DIE ONTWIKKELING VAN 'N PSIGO-OPLEIDINGSMODEL OM TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID TE BEGELEI

GEORGE B. ROUX

DIE ONTWIKKELING VAN 'N PSIGO-OPLEIDINGSMODEL OM TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID TE BEGELEI

GEORGE BISHOP ROUX

Proefskrif voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

DOCTOR PHILOSOPHIAE

in die

Fakulteit Lettere en Wysbegeerte
(Departement Sielkunde)

aan die

Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Promotor: Prof. A. Weyers, D.Phil.

BLOEMFONTEIN
Januarie 1992

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN
- 8 FEB 1993
UOVS SASOL BIBLIOTEEK

T 153.94253 ROU

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan:

* Prof. Almero Weyers, as promotor, vir sy bekwame en entoesiastiese leiding.

* Mnr. Karel Esterhuyse van die Departement Sielkunde vir die statistiese verwerkings.

* Prof. Ben de Koker van die Departement Drama- en Toneelkunde vir die videomodelle.

* Die Algemene Jeugkommissie van die Ned. Geref. Kerk vir die geldelike bystand wat verleen is.

* Dr. Mabel Rossouw van die Departement Afrikaans en Nederlands vir die taalkundige versorging.

* Mev. Dora du Plessis vir die puik tikwerk.

* Prof. Malan Heyns van die Departement Sielkunde vir waardevolle insette gelewer met betrekking tot die psigo-opleidingsprogram.

* Die teologiestudente van die Fakulteit Teologie vir hulle goeie samewerking.

* Mev. Petro Maartens en mev. Maritha Spies vir die administratiewe reëlings.

* Mev. Gretha Spies vir die organisatoriese bystand.

* TALMA, GEORGE EN PAUL VIR HUL LIEFDE, OPOFFERING EN AANMOEDIGING.

Aan Hom in wie se diens ek staan,
kom al die eer toe.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1
INLEIDING

1.1 PROBLEEMSTELLING 1
1.2 DOEL VAN DIE STUDIE 3
1.3 STUDIEPLAN 3

HOOFSTUK 2
'N LITERATUURSTUDIE OOR DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE PREDIKANT EN DIE TEOLOGIESTUDENT

2.1 INLEIDING 5
2.2 DIE BESTAAN VAN 'N SOGENAAMDE PREDIKANTSPERSOONLIKHEID 6
2.3 DIE INTERPRETASIE VAN DIE PREDIKANTSPERSOONLIKHEID 8
2.3.1 Die bediening lok psigies minder gesonde persone 9
2.3.2 Die besondere eise en probleme van die bediening kan lei tot persoonlikheids-, aanpassings- en verhoudingsprobleme 10

2.4 DIE PERSOONLIKHEIDSPROFIEL VAN TEOLOGIESTUDENTE 13
2.5 SAMEVATTING EN BEOORDELING VAN DIE LITERATUURSTUDIE 20
2.6 DIE BEHOEFTE AAN 'N PSIGO-OPLEIDINGSMODEL OM TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID TE BEGELEI 22

HOOFSTUK 3
'N LITERATUURSTUDIE TEN EINDE PSIGIESE VOLWASSENHEID TE DEFINIEER

3.1 PROBLEMATIEK IN DIE DEFINIëRING VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID 25
3.2 TEORETIESE MODELLE: DEFINISIES VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID 28
3.2.1 Inleiding 28
3.2.2 Die dieptesielkunde 30
3.2.2.1 Die genitale persoon van Sigmund Freud 31
3.2.2.2 Die geïndividualiseerde persoon van Carl Jung 32
3.2.2.3 Die gemeenskapsgevoel van die individu van Alfred Adler 33
3.2.2.4 Die selfrealiserende persoon van Karen Horney 34
3.2.2.5 Die produktiewe persoon van Erich Fromm 34
3.2.2.6 Samevatting 35

3.2.3 Die leerteoretiese benadering 36
3.2.3.1 Die ekstreme behaviorisme van Burrhus Skinner 37

3.2.3.2 Die drangverminderingsteorie van John Dollard en Neal Miller 37
3.2.3.3 Die sosiale leerteorie van Albert Bandura 38
3.2.3.4 Samevatting 39

3.2.4 Die dimensionele benadering 39
3.2.4.1 Die selfverwesenliking van die individu volgens Henry Murray 40

3.2.5 Die humanistiese benaderings 41
3.2.5.1 Die selfidentifikasie van die ryp persoonlikheid van Gordon Allport 42
3.2.5.2 Die selfaktualiserende persoon van Abraham Maslow 45
3.2.5.3 Die ten volle funksionerende persoon van Carl Rogers 49
3.2.5.4 Die selfregulerende persoon van Frederick Perls 51
3.2.5.5 Die selftransenderende persoon van Viktor Frankl 52
3.2.5.6 Die rasionele persoon van Albert Ellis 54
3.2.5.7 Samevatting 55

3.3 TEORETIESGEGRONDE INTEGRASIEMODELLE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID 56
3.3.1 Die kriteria vir positiewe geestesgesondheid van Marie Jahoda 56
3.3.2 Die aktualiserende model van Everett Shostrom 58
3.3.3 Die gesonde persoonlikheid van Duane Schultz 59
3.3.4 Samevatting 60

3.4 EMPIRIESE NAVORSING OOR PSIGIESE VOLWASSENHEID EN MEETINSTRUMENTE WAT GEBRUIK IS 61
3.5 'N GEÏNTEGREERDE DEFINISIE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID 68
3.5.1 Positiewe selfkonsep 68
3.5.1.1 Selfkennis 71
3.5.1.2 Selfaanvaarding 73

3.5.2 Spontaneïteit 74
3.5.2.1 Kontak met emosies 75
3.5.2.2 Hier-en-nou-openheid 76
3.5.2.3 'n Demonstrasie van emosies 77

3.5.3 'n Saambindende lewensbeskouing 78
3.5.3.1 Waardes 79
3.5.3.2 Soepelheid 81

3.5.3.3 Outonomiteit 83
3.5.3.4 Doelgerigtheid 84

3.5.4 Altruïsme 86
3.5.4.1 Eksterne probleemgesentreerdheid 86
3.5.4.2 Sosiale oriëntasie 87

3.5.5 Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings 87
3.5.5.1 Aanvaarding van ander persone 89
3.5.5.2 Akkurate kommunikasie 90

3.6 DIE VERBAND TUSSEN PSIGIESE EN GEESTELIKE VOLWASSENHEID 91

HOOFSTUK 4
STUDENTE SE ONTWIKKELINGSTAKE EN DIE BEMEESTERING DAARVAN

4.1 INLEIDING 94
4.2 DIE JEUGTYDPERK 96
4.3 VROEë VOLWASSENHEID 98
4.4 PERRY: DIE INTELLEKTUELE EN ETIESE ONTWIKKELING VAN DIE STUDENT 101
4.5 LOEVINGER: EGO-ONTWIKKELING 104
4.6 'N INTEGRASIE VAN DIE ONTWIKKELINGSTEORIEë VAN PERRY EN LOEVINGER 107
4.7 RAAKPUNTE MET ANDER ONTWIKKELINGSTEORIEë 111
4.8 SAMEVATTING 113

HOOFSTUK 5
DIE ALGEMENE SISTEEMTEORETIESE BESKOUING VAN PERSOONLIKHEID

5.1 INLEIDING 117
5.2 DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE 118
5.3 DIE PERSOONLIKHEID AS 'N SISTEEM 122
5.4 DIE FAKULTEIT AS SUPRASISTEEM 126
5.5 SAMEVATTING 128

HOOFSTUK 6
PSIGO-OPLEIDING EN DIE KUBERNETIESE SIKLUS

6.1 INLEIDING 130
6.2 PSIGO-OPLEIDING 131
6.3 'N KUBERNETIESE SIKLUS VIR PSIGO-OPLEIDING 133

6.4 DIE KUBERNETIESE SIKLUS VIR DIE PSIGO-OPLEIDINGSISTEEM WAARDEUR TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID BEGELEI KAN WORD 135
6.4.1 Situasie-analise 136
6.4.2 Doelwitformulering 136
6.4.3 Strategieë 137
6.4.4 Terugvoering 137

HOOFSTUK 7
DIE FASILITERING VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID DEUR KLEINGROEPE

7.1 INLEIDING 139
7.2 DIE MOTIVERING OM GROEPE TE GEBRUIK 139
7.2.1 Die opleiding binne groepsverband teenoor individuele opleiding 140
7.2.2 Die opleiding binne groepsverband teenoor die formele onderrigmetode van lesings 142

7.3 INHOUDELIKE ASPEKTE VAN DIE GROEP 143
7.3.1 Die tipe groep wat geskik is vir die fasilitering van psigiese volwassenheid 143
7.3.2 Die doelwitte van die kleingroep 145
7.3.3 Geskikte kleingroepgrootte 146
7.3.4 Die tydsduur van die kleingroep 148

7.4 ONTWIKKELINGSPROSES VAN DIE GROEP 149
7.4.1 Die aanvangsfase 149
7.4.2 Die middelfase 151
7.4.3 Die afsluitingsfase 155

7.5 GROEPSDINAMIKA 156
7.6 DIE GROEPLEIER : VAARDIGHEDE EN EIENSKAPPE 158
7.6.1 Groepleiervaardighede 159
7.6.2 Die eienskappe van die groepleier 160

7.7 DIE KLEINGROEP VERTOLK VANUIT DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE 161
7.8 LEERPROSESSE IN GROEPE 163

HOOFSTUK 8
EKSPERIMENTELE ONDERSOEK

8.1 INLEIDING 171
8.2 NAVORSINGSONTWERP 171
8.3 HIPOTESEFORMULERINGS 174

8.4 STATISTIESE PROSEDURES 175
8.5 SAMESTELLING VAN TOETSGROEPE 177
8.6 MEETINSTRUMENTE 178
8.6.1 16-Persoonlikheidsfaktorvraelys (16-PF) 179
8.6.1.1 Agtergrond en doel 179
8.6.1.2 Samestelling 179
8.6.1.3 Betroubaarheid en geldigheid 182
8.6.1.4 Rasionaal vir insluiting 183

8.6.2 Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF) 183
8.6.2.1 Agtergrond en doel 183
8.6.2.2 Samestelling 184
8.6.2.3 Betroubaarheid en geldigheid 186
8.6.2.4 Rasionaal vir insluiting 186

8.6.3 Die Persoonlike-Funksioneringsvraelys (PFV) 187
8.6.3.1 Agtergrond en doel 187
8.6.3.2 Samestelling 188
8.6.3.3 Betroubaarheid en geldigheid 189
8.6.3.4 Rasionaal vir insluiting 191

8.6.4 Korrelasie tussen die skale van die meetinstrumente en die eienskappe van psigiese volwassenheid 191
8.6.4.1 Positiewe selfkonsep 193
8.6.4.2 Spontaneïteit 193
8.6.4.3 'n Saambindende lewensbeskouing 193
8.6.4.4 Altruïsme 194
8.6.4.5 Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge 195

8.7 DIE PSIGO-OPLEIDINGSMODEL 195
8.7.1 Module 1: 'n Saambindende lewensbeskouing 196
8.7.1.1 Situasie-analise 196
8.7.1.2 Doelwitte 197
8.7.1.3 Strategieë 198
8.7.1.4 Terugvoering 200

8.7.2 Module 2: Spontaneïteit 200
8.7.2.1 Situasie-analise 200
8.7.2.2 Doelwitte 201
8.7.2.3 Strategieë 202
8.7.2.4 Terugvoering 203

8.7.3 Module 3: Positiewe selfkonsep 203
8.7.3.1 Situasie-analise 203

8.7.3.2 Doelwitte 204
8.7.3.3 Strategieë 205
8.7.3.4 Terugvoering 206

8.7.4 Module 4: Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings 206
8.7.4.1 Situasie-analise 206
8.7.4.2 Doelwitte 207
8.7.4.3 Strategieë 208
8.7.4.4 Terugvoering 209

8.7.5 Module 5: Altruïsme 209
8.7.5.1 Situasie-analise 209
8.7.5.2 Doelwitte 210
8.7.5.3 Strategieë 211
8.7.5.4 Terugvoering 212

8.8 EKSPERIMENTELE PROSEDURE 212

HOOFSTUK 9
RESULTATE EN DIE BESPREKING VAN DIE RESULTATE

9.1 INLEIDING 214
9.2 BESKRYWING VAN DIE TOETSGROEPE 214
9.3 RESULTATE VAN HIPOTESETOETSING 217
9.4 BESPREKING VAN DIE RESULTATE 223
9.4.1 Die PHSF-komponente 223
9.4.1.1 Selfvertroue 223
9.4.1.2 Eiewaarde 223
9.4.1.3 Selfbeheer 224
9.4.1.4 Senuweeagtigheid 224
9.4.1.5 Gesondheid 224
9.4.1.6 Gesinsinvloede 225
9.4.1.7 Persoonlike vryheid 225
9.4.1.8 Sosialiteit-G 226
9.4.1.9 Sosialiteit-S 226
9.4.1.10 Morele inslag 227
9.4.1.11 Formele verhoudinge 227
9.4.1.12 Gewenstheidskaal 228

9.4.2 Die PFV-skale 228
9.4.2.1 Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge 228
9.4.2.2 Altruïsme 229
9.4.2.3 Emosionele sensitiwiteit 229

9.4.2.4 Positiewe identiteit 230
9.4.2.5 Buigsaamheid 230

9.4.3 Samevattende bespreking van die resultate 231

9.5 SPESIFIEKE PERSOONLIKHEIDSTREKKE WAT GEBAAT HET BY DIE PSIGO-OPLEIDINGSPROGRAM 235

9.6 RESULTATE UIT DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL 238
9.6.1 Module 1: 'n Saambindende lewensbeskouing 238
9.6.2 Module 2: Spontaneïteit 240
9.6.3 Module 3: Positiewe selfkonsep 242
9.6.4 Module 4: Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings 243
9.6.5 Module 5: Altruïsme 245
9.6.6 Evaluering van die aanbieder 246

9.7 SAMEVATTENDE BESPREKING EN GEVOLGTREKKING 247

9.8 AANBEVELINGS 250

BYLAE A 'N PSIGO-OPLEIDINGSMODEL OM TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID TE BEGELEI 252

BIBLIOGRAFIE 434

OPSOMMING 463

LYS VAN TABELLE

Tabel

3.1 Die kenmerke van psigiese volwassenheid: teoretiese en empiriese ondersteuning van elkeen 69

4.1 'n Verkorte integrasie van Loevinger en Perry se modelle oor die ego-ontwikkeling van adolessente 110

8.1 Die samestelling van die toetsgroepe 177

8.2 Die korrelasie tussen die eienskappe van psigiese volwassenheid en die skale van die PFV en komponente van die PHSF 192

9.1 Rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings vir die veranderlikes tydens die voormeting van die eksperimentele en kontrolegroep 215

9.2 Rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings vir die veranderlikes tydens die nameting van die eksperimentele en kontrolegroep 216

9.3 Resultate van die T^2- en F-waarde vir die onafhanklike veranderlikes ten opsigte van die voormeting 217

9.4 Resultate van die T^2- en F-waarde vir die vergelyking van afhanklike veranderlikes vir die kontrolegroep voor en na die eksperimentele ingreep 218

9.5 Gemiddeldes en standaardafwykings van die voor- en natellings, gemiddeldes en standaardfoute van gemiddeldes van verskiltellings, t- en p-waardes vir die afhanklike veranderlikes vir die kontrolegroep 220

9.6 Resultate van die T^2- en F-waarde vir die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele groep 221

9.7 Gemiddeldes en standaardafwykings van die voor- en natellings, gemiddeldes en standaardfoute van gemiddeldes van verskiltellings, t- en p-waardes vir die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele groep 222

9.8 Samevatting van die korrelasie tussen die eienskappe van psigiese volwassenheid met die meetmiddels en die resultate bereik 232

9.9 'n Vergelyking tussen diegene uit die eksperimentele groep wat baie gebaat het en dié wat minder gebaat het by die psigo-opleidingsprogram volgens die Mann-Whitney U-toets ten opsigte van die 16 faktore van die 16-PF 237

LYS VAN FIGURE

Figuur

2.1 16-PF-profiele van teologiestudente soos gevind in navorsing van Cattell et al. en Berger 15

2.2 Samevatting van beduidende verskille tussen die onafhanklike groepe: eerstejaarteologie-, eerstejaarsielkunde-, nagraadse teologie- en nagraadse sielkundestudente 18

5.1 Skematiese voorstelling van 'n kubernetiese siklus 121

5.2 Skematiese voorstelling van die sisteemteoretiese raamwerk van die ondersoek 128

6.1 'n Saamgestelde model vir psigo-opleiding 133

6.2 Psigo-opleiding en die kubernetiese siklus 134

6.3 Die kubernetiese siklus vir psigo-opleiding waardeur studente begelei word tot psigiese volwassenheid 135

7.1 Die ervaringsleermetode 163

7.2 Miles se ses stappe in die leerproses 164

7.3 Die geïntegreerde leer- en opleidingsproses van Meyer 166

8.1 Skematiese voorstelling van die navorsingsontwerp 173

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 PROBLEEMSTELLING

Daar is 'n toenemende besef onder kerkleiers en instansies waar predikante opgelei word dat 'n innerlike roepingsoortuiging met die nodige akademiese kwalifikasies, nie meer die enigste vereistes kan wees om tot die bediening toegelaat te word nie. Saam met die akademiese opleiding tree persoonsvolwassenheid en -gebalanseerdheid na vore as ewe noodsaaklike vereistes vir die toekomstige predikant. Daar is verskeie faktore wat tot hierdie klemverskuiwing binne die opleidingsveld van predikante gelei het.

Tans is daar 'n groeiende aantal teologiestudente wat hul studies staak, sowel as predikante wat die bediening verlaat of wat baie gefrustreerd is in die bediening (Cardwell en Hunt, 1979; Van Vuuren, 1990). Van Eeden en Smuts (1986) het bevind dat 26,6 % van die predikante van die Nederduitse Gereformeerde Kerk dit oorweeg om as predikante te bedank, waarvan 16 % dit oorweeg om uit die spesifieke kerk te bedank. Dit blyk uit navorsing dat die probleme wat die predikant in die bediening ervaar, dikwels nie die gevolg is van 'n oppervlakkige geestelike lewe, onvoldoende aanleg of ontoereikende akademiese skoling nie, maar eerder voor die deur gelê moet word van onvoldoende persoonlikheidsvorming en gebrekkige interpersoonlike vaardighede (Du Toit, 1965; Stone, 1990). Navorsing met teologiestudente het ook aangetoon dat sommige van die studente met besondere probleme geworstel het, wat sou lei tot ernstige probleme in die bediening indien dit nie gehanteer word nie (De Villiers, 1975; Du Toit, 1965; Kotzé, 1984; Roux, 1986). Dit het bygedra tot die besef dat meer aandag geskenk moet word aan die persoonlikheidsvorming van die teologiestudente.

Daar is ook 'n duidelike verband tussen sekere eienskappe van psigiese volwassenheid en werkstevredenheid by die predikant. Van Vuuren (1990)

het aangetoon dat die werkstevrede predikant 'n hoë selfagting en selfaanvaarding het, met 'n geïnternaliseerde waardestelsel. Hy is doelgerig en gemotiveerd en beskik oor goeie interpersoonlike vaardighede soos empatie en kommunikasievermoëns. Dit stem ooreen met Kennedy, Ekhardt en Goldsmith (1984) se bevinding dat die predikant se verhouding tot sy gemeentelede die effektiwiteit van sy bediening en veral sy prediking bepaal. Indien daar 'n goeie verhouding tussen die predikant en die gemeente bestaan, is hulle van mening dat hy die Woord van God preek, maar indien daar 'n swak verhouding is, word sy Woordverkondiging onder verdenking geplaas.

Wat die behoefte aan psigies volwasse predikante verder aksentueer, is die stressore wat tans deur teologiestudente en predikante ervaar word. Die lang studiekursus, opgehoopte studieskuld en min werksgeleenthede is stressore wat die teologiestudent ervaar. Stressore van predikante is onder andere die hoë werkslading, rolvoorskrifte, rolverwagtinge, werksomstandighede, spanninge tussen medeleraars en die immobiliteit as gevolg van weinige beroepe (Le Roux, 1991; Louw, 1987; Roux, 1986; Van Vuuren, 1990). Hierdie stressore lei dikwels tot 'n lae werkstevredenheid, frustrasie, angs, neerslagtigheid, minderwaardigheidsgevoelens, uitbranding, huweliksprobleme en psigosomatiese siektes (Rossouw, 1990; Roux, 1986).

'n Bydraende faktor tot die predikant se huidige posisie is die veranderende rol wat hy tans vervul. Vroeër was die predikant 'n man met gesag en aansien en is hy as verteenwoordiger van God en die kerk beskou. Tans is die gesag van die predikant nie meer geleë in sy rol of amp nie, maar veel eerder in sy eie persoonlikheid (Faber, 1975). Saam met hierdie rolsverandering het die sekularisasieproses ook 'n afname in die lidmaatskap van en deelname aan die kerk tot gevolg gehad (Le Roux, 1991; Louw, 1987; Roux, 1986). Dit het gelei tot 'n identiteitskrisis by die predikant. 'n Toenemende onsekerheid het ontstaan oor wie hy is en wat sy rol binne die gemeenskap is.

Hierdie faktore het meegespeel om die predikant se persoonlikheid te beklemtoon. "Sy gesag word nie meer outomaties aanvaar nie. Dit is ten nouste verbonde met die rapport wat hy met die gemeente opbou. Die

predikant wat nie met sy gemeente kan kommunikeer nie en nog steeds die ou gesagspatroon probeer afdwing, vind dat die lidmate hulle vir hom afsluit" (Van Vuuren, 1990:11).

Dit blyk dus duidelik vanuit die praktyk dat daar 'n groot behoefte bestaan om teologiestudente maksimaal toe te rus vir die eise van die bediening en dat hierdie toerustingstaak ook persoonlikheidsvorming en interpersoonlike vaardigheidsopleiding impliseer. Indien egter na die teologiese opleiding van studente gekyk word, blyk hier 'n groot leemte te wees. Weliswaar word teologiestudente die afgelope paar jaar met behulp van 'n sielkundige toetsbattery geëvalueer met die oog op keuring en begeleiding. Hierdie begeleidingsaspek is egter verskraal tot die enkele studente wat sielkundige hulp benodig. Daar bestaan geen program wat alle studente toerus met die oog op die bediening nie, en dit ten spyte van die feit dat "daar genoegsame aanduidings is van 'n behoefte aan persoonsontwikkeling na volwassenheid" (Roux, 1986:155).

1.2 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is tweërlei: Eerstens om 'n psigo-opleidingsmodel te ontwikkel om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei. Tweedens, om die opgestelde model prakties toe te pas ten einde die effektiwiteit daarvan te bepaal.

Op hierdie wyse wil 'n oplossing gevind word vir die behoefte aan 'n psigo-opleidingsmodel om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei.

1.3 STUDIEPLAN

Ten einde die gestelde doel van die studie te verwesenlik, sal daar gepoog word om in hoofstuk 2 'n agtergrondperspektief te kry van die predikant en die teologiestudent wat die noodsaaklikheid van 'n psigo-opleidingsmodel vir psigiese volwassenheid onderstreep. In die derde hoofstuk word gepoog om psigiese volwassenheid vanuit 'n literatuurstudie te definieer.

Aangesien hierdie studie studente as onderwerp het, word daar in hoofstuk 4 kennis ingewin omtrent die ontwikkelingsfase waarin studente verkeer, met gepaardgaande ontwikkelingstake wat bemeester moet word.

Vanweë die kompleksiteit van al die inligting wat verreken moet word in die ontwikkeling van 'n psigo-opleidingsmodel, word daar in hoofstuk 5 na die sisteemteorie gekyk as metateorie wat die bespreekte elemente sinvol sal integreer.

In hoofstuk 5 word aandag geskenk aan psigo-opleiding en na die wyse van integrasie met die kubernetiese siklus ten einde dit te gebruik as raamwerk vir die model.

Die fasilitering van psigiese volwassenheid geskied deur die kleingroepmetode. Aandag word in hoofstuk 7 gewy aan relevante aspekte van groepwerk, soos onder andere die soort groep, ontwikkelingsprosesse in die groep en die leerproses wat binne groepe plaasvind.

Die eksperimentele ondersoek volg in hoofstuk 8, terwyl die navorsingsresultate in hoofstuk 9 bespreek word en die studie afsluit.

Vervolgens word daar gekyk na navorsing aangaande die predikant en die teologiestudent wat gedui het op die toenemende behoefte om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei.

---oOo---

HOOFSTUK 2

'N LITERATUURSTUDIE OOR DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE PREDIKANT EN DIE TEOLOGIESTUDENT

2.1 INLEIDING

Die oogmerk van die literatuurstudie is om vanuit vorige navorsing 'n agtergrondperspektief te kry van die predikant en die teologiestudent. Die bedoeling is dat hierdie perspektief uiteindelik sal lei tot 'n omlyning van die toenemende behoefte om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei.

Menges en Dittes het reeds in 1965 'n kategorisering gemaak van ongeveer 700 sielkundestudies (boeke, verhandelinge en artikels) wat handel oor predikante en teologiestudente. Die meerderheid van hierdie studies was pogings om antwoorde op twee sleutelvrae te vind:

- Hoe is die predikant onderskeibaar van die nie-predikant?
- Hoe is die effektiewe predikant onderskeibaar van die oneffektiewe predikant?

Die meeste navorsing het gepoog om die eerste vraag te beantwoord deur te soek na persoonlikheidstrekke, houdings, belangstellings en motiverings wat eie is aan predikante.

Tot onlangs is baie minder navorsing gedoen om antwoorde te vind op die tweede vraag (Carroll, 1970). Die rede hiervoor is hoofsaaklik die onvermoë van navorsers om algemeen-geldende kriteria te bepaal waarvolgens 'n predikant se effektiwiteit bepaal kan word, en ook omdat hierdie kriteria plek- en tydgebonde is en van kerk tot kerk verskil.

Die afgelope paar jaar word navorsing al hoe meer op die tweede sleutelvraag toegespits. As stimulant hiervoor het die dikwels negatiewe beeld van die predikant gedien, wat na vore getree het uit die navorsing wat

gehandel het oor die eerste sleutelvraag. 'n Verdere stimulant is die toenemende aantal predikante wat die bediening verlaat (Houser, 1984; Odendal, 1984; Willimon, 1989). Dit het dus noodsaaklik geword om goed toegeruste, bekwame en volwasse kandidate vir die bediening op te lei.

Die literatuurstudie begin by die predikant omdat die meeste navorsing aanvanklik op die predikant gefokus het. Dit is eers in meer resente tye dat die fokus na die teologiestudent begin skuif het.

Vervolgens gaan gekyk word na navorsing wat wou vasstel of die predikant onderskeibaar is van ander beroepslui sodat gepraat kan word van 'n "tipiese" predikant. Die wyses waarop die navorsingsresultate geïnterpreteer is, word bespreek. Navorsing wat handel oor die teologiestudent sal afsonderlik bespreek word, voordat 'n samevatting en algemene beoordeling oor die literatuurstudie gemaak sal word.

2.2 DIE BESTAAN VAN 'N SOGENAAMDE PREDIKANTSPERSOONLIKHEID

Die meeste navorsing was pogings om persoonlikheidseienskappe en probleme van predikante vas te stel, ten einde te kan sê: So is en lyk 'n predikant. Die doel was om te bepaal in watter mate die predikant onderskeibaar is van ander beroepslui.

Dunn (Odendal, 1984) het in 1965 'n literatuuroorsig van 38 navorsingsprojekte gemaak waar die Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) meesal as meetinstrument gebruik is. Sy gevolgtrekking is dat predikante meer perfeksionisties, bekommerd, introversief, sosiaal lomp, geïsoleerd en onttrekkend as die normgroepe was. 'n Belangrike ontdekking was dat baie van hierdie kenmerke normaliseer sodra die bediening verlaat word. Lae manlike identifikasie word gereeld deur die MMPI onder predikante gevind (Bloom, 1971; Ekhardt en Goldsmith, 1984). Barry en Bordin (1967) het tot dieselfde konklusie as Dunn gekom met 'n verdere bydrae, naamlik dat die meeste predikante 'n swak, afwesige vader en 'n dominante moeder gehad het. Rey (Berger, 1968) ondersteun Barry en Bordin se bevinding deurdat hy bevind het dat by 70 % van die 500 Rooms-Katolieke teologiestudente wat hy ondersoek het, 'n swak vader-

figuur teenwoordig was en by 87 % van die studente het hul moeders 'n beslissende rol gespeel in hul keuse om priesters te word.

Kennedy, Heckler, Kobler en Walker (1977) het op 'n ontwikkelingskaal bevind dat daar by 57 % van 271 priesters 'n ontwikkelingsagterstand was. Hierdie priesters het hul identiteit van hul rolle afgelei en het gevoelens deur middel van repressie of intellektualisering hanteer.

Uit die navorsing blyk dit verder dat predikante oor die algemeen 'n gebrek het aan selfaktualisering ten spyte van 'n opvallende behoefte daaraan. Hulle het 'n sterk behoefte aan sosiale verhoudings, sonder die gewilligheid om inisiatief in hierdie verhoudings te neem. Nogtans is hulle geneig om leierskap en kontrole in verhoudings te wil uitoefen. Omdat hulle defensief is, word probleme met sosialisering ondervind. Psigosomatiese en stresverwante gedrag kom voor, asook probleme om eie woede te aanvaar en te wys (Berger, 1968; Brekke, Strommen en Williams, 1979; Odendal, 1984). Keddy, Erdberg en Sammon (1990) het bevind dat die algemeenste probleem waarmee verwysde priesters geworstel het, interpersoonlike verhoudinge en emosionele demonstrasie was.

Cattell, Eber en Tatsuoka (1980) het met behulp van die 16-Persoonlikheidsfaktorvraelys wat deur 1 707 priesters van die Roomse Kerk voltooi is, bevind dat die profiel nie baie afwyk van die algemene bevolking se profiel nie, maar dat daar tog beduidende verskille is. Hulle was meer onderdanig, ernstig en versigtig, met meer sagsinnigheid, sensitiwiteit en skuldgevoelens as die normale bevolking.

Van die algemeenste psigiese probleme wat onder predikante voorkom, is gevoelens van onbekwaamheid, nutteloosheid en betekenisloosheid, geestelike afgestomptheid, vrees vir mislukking, uitputting, oorekstensie, frustrasie en onverwerkte gesagsprobleme (Bloom, 1971; Broadus, 1971; Ellison en Mattila, 1983; Houts, 1977; Zijlstra, s.a.). In teenstelling met die algemene idee dat gemeentes te veel van hul predikante verwag, is net die teenoorgestelde gevind: predikante stel tê hoë, onrealistiese eise aan hulself, en indien hulle nie daaraan kan voldoen nie, word dit geprojekteer op die gemeente (Ellison en Mattila, 1983; Kotzé, 1984; Mace en Mace, 1981; Walker, 1960).

'n Lae selfbeeld kom dikwels voor (Kruijne, s.a.; McAllister, 1982; Zijlstra, s.a.). Een van die faktore wat hierin dalk 'n rol te speel het, is volgens Hokema (1971) en McAllister (1982) die oordrewe klem wat soms in die Calvinistiese teologie geplaas word op die negatiewe (ek, ellendige mens ...) ten koste van die positiewe in die mens. Sommige predikante oorbeklemtoon die sondebesef ten koste van verlossing en dankbaarheid.

Na aanleiding van navorsing onder 150 predikante kom Ham (Haight, 1980) tot die gevolgtrekking dat die predikante wat in die bediening bly, 'n hoër verbale intelligensie het, meer aanpasbaar en mensgerig is en meer huweliksgeluk ervaar as diegene wat die bediening na 'n paar jaar verlaat. Cardwell en Hunt (1979) het in 'n opvolgondersoek gevind dat die predikante wat in die bediening gebly het, doelgerig was; hulle het eggenotes wat baie ondersteuning aan hulle gebied het en vaders of kollegas wat as positiewe rolmodelle gedien het.

Die inligting wat deur navorsing ingewin is in 'n poging om 'n predikantsprofiel te bepaal, het gelei tot hoofsaaklik twee wyses van interpretasie. Vervolgens word hieraan aandag geskenk.

2.3 DIE INTERPRETASIE VAN DIE PREDIKANTSPERSOONLIKHEID

Volgens Berger (1968) is daar hoofsaaklik twee wyses van interpretasie wanneer dit kom by die navorsing oor predikante. Aan die een kant is daar diegene wat wil aantoon dat die bediening 'n aantrekkingskrag uitoefen om psigies minder gesonde persone te lok, terwyl daar aan die ander kant navorsers is wat met die navorsingsresultate wil aantoon dat die bediening met sy besondere eise en probleme persoonlikheids-, aanpassings- en verhoudingsprobleme tot gevolg kan hê.

Vervolgens word hierdie twee interpretasierigtings kortliks ondersoek.

2.3.1 Die bediening lok psigies minder gesonde persone

Sedert Freud se teorie aangaande godsdiens is dit toenemend gesien as 'n verskynsel wat gebaseer is op die mens se neurotiese, innerlike behoeftes. Volgens Freud (1961, 1973) is godsdiens 'n poging om trauma en gevoelens van onveiligheid, wat veral tydens die vroeë kinderjare ervaar is, te hanteer. Deur God te sien as 'n fantasievaderfiguur wat die individu help, kan gevoelens van skuld, aggressie, seks en ego gehanteer word. Godsdiens word dus 'n kruk en ontvlugtingsmedium vir swakkelinge.

Volgens Berger (1968) het sommige navorsers vanuit die psigo-analitiese persoonlikheidsteorieë navorsing gedoen en die resultate beoordeel.

Moore het in 1936, na navorsing in 'n psigiatriese inrigting wat priesters en nonne behandel, gevind dat daar 'n hoër persentasie geestesversteuring (paranoia, skisofrenie, maniese depressie en alkoholisme) onder priesters voorkom as onder die algemene bevolking. Hy kom tot die konklusie dat die bediening 'n sekere aantrekkingskrag uitoefen op persone met 'n prepsigotiese persoonlikheidstruktuur (Berger, 1968).

Christensen (Oates, 1961) en Jonker (1965) meen dat mense met sekere psigiese probleme geroepe voel om predikant te word. De Klerk (1975) noem 'n paar van die algemeenste skeefgetrekte motiverings:

- die strewe na status en mag wat uit minderwaardigheidsgevoelens spruit;
- 'n ontvlugting van die lewe na 'n beroep wat veiligheid skep;
- 'n onopgeloste konflik (sonde, skuld, verleiding) wat gryp na die predikantsberoep as beveiliging teen eie drifmatigheid en ongebalanseerdheid;
- 'n sieklike of ongegronde geroepenheidsgevoel.

Jonker (1965:99) is van mening dat emosionele onvolwassenheid 'n rol kan speel in die motivering om predikant te word. Dit kan daartoe lei dat die predikant, in plaas daarvan om sy kudde te lei, die gemeente domineer, voortspruitend uit "insekuriteit en angs waarvoor met 'n magsvertoon gekompenseer moet word".

Die negatiewe beeld wat dikwels uit navorsingsresultate oor die predikant na vore kom, is 'n verdere bevestiging vir die ondersteuners van hierdie interprestasierigting dat die bediening psigies minder gesondes lok.

Vervolgens word gekyk na navorsing wat hierdie resultate in die lig van die bediening met sy besondere probleme en eise wil vertolk.

2.3.2 Die besondere eise en probleme van die bediening kan lei tot persoonlikheids-, aanpassings- en verhoudingsprobleme

Teenoor diegene wat van mening is dat die bediening persone met sekere persoonlikheidsprobleme lok, dui die meeste navorsing daarop dat die bediening besondere eise aan die predikant en sy gesin stel, wat aanleiding tot probleme kan gee indien dit nie korrek hanteer word nie.

Kruijne (1983:56) wys op die toenemende appèl wat die moderne gemeente op die predikant se geestelike volwassenheid maak. Indien sy persoonlikheid nie voldoende drakrag het nie, "komt de pastor in een crisis terecht die zijn positie op essentiële punten verzwakt. Daardoor kan hij in zijn beroep onecht worden, kan zijn geloof verstarren en zijn privéleven ongelukkig worden".

Volgens Hart (1984) en Smit (1960) is dit nie mense met sekere persoonlikheidsprobleme wat predikante wil word nie. Hulle wys, inteendeel, daarop dat die eise wat aan die predikant gestel word, die vermoë het om sekere latente, ongunstige neigings na vore te laat tree, wat onder normale omstandighede nooit sou gebeur het nie.

Een van die stremmendste faktore in die bediening wat deur die meeste predikante ervaar word, is die hoë, onrealistiese verwagtinge van die gemeente (Bailey en Bailey, 1979; Bradshaw, 1977; Johnson, 1980; Kaptein, 1966; Louw, 1987; Mace en Mace, 1981, 1982; Pienaar, 1990; Sanford, 1982; Walker, 1960). Saam hiermee gaan die verskillende rolle wat aan die predikant uitgedeel word, soos onder andere 'n profetiese rol, humane rol, organiseerdersrol, terapeutiese rol en gemeenskapsrol.

Die gevolg hiervan is roloorlaaiing, rolvervlakking en 'n rolidentiteitskrisis wat kan lei tot depressie, minderwaardigheidsgevoelens, moedeloosheid, apatie en aggressie soos deur die navorsers waargeneem (Anderson, 1971; De Klerk, 1975; Hart, 1984; Le Roux, 1991; Willimon, 1989).

'n Tē groot werkslading (Blizzard, 1956; Golden, 1970; Koehler, 1960; Leech, 1980; Vosloo en Bisschoff, 1989) wat in werklikheid nooit afgehandel word nie vanweë die herhalende aard daarvan (Sanford, 1982), 'n gepaardgaande tydsdruk (Ellison en Mattila, 1983; Nyberg, 1961) en die afwesigheid van vasgestelde werksure, verhoog stres by die predikant (Bridge, 1981; Kotzē, 1984). As gevolg van die werksdruk kry sommige predikante nie genoeg tyd vir persoonlike of geestelike verryking, die maak van preke en voortgesette opleiding nie (Grainger, 1980; Hart, 1984; Jones, 1981; McKeating, 1983; Simmonds, 1982). 'n Verdere bydraende faktor tot die verhoogde stressituasie is die emosioneel-uitputtende tipe werk van die predikant (Hart, 1984; Kotzē, 1984; Sanford, 1982). Weens 'n gebrek aan effektiewe kriteria om sy sukses te bepaal en onvoldoende terugvoerkanale vanaf die gemeente, werk die predikant in 'n vakuum omdat hy nie objektiewe inligting kan bekom oor hoe goed en suksesvol sy taak verrig word nie (Horton, 1984; Wood, 1967). Druk van kollegas is 'n verdere motiverende faktor om sy produktiwiteit te probeer verhoog (Burkett, 1982; Walker, 1960).

Hart (1984) en Willimon (1989) wys daarop dat die meerderheid predikante 'n geneigdheid het om kompulsiewe en perfeksionistiese werkers te wees. Omdat die predikant sonder supervisie werk, verg sy beroep 'n hoë vlak van innerlike kontrole wat lei tot 'n verhoogde verantwoordelikheidsgevoel. Bogenoemde faktore, tesame met hierdie onrealistiese, selfopgelegde verwagtinge, lei tot die toenemende voorkoms van uitbranding van predikante (Daniel en Rogers, 1981; Doohan, 1982; Faulkner, 1981; Hart, 1984; Louw, 1987; Odendal, 1984; Rediger, 1982; Sanford, 1982; Willimon, 1989).

'n Gebrek aan gesinsprivaatheid ontstaan omdat die woon- en werkplek van die predikant meesal dieselfde is; dikwels is die pastorie boonop langs die kerk geleë (Mace en Mace, 1982). Sommige kerkgenootskappe se vergoe-

dingspakket is sodanig dat dit 'n voortdurende stryd word om kop bo water te hou (Lavender, 1976; Simonson, 1981). Dit verplig dikwels die predikantsvrou om, ten spyte van haar gemeenteverpligtinge, te gaan werk. Bogenoemde faktore lei tot huweliks- en gesinsprobleme in sommige pastorieë (Hobkirk, 1961; Houts, 1982; Hulme, 1966; Patrick, 1982; Presnell, 1977; Rossouw, 1990; Schmucker, 1979; Stevenson, 1982; Vosloo en Bisschoff, 1989). Ten spyte van die bedrywige program, kla sommige pastorie-egpare oor eensaamheid (Bailey en Bailey, 1979; Hart, 1984; Houts, 1977; Hulme, 1966; Niswander, 1982). Bloom (1971:60) druk dit sô uit: "The clergy are lonely, set-apart-people".

Die moderne kultuurgestalt met sy klem op desakralisasie, funksionalisme, tydelikheid, ideologiese pluralisme en onverbondenheid is 'n verdere bedreiging vir die predikant (De Klerk, 1975; Le Roux, 1991; Pienaar, 1990). Die moderne gemeente met sy beroepsverskeidenheid, sosio-ekonomiese verskeidenheid, beweeglikheid, uithuisigheid en onbetrokkenheid bemoeilik die bedieningspatroon van die predikant (Golden, 1970; Horton, 1981; Pattison, 1977). 'n Verdere bedreiging vir die hedendaagse predikant is ander spesialisasieterreine soos sielkundiges, psigiaters, huweliksraadgewers en maatskaplike werkers. Dit verklein nie net sy eie rol nie, maar die grense daarvan vervaag ook (De Klerk, 1975; Jonker, 1965; Kaptein, 1969; Louw, 1987; Smits, 1969). Aan die ander kant professionaliseer en spesialiseer predikante vandag al hoe meer sodat hulle nie almal ewe tuis en geskik voel met die verskillende take (jeugwerk, pastorale bearbeiding, evangelisasie, prediking, administrasie, ens.) wat verrig moet word nie (Campbell, 1985; Heitink, 1979).

Die ondersteuners van hierdie interpretasierigting gebruik dus ook dieselfde negatiewe beeld wat deur navorsing geskep word van die predikant as 'n bevestiging dat die eise en probleme van die bediening kan lei tot persoonlikheids-, aanpassings- en verhoudingsprobleme.

Om die agtergrondperspektief skerper in fokus te kry, word daar vervolgens gekyk na navorsing wat handel oor die teologiestudent.

2.4 DIE PERSOONLIKHEIDSPROFIEL VAN TEOLOGIESTUDENTE

Ten spyte van die feit dat heelwat navorsing in die buiteland oor teologiestudente gedoen is, is daar sover vasgestel kan word, nog slegs vyf studies in Suid-Afrika gedoen. Daar word eers aandag geskenk aan die buitelandse navorsing oor teologiestudente.

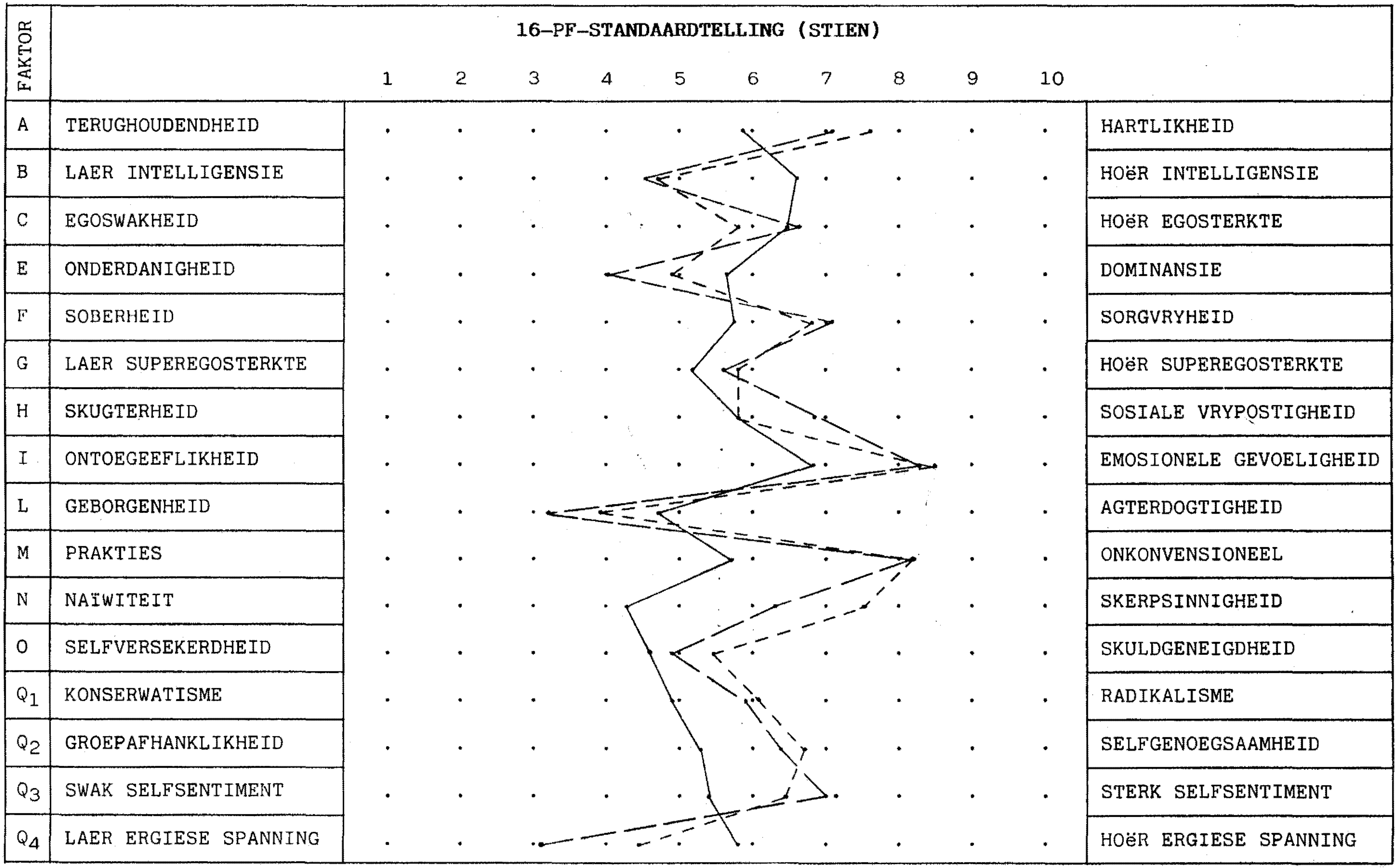
Hjelle en Aboud (1970) het voor- en nagraadse studente in die teologie met mekaar en met 'n groep gereelde kerkbywoners vergelyk. Die Edwards Personal Profile Schedule (EPPS) is gebruik. Die nagraadse studente in die teologie het die hoogste tellings behaal in nederigheid, affiliasie, respek, sorgsaamheid en hulpvaardigheid, en die laagste tellings op prestasie, outonomie, ekshibisie en heteroseksualiteit. Hjelle en Aboud (1970:280) kom tot die konklusie dat "individuals who express an intense behavioral commitment to religion, can be characterized in terms of a set of highly uniform personality variables". Hierdie navorsing is deur Coates in 1973 gedupliseer en dieselfde resultate is weer gekry.

Ekhardt en Goldsmith (1984) en Nauss (1973) het gevind dat teologiestudente ernstiger, versigtiger, meer sosiaal-georiënteerd en mensgerig is as studente wat nie in die teologie studeer nie. Die navorsing van McCarthy, Peters, Birke , Lhota, Bier, D'Arcy en Murray dui daarop dat persone wat die bediening 'n beroep wil maak, deurgaans meer skugter, afhanklik, introspektief en selfbewus is as die gemiddelde jongmens in dieselfde lewensfase (Berger, 1968; Dittes, 1970). Dodson (Bloom, 1971) het 50 teologiestudente vergelyk met 'n kontrolegroep en gevind dat die teologiestudente meer skuldgevoelens het, ongemakliker is met betrekking tot seksuele en vyandige gevoelens, en meer geneig is om woede en aggressie na binne te rig as na buite.

Davis (Berger, 1968) het bevind dat uit 'n hele aantal teologiestudente wat met behulp van psigometriese toetse geëvalueer is, slegs vyf persent as gevolg van intellektuele onvermoëns of ernstige persoonlikheidsprobleme ongeskik was vir die bediening. Wat insiggewend was, is dat 'n verdere 33 persent "ligte" persoonlike probleme ondervind het wat deur middel van terapeutiese begeleiding herstel kon word.

Lonsway (1976) was een van die weinige navorsers wat in 'n longitudinale studie die verloop van die normale ontwikkelingsproses vanaf laat-adolessensie tot vroeë volwassenheid op teologiestudente probeer vasstel het. Hy het 'n voorgraadse en nagraadse groep met mekaar vergelyk op 'n skaal wat intellektuele, seksuele, morele, kognitiewe en sosiale ontwikkeling meet. Die nagraadse teologiestudente het 'n groter behoefte aan onafhanklikheid getoon, was meer verdraagsaam teenoor ander se standpunte, meer tevrede met hul persoonlike lewens, en hul morele ontwikkeling was meer gevorderd as die voorgraadse groep. Op die ander skale was daar nie beduidende verskille nie. Die voorgraadse teologiestudente is ook met 'n kontrolegroep vergelyk, en hier is 'n agterstand gevind op die kognitiewe, intellektuele en sosiale verhoudingskale. Die voorgraadse teologiegroep is weer in hul finale jaar getoets en daar is gevind dat al die agterstande in die ontwikkelingsproses uitgeskakel is. Lonsway (1976: 130) kom tot hierdie konklusie: "First, a clearer understanding of the fullness of the individual personality at the beginning of the theological program would better guide in the individual's personal and moral growth with its intellectual and interpersonal development."

Die meetinstrument wat in die meeste gevalle gebruik is, is die MMPI. Min navorsers het die 16-Persoonlikheidsfaktorvraelys (16-PF) gebruik. Cattell, Eber en Tatsuoka (1980) het die 16-PF op verskeie beroepsgroepe afgeneem ten einde te bepaal hoe 'n bepaalde beroep se profiel teenoor ander beroepe lyk. Hulle het ook die vraelys laat invul deur 145 manlike teologiestudente van die Rooms-Katolieke Kerk. Die profiel wyk slegs op twee subskale af van die algemene bevolking se tellings, naamlik dat hulle meer sagsinnig en sensitief (faktor I) is en ook meer naïef (faktor N) is as die gemiddelde persoon (figuur 2.1). Childers en White (1966) het bevind dat 'n groep teologiestudente op vier faktore van die 16-PF van die norm verskil, naamlik dat hulle 'n hoër ego-sterkte (faktor C) en sterker superego-sterkte (faktor G) het, meer sagsinnig en sensitief (faktor I) is, en ook meer sober en ernstig is (faktor F).



FIGUUR 2.1 16-PF — PROFIELE VAN TEOLOGIESTUDENTE SOOS GEVIND IN NAVORSING VAN CATTELL et al., EN BERGER

: Cattell et al.: Berger (eerstejaars): : Berger (derdejaars)

Berger (1968) het die 16-PF-vraelys gebruik om eerste- en derdejaar-teologiestudente met mekaar te vergelyk. Die twee groepe het op die volgende faktore afgewyk van die gemiddelde:

- beide was meer uitgaande en deelnemend (faktor A);
- vrolik en entoesiasties (faktor F);
- sagsinnig en sensitief (faktor I);
- verbeeldingryk (faktor M);
- vertrouend (faktor L);
- ontspanne (faktor Q4).

Wat die individuele verskille tussen eerste- en derdejaars betref, het die derdejaars 'n hoër ego-sterkte (faktor C) gehad; hulle was ook meer onderdanig (faktor E), spontaan en ongeïnhibeerd (faktor H), en ontspanne (faktor Q4).

Die eerstejaars was meer berekend en skerpsinnig (faktor N) (figuur 2.1). Berger skryf die verandering tussen die eerste- en derdejaars toe aan 'n spontane ontwikkelingsproses wat plaasgevind het. Dit blyk duidelik uit figuur 2.1 dat daar groeitendense is vanaf eerstejaarsvlak na derdejaarsvlak. Die navorsingsresultate van Cattell et al. (1980) korrespondeer merendeels met Berger (1968) se resultate, maar die afwykings van die algemene bevolking se tellings is minder prominent.

Stone (1990) probeer in 'n longitudinale studie bepaal hoekom teologiestudente hulle studies staak. Hy kom tot die konklusie dat interpersoonlike vaardighede vir die bediening 'n dominante faktor is. "It is believed that students who begin to recognize this fact but experience a lack of such skills are more likely to drop out" (Stone, 1990:276).

Die vyf studies wat in Suid-Afrika met teologiestudente gedoen is, word kortliks opgesom.

Enslin (1954) het 30 teologiestudente met behulp van 'n psigometriese evaluasie met 30 regstudente vergelyk. Hy kom tot die konklusie dat die teologiestudente meer insig getoon het in persoonlike probleme, strenger beheer oor emosies het, en swakker sosiale aanpassings beleef het. "Die

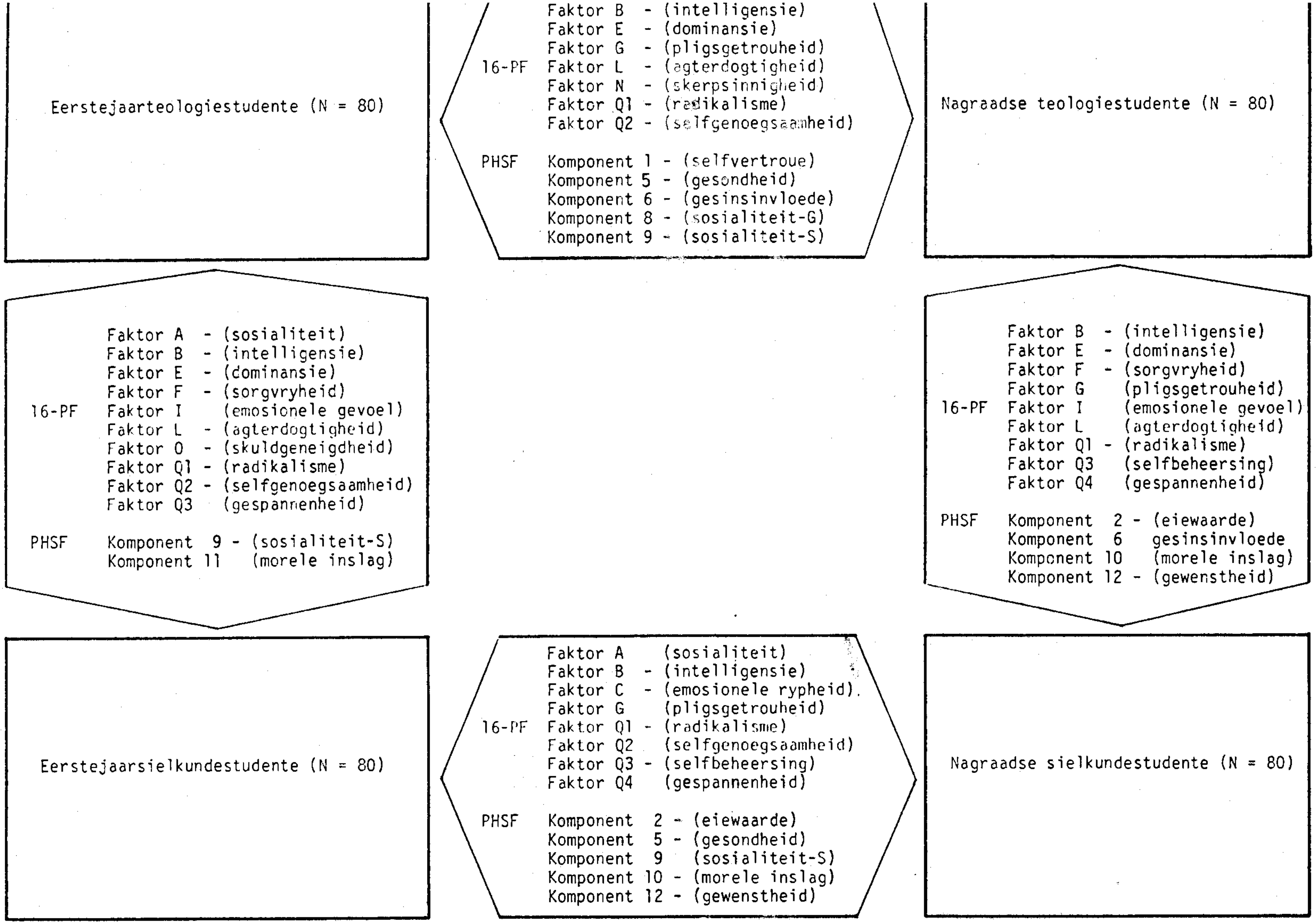
gevolgtrekking kan dus gemaak word dat hierdie persoonlikheidsverskille tussen die teologiese en die regstudente waarskynlik toegeskryf behoort te word aan primêre houdingsverskille" (Enslin, 1954:76).

Du Toit (1965) het psigodiagnostiese ontledings gemaak van vyf getroude sesdejaarteologiestudente. Sy bevinding was dat vier van hulle onopgeloste behoeftes gehad het wat daartoe sou lei dat sommige situasies in die bediening baie bedreigend vir hulle sou wees. Algemene probleme was die neiging om te domineer, asook 'n neiging tot passiwiteit en onderwerping. "Die aanduidings is nogtans sodanig dat rekening gehou moet word met onopgeloste behoeftes wat 'n rol kan speel in die drang om predikant te word. Dit kan dui op 'n behoefte aan meer intensiewe aandag aan kandidate vir die bediening" (Du Toit, 1965:163).

De Villiers (1975) het in 'n studie met 44 eerstejaarteologie- (admissie-) studente bevind dat die algemeenste probleme sentreer rondom interpersoonlike verhoudings, die hantering van gesag en eise, swak egosterkte, onderliggende depressie en ambivalente gevoelens ten opsigte van die ware en ideale self.

Kotzé (1984) het 'n kliniese beskrywing van die gesinstruktuur van die gesinne van vyf getroude teologiestudente gedoen en gevind dat probleme met die hantering van gesag en intimiteit ondervind word. Hy kom tot hierdie konklusie: "Die resultate van hierdie studie onderstreep die noodsaaklikheid dat teologiestudente gespesialiseerde pastorale begeleiding tydens hulle studiejare moet ontvang. Dit moet egter uitgebrei word tot hulle huweliks- en gesinsverhoudinge" (Kotzé, 1984:115).

Roux (1986) vergelyk 80 eerstejaar- met 80 nagraadse teologiestudente en gebruik as kontrolegroep 80 eerstejaar- en 80 nagraadse sielkundestudente. Hierdie studie was 'n agtergrond- en verkenningstudie vir die ontwikkeling van 'n psigo-opleidingsmodel om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei. Om hierdie rede word meer breedvoerig na hierdie bevindings gekyk. 'n Skematiese samevatting van die beduidende verskille tussen die onafhanklike groepe verskyn in figuur 2.2. Dit blyk in hierdie samevattende inligting in figuur 2.2 dat daar tussen die vier onafhanklike groepe elke keer 13 subskale is wat beduidend verskil het.



- Dui daarop dat die regterkantse of onderste groep 'n beduidend hoër telling behaal het. Die afwesigheid van die minusteken impliseer die teenoorgestelde.

Figuur 2.2 Samevatting van beduidende verskille tussen die onafhanklike groepe : eerstejaarteologie-, eerstejaarsielkunde-, nagraadse teologie- en nagraadse sielkundestudente

Wat die vergelyking tussen die eerstejaar- en nagraadse teologiestudente betref, kom Roux (1986) tot die gevolgtrekking dat die nagraadse studente beslis verder gevorder het op die pad na volwassenheid en persoonsontplooiing. Die beduidende hoër tellings wat op die volgende faktore van die 16-PF behaal is, bevestig dit: faktor B (intelligensie), faktor E (dominansie), faktor N (skerpsinnigheid), faktor Q1 (radikalisme) en faktor Q2 (selfgenoegsaamheid). Die resultate van die PHSF het hierdie algemene tendens verder ondersteun, aangesien die nagraadse teologiestudente meer selfvertroue het (komponent 1), minder behelp met hul gesondheid was (komponent 5), minder beïnvloedbaar is deur hul gesinsomstandighede (komponent 8) en 'n groter behoefte het om sosiaal te verkeer met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag (komponent 9). Volgens Roux (1986) is hierdie resultate versoenbaar met Loevinger (1976) en Perry (1970, 1981) se ontwikkelingsmodelle, asook met die navorsingsresultate van Feldman en Newcomb (1973) en Chickering et al. (1981).

Indien die nagraadse teologiestudente met die kontrolegroep (nagraadse sielkundestudente) vergelyk word, is Roux (1986) van mening dat die teologiestudente verskil op subskale wat versoenbaar is met die rolverwagting van die predikant (faktor G, Q1, Q2 en komponent 10). Hy wys daarop dat die twee nagraadse groepe elk 'n andersoortige persoonsontplooiing het wat deels toe te skryf is aan die blootstelling aan twee fakulteite.

Roux (1986:155) kom tot die volgende konklusie:

> Dit is verder duidelik uit die resultate van die eerstejaar- en nagraadse teologiestudente dat hier nie sprake is van patologie nie, maar dat daar genoegsame aanduidings is van 'n behoefte aan persoonsontwikkeling na volwassenheid. Dit sluit aan by die primêre doel van sielkundige toetsing, naamlik om 'n konstruktiewe rol te speel in die persoonsontwikkeling, potensiaalontplooiing en begeleiding van studente na volwassenheid. Die behoefte aan persoonsontwikkeling na volwassenheid skep die moontlikheid en noodsaaklikheid om 'n begeleidingsprogram te implementeer sodat teologiestudente maksimaal toegerus kan word vir die bediening.

Vervolgens word 'n algemene samevatting en beoordeling gemaak van die navorsing wat handel oor die predikant en die teologiestudent.

2.5 SAMEVATTING EN BEOORDELING VAN DIE LITERATUURSTUDIE

'n Belangrike aspek wat in gedagte gehou moet word in die beoordeling van die bespreekte navorsing is dat, met die uitsondering van die vyf genoemde studies wat handel oor teologiestudente in Suid-Afrika, die res van die bespreekte navorsing oor Amerikaanse en Europese studies handel. In hierdie studie word teologiestudente gebruik wat lede is van die Ned. Geref. Kerk, terwyl die literatuurstudie navorsing van verskillende kerkgenootskappe insluit. Navorsingsresultate wat verkry is van Roomse priesters in Frankryk, sal beslis nie net so van toepassing gemaak kan word op predikante van die Ned. Geref. Kerk in Suid-Afrika nie. Weens die leemte wat daar op hierdie terrein in Suid-Afrika bestaan, moet studies wat in ander lande en met ander kerkgenootskappe gedoen is, egter dien as riglyne.

Uit die literatuurstudie blyk dit dat die navorsingsresultate oor die persoonlikheid van predikante en teologiestudente nie baie konsekwent is nie. Die inkonsekwensies het te doen met verskille in die teoretiese uitgangspunte van die navorsers, die groot hoeveelheid meetinstrumente wat gebruik is sowel as die verskillende hipoteses wat gebruik is. 'n Groot deel van die navorsing was vergelykende studies waar predikante of teologiestudente met ander beroeps- of studentegroepe vergelyk is. Wanneer daar dan bevind word dat predikante byvoorbeeld meer dominerend is as die ander groep, beteken dit nog nie dat predikante dominerend van geaardheid is nie (De Jongh van Arkel, 1986).

Dittes (1971) lewer kommentaar op die ongeveer 1 000 verslae wat die vorige twee dekades ten opsigte van predikante en teologiestudente verskyn het en sê dat, ten spyte van die massa inligting, baie min werklik gesê kan word oor die persoonlikheid van die predikant, omdat daar te veel metodologiese tekortkominge in die navorsing was. "Carelessness in choosing samples, control groups, and measures, in establishing reliability and validity of measures, in analyzing data, in replicating

possibly adventitious results - these flaws may not be overlooked or minimized" (Dittes, 1971:425). Die gevolg is dat baie van die navorsingsresultate óf in die lug bly hang, óf nie 'n betekenisvolle bydrae gelewer het rakende die onderwerp wat ondersoek is nie. Bloom (1971:57) haal Dittes aan wanneer hy 'n finale oordeel vel oor die navorsing wat rondom die predikant en die teologiestudent gedoen is:

> The findings in effect prove that what is true for other people is also true for clergymen, namely ... that students with strongly deviant scores on the personality scale are more likely to have emotional difficulties in the ministry.

Afgesien van die metodologiese besware wat voor die deur van sommige navorsers gelê kan word, het die historiese konteks ook gelei tot onwetenskaplike navorsing. Die eerste navorsing oor die predikant het naastenby saamgeval met die tydperk toe die psigo-analitiese sielkunde hoogty gevier het. Sommige navorsers wou met behulp van hul resultate hul eie teoretiese uitgangspunt bevestig, terwyl ander navorsers, in reaksie hierop, weer die teendeel wou bewys. Bloom (1971:54) beoordeel hierdie vroeëre navorsing soos volg: "What there was of the early work seems to have been motivated polemically; it either attacked or defended the clergy."

Heelwat navorsers het gepoog om 'n tipiese predikantspersoonlikheid daar te stel. Dit kan nie ontken word dat mense geneig is om 'n beroep te kies wat aanpas by hul persoonlikhede nie (Bloom, 1971). Ten spyte van die korrelasie tussen beroep en persoonlikheid kan dit egter nie sonder meer gestel word dat die persoonlikheidskenmerke eers ontwikkel wat dan die beroepskeuse bepaal nie. Persoonlikheidsontwikkeling en beroepskeuse ontwikkel gelyktydig en wedersydse stimulasie en beïnvloeding vind binne 'n sosiale konteks plaas (Dittes, 1971). Dit kan dus verwag word dat predikante sekere ooreenstemmende persoonlikheidstrekke sal hê, soos trouens in die meeste ander beroepe ook die geval is.

Ten spyte van bogenoemde blyk dit uit hierdie literatuurstudie dat met Odendal (1984) saamgestem moet word dat daar nie eintlik gepraat kan word van 'n tipiese predikantspersoonlikheid nie. Dat mense met skeef-

getrekte motiewe ook soms na die bediening gelok word, kan egter nie ontken word nie (Jonker, 1965). Hierdie moontlikheid word aangehelp deur die vaagheid en subjektiwiteit van die kwessie van geroepenheid. Dat die bediening geweldige eise aan die predikant stel, wat kan lei tot persoonlikheidsprobleme indien dit nie korrek hanteer word nie, kan ook nie ontken word nie. Dat sommige predikante en teologiestudente worstel met persoonlikheidsprobleme, gevoelens van minderwaardigheid en onbekwaamheid, vrees vir mislukking, ensovoorts, blyk duidelik uit die navorsing.

Ten spyte dus van die besware wat teen sommige navorsers ingebring kan word, het hulle navorsing tog 'n belangrike bydrae gelewer om die besondere probleemareas waarmee die predikant in die bediening te kampe het, uit te lig.

Dit is juis hierdie, meesal negatiewe, beeld wat uit die navorsing na vore gekom het, wat die klem in resente jare al hoe meer laat val het op die noodsaaklikheid om nie net diegene met skeefgetrekte motiewe te identifiseer nie, maar om elke teologiestudent te begelei tot persoonsvolwassenheid, sodat die eise van die bediening gehanteer kan word en die roeping met goeie gevolg vervul kan word.

Vervolgens word aandag geskenk aan die behoefte aan 'n psigo-opleidingsmodel om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei.

2.6 DIE BEHOEFTE AAN 'N PSIGO-OPLEIDINGSMODEL OM TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID TE BEGELEI

Daar is 'n toenemende besef dat teologiestudente begelei moet word tot psigiese volwassenheid en potensiaal-ontplooiing met die oog op die bediening (De Klerk, 1980, 1989; Hart, 1984; Jonker, 1965; Keddy, Erdberg en Sammon, 1990; Schippers, 1991).

Hart (1984:xii) kritiseer teologiese fakulteite se verwaarlosing van die persoon van die pastor: "the average seminary does not put enough emphasis on helping prospective ministers and Christian workers develop the emotional and interpersonal skills they will need in their work."

Volgens Hart (1984) word persoonsontwikkeling verwaarloos en word meer aandag gegee aan intellektuele stimulasie en prediking. Houts (1971) sluit aan by Hart (1984:21) as hy sê:

> The greatest defect in theological education today is that it is too much an affair of piecemeal transmission of knowledge and skills, and that, in consequence, it offers too little challenge to the student to develop his own resources and become an independant, lifelong inquirer, growing constantly while he is engaged in the work of the ministry.

De Klerk (1980:79) wys op die klemverskuiwing wat ingetree het by die huidige teologie-opleiding. Die klem het verskuif vanaf die prinsipiële en filosofiese begrondinge na "suksesvolle kommunikasie en interpersoonlike verkeer". In aansluiting by hierdie meer pragmatistiese benadering van die opleiding van teologiestudente beveel De Klerk (1980:80) 'n "vermeerdering van die geleenthede tot persoonlikheidsvorming en gemeenskapsverkeer volgens die psigososiale modelle van sensitiwiteits-opleiding in groepverband" aan.

Daar het dus 'n belangrike en noodsaaklike klemverskuiwing in resente navorsing ontstaan sodat die prominente vraag tans nie meer is in hoe 'n mate die predikant van ander beroepslui verskil nie, maar hoe effektiewe en goed toegeruste predikante opgelei kan word en langs watter weë dit bereik kan word (Roux, 1986). De Klerk (1989:124) sluit hierby aan: "Dit gaan nie net om 'Wat wil ek as pastor?' of 'Wat glo ek self?' nie, maar ook om: 'Wie is ek self?' 'Is my geloof en werk geïntegreer in my menswees, in 'n bepaalde mate van rypheid, ōf is dit juis 'n alibi vir my weiering om volwasse te word?'"

Jonker het reeds in 1965 beklemtoon dat daar ook in die opleiding van die teologiestudente gekonsentreer moet word op die totale persoonlikheid. Die ontwikkeling van 'n volwasse identiteit, realistiese selfkennis en selfaanvaarding is belangrik omdat die predikant nie buite sy persoonlikheid die amp kan vervul nie. Vir Jonker (1965:8) "gaan dit daarom dat die kerk ēlke teologiese student in sy opleiding in die totaliteit van sy persoon ernstig sal neem; dat aan elkeen die geleentheid gebied

word om met homself gekonfronteer te word en sodoende 'n proses in hom te laat begin wat hom in staat sal stel om as persoon steeds te groei".

In die beklemtoning van persoonlikheidsontwikkeling by die teologiestudent beklemtoon Stone (1990) en Keddy et al. (1990) dat aandag ook geskenk moet word aan interpersoonlike vaardighede soos kommunikasie, terwyl Van Delden (1988) klem lê op egtheid, selfonthulling, emosionele sensitiwiteit en selfkennis.

Ten spyte van 'n toenemende bewustheid van die persoonlikheidsontwikkeling van teologiestudente en die noodsaaklikheid daarvan om dit deel van die teologiekurrikulum te maak, is daar egter nog weinig in hierdie verband gedoen. Die navorser het bevind dat uit 30 teologiefakulteite in die Verenigde State van Amerika, slegs twee fakulteite begin het om daarvoor plek te maak in hulle kurrikulum. In Suid-Afrika is dit slegs die Fakulteit Teologie van die Oranje-Vrystaat wat 'n verpligte semesterkursus in persoonlikheidsontwikkeling vir B.Th.I-studente het. Dit is in ooreenstemming met die betrokke Fakulteit Teologie se besondere doelstellings om met die oog op die bediening "persoonlike vermoëns te ontwikkel, professionele vaardighede uit te bou en persoonlike volwassenheid behoorlik te verdiep" (UKS, 1991:3).

In hierdie hoofstuk is daar vanuit die literatuurstudie aangetoon dat daar 'n groot behoefte bestaan om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei. Tans bestaan daar geen psigo-opleidingsprogram om in hierdie behoefte te voorsien nie. Ten einde aan hierdie behoefte te voldoen, is die oogmerk van hierdie navorsing om 'n geskikte psigo-opleidingsmodel te ontwikkel. 'n Belangrike stap in hierdie rigting is om eers te bepaal wat onder psigiese volwassenheid verstaan word. Dit word in die volgende hoofstuk gedoen.

---oOo---

HOOFSTUK 3

'N LITERATUURSTUDIE TEN EINDE PSIGIESE VOLWASSENHEID TE DEFINIEER

3.1 PROBLEMATIEK IN DIE DEFINIëRING VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID

Volwassenheid het een van die modewoorde van ons tyd geword wat dikwels ongedefinieerd en ongekwalifiseerd in verskillende kontekste gebruik word. Tog is dit 'n moeilik bepaalbare begrip en ervaar die definieerder van die begrip "volwassenheid" dikwels dieselfde onsekerheid as wat Augustinus ervaar het toe hy "tyd" moes definieer: "Ek weet wat tyd is", het hy gesê, "maar so gou as jy my vra wat tyd nou eintlik is, weet ek dit nie meer nie" (Van der Walt, 1976:1).

Die ironie is dat vanuit die Sielkunde daar baie meer navorsing gedoen is oor psigiese onvolwassenheid as oor psigiese volwassenheid (vgl. Ryff, 1989). Heath (1965:vii) stel die probleem soos volg:

> It is remarkable and ironic that despite widespread public and professional preoccupation and speculation about mental health, maturity, and personal effectiveness, most generalizations and reflections are based on clinical observations of emotionally unhealthy and immature rather than on disciplined studies of psychologically healthy and mature persons.

Gerdes, Ochse, Stander en Van Ede (1988) wys verder daarop dat die gemiddelde mens 'n kwart van sy lewe bestee om volwasse te word en as volwassene, driekwart van sy lewe om ouer te word. Tog is veel meer bekend omtrent die betreklik kort tydperk van die kinderjare en adolessensie as oor die veel langer tydperk van volwassenheid. Die gebrek aan empiriese gegewens kompliseer die definiëring van die begrip "volwassenheid".

'n Verdere verwarrende aspek wat na vore kom rondom die definiëring van psigiese volwassenheid, is die groot verskeidenheid van terme wat dikwels as sinonieme vir volwassenheid gebruik word. Heath (1977b:1) vat dit soos volg raak: "Self-actualization, mental health, emotional maturity, normality, competence, adjustment, adaptation, coping skills, ego-strength, becoming modern. What terminological richness. What theoretical confusion."

Terme soos normaliteit (Shoben, 1957), volwassenheid (Heath, 1965, 1977a,b), optimale persoonlikheid (Coan, 1974), persoonlikheidsintegrasie (O'Connell en O'Connell, 1974; Seeman, 1983), selfaktualisering (Maslow, 1954, 1971), ten volle funksionerende persoon (Belkin en Nass, 1984; Rogers, 1961), produktiewe persoon (Fromm, 1941), selftransendente persoon (Frankl, 1969, 1973), geïndividualiseerde persoon (Jung, 1953), selfrealiserende persoon (Horney, 1950) en rasionele mens (Ellis, 1962) word dikwels as sinonieme vir volwassenheid gebruik. Volgens Botes (1987) is dit die gevolg van die uiteenlopende paradigmas, teorieë en modelle binne dieselfde studieveld, wat nie verwarrend hoef te wees nie, maar eerder konseptueel-verhelderend geïntegreer behoort te word.

'n Verdere aspek wat die definiëring van volwassenheid kompliseer, is dat terme soos aanpassing, normaliteit en bevoegdheid dikwels bepaal word deur kulturele, maatskaplike of sosiale norme. Terme soos selfaktualisering, gesondheid en volwassenheid is herleibaar na 'n teoretiese basis wat los staan van kulturele waardes. "Each can be progressively objectified and so increasingly freed from personal or cultural values" (Heath, 1977a:1).

Empiriese studies (Heath, 1977b; Seeman, 1983) dui daarop dat ten spyte van baie individuele verskille (Van der Walt, 1976), etniese verskille (Cantril, 1965), kulturele verskille (Allport, 1961) en verskillende antropologieë (Van der Walt, 1976), daar tog universele idees is oor wat volwassenheid is. Heath (1977b:3) kom tot die gevolgtrekking: "There is a common core to all forms of maturity or adjustment."

Vir die doeleindes van hierdie navorsing word die term "volwassenheid" gekies omdat hierdie term onderwerp is aan die meeste teoretiese uit-

klarings en empiriese ondersoeke. Ten spyte van baie uitgangspunte stem die meeste sielkundiges saam oor sekere dimensies van volwassenheid (Seeman, 1983). Hierdie term is ook minder beïnvloedbaar deur waarde-oordele as wat dit die geval is met terme soos geestesgesondheid, normaliteit en bevoegdheid.

Volwassenheid word verder afgebaken tot psigiese volwassenheid. In hierdie navorsing word akkoord gegaan met White (1975) se verklaring dat psigiese volwassenheid sinoniem beskou word met emosionele volwassenheid. Psigiese volwassenheid is egter onderskeibaar van begrippe soos fisiologiese of biologiese volwassenheid (liggaamlike rypheid), sosiologiese volwassenheid (gekoppel aan rolle) en geestelike volwassenheid (Gerdes et al., 1988).

'n Belangrike kenmerk van psigiese volwassenheid wat in ag geneem moet word, is dat dit nie 'n statiese begrip is nie, maar 'n ontwikkelingsproses (Roelofse, 1972). Ontwikkeling is 'n lewenslange proses van verandering in die strukture en funksies van die individu en word beïnvloed deur interne (byvoorbeeld genetiese en biologiese) faktore, ryping, sowel as deur eksterne (byvoorbeeld sosiale, kulturele en omgewings-) faktore en deur leer. Al hierdie faktore is in gedurige wisselwerking en bring verandering teweeg deur die hele lewe (Gerdes et al., 1988). Dit impliseer egter nie 'n noodwendige verband tussen chronologiese ouderdom en psigiese volwassenheid nie. "A well balanced lad of eleven (wise beyond his years) may have more signs of maturity than many self-centered neurotic adults" (Allport, 1961:4). Tog is daar 'n verband tussen rypheid van lewensjare en volwassenheid aangesien rekening gehou moet word met die feit van moontlike variasie in beide biologiese en psigiese ontwikkeling. Gerdes et al. (1988) wys op die neiging om psigiese volwassenheid aan optimale welsyn en funksionering te koppel wat eers betreklik laat in die lewe bereik word.

Ten einde tot 'n definisie van psigiese volwassenheid te kom, gaan daar vervolgens deur middel van 'n literatuurstudie gekyk word na die prominentste teoretiese modelle se definiërings van die begrip. Aandag gaan ook geskenk word aan teoreties-gegronde geïntegreerde modelle van psigiese volwassenheid. 'n Verdere stap in die vasstelling van psigiese

volwassenheid is 'n ondersoek na empiriese studies wat in hierdie verband gemaak is.

Uit kennis wat ingewin is vanuit die teoretiese modelle en die empiriese navorsing, gaan 'n geïntegreerde definisie van psigiese volwassenheid bepaal word. Omdat hierdie navorsing handel oor studente wat in die teologie studeer, gaan laastens kortliks op die relasie tussen psigiese en geestelike volwassenheid gefokus word.

3.2 TEORETIESE MODELLE: DEFINISIES VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID

3.2.1 Inleiding

Ten einde tot 'n geïntegreerde model van psigiese volwassenheid te kom, is dit noodsaaklik om kennis te dra van die prominente teoretiese modelle se uitsprake in hierdie verband. Daar is reeds vermeld dat die wye verskeidenheid van definisies en terme vir psigiese volwassenheid die gevolg is van die verskillende teorieë wat elk vanuit 'n bepaalde paradigma hierdie term definieer. Die wetenskaplike se paradigma is die bril waardeur hy die waargenome objek beoordeel en dit is bepalend in sy wetenskapsbeoefening. Kennis moet gedra word van die bepaalde epistemologie van elke model omdat dit die oorsprong, aard en grense van die kennis wat ingesamel word, verklaar (Plug, Meyer, Louw en Gouws, 1988).

Botes (1987) wys na aanleiding van Einstein se relatiwiteitsteorie daarop dat kennis nie absoluut is nie, maar relatief is en slegs binne 'n bepaalde konteks betekenis het. Die navorser se waarneming sal dus altyd slegs 'n gedeeltelike siening van die werklikheid wees, bepaald vanuit sy verwysingsraamwerk.

Wat ook in gedagte gehou moet word, is dat in die definiëring van psigiese volwassenheid deur die onderskeie teoretiese modelle, daar saam met kulturele, maatskaplike en sosiale norme, ook altyd 'n mate van etiese oordeel betrokke is, afhangende van die paradigma. In antwoord op die vraag: "What is the mature personality like?", antwoord Allport (1961:275):

> We cannot answer this question solely in terms of pure psychology. In order to say that a person is mentally healthy, sound, mature, we need to know what health, soundness, and maturity are. Psychology cannot tell us. To some degree ethical judgement is involved.

Gesien teen hierdie agtergrond is dit sinvol om kennis te dra van al die invalshoeke wat bestaan ten einde tot 'n meer omvattende beeld te kom van wat onder psigiese volwassenheid verstaan word (Botes, 1987). Die term "psigiese volwassenheid" of "volwassenheid" word as sambreelbegrip gebruik om na die ondersoekterrein in die algemeen te verwys, terwyl elke teoretikus of navorser se spesifieke term gemeld sal word wanneer elkeen bespreek word.

Daar is gepoog om vanuit die totale spektrum van uiteenlopende teoretiese vertrekpunte in die Sielkunde slegs aandag te skenk aan die prominentste verteenwoordigers van elke paradigma wat volwassenheid kwalifiseer. Ter wille van bondigheid gaan elke teoretiese model se paradigma nie verduidelik word nie, maar gaan die eienskappe van volwassenheid slegs aangedui word.

Vervolgens word die wyse waarop psigiese volwassenheid belig word, deur die volgende verskillende breë teoretiese skole se eksponente bespreek.

- die dieptesielkunde met Freud, Jung, Adler, Horney en Fromm as verteenwoordigers;
- die leerteoretiese benadering met Skinner, Dollard, Miller en Bandura as verteenwoordigers;
- die dimensionele benadering met Murray as verteenwoordiger;
- die humanistiese benaderings met Allport, Maslow, Rogers, Frankl, Perls en Ellis as verteenwoordgers;
- die teoreties-geïntegreerde benaderings van Jahoda, Shostrom en Schultz.

3.2.2 Die dieptesielkunde

Aanhangers van hierdie denkrigting plaas die klem op die onbewuste aspekte van die persoonlikheid. Die dieptesielkunde gaan van die veronderstelling uit dat die mens se innerlike subjektiewe bewussyn uit verskillende lae bestaan wat in grade van bewustheid en onbewustheid verskil. Die oppervlaktelae is bewus, terwyl die diepere lae onbewus is en deur eiesoortige wette beheers word, vanwaar dit 'n belangrike invloed uitoefen op menslike funksionering. Meesal is daar 'n gespanne verhouding tussen die bewuste en onbewuste lae (Viljoen, 1988).

Binne die dieptesielkunde is daar verskeie groeperinge. Sigmund Freud, die vader van die psigoanalitici, het die belangrikste grondslae van die dieptesielkunde gelê, terwyl sy leerlinge met klemverskuiwinge gevolg het. Ten spyte van die klemverskuiwings het hulle nog steeds 'n belangrike rol aan onbewuste faktore as determinante van gedrag toegeken en dit is die enigste faktor wat die onderskeie dieptesielkundige groepe in gemeen het en wat hulle van ander denkrigtings in die Sielkunde onderskei. Alfred Adler verskuif die klem van Freud se beklemtoning van seksualiteit na die mens se strewe na superioriteit en voltooidheid, en ook die mens se gemeenskapsgevoel as die belangrikste bepalers van gedrag (Individuele Sielkunde). Carl Jung herdefinieer bepaalde Freudiaanse terme en hy beklemtoon 'n geestelike dimensie van menswees wat afgestem is op die strewe na die bereiking van die self (Analitiese Sielkunde).

Karen Horney en Erich Fromm is sosiaal-georiënteerde psigoanalitici. Hulle verskuif die klem vanaf Freud se biologiese fundering van menslike gedrag en die rol van seksualiteit na sosiale en kulturele faktore as determinante van gedrag.

Baie kritiek kan teen die dieptesielkunde ingebring word, veral omdat dit nie aan die streng empiriese eise van 'n objektiewe wetenskaplike metodologie voldoen nie (Prochaska, 1984), maar in die definiëring van psigiese volwassenheid moet kennis geneem word van die invalshoek van hierdie denkrigting.

3.2.2.1 Die genitale persoon van Sigmund Freud

Om twee redes wy Freud min aandag aan volwassenheid. Eerstens was sy primêre fokus op die verklaring en behandeling van psigiese versteurings, en in die tweede plek was daar volgens hom geen noemenswaardige verskil tussen psigies gesonde en psigiesversteurde mense nie - beide worstel met die gedurige konflik tussen drange (id) en morele kodes (superego). Omdat die volwasse persoon hierdie konflik beter hanteer, is daar by so 'n persoon 'n mate van harmonie tussen die id en die superego (Meyer, 1988).

'n Volwasse persoon het min fiksasies op en regressies na die pregenitale ontwikkelingstadia en word 'n genitale karakter genoem (Prochaska, 1984). Die ego is suksesvol in die bevrediging van drange en die vermyding van skuldgevoelens. Dit impliseer dat die ego oor 'n buigsaamheid beskik ten einde die teenstrydighede in die persoonlikheid te bemiddel. Die genitale persoon se ego beskik verder oor die nodige kognitiewe vaardighede vir akkurate realiteitspersepsie van die eksterne werklikheid en drangbevrediging. Sy superego is nie oormatig streng nie en hy is in staat om sy seksuele en aggressiewe drange op sosiaal aanvaarbare wyses binne verhoudings te bevredig (Freud, 1949).

Kritiek wat dikwels teen Freud se teorie ingebring word, is dat dit biologies-deterministies is (Erasmus en Du Toit, 1986; Möller, 1980), maar Meyer (1988) meen dat hy eerder 'n psigies-deterministiese standpunt huldig. 'n Belangrike punt van kritiek is dat die meeste konsepte (soos byvoorbeeld 'genitale karakter'), so wyd en onduidelik gedefinieer is dat dit onmoontlik is om die teorie aan noukeurige toetsing te onderwerp (Hall en Lindzey, 1978). Freud se beklemtoning van die eerste lewensjare as bepalend vir enige verdere persoonlikheidsontwikkeling laat geen ruimte vir persoonlikheidsontwikkeling soos wat hierdie studie beoog nie (Dicaprio, 1983). Daarom stel hy nie belang in persoonlikheidsontwikkeling na die genitale stadium nie en dit is 'n ernstige beswaar teen sy teorie. 'n Verdere punt van kritiek teen Freud is dat, naas die oorbeklemtoning van die verlede en die dominerende rol van die seksuele, die onbewuste ten koste van die bewuste beklemtoon word (Feist, 1985;

Phares, 1988). Die beklemtoning van 'n buigsame ego wat teenstrydighede binne die persoonlikheid kan versoen, blyk egter 'n winspunt te wees wat dikwels in ander teorieë na vore sal kom.

3.2.2.2 Die geïndividualiseerde persoon van Carl Jung

Volgens Jung (1940) kom volwassenheid eers voor gedurende die vroeë middeljare as 'n resultaat van die individuasieproses en die transendensiefunksie. Dit is 'n toestand waar die grense tussen onbewus en bewus, asook tussen individu en wêreld vervaag, sodat die individu opgaan in 'n groter eenheid. Tydens die uiterlike gerigte aanpassing wat gedurende die eerste helfte van sy lewensjare geskied, wy die persoon sy aandag aan die differensiasie van die psige en definiëring van sy ego om by die uiterlike werklikheid aan te pas. Tydens hierdie fase is die fokus primêr gerig op probleme wat in verband staan met werk, huwelik, seksualiteit, kinders en verhoudinge. Sodra hierdie uiterlike aanpassing bewerkstellig is en die psige se houding tot die uiterlike werklikheid gekonsolideer is, kan die psige sy energie tot die innerlike werklikheid rig om 'n ware innerlike eenheid te bewerkstellig (Viljoen, 1988). Hierdie oorgang dui Jung ook aan as 'n oorgang van 'n natuurlike na 'n kulturele bestaan, maar hy dui aan dat dit net in uitsonderlike gevalle deur individue bereik word (Crain, 1980).

Volgens Jung is die geïndividualiseerde persoon iemand wat in sy middeljare of ouer is; wat bewus is van die onbewuste (drome, fantasieë); wat 'n goeie selfkennis het en homself en sy natuur met positiewe en negatiewe aspekte (konstruktief en destruktief) identifiseer, integreer en aanvaar het; wat alle aspekte van sy persoonlikheid geïntegreer het; wat emosies kan ervaar; wat homself kan uitdruk en wat die materiële doelwitte van die eerste helfte van sy lewe prysgegee het (Schultz, 1977). Omdat die individu meer bewus is van kollektief-oorgeërfde eienskappe wat alle mense in gemeen het, het hy 'n groter begrip vir die menslike natuur en word ander mense makliker aanvaar. Kennis van die kollektiewe onbewuste lei tot 'n groter toleransie vir onsekerhede in sy wêreld (Engler, 1979; Frager en Fadiman, 1984).

Kritiek kan geopper word teen Jung se beskouing dat selfverwerkliking en die bereiking van die self net vir uitsonderlike mense beskore is, en dat net hulle hierdie fase van ontwikkeling kan bereik. Van sy teoretiese uitgangspunte is misties en onwetenskaplik en bemoeilik verifiëring (Dicaprio, 1983; Engler, 1979). 'n Positiewe aspek van sy teorie is konseptualisering van selfverwerkliking (individualisasie) en sy aanvaarding van teleologiese motivering (Feist, 1985; Viljoen, 1988).

3.2.2.3 Die gemeenskapsgevoel van die individu van Alfred Adler

Volgens Alfred Adler (1938) is die motivering van menslike gedrag nie seksuele drange soos Freud van mening was nie, maar wel 'n strewe na meerderwaardigheid as gevolg van 'n minderwaardigheidsgevoel. Oorkompensasie of 'n ongemotiveerdheid is negatiewe wyses waarop hierdie strewe na perfeksie gehanteer word, terwyl die individu se strewe om sy omgewing te verstaan en sinvol daarby aan te sluit, 'n positiewe wyse van kompensasie is.

Die toppunt van hierdie strewe word bereik wanneer die persoon nie net op sy eie egosentriese perfeksie ingestel is nie, maar wanneer hy ook in diens van die welsyn van sy gemeenskap staan. Hierdie "gemeinschaftsgefühl" is die belangrikste kenmerk van die volwasse persoon. Die gemeenskapsgevoel omsluit nie net mense nie, maar die hele kosmos. Daarom praat Adler van 'n "kosmiese gevoel" en 'n "gevoel van harmonie" met die heelal. Dit sluit eienskappe in soos naasteliefde (interpersoonlike verhoudinge en sosiale betrokkenheid) en omgewingsbewustheid, wat impliseer dat die individu kreatief en skeppend (skeppende self) met sy omgewing in interaksie moet wees (Arndt, 1974; Engler, 1979).

Adler se motiveringsteorie vir alle gedrag, naamlik as kompensasie vir 'n minderwaardigheidsgevoel, kan gekritiseer word. 'n Positiewe aspek is egter sy kwalifisering van die volwasse persoon as iemand wat in die gemeenskap betrokke is (Engler, 1979). Net soos Freud, kan ook Adler gekritiseer word vir sy siening dat die eerste paar lewensjare die res van die persoon se lewensontwikkeling determineer (Dicaprio, 1983), en dat die konstrukte wat hy gebruik, nie maklik empiries verifieerbaar is nie (Feist, 1985).

3.2.2.4 Die selfrealiserende persoon van Karen Horney

Volgens Horney (1950) dui "die ideale self" daarop dat die individu 'n deel van sy persoonlikheid en vermoëns verhef tot die enigste aanvaarbare deel van die persoonlikheid. So probeer hy die res van sy persoonlikheid en potensiaal ontken as "nie ek nie". Op hierdie wyse word 'n kunsmatige selfbeeld gevorm, wat regeer word deur die tirannie van wat behoort te wees, terwyl die res van die persoonlikheid nie ontwikkel nie. Die ideale selfbeeld word toenemend rigied om weerstand te bied teenoor die totale (ware) self wat steeds aanklop om erkenning. Die geheim van menswees is om die ware self met sy onaanvaarbare en teenstrydige aspekte, as "ek" te aanvaar en toe te laat om te ontplooi (Du Toit, 1986).

Horney (1950) is van mening dat daar by die volwasse persoonlikheid nie 'n groot onderskeid is tussen die ideale self en die ware self nie, sodat angs en innerlike konflikte beperk word. Selfrealisasie impliseer die verwesenliking van die ware self met betrekking tot die self, ander en werk. Selfrealisasie met betrekking tot die self impliseer die ervaring van eie gevoelens, die vermoë om jou potensiaal te verwesenlik, 'n doelgerigte strewe na 'n lewensrigting en die aanvaarding van eie verantwoordelikhede. Selfrealisasie met betrekking tot ander impliseer verhoudings waar egte gevoelens betrokke is, respek geopenbaar word en 'n gees van wederkerigheid ontwikkel word. Met betrekking tot 'n persoon se werk beteken dit dat sy werk vir hom belangriker sal wees as die bevrediging van sy trots, en dat hy streef na die ontwikkeling van sy potensiaal en groter produktiwiteit (Frager en Fadiman, 1984).

Die positiewe bydrae van Horney is dat sy van die leer van 'n gefikseerde menslike natuur en gedetermineerde lewensloop loskom. Sy beklemtoon die eiewaarde wat neerslag vind in die huidige situasie en waaraan motivering en insig veel kan doen (Du Toit, 1986).

3.2.2.5 Die produktiewe persoon van Erich Fromm

Fromm en Horney is beide sosiaal-georiënteerde psigoanalitici omdat beide sosiale en kulturele faktore as determinante van gedrag beklem-

toon. Volgens Fromm (1941) is die mens deur evolusionêre ontwikkeling bevry van biologiese drange, en as gevolg van 'n kulturele evolusie onderworpe aan minder kulturele voorskrifte en reëls. Hierdie vryheid van die mens lei egter tot eensaamheid en onsekerheid. Die psigies volwasse persoon hanteer hierdie gevoelens op 'n produktiewe en konstruktiewe wyse en ontwikkel daardeur sy potensialiteite. Dit geskied deur 'n sosiale betrokkenheid wat realiseer in 'n gemeenskapsbetrokkenheid en goeie interpersoonlike verhoudings (nie dominerend óf onderdanig), deur produktief en kreatief skepper te wees van sy omgewing, en deur die ontwikkeling van 'n eie identiteit en individualiteit (Schultz, 1977). Rasionele, realistiese denke en objektiewe waarneming bied 'n produktiewe raamwerk waarbinne hy homself en sy omgewing kan verstaan (Fromm, 1956).

Fromm beklemtoon die belangrikheid van 'n gesonde samelewing as voorwaarde vir optimale funksionering. In so 'n samelewing vind daar nie uitbuiting plaas nie, en kan elkeen verantwoordelikheid aanvaar vir sy eie lewe en ontwikkeling. Fromm se bydrae is veral geleë in sy beklemtoning van die invloed van die samelewingstruktuur op die mens se persoonlikheid en die beklemtoning van die mens as produktiewe wese. Daar kan met Fromm saamgestem word oor die rol wat die samelewing speel in die vorming van 'n persoon se persoonlikheid. Tog moet ook in gedagte gehou word dat persoonlikheidsontwikkeling 'n konstante en dinamiese proses is wat verder gestimuleer kan word deur psigo-ontwikkelingsprogramme, en dat negatiewe invloede van die samelewing teengewerk kan word deur psigoterapeutiese ingrepe.

3.2.2.6 Samevatting

Dit is duidelik dat daar 'n besliste ontwikkeling en klemverskuiwing plaasgevind het in die definiëring van psigiese volwassenheid vanaf Freud na die sosiaal-georiënteerde psigoanalitici. Spesifieke bydraes van hierdie navorsers in die definiëring van psigiese volwassenheid is: Freud (1949), Fromm (1941) en Jung (1940) se beklemtoning van selfkennis; Horney (1950) en Jung (1940) se beklemtoning van selfaanvaarding en die noodsaaklikheid om in kontak te wees met jou eie emosies; Jung

(1940) se beklemtoning dat emosies gedemonstreer moet word; Fromm (1941) wat onafhanklikheid as kenmerk aandui, terwyl Horney (1950) die aanvaarding van verantwoordelikhede en doelgerigtheid beklemtoon. Adler (1938) se mening dat die volwassene 'n eksterne probleemgesentreerdheid het en saam met Fromm (1941) stem dat 'n sosiale oriëntasie belangrik is; Adler (1938), Fromm (1941) en Horney (1950) se beklemtoning dat 'n volwasse persoon 'n vermoë het tot intieme interpersoonlike verhoudinge, en Jung (1940) wat aanvaarding van ander persone aandui as 'n kenmerk van psigiese volwassenheid.

Vervolgens word gekyk na die leerteoretiese benadering se bydrae tot die definiëring van psigiese volwassenheid.

3.2.3 Die leerteoretiese benadering

Die teoretici wat onder die leerteoretiese benadering geklassifiseer kan word, beskou leer- en omgewingsinvloede as die belangrikste faktore in die vorming van die persoonlikheid. Die kind beskik by geboorte oor 'n aantal geneties bepaalde response wat deur middel van 'n leerproses uitgebou word tot 'n komplekse organisme. Dit is veral die Britse empirisisme van die sewentiende eeu en die Darwinistiese evolusieleer van die negentiende eeu wat die behavioriste se wetenskapsfilosofie sterk bepaal het (Meyer, 1988). Hiervolgens is die studie-objek die waarneembare gedrag, die metode is objektiewe waarneming, die teoretiese verklaringswyses is elementalisme en reduksionisme en die doel van wetenskapsbeoefening is voorspelling en beheer.

Vervolgens word kortliks aandag geskenk aan die ekstreme behaviorisme van Skinner, die drangverminderingsteorie van Dollard en Miller, en die sosiale leerteorie van Bandura. Omdat die verteenwoordigers van die leerteoretiese benadering weinig aandag geskenk het aan die aspek van psigiese volwassenheid as gevolg van hul redusering van alle gedrag tot aangeleerde gedrag, word hierdie teoretici slegs kortliks bespreek.

3.2.3.1 Die ekstreme behaviorisme van Burrhus Skinner

As ekstreme behavioris veronderstel Skinner (1957) dat alle gedrag aangeleer word deur middel van versterking, veralgemening, diskriminasie, kondisionering en nabootsing. Hoewel hy niks oor die onderwerp van volwassenheid geskryf het nie, kan tog afgelei word dat sodanige persoon gedragswyses aangeleer het wat hom positiewe versterkers laat kry en negatiewe versterkers vermy. Volgens sy teorie blyk dit nie moontlik te wees dat die individu iets kan doen om tot sy ontwikkeling by te dra nie, omdat hy van mening is dat sy gedrag op 'n deterministiese wyse bepaal word (Skinner, 1974). Hierdie ekstreme siening laat geen ruimte vir die gedagte dat gedrag die gevolg is van keuses en in vryheid geskied nie.

Ten spyte van ernstige besware wat teen Skinner se mensbeskouing en sy oorvereenvoudigde siening van menslike persoonlikheid ingebring kan word, moet die belangrikheid van die leerproses en leerbeginsels om gedrag te vorm en verander, waardeer word. Dit is juis van hierdie leerbeginsels wat by die implementering van die psigo-opleidingsmodel ingespan gaan word. Skinner se idee dat gedrag deur omgewingsveranderlikes bepaal word, kan nie summier ontken word nie. Daar is genoegsame bewyse dat dit soms die geval kan wees (Feist, 1985).

3.2.3.2 Die drangverminderingsteorie van John Dollard en Neal Miller

Dollard en Miller se drangverminderingsteorie is die omvattendste persoonlikheidsteorie wat uit die behavioristiese raamwerk stam. Hulle konsepte is grootliks gebaseer op die waarneming van diere in eksperimentele leersituasies en leer word gesien as die resultaat van drangvermindering. Spanning word veroorsaak deur primêre of aangebore drange wat die resultaat is van fisiologiese stimuli en sekondêre drange wat weer die gevolg is van die persoon se leerervarings in die fisiese en sosiale omgewing (Dollard en Miller, 1950).

Hierdie teoretici spreek hulle nie spesifiek uit oor die idee van volwassenheid nie, maar uit hulle teorie kan afgelei word dat "die

toppunt van ontwikkeling eenvoudig geleë is in die individu se vermoë om sy drange te bevredig" (Meyer, 1988:224). 'n Volwasse persoon kan sy primêre en sekondêre drange suksesvol bevredig. Hy beskik oor 'n repertoire van gewoontes om sy drange sodanig te bevredig dat hy goed aangepas en vry van konflikte met sy sosiale omgewing kan funksioneer.

Dollard en Miller verdien lof vir hulle uitgebreide en noukeurige empiriese navorsing en metodiek, maar die stimulus-respons-teorie reduseer die mens tot 'n blote verbinding tussen stimulus en respons. Daar is geen ruimte vir 'n verantwoordelike persoonlikheid wat in vryheid kan keuses maak nie. Die leerproses is nie die enigste faktor wat gedrag verander nie; groei, ontwikkeling, toekomsgerigtheid, vrye keuses, ensovoorts, bring ook verandering teweeg (Du Toit, 1986; Hall, Lindzey, Loehlin en Manosevitz, 1985). Anders as ander leerteoretici, gee Dollard en Miller erkenning vir die rol wat die onbewuste kan speel in menslike gedrag (Feist, 1985).

3.2.3.3 Die sosiale leerteorie van Albert Bandura

Bandura (1977) wys daarop dat mense nie net gedrag aanleer ter wille van drangvermindering soos deur Dollard en Miller gestel, of in opvolging van die resultate van hul gedrag nie, soos Skinner van mening is, maar ook deur die gedrag van ander mense waar te neem.

Ook Bandura maak geen spesifieke uitsprake oor wat onder volwassenheid verstaan word nie, maar uit sy teorie kan afgelei word dat 'n volwasse persoon se gedrag sal voldoen aan sy eie standaarde (Feist, 1985). Volgens Bandura se sosiale leerteorie kan verwag word dat die persoon se standaarde in 'n groot mate bepaal sal word deur die sosiale en kulturele omgewing. Die standaarde van lede van verskillende kulture verskil sodat wat onder volwassenheid verstaan sal word, dus ook van kultuur tot kultuur sal verskil.

Die winspunte van Bandura se sosiale leerteorie wat hier ter sprake is, is sy beklemtoning van die belangrike rol van kognisie, nabootsing en die sosiale en kulturele omgewing se invloed. In die kleingroep speel

nabootsing 'n primêre rol om nuwe gedrag aan te leer en daarom word dit in die psigo-opleidingsmodel benut. Met Bandura se beklemtoning van die rol wat die sosiale en kulturele omgewing speel in die vorming van persoonlikheid, is sy konseptuele stelsel versoenbaar met die sisteemteorie wat die ruimte bied waarbinne hierdie invloed verreken kan word.

Wesentlik is daar nie 'n verskil tussen Skinner, Dollard en Miller, en Bandura se mensbeskouing nie aangesien die mens hiervolgens 'n resultaat van die leerproses en 'n produk van omstandighede is. Al vermy die behavioristiese teoretici die verlede, bly die mens 'n slagoffer van sy verlede deurdat wat hy in die verlede geleer het, bepaal wat hy nou is. In hierdie opsig stem die behaviorisme ooreen met die psigoanalitiese siening: die mens is in laaste instansie 'n wese wat deur sy verlede gedetermineer word (Du Toit, 1986).

3.2.3.4 Samevatting

Vanweë die redusering van alle gedrag tot aangeleerde gedrag en die gevolglike onderwaardering van psigiese volwassenheid, het die leerteoretici nie 'n betekenisvolle bydrae gelewer tot die definiëring van psigiese volwassenheid nie. Tog lewer die leerteoretici 'n belangrike bydrae in die verklaring van hoe gedrag gevorm word (leerproses en die invloed van sosiale en kulturele omgewing), hoe nuwe gedragsresponse aangeleer en ou gedragspatrone afgeleer kan word. Van hierdie beginsels word geïmplementeer in die psigo-opleidingsmodel.

Vervolgens word gekyk na die bydrae wat die dimensionele benadering gemaak het tot die definiëring van psigiese volwassenheid.

3.2.4 Die dimensionele benadering

Onder hierdie benadering word teoretici se pogings om die basiese struktuur van die menslike persoonlikheid bloot te lê, geklassifiseer. Die doel hiermee is om sekere basiese dimensies of breë eienskappe te ontdek

wat by alle mense voorkom, sodat enige individu aan die hand hiervan beskryf en met ander vergelyk kan word. Sheldon (1942) se konstitusionele benadering waarvolgens daar 'n noue verband is tussen die totale liggaamstruktuur van die persoon en sy persoonlikheid, is 'n voorbeeld hiervan. Die faktoranalitiese benadering van Cattell (1973) is 'n verdere voorbeeld van hierdie benadering en berus op die aanname dat die basiese struktuur van die persoonlikheid deur middel van faktoranalise ontleed kan word. 'n Derde voorbeeld van die dimensionele benadering is die behoefteteorie van Murray (1968) en hy word vervolgens bespreek omdat Murray 'n deeglike uiteensetting gee van hoe 'n volwasse persoonlikheid lyk.

3.2.4.1 Die selfverwesenliking van die individu volgens Henry Murray

Volgens Murray (1968) is die mens ingestel om geluk na te streef en 'n voorvereiste hiervoor is die vermoë om behoeftes te bevredig. Die bevrediging van behoeftes geskied binne 'n omgewing wat realistiese en morele eise stel, sodat die bereiking van geluk impliseer dat daar 'n balans tussen die individu en die omgewing moet wees.

Selfverwesenliking impliseer dus iemand wat suksesvol daarin slaag om geluk na te strewe. Onder geluk verstaan Murray (1968) nie soos Freud 'n spanningslose toestand nie, maar 'n proses van spanningsvermindering. Die volwasse persoon bevredig 'n wye spektrum van behoeftes soos onder andere idealisme, kompetisie, selfverwesenliking, die ontwikkeling van nuwe kultuurgoedere en die nastreef van prestasie. Hy het die nodige vaardighede en gewoontes aangeleer om sy behoeftes met redelike sukses te bevredig.

Ten einde sy behoeftes te bevredig, moet die persoon oor die volgende eienskappe beskik (Murray en Kluckhohn, 1967): 'n Realistiese waarnemingsvermë is nodig om die omgewing realisties waar te neem en daarvolgens te beplan. Intelligensie is nodig om te konsentreer op take, om te kommunikeer asook vir kognitiewe differensiasie en integrasie. Wilskrag, motivering en deursettingsvermoë is nodig ten einde selfstandige besluite te neem, die verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar en dit

doelmatig uit te voer. Dit verg selfvertroue en doelgerigtheid (Hall en Lindzey, 1978).

Die omgewing verskaf die nodige materiaal vir die bevrediging van behoeftes, asook sosiale reëls waarvolgens die bevrediging plaasvind. Murray waarsku teen 'n slaafse navolging van die samelewing en kultuur asook teen die verwerping daarvan. Die ideale samelewing bied aan sy lede die geleentheid om hul hoogste behoeftes, naamlik dië aan kreatiwiteit, vernuwing en selfverwesenliking te bevredig, terwyl die samelewing self voortdurend aan die ontwikkel is.

'n Positiewe aspek van Murray se konseptuele stelsel is dat dit versoenbaar is met die sisteembenadering. Sy stelsel inkorporeer al die sisteme waarbinne die individu funksioneer, soos die groep, die kultuur, en subsisteme soos fisiologiese en motiveringsubsisteme. Dit is egter 'n verskraling van motivering van gedrag deur dit te vereng tot die bevrediging van behoeftes.

Vervolgens gaan aandag geskenk word aan die humanistiese benaderings se definiëring van psigiese volwassenheid.

3.2.5 Die humanistiese benaderings

Binne die humanistiese benadering word 'n verskeidenheid van sieninge gehuisves wat bepaalde aannames deel. Die humaniste probeer om die leemtes van die psigoanalitiese en behavioristiese benaderings aan te vul, maar verskillende teoretici bied verskillende oplossings aan (Moore, 1988).

Die eksistensialisme met die klem op die subjektief ervarende persoon wat in 'n wordingsproses is en deur middel van keuses en doelwitte bo sy omstandighede kan uitstyg, het saam met die fenomenologie wat beklemtoon het dat die mens slegs geëvalueer kan word vanuit sy eie subjektiewe beleweniswêreld, 'n groot invloed uitgeoefen op die Derde Mag van sielkunde.

Die basiese tema van die humanistiese sielkunde wat weliswaar met klemverskuiwings deur die onderskeie teoretici aangebied word, kan soos volg saamgevat word: Die mens in wording het die vryheid om keuses uit te oefen ten einde sy potensiaal te verwesenlik en daarvoor verantwoordelikheid te aanvaar.

Alhoewel die humanistiese benaderings 'n groot verskeidenheid teoretici met uiteenlopende sienings huisves, is daar gemeenskaplike eienskappe wat na vore kom (Dicaprio, 1983; Hjelle en Ziegler, 1981; Moore, 1988; Phares, 1984):

- Die beklemtoning van psigiese volwassenheid as die kriterium waarteen funksionering gemeet moet word. Om hierdie rede word meer aandag geskenk aan die humanistiese benadering as aan die voorafgaande benaderings.
- Die positiewe aard van die mens word beklemtoon deurdat die menslike natuur as basies goed of minstens neutraal gestel word. Verkeerde keuses en negatiewe omgewingsinvloede lei daartoe dat die mens nie sy potensiaal kan verwesenlik nie.
- Die mens is 'n aktiewe wese wat sy eie gedrag kan bepaal in vryheid van keuse waarin bewuste besluitnemingsprosesse 'n groot rol speel.
- Die mens is 'n geïntegreerde, unieke, georganiseerde geheel met eienskappe soos sy wil, gees, kreatiwiteit, waardes en emosies wat hom onderskei van nie net ander objekte en lewensvorme nie, maar ook van sy medemens.

In hierdie afdeling word aandag gegee aan die teorieë van Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers, Viktor Frankl, Frederick Perls en Albert Ellis.

3.2.5.1 Die selfidentifikasie van die ryp persoonlikheid van Gordon Allport

Allport (1961) se opvatting oor psigiese volwassenheid (rypheid) steun nie net sterk op wetenskaplike ondersoek nie, maar ook op etiese en kulturele standaarde. Hy maak gebruik van idees en navorsingsresultate

van Erikson, Jahoda, Maslow en Frankl. Allport (1961:277) definieer 'n volwasse persoonlikheid soos volg: "A healthy personality actively masters his environment, shows a certain unity of personality and is able to perceive the world and himself correctly."

Volgens Allport (1961) word 'n ryp, volwasse persoonlikheid gekenmerk deur die volgende eienskappe:

- **'n Hoë mate van selfuitbreiding**
  Die volwasse persoonlikheid is nie egosentries slegs gerig op sy eie behoeftes en belange nie, maar hy ontwikkel belangstellings buite homself, byvoorbeeld in sy werk, gesin, stokperdjies, sosiale aangeleenthede, ensovoorts. Op 'n sinvolle wyse is hy betrokke by die welsyn van ander mense en hy kan ter wille van doelstellings en belange buite homself, sy persoonlike behoeftes op die agtergrond stoot.

- **Liefdevolle verhoudings met andere**
  Die vermoë tot warm, intieme verhoudinge met ander is ook kenmerkend van die volwassene. Hy kan deernis, begrip en respek toon, en aanvaar andere ten spyte van hul tekortkominge. 'n Voorwaarde hiervoor is 'n goed gevestigde selfuitbreiding en selfidentiteit.

- **Emosionele sekuriteit en selfaanvaarding**
  Hy is emosioneel stabiel met 'n hoë frustrasietoleransie en demonstreer sy emosies op 'n gebalanseerde manier. "The mature person expresses his conviction and feelings with consideration for the convictions and feelings of others, and he does not feel threatened by his own emotional expressions or by theirs" (Allport, 1961:288).

  Die ryp persoon ken en aanvaar homself soos hy is. Weens sy positiewe selfbeeld kan hy negatiewe ervarings en kritiek verwerk en sy eie tekortkominge aanvaar en daarmee saamleef. Daar is 'n hoë mate van integrasie van die verskillende aspekte van die persoonlikheid.

- **Realistiese waarnemingsvermoë en taakstelling**
  Die ryp persoon kan homself, ander mense en sy omgewing akkuraat en

realisties waarneem. Hy ken sy eie vermoëns en stel take vas wat in ooreenstemming met sy vermoëns is. Hy is taakgeoriënteerd, selfs in so 'n mate dat hy sy eie belange sal vergeet. Allport (1961) is van mening dat 'n sekere minimumvlak van intelligensie en vaardigheid 'n voorwaarde is vir rypheid.

- **Selfinsig en humor**

Selfinsig impliseer dat hy die verskille begryp tussen wie hy werklik is, wat hy graag wil wees en wat ander van hom dink en verwag. Hy sal nie voorgee wat hy nie is nie of poog om altyd aan die verwagtinge van ander te voldoen nie. Humor verleen die vermoë om van 'n afstand na homself te kan kyk en vir sy eie swakhede en tekortkominge te kan lag. "The reason why insight and humor march hand in hand is probably because at bottom they are a single phenomenon of selfobjectification" (Allport, 1961:293).

- **'n Oorkoepelende lewensfilosofie**

'n Ryp persoon het 'n eie lewensfilosofie, langtermyndoelstellings en 'n sentrale waardestelsel wat sy hele lewe verenig, doelgerig maak en betekenis gee. Sy godsdiens speel hierin 'n dominante rol. 'n Ryp persoon tree op volgens sy innerlike en rasionele oortuigings (gewete en intrinsieke waardes) en nie om straf of sosiale afkeur te vermy nie.

Positiewe aspekte van Allport se beskouing van die ryp persoonlikheid is die beklemtoning van die rol wat waardes, godsdiens en doelstellings speel in die individu se motivering. Waar hierdie studie gaan om teologiestudente is waardes en godsdiens aspekte van die persoonlikheid wat 'n baie belangrike rol sal speel in die vorming van die student se persoonlikheid en in die keuse van sy beroep en lewensfilosofie. Kritiek teen bogenoemde is egter dat dit nie empiries geverifieer kan word nie (Dicaprio, 1983; Hall en Lindzey, 1978), en dat Allport in sy beklemtoning van die persoonlikheid as bepaler van gedrag, nie ruimte laat vir die invloed wat die omgewing speel nie (Feist, 1985; Meyer, 1988). Verder word die mens se subjektiewe ervarings nie genoeg beklemtoon nie (Möller, 1980).

3.2.5.2 Die selfaktualiserende persoon van Abraham Maslow

Maslow (1970, 1971) word as die vader van die Humanisme en die Derde Mag van Sielkunde beskou. Sy optimistiese en positiewe mensbeskouing word gereflekteer in sy siening dat die mens oor meer potensiaal beskik as wat hy kan aktualiseer. Sielkundige gesondheid word eerder deur selfaktualisering as die afwesigheid van psigopatologie gekenmerk (Schultz, 1977). Hy definieer selfaktualisering soos volg: "What a man can be, he must be. He must be true to his own nature. This need we may call selfactualization" (Maslow, 1970:46).

Die behoefte aan selfaktualisering is die hoogste behoefte in 'n rangorde van die volgende vyf tipes behoeftes wat gedrag motiveer, naamlik fisiologiese behoeftes, veiligheidsbehoeftes, affiliasiebehoeftes, behoefte aan waardering en selfaktualisasie. Ten einde die vlak van selfaktualisering te kan bereik, moet die persoon se behoeftes op die vier laer vlakke van die hiërargie op 'n gereelde basis bevredig word. Selfaktualisering behels nie alleen die ontwikkeling van die mens se potensiaal nie, maar ook die motivering van sy gedrag deur 'n geïnternaliseerde waardesisteem wat religieuse en filosofiese waardes soos waarheid, geregtigheid, skoonheid en orde insluit (Maslow, 1971).

Ten einde 'n aanduiding te kry van die eienskappe van selfaktualiseerders, het Maslow (1970) 'n studie gemaak van 49 beroemde persone wat hy as selfaktualiseerders beskou het. So het hy 'n globale beeld van die selfaktualiserende persoon opgebou wat hy aan die hand van 15 eienskappe weergee:

- **Akkurate waarneming van die realiteit**
  Die selfaktualiseerder se waarneming van die realiteit is objektief en akkuraat. Omdat die realiteit nie gevrees word nie, is hy bereid om in sy soeke na die waarheid te waag, sonder om deur 'n behoefte aan sekerheid, veiligheid en orde gerem te word.

- **Aanvaarding van die self, ander en die menslike natuur**
  'n Selfaktualiseerder aanvaar homself met sy positiewe en negatiewe eienskappe. Hy is in kontak met sy biologiese behoeftes en ervaar nie

skuld oor hierdie behoeftes nie. Omdat hy nie skuldig voel oor sy eie natuur nie, is hy nie verdedigend nie en kan hy ook ander mense aanvaar.

- **Spontaneïteit, eenvoud en natuurlikheid**
  Die selfaktualiseerder is spontaan, eerlik, oop en eenvoudig in sy gedrag sonder kunsmatigheid of pretensies. Etiese kodes is belangrik, maar hy sal nie toelaat dat reëls en kodes in sy pad staan wanneer dit gaan om die bereiking van doelwitte wat vir hom belangrik is nie.

- **Taakbetrokkenheid**
  'n Lewensroeping om probleme buite homself te hanteer, is kenmerkend van die selfaktualiseerder. Hierdie eksterne probleemgesentreerdheid hou gewoonlik verband met sy beroep en daarom sal 'n selfaktualiseerder meer aandag en energie aan sy beroep bestee as 'n nie-selfaktualiseerder. Hy is doelgerig, effektief met 'n uithouvermoë en hy geniet sy take.

- **Die behoefte aan privaatheid**
  Hy geniet soms afsondering en privaatheid, en kan soms as afsydig ervaar word omdat hy nie ander mense se ondersteuning en versekering so nodig het nie. Tog is hy ook nie a-sosiaal nie.

- **Outonomie: onafhanklik van kultuur en omgewing**
  'n Selfaktualiseerder is relatief onafhanklik van sy fisiese en sosiale omgewing. Sy ontwikkeling is nie afhanklik van eksterne belonings soos gewildheid of erkenning nie, maar eerder van sy eie potensiaal.

- **Volgehoue waardering van ervarings**
  Hy het die vermoë om selfs die eenvoudigste, goeie dinge wat die lewe bied, telkens met dieselfde genot en verwondering te waardeer.

- **Piekervaring**
  Selfaktualiseerders ervaar geredelik mistieke ervarings: dit is oomblikke van intense opwinding en spanning, of 'n gevoel van saligheid

en vrede. In sulke tye gaan onbeperkte horisonne oop soos gedemonstreer in insig, ontdekking of belewing van emosies.

- **Gemeenskapsgevoel**
  Alhoewel die selfaktualiseerder nie afhanklik is van ander mense nie, toon hy 'n opregte belangstelling en deernis vir ander mense. Hierdie betrokkenheid vind dikwels uitdrukking in die behoefte om sy medemens tot hulp te wees.

- **Interpersoonlike verhoudinge**
  Selfaktualiseerders het die vermoë om sterk, intieme vriendskappe te sluit. Hulle interpersoonlike verhoudings word gekenmerk deur 'n groot mate van liefde en warmte vir 'n paar geselekteerde persone. Verhoudinge word gekenmerk deur kwaliteit eerder as kwantiteit.

- **Demokratiese geaardheid**
  Die selfaktualiseerder is verdraagsaam teenoor en aanvaar alle mense, ongeag hul sosiale status, ras, kultuur, opvoeding, godsdienstige of politieke oortuigings. Hierdie verskille word dikwels nie eers opgemerk nie en gevolglik is daar nie sprake van diskriminasie nie.

- **Etiese regverdiging**
  Sy gedrag word bepaal deur sy eie geïnternaliseerde etiese en morele kodes en hy twyfel nie oor wat vir hom reg en verkeerd is nie. Hy besit die vermoë om tussen middele en doelwitte te onderskei, en alhoewel die eiesoortige aard van beide erken word, word altwee positief beoordeel.

- **'n Nie-vyandige humorsin**
  'n Selfaktualiseerder het 'n gesonde humorsin sonder om dit te gebruik ten koste van ander mense. Hy is ook in staat om vir homself te kan lag.

- **Kreatiwiteit**
  'n Selfaktualiseerder toon 'n soort kreatiwiteit, oorspronklikheid en vindingrykheid. Hy het die vermoë om dieper en akkurater waar te neem en om spontaan, natuurlik en eg op te tree.

Weerstand teen enkulturasie

Selfaktualiseerders word deur hul eie reëls eerder as dié van die gemeenskap en kultuur regeer. Hulle is in relatiewe harmonie met die samelewing, maar is tog in 'n sekere mate los daarvan deur outonoom en sonder konformering te funksioneer.

Maslow (1971) waarsku dat die selfaktualiseerder nie 'n perfekte mens is nie, maar dat hy ook vervelig, hardkoppig, selfsugtig, ooremosioneel, trots, ensovoorts, kan wees. Tog is dit duidelik dat Maslow in sy poging om die basiese goedheid van die mens te beklemtoon, die rol van negatiewe aspekte onderbeklemtoon en te maklik die skuld daarvoor voor die deur van die omgewing lê (Moore, 1988). Maddi (1976) en Mathes en Edwards (1978) lewer ook kritiek teen die aanname dat as voorwaarde vir selfaktualisering, die bevrediging van laer behoeftes noodsaaklik is. Frankl (1969) wys juis daarop dat, ten spyte van 'n gebrek aan basiese behoeftebevrediging, die selftransenderende mens steeds sin en betekenis kan ervaar. Verder word Maslow gekritiseer oor sy navorsingsmetodes en selfgeselekteerde steekproef (Dicaprio, 1983; Engler, 1979; Hjelle en Ziegler, 1981; Leff, 1978; Morris, 1982).

Ten spyte van die kritiek teen Maslow bly sy beskrywing van die kenmerke van die selfaktualiseerder steeds van die volledigste beskrywings in die literatuur oor psigiese volwassenheid (Botes, 1987; Carkhuff, 1981). Sy teorie lewer beslis 'n bydrae in soverre hy die mens as 'n geheel voorstel waarin die biologiese en die psigiese, sowel as die rol van die verlede, hede en toekoms vervat is. Maslow se positiewe mensbeskouing verskuif die klem vanaf 'n oorheersend negatiewe mensbeskouingsklimaat met die patologie van die gemiddelde, terug na die mens as individu en na sy positiewe eienskappe van uniekheid en gesondheid (Rossouw, 1986). Met sy klem op die groeiaspek eerder as op remediëring, en sy definiëring van selfaktualisering, het Maslow baanbrekerswerk gedoen wat die ontwikkeling van gesonde, volwasse begeleiding gestimuleer het.

3.2.5.3 Die ten volle funksionerende persoon van Carl Rogers

Volgens Rogers (1961) ervaar die ten volle funksionerende persoon die wydste verskeidenheid van emosies en kan hy dit binne sy selfkonsep integreer (simboliseer). Op hierdie manier leer hy homself beter ken, kan hy sy vermoëns beter benut en sy potensiaal ten volle verwesenlik. Indien die terapeut empaties en kongruent is en sy kliënt onvoorwaardelik aanvaar, word 'n veilige atmosfeer geskep waarbinne die kliënt sy gevoelens kan erken, aanvaar en sy ware self kan ontdek. Rogers wys daarop dat die ten volle funksionerende persoon nie 'n bestemming en statiese toestand is nie, maar 'n proses en rigting van voortdurende ontwikkeling aandui.

Volgens Rogers openbaar die ten volle funksionerende persoon die volgende eienskappe:

- **'n Openheid vir ervarings**
  Alle ervarings, gevoelens en houdings word sonder subsepsie of verdediging bewustelik as deel van homself en sy wêreld beleef. Hierdie ervarings word geakkommodeer met die selfkonsep en sodoende word kontrole verkry. Dit lei daartoe dat mense ook minder bedreigend raak, sodat kommunikasie en verhoudinge verbeter. Selfaanvaarding wat die resultaat is van 'n omgewing wat nie meer as bedreigend ervaar word nie, lei tot aanvaarding van ander mense.

- **'n Eksistensiële leefwyse**
  Elke oomblik word ten volle beleef en so word elke ervaring gebruik om struktuur te gee aan die selfkonsep en persoonlikheid. Die belewing van die hede vereis waagmoed, aanpasbaarheid en spontaneïteit, maar dit vereis ook 'n onderliggende sekuriteit wat aan die persoon die vermoë gee om oop en vry te funksioneer.

> This process of the good life is not, I am convinced, a life for the fainthearted. It involves the stretching and growing of becoming more and more of one's potentialities. It involves the courage to be. It means launching oneself fully into the stream of life (Rogers, 1961:196).

- **'n Vertroue in homself as organisme**

  Die ten volle funksionerende persoon vertrou homself en sy eie natuurlike oordeel eerder as om hom te verlaat op neergelegde kodes of norme van die maatskappy. Hy aanvaar die waardes wat sy individualiteit versterk. Sy gevoel vir wat reg is, is 'n betroubare riglyn en lei tot bevredigende gedrag. Rogers (1961:212) druk dit so uit: "I have learned that my total organismic sensing of a situation is more trustworthy than my intellect."

- **Keusevryheid**

  Hierdie keusevryheid impliseer dat hy kan kies wat hy wil in die lig van sy totale ervaringsveld. Hy voel vry om enige keuse uit te oefen wat op sy organismiese evaluering gegrond is en hy aanvaar verantwoordelikheid vir sy keuses.

- **Kreatiwiteit**

  Omdat hy oop is vir die wydste spektrum van ervaringe, die verwantskappe tussen ervaringe kan insien, vrye keuses kan maak, die nuutheid van elke oomblik kan beleef en 'n vertroue het in sy eie oordeel, kan verwag word dat hierdie persoon kreatief sal wees. Hy is konstruktief ingeskakel by die samelewing sonder om konformisties te wees en openbaar 'n soepelheid by veranderende omstandighede. Rogers (1961) wys daarop dat die ten volle funksionerende persoon in 'n voortdurende proses is van aktualisering van sy potensiaal.

Een van Rogers se belangrike winspunte is dat hy die mens, sy subjektiewe beleweniswêreld en die selfkonsep op die voorgrond geplaas het. Dit bly egter 'n vraag of alle mense werklik so vry is om altyd eie besluite te neem. Omgewingsfaktore, inherente potensiaal en voorwaardes vir aanvaarding plaas tog 'n beperking op hierdie vryheid. Die voorwaarde vir die ten volle funksionerende persoon, naamlik onvoorwaardelike aanvaarding, plaas ook 'n beperking op die vryheid van die mens om sy potensialiteite te realiseer. Sommige van Rogers se kernkonsepte (byvoorbeeld kongruensie) is operasioneel moeilik definieerbaar en daarom ook moeilik verifieerbaar (Phares, 1988). In Rogers se beklemtoning van die belewing van ervarings laat hy die rol wat hoër bewussynsfunksies speel, soos abstrakte konsepte, verhoudingseduksies, kognisies en doelstellings

buite rekening (Hall en Lindzey, 1978). Die vernaamste beswaar teen Rogers se teorie is dat hy die mens as 'n passiewe, reagerende organisme beskou, en nie as 'n aktiewe wese wat spontaan kan waarneem wat hy wil, waaruit hy dink en beplan, beslissings neem en uitvoer nie. Die gevolg is dat motivering, doelstellings, persoonlikheidsontwikkeling en objektiewe waardes nie ruimte vind in sy ten volle funksionerende persoon nie (Dicaprio, 1983; Miller, 1977).

3.2.5.4 Die selfregulerende persoon van Frederick Perls

Volgens Perls (1969) moet die kind wat totaal afhanklik is van sy omgewing, ontwikkel tot 'n selfregulerende volwasse persoon. Hierdie selfregulerende persoon is onafhanklik van ander mense en leef vanuit die bewuste ervarings van die gevoelens wat hy ervaar in die hier en nou. Hy het 'n goeie selfkennis en aanvaar sy positiewe en negatiewe eienskappe. Hy demonstreer sy impulse en gevoelens sonder enige inhibisies of skuldgevoelens omdat hy nie verantwoordelikheid aanvaar vir enigiemand anders buiten homself nie en vry voel van enige eksterne kontrole oor sy lewe. 'n Soepelheid is nodig om elke situasie te beoordeel en dan eerlik en eg in daardie situasie op te tree (Aronstam, 1986).

Elke individu het volgens Perls die vermoë om sy volle potensiaal te aktualiseer, maar selfkennis, 'n aanvaarding van eie vermoëns en die vrye uitlewing van emosies in die hier en nou, is belangrike voorwaardes hiervoor (Frager en Fadiman, 1984).

Perls poog om die mens as biologiese, emosionele en kognitiewe wese in sy totaliteit te integreer, maar in sy poging om die biologiese dimensie meer tot sy reg te laat kom, word die liggaam oorwaardeer ten koste van kognisie (Corey, 1977; Prochaska, 1984). Van sy radikale uitsprake lei tot kritiek dat hy onverantwoordelike gedrag aanmoedig deur nie die effek van 'n persoon se gedrag op ander mense te wil verreken nie (Schultz, 1977). Sy idee dat 'n volwasse persoon geen verantwoordelikheid vir ander persone mag aanvaar nie, kan tot 'n egosentriese houding lei (Prochaska, 1984).

3.2.5.5 Die selftransenderende persoon van Viktor Frankl

Volgens Frankl (1969) funksioneer die volwasse persoon op 'n geestelike vlak waar hy 'n wilsvryheid het en aan sy basiese menslike motief, naamlik om na sin in sy lewe te soek, gehoor gee. Die soeke na sin word gevind in selftransendensie waar die persoon deur kreatiewe ervarings- en houdingswaardes sin in die lewe vind.

Die volgende eienskappe kan gevind word by die transendente persoon:

- **Selfbepalende optrede**
  Die selftransenderende persoon neem gedurig standpunt in teenoor homself en sy omstandighede en hy besluit vrylik hoe hy gaan optree. Hierdie vryheid maak dat hy teen alle omstandighede en noodlotte 'n standpunt kan inneem en so die situasie kan oorstyg. Hierdie keuse moet op 'n verantwoordelike wyse uitgeoefen word.

- **Realistiese waarneming**
  Omdat hy homself kan losmaak van omstandighede en 'n afstand kan plaas tussen homself en situasies, kan hy dinge objektief en krities beskou. Op hierdie manier kan hy homself en sy omstandighede onverdraaid waarneem.

- **Humor**
  'n Selftransendente persoon is in staat om so 'n afstand tussen homself en sy swakhede en probleme te plaas, dat hy vir homself kan lag. Dit is 'n tipe humor wat hom kan laat uitstyg bo sy situasie.

- **Selftransendensie**
  Die volwasse persoon is nie op homself ingestel nie, maar is ingeskakel by 'n doel buite homself wat rigting en betekenis aan sy eie lewe gee. Frankl (1969:166) verwoord dit so: "Man lives by ideals and values. Human existence is not authentic unless it is lived in terms of self-transendence."

  Hierdie singerigtheid (taak-, medemens- en lewensgerigtheid) word buite homself voltrek, en sodoende word sy eie identiteit bevestig en

ervaar hy 'n gevoel van vervulling en geluk. Frankl (1980:21) stel dit soos volg:

> Hoe meer jy jouself oorgee aan buite- en bōmenslike sin, hoe meer kom die menslike in jou tot vervulling. Jy kan derhalwe alleen meer mens, egte mens word namate jy jouself vergeet, bō-oor jouself kyk.

Hierdie soeke en uitreiking na en belewing van ontdekte sin, maak die lewe sinvol en bring doelgerigte strewe na doelwitte buite die self.

- **Toekomsgerigtheid**
Die transenderende persoon is aktief toekomsgerig omdat hy gedurig uitreikend besig is. Elke dag is kosbaar en word 'n geleentheid om die toekoms tegemoet te gaan (Shantall, 1988). Selfs die dood word 'n sinvolle oomblik van die lewe.

- **Werk as roeping**
Die ryp persoon beskou sy werk as 'n roeping omdat dit 'n geleentheid word om 'n bydrae te lewer en vervuld in die lewe betrokke te wees (kreatiewe waardes). Deur sy werk skep hy sin en betekenis.

- **Waardering van die goeie en egte**
Die transenderende persoon is ontvanklik en oop vir die nuwe ervarings van die hier en nou wat die lewe bied. Kuns, die natuur, musiek, ensovoorts verskaf waardering en meelewing (ervaringswaardes). Dit stem ooreen met Rogers, Maslow en Perls se klem op die oopheid vir elke oomblik.

- **Respek en waardering vir die uniekheid van ander mense**
Die transendente persoon vind sy verhoudings baie sinvol, en omdat hy 'n oop, aanvarende houding het, kan werklike ontmoetings plaasvind. Hy is vry van bevooroordeeldheid en diskriminasie en is in staat om liefde te kan gee sowel as ontvang.

- **Sin in lyding**
  Die transendente persoon ervaar dat selfs lyding sinvol kan wees en dat dit aan hom standvastigheid en kalmte verleen (houdingswaardes). Deur lyding kom 'n sterkte, standvastigheid en lewenswysheid, en ontdek die persoon dat "there is nothing he need fear any more - except his God" (Frankl, 1959:148).

Kritiek wat teen Frankl ingebring kan word, is dat sy idees nie op wetenskaplike navorsing gebaseer is nie, en daarom ook nie empiries ondersoek kan word nie. Tog het hy 'n uiters belangrike aspek van die mens belig wat deur die tradisionele sielkunde verontagsaam is, naamlik die geestelike dimensie. Die mens het unieke geestelike eienskappe en in enige konseptualisering van die mens is dit belangrik om hierdie sentrale aspek van menswees te verreken.

3.2.5.6 Die rasionele persoon van Albert Ellis

Ellis (1962, 1974, 1980) beklemtoon dat 'n volwasse persoon rasioneel dink en optree; slegs deur rasionele denke en insig kan hy sy doelwitte, waardes en behoeftes realiseer. Hy is getrou aan homself, sonder om selfsugtig te wees. Sy verhouding met andere is gebaseer op 'n opvatting dat hy self vry wil wees van onnodige beperkinge en daarom help hy om 'n samelewing daar te stel waarin almal se regte soos sy eie beskerm word.

Die rasionele mens neem verantwoordelikheid vir sy eie lewe en hanteer redelik onafhanklik sy eie probleme. Hy is verdraagsaam teenoor ander mense omdat hy erken dat hulle net soos hy die reg het om verkeerd te mag wees. Hoewel hy die gedrag van iemand anders kan afkeur, sal hy hom nie as persoon verwerp nie (Möller, 1985).

Die emosioneel-gesonde persoon aanvaar die feit dat ons in 'n wêreld van toeval en onsekerheid leef, maar omdat hy intellektueel buigsaam en oop is vir veranderinge, het hy die nodige soepelheid om hierby aan te pas. Hy dink objektief, rasioneel en wetenskaplik en is in staat om die wette van die logika op mense, gebeure, homself en sy interpersoonlike verhoudinge toe te pas. Sy waarde is nie afhanklik van sy intrinsieke

prestasies of van wat ander van hom dink nie, maar hy aanvaar sy bestaan en put lewensvreugde daaruit. Hy is betrokke by mense en skeppende aktiwiteite (beroep, kuns, stokperdjies) buite homself. Hy het die vermoë om berekende risiko's te neem, sonder om bang te wees dat hy in die oë van ander mense onsuksesvol mag wees.

'n Winspunt van Ellis se siening van die psigies volwasse persoon is die feit dat hy 'n rasionele mens is wat keuses kan uitoefen en sy gedrag volgens sy denke kan wysig. Die gevaar lê egter hierin dat die kognitiewe funksionering ten koste van die affektiewe en die interpersoonlike funksionering oorbeklemtoon word (Prochaska, 1984). 'n Verdere winspunt van Ellis is dat die klem geplaas word op 'n interne lokus van kontrole deurdat emosie en gedrag die gevolg is van 'n mens se denke, en nie die spontane resultaat van sy omstandighede is nie (Möller, 1985).

3.2.5.7 Samevatting

Die teoretici wat onder die humanistiese benaderings geklassifiseer word, het 'n groot bydrae gelewer om 'n meer volledige beeld op te bou van hoe om 'n psigies volwasse persoon te definieer. Ten spyte van elkeen se eie aksentverskil, is daar 'n groot mate van ooreenstemming oor die kenmerke van psigiese volwassenheid.

Allport (1961), Perls (1969) en Rogers (1961) beklemtoon die belangrikheid van 'n realistiese selfkennis, terwyl Allport (1961), Ellis (1980), Maslow (1970), Perls (1969) en Rogers (1961) van mening is dat 'n realistiese selfkennis moet kan lei tot selfaanvaarding. Kontak met eie emosies word deur Allport (1961), Frankl (1969), Maslow (1970) en Rogers (1961) as kenmerk gestel, terwyl Frankl (1969) en Rogers (1961) 'n openheid vir die hier-en-nou beklemtoon. Die demonstrasie van gevoelens is volgens Allport (1961), Maslow (1970), Perls (1969) en Rogers (1961) nog 'n kenmerk van psigiese volwassenheid. Onafhanklikheid word deur Ellis (1980), Frankl (1969), Maslow (1970), Perls (1969) en Rogers (1961) voorgestel, terwyl Ellis (1980), Frankl (1969) en Rogers (1961) die aanvaarding van verantwoordelikheid voorstel. Waardes word deur Allport (1961), Frankl (1969) en Maslow (1970) beklemtoon, terwyl Allport

(1961), Ellis (1980), Frankl (1969), Perls (1969) en Rogers (1961) van mening is dat die psigies volwasse persoon soepel en aanpasbaar moet wees. Doelgerigtheid is volgens Allport (1961), Frankl (1969) en Maslow (1970) nog 'n kenmerk saam met 'n eksterne probleemgesentreerdheid (Allport, 1961; Ellis, 1980; Frankl, 1969; Maslow, 1970). 'n Sosiale oriëntasie (Allport, 1961; Frankl, 1969; Maslow, 1970), 'n vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge (Allport, 1961; Frankl, 1969; Maslow, 1970; Rogers, 1961) en die aanvaarding van ander persone (Allport, 1961; Ellis, 1980) is verdere kenmerke van psigiese volwassenheid. Akkurate kommunikasie word deur Frankl (1969) en Rogers (1961) voorgestel.

Vervolgens gaan aandag geskenk word aan teoretiesgegronde integrasiemodelle van psigiese volwassenheid ten einde die begrip nog duideliker te omlyn.

3.3 TEORETIESGEGRONDE INTEGRASIEMODELLE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID

Onder hierdie integrasiemodelle word gekyk na pogings van geleerdes om die verskillende sieninge wat daar bestaan rondom die begrip "volwassenheid" te integreer tot 'n meer kompakte, hanteerbare begrip. Aandag word geskenk aan die teorieë van Jahoda (1959), Shostrom (1967) en Schultz (1977).

3.3.1 Die kriteria vir positiewe geestesgesondheid van Marie Jahoda

In 'n omvattende literatuurstudie integreer Jahoda (1959) alle bestaande modelle tot ses aspekte van volwassenheid. Sy gebruik die term "positive mental health" vir hierdie model. Hierdie ses aspekte word kortliks belig en die verteenwoordiger van 'n bepaalde konsep word tussen hakies ingevoeg.

- **Houding teenoor self**
  'n Volwasse persoon neem homself realisties, objektief en akkuraat waar (Allport) en het ten spyte van sy tekortkominge, 'n positiewe selfaanvaarding (Maslow). So kom hy tot 'n goed gedefinieerde identiteit (Erikson).

Groei, ontwikkeling en selfaktualiseringstendens

'n Volwasse persoon se gedrag word gekenmerk deur 'n neiging tot selfaktualisering eerder as die bevrediging van basiese behoeftes (Allport, Fromm, Jung, Maslow, Rogers). In hierdie aktualiseringsproses gaan dit nie soseer om die aanwending van 'n persoon se potensiaal tot sy eie voordeel nie, maar eerder om die aanwending daarvan in die lewe buite homself, wat tot voordeel van die samelewing strek (Allport, Jung, Maslow).

Geïntegreerde persoonlikheid

'n Volwasse persoon kan as geïntegreerd beskou word deurdat daar 'n balans is tussen verskillende psigiese kragte. Vanuit die psigoanalitiese oogpunt impliseer dit dat nie een van die persoonlikheidskonstrukte, die id, ego of superego, die persoonlikheid oorheers nie. Die geïntegreerde persoonlikheid is soepel en besit 'n aanpassingsvermoë by veranderende omstandighede. Op kognitiewe vlak impliseer 'n geïntegreerde persoonlikheid ook 'n geïntegreerde lewensfilosofie waarvolgens die omgewing sinvol gestruktureer en hanteer word (Allport, Maslow). Hierdie lewensfilosofie verleen sin en betekenis aan die persoon se lewe en bepaal sy optrede. Dit lei daartoe dat die geïntegreerde persoon spanning en angs goed kan hanteer.

Outonomie

Jahoda (1959) identifiseer outonomie as 'n volgende kenmerk van positiewe geestesgesondheid wat in verskeie teoretiese modelle na vore kom (Hartman, Maslow, Mayman, Riesman). Die volwasse persoon se gedrag word deur interne determinante bepaal en nie deur die omgewing nie (interne lokus van kontrole). Hy is relatief onafhanklik van sy fisiese en sosiale omgewing.

Realiteitswaarneming

'n Akkurate realiteitspersepsie wat nie deur subjektiewe behoeftes, wense of kulturele druk beïnvloed word nie, is kenmerkend van die volwasse persoonlikheid (Barron, Jahoda, Maslow). Saam hiermee is daar 'n sosiale sensitiwiteit wat die persoon in staat stel om deernis en begrip te demonstreer teenoor ander mense.

- **Toereikende hantering van die omgewing**
  Verskeie teoretiese modelle beklemtoon volgens Jahoda (1959) dat 'n volwasse persoon sy omgewing suksesvol kan hanteer en daarby kan aanpas. Onder toereikende hantering verstaan Jahoda dat die persoon die vermoë het om liefde te betoon, te werk, te speel en spesifieke eise van die omgewing, soos byvoorbeeld gesagsverhoudinge en die bemeestering van vaardighede te kan hanteer. Hy besit die vermoë om intieme interpersoonlike verhoudinge te sluit, is soepel om by veranderende omstandighede te kan aanpas en beskik oor effektiewe probleemoplossingsvaardighede.

Jahoda (1959) se geïntegreerde model is op 'n omvattende literatuurstudie gegrond, maar omdat dit nie meer op resente navorsing gegrond is nie, is latere teoretiese modelle nie in berekening gebring nie. Botes (1987) wys verder daarop dat daar nie enige empiriese navorsingsresultate was wat haar teoretiese model gerugsteun het nie, en dat die model nie binne 'n oorkoepelende teoretiese raamwerk geïntegreer is nie.

3.3.2 Die aktualiserende model van Everett Shostrom

Shostrom (1967) se model van die aktualiserende persoon is gegrond op die teorieë van Fromm, Maslow en Perls. In hierdie model beskryf hy bepaalde doelwitte vir persoonlike groei en beklemtoon dat 'n individu nooit aan al die kriteria van 'n aktualiserende persoon sal kan voldoen nie.

Die aktualiserende persoon se kommunikasievermoë kan beskryf word as oop, spontaan en effektief, en dit staan in kontras met die manipuleerder se verdedigende, verdraaide kommunikasiestyl. Hy is sensitief vir sy eie en andere se emosies en dit vergemaklik kontak met andere. Hy is kongruent deurdat hy positiewe en negatiewe emosies akkuraat kan waarneem, bewustelik kan ervaar en kan kommunikeer.

Die aktualiserende persoon maak staat op sy innerlike ervarings wat hy in die hier-en-nou beleef. Die toekoms en die verlede is deel van die persoon se belewing van die hede. Hy aanvaar self verantwoordelikheid

vir sy emosies en gedrag en het 'n keuse of hy aktualiserend wil leef of manipulerend.

Die aktualiserende model van Shostrom (1967) dien as teoretiese basis vir die "Personal Orientation Inventory" (POI) wat hy ontwikkel het, ten einde selfaktualisering te meet. Die gewysigde weergawe hiervan, naamlik die Persoonlike Funksioneringsvraelys (PFV), word in die eksperimentele gedeelte van hierdie navorsing gebruik en sal dan breedvoerig bespreek word.

Die kritiek teen die geïntegreerde model van Jahoda is ook van toepassing op Shostrom se model. Die konstruering van 'n vraelys was egter 'n goeie bydrae van Shostrom om empiriese bewyse oor volwassenheid in te win.

3.3.3 Die gesonde persoonlikheid van Duane Schultz

Schultz (1977) vergelyk Allport, Rogers, Fromm, Maslow, Jung, Frankl en Perls se modelle met mekaar ten einde 'n beeld te vorm van hoe 'n gesonde persoonlikheid lyk. Hy kom tot die konklusie: "there is no single prescription for or description of psychological health on which all psychologists or personality theorists would agree" (Schultz, 1977:143).

Hy som hierdie verskille soos volg op:

> Some theorists argue that our perception of ourselves and the world around us must be objective; others urge that healthy persons take their own subjective view of reality as the basis for behavior. Some argue that we can't be psychologically healthy without an intense involvement in some form of work; others make no mention of the worth of work. And there is even disagreement on what many might consider a basic component of being fully human: the matter of responsibility for others. Two theorists don't discuss this point and a third argues for the deliberate abandonment of responsibility for others (Schultz, 1977:143).

Ook bestaan daar nie konsensus oor die aard van motivering vir menslike gedrag nie. Allport beklemtoon langtermyndoelwitte, Rogers en Maslow selfaktualisasie, Fromm produktiwiteit, Jung selfrealisasie, Frankl sin en betekenis in die lewe en Perls om in die hier-en-nou te leef.

Ten spyte van bogenoemde verskille wat daar tussen die teoretici bestaan, wys Schultz ook op 'n aantal duidelike ooreenkomste. Eerstens beklemtoon al sewe modelle dat die volwasse mens sy eie gedrag en doelwitte bewustelik beheer. Hier is nie sprake van onbewuste kragte wat die persoon domineer nie. Tweedens beklemtoon al die modelle dat selfkennis en selfaanvaarding van beide positiewe en negatiewe aspekte van die persoonlikheid belangrik is. Daar is kongruensie in dié sin dat die volwasse persoon nie sal voorgee wat hy nie is nie. 'n Derde gemeenskaplike kenmerk is dat 'n volwasse persoon lewe in die hede. Die toekoms is belangrik, maar maak deel uit van die persoon se huidige ervaring, en die verlede beïnvloed maar determineer nie die hede nie. 'n Vierde gemeenskaplike kenmerk is dat die volwasse persoon se gedrag eerder deur spanningsvermeerdering as spanningsvermindering gemotiveer word. "Psychologically healthy persons do not long for quiet and stability but for challenge and excitement in life, for new goals and new experiences" (Schultz, 1977:144).

Schultz (1977) beklemtoon dat elke individu se uniekheid in aanmerking geneem moet word in die vasstelling van kenmerke van volwassenheid. Individuele, ouderdoms- en kulturele faktore moet saam met die ontwikkelingstadium van die persoon in berekening gebring word.

Dieselfde kritiek wat teen die geïntegreerde modelle van Jahoda (1959) en Shostrom (1967) ingebring is, is ook hier ter sprake, ten spyte van die feit dat Schultz se werk meer resent is.

3.3.4 Samevatting

Alhoewel Jahoda (1959), Shostrom (1967) en Schultz (1977) elk hul geïntegreerde modelle in 'n verskillende dekade gedoen het en vanuit verskillende paradigmas, is daar tog sekere gemeenskaplike eienskappe van

volwassenheid en bied hulle modelle 'n verdere blik op die bepaling van kenmerke van psigiese volwassenheid.

Selfkennis en selfaanvaarding word deur Jahoda (1959) en Schultz (1977) voorgestel, terwyl Jahoda (1959) en Shostrom (1967) bevind het dat kontak met eie gevoelens ook kenmerkend is van psigiese volwassenheid. 'n Hier-en-nou openheid (Schultz, 1977; Shostrom, 1967), die demonstrasie van emosies (Jahoda, 1959; Shostrom, 1967), onafhanklikheid (Jahoda, 1959), en die aanvaarding van verantwoordelikhede (Shostrom, 1967) is verdere kenmerke van volwassenheid. Soepelheid, 'n eksterne probleemgesentreerdheid en 'n sosiale oriëntasie word deur Jahoda (1959) as kenmerkend beskou. Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge (Jahoda, 1959; Shostrom, 1967) en akkurate kommunikasie (Shostrom, 1967) is ook kenmerke van psigiese volwassenheid.

'n Verdere stap in die bereiking van 'n geïntegreerde definisie van psigiese volwassenheid is om empiriese navorsing wat in hierdie verband gedoen is, te verreken. Vervolgens word eienskappe van psigiese volwassenheid, soos dit in empiriese studies gevind is, aangetoon.

3.4 EMPIRIESE NAVORSING OOR PSIGIESE VOLWASSENHEID EN MEETINSTRUMENTE WAT GEBRUIK IS

Dit blyk uit 'n literatuurstudie dat daar nie baie empiriese navorsing oor psigiese volwassenheid gedoen is nie. 'n Verskeidenheid van redes kan hiervoor aangevoer word, soos onder andere dat die klem in die verlede veel eerder geval het op die bepaling van onvolwassenheid en die bestudering van nie-funksionerende persone. 'n Tweede rede vir hierdie braakland is die verwarring en onsekerheid oor wat onder psigiese volwassenheid verstaan word vanweë die verskillende teoretiese modelle se uitgangspunte. 'n Derde rede vir hierdie gebrek aan navorsing is 'n gebrek aan betroubare en geldige meetinstrumente om psigiese volwassenheid mee te meet.

Vervolgens word aandag gegee aan van die belangrikste navorsing wat gedoen is om kriteria vir volwassenheid empiries te bepaal. Die relevante meetinstrumente wat gebruik is, sal ook aangedui word.

Heath (1965) bepaal na 'n uitgebreide literatuurstudie sekere kriteria vir volwassenheid wat hy wil aanwend ten einde te bepaal wat die onderskeidende kenmerke is tussen volwasse en onvolwasse studente. Hy bepaal sy kriteriumgroepe na die oordeel van dosente, administratiewe personeel en studenteverteenwoordigers wat sy kriteria vir volwassenheid gebruik. Hy skakel die volwasse en onvolwasse groepe gelyk wat hul verbale en numeriese aanlegte betref. Kenmerke van volwassenheid wat hy wou toets, was onder andere die vermoë om nuwe inligting te ontvang en te integreer, stabiele persoonlikheidsorganisasie, outonomie en 'n selfbewussyn. Meetinstrumente wat gebruik is, is persoonlike onderhoude, projektiewe toetse (Rorschach en TAT), 'n selfbeeldvraelys en 'n toets wat die vermoë meet om ontstellende inligting te hanteer. Uit die resultate blyk dit dat die volwasse studente duidelik gevormde selfdefinisies en geïntegreerde selfbeelde gehad het. Die volwasse groep het 'n sterker sosiale ingesteldheid gehad met 'n hoër omgewingskontak soos gereflekteer in leierposisies binne studente-organisasies. Ten spyte van die gelykstelling van numeriese en verbale aanlegte tussen die twee groepe, het die volwasse groep akademies beter presteer en is meer gedifferensieerde kognitiewe strukture by hulle gevind.

In 1977 het Heath hierdie studie gedupliseer met studente in Amerika, Italië en Turkye ten einde vas te stel of daar universele kenmerke van volwassenheid is ten spyte van kulturele verskille. Hy kom tot die volgende konklusie:

> Regardless of differences among the three cultures' values and expectations:
>
> - high self-esteem is associated very strongly with good personal adjustment, knowledge that others judge one to possess traits of mature persons, greater maturity, and possibly, with healthy personality organization.
>
> - maturity when defined by increasing ability to symbolize experience, allocentricism, integration, stability and autonomy is strongly associated with high self-esteem, belief that others think similarly of one's self, good

personal adjustment and possibly healthy personality organization (Heath, 1977b:162).

Duncan (1966) het na aanleiding van Jahoda (1959) se ses eienskappe van 'n positief geïntegreerde persoonlikheid 'n skaal, "Personality Integration Reputation Test" (PIRT) ontwikkel. Die eienskappe van Jahoda wat in hierdie skaal geïntegreer was, is:

- die persoon se houding teenoor homself;
- die mate van persoonlikheidsintegrasie;
- die mate en aard van die persoon se selfaktualisering;
- die mate van outonomie;
- die akkuraatheid van realiteitspersepsie;
- die effektiwiteit waarmee hy sy omgewing beheer.

Die PIRT bestaan uit 'n portuurgroepevaluering waar die groep by elk van die kriteria drie persone moet aandui wat die beste aan die kriteria voldoen. Dieselfde individue is telkens aangedui. Die betroubaarheid van hierdie skaal is deur 'n verdeelde-helfte-prosedure en 'n toets-hertoets-prosedure bepaal. By eersgenoemde het die betroubaarheidskoëffisiënt gewissel tussen 0,78 en 0,85 en die toets-hertoets-betroubaarheidskoëffisiënt was 0,88. Duncan (1966) het ook 'n selfverslagvraelys opgestel na aanleiding van Jahoda (1959) se kriteria, en 'n toets-hertoets-betroubaarheidskoëffisiënt was 0,91. Dit lyk dus of die portuurgroepevaluering 'n geskikte meetmiddel kan wees, mits die groep mekaar goed ken. Duncan (1966) kom tot die konklusie dat die geïntegreerde volwasse persoonlikheid 'n positiewe selfkonsep het, selfverantwoordelik is met 'n interne verwysingsraamwerk, oor 'n wye reeks belangstellings en aktiwiteite beskik en akademies goed volgens sy vermoë presteer.

Na aanleiding van sy geïntegreerde model van die aktualiserende persoon, het Shostrom (1966) die "Personal Orientation Inventory" (POI) ontwikkel om selfaktualisering te meet. Die vraelys bevat twee hoofskale - die eerste is innerlike gerigtheid wat 'n aanduiding gee van die mate waarvolgens 'n persoon in ooreenstemming met sy eie beginsels en motiewe optree. Die tweede skaal meet doeltreffende tydsbenutting wat 'n aanduiding gee van hoedanig die persoon in die hede leef en bevry is van

bekommernisse oor die verlede en toekoms. Die innerlike gerigtheidsveranderlike word in tien subveranderlikes onderverdeel, naamlik selfaktualiserende waardes, eksistensialiteit, gevoelensreaktiwiteit, spontaneïteit, selfagting, selfaanvaarding, menslike natuur, sinergisme, aanvaarding van aggressie en die vermoë tot intieme kontak. Shostrom (1976) rapporteer dat die POI aangetoon het uit empiriese studies dat die selfaktualiserende persoon in die hede leef, onafhanklik is met 'n interne lokus van kontrole, waardes het wat soepel is, sensitief is vir sy eie behoeftes en gevoelens en dit kan demonstreer, 'n goeie selfaanvaarding het, 'n sinergistiese instelling het en oor goeie interpersoonlike verhoudings beskik.

Coan (1974) ontwikkel, na aanleiding van 'n literatuurstudie, 'n konseptuele raamwerk van 'n optimale persoonlikheid. Sy aanduidings vir 'n optimale persoonlikheid sluit die volgende kenmerke in: toereikende funksionering, kognitiewe konsekwentheid, omvang van bewustheid, aktualisering van potensiaal, kwaliteit van ervarings en volwasse interpersoonlike verhoudings. Hy ontwikkel 'n omvattende toetsbattery om hierdie dimensies te evalueer, wat onder andere die 16-PF insluit en die vraelyste wat hyself ontwikkel het, naamlik die "Personal Opinion Survey", "Experience Inventory" en "General Belief Scale". Hy kom na aanleiding van sy navorsing wat hy met studente gedoen het, tot die gevolgtrekking dat daar nie 'n algemene onderliggende persoonlikheidseienskap is wat kenmerkend van die optimale persoonlikheid is nie, maar dat 'n verskeidenheid en soms teenstrydige eienskappe binne 'n optimale persoonlikheid kan voorkom. Die persoon moet buigsaam wees in sy optrede om aan te pas by verskillende situasies ten einde optimaal te funksioneer. So byvoorbeeld moet hy soms intiem wees, soms professioneel, soms spontaan, soms doelgerig, ensovoorts.

Seeman (1983) verwys na 63 empiriese studies wat gedoen is binne die raamwerk van persoonlikheidsintegrasie. Hy beskryf die geïntegreerde persoonlikheid in terme van fisiologiese, perseptuele, kognitiewe en interpersoonlike funksionering. Empiriese studies van onder andere Cooley en Seeman (1979), Foxman (1975), Hearn en Seeman (1971), Seeman (1966, 1983), Swan (1970), Thomas en Seeman (1972) en Watson (1972) vorm

deel van die groter navorsingsprojek van Seeman (1983) oor persoonlikheidsintegrasie. Seeman (1983) gee 'n samevatting van die navorsingsresultate onder die kategorieë "fisiologie", "perseptueel-kognitief" en "interpersoonlik". Die geïntegreerde persoonlikheid se fisiologiese funksionering word gekenmerk deur 'n kongruensie tussen verskillende fisiologiese reaksies, en die persoon kan sy fisiologiese reaksies deur middel van bio-terugvoer beheer. Wat die perseptueel-kognitiewe funksionering betref, word die geïntegreerde persoonlikheid gekenmerk deur intellektueel-kognitiewe produktiwiteit en effektiwiteit. Daar is 'n hoë mate van kognitiewe differensiasie en integrasie met 'n interne lokus van kontrole. Gedrag is intrinsiek gemotiveerd en die persoon is aanpasbaar vanweë 'n stabiele positiewe selfkonsep. Die geïntegreerde persoon het positiewe, intieme, interpersoonlike verhoudings. Hy kan emosies demonstreer, is empaties en kongruent in sy verhoudings en toon onvoorwaardelike aanvaarding van ander. Effektiewe en akkurate kommunikasie kom voor en hy kan tussen verskillende soorte verhoudinge onderskei en sy gedrag daarvolgens aanpas.

In die empiriese studies wat bespreek is, is ook kortliks verwys na van die psigometriese toetsbatterye wat gebruik is om kriteria vir volwassenheid te meet. Vervolgens gaan kortliks gefokus word op slegs die empiriese resultate van minder omvattende studies wat eienskappe van psigiese volwassenheid wou bepaal.

Bonney (1969) bevind dat persoonlike bevoegde persone 'n goeie wederkerige wisselwerking en sosiale interaksie het met die omgewing. Hulle het 'n positiewe selfsiening en selfvertroue en tree outonoom en selfstandig op. Hulle is besorg oor ander mense en toon empatie, deernis en rapport met ander. Hulle beskik oor die vermoë om stres suksesvol te hanteer.

Smith (1978) se navorsingsresultate dui op 'n hoë korrelasie tussen psigiese volwassenheid en selfvertroue, goeie sosiale verhoudings, betrokkenheid in die samelewing en selfverantwoordelikheid.

Foreman (1966) het 11 meetmiddels gebruik om die eienskappe van geestesgesondheid by 'n groep studente te bepaal. Hy bevind dat die volgende eienskappe van geestesgesondheid is: aktiewe omgewingsbetrokkenheid, spontaneïteit, soepelheid, outonomiteit, oopheid vir ervarings, intimiteit in interpersoonlike verhoudings, demonstrasie van gevoelens en die vermoë om te verbaliseer oor persoonlike probleme.

MacKinnon (1978) ondersoek kreatiwiteit as 'n eienskap van bevoegdheid. In sy navorsing met argitekte kom hy tot die gevolgtrekking dat kreatiwiteit statisties beduidend korreleer met selfaanvaarding, openheid vir ervarings en eie gevoelens, outonomiteit en 'n interne lokus van kontrole.

Vargas (1969) het bevind dat optimaal funksionerende studente positief korreleer met selfaanvaarding, selfonthulling, sosialiteit, demonstrasie van emosies en 'n groter intellektuele bevoegdheid.

Vaillant (1976) het bevind dat die volwasse persoonlikheid oor suksesvolle hanteringsmeganismes beskik om lewenseise suksesvol te hanteer, terwyl Westley en Epstein (1969) bevind het dat die volwasse persoon kongruent is met sy gevoelens en dit spontaan uitleef.

Chickering et al. (1981) het voor- en nagraadse studente met mekaar vergelyk en gevind dat nagraadse studente groter volwassenheid getoon het in die volgende kategorieë: bevoegdheid, outonomie, identiteit, doelgerigtheid, integriteit, hantering van emosies en 'n vryheid in interpersoonlike verhoudings.

Feldman en Newcomb (1973) het bevind dat die nagraadse student se eienskappe van volwassenheid gemeet kon word aan sy verhoogde intellektuele belangstellings en vermoëns, onafhanklikheid, groter selfvertroue, vermoë om emosies te demonstreer, soepelheid, demokratiese ingesteldheid, individualiteit en 'n groter sensitiwiteit vir estetiese ervarings.

Roux (1986) vergelyk eerstejaar- en nagraadse teologiestudente en kom tot die gevolgtrekking "dat die nagraadse studente beslis verder

gevorder het op die pad na volwassenheid" (p. 151). Dit word weerspieël in 'n meer abstrakte denkvermoë, selfgenoegsaamheid, onafhanklikheid, vrydenkendheid, selfgenoegsaamheid, selfvertroue en 'n groter behoefte om sosiaal te verkeer met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag.

Bond, Gardner, Christian en Sigal (1983) en Picano (1984) het gevind dat psigiese volwassenheid positief korreleer met soepelheid en realiteitsbelewing. Lorr en Manning (1978) en White (1985) het gevind dat psigies volwasse persone beter interpersoonlike verhoudinge gehad het vanweë hul verdraagsaamheid, sensitiwiteit en verantwoordelikheid.

Helson en Wink (1987) het in 'n longitudinale navorsingsprojek gevind dat outonomie, bevoegdheid, goeie en stabiele interpersoonlike verhoudings, sosiale oriëntasie en 'n eksterne probleemgesentreerdheid eienskappe was van psigiese volwassenheid.

Rossouw (1986) het gevind dat humor, lewensdoel, spontaneïteit en outonomie kan dien as onderskeiders tussen meer en minder geaktualiseerde studente. Carkhuff (1981) het Maslow se aktualiseringsteorie gekwantifiseer en gevind dat selfaktualiseerders doelgerig en gemotiveerd was, met 'n hoë betrokkenheid by eksterne aktiwiteite en belangstellings. Hulle het 'n sosiale oriëntasie en het goeie interpersoonlike verhoudings gehad.

Dit blyk duidelik uit die empiriese navorsingsresultate dat sekere kenmerke van volwassenheid herhaaldelik voorkom, wat korreleerbaar is met temas wat in die verskillende teoretiese modelle vir volwassenheid bespreek is. Uit die empiriese navorsing blyk egter ook nie net 'n gebrek aan resente wetenskaplike studies nie, maar ook dat daar 'n behoefte bestaan aan betroubare en geldige meetinstrumente. Vervolgens word die kenmerke van psigiese volwassenheid wat herhaaldelik voorkom en waarvoor daar empiriese bewyse bestaan, bespreek.

3.5 'N GEÏNTEGREERDE DEFINISIE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID

In 'n poging om tot 'n definisie van psigiese volwassenheid te kom, is in die eerste plek gekyk na die definiëring van die begrip deur die verskillende teoretici vanuit bepaalde teoretiese modelle. In die tweede plek is gekyk na resultate van empiriese studies om psigiese volwassenheid te verken. Vervolgens word 'n opsomming gemaak van die vernaamste teoretiese kenmerke van psigiese volwassenheid wat die algemeenste deur die teoretici aangedui is, en word korrelerende empiriese studies daarmee gekoppel. Op hierdie manier word vyf kenmerke van psigiese volwassenheid geïdentifiseer wat teoreties sowel as empiries fundeerbaar is. Hierdie metode is gebaseer op die uitgangspunt dat die genuanseerde kennis oor psigiese volwassenheid nie wedersyds uitsluitend beskou moet word nie, maar dat elke losstaande feit eerder bydra om 'n meer volledige beeld op die geheel te gee (Botes, 1987).

In tabel 3.1 word 'n aangepaste en uitgebreide opsomming gegee van Botes (1987) se integrasie van die teoretiese kenmerke van psigiese volwassenheid sowel as die empiriese ondersteuning daarvoor.

Dit blyk uit die tabel dat vyf kenmerke van psigiese volwassenheid uitkristalliseer, elk met verwante onderkwalifikasies. Vervolgens gaan elkeen van hierdie eienskappe meer uitgebreid beskryf word.

3.5.1 Positiewe selfkonsep

Die belangrikheid van 'n positiewe selfkonsep vir 'n volwasse persoon word deur die meeste teoretici beklemtoon as 'n kenmerk van psigiese volwassenheid. Daar is ook genoegsame empiriese verifikasie vir hierdie kenmerk. Dit blyk uit die saamgestelde tabel dat 'n positiewe selfkonsep in twee afdelings verdeel kan word, naamlik selfkennis en selfaanvaarding. 'n Persoon ontwikkel 'n goed gedefinieerde selfkonsep wanneer hy homself akkuraat en eerlik kan waarneem om sodoende tot 'n realistiese kennis van homself te kan kom. Hierdie kennis van sy positiewe sowel as negatiewe eienskappe moet dan lei tot selfaanvaarding waar hy vrede maak met wie hy is.

TABEL 3.1 DIE KENMERKE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID: TEORETIESE EN EMPIRIESE ONDERSTEUNING VAN ELKEEN

Kenmerke van psigiese volwassenheid		Teoretiese ondersteuning	Empiriese ondersteuning
1. POSITIEWE SELFKONSEP	1.1 Selfkennis	Allport (1961), Freud (1949), Fromm (1941), Jahoda (1959), Jung (1940), Perls (1969), Rogers (1961), Schultz (1977)	Bonney (1969), Duncan (1966), Heath (1965, 1977), Roux (1986), Seeman (1983)
	1.2 Selfaanvaarding	Allport (1961), Ellis (1980), Horney (1950), Jahoda (1959), Jung (1940), Maslow (1970), Murray (1968), Perls (1969), Rogers (1961), Schultz (1977)	Heath (1965, 1977), MacKinnon (1978), Roux (1986), Shostrom (1976), Smith (1978), Vargas (1969)
2. SPONTANEITEIT	2.1 Kontak met eie emosies	Allport (1961), Frankl (1969), Horney (1950), Jahoda (1959), Jung (1940), Maslow (1970), Rogers (1961), Shostrom (1967)	Foreman (1966), MacKinnon (1978), Seeman (1983), Shostrom (1976), Westley en Epstein (1969)
	2.2 Hier-en-nou openheid	Frankl (1969), Perls (1969), Rogers (1961), Schultz (1977), Shostrom (1967)	Feldman en Newcomb (1973), MacKinnon (1978), Shostrom (1976)
	2.3 Demonstrasie van emosies	Allport (1961), Jahoda (1959), Jung (1940), Maslow (1970), Perls (1969), Rogers (1961), Shostrom (1967)	Bonney (1969), Foreman (1966), Seeman (1983), Shostrom (1976), Westley en Epstein (1969), Vargas (1969)
3. 'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING	3.1 Waardes	Allport (1961), Frankl (1969), Maslow (1970)	Shostrom (1976)
	3.2 Soepelheid	Allport (1961), Ellis (1980), Frankl (1969), Jahoda (1959), Maslow (1970), Perls (1969), Rogers (1961)	Bond et al. (1974), Coan (1974), Foreman (1966), Picano (1984), Seeman (1983), Shostrom (1976)
	3.3 Outonomie	Ellis (1980), Frankl (1969), Fromm (1941), Jahoda (1959), Maslow (1970), Perls (1969), Rogers (1961)	Bonney (1969), Duncan (1966), Foreman (1966), Helson en Wink (1987), MacKinnon (1978), Rossouw (1986), Seeman (1983), Shostrom (1976)
	3.4 Doelgerigtheid	Allport (1961), Frankl (1969), Horney (1950), Maslow (1970), Murray (1968)	Carkhuff (1981), Rossouw (1986)
4. ALTRUïSME	4.1 Eksterne probleem-gesentreerdheid	Adler (1938), Allport (1961), Ellis (1980), Frankl (1969), Jahoda (1959), Maslow (1970), Murray (1968)	Bonney (1969), Carkhuff (1981), Foreman (1966), Heath (1965, 1977), Helson en Wink (1987)
	4.2 Sosiale oriëntasie	Adler (1938), Allport (1961), Frankl (1969), Fromm (1941), Jahoda (1959), Maslow (1970)	Bonney (1969), Carkhuff (1981), Helson en Wink (1987)
5. VERMOë TOT INTIEME INTER-PERSOONLIKE VERHOUDINGE		Adler (1938), Allport (1961), Frankl (1969), Fromm (1941), Horney (1950), Jahoda (1959), Maslow (1970), Rogers (1961), Shostrom (1967)	Bonney (1969), Carkhuff (1981), Foreman (1966), Heath (1965, 1977), Lorr en Manning (1978), Roux (1986), Seeman (1983), Shostrom (1976), Vargas (1969), White (1985)
	5.1 Aanvaarding van ander persone	Allport (1961), Ellis (1980), Jung (1940)	Heath (1965, 1977), Seeman (1983)
	5.2 Akkurate kommunikasie	Frankl (1969), Murray (1968), Rogers (1961), Shostrom (1967)	Foreman (1966), Shostrom (1976)

'n Selfkonsep kan gedefinieer word as 'n saamgestelde beeld van wat ek dink ek is, wat ek dink ek kan bereik, wat ek dink ander van my dink en wat ek graag sou wil wees (Burns, 1979). Gerdes et al. (1988) definieer die selfkonsep as 'n persoon se siening van sy eie attribute in terme van sekere aspekte wat in noue relasie tot mekaar staan en saam 'n eenheid vorm (sisteem met subsisteme). Hierdie attribute is:

- fisieke self of liggaamsbeeld;
- intellektuele self (vermoëns en talente);
- sielkundige self (persoonlikheidseienskappe en emosies);
- sosiale self (sosiale belangstellings en betrokkenheid);
- morele self (voorgeskrewe kodes en waardes);
- geslagtelike self (identifikasie met sy eie geslag);
- ideale self (die ideale waarna gestreef word);
- selfagting wat verwys na sy oordeel oor homself en 'n gevoel van eiewaarde gee.

Die selfkonsep ontwikkel geleidelik deur verskillende stadia vanaf babajare. Namate die baba se vaardighede toeneem as gevolg van ryping en ontwikkeling, neem sy bewustheid van homself as onafhanklike wese toe. Die selfbeeld en veral die selfagting word verder gevorm deur terugvoering van betekenisvolle persone in sy lewe en dit vorm die grondslag van sy selfbeoordeling (Anthony, 1984; Cilliers, 1990; Dreyer, 1986; Gerdes et al., 1988; Van Jaarsveld, 1989). Die volwassene se selfkonsep is 'n betreklik stabiele entiteit wat rigting gee aan gedrag, maar soepel genoeg is om veranderinge te kan akkommodeer. Die volwasse selfkonsep raak toenemend onafhanklik van andere se meninge oor sy vermoëns, belange en doelwitte (Arkhoff, 1975; Gerdes et al., 1988).

In die vorming van 'n selfkonsep speel beginsels, idees en oortuiginge 'n prominente rol om die persoon se gedrag te bepaal (Jourard, 1974). "Once a person believes that something is true, whether or not it is, he then acts as if it were. He will instinctively seek to collect facts to support the belief no matter how false it may be" (Anthony, 1984). Dit impliseer dat ten einde 'n persoon se selfkonsep te verander, aandag gegee sal moet word aan sy vooropgestelde, gevormde idees, verwagtinge

en aannames (Anthony, 1984; Ball, 1990; Burns, 1988; Ellis, 1980; Hart, 1979; Robertson, 1990).

Daar is 'n noue aansluiting tussen 'n selfkonsep en 'n identiteit sodat sommige geleerdes dit selfs as wisselterme gebruik (Arkhoff, 1975; Campbell, 1990; Cohen en Brawer, 1972). Egan en Cowan (1980) definieer identiteit as 'n stabiele mening van jouself wat gedeel word met ander betekenisvolle persone. Dit sluit 'n interne (sielkundige) en 'n eksterne (sosiale) komponent in, sodat Erikson (1968) daarna verwys as 'n psigososiale konsep. Thom (1985) is van mening dat die identiteit verwys na 'n persoon se bewustheid van homself as 'n onafhanklike en unieke persoon. Identiteitsvorming impliseer die vorming van 'n geïntegreerde geheelbeeld van die self. Marcia (1980) se vier identiteitstatusse vind noue aansluiting by Erikson (1977) en Perry (1970) se konsepte oor identiteitsvorming. Gerdes et al. (1988) wys daarop dat identiteit drie verskillende komponente insluit, naamlik:

- 'n openbare identiteit wat verwys na 'n persoon se posisie in die samelewing (sosiale rolle);
- 'n persoonlike identiteit wat verwys na die persoon se gevoel van kontinuïteit en impliseer dat die persoon te midde van wisselende omstandighede dieselfde bly;
- 'n individuele identiteit wat verwys na die persoon se uniekheid.

Gerdes et al. (1988) is van mening dat die openbare en die persoonlike identiteit objektiewe verskynsels is wat deur ander waargeneem kan word, maar dat die individuele identiteit ontwikkel wanneer die persoon homself as 'n unieke persoon leer ken. Dit impliseer selfkennis en selfaanvaarding.

3.5.1.1 Selfkennis

Selfkennis word verkry in antwoord op die vraag: Wie is ek? Dit sluit aan by Dreyer (1986) se definiëring van 'n selfkonsep as dit wat ek van myself dink op grond van dit wat ek van myself weet. Selfagting is gegrond op selfkennis en dit verwys na die betreklik konstante positiewe

of negatiewe gevoelens wat ek oor myself het. 'n Positiewe en negatiewe selfwaarde word aan onderskeie eienskappe uitgeken (Anthony, 1984; Cilliers, 1990; Hart, 1979; Heath, 1977; James en Jongeward, 1983; Janson, 1989; Jordaan en Jordaan, 1989; Lindhard, 1988; Robertson, 1990; Van Jaarsveld, 1989).

Die noodsaaklikheid van 'n realistiese selfkennis word deur Lindhard (1988:13) verwoord: "Self-knowledge is the root and basis for our maturity, self-esteem and self-reliance ..." Markus (1983) wys daarop dat selfkennis noodsaaklik is om eie gedrag te verstaan, beheer, kontroleer en te verbeter. Twee maniere om tot verdiepte selfkennis te kom, is selfontsluiting en die vermoë om terugvoer van ander te ontvang (Burns, 1988; Dreyer, 1986; Hopson en Scally, 1988; Johnson, 1981; Weaver, 1978).

Fromm (1956) beklemtoon dat die persoon homself objektief en realisties moet waarneem ten einde tot 'n selfidentiteit te kom, maar hy stel ook 'n gesonde samelewing as voorwaarde hiervoor. Jung (1940) is van mening dat selfkennis impliseer dat die persoon homself en sy natuur met positiewe (konstruktiewe) en negatiewe (destruktiewe) aspekte moet kan identifiseer, maar as voorwaarde hiervoor stel hy dat die uiterlike aanpassings (werk, huwelik, kinders) reeds afgehandel moet wees. Allport (1961) is van mening dat selfinsig impliseer dat die persoon die verskille sal begryp tussen sy ware en ideale self en wat ander van hom verwag.

'n Deeglike selfkennis wat kennis impliseer van beide positiewe en negatiewe aspekte van sy persoonlikheid, word deur Allport (1961), Jahoda (1959), Perls (1969), Rogers (1961) en Schultz (1977) beklemtoon as 'n belangrike eienskap van psigiese volwassenheid. Overduin (1967) wys daarop dat 'n realistiese selfkennis 'n oorskatting of 'n onderskatting van die self verhoed en volgens Saul (1971) bevry dit die persoon van minderwaardigheid, meerderwaardigheid en kompetisie. Ander teoretici en definieerders van psigiese volwassenheid wat selfkennis beklemtoon, is Douglas (1986), Giges en Rosenfeld (1976), Hurlock (1980), Jackson (1975), O'Connell en O'Connell (1974), Roos (1971), Tallent (1978) en Van der Walt (1976). 'n Voorwaarde vir selfkennis is 'n akkurate selfpersepsie en dit word beklemtoon deur Allport (1961), Erikson (1968),

Freud (1949), Jahoda (1958) en Tallent (1978). Allport (1961), Frankl (1969) en Maslow (1970) beklemtoon humor as 'n metode om op 'n afstand na die self te kyk ten einde tot 'n meer realistiese waarneming te kom. Die persoon wat vir homself kan lag, weerspieël 'n vermoë tot selfobjektivering en openbaar 'n sin vir perspektief.

Die empiriese navorsing van Bonney (1969), Duncan (1966), Heath (1965, 1977), Roux (1986) en Seeman (1983) ondersteun bogenoemde teoretici betreffende selfkennis as kenmerk van psigiese volwassenheid.

3.5.1.2 Selfaanvaarding

Die tweede onderafdeling van 'n positiewe selfkonsep, naamlik selfaanvaarding, volg spontaan op selfkennis. 'n Psigies volwasse persoon kan homself aanvaar met sy positiewe en negatiewe eienskappe. Selfaanvaarding lei tot 'n gevoel van eiewaarde, selfagting, bekwaamheid en tevredenheid. Selfaanvaarding bevry die individu van selfveroordeling en lei tot 'n berusting in die dinge wat nie verander kan word nie, maar motiveer hom tot 'n aktiewe verwerking van negatiewe aspekte (groei-areas) wat wel verander kan word (Hart, 1979; Pope, McHale en Craighead, 1989; Wijngaarden, 1963). Dreyer (1986), Janson (1989), Robertson (1990) en Van Jaarsveld (1989) wys op die belangrike rol wat 'n volwasse verhouding met God op selfaanvaarding het.

'n Persoon se selfaanvaarding het betrekking op al die kenmerke wat eie is aan hom as persoon, soos onder andere sy voorkoms, liggaamsbehoeftes, intellek, waardes, sterktes, swakhede, ensovoorts. Vir Rogers (1961) lê selfaanvaarding in kennis van die ware self en die verwesenliking van hierdie self. Dit is 'n belangrike voorwaarde vir die verwesenliking van selfontplooiing. Allport (1961) stel emosionele sekuriteit gelyk aan selfaanvaarding. Die persoon wat homself aanvaar, tree emosioneel stabiel op, omdat hy in voeling en in beheer van sy eie emosies is. Jourard (1974) en Johnson (1981) wys op die verband tussen selfaanvaarding, intimiteit en selfopenbaring. Volgens hulle is selfaanvaarding 'n voorvereiste vir die aanvaarding van ander mense. Maslow (1970) beklemtoon dat selfaanvaarding nie net die aanvaarding van positiewe en negatiewe

eienskappe impliseer nie, maar ook die aanvaarding van biologiese behoeftes sonder skuldgevoelens. Volgens Ellis (1980) impliseer selfaanvaarding 'n verdraagsaamheid vir eie tekortkominge en die besef dat positiewe gevoelens oor die self nie afhanklik is van eie prestasies nie.

In die teoretiese modelle van Jung (1940), Horney (1950), Jahoda (1959), Perls (1969) en Schultz (1977) word selfaanvaarding as 'n belangrike eienskap van psigiese volwassenheid getipeer. Murray (1968) is van mening dat selfkennis en selfaanvaarding tot gevolg het dat die psigies volwasse persoon oor genoegsame selfvertroue beskik. Verdere teoretici en definieerders van volwassenheid wat selfaanvaarding as kenmerk van psigiese volwassenheid beklemtoon, is De Klerk (1989), Overduin (1967), Wijngaarden (1963), Roelofse (1972), Jonker (1965), Janson (1989) en Jackson (1975). Hurlock (1980) en Serfontein (1979) wys daarop dat selfaanvaarding tot selfvertroue lei, terwyl Jonker (1965) van mening is dat selfaanvaarding 'n afwesigheid van angs en skuldgevoelens impliseer. Tweedie (1963) wys op die verband tussen selfaanvaarding en 'n innerlike vrede wat die persoon oor en met homself aanvaar.

Empiriese studies van Heath (1965, 1977), MacKinnon (1978), Roux (1986), Shostrom (1976) en Vargas (1969) ondersteun die belangrikheid van selfaanvaarding as eienskap van psigiese volwassenheid. Smith (1978) het ook bevind dat selfvertroue 'n eienskap van volwassenheid is en dat dit gekoppel kan word aan selfaanvaarding.

3.5.2 Spontaneïteit

'n Volgende eienskap van psigiese volwassenheid wat na aanleiding van die literatuurstudie uitkristalliseer, is spontaneïteit. Dit word as sambreelterm gekies vir 'n paar eienskappe, naamlik dat 'n psigies volwasse persoon sy emosies korrek kan erken, aanvaar en demonstreer, dat hy 'n openheid beleef in die hier-en-nou en dat daar 'n emosionele stabiliteit bestaan.

3.5.2.1 Kontak met emosies

Dit volg spontaan op die psigies volwasse persoon se realistiese selfpersepsie, selfkennis en selfaanvaarding dat hy in staat sal wees om sy emosies te kan ervaar. 'n Psigies volwasse persoon is in kontak met sy eie emosies wanneer hy bewustelik beide positiewe en negatiewe emosies akkuraat kan waarneem, etiketteer en ervaar. Rogers (1961) beklemtoon 'n openheid vir ervarings waar alle emosies en houdings sonder verdediging bewustelik as deel van homself en sy wêreld beleef word en geakkommodeer kan word met die selfkonsep. Negatiewe of ontstellende emosies word dus nie geïgnoreer of ontken nie, maar gesimboliseer en geïntegreer in die self. Dit lei tot 'n groter kongruensie tussen die ware en ideale self en word 'n geleentheid vir groei, eerder as 'n bedreiging.

In die psigoanalitiese model impliseer dit dat 'n persoon nie skuldig voel oor sy impulse en behoeftes nie. Allport (1961), Frankl (1969), Horney (1960), Jahoda (1959), Jung (1940), Maslow (1970) en Shostrom (1967) beklemtoon dat 'n psigies volwasse persoon in kontak is met sy eie emosies. Hy kan hierdie emosies sonder verdraaiing bewustelik ervaar sonder dat dit tot angs, skuldgevoelens of onnodige spanning lei (Jourard, 1974; Giges en Rosenfeld, 1976). Die psigies volwasse persoon erken nie alleen sy emosies nie, maar hy kan dit ook aanvaar, homself daarmee identifiseer en verantwoordelikheid daarvoor aanvaar (Giges en Rosenfeld, 1976; O'Connell en O'Connell, 1974).

Empiriese studies wat die erkenning en aanvaarding van emosies as 'n kenmerk van psigiese volwassenheid bevestig, is Foreman (1966), MacKinnon (1978), Seeman (1983), Shostrom (1976) en Westley en Epstein (1969).

In die praktyk blyk dit egter dat baie mense worstel om in kontak te kom met eie emosies. Volgens Belkin en Nass (1984) en Hart (1979) is 'n opvoedingsproses hiervoor te blameer. Van jongs af word kinders geleer dat daar goeie en slegte emosies is. "Slegte" emosies word gevolglik geïgnoreer, onderdruk of ontken. 'n Emosionele inkongruensie ontstaan wat gedrag dan vanuit die onbewuste kan beïnvloed (Nicol, 1988). Dreyer (1986) bied twee verdere verklarings vir die onvermoë van mense om in

kontak te wees met hul eie emosies, naamlik aan die een kant die kwesbaarheid indien emosies gedemonstreer of erken word, en aan die ander kant die vrees vir verwerping. Hart (1979:16) wys 'n ander ekstreem af, naamlik die vrye en ongekontroleerde uiting van enige emosie wat ervaar word. Hy verwoord dit soos volg:

> In both extremes a most important point is missed, namely that emotions form an essential part of life and are the most important building blocks out of which happiness and enjoyment of life are built. To avoid feeling is to avoid life! To feel too much is to destroy life.

Veral binne die Christelike paradigma kom die persepsie soms na vore dat die Christen altyd totaal in beheer van sy emosies moet wees, met 'n gevolglike oorbeklemtoning van die rede. Volgens Hart (1979) lei hierdie sienswyse tot 'n onegtheid wat die Christen se getuienis vernietig en wat juis die weg baan vir die ontwikkeling van emosionele probleme.

'n Volgende kenmerk van spontaneïteit is 'n openheid vir die hier-en-nou en wat daarmee gepaardgaan. Dit word vervolgens bespreek.

3.5.2.2 Hier-en-nou-openheid

'n Voorwaarde vir 'n individu om sy emosies te kan erken en aanvaar, is dat hy in die hier-en-nou ontvanklik moet wees vir onmiddellike ervarings. Dit blyk uit die literatuurstudie dat die psigies volwasse persoon in die hede leef en nie toelaat dat skuld oor die verlede of angs oor die toekoms sy vermoë om vir die hede ontvanklik te wees, beperk nie (Perls, 1969; Rogers, 1961; Shostrom, 1967).

Rogers (1961) beklemtoon 'n openheid vir die hier-en-nou sodat elke oomblik ten volle beleef kan word en elke ervaring benut kan word om struktuur te gee aan die selfkonsep en persoonlikheid. Volgens hom vereis 'n openheid en belewing van die hede waagmoed, aanpasbaarheid en spontaneïteit, asook 'n onderliggende sekuriteit wat juis die vermoë gee tot openheid. Volgens Perls (1969) is 'n spontane en ongeïnhibeerde

belewing van die hier-en-nou een van die vernaamste kenmerke van 'n volwasse persoonlikheid. Frankl (1969), Jackson (1975), James en Jongeward (1983), Jourard (1974), Miller (1977), O'Connell en O'Connell (1974), Shostrom (1967) en Schultz (1977) beklemtoon ook die openheid van die psigies volwasse persoon vir die hier-en-nou. 'n Openheid in die hier-en-nou lei tot 'n groter bewussyn, herkenning en akkommodering van emosies (Dreyer, 1986; Johnson, 1981).

Empiriese studies van Feldman en Newcomb (1973), MacKinnon (1978) en Shostrom (1976) bevestig 'n openheid van die hier-en-nou as eienskap van psigiese volwassenheid.

3.5.2.3 'n Demonstrasie van emosies

'n Verdere kenmerk wat onder spontaneïteit geklassifiseer kan word, is die psigies volwasse persoon se vermoë om sy emosies te kan demonstreer. Die demonstrasie van emosies is 'n verdere gevolg van iemand wat in kontak is met sy emosies en 'n openheid het in die hier-en-nou. Hy kan spontaan op grond van sy onmiddellike ervaring reageer. Omdat hy nie deur eksterne norms en verwagtinge beheer kan word nie, kan hy sy emosies onmiddellik uitdruk. Hierdie spontane demonstrasie van emosie geskied nooit ten koste van 'n ander persoon nie, sodat spontaneïteit nooit 'n onbeheerste uitbarsting van emosies impliseer nie. Die psigies volwasse persoon het nie net 'n sensitiwiteit vir ander persone se emosies nie, maar hy het voldoende stabiliteit en kontrole oor sy eie emosies.

Allport (1961) stel emosionele stabiliteit gelyk aan selfaanvaarding. Die selfaanvarende persoon sal minder geneig wees tot emosionele oorreaksie omdat hy voldoende beheer het om gepas te reageer. Gerdes et al. (1988) wys daarop dat emosionele stabiliteit nie impliseer dat 'n mens voortdurend opgeruimd of onemosioneel moet wees nie, maar dat hy in staat moet wees om gevoelens openlik te demonstreer of verbaliseer, maar met inagneming van die oortuigings en gevoelens van ander. Die persoon wat in kontak is met sy emosies in die hede, is in staat om die bevrediging van sommige behoeftes uit te stel of selfs te ontbeer en om die

uitlewing van sekere emosies te beheer indien omstandighede dit vereis (James en Jongeward, 1983; Hurlock, 1980; Serfontein, 1979; Saul, 1971). Deur emosies te erken, te eien en te demonstreer, word beheer oor emosies verkry (Hart, 1979). Die verhoogde spontaneïteit rig die gedrag meer doelbewus en verbeter die kommunikasieproses omdat gevoelens op 'n helderder en duideliker wyse oorgedra word (Nicol, 1988). Ten einde verhoogde beheer oor emosies te verkry, word die relasie tussen kognitiewe denke en emosies veral deur die eksponente van die kognitiewe teorieë voorgestaan (Burns, 1988; Hopson en Scally, 1988; Janson, 1989; Johnson, 1981; Möller, 1990; Roos en Möller, 1988). 'n Aspek wat in die psigo-opleidingsmodel aandag verdien, is die dilemma rondom kwaad word. Hart (1979:59) verwoord hierdie dilemma soos volg:

> But is anger good for us? Are we better off if we allow ourselves to be angry, or should we try to control our anger? Do we have to show that we are angry, or is it sufficient to merely acknowledge but hide it? Do we sin when we get angry?

Teoretici wat die demonstrasie van emosies as 'n kenmerk van 'n psigies volwasse persoon tipeer, is Jahoda (1959), Jung (1940), Maslow (1970), Perls (1969), Rogers (1961) en Shostrom (1967). Empiriese studies wat bevestig dat die vermoë en emosies op spontane, eerlike, stabiele en beheersde wyse te demonstreer, 'n eienskap van psigiese volwassenheid is, is Bonney (1969), Foreman (1966), Seeman (1983), Shostrom (1976), Vargas (1969) en Wesley en Epstein (1969).

3.5.3 'n Saambindende lewensbeskouing

Uit die literatuurstudie blyk dit ook dat 'n psigies volwasse persoon oor 'n saambindende lewensbeskouing beskik. Hy het 'n eie lewensfilosofie, ideale, waardes en 'n gewete wat sy lewe rig, verenig en doelgerig maak. Beginsels, etiek, sedes en godsdienstige oortuigings is ten nouste verweef in 'n saambindende lewensbeskouing en dit lei die persoon in sy besluite oor wat reg en verkeerd is (Gerdes et al., 1988). 'n Lewensbeskouing bring vir die individu die verlede, hede en toekoms met mekaar in verband en dit koppel die individuele ervaring met die universele ervarings van die mensdom en menswees.

Corey (1978:310) is van mening dat 'n saambindende lewensbeskouing bestaan uit "fundamental beliefs, attitudes, and values that govern a person's behavior". Alhoewel die meeste mense nooit hul lewensfilosofie uitgesproke definieer nie, leef almal na aanleiding van sekere basiese aannames oor hulself, andere en die wêreld. "Thus, the first step in actively developing a philosophy of life is to formulate a clearer picture of our present attitudes and beliefs" (Corey, 1978:310).

Allport (1961) is van mening dat die ryp persoon 'n eie lewensfilosofie, langtermyndoelstellings en 'n sentrale waardestelsel het wat sy hele lewe verenig en rig. Sy godsdienstige oortuiginge speel 'n dominante rol en hy tree op volgens geïnternaliseerde oortuigings. Jackson (1975), Jonker (1965), Levinson (1978) en Wittenberg (1968) beklemtoon in hul definiëring van psigiese volwassenheid die belangrikheid van 'n saambindende lewensbeskouing.

'n Saambindende lewensbeskouing word vervolgens aan die hand van die volgende eienskappe bespreek: waardes, soepelheid, outonomie en doelgerigtheid.

3.5.3.1 Waardes

Plug et al. (1988) definieer waardes as 'n gesindheid wat die persoon se gedrag op 'n bewuste of onbewuste vlak rig. Degenaar (in Joubert, 1986) definieer waardes as normatiewe oriëntasies wat 'n rol speel in die mens se opvattings, optredes, beslissings, oordele en regverdigings.

Die funksie van waardes is om vir die individu uit te wys wat wenslik of verkieslik is en daarom rig dit die proses van seleksie van doelwitte en optrede (Joubert, 1989; Rokeach, 1973). Heyns (1991) wys daarop dat waardes 'n grondliggende aspek is van feitlik alle menslike handelinge, terwyl Sperry, Mickelson en Hunsaker (1977) wys op die direkte verband wat daar bestaan tussen keuses en waardes.

Dit is 'n kenmerk van die psigies volwasse persoon dat hy die oorgeërfde waardes wat deur die sosiale leerproses aan hom oorgedra is, krities

ondersoek het. Op hierdie manier word waardes getoets en gesif voordat dit geïnternaliseer word (Maslow, 1971). Om hierdie rede meen Corey (1977) dat daar 'n noue verbintenis bestaan tussen 'n persoon se identiteit en die bewussyn van 'n eie waardesisteem. Vervreemding van identiteit is die noodwendige resultaat indien waardes van ander kritiekloos en slaafs nagevolg word.

Spranger (in Gerdes et al., 1988) het ses tipes waardes genoem wat as basiese doel en integrasiepunt in 'n persoon se lewe kan dien. Kortliks kan hulle soos volg beskryf word:

- Die **teoretiese** waarde wat te make het met die soeke na **waarheid**. Die benadering is hoofsaaklik kognitief en krities en die doel is om te sistematiseer en orde te skep.
- Die **ekonomiese** waarde hou verband met dit wat **nuttig** en **prakties** is.
- Die **estetiese** waarde fokus op harmonie en **vorm**.
- Die **sosiale** waarde waarin **liefde** vir en **diens** aan mense voorop staan.
- Die **politieke** waarde wat **magsgesentreerd** is.
- Die **religieuse** waarde hou verband met die **eenheidsbegrip** en dui die mens se plek aan in die kosmos en sy verhouding tot God.

Enigeen van bostaande waardes kan sin en betekenis aan die lewe gee en as 'n integrerende krag dien. Die teoretiese modelle van Allport (1961), Frankl (1969) en Maslow (1971) beklemtoon die belangrikheid van 'n geïnternaliseerde waardestelsel binne die saambindende lewensbeskouing van die psigies volwasse persoon. Shostrom (1976) se empiriese studie het hierdie eienskap geverifieer.

Daar is 'n noue verband tussen 'n persoon se waardes en sy godsdienstige oortuigings (Bergin, 1991). Die individu se waardeoordele word meermale op grondvlak deur godsdienstige oortuigings en opvattings gerig (Heyns, 1991). De Klerk (1989) beklemtoon dat 'n psigies volwasse persoon 'n lewende verhouding het met God en 'n korrekte Vaderbeeld van God het. Corey (1977) en Palladino (1990) beklemtoon die rol wat godsdiens speel in 'n lewensbeskouing en is van mening dat godsdiens as metasisteem moet dien waarbinne alle ervaringe sinvol geïntegreer kan word en van waaruit gedrag konstruktief gerig kan word. Dit is in aansluiting by die Nasio-

nale Raad vir Geestesgesondheid (1990) se mening dat 'n persoon se geloofsisteem die raamwerk is waarop sy lewensbeplanning geskoei word. In 'n afdeling oor die verband tussen psigiese en geestelike volwassenheid word meer aandag aan hierdie aspek verleen. Daar is 'n duidelike verband tussen 'n intrinsieke godsdienstige oriëntasie waar 'n geïnternaliseerde geloof onafhanklik van sosiale druk kan funksioneer en positiewe geestesgesondheid. Hierteenoor staan 'n ekstern-georiënteerde persoon wat sy godsdiens gebruik om sekuriteit en sosiale aansien te bekom (Bergin, Masters en Richards, 1987; Watts en Williams, 1988).

Die onderskeid tussen 'n geïnternaliseerde en 'n ekstern-georiënteerde geloofslewe sluit aan by Rokeach (1973) se onderskeid tussen 'n geïdealiseerde stel waardes wat weinig effek in die praktyk het en 'n persoon se praktiese waardes wat sy handelinge direk bepaal.

'n Aspek wat in 'n noue relasie staan met waardes is die morele ontwikkelingsproses (Kohlberg, 1969; Perry, 1970). Die vlak van morele ontwikkeling bepaal die wyse en diepte van verbintenis aan waardes en welke mate dit individuele gedrag rig. Egan en Cowan (1980:126) verwoord dit soos volg:

> Moral development - the level of moral judgement and the degree of integration of values with actual behavior - is, like autonomy and competence, one of the basic psychological foundations on which the effective pursuit of life's concrete challenges is based.

Vervolgens word na soepelheid gekyk as 'n volgende eienskap van 'n saambindende lewensbeskouing.

3.5.3.2 Soepelheid

Aan die een kant word dit beklemtoon dat die psigies volwasse persoon 'n geïnternaliseerde waardestelsel het waarvolgens hy sy lewe inrig en uitvoer. Aan die ander kant word gewaarsku teen rigiditeit en 'n slaafse navolging en toepassing van reëls sonder om diskriminerend op te tree.

Soepelheid dui op die vermoë om 'n ingesteldheid te verander, gedrag te wysig en gevolglik op 'n toepaslike wyse op veranderende omstandighede te reageer (Plug et al., 1988).

Corey (1978:299) verwoord die noodsaaklikheid van soepelheid soos volg:

> In order to keep ourselves from dying spiritually, we need to allow ourselves to imagine new ways of being, to invent new goals to live for, to search for new and more fulfilling meanings, to acquire new identities, and to reinvent our relationships with others. In essence, we need to allow parts of ourselves to die in order to experience the rebirth that is necessary for growth.

Soepelheid verseker dat die psigies volwasse persoon oop is vir verandering en vernuwing en dit lei tot groei, ontwikkeling en verdieping in geïnternaliseerde waardes en geloofsoortuiging, outonomie en lewensfilosofie (Cohen en Brawer, 1972; Heath, 1965; Howard en Howard, 1988; Martin en Poland, 1980; Peck, 1990).

Volgens Ellis (1980), Jahoda (1959) en Perls (1969) verskaf soepelheid die vermoë om aan te pas by 'n veranderende wêreld. Rogers (1961) meen dat die psigies volwasse persoon 'n onderliggende sekuriteit het wat aan hom die vermoë en waagmoed gee om soepel te wees. Alhoewel Allport (1961), Frankl (1961) en Maslow (1971) die prominente rol van waardes beklemtoon, wys al die teoretici 'n slaafse, rigiede toepassing en uitlewing van waardes af. Overduin (1967) is van mening dat stabiliteit bepaal word deur die oortuiginge, beginsels, waardes en norme wat nagestreef word, maar dat 'n soepelheid en sensitiwiteit nodig is sodat oortuiginge nie op slaafs en fanatiese wyse ten koste van ander mense uitgeleef word nie. Hurlock (1968), Jonker (1965), Jourard (1974) Saul (1971) en Serfontein (1979) dui soepelheid en aanpasbaarheid aan as 'n kenmerk van psigiese volwassenheid. Empiriese studies wat soepelheid as kenmerk van volwassenheid bevestig, kom van Bond, Gardner, Christian en Sigal (1983), Coan (1974), Foreman (1966), Picano (1984), Seeman (1983) en Shostrom (1976).

'n Psigiese volwasse persoon met 'n duidelik geformuleerde lewensfilosofie en waardestelsel, waaraan hy homself verbind (Kohlberg, 1969; Perry, 1970), en 'n geïnternaliseerde geloofslewe (Bergin, 1991) se optrede sal outonoom wees met 'n interne lokus van kontrole (Ryff, 1989; Wijngaarden, 1969). Daarom word kortliks gekyk na outonomiteit as 'n eienskap van psigiese volwassenheid wat onder die sambreelterm "lewensbeskouing" saamgevat kan word.

3.5.3.3 Outonomiteit

Omdat 'n psigies volwasse persoon se gedrag bepaal word deur interne determinante eerder as die eksterne omgewing (Jahoda, 1959), meen Maslow (1970) dat hy relatief onafhanklik van sy fisiese en sosiale omgewing kan optree en funksioneer. Sy ontwikkeling is nie afhanklik van eksterne belonings soos gewildheid of erkenning nie, maar eerder van sy eie potensiaal. Die gevolg is dat die outonome persoon nie altyd konformeer aan die eise van die samelewing nie, maar vanuit 'n geïnternaliseerde verwysingsraamwerk optree. Rogers (1961) wys daarop dat die volwasse persoon sy eie oordeel gebruik in plaas daarvan om hom te verlaat op neergelegde kodes van die samelewing. Dit behels egter nie 'n rebelse opstandigheid teen kulturele, sosiale of etiese norme nie, maar eerder dat hierdie norme telkens ondersoek sal word ten einde hul legitimiteit en toepaslikheid te bepaal. Hierdie outonome persoon het 'n interne lokus van kontrole aangesien hy nie aanvaar dat gebeurtenisse, mense en omstandighede van buite verantwoordelik gehou kan word vir wat met hom gebeur nie.

'n Verdere kwalifikasie van outonomie is dat die psigies volwasse persoon verantwoordelikheid aanvaar vir sy eie gedrag. Hy kan verantwoordelikheid hanteer en weet wanneer om verantwoordelikheid te aanvaar. Dit staan teenoor 'n deterministiese siening wat impliseer dat die individu 'n slagoffer is van omstandighede buite sy beheer. Omdat die volwasse persoon 'n vryheid van keuse het, volg dit dat hy verantwoordelikheid moet aanvaar vir sy keuse en die gevolge daarvan (Gerdes et al., 1988). 'n Persoon met 'n interne lokus van kontrole kan sy situasie baie beter hanteer omdat hy verantwoordelikheid aanvaar vir sy eie gedrag en in beheer kan bly ten spyte van beperkende omstandighede (Frankl, 1969).

Rogers (1961) beklemtoon dat die ten volle funksionerende persoon nie net 'n keusevryheid het wat gegrond is in sy totale ervaringsveld nie, maar dat hy ten volle verantwoordelikheid aanvaar vir sy eie keuses. Frankl (1969) beklemtoon ook dat hierdie vryheid van die mens om 'n standpunt te kan inneem op 'n verantwoordelike wyse, maak dat hy alle omstandighede kan oorstyg. Ellis (1980), Horney (1950), Murray (1968) en Shostrom (1967) beklemtoon ook aanvaarding van verantwoordelikheid as 'n eienskap van psigiese volwassenheid. Overduin (1967) is van mening dat volwassenheid daarin openbaar word dat die mens hom beide aanspreekbaar ag en ook verantwoordelik voel vir dit wat hy as sy plig en roeping ag. "Volwassen mensen hebben de moed en de kracht om voor hun eigen daden te staan" (Overduin, 1967:43).

Teoretici wat outonomie en 'n interne lokus van kontrole identifiseer as eienskappe van psigiese volwassenheid, is Ellis (1980), Frankl (1969), Fromm (1941), Jahoda (1959) en Perls (1969). Ander identifiseerders van psigiese volwassenheid wat hiermee saamgaan, is Faber (1965), Jonker (1965) en Saul (1971). Empiriese studies wat aantoon dat outonomie 'n kenmerk is van psigiese volwassenheid, is Bonney (1969), Duncan (1966), Foreman (1966), Helson en Wink (1987), MacKinnon (1978) en Rossouw (1986). Die empiriese bewyse van MacKinnon (1978), Seeman (1983) en Shostrom (1976) beklemtoon ook 'n interne lokus van kontrole as eienskap van psigiese volwassenheid.

'n Geïnternaliseerde waardestelsel met 'n gevolglike outonomiteit en interne lokus van kontrole lei daartoe dat die psigies volwasse persoon se gedrag doelgerig is. Vervolgens word doelgerigtheid as eienskap van 'n saambindende lewensbeskouing bespreek.

3.5.3.4 Doelgerigtheid

In die voorafgaande paragrawe is daarop gewys dat die psigies volwasse persoon 'n geïnternaliseerde waardestelsel het waarvolgens hy sy lewe inrig en uitvoer, en wat gevolglik sy lewe baie doelgerig maak. Waardes, motiewe en behoeftes vind deur doelwitte beslag in die individu se gedrag (Lee, Locke en Latham, 1989), en doelwitte wat in ooreenstemming

met 'n lewensbeskouing geformuleer word, stimuleer motivering en volharding (Lee et al., 1989).

Hierdie doelgerigte strewe na 'n lewensrigting word bepaal deur onder andere die tipe waarde wat oorheersend is. Volgens Murray (1968) gaan doelgerigtheid saam met realistiese doelwitte wat gestel word en dan die nodige wilskrag, motivering en deursettingsvermoë om die doelwit te bereik. Frankl (1969) is van mening dat die soeke en uitreiking na sin die lewe sinvol maak en 'n doelgerigte strewe na doelwitte buite die self tot gevolg het. Maslow (1970) meen dat die volwasse persoon juis doelgerig raak wanneer hy kan uitreik na situasies en persone buite homself. Verdere teoretici wat doelgerigte strewe na 'n lewensrigting as 'n eienskap van psigiese volwassenheid identifiseer, is Allport (1961), Horney (1950), Jourard (1974), Miller (1977), Overduin (1967) en Van der Walt (1976). Die empiriese studies van Carkhuff (1981) en Rossouw (1986) het doelgerigtheid as eienskap van psigiese volwassenheid geïdentifiseer.

Ten spyte van die feit dat 'n psigies volwassene 'n saambindende lewensbeskouing het met die gepaardgaande kenmerke wat bespreek is, gebeur dit dikwels in die praktyk dat die persoon nie volgens sy lewensbeskouing leef nie. Een moontlike verklaring hiervoor is dat die psigies volwasse persoon vanweë sy soepelheid soms tē akkommoderend kan wees. 'n Ander rede hiervoor is dat die persoon nie die geskikte gedrag aangeleer het om homself te handhaaf nie. Jonker (1965) is van mening dat 'n psigies volwasse persoon in staat moet wees om homself te kan handhaaf. Die onvermoë om selfhandhawend te wees, lei soms tot 'n gaping tussen 'n geïdealiseerde stel waardes en 'n persoon se praktiese waardes (Rokeach, 1973). Kidman (1990:64) definieer selfhandhawende gedrag as "interpersonal behaviour involving the honest and relatively straightforward expression of thoughts and feelings", terwyl Martin en Poland (1980) dit as 'n sosiale vaardigheid definieer wat die persoon in staat stel om kongruent volgens sy lewensbeskouing en waardes te leef binne sosiale verhoudinge. Gevolglik sal daar in die psigo-opleidingsmodel aandag aan hierdie aspek gegee word.

3.5.4 Altruïsme

Altruïsme is 'n volgende eienskap van die psigies volwasse persoonlikheid wat na vore tree in die literatuurstudie. Plug et al. (1988) definieer altruïsme as onselfsugtige besorgdheid oor die behoeftes en belange van ander mense. Dit staan in direkte kontras met egoïsme waar 'n persoon se gedrag gerig word deur persoonlike behoeftes en belange, sonder om ander se behoeftes in ag te neem. Botes (1987) wys daarop dat altruïsme na twee verbandhoudende begrippe verwys, naamlik eksterne probleemgesentreerdheid en sosiale oriëntasie.

3.5.4.1 Eksterne probleemgesentreerdheid

Onder eksterne probleemgesentreerdheid word verstaan dat die persoon nie so vasgevang is in sy eie probleme (egoïsme) dat hy nie sinvol betrokke kan raak by probleme buite homself nie. Adler (1938) praat van 'n "gemeinschaftsgefühl" wat die hele kosmos omsluit, en dit impliseer dat die individu kreatief en skeppend met sy omgewing in interaksie moet wees. Volgens Murray (Murray en Kluckhohn, 1967) is die volwasse persoon voortdurend besig in sy betrokkenheid by die omgewing om nuwe kultuurgoedere te ontwikkel. Allport (1961) en Maslow (1970) dui hierdie eksterne probleemgesentreerdheid aan met die term "taakgeoriënteerd", wat impliseer dat die volwasse persoon van sy eie belange kan vergeet, en deur byvoorbeeld sy werk, stokperdjies en betrokkenheid by die omgewing 'n konstruktiewe bydrae kan lewer. Maslow (1970) is van mening dat dit vir die volwasse persoon 'n lewensroeping is om probleme buite homself te hanteer en daarom is hy gemotiveerd en doelgerig. Frankl (1969) gebruik die term "self-transendensie" wat impliseer dat die volwasse persoon ingeskakel is by 'n doel buite homself wat sin en betekenis aan sy lewe gee.

Ander teoretici wat 'n eksterne probleemgesentreerdheid en omgewingsbetrokkenheid as kenmerk van psigiese volwassenheid stel, is Ellis (1980), Jahoda (1959), Jonker (1965), Hurlock (1968) en Overduin (1967). Empiriese studies van Bonney (1969), Carkhuff (1981), Foreman (1966), Heath (1965, 1977), en Helson en Wink (1987) bevestig dat 'n eksterne probleemgesentreerdheid 'n kenmerk is van psigiese volwassenheid.

3.5.4.2 Sosiale oriëntasie

Die altruïstiese persoon is nie net betrokke by eksterne probleme in die omgewing nie, maar ook by mense en gemeenskappe. Adler (1938) se "gemeinschaftsgefühl" omsluit mense ook, en impliseer naasteliefde en 'n sosiale betrokkenheid. Volgens Fromm (1941) oorwin die mens juis sy eensaamheid en onsekerheid deur 'n gemeenskapsbetrokkenheid wat kreatiwiteit, produktiwiteit en diens impliseer.

Allport (1961) wys daarop dat die volwasse mens op sinvolle wyse betrokke is by die welsyn van ander mense en dat hy in staat is om sy eie belange op die agtergrond te skuif. Maslow (1970) dui hierdie sosiale oriëntasie aan met 'n gemeenskapsgevoel waaroor die volwasse mens beskik, wat 'n opregte belangstelling en deernis vir mense impliseer. De Klerk (1989), Frankl (1969), Jahoda (1959), Hurlock (1968) en O'Connell en O'Connell (1974) beklemtoon ook dat sosiale oriëntasie 'n kenmerk van die psigies volwasse persoon is. Bonney (1969), Carkhuff (1981) en Helson en Wink (1987) se empiriese studie bevestig dat hierdie eienskap kenmerkend is van psigiese volwassenheid.

Daar is reeds gewys op die gevaar dat die predikant vanweë sy sosiale identiteit en die rolvoorskrifte wat hy moet vervul, toenemend vanuit 'n vooruitbesliste identiteit kan leef. Die gevaar ontstaan dan dat hy betrokke is by die probleme van die omgewing en sy gemeenskap omdat dit van hom verwag word en nie noodwendig vanuit 'n vrye keuse nie. Dit sal dan verder gereflekteer word in sy grondliggende houdinge, soos byvoorbeeld of hy homself sien as die persoon wat ander se probleme vir hulle moet oplos (reddermotief) (Egan en Cowan, 1980; Johnson, 1981; Louw, 1987).

3.5.5 Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings

Naas 'n realistiese selfkennis en selfaanvaarding, stem die meeste teoretici en empiriese navorsers saam dat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings 'n belangrike eienskap van psigiese volwassenheid is. Daar is egter belangrike gesindhede en vaardighede wat nodig is vir

die vestiging en verdieping van verhoudings. Selfaanvaarding blyk 'n belangrike voorwaarde te wees voordat die aanvaarding van ander en uitreiking na ander op 'n volwasse wyse kan geskied (Allport, 1961; Jourard, 1974). Ook word selfonthulling, kongruensie en eie identiteit, emosionele teenwoordigheid in die hier-en-nou, selfvertroue en vertroue in andere, die vermoë om te luister, te kommunikeer en terugvoer te ontvang, asook 'n onderliggende houding wat respek, opregtheid, empatie en warmte vertolk, beklemtoon (Chickering, 1969; Clinebell en Clinebell, 1970; Corey, 1978; Egan, 1976; Egan en Cowan, 1980; Hopson en Scally, 1981, 1988; Jourard, 1974; Johnson, 1981; Schoeman en Meyer, 1983). Dit blyk duidelik dat heelwat eienskappe wat alreeds beskryf is as kenmerke van psigiese volwassenheid, veronderstel word in die vestiging en verdieping van intieme interpersoonlike verhoudings.

Intimiteit veronderstel die bereidheid van die persoon om homself ten volle te kan gee aan 'n ander, en dit vereis 'n blootlegging van die persoon. Sonder 'n realistiese selfkennis en selfaanvaarding is daar verskeie versperrings in die weg van intimiteit, soos onder andere 'n vrees vir verwerping, verswelging en seerkry, besitlikheid, onopgeloste konflikte soos 'n afhanklikheid/onafhanklikheid-ambivalensie en emosionele onvolwassenheid (Clinebell en Clinebell, 1970; Corey, 1978; Gerdes et al., 1988). Hart (1979) is van mening dat die onvermoë van mense om betrokke te raak in intieme interpersoonlike verhoudings te wyte is aan onstabiele kinderjare en negatiewe rolmodelle.

Vir Adler (1938) is naasteliefde en goeie interpersoonlike verhoudings 'n belangrike kenmerk van die volwasse persoonlikheid. Horney (1950) beklemtoon dat die volwasse persoon se interpersoonlike verhoudings gekenmerk word deur egte gevoelens, respek en 'n gees van wederkerigheid. Allport (1961) beklemtoon dat die ryp persoon in staat is om homself uit te brei, omdat hy met warmte by ander betrokke kan raak. Maslow (1970) wys daarop dat die selfaktualiseerder se verhoudings gekenmerk word deur liefde en warmte, en dat dit die kwaliteit van die verhouding is wat belangrik is en nie die aantal verhoudings waarin 'n persoon betrokke is nie. Ander teoretici wat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings beklemtoon as 'n kenmerk van psigiese volwassenheid is Frankl (1969), Fromm (1941), Jahoda (1959), Rogers (1961) en Shostrom (1967).

De Klerk (1989), Erikson (1959), Jackson (1975), Janson (1989), Jourard (1974), Giges en Rosenfeld (1976), Roelofse (1972), Tweedie (1963), Van der Walt (1976) en Wijngaarden (1963) is ook van mening dat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge 'n eienskap is van 'n psigies volwasse persoonlikheid.

Dit blyk uit die literatuurstudie dat, afgesien van die voorwaarde van selfaanvaarding, daar ook ander voorwaardes is vir intieme interpersoonlike verhoudings. Hierdie voorwaardes wat die kwaliteit van die verhoudings bepaal en wat kenmerkend is van die psigies volwasse persoon, is aanvaarding van en deernis vir ander mense met 'n demokratiese ingesteldheid, en akkurate interpersoonlike kommunikasie. Die eerste twee kenmerke dui op 'n bepaalde houding en ingesteldheid terwyl die laaste kenmerk op 'n vaardigheid dui. Vervolgens word hierdie voorwaardes beskryf.

3.5.5.1 Aanvaarding van ander persone

Ten einde 'n betekenisvolle verhouding met ander te vorm, is dit noodsaaklik dat ander mense onvoorwaardelik aanvaar word en met begrip, respek en deernis behandel word. Volgens Jung (1940) is die geïndividualiseerde persoon meer bewus van kollektief oorgeërfde eienskappe wat alle mense in gemeen het en dit lei tot groter begrip en aanvaarding van alle mense. Allport (1961) is van mening dat 'n aanvaarding van ander mense gedemonstreer word in deernis, begrip en respek ten spyte van hul tekortkominge. Volgens Ellis (1980) is aanvaarding van ander geleë in die wete dat almal die reg het om verkeerd te kan wees. Dit lei tot 'n verdraagsaamheid teenoor alle mense. So word die persoon met sy potensiaal en gebreke, suksesse en mislukkings aanvaar.

Hart (1979) wys daarop dat binne die Christelike paradigma die aanvaarding van ander persone en meer spesifiek die liefde vir ander persone as 'n opdrag kom. Hierdie opdrag impliseer 'n houding wat berus op 'n keuse en moet nie verwar word met 'n gevoel nie.

Volgens Hopson en Scally (1988) berus die aanvaarding van ander persone op die oortuiging dat elke mens respekwaardig is, oor beide positiewe en negatiewe eienskappe beskik, en dat 'n mens moet aanvaar dat almal nie van jou sal hou, net soos jy nie van almal sal kan hou nie.

Dit volg logies op onvoorwaardelike aanvaarding van alle mense dat die psigies volwasse persoon ook 'n demokratiese ingesteldheid sal hê. Dit impliseer dat die volwasse persoon onbevooroordeeld sal staan teenoor alle mense en nie sal diskrimineer op grond van ras, kultuur, status, geslag, ouderdom, godsdienstige of politieke oortuigings, ensovoorts nie (Maslow, 1970). Persone word as gelykes beskou en daarom wissel die beheer in die verhouding, afhangende van die situasies. In hierdie gelyke verhouding is daar nie ruimte vir 'n magstryd nie (Botes, 1987). Teoretiese ondersteuning van hierdie eienskap van psigiese volwassenheid kom van Ellis (1980), Frankl (1969), Fromm (1941) en Maslow (1970).

Empiriese bevestiging van die aanvaarding van ander mense kom van die studies van Heath (1965, 1977) en Seeman (1983), terwyl laasgenoemde ook bevestig dat volwasse persone 'n onbevooroordeelde houding teenoor ander openbaar.

3.5.5.2 Akkurate kommunikasie

'n Verdere eienskap van 'n psigies volwasse persoon wat in intieme interpersoonlike verhoudings neerslag vind, is die vermoë tot akkurate, eerlike kommunikasie. Kommunikasie behels die oordra van inligting van die sender deur 'n bepaalde medium wat verbaal en nie-verbaal geskied, na die ontvanger. Akkurate kommunikasie geskied wanneer die sender sy boodskap sodanig oordra dat daar kongruensie bestaan tussen die verbale en nie-verbale boodskap, en dat die ontvanger die boodskap kan verstaan volgens die sender se bedoeling.

Shostrom (1967) dui aan dat interpersoonlike sensitiwiteit en 'n empatiese houding belangrik is om 'n boodskap nie net korrek te kan stuur nie, maar ook om boodskappe korrek te kan ontvang. Die teoretiese modelle van Frankl (1969), Murray (1968), Rogers (1961) en Shostrom

(1967) beklemtoon die vermoë tot akkurate, egte kommunikasie as kenmerk van die psigies volwasse persoon. Dit is juis hierdie vermoë wat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings fasiliteer. Hierdie vermoë hang ook ten nouste saam met die psigies volwasse persoon se vermoë om in kontak te wees met sy eie emosies in die hier-en-nou en sy korrekte demonstrasie daarvan. Akkurate kommunikasie is 'n vaardigheid wat aangeleer kan word, en volgens Williams en Long (1983) is die aanleer van korrekte luister- en sprekervaardighede die sleutel tot intieme, interpersoonlike verhoudinge.

Die empiriese navorsingsresultate van Foreman (1966) en Shostrom (1976) ondersteun bogenoemde teoretici oor die belangrikheid van akkurate kommunikasie vir die psigies volwasse persoon en sy verhoudings.

Vervolgens gaan gekyk word na die verhouding tussen psigiese en geestelike volwassenheid.

3.6 DIE VERBAND TUSSEN PSIGIESE EN GEESTELIKE VOLWASSENHEID

Aangesien hierdie navorsing handel oor 'n psigo-opleidingsmodel om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei, is dit belangrik om geestelike volwassenheid te definieer en die verhouding tussen geestelike en psigiese volwassenheid te ondersoek.

De Jongh van Arkel (1986) wys daarop dat daar 'n kwaliteitsverskil is tussen geestelike en psigiese volwassenheid. Geestelike volwassenheid het 'n eie bron en fondament, 'n eie motivering, gerigtheid en doel, naamlik Jesus Christus. Dit is hierdie vertikale dimensie wat verantwoordelik is vir die kwaliteitsverskil. Roelofse (1972) is van mening dat geestelike volwassewording die afsterwe van die egosentriese mens is en die opstanding van die Christosentriese mens.

Na aanleiding van Le Roux (1991), Linde (1981), Louw (1983), Overduin (1967), Roelofse (1972), Rossouw (1990) en Serfontein (1979) se definiëring van geestelike volwassenheid, kan die volgende opsomming gemaak word van kenmerke van geestelike volwassenheid:

- Dit is gegrond op die soteriologiese heilsdade van Christus.

- Dit is 'n dinamiese proses waarin die gelowige groei in geloof deur die werking van die Heilige Gees.

- Dit is 'n proses waardeur die gelowige gedurig besig is om homself te verloën en Christus voorop te stel.

- Geestelike volwassenheid raak die gelowige in al sy bestaansfasette (sy verhouding tot God, homself, medemens, natuur, kultuur en strukture).

- Dit impliseer 'n goeie selfkennis en selfaanvaarding. 'n Geestelik onvolwasse mens kan homself en ander nie ten volle aanvaar nie. "Wanneer geestelike selfkennis aanvaar word, baar dit 'n lewenshouding van diepe ootmoed en nederigheid" (Roelofse, 1972:49).

- 'n Geestelik volwasse persoon het 'n saaklike ingesteldheid waar die koninkryk van God vooropgestel word.

- Stabiliteit en soepelheid is 'n verdere kenmerk van geestelike volwassenheid en dit vereis 'n goeie aanpassingsvermoë.

- Duursame hoop waar die gelowige op die eskatologie fokus, is 'n kenmerk van geestelike volwassenheid. Dit verleen doelgerigtheid en gee aan die geloofsvolwassenheid 'n onvoltooide karakter met 'n voortdurende gerigteid op die "alreeds en die nog nie" (Louw, 1983).

- Die geestelik volwassene inkorporeer altyd die medegelowige en kan nie in 'n kokon gerealiseer word nie. Daarom is die fokus op die gemeente-opbouende en korporatiewe funksie van die liggaam van Christus.

Ten spyte van die kwaliteitsverskil wat daar bestaan tussen geestelike en emosionele volwassenheid, is dit duidelik dat daar tog 'n oorvleueling op sekere terreine is. Daar is dus 'n besliste wisselwerking tussen psigiese en geestelike volwassenheid (Carter, 1974; De Jongh van Arkel,

1986; Jackson, 1975; Le Roux, 1985; Overduin, 1967). Omdat beide in dieselfde mens funksioneer, is daar 'n wedersydse stimulering. So beleef die gelowige sy psigiese volwassenheid ook geestelik. Psigiese volwassenheid kan dus 'n positiewe uitwerking hê op geestelike volwassenheid, terwyl psigiese onvolwassenheid weer 'n sekere demper kan plaas op geestelike volwassenheid. "Erzijn immers mensen, die in hum geestelijke leven op bepaalde sectoren niet tot ontplooiing komen door psychische remmingen en ontwikkelingstoornissen" (Overduin, 1967:50).

Douglas (1986) wys vanuit die Skrif dat daar ooreenkomste tussen psigiese en geestelike volwassenheid is, naamlik selfkennis en selfaanvaarding, die vermoë tot oorgawe aan die medemens en die klem op sensitiwiteit vir ander se behoeftes en gevoelens. Die belangrikste verskil volgens hom is dat psigiese volwassenheid gerig is op die verhouding tussen die mens met homself en die medemens, terwyl geestelike volwassenheid eerstens gerig is op die vertikale verhouding met God en hierdie verhouding bepaal elke ander verhouding.

Daar kan dus tot die konklusie gekom word dat psigiese belemmeringe in die pad kom staan van geestelike volwassenheid en daarom kan verwag word dat indien 'n student psigies volwasse is, dit geestelike volwassenheid sal kan fasiliteer en akkommodeer.

Gesien teen die primêre doelstelling van hierdie navorsing, naamlik om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei, is dit belangrik om in gedagte te hou dat die student nog 'n persoonlikheid in wording is vanaf laat-adolessensie na vroeë volwassenheid. Daarom word daar vervolgens vanuit die ontwikkelingsielkunde gekyk na die verwagte ontwikkelingsproses vanaf eerstejaarsvlak na nagraadse vlak.

---oOo---

HOOFSTUK 4

STUDENTE SE ONTWIKKELINGSTAKE EN DIE BEMEESTERING DAARVAN

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word gekyk na die ontwikkelingsfases waarin studente hul bevind en na die verskillende ontwikkelingstake wat in elke fase bemeester moet word. Hierdie ontwikkeling moet in berekening gebring word wanneer psigiese volwassenheid gedefinieer word en wanneer studente betrek word by 'n psigo-ontwikkelingsmodel om psigiese volwassenheid te fasiliteer.

Navorsing bewys dat die mens in 'n voortdurende proses van ontwikkeling is. Hierdie ontwikkelingsveranderinge is relatief, permanent en pas in die een of ander patroon, of selfs in meerdere patrone in (Meyer en Weyers, 1985). Die ontwikkeling is die gevolg van 'n magdom faktore wat elk 'n bepaalde rol te speel het. Die belangrikste ontwikkelingsprosesse is groei en afname (in grootte, kompleksiteit en funksioneringsvermoë), ryping (veranderinge wat die resultaat van genetiese faktore is), differensiasie en integrasie (die vorming van fyner onderafdelings en die gepaardgaande opbou van groter sisteme), leer (verandering as gevolg van ervaring wat opgedoen word), sosialisering (die aanleer van sosiale norme) en selfvorming (rigtinggewing van die eie ontwikkeling deur die individu se eie aard en vrye besluite) (Meyer en Weyers, 1985).

Verder kan verskillende terreine van ontwikkeling onderskei word omdat verskillende aspekte van die mens verskillende ontwikkelingspatrone het. So kan die volgende ontwikkelingsterreine onderskei word: liggaamlike, kognitiewe, sosiale en persoonlikheidsontwikkeling.

Die belangrikste determinante van ontwikkeling is, volgens Meyer en Weyers (1985) en Gerdes et al. (1988), die volgende:

- genetiese faktore (inligting wat in die saadsel en eiersel aanwesig is);
- die konstitusie (die totale fisiologiese samestelling op enige tydstip in die lewe);
- die fisiese en sosiale omgewing;
- die persoonlike faktore (die persoon self, met al sy eienskappe soos hulle tot op enige spesifieke tydstip ontwikkel het, waardes, vrye keuses en besluite).

Die ontwikkelingsproses kan in stadia verdeel word, omdat sekere tydperke besondere kenmerke het. Tussen die verskillende stadia is daar oorgangstydperke wat 'n brug vorm tussen die einde van die een stadium en die begin van die volgende stadium. Elke ontwikkelingstadium kan weer onderverdeel word in ontwikkelingstake. Dit is eienskappe en vaardighede wat die individu, volgens die verwagtings van die samelewing, in die betrokke stadium behoort te ontwikkel. Warnath (1973) definieer 'n ontwikkelingstaak as enige ervaring wat bydra tot individuele ontwikkeling of wat die individu help om meer effektief te funksioneer.

Spesifieke ontwikkelingstake moet hanteer word tydens elke lewensfase. Die suksesvolle hantering daarvan lei tot sukses en voorspoed in die hantering van daaropvolgende take, terwyl die onsuksesvolle hantering lei tot ongeluk, sosiale misnoeë, probleme met daaropvolgende take en persoonstagnasie (Havighurst, 1974; Hurlock, 1968, 1980; Kitchener, 1982; Mines, 1982).

Oor die ontwikkelingsfase waarin studente hulle bevind, sal daar moeilik eenstemmigheid bereik word indien die verskillende skrywers se ouderdomsgrense vir laat-adolessensie in berekening gebring moet word (Winston en Miller, 1987). Rofweg sal, volgens die definisies van Chickering en Havighurst (1981), Hurlock (1968, 1980), Egan en Cowan (1980) en Gerdes et al. (1988), gesê kan word dat voorgraadse studente in die fase van laat-adolessensie of jeugtydperk (sewentien tot twee-en-twintig jaar) is.

4.2 DIE JEUGTYDPERK

Die jeugtydperk is 'n oorgangstydperk tussen adolessensie en volwassenheid waartydens die individu hom voorberei op die volwasse verantwoordelikhede en rolle wat betrekking het op sy beroep, huwelik en ouerskap. Volgens Gerdes et al. (1988) is die jeugtydperk 'n kort periode wat nie deur alle individue ervaar word nie, en omdat dit as ontwikkelingstadium nog nuut is, is navorsingsgegewens hieroor skaars.

Wittenberg (1968) identifiseer die volgende sielkundige kenmerke van die jeugtydperk: Die persoon beleef 'n selfbeeldkrisis omdat hy konflik beleef tussen sy ouers se verwagtinge en sy eie ideale. Dit lei soms tot periodes van onsekerheid oor wie hy is (identiteitsverwarring). Hy begin wegbeweeg van die eksperimentering met rolle en soek na meer permanente verbintenisse.

Volgens Keniston (1977) ervaar die persoon gevoelens van almagtigheid soos dit uitgedruk word in absolute vryheid en onbeperkte moontlikhede. Hy besef hy kan wegbreek van die tradisionele patrone en sosiale verwagtinge, maar dat dit tot vervreemding sou lei. Keniston (1975) meen dat die oplossing van die spanning tussen die self (individualisasie) en die samelewing, die hoofontwikkelingstaak van die jeugtydperk is. Individualisasie is die proses waardeur die individu in staat is om homself as 'n volledige mens te ontwikkel wat los van die samelewing staan en tog in staat is om by die samelewing aan te pas. Die bevestiging van 'n eie identiteit maak dit moontlik om 'n verbreding in interpersoonlike verhoudings te ervaar omdat 'n fase van wederkerigheid intree wanneer daar besef word dat ander in vergelyking met die self identies, soortgelyk, aanvullend, verskillend en uniek gesien en waardeer word.

Bocknek (1980) identifiseer ses sielkundige kenmerke van die jeugtydperk:

- 'n Gevoel van krag en bekwaamheid wat die gevolg is van verskeie oorsake, soos onder andere die hantering van fisiese rypheid en die feit dat meer kennis en ervaring van die wêreld ingewin is.

- 'n Groter bewuswording van die wêreld deurdat die jongmens nou minder behep is met homself en sy horisonne verbreed sodat dit die wêreld met sy problematiek kan insluit.

- 'n Aktivistiese oriëntasie soos gedemonstreer deur die neiging om idees en doelwitte prakties en planmatig in werking te stel.

- 'n Vermoë tot persoonlike perspektief deurdat die individu homself nou objektief kan waarneem en 'n onderskeid kan tref tussen sy hele self en die afsonderlike dele van sy self.

- 'n Gevoel van selfvertroue wat geleë is in die vitaliteit en fisieke welsyn en beheer oor die liggaam. Dit help die individu om aan te pas by die komplekse wêreld met sy teenstrydighede.

- 'n Oormatige idealisme wat verband hou met kognitiewe ontwikkeling en wat tot uiting kom in abstrakte idees, waardes, etiek en ideale. Die idealisme kan lei tot bepaalde doelwitte wat meesal verband hou met humanitêre doelwitte, 'n begeerte om 'n morele doel te bereik of die geloof dat sekere ideale bereik kan word.

Die vernuwende potensiaal van die post-adolessent staan teenoor die adolessent se neiging om meer konvensioneel te wees. Die jeugdige is onkonvensioneel, oop vir verandering en reageer spontaan op die hier-en-nou. Levinson (1978) beklemtoon ook hierdie kenmerk van die jeugtydperk.

Gerdes et al. (1988:306) kom tot die konklusie dat die jeugtydperk 'n tydperk is "vir die keuse van en voorbereiding vir bepaalde take wat gedurende volwassenheid uitgevoer word". Sy som die ontwikkelingstake van die jeugtydperk soos volg op:

- die vestiging van 'n gevoel van identiteit;
- die ontwikkeling van die vermoë tot verbintenisse en intimiteit;
- die omskrywing van basiese waardes en morele standaarde;
- die keuse van en voorbereiding vir 'n beroep;

- die bereiking van sekere sielkundige en interpersoonlike gedaanteverwisselinge;
- die strewe na bepaalde langtermyndoelwitte met betrekking tot volwasse rolle, gebaseer op waardes;
- die aanpassing by die volwasse wêreld;
- die verwerwing van sielkundige en ekonomiese onafhanklikheid.

Aangesien hierdie psigo-opleidingsprogram toegepas gaan word op nagraadse teologiestudente (vierde tot sesde jaar), val die klem meer op die volgende ontwikkelingstadium, vroeë volwassenheid. Nogtans moet die eienskappe van die jeugtydperk deeglik verreken word omdat sekere nagraadse teologiestudente nog binne die ouderdomsperk van die jeugtydperk (17 tot 22 jaar) val. Ook moet in gedagte gehou word dat daar dikwels 'n agterstand is in die praktiese afhandeling van sekere ontwikkelingstake wat volgens die teorie reeds voltooi behoort te wees (Lonsway, 1976; Roscoe en Peterson, 1984).

Relevante ontwikkelingstake wat tydens die jeugtydperk afgehandel behoort te word en wat korrespondeer met die kenmerke van psigiese volwassenheid soos dit in hoofstuk 3 bespreek is, is die volgende: die selfbeeldkrisis en identiteitskrisis wat moet lei tot 'n identiteitsvorming; die wegbreek uit die tradisionele waardesisteme en sosiale verwagtingspatrone om te kom tot 'n eie verbintenis aan waardes en die individualisasieproses. Wat die individualisasieproses kompliseer, is die feit dat die teologiestudent sedert sy eerste studiejaar 'n openbare identiteit het wat tot gevolg het dat hy volgens bepaalde verwagtinge behoort op te tree.

Vervolgens word aandag geskenk aan die vroeë volwassenheidsontwikkelingsfase.

4.3 VROEë VOLWASSENHEID

Die nagraadse studente val op hulle beurt in die fase van vroeë volwassenheid (Egan en Cowan, 1980; Erikson, 1977; Havighurst, 1974). Aangesien die vroeë volwassenheidsontwikkelingsfase rofweg strek vanaf

twee-en-twintig tot veertig jaar en dië fase dus te breed en algemeen is om die student se ontwikkeling breedvoerig te verken, word kortliks aandag gegee aan enkele sielkundige kenmerke van hierdie fase.

Gerdes et al. (1988) dui die volgende eienskappe van vroeë volwassenheid aan wat onderskei kan word van die jeugtydperk:

- 'n Meer realistiese doelwitstelling en gedrag wat die gevolg is van 'n groter bewustheid van die kompleksiteit van die wêreld. Dit lei ook tot 'n meer realistiese evaluering van die self en tot meer doelgerigte gedrag.
- 'n Toename in doeltreffendheid, lewenservaring en sosiale vaardighede.
- Persoonlike verantwoordelikhede word beklemtoon en daar word beweeg vanaf 'n afhanklike situasie na 'n situasie waarin hy ander moet versorg.
- Waardes en morele beginsels word geïnternaliseer.
- Tydens hierdie periode is die persoon toegewyd om sy doelwitte, verhoudinge, rolle en lewenstyl na te streef.

Die ontwikkelingstake van vroeë volwassenheid kan op grond van Havighurst (1974), Hurlock (1980) en Pikunas (1976) soos volg saamgevat word:

- Take wat betrekking het op die self:
  - om onafhanklikheid en verantwoordelikheid te bereik;
  - om 'n eie identiteit te vestig en te stabiliseer;
  - om eie waardes te vorm en te internaliseer;
  - om aan ander verbonde te wees.

- Take wat betrekking het op die gesin:
  - om 'n lewensmaat te kies en te leer om met hom of haar saam te lewe;
  - om 'n ouer te word en kinders groot te maak;
  - om 'n huishouding te vestig en te bestuur.

- Take wat betrekking het op werk en vryetydsbesteding
  - om in 'n beroep gevestig te raak;
  - om 'n patroon van ontspanning en vryetydsbesteding te ontwikkel.

- Take wat betrekking het op die gemeenskap:
  - om 'n plek in die samelewing te vind en 'n positiewe bydrae te lewer.

Die eienskappe van vroeë volwassenheid volgens Gerdes et al. (1988) en die ontwikkelingstake soos deur Havighurst (1974), Hurlock (1980) en Pikunas (1976) saamgevat, toon groot ooreenkomste met die geïntegreerde model van psigiese volwassenheid wat in hoofstuk 3 uiteengesit is. Die volgende ooreenkomste word gevind: die stabilisering van 'n eie identiteit en 'n realistiese selfkennis (positiewe selfkonsep); die verbondenheid aan ander en die keuse van 'n huweliksmaat met gepaardgaande gesinslewe (vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge); realistiese doelwitte, doelgerigte gedrag, die aanvaarding van verantwoordelikheid en die internalisering van 'n eie waardesisteem ('n saambindende lewensbeskouing) en 'n verbondenheid aan ander met positiewe betrokkenheid in die samelewing (altruïsme).

Volgens Gerdes et al. (1988:341) het 'n persoon die stadium van vroeë volwassenheid bereik wanneer "hy emosioneel onafhanklik van sy ouers is, wanneer hy in staat is om homself te onderhou, en die verantwoordelikhede van volwassenerolle soos 'n beroep, die huwelik en ouerskap aanvaar het". Dit is egter duidelik dat indien studente aan hierdie kriteria getoets moet word, die meeste studente nie hieraan voldoen nie. Studente-ontwikkeling word dus nie goed geakkommodeer deur die jeugtydperk en die vroeë volwassenetydperk nie en daarom word daar wegbeweeg van hierdie algemene ontwikkelingsfases.

Vervolgens word gekyk na twee ontwikkelingsteorieë wat spesifiek gemik is op die ontwikkeling van die student, naamlik Perry (1970, 1981) wat die klem laat val op die intellektuele en etiese ontwikkeling wat tydens hierdie fase plaasvind, en Loevinger (1976) wat studenteontwikkeling vanuit ego-ontwikkeling benader.

4.4 PERRY : DIE INTELLEKTUELE EN ETIESE ONTWIKKELING VAN DIE STUDENT

Die rede waarom Perry (1970, 1981) se ontwikkelingsteorie gekies word, is omdat dit ontwikkeling van skoolverlating tot volwassenheid beskryf en meer spesifiek gerig is op die ontwikkeling van universiteitstudente.

Volgens Perry (1970) vorm die etiese ontwikkeling deel van die kognitiewe ontwikkeling. Die terme "kognitief" en "intellektueel" moet nie beperk word tot begrippe wat vermoëns aandui nie, want die kognitiewe komponent van die self het 'n beheerfunksie wat orde skep en struktuur gee aan al die ervarings van die individu (Kolb, 1984). "Sou die voorligtingsielkundige dus die konseptualisering van 'n student kon rig, sou dit waarskynlik ook al 'n bydrae lewer tot die strukturering van 'n ingreep om ontwikkeling by studente te fasiliteer" (Meyer, 1985:24).

Perry (1970, 1981) identifiseer nege ontwikkelingsposisies, met oorgangsfases tussen posisies, by die ontwikkelingsgang van studente.

- Posisie I: **Basiese dualisme**

  Die wêreld word in bipolêre terme beskou: alles kan in ôf 'n regte ôf 'n verkeerde kategorie geplaas word. Gewoonlik beskou die individu diegene wat met hom saamstem as reg, en die ander as verkeerd. Absolute, korrekte antwoorde bestaan vir alles en die gesagsfigure (dosente) beskik daaroor. Gehoorsaamheid en harde werk verseker dat die korrekte antwoorde van die outoriteite bekom sal word.

  Die oorgang na posisie II word gekenmerk deur onsekerheid oor opinies wat verskil van die student se eie opinies. Die gesagsfigure gee nou eerder probleme as antwoorde, want hulle verskil van mekaar.

- Posisie II: **Meervoudigheid bestaan, maar is ontoelaatbaar**

  Die verskillende en soms teenstrydige opinies word nou gesien as 'n tegniek van die outoriteite om die student te dwing om self die antwoorde te soek. Dit is 'n swakheid om nie korrekte antwoorde te hê nie.

In die oorgang na posisie III ontdek die student dat selfs gerespekteerde persone nie al die antwoorde het nie.

- **Posisie III: Meervoudigheid word toegelaat, maar is ondergeskik**

Uiteenlopende opinies is slegs tydelik teenwoordig en aanvaarbaar, totdat die korrekte antwoorde gevind word.

Die student besef in die oorgang na posisie IV dat outoriteite nie gou antwoorde sal vind nie, en dit lei tot onsekerheid, sodat die band tussen die outoriteit en die absolute gebreek word.

- **Posisie IVa: Meervoudigheid is ondergeskik aan die bekende**

Ten einde 'n verklaring te kan gee vir die bestaan van onsekerhede, en uiteenlopende en dikwels teenstrydige opinies, word gesê dat elkeen die reg het tot sy eie opinie en dat geeneen veroordeel kan word in situasies waar die outoriteite nog nie die antwoorde ken nie.

Die oorgang na posisie IVb word gekenmerk deur die besef dat 'n opinie eers gestaaf moet word voordat dit as korrek aanvaar kan word.

- **Posisie IVb: Relativisme is ondergeskik**

Die student meen dat outoriteite opdragte so beplan dat die studente hul eie menings moet gee.

Die oorgang na posisie V word gekenmerk deur die ontdekking dat dit nie meer gaan om **wat** verwag word deur die outoriteite nie, maar die **wyse** waarop dit verwag word.

- **Posisie V: Relativisme is neweskikkend**

Hy besef nou dat alle kennis en waardes kontekstueel, relatief en dus nie ewe belangrik is nie. Die manier waarop data geïnterpreteer is, is belangrik.

Die oorgang na die volgende posisie word ingelei deur die besef van relativisme wat met angs gepaard gaan omdat daar geen waarborg is dat 'n korrekte keuse gemaak is nie. Volgens Perry (1970, 1981) toon

sommige individue as gevolg van die onsekerheid en angs een van drie reaksies:

- Uitstel: daar word getalm in die hoop dat besluite uit sy hande geneem sal word.
- Regressie: sommige keer terug na die veiligheid van absolutisme.
- Ontvlugting: handhaaf geen eie opinie nie en is doelloos.

Posisie VI: Verbondenheid word voorsien

Hy besef dat hy homself sal moet handhaaf in die wêreld van onsekerheid deur hom te verbind aan sy keuses, sonder die sekerheid of dit regte of verkeerde keuses is.

In die oorgangsfase besef die persoon dat hy nie staande sal bly as hy homself nie verbind nie.

Posisie VII: Aanvanklike verbondenheid

Die persoon verbind hom in 'n bepaalde area.

In die oorgangsfase besef die individu dat een verbintenis nie voldoende is nie.

Posisie VIII: Instelling op die implikasies van verbondenheid

Die individu besef dat hy erns sal moet maak met die aard, duur en kwaliteit van verbintenisse.

Die oorgang na die finale posisie word gemaak wanneer die individu besef dat verbintenisse nie permanent is nie.

Posisie IX: Ontwikkel verbondenheid

Die persoon besef dat die maak van verbintenisse 'n voortdurende proses is, wat vereis dat hy sal glo in wat hy besluit en terselfdertyd ontvanklik sal bly vir nuwe leerervarings.

Die vier hoofmomente wat uit die bostaande na vore tree, naamlik dualisme, meervoudigheid, relativisme en verbondenheid, kan elk beskou word as 'n lewensfilosofie vir die spesifieke vlak van ontwikkeling wat aan 'n

ervaring betekenis gee (Meyer, 1985). Soos die studente deur die ontwikkelingsfases vorder, herorganiseer hulle telkens hul visie van die omgewing volgens een van die posisies. Hierdie kognitiewe herorganisasies bepaal weer die wyses waarop die wêreld hanteer word (Perry, 1970, 1981).

Die bruikbaarheid van Perry se sisteem bestaan daarin dat hy die vorming van die volwasse etiese sisteem in klein stappe opdeel, sodat dit makliker is om te bepaal waarheen die student op pad is en watter tipe denke hy in elke fase openbaar. Perry se sisteem bied ook belangrike riglyne waarvolgens leer- en ervaringstof op toepaslike wyse aan studente gebied kan word. Dit impliseer dat dieselfde stof op verskillende wyses aan 'n eerstejaar- of nagraadse student aangebied gaan word. Daar kan verwag word dat die nagraadse studente by die fases van relativisme en verbondenheid behoort te wees en die aanbieding van 'n psigo-opleidingsmodel sal dit moet verreken. Die stof moet op sodanige wyse aangebied word dat dit die student sal stimuleer tot 'n verdere ontwikkelingsvlak.

Alhoewel Perry die intellektuele en etiese ontwikkeling in breë terme beskryf wat orde en struktuur gee aan die ervarings van die individu, is dit nogtans nie oorkoepelend genoeg om die totale ontwikkelingspektrum van die student te akkommodeer nie. Daarom word vervolgens aandag geskenk aan 'n ander teorie wat ook lig werp op die ontwikkeling van studente. Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van Loevinger (1976) se teorie van ego-ontwikkeling.

4.5 LOEVINGER: EGO-ONTWIKKELING

Weathersby (1981:52) definieer ego-ontwikkeling soos volg:

> The term ego development thus refers to a sequence, cutting across chronological time, of interrelated patterns of cognitive, interpersonal, and ethical development that form unified successive, and hierarchical world views. Each stage or world view is a qualitatively different way of responding to life experience.

Ego-ontwikkeling impliseer dus die eenheid van persoonlikheid, die mens se hele houding teenoor die lewe, en hierdie ontwikkeling geskied geleidelik (Loevinger, 1976). Loevinger (1976) sien ontwikkeling nie in terme van fases nie, maar eerder as geleidelike verskille op 'n kwalitatiewe kontinuum waar die klem meer op die oorgange tussen die fases val.

Die algemeenste fase by skoolverlaters is dié van **konformisme**, waar die kind homself met gesag identifiseer. 'n Universele "reg en verkeerd" is teenwoordig, wat vir alle mense geld; alles wat konvensioneel en sosiaal aanvaarbaar is, is in orde. Hier is 'n kognitiewe simplisiteit wat eksterne steoretipes en clichés gebruik. Die individu in dié fase hou hom primêr besig met sy voorkoms, materiële dinge, reputasie, sosiale aanvaarding en om iewers te behoort (Meyer, 1985).

Die **oorgang** na die volgende fase, **nougesetheid**, word gekenmerk deur die ontdekking dat reëls nie absoluut is nie, maar dat daar uitsonderings is. Dit lei tot onsekerheid by die individu omdat hy nou 'n keuse moet maak tussen 'n groot verskeidenheid moontlikhede. 'n Verhoogde bewustheid van die self en eie gevoelens maak ander se keuses namens hom onaanvaarbaar. Psigiese ongemak word dikwels ervaar en die student kan reageer met regressie, ontvlugting of traak-my-nie-agtigheid.

Die fase van **nougesetheid** word gekenmerk deur 'n peinsende en kritiese ingesteldheid op die self. Dit kan lei tot oormatige negatiewe selfkritiek en buitensporige hoë eise in 'n poging om homself te verbeter. Skuldgevoelens, veral ten opsigte van die verontregting van ander, kom soms voor. Motiewe en gevolge word belangriker as reëls as sodanig. Ideale en langtermyndoelstellings word vooropgestel en sielkundige oorsake vir optredes word in berekening gebring. Morele aangeleenthede word onderskei van reëls en 'n groter kompleksiteit en differensiasie tree in.

'n Positiewe selfbeeld, realistiese ideale en aktiewe deelname is doelwitte waarna gestreef moet word.

Die **oorgang** na die **outonome fase** word gekenmerk deur 'n verhoogde bewuswording van eie individualiteit, al is die persoon emosioneel nog

afhanklik van ander (Loevinger, 1976). Soms is daar 'n oormatige moralisme of gevoel van verantwoordelikheid vir die self en ander. Die blaam vir konflik in eie gevoelens word nog deels op dinge buite die individu geplaas. Stelselmatig verkry die individu 'n interne lokus van kontrole; hy word meer bewus van homself as aparte, denkende, ervarende wese. Konseptuele kompleksiteit tree in deurdat die proses van die resultate onderskei kan word.

In die **outonome fase** word die persoon bevry van oormatige ideale en oordrewe verantwoordelikheidsin. Morele teenstrydighede word vervang met 'n aanvoeling vir die kompleksiteit van mense en situasies. Die strewe na selfverwesenliking vervang die strewe na prestasie; konflikte word erken en hanteer in plaas van om dit te ontken of die skuld op ander te plaas. 'n Breër visie word verkry sodat hy meer realisties is omtrent homself en ander. 'n Verhoogde konseptuele kompleksiteit word sigbaar in die verkryging van 'n meer objektiewe en breë visie. Volgens Loevinger (1976) moet selfaanvaarding in dié fase bereik word, anders is die kanse op selfverwesenliking skraal.

Die **integrasievlak** is die hoogste vlak van ontwikkeling en word gekenmerk deur selfverwesenliking en die oplos van konflikte. Die geïntegreerde persoon het respek vir homself en ander se outonomie en individualiteit. Sy interpersoonlike verhoudinge is goed en hy is in staat om sy emosies op spontane en verantwoordelike wyse uit te druk.

Weathersby (1981) wys op die belangrike funksie wat opleidingsinstansies het om die ego-ontwikkeling van hul studente te fasiliteer. Die studente moet die geleenthede gebied word om deur ervaring te leer dat sommige rolle nie meer geskik is vir optimale funksionering nie en vervang moet word deur meer toepaslike rolle. Kortom, 'n gesonde ego-identiteit word opgebou in "any situation that brings awareness to one's real preferences and inner continuities" (Weathersby, 1981:55).

'n Positiewe bydrae van Loevinger se ontwikkelingsmodel is dat hy 'n verskeidenheid van ontwikkelingstake integreer op elke fase en 'n aanduiding gee van wanneer elke ontwikkelingstaak bemeester behoort te wees. Daar is 'n duidelike ooreenstemming tussen die ontwikkelingstake en die

kenmerke van psigiese volwassenheid, en dit sal in die psigo-opleidingsmodel verreken moet word. Kritiek wat teen die ontwikkelingsmodel van Loevinger ingebring kan word, is die gebrekkige aandag wat aan die kognitiewe ontwikkeling geskenk word. Die eerste drie aspekte word breedvoeriger beskryf, maar slegs die kognitiewe styl tydens konformisme (die gebruik van stereotipes) en die oorgang na nougesetheid (die besef van meervoudigheid) is enigsins prakties. In die daaropvolgende vier fases word slegs melding gemaak van "konseptuele kompleksiteit" wat nie verder gekwalifiseer word nie. Dit is nie naastenby so volledig soos Perry se detailbeskrywings van hierdie ontwikkeling nie.

In die lig van Perry se meer prakties-bruikbare benadering ten opsigte van ontwikkeling en Loevinger se meer teoretiese benadering, kan hierdie twee modelle geïntegreer word om 'n meer omvattende beskrywing van die verloop van ontwikkeling vanaf laat-adolessensie tot vroeë volwassenheid daar te stel. Hierdie integrasie is wel moontlik omdat die verband tussen die kognitiewe aspek en die totale self alreeds uitgespel is as een waar die kognitiewe sisteem verantwoordelik is vir die ordening en interpretasie van ervarings om 'n bepaalde lewensbenadering te bewerkstellig (Meyer, 1985).

4.6 'N INTEGRASIE VAN DIE ONTWIKKELINGSTEORIEë VAN PERRY EN LOEVINGER

Meyer (1985) integreer die nege ontwikkelingsfases van Perry met Loevinger se ses op die volgende wyse:

- **Fase 1: Dualistiese konformisme**
  Tydens hierdie fase aanvaar die student eksterne absolute reëls en kontrole; aandag word nie geskenk aan eie gevoelens nie. Antwoorde is reg of verkeerd en konvensionele reëls is geldig.

- **Fase 2: Oorgangsfase**
  Die student word gekonfronteer met die harde werklikheid dat meervoudigheid bestaan. Dit maak die student bewus van sy eie gevoelens; spanning en onsekerheid ontstaan en die slaafse navolging van reëls word gebreek.

- **Fase 3: Weerstand teen verandering**
Die student is van mening dat meervoudigheid 'n swakheid is. Dit is 'n verstaanbare weerstand omdat die onsekerheid as gevolg van meervoudigheid bedreigend is.

- **Fase 4: Negativistiese meervoudigheid**
Aan die een kant impliseer meervoudigheid vryheid van beweging, maar aan die ander kant beteken dit druk om 'n eie opinie te vorm. 'n Middeweg wat dan gevolg word, is om te sê dat alle opinies ewe belangrik is; elkeen is geregtig op sy eie opinie en mag nie gekritiseer word nie. 'n Hiperbewustheid van eie gevoelens, regte en die self verskyn (Meyer, 1985).

- **Fase 5: Matiging van negativisme (nougesetheid verskyn)**
Die student begin homself evalueer omdat hy besef dat gedrag nie noodwendig in orde is as 'n persoon so vôël nie. Skuldgevoelens oor die gevolge van ondeurdagte optredes in die verlede tree in. Kontak word met ander gesoek.

- **Fase 6: Kwesbaarheid en moontlike afhanklikheid**
Skuldgevoelens en die besef dat opinies en teorieë gemotiveer moet wees, kan lei tot onsekerheid, paniek, angs en depressie. Dit kan weer lei tot afhanklikheid van ander in 'n poging om verantwoordelikheid te ontduik. Regressie of ontvlugting volg soms op die ontdekking dat absolute waarhede nooit weer gevind sal word nie. Leiding en ondersteuning is nodig om te keer dat sommige studente as gevolg van die onsekerheid terugval na 'n vorige fase.

- **Fase 7: Aanvaarding van en respek vir andere**
Die student verbind hom nou aan sy eie opinies sonder om voorgesê te word. Dit lei tot meer realistiese doelstellings, respek vir homself en ander, en 'n meer verdraagsame houding teenoor ander (Meyer, 1985). Selfaanvaarding is 'n noodsaaklike voorwaarde voordat ander aanvaar kan word en dit gee aan die student die waagmoed om verbintenisse aan te gaan, soos deur die laaste fase vereis.

Fase 8: Outonome verbondenheid

In hierdie fase moet die student sy doelstellings voortdurend evalueer en wysig, indien dit nodig is. Konflikte moet hanteer word en verbintenisse moet gemaak word. Hy moet ontvanklik wees vir nuwe ervarings en sy lewensbeskouing en gepaardgaande rol voortdurend in pas bring met sy ontwikkeling.

'n Verkorte integrasie van Loevinger en Perry se modelle oor die ego-ontwikkeling van studente word in tabel 4.1 voorgestel (Chickering et al., 1981; Meyer, 1985). Dit gee 'n vergelykende beskrywing van die karakterontwikkeling, interpersoonlike verhoudinge, bewustelike belangstellings en intellektuele en etiese ontwikkeling op die verskillende vlakke van ontwikkeling. Die vertikale kolomme gee 'n oorsig oor die toenemende kompleksiteit in elke faset van ego-ontwikkeling, terwyl die horisontale kolomme 'n wye perspektief op elke fase van ontwikkeling gee.

TABEL 4.1 'N VERKORTE INTEGRASIE VAN LOEVINGER EN PERRY SE MODELLE OOR DIE EGO-ONTWIKKELING VAN ADOLESSENTE

Ontwikkelingsfase	Karakterontwikkeling	Interpersoonlike styl	Bewustelike belangstellings	Intellektuele en etiese ontwikkeling
Dualistiese konformisme	Aanvaar konvensionele, eksterne reëls. Voel skuldig as reëls oortree word.	Beywer hom om aan 'n sekere groep te behoort. Reputasie is belangrik. Tree "gaaf" op.	Fisiese voorkoms, aanvaarbaarheid, basiese gevoelens, gedrag en materiële dinge.	Elke probleem het 'n korrekte antwoord. Die outoriteite beskik daaroor en daar mag nie van hulle verskil word nie.
Meervoudige nougesetheid	Reëls is nie meer absoluut nie. Self-evaluerend en krities teenoor self. Stel hoë eise aan homself. Skuldgevoelens oor gevolge van optrede.	Intens verantwoordelik. Bekommerd oor verontregting.	Eie en ander se gevoelens duidelik gedifferensieer. Motiewe vir optrede. Ideale en prestasies.	Ontdek dat gesagsfigure van mekaar verskil en dat meer as een antwoord moontlik is. Dit lei tot onsekerheid en verwarring.
Relativistiese outonomie	Verdraagsaamheid tree na vore. Innerlike konflikte word hanteer. Doelwitte meer realisties. Ander se behoefte aan outonomie word erken. Respek vir ander.	Respek vir ander se outonomie. Realisties en objektief teenoor ander. Afhanklikheid word vervang deur interafhanklikheid.	Meer bekommerd oor sosiale probleme. Selfverwesenliking kry meer klem as prestasie. Beoordeel homself op 'n realistiese en objektiewe manier.	Besef nou dat almal slegs 'n beperkte visie van die werklikheid het. Dit lei tot berusting in die kompleksiteit van die werklikheid.
Verbonde integrasie	Innerlike konflikte word voortdurend opgelos. Strewes is realisties. Onbereikbare doelwitte word gelos.	Baie waarde word aan individualiteit geheg.	Selfverwesenliking deur die bou van 'n eie identiteit.	Hy kan 'n standpunt inneem en daarby hou sonder om bedreig te voel deur ander se sienings.

Na aanleiding van die integrasie van Loevinger en Perry se modelle kan verwag word dat nagraadse studente ongeveer op die ontwikkelingsfases van relativistiese outonomie en verbonde integrasie sal wees. Dit het sekere implikasies vir die wyse waarop stof van die psigo-opleidingsmodel aangebied word. In plaas daarvan om leerstof op 'n didaktiese wyse oor te dra, moet daar baie meer ruimte wees vir ervaringsleer en gesprekvoering. Die groter realistiese houding teenoor die self, die erkenning van die ander se outonomie en groter respek vir en verdraagsaamheid teenoor ander, moedig gesprekvoering aan.

Vervolgens word gelet op die raakpunte wat Perry (1970, 1981) en Loevinger (1976) se teorieë met ander ontwikkelingsteorieë het.

4.7 RAAKPUNTE MET ANDER ONTWIKKELINGSTEORIEë

Uit die integrasie van Loevinger en Perry se modelle blyk dit dat die eerste stap na psigiese volwassenheid 'n losbreek van konvensionele, eksterne kontrole is (Meyer, 1985). Die ouerhuis versimboliseer dikwels hierdie eksterne lokus van kontrole en absolutisme (Gould, 1977; Wijngaarden, 1963; Wittenberg, 1968), en die student moet losgemaak word van die sekuriteit en veiligheid daarvan ten einde te kom tot emosionele onafhanklikheid, volwassenheid en identiteit (Erikson, 1959; Feldman en Newcomb, 1973; Gould, 1975, 1977; Hurlock, 1980; White, 1975). Erikson (1959) is van mening dat 'n gebrekkige identiteit die rede is waarom studente soms emosionele probleme ondervind. 'n Student met 'n gebrekkige identiteit kan nie die verskeidenheid faktore soos beroepskeuse, kompetisie en intimiteit suksesvol hanteer nie.

Omdat die student meer bewus word van die interne en relatiewe aard van reëls, kontrole en antwoorde, word hy meer bewus van homself en sy eie gevoelens. Dit mag lei tot egosentrisme as hy homself en sy eie gevoelens as allesbepalend beskou (Piaget, 1958). Hierdie egosentrisme moet eers oorkom word, ten einde te kom tot selfaanvaarding en die aanvaarding van ander. Volgens Piaget (1958) word dit oorkom deur interaksie met tydgenote en die aanvaarding van volwasse rolle en verantwoordelikhede. Die student moet kom tot 'n aanvaarding en verantwoording van 'n eie

taak, ten spyte van angs en onsekerheid (Wijngaarden, 1963), tot die strewe na en vervulling van sosiaal-verantwoordelike gedrag (Hurlock, 1980) en tot 'n doelbewuste poging om emosies onder beheer te kry (Gould, 1977).

Nadat egosentriese denke en optrede oorwin is, is die student in staat om homself en ander te aanvaar, asook om respek vir homself en ander te openbaar (Wijngaarden, 1963). Hy kan homself realisties beoordeel en verbind hom aan 'n geïntegreerde lewens- en wêreldbeskouing (Allport, 1961; Gerdes et al., 1988; Levinson, 1978; Wittenberg, 1968). Verbintenisse kan aangegaan word; die vervulling van volwasse verhoudings met beide geslagte (White, 1975), asook die voorbereiding vir en keuse van 'n huweliksmaat kan geskied (Hurlock, 1980; Wittenberg, 1968). So kom die student tot intieme interpersoonlike kontak (Bocknek, 1980; Erikson, 1959).

Hierdie integrasie van Loevinger en Perry se modelle met ander ontwikkelingsteorieë korreleer nie net baie goed met die kenmerke van psigiese volwassenheid nie, maar ook met Chickering (1967, 1969) se ontwikkelingstake van studente. Volgens Chickering moet studente die volgende take bemeester:

- die bereiking van bevoegdheid en outonomie;
- die ontwikkeling, internalisering en implementering van waardes;
- die vorming van 'n eie identiteit;
- die integrering van seksualiteit in die lewe;
- die vestiging van vriendskappe en ontwikkeling van intimiteit;
- die vermoë om lief te hê en te bind met 'n ander persoon;
- die maak van aanvanklike beroepskeuses;
- om 'n aktiewe gemeenskapslid en burger te wees;
- om vryheid sinvol en kreatief te benut.

Dit is opmerklik dat daar 'n noue korrelasie is tussen die eienskappe van psigiese volwassenheid soos dit in die voorafgaande hoofstuk uiteengesit is en die ontwikkelingstake wat volgens die ontwikkelingsteorieë deur studente bemeester moet word.

4.8 SAMEVATTING

In die lig van die bespreekte ontwikkelingsmodelle kan met redelike sekerheid verwag word dat daar 'n ontwikkelingsgang en toenemende volwassenheid sal wees vanaf voor- tot nagraadse studente. Hierdie ontwikkeling sal hoofsaaklik toegeskryf kan word aan 'n groter selfstandigheid en volwassenheid wat ingetree het, ten spyte van ander faktore soos onder andere die impak van die universiteit, fakulteit, dosente en studente op mekaar, sosiale stand, en gesinsagtergrond wat beslis ook 'n invloed sal hê op die ontwikkelingsproses (Feldman en Newcomb, 1973; Winston en Miller, 1987).

Navorsing het hierdie ontwikkeling vanaf die eerste jaar tot op nagraadse vlak bevestig. Die navorsing van onder andere Haggard (1960), Chickering (1967), Lehmann (1963), Feldman en Newcomb (1973) het getoon dat nagraadse studente deurgaans 'n verhoogde persoonlikheidsgroei getoon het, met meer volwassenheid, effektiwiteit, doelgerigtheid, waagmoed, motivering, betrokkenheid, deursettingsvermoë, onafhanklikheid, selfversekerdheid, aanpasbaarheid, persoonlikheidsintegrasie en stabiliteit as voorgraadse studente. Chickering et al. (1981) orden hierdie spesifieke eienskappe in bepaalde kategorieë om ontwikkeling aan te dui. Die kategorieë waarin ontwikkeling plaasvind, is bevoegdheid, outonomie, identiteit, doelgerigtheid, integriteit, hantering van emosies en 'n vryheid in interpersoonlike verhoudings.

Feldman en Newcomb (1973:48) som al die studies se bevindinge oor die verskille tussen voor- en nagraadse studente soos volg op:

> Some changes that are characteristic of nearly all American colleges have emerged. Most salient are increases in open-mindedness (reflected by declining authoritarianism, dogmatism and prejudice), decreasing conservatism in regard to public issues, and growing sensitivity to aesthetic and 'inner' experiences. In addition, a majority of studies show declining commitment to religion, increases in intellectual interests and capacities, and increases in independence, dominance, and confidence as well as in readiness to express impulses.

Studies wat spesifiek met voor- en nagraadse teologiestudente gedoen is, bevestig bovermelde tendens. Lonsway (1976) het bevind dat nagraadse teologiestudente 'n groter behoefte na onafhanklikheid gehad het, meer verdraagsaam was teenoor ander se standpunte, meer outonoom en altruïsties was en meer tevrede was met hul eie lewens as voorgraadse teologiestudente. Roux (1986) kom tot die gevolgtrekking dat nagraadse teologiestudente "verder gevorder het op die pad na volwassenheid en persoonsontplooiing" (paragraaf 2.4).

Afgesien van hierdie navorsing wat 'n groter selfstandigheid en volwassenheid aangetoon het by nagraadse studente, het ander studies ook gewys op die impak wat medestudente en dosente op die ontwikkelingsproses het. Navorsing het nie net getoon dat studente wat sekere studierigtings volg, sekere ooreenstemmende persoonlikheidseienskappe het nie (Davis, 1965; Werts, 1967), maar dat hierdie eienskappe meer prominent word soos die studente in hul kursusse vorder. Huntley (1967) en Feldman en Newcomb (1973) is van mening dat die kontak met medestudente en dosente hoofsaaklik hiervoor verantwoordelik is. Winston en Miller (1987:1) verwoord hierdie beïnvloeding soos volg:

> Students' interactions with teachers, encounters with college leaders, involvement in friendship groups, acquisition of values from the student culture, exposure to climates of flexibility or rigidity that permeate the college environments, and the colleges' operative educational goals all have an immense impact on the evaluation of young persons' self views and world views, on their confidence and altruïsm, and on their achievement of personal identity and mature intimacy.

'n Verdere bevinding van Feldman en Newcomb (1973) was dat hoe meer persoonlik die kontak tussen student en dosent is, hoe groter is die beïnvloeding. Omdat die kursus van die teologiestudent een van die langste kursusse is wat aangebied word, kan dus verwag word dat hierdie beïnvloeding beduidend sal wees. Vanweë die praktiese aard van die teologiekursus is daar gereelde persoonlike kontak tussen student en dosent wat hierdie beïnvloeding verder sal stimuleer. Roux (1986:152)

bevestig hierdie tendens in sy navorsing as hy tot die volgende gevolgtrekking kom:

> Indien die nagraadse teologiestudente met die kontrolegroep (nagraadse sielkundestudente) vergelyk word, is dit duidelik dat die teologiestudente beduidend verskil van die sielkundestudente op subskale wat versoenbaar is met die rolverwagting van die predikant ... Dit is duidelik dat die twee nagraadse groepe elk 'n andersoortige persoonsontplooiing het wat deels toe te skryf kan word aan die blootstelling aan twee suprasisteme.

Ander aspekte wat ook sal bydra tot 'n eiesoortige ontwikkelingsfaset by teologiestudente, is die rol wat roepingsbewustheid speel, asook die klem wat tydens opleiding op geestelike ontwikkeling geplaas word.

Navorsing wat die werklike ontwikkelingstake van studente wou bepaal, het tot 'n interessante ontdekking gekom. Roscoe en Peterson (1984:395) ondersoek die spesifieke ontwikkelingstake waarmee studente besig was en kom tot hierdie konklusie:

> Examination of the data indicated that the students were working on developmental tasks of middle childhood, adolescence and early adulthood. Despite the fact that they categorized themselves as early adults, the subjects were clearly still in the stage of adolescence when using Havighurst's (1972) tasks as criteria for group membership.

Lonsway (1976:130) kom tot dieselfde gevolgtrekking: "It was only by the age of 26 that the young theological students accomplished the transformations of youth which led them to adulthood." Hierdie gevolgtrekkings wys duidelik op die behoefte wat bestaan om psigiese ontwikkeling by studente te fasiliteer.

Aan die een kant is gewys op die ontwikkelingsproses waarin die studente hulself bevind, en wat in berekening gebring moet word by die definiëring van psigiese volwassenheid en die implementering van die psigo-

ontwikkelingsmodel. Aan die ander kant is daar 'n groot hoeveelheid faktore in die omgewing wat ook 'n effek het op die persoonlikheidsontwikkeling van die studente wat ook verreken sal moet word. Die persoonlikheid is dus in voortdurende interaksie met die omgewing en is gevolglik ook onderhewig aan die invloed van die omgewing. Dit onderskryf die noodsaaklikheid van 'n oorkoepelende teoretiese raamwerk waarbinne die persoonlikheid as komplekse en interafhanklike verskynsel bestudeer kan word. Hierdie raamwerk moet ook voorsiening maak vir die effek van die ontwikkelingsproses sowel as van die omgewing op die persoonlikheid.

---oOo---

HOOFSTUK 5

DIE ALGEMENE SISTEEMTEORETIESE BESKOUING VAN PERSOONLIKHEID

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 en 4 is die wenslikheid aangetoon om die teoretiese en empiriese modelle van psigiese volwassenheid in 'n algemene, geïntegreerde model van psigiese volwassenheid te integreer. Teoretici soos Jahoda (1959), Shostrom (1967) en Schultz (1977) het gepoog om dit te doen, maar die pogings is nie resent nie, empiriese ondersteuning ontbreek en dit het ook nie binne 'n oorkoepelende teoretiese raamwerk geskied nie. Dit is daarom belangrik om 'n breë, oorkoepelende raamwerk te vind wat tot die sistematiese beskrywing en beter begrip van psigiese volwassenheid kan lei. Die Algemene Sisteemteorie word as raamwerk of metateorie gekies om die verskeidenheid van losstaande kennis en feite te integreer.

Die Algemene Sisteemteorie - 'n wetenskaplike denkwyse - het ontstaan uit die besef dat die werklikheid kompleks is en dat verskynsels wat in die werklikheid voorkom, interafhanklik van mekaar en van die omgewing is. Om voorsiening te maak vir die ondersoek van sulke komplekse en interafhanklike verskynsels, is daar in die Algemene Sisteemteorie 'n groter vlak van abstraksie en veralgemening ontwikkel as wat in die tradisionele vakteorieë aangetref word. Op hierdie wyse kan dit bestaande teorieë en kennis sinvol integreer, herinterpreteer en orden. Dit vestig die aandag op 'n groter gedeelte van die empiriese werklikheid en neem daarom 'n interdissiplinêre karakter aan. So kan die sisteemteorie ook as metateorie funksioneer, aangesien dit 'n breëre teoretiese raamwerk bied waarbinne die mens en die menslike persoonlikheid as 'n komplekse en interafhanklike verskynsel binne 'n groter sisteem beskrywe en ondersoek kan word (Schoeman, Nel en Wessels, 1983).

Tans vind die teorie neerslag in 'n hele reeks publikasies van verskillende vakrigtings. Omdat die teorie toenemende erkenning en bekendheid verwerf, sal die belangrikste konsepte van die Algemene Sisteemteorie slegs gekwalifiseer word, voordat dit op die persoonlikheid van toepassing gemaak word.

5.2 DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE

Schoeman (1981:3) definieer 'n **sisteem** soos volg: "'n Sisteem vorm 'n geheel of 'n eenheid wat uit verskillende dele of subsisteme bestaan wat verwant is aan mekaar en in interaksie met mekaar verkeer." Al die subsisteme lewer 'n bydrae tot die sisteem, maar al die eienskappe van die sisteem as geheel is nie afleibaar van die eienskappe van die subsisteme nie, omdat die sisteem meer is as die som van die dele of subsisteme (Schoeman et al., 1983). By lewende sisteme word 'n integreringsfunksie aangetref wat die sisteem saambind tot 'n aktiewe selfregulerende eenheid (Miller, 1978).

Elke sisteem bestaan uit twee of meer **subsisteme** wat elk 'n gedifferensieerde funksie het en elke subsisteem kan ook deel uitmaak van 'n ander sisteem (Hall en Hagen, 1969). Die gemeenskaplike elemente in subsisteme bind hulle onderling aan mekaar en bind hulle saam om die sisteem te vorm. Subsisteme beïnvloed mekaar en dus ook die sisteem waarvan hulle deel is (Jordaan en Jordaan, 1980).

'n Komplekse lewende struktuur met 'n uiteenlopende aantal prosesse kan volgens die algemene sisteemteorie in **hiërargiese vlakke** georden word (Milsum, 1972). Die sisteme op elke vlak is almal oop sisteme wat uit verskillende subsisteme bestaan. By die bespreking van die vlakke word die volgende prosedure in die algemene sisteemteorie gebruik: die vlak waarop die navorser hom toespits, word die "sisteem" genoem (byvoorbeeld die persoonlikheid). Die sisteem net bokant hierdie vlak word die "suprasisteem" genoem (byvoorbeeld die fakulteit) en die sisteem op die daaropvolgende vlak word as "supra-suprasisteem" geïdentifiseer (die universiteit). Die vlak net laer as die een waarop die navorser wil werk, word die "subsisteem" genoem (byvoorbeeld persoonlikheidstrekke) (Miller, 1978; Rademeyer, 1978; Schoeman et al., 1983). Transaksies

tussen subsisteme in 'n sisteem vind nie net horisontaal plaas nie, maar vind ook vertikaal tussen verskillende vlakke plaas, sodat verskynsels op een vlak van verskynsels op die ander vlakke afhanklik is vir hulle voortbestaan.

Die suprasisteem van enige sisteem is die daaropvolgende sisteem op die hoër vlak in die hiërargiese orde van sisteme, of dit kan ook alles wat buite die grense van die sisteem lê, aandui. Om te kan oorleef, verkeer 'n oop sisteem in voortdurende interaksie met die suprasisteem (Miller, 1978). Hierdie interaksieproses het 'n uitwerking op beide die sisteem en die suprasisteem. Om 'n lewende sisteem te beskrywe, te evalueer of te ondersoek, moet die navorser die omgewing in ag neem. Weens die komplekse aard van die omgewing is dit moeilik om te bepaal watter omgewingsveranderlikes watter uitwerking op die sisteem het (Hall en Hagen, 1969). In hierdie navorsingsprojek word spesifiek slegs ondersoek ingestel na die ontwikkeling wat plaasvind in die persoonlikheidsisteem en kan slegs gespekuleer word oor presies watter omgewingsveranderlikes in die teologiefakulteit as suprasisteem die persoonlikheidsverandering teweegbring.

Die onderskeid tussen 'n sisteem en die suprasisteem word alleen moontlik gemaak deur die identifisering van **grense** wat nie noodwendig natuurlike grense is nie, maar meesal abstrak, relatief en veranderlik is (Dubin, 1978; Schoeman et al., 1983). Die bestaan van grense impliseer ook dat 'n sisteem 'n bepaalde fisiese en konseptuele **ruimte** beslaan. Eersgenoemde dui op 'n afgebakende en gedifferensieerde gebied en laasgenoemde is abstrak en hang merendeels af van menslike observasies (Miller, 1978).

'n Voortdurende transformeringsproses vind met verloop van **tyd** plaas, sodat ontwikkeling, groei en verandering gemeet kan word (Schoeman et al., 1983). Die ontwikkelingsielkunde is 'n voorbeeld van 'n vakdissipline waarin daar 'n besondere belangstelling in tyd en in ontwikkeling wat met tyd gepaardgaan, getoon word. Ontwikkeling wat binne 'n sekere tydsverloop plaasgevind het, vorm die basis van hierdie ondersoek.

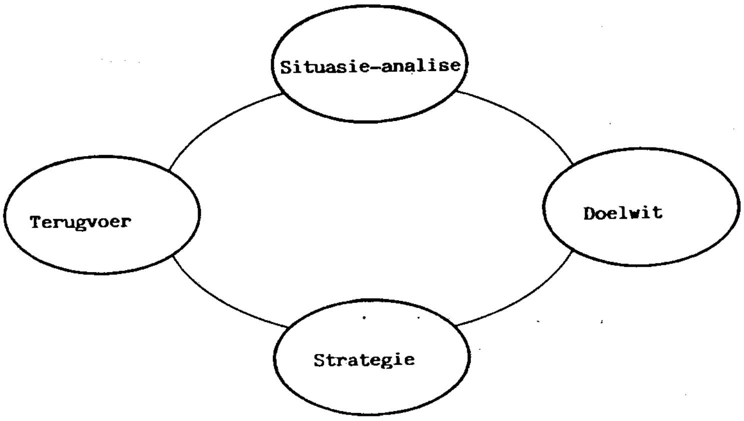
Lewende sisteme benodig die in- en uitvloei van **energie** en **inligting** oor die grense tussen subsisteme heen vir hul voortbestaan (Schoeman et al.,

1983). Energie dui op die vermoë of krag om werk of arbeid te verrig. Verhoogde energie binne een subsisteem lei tot verhoogde spanning in daardie subsisteem, en daar bestaan dan 'n natuurlike tendens vir die energie om na die subsisteme met laer energievlakke te vloei. So word die ewewig weer in die sisteem herstel. Volgens Miller (1978) is daar 'n verskil tussen inligting en betekenis. Inligting verwys na die grade van vryheid om 'n keuse uit te oefen, terwyl betekenis dui op die uitwerking wat inligting op 'n sisteem het.

Sisteme waar daar 'n uitruiling van energie en inligting met die omgewing plaasvind, word **oop sisteme** genoem, terwyl **geslote sisteme** geïsoleerd is van hulle omgewing. Oop sisteme word gekenmerk deur verandering en groei in die rigting van groter heterogeniteit en kompleksiteit, wat ook 'n eienskap is van die menslike persoonlikheid. In 'n geslote sisteem is die vloei van energie en inligting tot 'n minimum beperk, sodat deteriorasie en disintegrasie intree. Die toestand word **entropie** genoem. Die ideale toestand is een van **negentropie**, waar inligting voortdurend beskikbaar is om groeiende kompleksiteit en dus hoër vlakke van ekwilibrium te stimuleer (De Greene, 1970; Litterer, 1969; Rademeyer, 1978; Wessels, 1980).

In die interaksie met die suprasisteem strewe die sisteem na 'n **staat van stabiliteit** sodat daar orde tussen die sisteem en die suprasisteem, sowel as tussen die subsisteme kan wees (Rademeyer, 1978). Twee stabiliteitstoestande word onderskei in die algemene sisteemteorie, naamlik 'n nie-progressiewe en 'n progressiewe stabiliteitstoestand. By eersgenoemde word die ekwilibrium na 'n periode van onbestendigheid herstel tot dieselfde oorspronklike staat, terwyl die ekwilibrium wat by laasgenoemde bereik word, verskil van die oorspronklike staat. Die progressiewe stabiliteitstoestand is 'n kenmerk van 'n oop sisteem soos 'n persoonlikheidsisteem. 'n Lewende sisteem ontvang inligting van sy omgewing, maar verskaf ook inligting aan sy omgewing. Hierdie terugvoerproses is 'n belangrike voorwaarde vir die instandhouding van 'n lewende sisteem (De Greene, 1970; Edney, 1972). Die studie van die metodes van die beheer van terugvoer staan bekend as **kubernetika**. Die interaksie tussen 'n lewende sisteem en die omgewing vorm 'n sirkelgang van aktiwiteite.

'n Situasie-analise word eers gedoen nadat die sisteem disekwilibrium ervaar as gevolg van inligting wat ontvang word vanaf die omgewing of vanaf subsisteme. 'n Doelwit word gestel om die disekwilibrium op te los. Ten einde die doelwitte te bereik, word strategieë gekies. Enige strategie wat uitgevoer word, het 'n bepaalde effek wat as terugvoer aan die sisteem beskikbaar is. Hierdie terugvoer word gemeet aan die doelwit wat gestel is en so kan 'n nuwe siklus weer ontstaan (Bowler, 1981). Schoeman et al. (1983:17) illustreer die kubernetiese siklus soos volg:



Figuur 5.1 Skematiese voorstelling van 'n kubernetiese siklus

Die kubernetiese siklus kan met groot vrug ingespan word met die praktiese implementering van die psigo-ontwikkelingsmodel en sal later in meer detail bespreek word.

Nadat die sisteem nou geïdentifiseer is, kan die konsepte van die algemene sisteemteorie een vir een op hierdie sisteem van toepassing gemaak word. Waar dit in hierdie navorsing gaan om die fasilitering van psigiese volwassenheid, sentreer die fokus op die persoonlikheid en die dinamiese uiting van die persoonlikheid in die mens se strewe na harmonie binne die self, en tussen die self en die omgewing. Om hierdie rede kan die persoonlikheid as die sisteem beskou word en die persoonlikheidskomponente as subsisteme.

5.3 DIE PERSOONLIKHEID AS 'N SISTEEM

Die algemene sisteemteorie maak ruim voorsiening vir die bestudering en verklaring van die mens as 'n lewende sisteem. Juis vanweë die feit dat die mens 'n komplekse en interafhanklike verskynsel is, is die algemene sisteemteorie geskik om as konseptuele raamwerk te dien by die bestudering van die mens. Die persoonlikheid, wat 'n afgeleide eienskap van die mens is, behoort dus ook as 'n sisteem beskrywe te kan word (Nel, 1987). Twee probleme bestaan egter wat die beskrywing van die persoonlikheid as 'n sisteem bemoeilik.

Die eerste probleem is dat persoonlikheid so 'n komplekse en diverse verskynsel is dat daar nie 'n aanvaarde en doeltreffende definisie van persoonlikheid bestaan nie. 'n Tweede probleem lê by die groot aantal persoonlikheidsteorieë wat nie voldoen aan die vereistes vir wetenskaplike teoretiese konstrukte nie. Hierdie probleme kan omseil word deur die persoonlikheid nie vanuit 'n bepaalde teoretiese raamwerk te beskou nie, maar die sisteemteorie aan te bied as 'n metateorie waarbinne die persoonlikheid vanuit enige teoretiese agtergrond beskrywe kan word.

■ Definisie van persoonlikheid as 'n sisteem

As die definisie van 'n sisteem op persoonlikheid van toepassing gemaak word, kan die persoonlikheid beskrywe word as 'n geheel of eenheid wat uit verwante subsisteme bestaan wat in interaksie met mekaar verkeer.

- **Persoonlikheid as 'n geheel.** Met die beskrywing van die persoonlikheid as 'n sisteem word erkenning gegee aan die teoretiese beskouing van persoonlikheid as 'n geordende en geïntegreerde eenheid of geheel. Dit rym met Möller (1980) se siening dat persoonlikheid 'n noodsaaklike hipotetiese konstruk is om die organisasie en eenheid van gedrag asook die verskille tussen mense te verklaar.

- **Persoonlikheid bestaan uit subsisteme.** Binne die eenheidskonstruk van persoonlikheid het byna alle persoonlikheidsteorieë dit met die algemene sisteemteorie in gemeen dat daar onderskei word tussen sekere persoonlikheidsubsisteme of -komponente waaraan gedifferensieerde

funksies toegeskryf word. Cattell, Eber en Tatsuoka (1980) noem hierdie subsisteme trekke, terwyl Allport (1966) van psigofisiese stelsels praat. In hierdie navorsing kan die verskillende kenmerke van 'n volwasse persoonlikheid beskou word as subsisteme van die sisteem (persoonlikheid).

- **Die verwantskap en interaksie van die subsisteme van persoonlikheid.** Die verhouding tussen die subsisteme word as 'n interaksie beskryf. In die persoonlikheidsisteem is daar 'n interafhanklikheid en 'n onderlinge wisselwerking tussen die subsisteme. Volgens Möller (1980) is trekke die komponente waaruit die persoonlikheid bestaan en wat deur die selfkonsep tot 'n eenheid geïntegreer word. Hy vergelyk die persoonlikheid met 'n speekwiel waar die selfkonsep die naaf is wat al die speke (of trekke) op 'n georganiseerde, interafhanklike wyse in posisie hou en tot 'n wiel verenig.

Die hiërargie van persoonlikheid

Von Bertalanffy (in Laviollete, 1981:132) stel dit so: "The hierarchical organization of the processes in behavior is evident. Hierarchical order similarly holds true in the architecture of personality." Allport (1966) sluit hierby aan as hy sê dat subsisteme hiërargies georden is ooreenkomstig die mate van differensiasie en integrasie wat reeds in die subsisteme plaasgevind het. Op die laagste vlak van die hiërargie van persoonlikheid lê die aangebore en gekondisioneerde reflekse. Op die volgende vlak lê gewoontes, gevolg deur persoonlikheidstrekke.

Persoonlikheid in die suprasisteem

Die persoonlikheidsisteem vorm ook deel van die groter geheel, naamlik die suprasisteem. Daar is reeds in hoofstuk 4 gewys op die interaksie van die fakulteit as suprasisteem met die persoonlikheidsisteem; daaruit het geblyk dat die invloed van die omgewing in berekening gebring moet word. Dit impliseer dat 'n bepaalde konstitusionele eienskap anders kan ontwikkel in 'n sekere omgewing as in 'n ander omgewing. Die uitwerking van die omgewingsfaktore is weer afhanklik van die aangebore eienskappe van die persoon. So byvoorbeeld kan 'n student se persoonlikheid op 'n

ander wyse beïnvloed word binne 'n teologiefakulteit as binne 'n natuurwetenskappefakulteit omdat die suprasisteme (omgewings) verskil (Roux, 1986). Dit blyk dat sommige persoonlikheidsteorieë óf die invloed van die suprasisteem onderbeklemtoon óf oorbeklemtoon.

Vervolgens word die persoonlikheidsisteem verduidelik in terme van die volgende algemene sisteemteoretiese konsepte: grense, ruimte, tyd, energie, inligting, oop sisteem, entropie en negentropie, stabiliteit, terugvoering en doelwitstelling.

▌ Die grense van persoonlikheid

Die persoonlikheid word van die omgewing of suprasisteem onderskei deur bepaalde grense. Dit is binne hierdie grense waar die verwantskap en interaksie van die persoonlikheidsubsisteme plaasvind. Hierdie persoonlikheidsgrense is abstrak en relatief, afhangende van hoe persoonlikheid gedefinieer word. Hierdie ondersoek konsentreer slegs op daardie persoonlikheidaspekte wat versoenbaar is met die kenmerke van psigiese volwassenheid en wat prakties bepaalbaar is deur die toepassing van erkende persoonlikheidstoetse. Geen aanspraak kan dus gemaak word dat ontwikkeling op alle terreine van die persoonlikheid ondersoek word nie.

▌ Persoonlikheid en ruimte

Alhoewel die persoonlikheid binne 'n bepaalde fisiese ruimte funksioneer, word in hierdie ondersoek meer gekonsentreer op konseptuele ruimtelike konstrukte. Die konsep van persoonlikheid is deur die mens self geskep en daarom is die interpretasie, betekenis en meting van persoonlikheid afhanklik van menslike observasies.

▌ Persoonlikheid en tyd

Die struktuur van persoonlikheid impliseer die ordening van die subsisteme in 'n bepaalde ruimte vir 'n gegewe tydsmoment. Persoonlikheid is onderhewig aan veranderinge soos ontwikkeling, groei en deteriorasie wat met tydsverloop gepaard gaan. Die ontwikkelingsielkunde hou verband met die persoonlikheid binne 'n tydsverloop. Vir die doeleindes van hierdie

studie is die tydsaspek van besondere belang, omdat die persoonlikheidsisteem gedurende die tydsverloop ontwikkeling ondergaan met die verloop van die psigo-opleidingsmodel.

▌ Die energie van persoonlikheid

Die energie impliseer die motivering van die persoonlikheid. Hier verskil teoretici baie van mekaar oor wat die persoonlikheid motiveer, alhoewel almal op die een of ander konseptuele wyse voorsiening maak vir die dinamika of dryfkrag van die persoonlikheid.

▌ Persoonlikheid en inligting

Lewende sisteme benodig energie en inligting vir hulle voortbestaan. In die psigo-opleidingsprogram word die sisteem van baie inligting voorsien met die oog op ontwikkeling. Verder kan trekke ook beskou word as inligtingsgelaaide beskrywings van die persoonlikheid wat deur persoonlikheidsvraelyste op 'n geordende wyse bekom kan word. Deur die hertoepassing van sulke vraelyste kan op 'n sistematiese wyse inligting verkry word oor die verandering van persoonlikhede oor 'n tydsverloop. Inligting oor persoonlikheidsubsisteme (trekke) word deur middel van vraelyste in hierdie studie bekom, wat vir die suprasisteem waardevol kan wees.

▌ Persoonlikheid as 'n oop sisteem

Wanneer van persoonlikheid as 'n oop sisteem gepraat word, word die uitruiling van energie en inligting oor die persoonlikheid se grense heen bedoel wat die persoonlikheid in staat stel om in interaksie met die omgewing te tree. Dit lei tot verandering en groei in die rigting van groter heterogeniteit en kompleksiteit. Hoe minder openheid in 'n persoonlikheidsisteem bestaan, hoe groter is die mate van psigopatologie of entropie. Psigoterapie is soms nodig om na 'n staat van negentropie te beweeg. 'n Oop sisteem staan in interaksie met die omgewing en daar vind wedersydse beïnvloeding plaas. Daar kan dus verwag word dat 'n oop sisteem meer sal baat by 'n psigo-opleidingsprogram. Hoe meer geslote die sisteem is, hoe groter sal die weerstand teen ontwikkeling wees.

▌ Persoonlikheid en die staat van stabiliteit

'n Eienskap van 'n oop sisteem, soos persoonlikheid, is dat dit 'n progressiewe stabiliteitstoestand handhaaf. As die balans in die persoonlikheidsisteem versteur word, kom sekere subsisteme in werking om die balans te herstel. 'n Staat van balans impliseer nie 'n statiese toestand nie, maar 'n dinamiese een. Daarom behoort daar voortdurende ontwikkeling in 'n persoonlikheidsisteem plaas te vind. Die gebruik van kleingroepe in die psigo-opleidingsprogram het die voordeel dat die sisteem voortdurend in aanraking kom met energie en nuwe inligting van die ander lede van die groep. Dit verhoog die dinamiese toestand en fasiliteer ontwikkeling.

▌ Terugvoering en doelwitstelling

Die persoonlikheid kan as 'n hoogs ingewikkelde, maar doeltreffende selfregulerende kubernetiese sisteem beskou word. Dit impliseer nie dat die persoonlikheid slegs gevorm word deur die omgewing se invloed of dat die persoonlikheid 'n produk van terugvoerprosesse is nie. Die mens het juis die vermoë om dieselfde doelwit op verskillende wyses te kan bereik.

Een van die vernaamste beskouings wat deur die algemene sisteemteorie oorgedra word, is dat die persoonlikheid gekonseptualiseer kan word as 'n hiërargies geordende oop sisteem wat in voortdurende interaksie is met die suprasisteem. In hierdie navorsing moet die effek van die fakulteit as suprasisteem in gedagte gehou word.

Vervolgens word gekyk na die fakulteit as suprasisteem.

5.4 DIE FAKULTEIT AS SUPRASISTEEM

Vroeër is reeds daarop gewys dat alles wat buite die grense van die sisteem lê, ook as 'n suprasisteem beskou kan word. Daar is ook gewys dat talle faktore 'n invloed uitoefen op die persoonlikheidsontwikkeling van studente, soos byvoorbeeld sosiale stand en gesinsagtergrond.

Daar is heelwat navorsers wat gewys het op die belangrike invloed van die fakulteit op die student (Gaff en Gaff, 1981). Vergelyk ook die volgende uitspraak van Feldman en Newcomb (1973:228):

> As socializing institutions, colleges and universities have the task of influencing students so that they leave the campus with improved or different knowledge, skills, attitudes and values. Designated socializing agents (primarily the faculty) act ... to train, develop, modify ...

Douvan (1981) wys op die belangrike effek wat interaksie tussen die fakulteit en die student op interpersoonlike ontwikkeling het. "Faculty influences the interpersonal development of students both explicitly and by representing particular values and styles in their own interactions" (Douvan, 1981:206).

Die vloei van inligting en die oopheid van sisteme bepaal die impak van die suprasisteem op die sisteem. Feldman en Newcomb (1973) is van mening dat die invloed van die fakulteit selfs groter is as die invloed van die universiteit as 'n geheel.

Daar kan dus verwag word dat elke fakulteit sy eie bepaalde stempel op sy studente afdruk. "The faculty, then, are likely to represent models of a particular life-style and a style of inter-personal behavior that vary from the received styles many students bring with them when they enter college" (Douvan, 1981:207).

Feldman en Newcomb (1973) het verder bevind dat elke fakulteit doelbewus 'n bepaalde doelwit nastreef. So het hulle gevind dat die sielkundedepartement van 'n sekere universiteit 'n groter klem geplaas het op tegniese doelstellings (kennis oordra en vaardig maak), terwyl die argitektuurdepartement weer groter klem geplaas het op morele ontwikkeling, ten einde hul studente betrokke te kry by die waardes van hul beroep. Roux (1986) het in 'n vergelyking van nagraadse teologiestudente met nagraadse sielkundestudente bevind dat "elk 'n andersoortige persoonsontplooiing het wat deels toe te skryf kan word aan die blootstelling aan twee suprasisteme" (p. 152). Die impak van die suprasisteem op

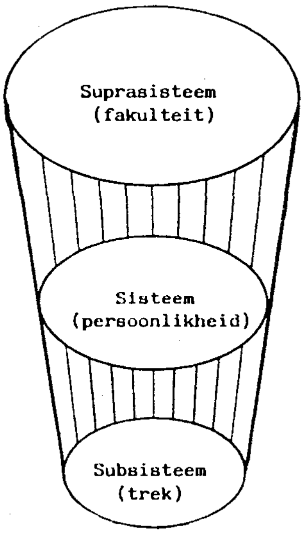
die teologiestudente was duidelik sigbaar in die feit dat die "teologiestudente beduidend verskil van die sielkundestudente op subskale wat versoenbaar is met die rolverwagting van die predikant" (p. 152). Dit stem ooreen met Feldman en Newcomb (1973) se bevinding dat studente wat by 'n fakulteit studeer, nie net sekere ooreenstemmende persoonlikheidstrekke het nie, maar dat hierdie trekke ook meer prominent word soos die blootstelling aan die bepaalde fakulteit vermeerder.

Daar kan dus beslis 'n bepaalde impak van die fakulteit as suprasisteem op die studente as sisteme verwag word, veral aangesien daar met nagraadse studente in hierdie navorsing gewerk word.

5.5 SAMEVATTING

Die algemene sisteemteorie is in hierdie studie as teoretiese verwysingsraamwerk gekies aangesien dit voorsiening maak vir die bestudering en verklaring van komplekse en interafhanklike verskynsels, soos die persoonlikheid, wat in 'n voortdurende interaksieproses met die omgewing verkeer. In hierdie verband sluit die algemene sisteemteorie dus goed aan by die doel van hierdie ondersoek, wat handel oor die persoonlikheidsontwikkeling van teologiestudente.

Ter samevatting word die wyse waarop die ondersoek in terme van die algemene sisteemteorie gekonseptualiseer kan word, in figuur 5.2 bondig uiteengesit.



Figuur 5.2 Skematiese voorstelling van die sisteemteoretiese raamwerk van die ondersoek

Dit is duidelik dat die algemene sisteemteorie baie goed as oorkoepelende raamwerk vir hierdie studie aangewend kan word aangesien die studie handel oor die begeleiding van studente na psigiese volwassenheid. Hierdie doelstelling stem baie ooreen met die doelstelling van **psigo-opleiding** soos deur Ivey en Simek-Downing (1980) gedefinieer word, naamlik dat psigo-opleiding gerig is op die voorkoming van geestesprobleme en die ontwikkeling van menslike potensiaal deur die opleiding van individue en groepe in vaardighede, insigte en bevoegdhede ten einde hul lewe meer sinvol en doelgerig te laat word. Vervolgens word gekyk na hoe psigo-opleiding en die kubernetiese siklus benut kan word in die implementering van die psigo-opleidingsmodel om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei.

---oOo---

HOOFSTUK 6

PSIGO-OPLEIDING EN DIE KUBERNETIESE SIKLUS

6.1 INLEIDING

Die oogmerk van hierdie studie, naamlik die begeleiding van teologiestudente tot psigiese volwassenheid, is in pas met 'n toenemende neiging om die klem in sielkunde te laat val op ontwikkeling en voorkoming in plaas van remediëring. Die fokus verskuif al hoe meer vanaf die individu na die groep (Heyns, 1991). Ook wat sielkundige dienste aan studente betref, is hierdie neiging waarneembaar (Drum en Figler, 1973; Gill en Fruehling, 1979; Jones, 1987). Volgens Jones (1987) was die stimulus hiervoor die invloed van ontwikkelingsteorieë van onder andere Chickering (1969) en Perry (1970) wat die groei en ontwikkeling van studente beskryf het.

Heath (1977a:630) verwoord hierdie klemverskuiwing, wat veral onder sielkundiges van buro's vir studentevoorligting voorgekom het, soos volg:

> If we choose to assist students to become more mature and competent adults, we should resist overvaluing high scholastic aptitude and academic success for their own sake. We should find more effective ways to nurture and integrate affective and interpersonal potentials with intellectual maturing.

Veral die taak van die voorligtingsielkundige word goed omskryf met hierdie klem op psigo-opleiding. Upper en Ross (1980:1) verkies die term "psigo-opvoedkunde" en beskryf dit as "the integration of purely educational procedures (such as structured curricula and lesson plans, didactic teaching, and formal exercises) and psychological techniques (such as modeling, behavioral rehearsal, feedback, and reinforcement) into a psycho-educational skills training program".

Die rol van die sielkundige verander vanaf psigoterapeut na opleier of onderwyser. "Clients in psycho-educational psychoterapy are viewed and treated as students capable of learning and applying the skills taught ... and not as patients whose symptoms need to be removed by an expert healer" (Brown, 1980:340). Schoeman et al. (1983) sluit hierby aan wanneer hy meen dat die psigo-opleier in psigo-opleiding in 'n direkte opleidingsrelasie is met sy kliënte.

Schoeman et al. (1983) gebruik die kubernetiese siklus om die verloop van psigo-opleiding te verduidelik terwyl die algemene sisteemteorie as metateorie daarvoor gebruik word. Dit blyk dus duidelik dat hierdie aspekte ooreenstem met wat vir hierdie studie beoog word. Daarom kan hierdie studie as 'n psigo-opleidingsisteem beskou word met die kubernetiese siklus as kontrolemeganisme en die algemene sisteemteorie as metateorie.

Vervolgens gaan psigo-opleiding eers breër omskryf word voordat gekyk gaan word na die wyse waarop die kubernetiese siklus in die psigo-opleiding aangewend kan word vir hierdie studie.

6.2 PSIGO-OPLEIDING

Volgens Ivey en Authier (1978) en Schoeman et al. (1983) gaan psigo-opleiding deur 'n paar stadia. Die eerste fase is die status quo waar die kliënt nog slegs ontevrede is oor iets of 'n bepaalde ambisie het.

Dit kan vasgestel word deur 'n situasie-analise. Daarna word doelwitte geformuleer wat gemik is op die verwydering van die ontevredenheid of die bereiking van die ambisie. Die derde fase behels die opleiding in vaardighede en die toepassing van strategieë ten einde die doelwitte te bereik. Die laaste fase behels die bepaling of die doelwitte wel bereik is deur die veranderde situasies te vergelyk met die oorspronklike situasie.

Die uitgangspunt van psigo-opleiding is siklies en staan teenoor die mediese model se lineêr-kousaal verklarende uitgangspunt.

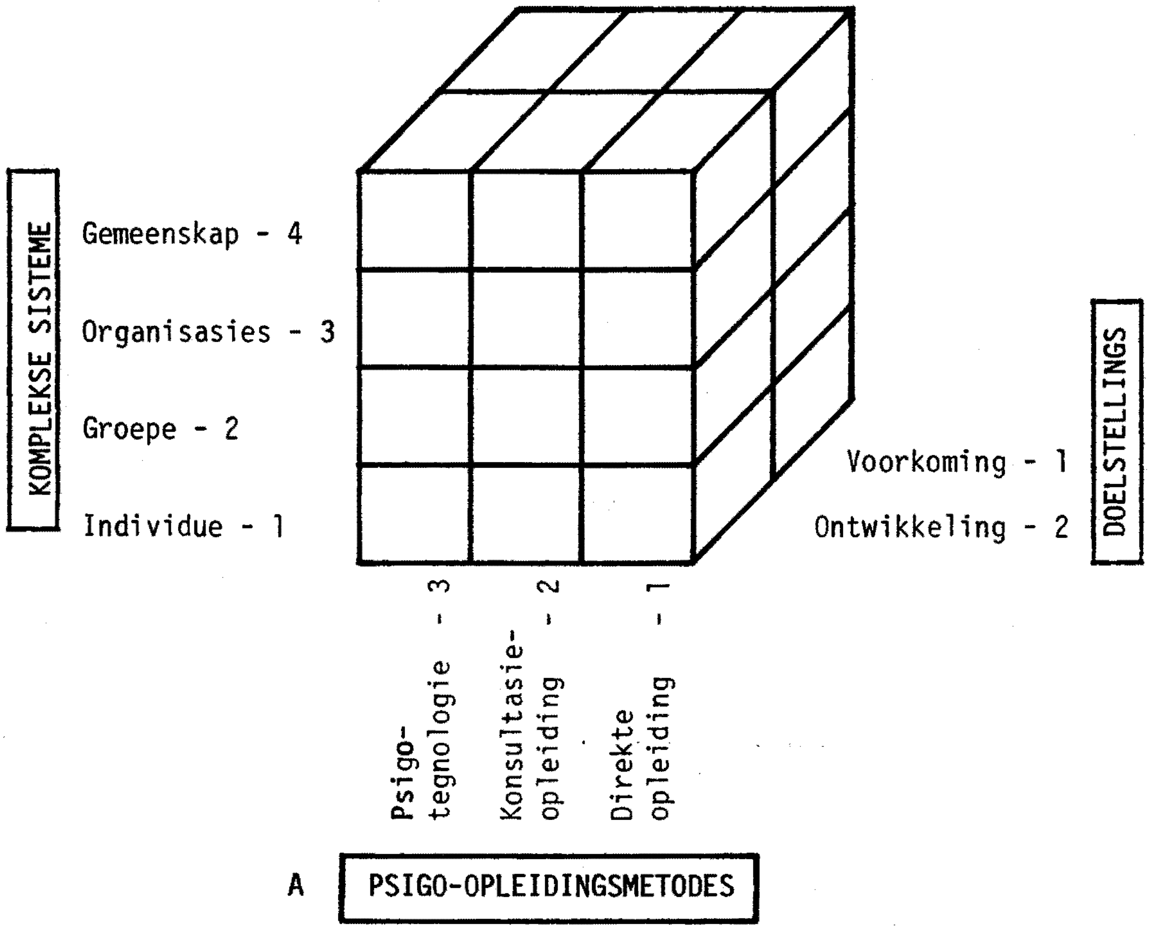
Schoeman et al. (1983) wys daarop dat die teoretiese onderbou en uitgangspunte van psigo-opleiding steun op die mensbeskouing van die eksistensieel-humanistiese modelle, die nuwere behavioristiese teorieë se klem op gedrag as aangeleer en 'n gevolg van sosio-kulturele kondisionering, en die kognitiewe modelle se klem op kognitief-emosionele vaardighede. Dit is hoofsaaklik die verteenwoordigers van hierdie modelle se kenmerke van psigiese volwassenheid wat die grootste gewig gedra het in die bepaling van die geïntegreerde definisie van psigiese volwassenheid wat in dié studie saamgestel is.

Psigo-opleiding konsentreer op voorkoming deur effektiewe opleiding van mense in vaardighede wat psigiese volwassenheid sal bevorder en dit het "die sinvolle ontwikkeling van die mens oor sy hele lewensloop as doelstelling" (Schoeman et al., 1983:5).

'n Saamgestelde model vir psigo-opleiding wat deur Schoeman et al. (1983) beskryf word, word in figuur 6.1 uitgebeeld.

Dit blyk uit hierdie saamgestelde model dat psigo-opleiding op verskillende vlakke van die hiërargiese sisteemorde soos deur Miller (1978) beskryf, toegepas kan word (individu, groepe, organisasies en gemeenskappe). Die doelstellings van psigo-opleiding behels die voorkoming van psigiese probleme en die ontwikkeling van menslike potensiaal, en dit geskied deur drie moontlike opleidingsmetodes, naamlik direkte opleiding, konsultasie-opleiding en psigo-tegnologie.

Direkte opleiding impliseer dat die kliënte by 'n direkte opleidingsprogram betrokke is. Dit is die opleidingsmetode wat meesal in hierdie studie gebruik gaan word. Konsultasie-opleiding beteken die opleiding van individue en groepe sodat hulle weer in staat sal wees om ander op te lei. Dit behoort 'n sekondêre gevolg te wees van hierdie psigo-opleidingsmodel. Psigo-tegnologie impliseer die benutting van tegnologiese hulpmiddels soos selfdoenmodules, opleidingsprogramme, werkboeke, video- en oudiobande. In hierdie studie word ook van psigo-tegnologie gebruik gemaak.

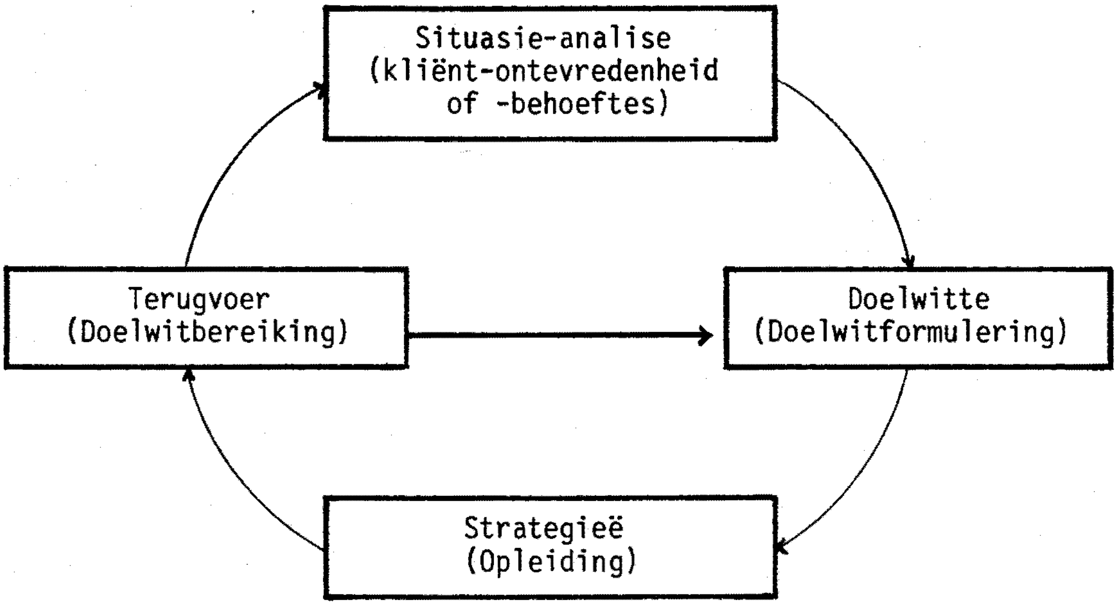


Figuur 6.1 'n Saamgestelde model vir psigo-opleiding

Uit hierdie model kan 'n kubernetiese siklus vir psigo-opleiding ontwikkel word.

6.3 'N KUBERNETIESE SIKLUS VIR PSIGO-OPLEIDING

Schoeman et al. (1983:17) stel die psigo-opleidingsproses in terme van die kubernetiese siklus soos volg voor (vgl. figuur 6.2).



Figuur 6.2 Psigo-opleiding en die kubernetiese siklus

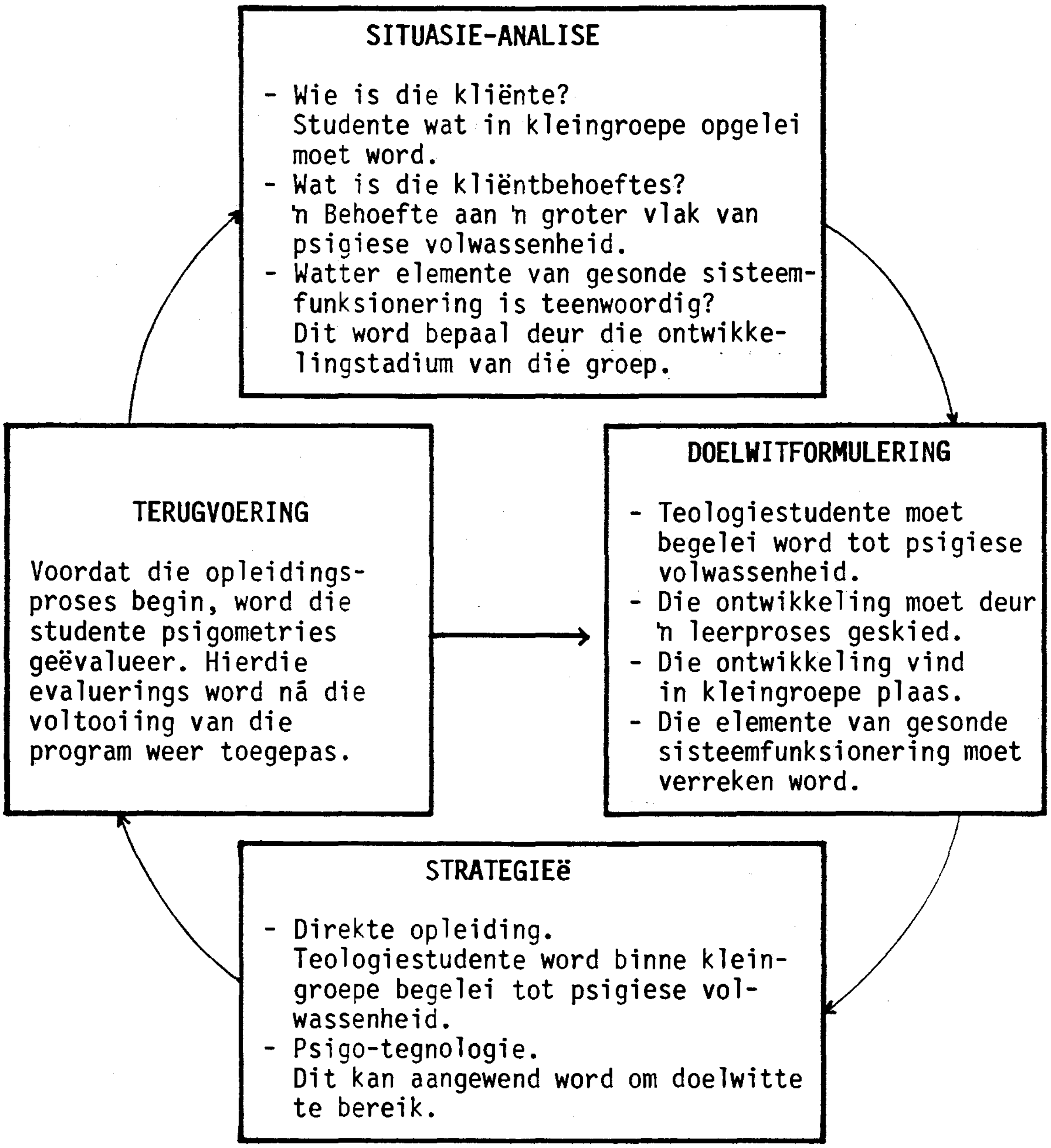
Die kubernetiese siklus se eerste stap, situasie-analise, stem ooreen met psigo-opleiding se eerste stap, kliënt-ontevredenheid of -behoeftes. Die volgende stap behels die doelwitformulering, wat weer gevolg word deur die strategieë wat gebruik gaan word om die doelwitte te bereik. Hierdie strategieë kan volgens die psigo-opleidingsmetodes dus direkte opleiding, konsultasie-opleiding of psigo-tegnologie behels. Die laaste fase in die kubernetiese siklus behels terugvoering om vas te stel of die doelwitte bereik is.

Die integrasie van die kubernetiese siklus met psigo-opleiding toon in 'n groot mate ooreenkomste met die navorsingsbenadering van hierdie studie wat as ontwikkelingsnavorsing bekend staan, volgens Berg en Landreth (1980), Cohen en Manion (1980) en McGinn (1979). Volgens McGinn (1979) behels die ontwikkelingsnavorsingsbenadering die volgende vier stappe: 'n beskrywing van die aspekte wat met 'n sekere probleem verband hou; die ontwerp van 'n ingreep wat die probleem behoort op te los; die ontwikkeling en verfyning van die ingreep (operasionalisering) en die toetsing van die effektiwiteit van die ingreep. Laasgenoemde impliseer 'n evaluerende terugvoeraksie en verleen aan die ontwikkelingsnavorsingsbenadering 'n sikliese karakter.

Noudat die kubernetiese siklus vir psigo-opleiding uiteengesit is, kan die kubernetiese siklus vir die psigo-opleidingsisteem wat vir hierdie studie relevant is, uiteengesit word.

6.4 DIE KUBERNETIESE SIKLUS VIR DIE PSIGO-OPLEIDINGSISTEEM WAARDEUR TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID BEGELEI KAN WORD

Die kubernetiese siklus wat vir hierdie studie gebruik gaan word, kan soos volg (figuur 6.3) voorgestel word (aangepas uit Meyer, 1985).



Figuur 6.3 Die kubernetiese siklus vir psigo-opleiding waardeur studente begelei word tot psigiese volwassenheid

6.4.1 Situasie-analise

Die kliënte in hierdie studie is teologiestudente wat deur middel van kleingroepe gestimuleer gaan word tot psigiese volwassenheid. Die kleingroepe kan dus as sisteme beskou word, terwyl die individuele lede die subsisteme is.

Die kliëntbehoeftes gaan verskil van individu tot individu en sal slegs bekom kan word na die toepassing van 'n psigometriese toetsbattery. Dan kan bepaal word waar elkeen staan ten opsigte van die vyf kenmerke van psigiese volwassenheid.

Die elemente van gesonde sisteemfunksionering wat hier teenwoordig is, word onder andere beïnvloed deur die feit dat die studente in dieselfde suprasisteem (teologiefakulteit) is en mekaar in 'n mate alreeds ken. Tog kan aanvaar word dat 'n groepkohesie nog nie in die onderskeie groepe bestaan nie omdat die interaksie tussen groeplede nog nie gevestig is nie. Verder kan aangeneem word dat inligting en energie nog nie spontaan tussen die subsisteme gaan vloei nie, en dat die grense en konseptuele ruimte nog nie bepaal is nie. Dit sal daarom op hierdie stadium nie moontlik wees om te kan sê of die sisteem oop of geslote is nie.

6.4.2 Doelwitformulering

Die volgende kenmerke van psigiese volwassenheid, soos dit in hoofstuk 3 uiteengesit is, gaan tot doelwitte gemaak word: positiewe identiteit (selfkennis en selfaanvaarding), spontaneïteit (kontak met eie emosies, hier-en-nou-openheid en demonstrasie van emosies), 'n saambindende lewensbeskouing (waardes, soepelheid, doelgerigtheid, outonomie en die aanvaarding van verantwoordelikhede), altruïsme (eksterne probleem-gesentreerdheid en sosiale oriëntasie) en 'n vermoë tot intieme inter-persoonlike verhoudinge (aanvaarding van persone en akkurate kommunikasie).

Hierdie ontwikkeling van psigiese volwassenheid sal geskied deur 'n leer-proses soos dit veral in kognitiewe en gedragswetenskaplike rigtings

gedemonstreer word. Verder vind die ontwikkeling plaas binne die groeipotensiaal van kleingroepe.

Die elemente van gesonde sisteemfunksionering moet hierby verreken word, byvoorbeeld dat die sisteem oop moet wees sodat 'n vrye energie en inligtinguitruiling kan plaasvind.

6.4.3 Strategieë

Psigo-opleiding maak die gebruik van drie verskillende opleidingsmetodes moontlik, naamlik direkte opleiding, konsultasie en psigo-tegnologie (Schoeman et al., 1983). Ten einde die doelstellings te bereik gaan hoofsaaklik van twee gebruik gemaak word, naamlik direkte opleiding en psigo-tegnologie. Konsultasie-opleiding kan 'n sekondêre gevolg wees van die psigo-opleidingsprogram omdat die studente vanweë hul kursus in die toekoms in posisies geplaas gaan word waar hulle op hul beurt individue en groepe gaan begelei.

Die strategie wat die meeste benut gaan word, is direkte opleiding. Binne die kleingroepe gaan hulle blootgestel word aan 'n direkte opleidingsprogram waartydens spesifieke vaardighede aangeleer gaan word. Ook gaan die terapeutiese groeipotensiaal benut word om die leerproses nie net te beperk tot die kognitiewe vlak nie, maar te verbreed tot die ervaringsvlak.

Psigo-tegnologie gaan ook ingespan word om sekere vaardighede en begrippe beter te illustreer, en om deur middel van huiswerkopdragte die terapeutiese waarde van die psigo-opleidingsprogram te verdiep.

6.4.4 Terugvoering

Aangesien hierdie studie handel oor 'n psigo-opleidingsprogram wat prakties toegepas gaan word, kan terugvoering na die voltooiing van die program verkry word deur dieselfde psigometriese toetsbattery toe te pas op die eksperimentele groep as aan die begin. Terugvoering word ook aan

die einde van elke module verkry wanneer die stofinhoud, groepgesprekke, individuele opdragte en die waarde van die module vir eie ontwikkeling geëvalueer word met behulp van 'n semantiese differensiaal.

Terugvoering tydens die verloop van die program is ook belangrik en daarom sal gereelde terugvoering aan die lede van dieselfde kleingroep onderling aan mekaar gegee word. Om dit te stimuleer, moet die kleingroep voldoen aan die eise van gesonde sisteemfunksionering soos dit in hoofstuk 5 uiteengesit is.

Vervolgens word vasgestel in watter mate groei binne die kleingroep gestimuleer kan word en hoe die leerproses binne die kleingroep gestalte sal aanneem.

---oOo---

HOOFSTUK 7

DIE FASILITERING VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID DEUR KLEINGROEPE

7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk val die klem op die benutting van die kleingroep in die begeleiding van teologiestudente tot psigiese volwassenheid. 'n Tweede aspek wat aangeraak gaan word, is die leerproses binne groepsverband en op welke wyse dit geïmplementeer moet word binne die psigo-opleiding.

In die bespreking van die kleingroep word eers gemotiveer hoekom van groepe gebruik gemaak gaan word. Onder die inhoudelike aspekte van die groep gaan gekyk word na die geskikte tipe groep, groepgrootte en tydsduur. Die groepontwikkelingsproses, groepdinamika en die groepleier word ook bespreek. Die kleingroep word vanuit die algemene sisteemteorie verklaar.

Die laaste aspek wat in hierdie hoofstuk bespreek word, is die leerproses wat met die groepproses gepaardgaan.

Vervolgens word oorgegaan na die motivering om gebruik te maak van groepe ten einde psigiese volwassenheid aan te spreek.

7.2 DIE MOTIVERING OM GROEPE TE GEBRUIK

In plaas van om groepe te gebruik, kon die teologiestudente individueel of as een groot groep gesien word. Die opleiding binne groepsverband word vervolgens teenoor individuele opleiding en daarna teenoor die formele onderrigmetodes van lesings gestel.

7.2.1 Die opleiding binne groepsverband teenoor individuele opleiding

Daar is verskeie voordele van opleiding binne groepe bo individuele opleiding, veral beoordeel vanuit die oogmerke van hierdie studie.

Williamson (1982) wys daarop dat die vorming van die persoonlikheid merendeels binne die konteks van 'n groep, naamlik die gesin, plaasvind. Die kontak en betrokkenheid binne 'n intieme groep bied die geleentheid om nuwe gedrag aan te leer of om onaanvaarbare en oneffektiewe gedrag af te leer. "We learn in part by observing and by mimicking, by trying on a role, and by experience as we become aware of the way others respond, not only to us, but to each other" (Williamson, 1982:6). Guerney (1977) en Jonker (1965) beklemtoon die groot rol wat nabootsing en observasie binne groepsverband speel.

Die gebruik van groepe is 'n ekonomiese en effektiewe benutting van tyd deurdat een groepleier 'n paar mense tegelyk kan betrek. 'n Verdere voordeel is die inherente krag en potensiaal wat binne 'n groep opgesluit lê; dit is meer as die totaal van die afsonderlike lede van die groep. Daar is dus 'n rykdom van stimulasie, idees en kreatiwiteit in 'n groep. As gevolg hiervan is Marais (1979:24) van mening dat die kleingroep "ongetwyfeld een van die magtigste beïnvloedingskontekste wat daar bestaan" verteenwoordig.

'n Verdere voordeel van die benutting van die groep is die noue ooreenstemming wat dit met die bedieningsopset van die predikant het. Die predikant werk meesal met groepe: die gesin met huisbesoek, jeuggroepe, Bybelstudiegroepe, kategesegroepe, biduurgroepe, en so meer. Die groep bied dus 'n getroue model wat tot gevolg het dat die groei en ontwikkeling wat in 'n kleingroep plaasvind, makliker oorgedra kan word na ander fasette van die lewe (Williamson, 1982).

Guerney (1977) wys daarop dat die deel in mekaar se belange en die ontdekking van die universaliteit van probleme die groepskohesie versterk, verhoogde selfvertroue tot gevolg het en die persoon motiveer om konstruktief betrokke te raak. Die gee en ontvang van terugvoer stimuleer die leerproses verder (Marais, 1979). Die kleingroep het ook die

voordeel dat 'n individuele lid homself moeiliker sal kan onttrek van die res van die groep.

Jonker (1965) het reeds in 1965 gepleit dat teologiestudente blootgestel moet word aan die waarde en groeipotensiaal van die kleingroep deur kleingroepblootstelling deel te maak van die teologie-kurrikulum. Hy beklemtoon die waarde van ervaring bo feitekennis, veral met die oog op verdieping van selfkennis en selfaanvaarding. Vir Jonker (1965) lê die waarde van die kleingroep daarin dat die student bewustelik 'n ervaring kan kry van die uitwerking wat hy op ander het en ander op hom het. 'n Verdere voordeel is dat die student 'n unieke geleentheid beleef om nie net hulp te kan verleen aan ander groeplede nie, maar om terselfdertyd ook hulp te ontvang. Hierdie verwisseling van rolle stimuleer psigiese volwassenheid en moedig soepelheid aan.

> Feitlik alle studente vind dit moeilik om die isolasie as gevolg van die samelewingstruktuur te deurbreek en tot vrye spontane kommunikasie op so 'n diep vlak te kom. Dit is telkens weer 'n ondervinding van onskatbare waarde vir die teologie-student om in so 'n groep te ontdek hoe geslote hulle teenoor mekaar is, hoe weinig hulle mekaar ken, hoe wantrouig en liefdeloos mense wat dieselfde oortuiginge en dieselfde geloof en dieselfde roeping het, teenoor mekaar kan wees (Jonker, 1965:196).

Dat daar sekere nadele aan verbonde is om deur middel van groepe te werk, moet ook erken word en deeglik verreken word in die toepassing van die psigo-opleidingsmodel. Sommige persone is bang om binne 'n groepsverband op te tree en selfonthullend te wees, hoofsaaklik as gevolg van 'n vrees vir verwerping of blootstelling. Ander word weer bedreig deur die intieme kontak of die hoeveelheid energie wat in 'n groep vrygestel word. By die implementering van die psigo-opleidingsprogram moet voorsiening gemaak word vir hierdie remmende faktore en behoort blootstellende of bedreigende aspekte eers gehanteer te word wanneer die individu homself veilig voel binne groepsverband. Wanneer aandag geskenk word aan die ontwikkelingsproses van die groep, sal hierdie aspek weer ter sprake kom.

7.2.2 Die opleiding binne groepsverband teenoor die formele onderrigmetode van lesings

Aangesien hierdie program ten doel het om deel te vorm van die kurrikulum van die teologie-opleiding, is 'n alternatief om deur middel van lesings aandag te skenk aan psigiese volwassenheid. Die verskil tussen formele lesings en groepwerk kan soos volg aangetoon word (Hopson en Scally, 1981).

	FORMELE LESINGS	GROEPWERKMETODE
1.	Die klem val op die deurgee van inligting in plaas van op die ervaring van gebeure. Die studente is passiewe leerders.	Die klem val op ervaring en die deling van eie ervarings met andere. Die studente is aktiewe leerders.
2.	Inligting wat deurgegee word, is meestal gebaseer op die ervaring van ander persone.	Die klem val op die idees en ervaring van die deelnemers.
3.	Die klem val op die tema wat behandel word.	Die onderwerp is die groeplede self; hulle leer aangaande hulleself en mekaar in verskillende kontekste.
4.	Sukses word gemeet aan die deurgee van inligting wat vroeër ontvang is.	Sukses word in terme van volwassenheidsverdieping en die toepassing van vaardighede gemeet.
5.	Die dosent is die ekspert en hy onderrig die studente.	Elke lid is uniek en het 'n bydrae te lewer.
6.	Die dosent se bekwaamheid berus hoofsaaklik op sy akademiese rekord.	Die groepleier se totale persoonlikheid, ervaringswêreld, vaardighede en waardesisteem word benut.

	FORMELE LESINGS	GROEPWERKMETODE
7.	Terugvoer vind slegs plaas tussen student en dosent.	Terugvoer vind plaas tussen alle lede van die groep.
8.	Weinig nabootsing en leer van mekaar binne die portuurgroep vind plaas.	Baie nabootsing en onderlinge leer van mekaar vind plaas.

Samevattend kan gesê word dat die eienskappe en voordele wat opgesluit lê in 'n groep, hierdie studie se doelwitte dien. Die groep se samestelling en aard dien die oogmerk van psigo-opleiding. Daarom kan verwag word dat die fasilitering van psigiese volwassenheid nie net sal afhang van die inhoud van die psigo-opleidingsprogram nie, maar ook van die blootstelling aan die groep se eie dinamika.

Vervolgens gaan aandag geskenk word aan sekere inhoudelike aspekte van die groep, soos onder andere die tipe groep, die doelwitte, geskikte groepgrootte en die tydsduur van die groep wat sal inpas by die doelwitte van hierdie studie.

7.3 INHOUDELIKE ASPEKTE VAN DIE GROEP

7.3.1 Die tipe groep wat geskik is vir die fasilitering van psigiese volwassenheid

Die soort groep wat geskik sal wees vir die doeleindes van hierdie studie moet aan die een kant ruimte bied vir direkte opleiding waar kennis en feitemateriaal oorgedra word, en vir vaardigheidsopleiding waar sekere vaardighede ingeoefen kan word. Aan die ander kant moet die dinamiek van die groep benut word sodat groei en ontwikkeling vanuit die groep self na vore kan kom. Die tipe groep moet voorsiening maak vir die groepleier om aan die een kant didaktikus te kan wees, maar om aan die ander kant ook deel van die groepsgees te word en groei in die groep te fasiliteer.

Daar is 'n groot verskeidenheid van groepe wat vir 'n wyd uiteenlopende aantal funksies benut word. Die funksie en die tipe leierskap wat gebruik word, bepaal watter soort groep dit is (Clinebell, 1977; Corey, 1978; Giges en Rosenfeld, 1976; Kemp, 1970a, 1970b; Lacoursiere, 1980; Rogers, 1971; Williamson, 1982).

Kemp (1970a, 1970b) orden die verskillende soorte groepe in kategorieë en plaas hulle op 'n kontinuum volgens die onderliggende teorieë van elkeen. Aan die een punt van die kontinuum plaas hy outoritêre groepe waar die groepleier ten volle in beheer van die groep is en waar kennis, meestal op intellektuele vlak, aan groeplede verskaf word. Binne hierdie hiërargiese patroon is daar weinig ruimte vir wedersydse kommunikasie. Naas outoritêre groepe word demokratiese groepe geplaas waar die klem val op die verantwoordelikheid en betrokkenheid van al die groeplede om groei en ontwikkeling te fasiliteer. Die groepleier aanvaar dat gedragsverandering en die leerproses die gevolg is van die groeplede se interaksie met mekaar, en dat hy as fasiliteerder van die groepsproses optree wat sporadies relevante inligting deurgee. Groepsgesentreerde groepe plaas die premie ten volle op die vermoë van die groeplede om ontwikkeling te fasiliteer. Die groepleier lei geensins die groep in 'n rigting nie, maar sal bloot daarop konsentreer om die dinamika van die groep te fasiliteer deur te fokus op die geskikte sielkundige klimaat. Groeigroepe val eintlik tussen demokratiese en die groepgesentreerde groepe aangesien die groepleier aan die begin van die groep 'n meer prominente rol speel totdat die groeplede deel raak van die proses, daarna verminder sy rol aansienlik (Clinebell, 1977; Williamson, 1982).

Aan die ander punt van die kontinuum is ontmoetingsgroepe en T-groepe met 'n hoë ongestruktureerdheid sodat aandag gegee kan word aan die hier-en-nou-proses van die teenswoordige oomblik. Die groepleier se funksie het hier totaal vervaag.

Nie een van die genoemde groepskategorieë is ten volle versoenbaar met die oogmerke van hierdie studie nie, alhoewel daar elemente van almal benut word in die opleidingsmodel. In elke module is daar fases waar kennis deurgegee word en waar die groepleier meer outoritêr optree; daar is ook fases waar die groep 'n sterk demokratiese karakter het en

ruimtes waar groepgesentreerdheid en selfs ontmoetingsmomente plaasvind. Williamson (1982:11) verwoord hierdie tendens soos volg:

> In practice, groups are often a combination of two or more of these kinds of groups. The greater the combination is, the more complex the dynamics are, and the more difficult the leadership function is.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die begrip "kleingroep" gebruik. Omdat die kleingroep op uiteenlopende wyses gedefinieer word weens 'n gebrek aan konsensus onder geleerdes (Joubert en Steyn, 1976; Marais, 1979), word volstaan met 'n definisie van Shaw (1976:11), waar die kleingroep gedefinieer word as "two or more persons who are interacting with one another in such a manner that each person influences and is influenced by each other person".

Die aard van die groep word grootliks bepaal deur die doelwitte van die groep wat weer verdere kwalifikasies stel aan die groepsamestelling, groepgrootte, formaat en tydsduur.

Vervolgens word aandag geskenk aan die doelwitte van die groep.

7.3.2 Die doelwitte van die kleingroep

Die belangrikheid van duidelike, realistiese en haalbare doelwitte word beklemtoon deur Hopson en Scally (1981), Napier en Gershenfeld (1989), Robinson (1977) en Williamson (1982). Die doewitformulering word bepaal deur die behoeftes van die spesifieke groep en moet direkte aansluiting vind by die groep se behoeftes, ontwikkelingstadium en vermoëns.

> Common purpose is what motivates a group. In effective groups goals are selected, known, and understood by members whose interest and motivation is directed to those ends (Robinson, 1977:2).

Die groep se produktiwiteit, motivering en kohesie word verhoog indien gepaste doelwitte voor oë gehou word (Rose, 1977; Williamson, 1982) en

groepdoelwitte bepaal die individuele lede se gedrag op soortgelyke wyse as persoonlike doelwitte (Napier en Gershenfeld, 1989; Zander, 1968). Hopson en Scally (1981) wys daarop dat elke groepsessie duidelike doelwitte moet hê wat aan die einde van die sessie beoordeel moet word. Hulle kategoriseer doelwitte in drie onderafdelings, naamlik:

- **Inligting:** Watter feite en konsepte gaan deurgegee word en behoort aan die einde van die sessie verstaan te word?

- **Gedrag:** Watter gedragsvorme of lewensvaardighede gaan aangeleer word en hoe kan dit toegepas word?

- **Houdinge:** Watter houdingveranderinge behoort tydens hierdie sessie plaas te vind en hoe sal die veranderinge gemonitor word?

Deurdat die groeplede 'n duidelike begrip het by die aanvang van 'n sessie oor wat in daardie sessie beoog word en hoe die groepproses gaan verloop om die doelwitte te bereik, lei dit tot die gewenste oriëntasie en ingesteldheid (Du Toit, 1987).

Dit is duidelik dat die groepdoelwitte 'n noue aansluiting het met die kubernetiese siklus wat vanuit 'n situasie-analise eers bepaal wat die student se ontwikkelingstand en behoeftes is met betrekking tot die spesifieke tema wat behandel word. Daarna word doelwitte gestel wat weer deur strategieë bereik word. Ten slotte word terugvoer verkry om te bepaal in welke mate die doelwitte bereik is.

Die groepsdoelwitte het 'n bepalende effek op die groepgrootte (Garvin, 1981; Williamson, 1982). Vervolgens word gekyk na die geskikste groepgrootte wat die doeleindes van hierdie studie die beste sal dien.

7.3.3 Geskikte kleingroepgrootte

Die grootte van die kleingroep speel 'n kardinale rol in die bepaling van die effektiwiteit van die groep en die spesifieke groepsdoelwitte (Benjamin, 1978; Brammer en Shostrom, 1982; Fisher, 1974; Garvin, 1981; Napier en Gershenfeld, 1989; Paulus, 1983; Yalom, 1975).

Vermeerdering in groepgrootte word geasossieer met 'n afname in aktiewe betrokkenheid van die lede (Benjamin, 1978; Vinter, 1974), 'n afname in motivering en produktiwiteit (Kerr en Bruun, 1981; Paulus, 1983; Steiner, 1966), 'n toename in die vorming van subgroepe binne die groep (Napier en Gershenfeld, 1989; Nieuwmeijer, 1987; Vinter, 1974; Williamson, 1982), 'n vermindering in konsensus (Nieuwmeijer, 1987; Vinter, 1974) verminderde druk op lede en 'n afname in die gehalte van kommunikasie en interpersoonlike verhoudinge (Garvin, 1981; Napier en Gershenfeld, 1989; Ridgeway, 1983) en 'n wyer verskeidenheid van opinies en kennis (Napier en Gershenfeld, 1989).

Daar is uiteenlopende beskouinge oor wat die optimale kleingroepgrootte behoort te wees, alhoewel die meeste kenners tussen 4 en 16 lede voorstel, met 'n optimale doeltreffendheidsvlak van ongeveer 10 tot 12 lede (Bormann en Bormann, 1972; Marais, 1979; Nieuwmeijer, 1987; Ridgeway, 1983; Williamson, 1982; Yalom, 1975). Weer eens is dit belangrik om in ag te neem dat die groepgrootte grootliks bepaal word deur die groepsdoelstellings en dat dit kan wissel van tema tot tema, of selfs van verskillende aktiwiteite binne een tema. Dit is volgens Garvin (1981) en Vinter (1974) 'n voordeel dat die groepe enige tyd in subgroepe kan verdeel en dat selfs pare in subgroepe kan saamwerk om na die afhandeling van die spesifieke opdrag weer deel te vorm van die groter groep.

Die groepgrootte wat vir die doeleindes van hierdie studie gekies is, is 'n groep van 12 lede wat onderverdeel word in drie subgroepe van vier lede elk. Elke subgroep kan weer in twee pare verdeel word. Die groep (sisteem) vorm die kern, maar daar is 'n wisseling in groepgrootte, afhangend van die opdragte. Die motivering hiervoor is die feit dat daar op 'n intensiewe vlak gewerk kan word met die subgroepe van vier lede elk. Hierdie subgroepe verseker goeie kommunikasie met elke lid wat ooreenstem met Shaw (1976) se definisie van 'n kleingroep wat as uitgangspunt vir hierdie studie aanvaar is. Die subgroepe ondervang in 'n groot mate die beperkinge van die kleingroep wat vroeër vermeld is.

Die omskakeling na pare binne die subgroepe verhoog die intimiteit en die vertroulikheidsfaktor, terwyl elke lid nou genoegsame geleentheid kry om sy eie insette te lewer. Garvin (1981) en Guerney (1977) wys ook

daarop dat die kleiner groep die beste moontlikhede bied om sekere vaardighede in te oefen.

Alhoewel die samestelling van die groep 'n belangrike veranderlike is wat die effektiwiteit bepaal, word dit nie hier bespreek nie, aangesien die groeplede wat in hierdie studie gebruik word, en vir wie die model ontwikkel is, alreeds 'n homogene groep is en nie volgens sekere kriteria uitgesoek hoef te word nie.

'n Verdere aspek wat slegs kortliks behandel sal word, is die tydsduur van die kleingroep.

7.3.4 Die tydsduur van die kleingroep

'n Verdere basiese eienskap van groepsberaad wat verreken moet word, is die hoeveelheid sessies wat benodig word om die psigo-opleidingsprogram te akkommodeer. Dit word dan ook uitsluitlik deur die groepsdoelwitte bepaal (Williamson, 1982).

Die formaat van die kleingroep soos dit in hierdie studie toegepas word, bepaal grootliks die tydsduur van 'n bepaalde sessie en die lewensduur van die spesifieke groep. Omdat die sessie bestaan uit didaktiese insette, ervaringsleer en groepsdinamika, is daar 'n gereelde wisseling in die intensiteit en tempo binne die groep. Elke sessie het sy eie kumulatiewe opbou-effek, en die sessie skakel by 'n vorige sessie in en vorm weer 'n skakel met die daaropvolgende sessie.

Volgens Smith (1980) bestaan daar 'n toenemende neiging om groepsessies aan te bied wat oor 'n korter totale tyd strek. Hy stel voor dat intensiewe groepsessies se totale tyd tussen 8 en 16 uur behoort te duur. Die tydsduur wat die geskikste was vir hierdie navorsing, het 15 uur bedra. Dit was die totale tydsduur van die vyf modules wat elk drie uur geduur het.

Onder die inhoudelike aspekte van die groep is die tipe groep, die doelwitte, geskikte groepgrootte en tydsduur van die groep bespreek.

Vervolgens word aandag geskenk aan die ontwikkelingsaspekte en -proses van die groep.

7.4 ONTWIKKELINGSPROSES VAN DIE GROEP

Volgens Berg en Landreth (1980), Cissna (1984), Clinebell (1977), Hare (1982), Hopson en Scally (1981), Kemp (1970a, 1970b), Kivlighan, Hagaseth, Tipton en McGovern (1981), Lacoursiere (1980), Miles (1981), Napier en Gershenfeld (1989), Robinson (1977), Sarri en Galinsky (1974), Smith (1980) en Williamson (1982) vertoon die meeste soorte groepe 'n bepaalde ontwikkelingsproses. Robinson (1977:3) verwoord die groepontwikkelingsproses soos volg: "Just as a young person goes through stages of development in the process of growth, so a group goes through stages in the process of reaching whatever degree of acceptance, communication, leadership and purpose it achieves."

Dit is belangrik om bewus te wees van hierdie ontwikkelingsproses sodat die psigo-opleidingsprogram se inhoud kan aanpas by die verskillende fases van ontwikkeling. Du Toit (1987) wys daarop dat 'n groepontwikkelingsbewustheid die groepbeplanningsaspekte fasiliteer met die oog op doelwitbereiking gedurende die onderskeie ontwikkelingsfases; ook die navorsing van Kivlighan et al. (1981) is 'n bevestiging hiervoor.

Alhoewel daar nie ooreenstemming is betreffende die hoeveelheid fases wat in hierdie ontwikkelingsproses bestaan nie, kan dit breedweg in drie fases opgedeel word, naamlik 'n aanvangs-, middel- en afsluitingsfase.

Vervolgens word die aanvangsfase van groepontwikkeling bespreek.

7.4.1 Die aanvangsfase

Die aanvangsfase word gekenmerk deur aanvanklike gevoelens van onsekerheid en terughoudendheid totdat die probleem- of groeiareas eers geïdentifiseer en tot doelstellings geformuleer is (Garvin, 1981; Miles, 1981; Williamson, 1982). Die grondslag van die groep se verdere ontwikkeling is geleë in die aanvangsfase.

Clinebell (1977) sowel as Napier en Gershenfeld (1989) wys daarop dat elke groeplid met sy eie idees en verwagtinge na die groep kom. 'n Geïnhibeerdheid en oorgekontroleerdheid kenmerk die meeste se optrede vanweë 'n gebrek aan sekuriteit asook onsekerheid oor wat presies gaan gebeur. Struktuur en kontrole word verlang, veral van die groepleier. Die taak van elke groeplid is om deel te begin word van die groep en georiënteerd te raak met die norme en verwagtinge. Dit is egter 'n geleidelike proses van ontdooiing vanweë die aanvanklike wantroue.

Lacoursiere (1980) en Miles (1981) tipeer hierdie fase as een van hoë verwagtinge aan die een kant en 'n angstigheid en onsekerheid aan die ander kant. Hoe meer struktuur daar is, hoe vinniger gaan die aanvangsfase oor in die middelfase, alhoewel Napier en Gershenfeld (1989) waarsku teen te veel struktuur wat individualiteit kan versmoor.

Volgens Kemp (1970a) kan die aanvangsfase in die opeenvolgende subfases verdeel word: 'n groter bewuswording van en meer vraagstellings oor groepervarings, 'n tentatiewe betrokkenheid met 'n afname in spanning en 'n toename in luisterpogings, en laastens 'n verhoging in 'n gevoel van toereikendheid en 'n verminderde selfbeheptheid.

Berg en Landreth (1980) is van mening dat daar in die aanvangsfase beweeg word vanaf onverbondenheid na voorlopige verbondenheid. Hulle verdeel hierdie fase in twee subfases, naamlik aanvanklike toetsing van groepgrense, en tentatiewe selfopenbaring en selfontdekking. Tydens die eerste subfase mag angs voorkom as gevolg van die onsekerheid. 'n Optimum angsvlak bevorder egter produktiwiteit in die groep, maar indien angs te veel raak, kan dit lei tot regressie na vorige gedragspatrone wat meer sekuriteit verskaf (vooroordele, kategoriseringe en stereotipes). Volgens Berg en Landreth (1980) is doelstelling en grensbepaling die oogmerke van hierdie fase. 'n Tweede subfase van tentatiewe selfopenbaring en selfontdekking volg, wat uitgeken kan word aan 'n behoefte om deur die ander groeplede geken en aanvaar te word. Vanweë 'n vrees dat selfopenbaring kan lei tot verwerping, geskied die selfopenbaring baie versigtig. Dit blyk dat Berg en Landreth (1980), net soos Kemp (1970a) en Sarri en Galinsky (1974), van mening is dat daar 'n geleidelike verskuiwing is vanaf selfbeheptheid na die ander in die groep. Waardes en

houdings tree nou sterker op die voorgrond, alhoewel die inhoud van groepbesprekings steeds saakgeoriënteerd bly. Subgroepvorming vind plaas ter wille van beskerming teen toenemende selfontbloting en intimiteit.

Williamson (1982) beklemtoon die opbouende en aansluitende aard van groepsontwikkelingsfases. Dit impliseer dat die eerste fase eers suksesvol voltooi behoort te wees voordat 'n daaropvolgende fase kan begin. Volgens hom het elke fase in die groepsontwikkelingsproses 'n doelwit wat aansluiting vind by die oorhoofse doelwit. Dit impliseer dat die groepleier eers 'n oorkoepelende doelwit stel wat dan in spesifieke subdoelwitte opgedeel kan word. Elke subdoelwit vind sy bereiking in konkrete aktiwiteite. Om optimum deelname van die groeplede te verkry, moet die groepleier en groeplede se doelwitte in elke fase korrespondeer. In die aanvangsfase is die hoofdoelwit die insluiting van die groeplede en die verkenning van die situasie, onderwerp of die self. Die stel van groepdoelwitte en die bespreking van die reëls, verwagtinge en tipe leierskap vind in hierdie fase plaas, volgens Williamson (1982). 'n Atmosfeer van veiligheid moet bewerkstellig word waarbinne sosialisering, opregte betrokkenheid, emosionele demonstrasie en hoop kan ontwikkel.

Samevattend kan gesê word dat die aanvangsfase gekenmerk word deur aanvanklike gevoelens van onsekerheid, angs en 'n geïnhibeerde betrokkenheid. Die oogmerk van hierdie fase is die identifisering en formulering van die groepsbehoeftes en doelstellings. 'n Middelfase word betree wanneer daar genoegsame vertroue opgebou is om verdedigingsmeganismes te laat vaar.

7.4.2 Die middelfase

Dit is die belangrikste fase waarin die meeste konstruktiewe groepwerk gedoen word. Dit is ook die fase wat die langste duur en 'n besondere dinamika het (Garvin, 1981; Sarri en Galinsky, 1974; Yalom, 1975).

Volgens Clinebell (1977) begin hierdie fase met 'n wittebroodservaring waar gevoelens van euforie en genot in die groep beleef word, maar dit is van korte duur. 'n Fase van frustrasie en ontnugtering volg omdat daar

nog onsekerheid is of die groeplede wel vertrou kan word asook vanweë die groepleier se versuim om meer sekuriteit te verskaf. Geleidelik word daar dan beweeg na 'n fase van vertroue en word met meer waagmoed opgetree. Effektiewe groepwerk begin volgens Clinebell (1977) eers in hierdie stadium.

Lacoursiere (1980) is van mening dat hierdie fase ingelei word deur 'n fase van ontevredenheid en teleurstelling oor die groepsproses wat as 'n laagtepunt in die ontwikkelingsiklus beleef word. Die duur van hierdie fase hang af van baie veranderlikes, soos onder andere hoe realisties die groeplede se verwagtinge is, die tipe leierskap, die moeilikheidsgraad van vaardighede wat aangeleer word, ensovoorts. 'n Resolusiefase waartydens daar met konstruktiewe motivering deelgeneem word aan die groepsaktiwiteite volg. Die aanvang van hierdie fase word meesal ingelui deur die suksesvolle bemeestering van sekere opdragte, 'n verhoogde gevoel van selfwaarde, interpersoonlike aanmoediging en 'n uitreiking na ander in die groep. 'n Produktiewe fase word betree met 'n gewilligheid en ywer om deel te wees van die groepservaringe. Verhoudinge word uitgesorteer, 'n verminderde afhanklikheid van die groepleier en 'n toenemende outonomie volg. Wat die produktiewe fase aanhelp, is die ervaringe van sukses met die hantering van sekere opdragte.

Miles (1981) sluit by Lacoursiere (1980) se fase van ontevredenheid aan met sy mening dat die middelfase ingelei word deur konflikte oor doelwitte en verwagtinge. Wanneer die aanvanklike versigtigheid van die aanvangsfase verdwyn, lei dit tot 'n stryd om eie verwagtinge en doelwitte behandel te kry. Dit word gevolg deur 'n weerstandsfase teen persoonlike betrokkenheid en enige veranderinge wat gemaak moet word. Miles (1981) beskou weerstand in enige fase van die groepsontwikkelingsproses as 'n positiewe aanduider dat die program suksesvol is. 'n Verdere fase kan volg wanneer subgroepe in 'n stryd om beheer gewikkel raak. Na die suksesvolle hantering van subgroeperinge, tree daar 'n verdieping in die groepproses in met 'n bereidheid van lede om betrokke te raak. Dit is volgens Miles (1981) wanneer 'n produktiewe fase ingetree word omdat groeplede nou op eerlike wyse verdiepte kommunikasie beoefen. Konstruktiewe betrokkenheid by mekaar lei tot sinvolle terugvoer aan mekaar.

Napier en Gershenfeld (1989) is van mening dat die middelfase ingelei word deur 'n periode van konfrontasie omdat fasades nou nie meer opgehou word nie. Polarisasie en subgroepvorming kom voor. Gevoelens van onvergenoegdheid, frustrasie en aggressie word ervaar omdat daar nie aan verwagtinge voldoen word nie. Dit word gevolg deur 'n fase waarin kompromieë aangegaan word ten einde groter samewerking te bewerkstellig. Klem val nou op die vermyding van konflik. Dit stel die groep voor 'n keuse wat in die volgende fase beantwoord moet word: óf hulle kan ter wille van vrede onderliggende spanninge ignoreer, óf hulle kan na 'n dieper vlak beweeg deur die konflikte uit te sorteer. Indien laasgenoemde gekies word, word 'n fase betree waar effektief gewerk kan word ten spyte van sporadiese spanningstye binne die groep.

Volgens Cissna (1984), Hare (1984), Hopson en Scally (1981) en Robinson (1977) is daar 'n aanvanklike onstabiele subfase met gepaardgaande interne konflikte en subgroeperinge voordat na 'n meer produktiewe fase beweeg word.

Twee van Kemp (1970b) se fases, elk met drie subfases, kan in die middelfase geplaas word. Die eerste is 'n aanpassingstydperk waar groeplede gewoond moet raak aan dubbelsinnigheid, onvoldoende antwoorde en 'n gebrek aan intellektuele sekerhede, 'n herkenning van individuele verskille met 'n positiewe waardering vir konflik, en laastens 'n bewuswording van die noodsaaklikheid van vaardighede en 'n gepaardgaande behoefte om te ontwikkel. Die volgende fase van stabilisasie kan ook in drie subfases opgedeel word: 'n toenemende waardering vir die groep en die interpersoonlike verhoudinge; 'n toenemende openhartigheid en bereidheid om meer kenbaar te wees vanweë 'n gevoel van toereikendheid en meelewing vir ander groeplede, en laastens 'n toename in selfkennis, belangstelling in die groepsproses en 'n openheid vir ervaringe ten einde vaardighede te verbeter.

Berg en Landreth (1980) is van mening dat die tentatiewe selfonthullings en overte gedrag tydens die aanvangsfase daartoe lei dat die groeplede hulself en mekaar beter leer ken. Dit lei tot die fase van verbondenheid. Hierdie fase word in die volgende subfases verdeel: diepgaande selfontdekking en selfbegrip, verbondenheid aan verandering en groei, en

werk aan toenemende persoonlike effektiwiteit. Onder 'n diepgaande selfontdekking en begrip integreer Berg en Landreth (1980) die toenemende betrokkenheid en nabyheid by mekaar as groep en 'n verdiepte intimiteit. Eiesoortige standaarde en norme word uitgeklaar, uitdrukkings en gedrag wat groepskohesie versterk, word beklemtoon; 'n hier-en-nou-openheid ontwikkel en probleme tussen groeplede onderling word openlik hanteer. Groter interpersoonlike risiko's word geneem deurdat lede meer selfonthullend en selfverkennend is. Omdat groeplede meer betrokke is by mekaar, is daar 'n verdieping in interpersoonlike vaardighede.

Onder die subfase van verbondenheid aan verandering en groei ontwikkel daar volgens Berg en Landreth (1980) 'n verbondenheid aan wedersydse hulp aan en ondersteuning van mekaar binne 'n ontspanne atmosfeer. Lede is minder verdedigend en aanvaar verantwoordelikheid in die groep vir mekaar. 'n Laaste subfase wat onder die middelfase kwalifiseer, is die werk aan toenemende persoonlike effektiwiteit. Dit is die produktiefste fase in die groepsontwikkeling en word gekenmerk deur respek, spontaneïteit, egtheid, 'n toenemende selfbewustheid en selfinsig, en 'n bereidwilligheid om kompromieë te tref. Die groeplede ontwikkel elk 'n eie outonomie alhoewel hulle interafhanklik is van mekaar. Nuwe en verdiepte interaksiepatrone word verken.

Volgens Williamson (1980) word daar in die middelfase gewerk aan 'n dinamiese selfbegrip en persoonlike groei met die groepsdoelwit as verandering of ontwikkeling in denke, emosie of gedrag. Dit is die mees dinamiese en langste fase, en dit word gekenmerk deur 'n sterk groepskohesie, interpersoonlike leer en nabootsing. Die groep begin om nou self verantwoordelikheid te aanvaar en is minder afhanklik van die groepleier. 'n Fase waarin veranderinge waarneembaar word, word binnegetree. Groeplede werk saam, konflikte word suksesvol hanteer, risiko's word geneem en die evaluasie en versterking van gedrag kom voor.

Samevattend kan gesê word dat, ten spyte van aanvanklike negatiewe ervaringe wat byna algemeen deur die navorsers aangedui word, die middelfase ontwikkel tot 'n dinamiese fase waar in diepte gewerk kan word. Dit is veral die laaste helfte van hierdie fase wat die produktiefste is en waarby die psigo-opleidingsprogram aansluiting moet kan vind.

Die derde fase van die groepsontwikkelingsproses, naamlik die afsluitingsfase, word vervolgens bespreek.

7.4.3 Die afsluitingsfase

Tydens hierdie fase word vasgestel of die gestelde groepsdoelwitte wel bereik is en in welke mate. Dit sluit dus nou aan by die terugvoerproses van die kubernetiese siklus. Groepafsluiting behoort volgens Du Toit (1987) geleidelik, tog duidelik en bevredigend te geskied ten einde 'n voortgesette groei en ontwikkeling te fasiliteer. Tydens die afsluitingsfase moet aandag geskenk word aan konsolidering, veralgemening en die ontkoppeling van die groepsproses (Williamson, 1982).

Clinebell (1977) wys daarop dat indien 'n groep 'n sterk groepskohesie met gepaardgaande verdiepte verhoudinge beleef het, daar 'n normale treurproses in hierdie fase sal wees. Daarom moet dit 'n geleidelike proses wees waartydens lede gereeld daaraan herinner word. Hy beklemtoon dat 'n korrekte terminasie van die groep moet lei tot 'n kontinuerende proses van groei en verdere ontwikkeling. Om dit moontlik te maak, stel Clinebell (1977) voor dat elke groeplid sy voortgesette doelwitte en beplanning aan die res van die groep moet bekend maak.

Lacoursiere (1980) beklemtoon die belangrikheid van die afsluitingsfase en beveel aan dat die groep genoegsame tyd gegun moet word om hulle gevoelens aangaande die afsluiting te ventileer. Die afsluitingsfase verskil van groep tot groep. By T-, ontmoetings- en terapeutiese groepe kan terminasie al begin nadat driekwart van die beplande sessies voltooi is, terwyl by groepe waar sekere vaardighede aangeleer is, terminasie eers teen die einde van die laaste sessie aandag kan verdien. Miles (1981) is van mening dat tydens die afsluitingsfase alle los drade weer saamgevat moet word, onsekerhede opgeklaar en onopgeloste sake uitgesorteer word.

'n Vierde subfase van Berg en Landreth (1980) se verbondenheidsfase is die voorbereiding vir groepverlating. As gevolg van die vlak van ondersteuning, gevoelsidentifikasie en interafhanklikheid mag groeplede

tydens die afsluitingsfase skeidingsangs ervaar wat sigbaar word in die vorm van onttrekking of ontkenning. Hierdie verliesgevoelens is te wagte, maar volgens Berg en Landreth (1980) moet dit oorskadu word deur optimisme en 'n gevoel van voltooiing. Genoegsame ruimte moet egter verseker word vir die vrye ventilering van gevoelens.

Samevattend kan gesê word dat daar 'n groot ooreenstemming is aangaande die verskillende ontwikkelingsfases wat deur die navorsers voorgestel word. 'n Duidelike patroon kom na vore wat besliste implikasies sal hê vir die psigo-opleidingsprogram. Die program se inhoud sal moet aanpas by die stadiger en versigtige tempo van die aanvangstadium sowel as die negatiewe fase aan die begin van die middelstadium. Diepgaande selfverkenning of selfonthulling sou nie hier gepas wees nie (Meyer, 1985). Met die verdieping van groepskohesie in die middelfase kan die program aanpas by verdiepte selfkennis, ontvangs van terugvoer, selfonthulling en kan emosionele aktiwiteite meer betrek word. Teen die einde van die middelfase en met die oog op afsluiting neem die emosionele dieptegang af, en kan die klem weer val op kognitiewe en minder blootstellende groepaktiwiteite (Meyer, 1985).

Vervolgens word aandag gegee aan die groepsdinamika wat 'n primêre rol speel in die groepproses en die ontwikkelingsfases.

7.5 GROEPSDINAMIKA

Binne elke groep is daar 'n bepaalde dinamika werksaam wat die sukses en invloed wat die groep op sy lede uitoefen, bepaal. Dit is belangrik om kennis hiervan te dra ten einde die dinamika binne die kleingroep maksimaal te benut.

Vervolgens 'n samevatting van die vernaamste groepdinamiese aspekte.

Yalom (1975) identifiseer die volgende faktore wat onderliggend aan groepdinamika lê: die uitruiling van inligting; die vestiging van hoop; die universaliteit van probleme; altruïsme; ontwikkeling van sosialiseringsvaardighede; interpersoonlike leer; nabootsing van gedrag; groep-

kohesie; katarsis; die rekapitulasie van die primêre gesin; terugvoering van ander en selfopenbaring.

Williamson (1982) stel die volgende aspekte voor: 'n verbintenis en oorgawe aan die groep, groepkohesie, duidelike kommunikasie, identifisering van groepdoelwitte, verwagtinge en reëls, sosialisering, opregte besorgdheid, emosionele katarsis, 'n atmosfeer van hoop, die universaliteit van probleme en 'n gepaste leierskapstyl.

Marais (1979) sluit aan by Shaw (1976) se bevinding dat die kleingroep se effektiwiteit uitsluitlik bepaal word deur die kwaliteit van kommunikasie tussen die groeplede. Benjamin (1978) beklemtoon die invloed wat die groepnorme en groepklimaat het op die ontwikkeling en verdieping van die groepproses. Du Toit (1987) is van mening dat indien die groeplede self betrokke is by die vasstelling van groepnorme, daar 'n groter toegewydheid en konformering daaraan sal wees weens die sosiale druk vanuit die groep.

Robinson (1977) is van mening dat die sukses van studentekleingroepe afhang van die mate waarin die groeplede die doelwitte verstaan en hulle daaraan verbind, die leierskapstyl, oop en eerlike kommunikasie, en die klimaat van wedersydse aanvaarding en vertroue.

Smith (1980) beklemtoon dat die heterogeniteit in die groep 'n wyer perspektief en 'n verskeidenheid modelle verskaf wat interpersoonlike leer en nabootsing aanmoedig. Die groep bied ook die moontlikheid aan lede om in die sekuriteitsatmosfeer met verskillende rolle te eksperimenteer.

Shaw (1976) het bevind dat hoe sterker die groepkohesie is, hoe effektiewer is doelwitbereiking. Yalom (1975) beweer dat 'n sterk groepkohesie lei tot hoër onderlinge beïnvloeding van mekaar, 'n verbeterde luistervermoë, groter wedersydse aanvaarding, verdiepte sekuriteitgevoelens, gereelde bywoning van die groepe, en die beskerming van groepnorme. Ridgeway (1983) het bevind dat 'n hoë groepkohesie gepaardgaan met 'n hoë kwaliteit kommunikasie, 'n hoë lojaliteit en tevredenheid, 'n hoë kontrole oor die groep se gedrag en 'n hoë vermoë om groepdoelwitte te bereik.

Na aanleiding van resultate van empiriese studies verwys Jacobs (1975) na die opbouende effek wat positiewe terugvoer op die groeplede het, terwyl negatiewe terugvoer geneig was om die groepdinamika te strem. Giges en Rosenfeld (1976) het bevind dat die kohesie en sekuriteit binne die groep 'n veilige atmosfeer skep waarbinne lede toenemend op die hier-en-nou kan reageer omdat hulle meer bewus word van hul emosies.

Johnson en Johnson (1982) is van mening dat die groepdinamika afhanklik is van die volgende voorwaardes:

- Groepdoelwitte moet relevant en verstaanbaar wees om betrokkenheid te verseker.
- Groeplede moet akkuraat en effektief met mekaar kan kommunikeer.
- Deelname en die aanvaarding van verantwoordelikheid berus by die hele groep.
- Geskikte besluitnemingsprosesse moet kan aanpas by die groep se behoeftes.
- Mag en beïnvloeding moet eweredig in die groep verdeel word.
- Konflikte as gevolg van opponerende idees moet aangemoedig word.
- Groepkohesie moet hoog wees.
- Probleemoplossingsbevoegdheid moet hoog wees.
- Interpersoonlike effektiwiteit moet hoog wees.

In 'n groot mate dra die groepleier by tot die groepdinamika en daarom word vervolgens aandag gegee aan die tipe groepleier wat die geskikste sal wees om die kleingroep te lei op die wyse wat hierdie studie verlang.

7.6 DIE GROEPLEIER: VAARDIGHEDE EN EIENSKAPPE

Dit blyk duidelik uit 'n literatuurstudie dat die groepleier 'n kardinale rol speel, nie net in die vorming en onderhouding van die groep nie, maar ook in die wyse van groepfunksionering en ontwikkeling van die proses (Johnson en Johnson, 1982; Mabry en Barnes, 1980; Miles, 1981; Napier en Gershenfeld, 1983, 1989; Williamson, 1982; Yalom, 1975).

Die groepleier word vervolgens onder twee onderafdelings verder bespreek, naamlik vaardighede en eienskappe.

7.6.1 Groepleiervaardighede

Robinson (1977) kom na aanleiding van 'n literatuurstudie tot die slotsom dat daar hoofsaaklik twee rolle gekoppel word aan die groepleier. Die een rol vereis vaardighede wat gemik is op groepsonderhoud, soos om verhoudinge te stabiliseer en te verdiep en om vertroue, respek en empatie in die groep te bevorder. Die ander rol vereis vaardighede wat gemik is op doelwitbereiking wat aksieplanne en probleemoplossingsmetodes impliseer. Robinson (1977) voeg 'n derde vereiste by, naamlik dat die groepleier gewillig moet wees om te wil lei. Volgens hom is die ideale leier iemand wat op al drie hierdie vlakke hoog presteer.

Johnson en Johnson (1982) is van mening dat 'n goeie groepleier oor die volgende eienskappe behoort te beskik: hy moet bedrewe wees in die gebruikmaking van navrae en ervaringsmetodes, die diagnosering van intra- en interpersoonlike dinamiek, en die beskikbaarstelling van konseptuele raamwerke om begrip te bevorder. Hy moet groeplede begelei in die begrip van hul ervarings, konstruktiewe terugvoer aan hulle gee en konfronteer indien nodig. Hy moet probleemoplossings inisieer en begelei, groepkonflikte hanteer en dit omskakel tot groei. Laastens moet sy totale optrede as model dien vir nabootsing.

Egan (1976, 1982) brei verder hierop uit as hy verskillende groepleiervaardighede op verskillende stadiums van die terapeutiese proses aandui. Samevattend moet die groepleier aandag aan elke groeplid skenk; primêre en gevorderde akkurate empatie demonstreer; respek, egtheid, onmiddellikheid en konkreetheid openbaar; konfronteer; alternatiewe verwysingsraamwerke aanbied; selfonthullend wees en dit fasiliteer; aksieprogramme opstel en groeplede ondersteun. Die optrede van die groepleier moet as model dien wat die groeplede sal motiveer om meer betrokke te raak. Egan (1982) lê meer klem op die groepproses as op die inhoud van die groep.

Clinebell (1977) beklemtoon die fasiliteringsrol van die groepleier met betrekking tot die ontwikkeling van elke lid, die groepklimaat en sy eie ontwikkeling. Dit word bewerkstellig deur sy voorbeeld, selfonthulling, luistervermoë, interpersoonlike vermoëns en die toepassing van geskikte vaardighede. Napier en Gershenfeld (1983) sluit aan by Clinebell (1977) as hulle die funksies van die groepleier beskryf as fasiliteerder van groei, die gee van ondersteuning en die persoon wat konfronteer en uitdagings stel. 'n Belangrike vaardigheid van die groepleier is om te fokus op die hier-en-nou van die groepproses deur middel van konfrontasie, emosionele demonstrasie, analisering van die proses, asook om begrip oor die groepproses te verbreed.

Williamson (1982) is van mening dat die groepleier in elke fase van die groepontwikkelingsproses oor bepaalde vaardighede moet beskik ten einde die groepleierdoelwitte van daardie fase te bereik. In die insluitings- en verkenningsfase is luister- en aandagskenkvermoëns, empatie, konkreetheid en effektiewe kommunikasie nodig om die groeplede te help met inskakeling in die groep. In die tweede fase waar dit gaan om dinamiese selfbegrip en persoonlike groei is verdiepte empatie, verbandlegging, opsomming van sentrale temas, konfrontasie van groeplede en selfopenbaring belangrike vaardighede. In die derde fase, waar veranderinge waarneembaar is, is die vermoë om aksieplanne te fasiliteer en die vermoë om nie die verantwoordelikheid uit die hande van die groeplede te neem nie, belangrik.

Aansluitend by die vaardighede van die groepleier wat nodig is vir die groepproses, is ook die eienskappe waaroor die groepleier beskik ten einde konstruktief betrokke te raak.

7.6.2 Die eienskappe van die groepleier

Miles (1981) is van mening dat 'n effektiewe groepleier oor die volgende eienskappe moet beskik: selfbewussyn, openheid vir verandering, gebalanseerde selfsiening en selfaanvaarding, sensitiwiteit, rolsoepelheid en 'n formele en tegniese kennis van groepfunksionering. Napier en Gershenfeld (1989) het na aanleiding van 'n empiriese ondersoek bevind dat die effektiewe groepleier onder andere van die volgende eienskappe besit: doel-

gerigtheid, uithouvermoë, selfkennis, 'n begeerte om te leer en emosionele volwassenheid.

Garvin (1981) is van mening dat empatiese opregtheid, warmte en respek van die vernaamste eienskappe vir die groepleier is. Hopson en Scally (1981) beskou opregtheid, 'n waardering vir elkeen se outonomie en eie verantwoordelikheid as belangrike eienskappe.

Williamson (1982) beskou, afgesien van die groepleiervaardighede, ook vriendelikheid, empatie, egtheid, respek, selfonthulling en ondersteuning as belangrike eienskappe. Vir Yalom (1975) is deursigtigheid 'n vername eienskap.

Samevattend kan gesê word dat daar 'n opmerklike ooreenkoms bestaan tussen die eienskappe van 'n groepleier en die eienskappe van 'n psigies volwassene. Die meerderheid van eienskappe wat bespreek is, word ingespan vir die fasilitering van 'n nie-bedreigende vertrouensatmosfeer deur aanvaarding, warmte, respek en egtheid.

7.7 DIE KLEINGROEP VERTOLK VANUIT DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE

In hierdie studie gaan dit om die bestudering van die persoonlikheid wat in hoofstuk 5 volgens die definisie van Miller (1978) geïdentifiseer is as die sisteem. Die kleingroep kan ook as 'n sisteem beskou word wat bestaan uit die subsisteme van groeplede en groepleier. Die groepleier en groeplede is ook subsisteme van ander sisteme, soos die gesinsisteem, en van suprasisteme soos die klas.

Die feit dat 'n sisteem meer is as die som van sy dele, is een van die redes waarom die groep 'n uitstekende middel is waarbinne groei gefasiliteer kan word, vanweë die groepdinamika.

Elke subsisteem se gedifferensieerde funksie (Schoeman et al., 1983) kan in die groep verwys na die spesifieke bydrae wat elke groeplid tot die groepfunksionering maak vanuit elkeen se eie vaardighede, kennis, persoonlikheid en agtergrond. Die subsisteme hou verband met mekaar vanweë

hulle gemeenskaplike behoefte aan psigiese volwassenheid sowel as hulle gemeenskaplike ontwikkelingstadium.

Ten einde groei te fasiliteer, moet die groep as 'n oop sisteem funksioneer waarbinne inligting onderling uitgeruil kan word, asook met ander sisteme (kleingroepe) en die groepleier. Die gee en ontvang van terugvoer aan mekaar is dus belangrik.

Die grense en ruimte van die kleingroep word bepaal deur die doelwitte, funksie en struktuur van die kleingroep. Omdat die groepsessie oor 'n sekere tydsverloop geskied, kan meting geskied om groei en verandering te monitor met behulp van sekere meetinstrumente.

'n Verdere voordeel van die kleingroep is die energie wat in die subsisteme is en wat onderlinge druk uitoefen op ander subsisteme. Dit het 'n positiewe effek nie net op die motivering van groeplede nie, maar ook op die aanleer van vaardighede en die nabootsing van gedrag. Die vloei van energie tussen subsisteme sal ook beïnvloed word deur die ontwikkelingsfase waarin die groep is en daarom kan verwag word dat daar aanvanklik aan die begin van die ontwikkelingsproses minder energievloei sal wees. Ten einde te beweeg na 'n progressiewe stabiliteitstoestand is inligting, energie en 'n oop sisteem nodig (Miller, 1978). Meyer (1985) wys daarop dat die groepleier se aanmoedigende, ondersteunende, konfronterende en fasiliterende rol 'n groot bydrae kan lewer om die sisteem se ontwikkeling na meer komplekse en abstrakte vlakke van volwassenheid te laat beweeg.

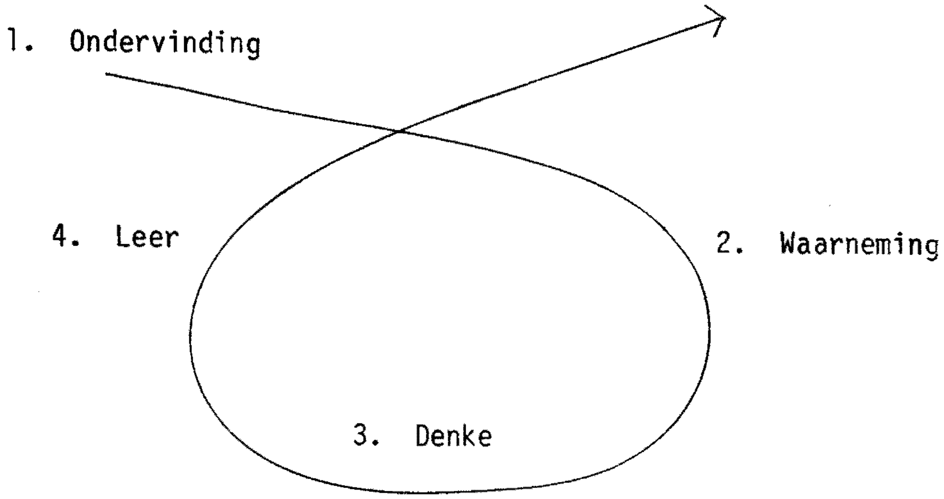
Dit blyk dus dat die algemene sisteemteorie as oorkoepelende organiserende raamwerk vir hierdie studie gebruik kan word, omdat die sisteemelemente nie net op die persoonlikheid van die groeplid nie, maar ook op die kleingroep self van toepassing gemaak kan word.

In hoofstuk 6 is melding gemaak van die leerproses en hoe die studente begelei kan word tot psigiese volwassenheid. In die bespreking oor die kleingroepe is telkens verwys na die leerproses wat binne die groep geskied. Tog is dit nodig om in meer detail stil te staan by die leerproses soos dit binne 'n groep geskied.

7.8 LEERPROSESSE IN GROEPE

In die ondersoek na die leerprosesse in groepe kan daar 'n groot aantal groepleerprosesmodelle onderskei word wat die leerproses vanuit 'n verskeidenheid teoretiese uitgangspunte benader (Bandura, 1977; Boydell, 1976; Haley, 1978; Hilgard en Bower, 1979; Hill, 1980; Jacobs, 1975; Kemp, 1970a; Kolb, 1981, 1984; Kolb en Fry, 1975; Lovell, 1980). In plaas van om te konsentreer op 'n paar verteenwoordigers van elke teoretiese uitgangspunt, is die ervaringsleerbenadering gekies omdat dit die doeleindes van hierdie navorsing die beste dien. Vanweë die ervaringsleerteorieë se benutting van die konkrete ervaring as wegspringplek, maak die meeste navorsers wat opleidings- of ontwikkelingsmodelle ontwikkel, gebruik van hierdie teorie (Behr, Cilliers en Meyer, 1988; Cilliers, 1990; Du Toit, H. D., 1987; Du Toit, 1987; Egan, 1986; Johnson en Johnson, 1982; Hopson en Scally, 1981, 1988; Ivey, 1974; Matarazzo, 1978; Meyer, 1988; Miles, 1981).

In 'n vereenvoudigde vorm kan die ervaringsleerbenadering in vier stappe uiteengesit word, naamlik ervaring, waarneming, denke en leer. Hierdie stappe volg mekaar gewoonlik op volgens 'n vaste patroon en word 'n leersiklus genoem. Figuur 7.1 illustreer hoe 'n ervaringsleermetode daar uitsien:

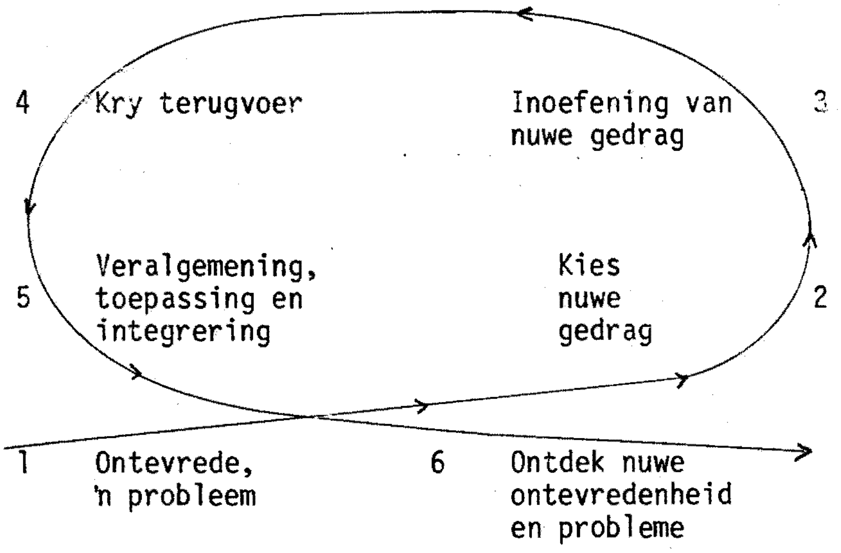


Figuur 7.1: Die ervaringsleermetode

Die eerste stap in die leerproses behels 'n spesifieke ervaring of gebeurtenis. Tydens die waarnemingstap word die ervaring deeglik verwoord en beskryf. Die derde stap behels die analisering van die ervaring op 'n kritiese wyse en sekere uitgangspunte word beskryf. In die laaste stap word daar geleer uit die ondervinding deurdat nuwe kennis ontdek word, nuwe waardes, houdings en gevoelens ontstaan, en nuwe vaardighede bemeester word.

Hierdie leersiklus word herhaal. 'n Voordeel van die ervaringsleerbenadering 'n dat dit baie goed binne groepverband funksioneer.

Miles (1981) brei die proses verder uit tot ses stappe. In figuur 7.2 word hierdie ses stappe in die leerproses aangedui.



Figuur 7.2: Miles se ses stappe in die leerproses

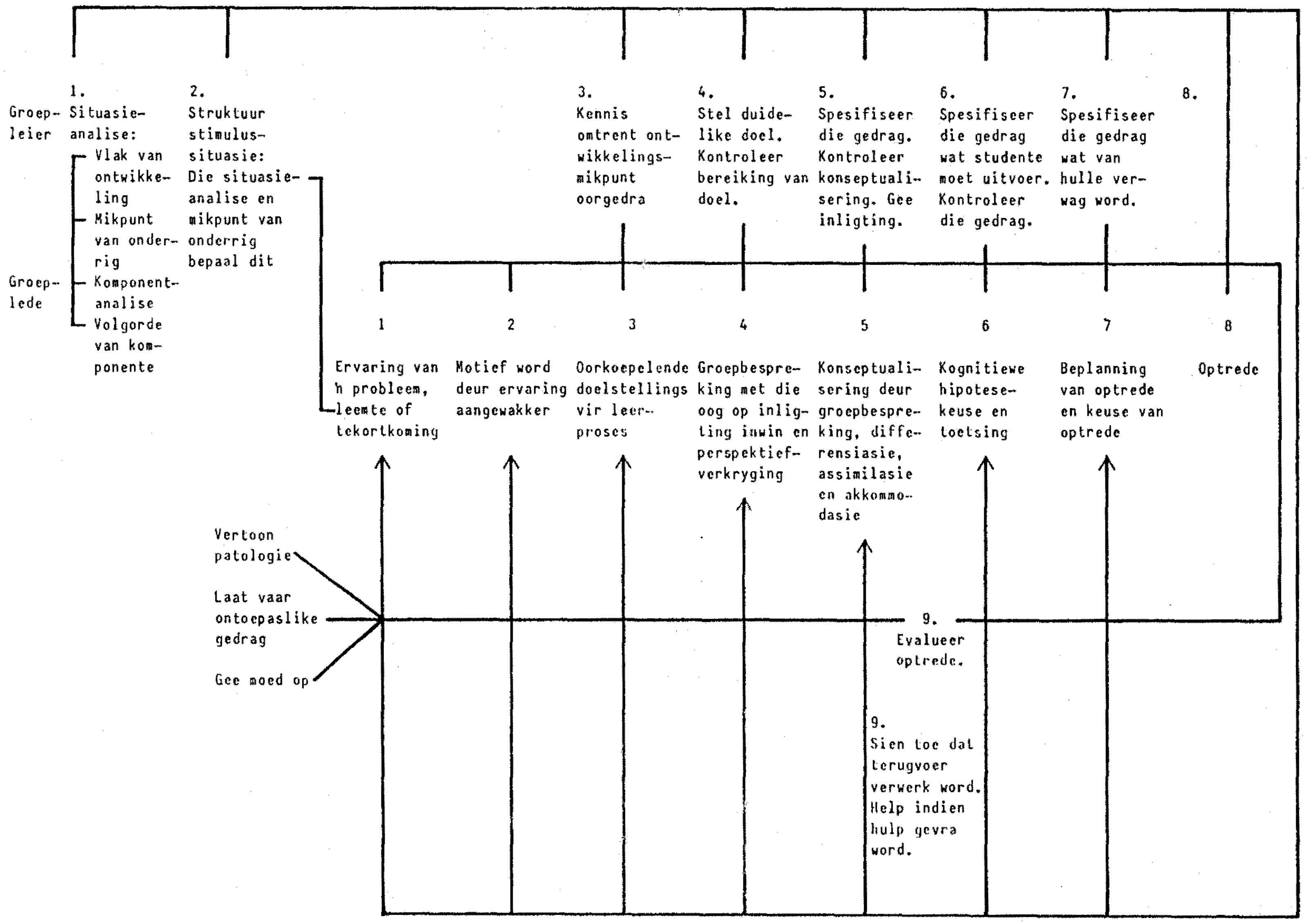
Die leerproses begin met 'n ontevredenheid oor 'n spesifieke aspek, 'n leemte of probleem wat ervaar word. Sonder hierdie ervaring van 'n onbevoegdheid meen Miles (1981) kan die leerproses nie voortgaan nie. Die ervaring van die probleem lei tot verhoogde spanning wat as motivering dien om 'n ander tipe gedrag te kies. Die keuse van 'n meer geskikte gedragsvorm kan onder aansporing van die groep gebeur óf omdat daar 'n

geskikte model is wat nageboots kan word, óf die groeplid kan geskikte optredes van ander groeplede waarneem. Die ondersteunende en aanmoedigende atmosfeer in die groep speel 'n groot bydrae in die keuse van die wyse van optrede en in die inoefening daarvan. By die inoefening van gedrag stel Miles (1981) spesifieke vaardigheidsoefeninge en rollespelle voor. Terugvoer speel 'n groot rol om die effektiwiteit van die nuwe gedrag te bepaal, en ten einde effektief te wees, moet die terugvoer spesifiek wees, op 'n nie-bedreigende of aanvallende wyse oorgedra word deur 'n ondersteunende groeplid of groepleier en so spoedig moontlik gegee word. Positiewe terugvoer speel 'n belangrike rol in die verdere motivering van gedrag.

Nadat die groeplid die versekering ontvang het dat die aangeleerde gedrag suksesvol is, moet dit geïntegreer word by bestaande inligting (akkommodasie en assimilasie). Veralgemening en die toepassing van die nuut geïntegreerde gedrag vind plaas, en dit vorm weer die wegspringplek van 'n volgende leemte.

In plaas daarvan om aandag te skenk aan verdere verteenwoordigers van die ervaringsleerteorie, soos ondere andere Boydell (1976), Kolb (1981, 1984) en Mazon (1973), word die saamgestelde leer- en opleidingsmodel van Meyer (1985) gebruik as riglyn in die ontwikkeling van die psigo-opleidingsmodel. Die motivering hiervoor is omdat sy op 'n baie sinvolle wyse 'n saamgestelde model opgestel het van die relevante elemente van die vernaamste verteenwoordigers van die verskillende leerteoretiese modelle. Uit die gestalteorieë van leer word sinvolle bydraes van onder andere Lewin (Kolb, 1984) en Humphrey (1951) gehaal; uit die kognitiewe leerteorieë word gebruik gemaak van bydraes van onder andere Woodruff (Harris en Schwahn, 1961), Suchman (Klausmeier en Harris, 1966), Mosēl (1964) en Ausubel (Anderson en Ausubel, 1965). Meyer (1985) maak egter meesal gebruik van teoretici uit die ervaringsleerteorieë, met bydraes van onder andere Kolb (1976a, 1976b, 1981, 1984), Fry (Kolb en Fry, 1975), Boydell (1976) en Mazon (1973).

Die geïntegreerde leer- en opleidingsproses van Meyer (1985) bestaan uit nege stappe en word in figuur 7.3 uiteengesit.



Figuur 7.3 Die geïntegreerde leer- en opleidingsproses van Meyer

Hierdie leerproses integreer die emosionele, sosiale, intellektuele, etiese en gedragskomponente op inter- en intrapersoonlike vlakke, en die groepleier begelei die lede tot ontwikkelingsoptimalisering.

Die groepleier moet deeglike voorafbeplanning doen ten opsigte van aspekte soos die groeplede se huidige ontwikkelingsvlakke, ontwikkelingsdoelwitte en die ontwikkelingsverloop. Vervolgens moet die leersiklusse vir elke ontwikkelingsfase beplan word met leersiklusdoelstellings en gepaardgaande stimulasiesituasies wat 'n probleem, leemte in inligting of vaardighede sal openbaar. Elke leersiklus volg dus eers nadat 'n situasie-analise gedoen is.

Die integrasie van leer en onderrig begin wanneer die groep blootgestel word aan die stimulus en as gevolg daarvan 'n tekortkoming, probleem of leemte begin ervaar. Dit ontlok spanning wat motivering verhoog om die spanning te hanteer.

Ten einde die spanning te verlig, verduidelik die groepleier die ontwikkelingsverloop en ontwikkelingsdoelwit as oorkoepelende doel vir al die leersiklusse. Dit word opgedeel in spesifieke leersiklusdoelwitte (stap 3). 'n Groepbespreking oor die ervaring volg ten einde inligting te kry en perspektiewe uit te ruil met die oog op konseptualisering. Die groepleier moet 'n atmosfeer van veiligheid skep sodat die lede aangemoedig sal word om spontaan te kommunikeer. Terselfdertyd moet hy kontroleer dat die gestelde doelstellings wel bereik word (stap 4).

Stap vyf word bereik wanneer die groepbespreking en die groepproses die student lei na konseptualisering waar die nuwe ervaring geïnkorporeer word in sy huidige kognitiewe struktuur. Dit impliseer dat die huidige struktuur die nodige aanpassings moet maak ten einde te ontwikkel na 'n hoër vlak van ontwikkeling. Die aanpassingsproses impliseer 'n differensiasie van verwerkte en onverwerkte konsepaspekte, verbandlegging tussen bekende en onbekende materiaal, en die integrasie van die nuwe inligting by die bestaande kognitiewe struktuur (assimilasie en akkommodasie).

Die groepleier vertolk 'n meer direktiewe en kontrolerende rol in die konseptualiseringsproses, en opdragte word duidelik verwoord in terme van die optredes.

Stap 6 is hipoteseseleksie en -toetsing; in hierdie stap word gewenste gedrag in duidelike terme deur die groepleier gespesifiseer. Selfregulering begin 'n toenemende rol te speel ten koste van eksterne kontrole ten einde 'n groterwordende groepselfstandigheid te ontwikkel, en ook sodat die groepleier die leemtes in hulle redenasies kan bepaal. In die volgende stap word die groepleier se rol verder afgeskaal tot waarnemer sodat groeplede vir hulself gedragsvorme kan kies wat in lyn met elkeen se eie etiese en intellektuele ervaringsverwerking is. Stap 8 behels die werklike gedrag wat berus op die voorafgaande beplanning van die vorige stap.

In die laaste stap word die gedrag geïnterpreteer en indien dit as toepaslik en effektief beoordeel word, word dit deel van die groeplid se selfdefiniëring. Ontoepaslike en oneffektiewe gedrag word laat vaar en dan moet die leerproses herhaal word. Afhangende van die aard van terugvoer begin die groeplid by doelstelling, of konseptualisering, of kognitiewe hipotesestelling en -toetsing, of beplanning van optrede. Meyer (1985) is egter van mening dat indien die voorafgaande stappe goed bemeester is, die gedrag effektief en toepaslik sal wees, maar moontlik nog aan vaardigheid kan ontbreek. Dit kan deur vaardigheidsinoefening verbeter word. Sy maan egter dat die groeplid ook in hierdie fase moedeloos kan raak en van die leersituasie wil onttrek, of patologiese gedrag kan begin openbaar. Sy kwalifiseer egter nie wat sy onder patologiese gedrag verstaan nie. Die groep speel 'n vername rol in die gee van terugvoer aan mekaar oor die effektiwiteit van elkeen se gedrag. Die gevolg is dat die groepleier se rol in hierdie stadium verander tot konsultant. Gedragsresultate vorm herhaaldelik die beplanningsfase se basis vir die volgende ontwikkelingsleersiklus.

'n Winspunt van Meyer (1985) se model is die omvattendheid daarvan en die verrekening van die leerbeginsels sowel as die groepproses. Die veranderende rol van die groepleier word beklemtoon, en haar model bied ook ruimte vir die deurgee van relevante inligting en vaardigheidsoefening

sonder om die dinamika van die kleingroep te versteur. Kritiek teen Meyer (1985) se saamgestelde model is dat die verskillende stappe nie noodwendig in die volgorde hoef te verloop soos dit uiteengesit is nie. Die groepbespreking (stap 4) kan byvoorbeeld onmiddellik nā die ervaring van 'n leemte (stap 1) volg ten einde die motivering (stap 2) verder te verhoog. Die oorkoepelende doelstelling vir die leerproses (stap 3) kan ook in sommige gevalle sinvol reg aan die begin van die leerervaring geplaas word om die regte ingesteldheid en gerigtheid te verseker.

Daar is sekere beginsels wat onderliggend is aan die ervaringsleerproses, wat verreken moet word in die ontwikkeling en toepassing van die psigo-opleidingsmodel.

Ervaringsleer beïnvloed volgens Johnson en Johnson (1982) die groeplid op drie wyses, naamlik sy kognitiewe strukture, houdings en waardes, sowel as gedragspatrone. 'n Tweede beginsel is dat kennis wat self ontdek word, meer geloofwaardig is as kennis wat oorgedra word. Dit het sekere implikasies vir die rol wat die groepleier speel. Hoe meer die groeplid tot eie ontdekkings kan kom deur navrae en ervaringe, hoe meer gemotiveerd is hy en voel hy homself gebonde aan die groep. Dit beklemtoon die belangrikheid van 'n aktiewe leerproses. Verandering van gedrag moet rekening hou met 'n verandering in die totale kognitiewe, affektiewe en gedragsisteme van die persoon wat interverweef is. Gedragsveranderinge sal slegs tydelik wees tensy genoegsame aandag ook aan die onderliggende houdinge gegee word. Ten slotte wys Johnson en Johnson (1982) daarop dat die motivering om deel te wees van die leerproses afhang van die definiëring van eie doelwitte in relasie tot eie behoeftes en waardes asook van die realisme van die stappe wat gekies word om die doelwitte te bereik.

In hoofstuk 2 is aandag geskenk aan die navorsing oor die teologiestudente wat gelei het tot die behoefte aan 'n psigo-opleidingsmodel om die student tot psigiese volwassenheid te begelei. In die volgende hoofstuk is 'n geïntegreerde definisie van psigiese volwassenheid gevorm wat teoreties sowel as empiries geverifieer word. In hoofstuk 4 is gefokus op die ontwikkelingstake van die student wat in aanmerking geneem moet

word by die ontwikkeling en implementering van 'n psigo-opleidingsmodel. Die algemene sisteemteorie is in hoofstuk 5 gekies as metateorie waarbinne die persoonlikheid as komplekse en interafhanklike verskynsel bestudeer kan word en wat voorsiening maak vir die effek van die ontwikkelingsproses en psigo-opleidingsmodel. Hoofstuk 6 het gefokus op die kubernetiese siklus vir die psigo-opleidingsisteem waardeur teologiestudente tot psigiese volwassenheid begelei kan word. Ten slotte is gefokus op die fasilitering van psigiese volwassenheid deur middel van die leerproses wat binne kleingroepe plaasvind.

Vervolgens gaan die eksperimentele ondersoek wat gedoen is om die effektiwiteit van die psigo-opleidingsmodel te bepaal, bespreek word.

---oOo---

HOOFSTUK 8

EKSPERIMENTELE ONDERSOEK

8.1 INLEIDING

Die eksperimentele ondersoek wat in hierdie hoofstuk uiteengesit word, spruit direk uit die reeds geïdentifiseerde navorsingsprobleem, naamlik dat daar 'n behoefte bestaan om teologiestudente deur middel van 'n psigo-opleidingsmodel tot psigiese volwassenheid te begelei ten einde hulle beter toe te rus vir die eise van die bediening.

Die primêre doelstelling van hierdie studie was die ontwikkeling van sodanige psigo-opleidingsprogram. Die psigo-opleidingsprogram wat ontwikkel is, is toegepas op 'n groep teologiestudente ten einde die effektiwiteit van die program te bepaal in die fasilitering van psigiese volwassenheid. 'n Sekondêre doelstelling van die eksperimentele ondersoek is om vas te stel of persone met bepaalde persoonlikheidseienskappe meer baat vind by hierdie psigo-opleidingsmodel as ander.

Aspekte wat vervolgens bespreek gaan word, is die navorsingsontwerp, hipoteseformulerings, statistiese prosedures, samestelling van toetsgroepe, meetinstrumente, die psigo-opleidingsprogram en die eksperimentele prosedure.

8.2 NAVORSINGSONTWERP

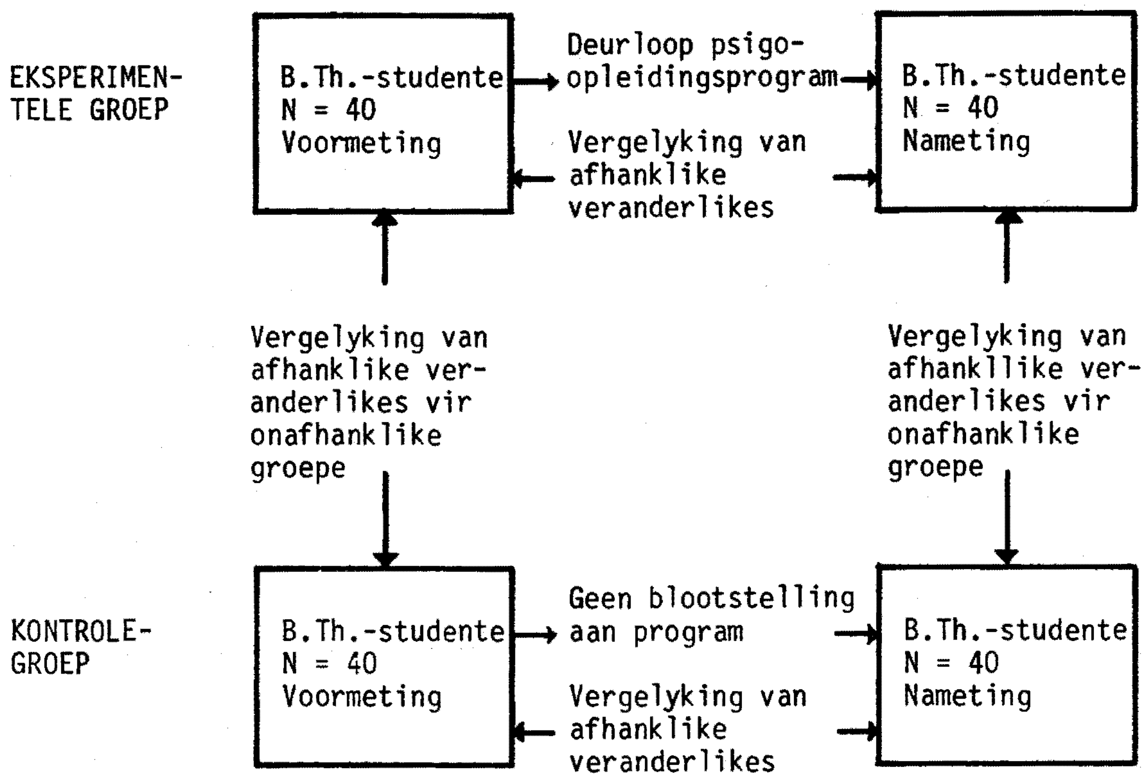
Ten einde die effektiwiteit van die psigo-opleidingsprogram te ondersoek, is van 'n eksperimentele navorsingsontwerp gebruik gemaak. Hierdie ontwerp bestaan uit twee groepe, 'n eksperimentele groep wat 'n ingreep (onafhanklike veranderlike) ontvang, en 'n kontrolegroep wat geen ingreep ontvang nie, maar deelneem aan 'n voor- en nameting (Huysamen, 1983; Kazdin, 1980; Kerlinger, 1973). In hierdie ontwerp word die ondersoekgroep ewekansig aan die twee groepe toegewys ten einde alle bekende en onbekende steuringsveranderlikes gelyk te stel.

In die onderhawige studie is hierdie werkswyse gevolg en op hierdie wyse is 80 teologiestudente ewekansig deur middel van toevallige toewysing, aan twee groepe van 40 persone elk toegewys. Daarna is ewekansig bepaal watter van die twee groepe onderskeidelik as eksperimentele en kontrolegroepe sou dien. Die eksperimentele groep is vervolgens aan die psigo-opleidingsprogram (onafhanklike veranderlike) blootgestel.

Om inligting te bekom oor die studente se psigiese volwassenheidsvlak, is die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF) en die Persoonlike-Funksioneringsvraelys (PFV) as afhanklike veranderlikes in hierdie navorsingsontwerp gebruik. Voordat die eksperimentele groep aan die psigo-opleidingsprogram blootgestel is, is metings ten opsigte van beide psigometriese vraelyste van sowel die eksperimentele as die kontrolegroep gekry (voormetings). Nadat die psigo-opleidingsprogram met die eksperimentele groep deurgewerk is, is weer metings ten opsigte van die twee vraelyste vir die studente in beide die eksperimentele en kontrolegroepe verkry (nametings).

Alhoewel die studente ewekansig aan een van die twee groepe toegewys is, is dit tog belangrik om die eksperimentele en kontrolegroepe eerstens ten opsigte van hul voormetings te vergelyk. Indien daar nie statisties beduidende verskille in die gemiddelde voortellings op die PHSF- en PFV-velde is nie, kan die nametings van die twee groepe op hierdie vraelyste met mekaar vergelyk word. Indien daar egter gevind sou word dat daar statisties beduidende verskille in die gemiddelde voortellings van die twee vraelyste bestaan, moet die voortellings van die eksperimentele groep met sy natellings vergelyk word. Hierdie prosedure moet ook vir die kontrolegroep herhaal word.

Die navorsingsontwerp word in figuur 8.1 skematies uiteengesit.



Figuur 8.1 Skematiese voorstelling van die navorsingsontwerp

Die essensiële kenmerk van die eksperimentele navorsingsontwerp is dat albei groepe voor en na die ingreep getoets word ten opsigte van die afhanklike veranderlike. 'n Leemte van hierdie tipe ontwerp is dat die eksperimentele en kontrolegroepe van mekaar mag verskil. Die voormeting stel die navorser egter in staat om verskille wat voor die ingreep tussen die groepe bestaan, uit te skakel deur afparing van die twee groepe of deur 'n kovariansie-ontleding (Isaac en Michael, 1978; Kerlinger, 1973). Kerlinger (1973) is ook van mening dat die probleem oorkom kan word indien die twee groepe uit dieselfde populasie getrek word, en indien hulle wat ouderdom, geslag, sosio-ekonomiese, kulturele en godsdienstige agtergrond, taal en studiejare betref, nie beduidend van mekaar verskil nie.

'n Verdere beperking van hierdie ontwerp is dat voortoetssensitisering by die eksperimentele groep moontlik die eksterne geldigheid in gedrang kan bring (Isaac en Michael, 1978; Kerlinger, 1973).

Om te bepaal watter veranderinge sou plaasvind sonder die ingreep, word die kontrolegroep wat aan dieselfde toestande, behalwe die ingreep, blootgestel word, in die ontwerp ingesluit. Hierdeur word faktore wat die interne geldigheid bedreig, soos toevallige ervarings, tydsverloop, rypwording en die effek van herhaaldelike metings, gekontroleer.

Ten spyte van hierdie leemtes, blyk die waarde van hierdie ontwerp uit die feit dat dit die algemeenste ontwerp is wat in terapeutiese navorsing gebruik word (Visser, 1983). Die meeste faktore wat interne en eksterne geldigheid bedreig, word hierin gekontroleer (Kazdin, 1980).

Uit die navorsingsontwerp met die voor- en nametings van die eksperimentele en kontrolegroepe kan oorgegaan word tot hipoteseformulerings.

8.3 HIPOTESEFORMULERINGS

Ten einde te bepaal of die eksperimentele groep en die kontrolegroep voor die aanvang van die kursus gelyk is, word die volgende hipotese gestel:

- **Nulhipotese 1:**
  Daar is geen beduidende verskil tussen die vektore van gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes (PHSF en PFV) vir die eksperimentele en kontrolegroepe tydens die voormeting nie.

  Alternatiewe hipotese 1:
  Daar is wel 'n beduidende verskil tussen die vektore van gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele en kontrolegroepe tydens die voormeting.

Indien die nulhipotese 1 aanvaar word, word die volgende hipotese gestel:

- **Nulhipotese 2:**
  Daar is geen beduidende verskil tussen die vektore van gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele en kontrolegroepe tydens die nameting nie.

Alternatiewe hipotese 2:
Daar is wel 'n beduidende verskil tussen die vektore van gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele en kontrolegroepe tydens die nameting.

Indien alternatiewe hipotese 2 aanvaar word, sal die data aan 'n post hoc-ondersoek met behulp van t-toetse vir onafhanklike groepe onderwerp word (Dixon, 1985).

Indien alternatiewe hipotese 1 aanvaar word, word die volgende hipotese gestel:

Nulhipotese 3:
Daar bestaan geen verskil tussen die vektor van gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes van die eksperimentele groep tydens die voormeting en die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes van die eksperimentele groep tydens die nameting nie.

Alternatiewe hipotese 3:
Daar bestaan 'n beduidende verskil tussen die vektor van gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes van die eksperimentele groep tydens die voormeting en die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes van die eksperimentele groep tydens die nameting.

Die statistiese prosedures wat gevolg is om die hipoteses te toets, word vervolgens bespreek.

8.4 STATISTIESE PROSEDURES

Om nulhipotese 1 en 2 te toets, word Hotelling se T^2-toets gebruik wat die vektor van die gemiddeldes van 'n aantal afhanklike veranderlikes gelyktydig met mekaar vergelyk (Kirk, 1968; Winer, 1970). Wanneer twee onafhanklike groepe vergelyk word om te bepaal of hulle van mekaar verskil ten opsigte van die gemiddeldes op 'n aantal afhanklike veranderlikes, is dit wenslik om eerder die Hotelling T^2-toets uit te voer as

afsonderlike t-toetse, aangesien die afhanklike veranderlikes gekorreleerd kan wees. Die Hotelling T^2-statistiek is 'n funksie van die Mahalanobis D^2-afstandsmaat en word getransformeer na 'n F-statistiek (Dixon en Brown, 1979).

Indien die F-statistiek betekenisvol is op die gekose alfa-peil, kan afgelei word dat die vektore van gemiddeldes wel betekenisvol verskil. Die navorser weet egter nie watter individuele veranderlikes bygedra het tot die verwerping van die nulhipotese nie. Om vir elkeen van die afhanklike veranderlikes die nulhipotese van geen verskil in gemiddeldes te toets, word die eenveranderlike t-statistiek gebruik met die Bonferonni kritieke waarde van $t_{\alpha/2p;N-1}$ wanneer die toets tweekantig is. Die effek van moontlike positiewe korreksies tussen veranderlikes en die groter waarskynlikheid om tipe 1-foute te maak, word hierdeur beheer (Morrison, 1976; Steyn, Smit en Du Toit, 1984).

Uit bogenoemde volg dit dus dat indien nulhipotese 1 behou maar nulhipotese 2 verwerp sou word, sal die post hoc-analise by wyse van t-toetse vir onafhanklike groepe uitgevoer word (Dixon, 1985).

Indien nulhipotese 1 egter verwerp sou word, sal Hotelling se T^2-toets vir afhanklike groepe gebruik word om vir beduidende verskille in die voor- en nametings van die eksperimentele en kontrolegroepe onderskeidelik te toets. Net soos in die geval van t-toetse vir verwante groepe, word daar nie met twee stelle veranderlikes gewerk nie, maar word die twee stelle veranderlikes getransformeer na een stel verskiltellings (een groep veranderlikes). Gevolglik word getoets of die gemiddelde verskil tussen pare ($\bar{D}$) gelyk is aan nul.

Die uitvoering van die Hotelling T^2-prosedure sal met behulp van die BMDP P3D-program gedoen word (Dixon, 1985). Op die drukstuk word tesame met die T^2-statistiek, ook inligting oor die post hoc- t-toetse verskaf.

8.5 SAMESTELLING VAN TOETSGROEPE

In hierdie studie is al die beskikbare teologiestudente van die Teologie Fakulteit aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat wat met die B.Th.-graad besig is, gebruik. Die B.Th. I-, II- en III-klasse is in twee groepe verdeel: 'n eksperimentele en kontrolegroep, en elke jaargroep is ewekansig aan hierdie twee groepe toegewys. Die totale eksperimentele en kontrolegroep was elk 40 studente.

Die samestelling van die toetsgroepe verskyn in tabel 8.1.

TABEL 8.1: DIE SAMESTELLING VAN DIE TOETSGROEPE

	Eksperimentele groep		Kontrolegroep	
	Voormeting	Nameting	Voormeting	Nameting
B.Th. I	12	12	12	12
B.Th. II	12	12	12	12
B.Th. III	16	16	16	16
Totaal: Eksperimentele groep	40	40		
Kontrolegroep			40	40
TOTAAL	Voormeting: 80		Nameting: 80	

Uit die totale toetsgroep (N = 80) was daar slegs vier dames, waarvan twee deel gevorm het van die eksperimentele groep. Die gemiddelde ouderdom van die totale groep (N = 80) teologiestudente was 25 jaar.

In paragraaf 8.2 is na die navorsingsontwerp verwys as 'n eksperimentele groep-kontrolegroepontwerp wat soos volg gestel kan word:

Ya	X	Yb	Eksperimentele groep
Ya	-X	Yb	Kontrolegroep

waar Ya = eksperimentele en kontrolegroepe se voormeting
Yb = eksperimentele en kontrolegroepe se nameting
X = onafhanklike veranderlike
-X = waar die onafhanklike veranderlike nie toegepas is nie.

Die leemte van bogenoemde ontwerp met betrekking tot die moontlike verskil tussen die voormetings soos dit in paragraaf 8.2 uiteengesit is, is met die samestelling van die toetsgroepe op tweërlei wyse ondervang. Die studente is deur middel van toevallige toewysing aan die eksperimentele en kontrolegroep toegewys, beide groepe kom uit dieselfde populasie en is gelyk wat betref hul ouderdom, geslag, sosio-ekonomiese, kulturele en godsdienstige agtergrond, taal en studiejare.

8.6 MEETINSTRUMENTE

Die volgende psigometriese toetse en vraelyste word as afhanklike veranderlikes in hierdie navorsing gebruik:

- Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF).
- Die Persoonlike-Funksioneringsvraelys (PFV).
- Die 16-Persoonlikheidsfaktorvraelys (16-PF).

Daar sal ook van 'n semantiese differensiaal gebruik gemaak word wat aan die einde van elke module anoniem voltooi word.

Vervolgens word 'n bondige beskrywing van die agtergrond en doel, samestelling, die betroubaarheid en geldigheid van hierdie vraelyste en die rasionaal vir insluiting gegee. Die PFV word laastens bespreek omdat dit gekorreleer is met die PHSF en die 16-PF met behulp van die Bravais-Pearson-korrelasiekoëffisiënt. Ter samevatting word 'n integrasie gemaak van die meetinstrumente met aspekte van psigiese volwassenheid.

8.6.1 16-Persoonlikheidsfaktorvraelys (16-PF)

8.6.1.1 Agtergrond en doel

Die 16-Persoonlikheidsfaktorvraelys (16-PF) is ontwikkel uit navorsingswerk wat deur Raymond Cattell in die persoonlikheidsielkunde gedoen is. Die vraelys is ontwerp om inligting te verskaf oor toetspersone se persoonlikheidsbeeld op die meerderheid van die primêre persoonlikheidstrekke (Maas, 1975). 'n Vorm A en B vir die vraelys wat bedoel is vir volwassenes wat oor 'n koerantleespeil beskik, is in Afrikaans vertaal deur Elizabeth Madge. Volgens Cattell et al. (1980) is vorms A en B geskik vir universiteitstudente.

8.6.1.2 Samestelling

Die 16-PF wat in hierdie ondersoek gebruik is, bestaan uit 187 items wat 'n veeldimensionele groep van 16 vraelysskale dek. Ten spyte daarvan dat elk van die skale uit slegs tien tot dertien items saamgestel is, beweer Cattell et al. (1980) dat elke skaal steeds daarin slaag om buitengewoon omvattende inligting oor elke persoonlikheidsdimensie te verskaf.

Die persoonlikheidstrekke wat deur die 16-PF gemeet word, word ook as persoonlikheidsfaktore beskrywe. Die faktore word aangedui met alfabetiese simbole, asook deur 'n algemene samevattende benaming, soos byvoorbeeld by faktor A waar die benaming **sosialiteit** aangegee word. 'n Tegniese sielkundige beskrywing word vir elke pool van die betrokke faktor verskaf, asook 'n reeks gedragsvorme om die tegniese beskrywing verder te kwalifiseer.

Vervolgens 'n verkorte beskrywing van elke faktor:

FAKTOR A: SOSIALITEIT

SISOTIMIE (-A)	AFFEKTOTIMIE (+A)
Ingetoë, alleenstaande, krities, koel.	Uitgaande, hartlik, deelnemend, sorgeloos.

FAKTOR B: INTELLIGENSIE

LAER INTELLIGENSIE (-B)	HOëR INTELLIGENSIE (+B)
Lae verstandelike vermoë, konkreetdenkend.	Hoë algemene verstandelike vermoë, abstrakdenkend, vernuftig.

FAKTOR C: EMOSIONELE RYPHEID

LAER EGOSTERKTE (-C)	HOëR EGOSTERKTE (+C)
Beïnvloed deur gevoelens, emosioneel minder stabiel, maklik ontsteld.	Emosioneel stabiel, aanvaar die werklikheid, kalm.

FAKTOR E: DOMINANSIE

ONDERDANIGHEID (-E)	DOMINANSIE (+B)
Gehoorsaam, sag, maklik beïnvloedbaar, samewerkend.	Laat homself geld, aggressief, mededingend, koppig.

FAKTOR F: SORGVRYHEID

SOBERHEID (-F)	SORGVRYHEID (+F)
Sober, swygsaam, ernstig.	Entoesiasties, onverskillig, sorgeloos.

FAKTOR G: PLIGSGETROUHEID

LAER SUPEREGOSTERKTE (-G)	HOëR SUPEREGOSTERKTE (+G)
Verontagsaam reëls, ontwyk verpligtinge, gerieflik.	Konsensieus, volhardend, moralisties, reëlgebonde.

FAKTOR H: AVONTUURLUSTIGHEID

SKUGTERHEID (-H)	SOSIALE VRYPOSTIGHEID (+H)
Skaam, bedeesd, ingetoë, skugter.	Waaghalsig, ongeïnhibeerd, spontaan.

FAKTOR I: EMOSIONELE GEVOELIGHEID

ONTOEGEEFLIKHEID (-I)	EMOSIONELE GEVOELIGHEID (+I)
Hard, selfvertrouend, nugter.	Teer, sensitief, afhanklik, oorbeskermend.

FAKTOR L: AGTERDOGTIGHEID

GEVOEL VAN GEBORGENHEID (-L)	AGTERDOGTIGHEID (+L)
Vertrouend, aanpasbaar, aanvaar voorwaardes.	Suspisieus, jaloers, wantrouig.

FAKTOR M: VERBEELDINGRYK

PRAKTIES (-M)	ONKONVENSIONEEL (+M)
Prakties, konvensioneel, gerig op praktiese behoeftes.	Verbeeldingryk, boheems, verstrooid.

FAKTOR N: SKERPSINNIGHEID

NAïWITEIT (-N)	SKERPSINNIGHEID (+N)
Reguit, natuurlik, ongekunsteld.	Skerpsinnig, berekend, wêreldwys, slu.

FAKTOR O: SKULDGENEIGDHEID

SELFVERSEKERDHEID (-O)	SKULDGENEIGDHEID (+O)
Selfversekerd, kalm, bedaard.	Besorgd, depressief, gekwel.

FAKTOR Q1: RADIKALISME

KONSERWATISME (-Q1)	RADIKALISME (+Q1)
Konserwatief, respekteer gevestigde idees, verdra tradisionele probleme.	Eksperimenterend, krities, liberaal, analities, vrydenkend.

FAKTOR Q2: SELFGENOEGSAAMHEID

GROEPAFHANKLIKHEID (-Q2)	SELFGENOEGSAAMHEID (+Q2)
Groepafhanklikheid, 'n aanhanger en goeie volgeling.	Selfgenoegsaam, vindingryk, verkies eie besluite.

FAKTOR Q3: SELFBEHEERSING

GEBREKKIGE SELFSENTIMENT (-Q3)	STERK SELFSENTIMENT (+Q3)
Onbeheersd, laks, volg eie behoeftes, sorgloos omtrent protokol.	Selfbeheersd, oefen wilskrag uit, sosiaal korrek, kompulsief.

FAKTOR Q4: GESPANNENHEID

LAE ERG-GESPANNENHEID (-Q4)	HOë ERG-GESPANNENHEID (+Q4)
Ontspanne, rustig, traag, ongefrustreerd, kalm.	Gespanne, oorspanne, gejaagd, gefrustreerd, prikkelbaar.

Op die 16-PF is 'n hoë telling, tot 'n stien van 10, van toepassing op die regterkantse beskrywingskolom van 'n bepaalde faktor, terwyl 'n lae telling, tot 'n stien van een, van toepassing is op die linkerkantste beskrywingskolom van 'n faktor.

8.6.1.3 Betroubaarheid en geldigheid

Die betroubaarheid van die 16-PF is bereken volgens die toets-hertoetsbetroubaarheidsmetode en die half-verdelingsbetroubaarheidsmetode. Alhoewel enkele van die betroubaarheidskoëffisiënte onder die vlak van 0,800 daal, is die 16-PF in geheel geoordeel en met die uitsondering van faktor B, een van die persoonlikheidstoetse met die hoogste vlakke van betroubaarheid wat vir navorsingsgebruik beskikbaar is (Cattell et al., 1980; Smit, 1982).

In die handleiding van die 16-PF (Cattell et al., 1980) word voldoende inligting gegee oor die direkte en indirekte konstrukgeldigheidskoëffi-

siënte en die kriteriumgeldigheid. Hierdie geldigheidskoëffisiënte is so hoog as wat verwag kan word van sulke kort skale soos wat in die 16-PF voorkom. Wat Suid-Afrikaanse ondersoeke betref, het Maas (1971) die operasionele geldigheid van die 16-PF bevestig. Daar bestaan min twyfel dat die 16-PF wel oor 'n voldoende mate van geldigheid vir navorsingsdoeleindes beskik.

8.6.1.4 Rasionaal vir insluiting

Die 16-PF is nie soseer ingesluit om die effektiwiteit van die psigo-opleidingsprogram te toets nie, maar wel om as sekondêre doelwit van die navorsing, te bepaal of sekere persoonlikheidstrekke 'n hoër vatbaarheid vir so 'n program openbaar. Die 16-PF meet dieperliggende persoonlikheidstrekke wat meer stabiel van aard is en nie meetbaar beïnvloedbaar is deur psigo-opleidingsprogramme nie (Derrickson, 1990).

Vervolgens word die tweede meetinstrument, die PHSF, bespreek.

8.6.2 Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF)

8.6.2.1 Agtergrond en doel

Die PHSF-verhoudingsvraelys het in 1969 verskyn nadat die aanpassingsvraelys hersien en in 'n meer bruikbare meetinstrument omskep is (Fouché en Grobbelaar, 1971).

Die doel van die PHSF-verhoudingsvraelys is om deur middel van 11 komponente die persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge van die toetspersone te evalueer. Volgens Fouché en Grobbelaar (1971) is die rasionaal van die vraelys soos volg: "Die mate van aanpassing van die persoon in elkeen van die onderskeie komponente van aanpassing word bepaal deur hoe dikwels sy response volwasse of onvolwasse, doeltreffend of ondoeltreffend is in verhouding met die self of met die omgewing" (p. 4). Die vraelys poog nie om 'n meting te verstrek van persoonlik-

heidstrekke as sodanig nie, maar weerspieël eerder die dinamiese uiting van persoonlikheid in die mens se strewe na harmonie binne die self en tussen die self en die omgewing. Ontwikkeling van gesonde verhoudinge binne die self en die omgewing dui op gesonde aanpassing, terwyl wan-aanpassing voorkom wanneer hierdie verhoudinge ondoeltreffend, onsukses-vol en onvolwasse is.

8.6.2.2 **Samestelling**

Die vraelys bestaan uit 180 items wat 11 komponente van aanpassing meet. Hierdie 11 komponente word in vier primêre aanpassingsgebiede verdeel. 'n Gewensdheidskaal word ook ingesluit.

Vervolgens word die verskillende komponente verduidelik (Fouché en Grobbelaar, 1971):

* **Aanpassingsveld A: Persoonlike verhoudinge (P)**
  Dit is daardie intra-persoonlike verhoudinge wat van primêre belang is in aanpassing, naamlik:

  - **Komponent 1: Selfvertroue**
    Die mate waarin die persoon vertroue het in sy werklike of vermeende vermoë om suksesvol te wees.

  - **Komponent 2: Eiewaarde**
    Die innerlike waardeskatting wat op die evaluering en aanvaarding van werklike of vermeende persoonlikheidseienskappe, vermoëns en gebreke berus.

  - **Komponent 3: Selfbeheer**
    Die mate waarin 'n persoon daarin slaag om sy emosies en drange volgens sy beginsels en oordeel te beheer of te kanaliseer.

  - **Komponent 4: Senuweeagtigheid**
    'n Hoë telling in hierdie komponent dui op die afwesigheid van simptome van senuweeagtigheid, soos dit tot uiting kom in angstige, doellose of herhalende gedrag.

- **Komponent 5: Gesondheid**
  'n Hoë telling dui daarop dat die persoon nie behep is met sy fisieke toestand nie.

* **Aanpassingsveld B: Huislike verhoudinge (H)**
  Dit is daardie verhoudinge binne die huisgesin wat deur die persoon as afhanklike aanvaar word, naamlik:

  - **Komponent 6: Gesinsinvloede**
    Die mate waarin die persoon as afhanklike in 'n gesin beïnvloed word deur faktore soos sy posisie in die gesin, die gesinsamehorigheid, verhouding tussen die ouers en sosio-ekonomiese toestande.

  - **Komponent 7: Persoonlike vryheid**
    Die mate waarin die persoon voel dat hy nie deur sy ouers ingeperk word nie.

* **Aanpassingsveld C: Sosiale verhoudinge (S)**
  Dit is daardie verhoudinge waardeur 'n persoon op harmonieuse en informele wyse by die sosiale omgewing inskakel, naamlik:

  - **Komponent 8: Sosialiteit - G**
    Die mate waarin 'n persoon 'n behoefte het en spontaan deelneem aan sosiale groepsverkeer (ekstrovert), teenoor die mate waarin 'n persoon afkerig is van sosiale groepsverkeer (introvert).

  - **Komponent 9: Sosialiteit - S**
    Die mate waarin die persoon 'n behoefte het om met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag sosiaal te verkeer.

  - **Komponent 10: Morele inslag**
    Die mate waarin 'n persoon voel dat sy gedrag ooreenstem met die aanvaarde norme van die samelewing.

* **Aanpassingsveld D: Formele verhoudinge (F)**
Dit is daardie verhoudinge wat in formele situasies in die skool, kollege, universiteit of beroep voorkom, naamlik:

- **Komponent 11: Formele verhoudinge**
Die mate waarin 'n persoon op skool, kollege, universiteit of in die beroep suksesvol is in sy formele verhoudinge tot medeleerlinge/medestudente/kollegas, asook gesagsfigure en meerderes binne die leersituasie/werk.

- **Komponent 12: Gewenstheidskaal**
Dit is 'n geldigheidskaal wat 'n aanduiding gee van die eerlikheid waarmee die persoon die vraelys beantwoord het. Die vrae is van so 'n aard dat slegs uitsonderlike persone met reg gunstige antwoorde daarop kan verskaf.

8.6.2.3 Betroubaarheid en geldigheid

Die betroubaarheid van die PHSF is bereken volgens die halfverdelingsmetode. Geen korrelasie was laer as 0,710 nie. Dit beteken dus dat die vraelys wel betroubaar is (Fouché en Grobbelaar, 1971).

Fouché en Grobbelaar (1971) bevestig ook die geldigheid van die vraelys. Die konstruk- en kriteriumgeldigheid is al deur verskeie navorsers bevestig, soos onder andere Jooste (1975), Nel (1982) en Van Niekerk (1972).

8.6.2.4 Rasionaal vir insluiting

Hierdie vraelys is by die toetsbattery ingesluit omdat die doelstelling saamval met die algemene sisteemteoretiese siening van persoonlikheid as 'n oop sisteem wat in voortdurende interaksie met die omgewing is. Hiervolgens poog die persoonlikheid ook om 'n staat van progressiewe stabiliteit of balans tussen die persoonlikheidsubsisteme, asook tussen die persoonlikheidsisteem en die omgewing te handhaaf. Die PHSF as houding-

skaal toon 'n groot sensitiwiteit en beïnvloedbaarheid teenoor ingrepe soos 'n psigo-opleidingsprogram. Verder meet die komponente van die PHSF sommige van die eienskappe van psigiese volwassenheid soos dit in hoofstuk 3 uiteengesit is. Hierdie vraelys toon nie 'n hoë vatbaarheid vir voortoetssensitisering nie, en ondervang dus die leemte soos in paragraaf 8.2 verwoord is.

8.6.3 Die Persoonlike-Funksioneringsvraelys (PFV)

8.6.3.1 Agtergrond en doel

Shostrom het in 1966 die Personality Orientation Inventory (POI) ontwikkel wat geskoei was op sy model van die aktualiserende persoon. Tot onlangs was dit die enigste bestaande vraelys wat waardes, houdings en gedrag meet wat verband hou met psigiese volwassenheid (Martin, Blair, Rudolph en Melman, 1981; Van Wyk, 1978; Visser, 1983). Derrickson (1990), wat 'n ondersoek gedoen het na die geskikste meetinstrumente wat ontwikkeling by teologiestudente moet meet na blootstelling aan 'n psigo-opleidingsprogram, kom tot die slotsom dat "of all the instruments that have been used more than one time, the most useful appears to be the Personal Orientation Inventory" (p. 355).

Van Wyk (1978) vertaal die POI in Afrikaans en verskeie studies word met die vertaalde weergawe gedoen (Eloff, 1982; Odendal, 1984; Pienaar, 1991; Van Wyk, 1978). Ten spyte van die algemene gebruik word ernstige kritiek teen hierdie vraelys ingebring, veral teen die interne betroubaarheid (Botes, 1987; Ilardi en May, 1968; Ray; 1984) en teen die groot mate van itemoorvleueling wat tussen die subskale voorkom (Botes, 1987; Hattie, Hancock en Brereton, 1984).

Gesien teen hierdie agtergrond, ontwikkel Botes (1987) die PFV wat geskoei is op 'n geïntegreerde model van geestesgesondheid met teoretiese en empiriese ondersteuning, wat ten doel het om kenmerke van geestesgesondheid te takseer. Nadat 'n voorlopige Persoonlike-Funksioneringsvraelys saamgestel is en statisties ontleed is, word die PFV saamgestel en toegepas op 374 eerstejaarstudente (N = 374).

8.6.3.2 Samestelling

Die PFV bestaan uit 160 items wat 'n veeldimensionele groep van vyf eienskappe van geestesgesondheid meet. 'n Eerste- en tweede-orde-faktorontleding word gedoen en die volgende vyf konstrukte van geestesgesondheid word getakseer, naamlik die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings, altruïsme, emosionele sensitiwiteit, positiewe identiteit en buigsaamheid.

Vervolgens word die verskillende skale beskrywe (Botes, 1987):

* **Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge**
  Hierdie skaal meet die mate waarin die persoon in hegte verhoudings betrokke is, hoe belangrik die kwaliteit van interpersoonlike verhoudinge vir hom is, sy sosialiteit, sy vermoë tot emosionele ekspressie en selfonthulling asook sy kommunikasievermoë op verbale en nie-verbale wyses binne verhoudinge.

* **Altruïsme**
  Altruïsme inkorporeer die volwasse persoon se belangstelling en betrokkenheid in ander mense en hul probleme asook 'n eksterne probleemgesentreerdheid. Sy werksgeoriënteerdheid word gemeet met betrekking tot sy betrokkenheid by probleme buite homself. Dit hou verband met die mate waarin hy geroepe voel vir 'n spesifieke beroep en in watter mate hierdie beroep ook tot voordeel van andere is. Altruïsme gee ook 'n aanduiding van sy werksgeoriënteerdheid soos dit na vore kom in die belang wat algemene groei en vooruitgang vir die persoon het. 'n Aanduiding van die persoon se interpersoonlike gerigtheid word verkry.

* **Emosionele sensitiwiteit**
  Hierdie skaal is nie net 'n aanduiding van die persoon se sensitiwiteit vir ander persone se emosies nie, maar inkorporeer ook die erkenning en aanvaarding van sy eie emosies. Dit meet 'n empatiese ingesteldheid teenoor ander persone, asook 'n openheid vir die hier-en-nou van sy eie emosies, en die demonstrasie daarvan.

* **Positiewe identiteit**
  Positiewe identiteit gee 'n aanduiding van die persoon se selfkennis en selfaanvaarding. Konsepte wat hiermee versoenbaar is, is outonomiteit, 'n interne lokus van kontrole, die hantering van emosies, selfhandhawende gedrag en doelgerigtheid.

* **Buigsaamheid**
  Twee pole word onder buigsaamheid teenoor mekaar gestel, naamlik rigiditeit en soepelheid. Aan die een kant word 'n persoon uitgebeeld wat baie geroetineerd is en volgens vaste patrone optree, terwyl aan die ander kant 'n persoon geskets word wat bereid is om te eksperimenteer en met groter soepelheid optree.

8.6.3.3 Betroubaarheid en geldigheid

Kuder-Richardson-betroubaarheidskoëffisiënte is bereken en vier van die vyf skale se interne betroubaarheidskoëffisiënt is hoër as 0,750, wat as die minimum grens vir aanvaarbaarheid beskou word (Le Roux, 1974). Die buigsaamheidskaal se interne betroubaarheidskoëffisiënt is 0,734 en moet volgens Botes (1987) vertolk word teen die relatief min items wat die skaal verteenwoordig, die feit dat die Kuder-Richardson-betroubaarheidsindekse die konserwatiefste skatting van 'n vraelys se betroubaarheid verskaf en die feit dat Smit (1982) van mening is dat 'n selfbeoordelingsvraelys selde 'n betroubaarheidskatting hoër as 0,700 besit. Teen hierdie agtergrond is die betroubaarheid van die PFV bevredigend en aansienlik hoër as die POI s'n. Botes (1987) is ook van mening dat die interne betroubaarheid positief met die PHSF en die 16-PF vergelyk.

Wat die geldigheid van die PFV betref, is Botes (1987) van mening dat die konstrukgeldigheid in terme van faktoriale geldigheid, bevredigend is.

In terme van die konvergente geldigheid van die Interpersoonlike verhoudingskaal van die PFV is daar beduidend positiewe korrelasies tussen hierdie skaal en faktore Sosialiteit (A), Sorgvryheid (F), Avontuur-

lustigheid (H) en Emosionele gevoeligheid (I) van die 16-PF en die Sosialiteit-G en Sosialiteit-S komponente van die PHSF. Divergente geldigheid word gevind in die beduidend negatiewe korrelasies met faktore L (Agterdogtigheid) en Q2 (Selfgenoegsaamheid) van die 16-PF en die Gewenstheidskaal van die PHSF.

In terme van die konvergente geldigheid van die Altruïsme-skaal van die PFV is daar beduidend positiewe korrelasies met faktor A (Sosialiteit), G (Pligsgetrouheid) en I (Emosionele gevoeligheid), asook die Sosialiteit-G en Morele inslag komponente van die PHSF. Wat die divergente geldigheid betref, is beduidende negatiewe korrelasies gevind met faktor Q2 (Selfgenoegsaamheid).

Wat die konvergente geldigheid van die Emosionele sensitiwiteitskaal van die PFV betref, is beduidende positiewe korrelasies gevind met faktore A (Sosialiteit), I (Emosionele gevoeligheid), O (Skuldgeneigdheid) en Q4 (Gespannenheid) van die 16-PF. Wat die divergente geldigheid betref, is beduidend negatiewe korrelasies gevind met die Emosionele rypheid (C) faktor van die 16-PF en die Senuweeagtigheidkomponent van die PHSF.

In terme van die konvergente geldigheid van die Positiewe identiteitskaal van die PFV is beduidend positiewe korrelasies gevind met die volgende faktore van die 16-PF, naamlik E (Dominansie) en Q3 (Selfbeheersing), asook die Selfvertroue, Eiewaarde, Selfbeheer, Senuweeagtigheid, Gesondheid en Persoonlike vryheid komponente van die PHSF. Wat die divergente geldigheid betref, is daar beduidend negatiewe korrelasies met die volgende faktore van die 16-PF, te wete I (Emosionele gevoeligheid), L (Agterdogtigheid), O (Skuldgeneigdheid) en Q4 (Gespannenheid).

In terme van die konvergente geldigheid van die Buigsaamheidskaal van die PFV is beduidende positiewe korrelasies tussen hierdie skaal en die volgende faktore van die 16-PF gekry, te wete B (Intelligensie), F (Sorgvryheid) en H (Avontuurlustigheid), asook die Selfvertroue en Eiewaarde komponente van die PHSF. Wat die divergente geldigheid betref,

is beduidend negatiewe korrelasies gevind met die Pligsgetrouheidfaktor (G) van die 16-PF en die Morele inslag-komponent van die PHSF.

Botes (1987) kom tot die slotsom dat daar die konvergente en divergente geldigheid vir die PFV se skale is.

8.6.3.4 Rasionaal vir insluiting

As houdingskaal toon die PFV 'n groot sensitiwiteit en beïnvloedbaarheid teenoor ingrepe soos 'n psigo-opleidingsprogram. Die skale van die PFV korreleer baie goed met die eienskappe van psigiese volwassenheid soos dit in hoofstuk 3 uiteengesit is. Verder openbaar die PFV nie 'n hoë vatbaarheid vir voortoetsensitisering nie en ondervang dus die leemte wat in paragraaf 8.2 verwoord is.

Vervolgens word die skale van die houdingsvraelyste (PHSF en PFV) gekorreleer met die eienskappe van psigiese volwassenheid wat in die psigo-opleidingsmodel getakseer word.

8.6.4 Korrelasie tussen die skale van die meetinstrumente en die eienskappe van psigiese volwassenheid

Na aanleiding van die beskrywing van die skale van die PFV (Botes, 1987) en die komponente van die PHSF (Fouché en Grobbelaar, 1971), soos dit blyk uit itemontledings en die beduidend positiewe of negatiewe korrelasies tussen die twee vraelyste (Botes, 1987), kan die volgende tabel saamgestel word waar die eienskappe van psigiese volwassenheid afgepaar word met skale of komponente wat daardie eienskap meet (tabel 8.2).

TABEL 8.2

DIE KORRELASIE TUSSEN DIE EIENSKAPPE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID, DIE SKALE VAN DIE PFV EN KOMPONENTE VAN DIE PHSF

Kenmerke van psigiese volwassenheid	PFV -skale	PHSF-komponente
1. Positiewe selfkonsep	Positiewe identiteit	Selfvertroue, Eiewaarde, Selfbeheer, Senuweeagtigheid, Gesondheid,
1.1 Selfkennis	Positiewe identiteit	Eiewaarde
1.2 Selfaanvaarding	Positiewe identiteit	
2. Spontaneïteit	Emosionele sensitiwiteit	
2.1 Kontak met eie emosies	Emosionele sensitiwiteit	
2.2 Hier-en-nou-openheid	Emosionele sensitiwiteit	
2.3 Demonstrasie van emosies	Emosionele sensitiwiteit Vermoë tot verhoudinge	
3. 'n Saambindende lewensbeskouing		Morele inslag
3.1 Waardes		Morele inslag, Gewenstheidskaal
3.2 Soepelheid	Buigsaamheid	Selfvertroue, Eiewaarde, Morele inslag^{-}
3.3 Outonomie	Positiewe identiteit	Gesinsinvloede, Persoonlike vryheid
3.4 Doelgerigtheid	Positiewe identiteit	Senuweeagtigheid
4. Altruïsme	Altruïsme	Sosialiteit-G, Morele inslag
4.1 Eksterne probleemgesentreerdheid	Altruïsme	
4.2 Sosiale oriëntasie	Altruïsme	
5. Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge	Vermoë tot verhoudinge Emosionele sensitiwiteit	Sosialiteit-G en S
5.1 Aanvaarding van ander persone	Vermoë tot verhoudinge	
5.2 Akkurate kommunikasie	Vermoë tot verhoudinge	

-: 'n Aanduiding van 'n beduidend negatiewe korrelasie.

Vervolgens word hierdie korrelasies tussen die eienskappe van psigiese volwassenheid en die skale en komponente van onderskeidelik die PFV en die PHSF bespreek.

8.6.4.1 Positiewe selfkonsep

'n Positiewe selfkonsep wat bestaan uit selfkennis en selfaanvaarding is uit die literatuurstudie geïdentifiseer as 'n eienskap van psigiese volwassenheid (paragraaf 3.5.1). Die PFV se skaal Positiewe identiteit meet hierdie eienskap en inkorporeer beide selfkennis en selfaanvaarding (paragraaf 8.6.3.2). Die eerste aanpassingsveld (A) van die PHSF, naamlik Persoonlike verhoudinge, meet intra-persoonlike verhoudinge. Hoë tellings op die vyf komponente van hierdie afdeling gee 'n aanduiding van 'n positiewe selfkonsep, terwyl komponent 2 (Eiewaarde) spesifiek afgepaar kan word met selfkennis (8.6.2.2). Dit stem ook ooreen met die beduidend positiewe korrelasies wat Botes (1987) gevind het tussen die Positiewe identiteitskaal van die PFV en die komponente van die PHSF.

8.6.4.2 Spontaneïteit

Spontaneïteit as eienskap van psigiese volwassenheid word onderverdeel in drie afdelings, naamlik om in kontak te wees met eie emosies, 'n hier-en-nou-openheid en die demonstrasie van emosies (paragraaf 3.5.2). Die Emosionele sensitiwiteitskaal van die PFV gee 'n gesamentlike betroubare en geldige meting van hierdie konstrukte. Die Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge meet ook die vermoë tot emosionele demonstrasie en word eweneens hierby ingesluit (8.6.3.2).

8.6.4.3 'n Saambindende lewensbeskouing

Die volgende eienskap van psigiese volwassenheid is 'n saambindende lewensbeskouing (paragraaf 3.5.3). Dit word onderverdeel in waardes, 'n soepele hantering daarvan, outonomie en doelgerigtheid. Komponent 10 (morele inslag) korreleer met 'n saambindende lewensbeskouing, en 'n hoë

telling is 'n aanduiding dat die persoon voel dat sy gedrag in ooreenstemming is met die aanvaarde norme van die samelewing (8.6.2.2). Waardes word meer spesifiek deur komponent 10 gemeet, asook komponent 12 (Gewensdheidskaal). Laasgenoemde skaal gee 'n aanduiding van die eerlikheid waarmee die persoon die vraelys beantwoord het. Soepelheid word gemeet deur die Buigsaamheidskaal van die PFV en is 'n aanduiding van die aan- of afwesigheid van 'n rigiede patroon van kognisies, emosies, gedrag en waardes (8.6.3.2). Die Buigsaamheidskaal korreleer positief met die Selfvertroue- en Eiewaarde-komponente van die PHSF. Dit is te verwagte, omdat 'n persoon slegs buigsaam kan wees indien hy seker is van sy eie vermoë om nuwe situasies te kan hanteer. 'n Beduidend negatiewe korrelasie met Morele inslag (komponent 10 van die PHSF) is volgens Botes (1987) verklaarbaar omdat 'n hoë telling op die Morele inslag-komponent 'n aanduiding is dat gedrag bepaal word deur bestaande norme van die samelewing en dit mag die vermoë tot soepelheid beperk. Outonomie word gemeet deur die Positiewe identiteitskaal van die PFV wat 'n aanduiding gee van die persoon se innerlike gerigtheid. Dit word ook gemeet deur die Persoonlike vryheid-komponent van die PHSF, want 'n hoë telling impliseer dat die persoon onafhanklik van sy gesin kan funksioneer met 'n interne lokus van kontrole. Die Gesinsinvloede-komponent van die PHSF gee ook 'n aanduiding van outonomie, want 'n hoë telling is 'n aanduiding dat die persoon homself meer onafhanklik sien van gebeure binne die gesin. Doelgerigtheid word ook gemeet deur die Positiewe identiteitskaal van die PFV wat saam met outonomie 'n aanduiding gee van die persoon se innerlike gerigtheid. Komponent 4 (Senuweeagtigheid) van die PHSF is 'n verdere aanduiding van doelgerigtheid, omdat 'n hoë telling 'n aanduiding is van die afwesigheid van doellose en herhalende gedrag.

8.6.4.4 Altruïsme

Altruïsme is die vierde kenmerk van psigiese volwassenheid en kan onderverdeel word in 'n eksterne probleemgesentreerdheid en 'n sosiale oriëntasie (paragraaf 3.5.4). Die Altruïsmeskaal van die PFV meet hierdie eienskap in sy geheel, met albei onderafdelings wat verreken word (8.6.3.2). 'n Beduidend positiewe korrelasie is verkry tussen hierdie skaal en komponente 8 (Sosialiteit-G) en 10 (Morele inslag) van die

PHSF. 'n Hoë telling op die Sosialiteit-G-komponent dui op 'n sterk interpersoonlike gerigtheid, terwyl 'n hoë telling op die Morele inslag-komponent weer dui op 'n sterk morele verantwoordelikheid (8.6.2.2).

8.6.4.5 Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge

Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge, as kenmerk van psigiese volwassenheid, kan onderverdeel word in die aanvaarding van ander persone en die vermoë tot akkurate kommunikasie (paragraaf 3.5.5). Die Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudingeskaal van die PFV meet hierdie eienskap in sy geheel, terwyl albei onderafdelings verreken word. Die Emosionele sensitiwiteitskaal van die PFV meet ook die sensitiwiteit vir 'n ander se emosies en gee dus 'n aanduiding van die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge (8.6.3.2). Die aanpassingsveld C (Sosiale verhoudinge) met die komponente 8 (Sosialiteit-G) en 9 (Sosialiteit-S), meet ook die vermoë tot verhoudinge (8.6.2.2). 'n Hoë telling op albei dui daarop dat die persoon 'n behoefte het en spontaan deelneem aan sosiale groepsverkeer (Sosialiteit-G), en dat daar 'n behoefte is om met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag sosiaal te verkeer (Sosialiteit-S).

Met die afhandeling van die bespreking van die meetinstrument as afhanklike veranderlikes, word oorgegaan na die bespreking van die psigo-opleidingsmodel as onafhanklike veranderlike.

8.7 DIE PSIGO-OPLEIDINGSMODEL

Die psigo-opleidingsprogram wat toegepas word, is die onafhanklike veranderlike. Hierdie program is aan die eksperimentele groep aangebied en verskyn volledig, soos dit aangebied is, in bylae 1.

Die psigo-opleidingsprogram as die onafhanklike veranderlike word vervolgens bespreek in terme van die kubernetiese siklus vir psigo-opleiding soos dit in hoofstuk 6 uiteengesit is. Elke module word afsonderlik bespreek aan die hand van die vier komponente van die kubernetiese siklus, naamlik situasie-analise, doelwitte, strategieë en terugvoering.

8.7.1 Module 1: 'n Saambindende lewensbeskouing

8.7.1.1 Situasie-analise

(i) Die ontwikkelingstadium van die studente

Aangesien die proefpersone minstens al vierdejaarstudente is, kan in die lig van die bespreekte modelle van Chickering et al. (1981), Loevinger (1976) en Perry (1970, 1981) aangeneem word dat die meerderheid van die proefpersone binne die relativistiese outonomie en verbonde integrasie ontwikkelingsfases sal wees (hoofstuk 4). Omdat daar van B.Th. I-, II- en III-studente gebruik gemaak is, kan verder veronderstel word dat die sesdejaarstudente 'n groter waarskynlikheid het om in die verbonde integrasie ontwikkelingsfase te val as die ander twee groepe.

(ii) Die psigiese volwassenheidstand met betrekking tot 'n saambindende lewensbeskouing

Uit die voormeting kan op die volgende skale van die PFV, naamlik Buigsaamheid en Positiewe identiteit, en die volgende komponente van die PHSF, naamlik Morele inslag, Selfvertroue en Eiewaarde, 'n aanduiding gekry word van die ontwikkelingstand met betrekking tot hierdie kenmerk van psigiese volwassenheid (vergelyk paragraaf 8.6.4).

(iii) Die vlak van sisteemfunksionering

Daar kan aangeneem word dat die sisteem nog relatief geslote is met weinig inligtings- en energieverwisseling wat plaasvind. Grense is nog nie bepaal nie en die groep kan aan die begin van die program as meerendeels geslote beskryf word (hoofstuk 5).

(iv Die ontwikkelingsfase en dinamika van die groep

Aangesien die groep nog in 'n aanvangsfase is met gepaardgaande gevoelens van onsekerheid en terughoudendheid (hoofstuk 7), moet die module se inhoud hierby aanpas. Om hierdie rede is die lewensbeskouingstema as eerste module gekies omdat dit op 'n meer kognitiewe vlak geleë is en aansluiting vind by die kursus wat die teologiestudente deurloop. Hulle is vanuit hulle kursus meer

vertroud met die subtemas wat behandel word, en die module se inhoud is nie bedreigend vir die individu nie.

In aansluiting by die ontwikkelingsfase van die groep moet die feit dat 'n groepdinamika nog nie gevorm is nie (hoofstuk 7) verreken word in hierdie module. Om hierdie rede het die groepleier 'n meer leidinggewende en beherende rol en is die opdragte wat in die groepe hanteer word, meer op individuele aktiwiteite gefokus.

8.7.1.2 Doelwitte

(i) **Doelwitte rakende die ontwikkelingstadium van die studente**

In aansluiting by die ontwikkelingstadium van die proefpersone moet 'n oorhoofse doelwit wees om die modules op sodanige wyses aan te bied dat dit sou harmonieer met hul werkswyse, assimilasie- en integrasiewyses, asook die leerproses wat binne die kleingroep plaasvind. Die doel is om die student aan te moedig om eerstens by homself antwoorde te soek, dan in die subkleingroep, daarna in die kleingroep voordat die groepleier beheer oorneem. Dit maak die student baie meer gemotiveerd en gewillig om selfwerksaamheid te beoefen (hoofstuk 7).

(ii) **Doelwitte rakende die ontwikkeling van 'n saambindende lewensbeskouing**

Ten einde 'n saambindende lewensbeskouing te ontwikkel, word aandag geskenk aan komponente hiervan soos dit in hoofstuk 3 bespreek is. Hierdie komponente sluit in die bepaling van 'n eie morele ontwikkelingsvlak, die formulering van 'n eie lewensfilosofie, die beklemtoning van waardes en die soepelheid daarvan, die definiëring en evaluering van eie outonomie, die bepaling van eie doelwitte en die ontwikkeling van selfhandhawende gedrag.

(iii) **Doelwitte rakende sisteemfunksionering**

Die doel is om 'n relatief oop sisteem te vorm wat as 'n geheel kan funksioneer en waar inligting en energie kan deurvloei. Die grense en konseptuele ruimte moet gedefinieer word en die sisteem moet ontwikkel na 'n progressiewe staat van stabiliteit (hoofstuk 5).

(iv) **Doelwitte rakende die kleingroep**

Die aanvangsfase van die groepontwikkelingsproses moet deurloop word, die leierskapstyl moet hierby aanpas en die leerproses wat in kleingroepe geskied (soos in hoofstuk 7 uiteengesit) moet deurloop word.

8.7.1.3 Strategieë

(i) **Strategieë om die ontwikkelingstadium van studente te akkommodeer**

Na aanleiding van die integrasie van Chickering et al. (1981), Loevinger (1976) en Perry (1970, 1981) se modelle (hoofstuk 4) word die stof op sodanige wyse aangebied dat die studente self tot ontdekkings moet kom en self antwoorde moet genereer. Die leerproses wat binne die kleingroep plaasvind, stimuleer hierdie assimilasie- en integrasieproses (hoofstuk 7). Om hierdie rede word daar voor elke didaktiese sessie eers 'n geleentheid gegee om eie opinies of ervarings op 'n pen-en-papier-vraelys te verwoord, daarna word dit in die subkleingroep van vier lede bespreek, voordat dit in die kleingroep van 12 lede bespreek word. Aan die einde van so 'n groepbespreking gee die groepleier relevante inligting deur wat dan weer oopgestel word vir verdere bespreking. Dit sluit aan by die karakterontwikkeling, interpersoonlike styl, sowel as die intellektuele en etiese ontwikkeling van die student soos aangedui in tabel 4.1 van hoofstuk 4.

(ii) **Strategieë om 'n saambindende lewensbeskouing te bevorder**

Al drie moontlike opleidingsmetodes, naamlik direkte opleiding, konsultasie-opleiding en psigo-tegnologie, word as strategieë gebruik in hierdie module. Daar is reeds in paragraaf 6.2 daarop gewys dat konsultasie-opleiding 'n sekondêre strategie is vir hierdie navorsing omdat die studente van kennis en materiaal voorsien word wat hulle weer in die bediening kan toepas.

Onder direkte opleidingstrategieë ressorteer vraelyste, uitdeelstukke, werksopdragte en transparante wat relevante inligting verskaf. 'n Vaardigheidsoefening oor selfhandhawende gedrag word as

huiswerk gegee. Psigotegnologiese hulpmiddels sluit die volgende in: 'n videoband wat selfhandhawende gedrag aan die hand van sekere tegnieke demonstreer, selfdoenmodules en transparante (bylae 1, module 1).

Bronne wat geraadpleeg is in die ontwikkeling van die psigo-opleidingsmodule oor 'n saambindende lewensbeskouing is die volgende: Ball (1990); Belkin en Nass (1984); Carkhuff (1977, 1981); Cohen en Brawer (1972); Corey (1977); Egan (1982); Egan en Cowan (1980); Fensterheim en Bear (1987); Goldstein, Sprafkin en Gershaw (1979); Heath (1965); Howard en Howard (1988); Kidman (1990); Kohlberg (1969); Martin en Poland (1980); Miller (1977); Nasionale Raad vir Geestesgesondheid (1990); Palladino (1990); Peck (1990); Perry (1970); Sank en Shaffer (1983); Smith (1986); Sperry, Mickelson en Hunsaker (1977), en Williams en Long (1983).

(iii) **Strategieë om effektiewe sisteemfunksionering te bevorder**

Die verbetering van groepkohesie en sisteemfunksionering word bewerkstellig deur die deel van ervarings, idees en probleme na aanleiding van die groepbesprekings. Die vrye uitdrukking van gevoelens en gedagtes word deurentyd aangemoedig. Die groepleier stel inligting bekend en ontvang gereelde terugvoer van subgroepe, dit moedig energievloei aan en bevorder negentropie (hoofstuk 5). Die heterogeniteit van die groep verseker ook verbeterde energievloei en 'n oop sisteem (hoofstuk 7).

(iv) **Strategieë om die kleingroep se funksionering te verbeter**

Die groepleier se gesindheid van empatie, opregte belangstelling, respek, onvoorwaardelike aanvaarding en opregtheid is belangrike strategieë om die kleingroep se funksionering te bepaal. Veral omdat dit die eerste groepsessie is, tree die groepleier meer op die voorgrond om rigting aan die groepproses te verleen, en om sekuriteit en vertroue te bewerkstellig in die aanvanklike onsekerheid (hoofstuk 7). Die opdragte in die module deur middel van individuele en groepsaktiwiteite verseker ook dat die leerproses deurloop word.

8.7.1.4 Terugvoering

Terugvoering word verkry oor twee aspekte, naamlik terugvoering oor die effek van die module op hul lewensbeskouing en terugvoering tydens die proses in die module. Wat eersgenoemde betref, word terugvoering deur 'n psigometriese nameting verkry. Wat die tweede aspek betref, word elke module afsonderlik aan die einde geëvalueer op 'n semantiese differensiaal onder die afdelings: evaluering van stofinhoud, groepgesprekke, individuele opdragte en waarde vir eie ontwikkeling (paragraaf 9.6).

Prosesmatige terugvoer word nā elke taak wat individueel en in die groepe voltooi is, gekry. Dit verseker dat die groep by die groepproses en moduleproses bly. Huiswerkopdragte dien ook as prosesmatige terugvoer omdat vasgestel kan word in welke mate die student in ander sisteme sy aangeleerde vaardighede kan bemeester.

8.7.2 Module 2: Spontaneïteit

8.7.2.1 Situasie-analise

(i) **Die ontwikkelingstadium van die studente**
Dieselfde faktore wat in module 1 'n rol speel, is ook hier teenwoordig en moet verreken word (8.7.1.1 (i)). Dit impliseer dat die studente binne die relativistiese outonomie en verbonde integrasie ontwikkelingsfases sal wees (hoofstuk 4).

(ii) **Die psigiese volwassenheidstand met betrekking tot spontaneïteit**
Uit die voormeting kan op die volgende skale van die PFV, naamlik Buigsaamheid, Vermoë tot interpersoonlike verhoudinge en Emosionele sensitiwiteit, 'n aanduiding gekry word van die mate van spontaneïteit (paragraaf 8.6.4).

(iii) **Die vlak van sisteemfunksionering**
Dit is die tweede byeenkoms en daarom kan aanvaar word dat die groep nog relatief geslote is en nog nie ten volle as 'n geheel funksioneer nie omdat die grense nog nie goed gevestig is nie.

Daar is in hierdie stadium al 'n verwisseling van energie en inligting na aanleiding van die aktiwiteite in die voorafgaande module.

(iv) **Die ontwikkelingsfase en die groepdinamika moet verreken word**
In aansluiting by hoofstuk 7 kan verwag word dat hierdie module in 'n oorgangsfase kan verkeer vanaf 'n aanvangsfase na die vroeë stadiums van die middelfase. Daar is wegbeweeg vanaf die aanvanklike gevoelens van onsekerheid en geïnhibeerde betrokkenheid na 'n groter bereidheid om saam te werk. Die spontaneïteitsmodule word behandel omdat daar 'n groter blootstelling van die groeplede vereis word deurdat die klem begin verskuif vanaf die rede na die emosies. Tog kry die rede nog 'n belangrike klem in die hantering van emosies. Die module bevat ook 'n opdrag waarbinne die subgroep met mekaar moet saamwerk teenoor ander groepe (bylae 1, module 2). Dit versterk die groepkohesie. Ten einde die groepdinamika te verbeter, word 'n verdere vaardigheidsoefening gedoen waar die subgroeplede in kompetisie onder mekaar meeding. Die groepleier neem in hierdie module minder beheer as in module 1 en laat die subgroepe meer tyd toe vir onderlinge energie en inligtingsverwisseling.

8.7.2.2 **Doelwitte**

(i) **Doelwitte rakende die ontwikkelingstadium van die studente**
Dieselfde doelwitte is hier ter sprake as in module 1. Dit is onder andere om die student te stimuleer tot selfwerksaamheid en betrokkenheid.

(ii) **Doelwitte rakende die ontwikkeling van spontaneïteit**
Ten einde spontaneïteit te ontwikkel, word aandag geskenk aan die komponente wat in hoofstuk 3 bespreek is. Hierdie komponente behels drie temas wat onder spontaneïteit geklassifiseer kan word, naamlik om in kontak te wees met eie emosies, 'n hier-en-nou-openheid en die demonstrasie van emosies. Dit word verder uitgebrei tot die definiëring van spontaneïteit, die herkenning van emosies, die beheer oor emosies, die bewuswording van die hier-en-nou, die

interpretasie en demonstrasie van nie-verbale gedrag, en om kwaadword-gevoelens te kan hanteer.

(iii) **Doelwitte rakende die sisteemfunksionering**
Hierdie doelwitte is dieselfde as vir module 1, naamlik om 'n oop sisteem te vorm waar inligting en energie kan vloei.

(iv) **Doelwitte rakende die kleingroep**
Omdat hierdie 'n oorgangsfase is vanaf die aanvangsfase na die middelfase, pas die leierskapstyl hierby aan deur groter ruimte te laat vir groepdinamika. Hy verleen nog sekuriteit deur sy gereelde insette en struktureringe van die take, maar moedig die kohesie aan deur sy ingesteldheid, houding en vaardighede (hoofstuk 7).

8.7.2.3 Strategieë

(i) **Strategieë om die ontwikkelingstadium van die studente te akkommodeer**
Dieselfde strategieë word gevolg as in module 1, naamlik deur die stof op sodanige wyse aan te bied dat die studente self tot ontdekkings en antwoorde kom.

(ii) **Strategieë om spontaneïteit te bevorder**
Al drie opleidingsmetodes is gebruik (konsultasie- en direkte opleiding en psigo-tegnologie). Die direkte opleidingstrategieë behels die deurgee van relevante inligting deur middel van groepgesprekke, vraelyste, transparante, praktiese opdragte en 'n vaardigheidsoefening om nie-verbale gedrag korrek te herken en te demonstreer (bylae 1, module 2).

Psigotegnologiese hulpmiddels het bestaan uit die transparante, 'n videoband waarin verskillende emosies gedemonstreer word en selfdoenmodules (bylae 1, module 2).

Bronne wat geraadpleeg is in die ontwikkeling van die module oor spontaneïteit is die volgende: Belkin en Nass (1984); Burns

(1988); Dreyer (1986); Egan (1976, 1982, 1986); Hart (1979); Hopson en Scally (1988); Johnson (1981); Miller (1977); Möller (1990); Nicol (1988), en Roos en Möller (1988).

(iii) **Strategieë om effektiewe sisteemfunksionering te bevorder**
Dieselfde strategieë as in module 1 is gevolg, naamlik die deling van idees in groepbesprekings om energie te bevorder.

(iv) **Strategieë om die kleingroep se funksionering te verbeter**
Dieselfde strategieë as in module 1 is gevolg, met die uitsondering van die rol van die groepleier wat minder prominent was. Ter wille van groepkohesie is 'n intersubgroepkompetisie geloods om groter samewerking binne die subgroepe te vorm (bylae 1, module 2.5.1). 'n Vaardigheidsoefening is ook benut as 'n spel en kompetisie ten einde geïnhibeerdheid teen te werk en humor in te bou (bylae 1, module 2).

8.7.2.4 Terugvoering

Terugvoering oor die effek wat die module op spontaneïteit gehad het, is ingesamel deur die nameting en 'n persoonlike evalueringsvraelys soos in module 1 uiteengesit.

Prosesmatige terugvoer is op dieselfde wyse as in module 1 verkry, naamlik dat elke individuele of groepaktiwiteit opgevolg word deur ruimte vir terugvoering.

8.7.3 Module 3: Positiewe selfkonsep

8.7.3.1 Situasie-analise

(i) **Die ontwikkelingstadium van die studente**
Dit wat in module 1 gemeld is, moet ook hier verreken word, naamlik dat die studente in die relativistiese outonomie- en verbonde integrasiefases sal wees (hoofstuk 4).

(ii) Die psigiese volwassenheidstand met betrekking tot 'n positiewe selfkonsep

Uit die voormeting kan op die positiewe identiteitskaal van die PFV, en die Selfvertroue-, Eiewaarde-, Selfbeheer-, Senuweeagtigheid-, Gesondheid- en Persoonlike Vryheidskomponente van die PHSF 'n aanduiding gekry word van die stand van 'n positiewe selfkonsep (paragraaf 8.6.4).

(iii) Die vlak van sisteemfunksionering

Aangesien dit die derde byeenkoms is, behoort die sisteem as 'n geheel te funksioneer, oop te wees met 'n vrye vloei van inligting en energie. Die konseptuele ruimte en grense behoort gevestig te wees (hoofstuk 5).

(iv) Die ontwikkelingsfase en die groepdinamika moet verreken word

In aansluiting by hoofstuk 7 kan verwag word dat die module aangebied word in die middelfase van die groepontwikkelingsproses. Dit is die belangrikste fase waarin die meeste konstruktiewe groepwerk kan plaasvind vanweë 'n onderlinge verbintenis aan mekaar, 'n groter vertroue en eerlikheid. Daar is 'n gewilligheid om te deel en selfonthullend te wees sowel as 'n verminderde afhanklikheid van die groepleier. Die positiewe selfkonsep-module word behandel omdat dit die groeplid toelaat om nie net naby aan homself te kom nie, maar ook om nader aan die ander lede te kom, en hulle aan hom. Selfonthulling en die ontvangs van terugvoer word hier behandel.

8.7.3.2 Doelwitte

(i) Doelwitte rakende die ontwikkelingstadium van die studente

Dieselfde doelwitte is hier ter sprake as in module 1 en 2, naamlik om die student aan te moedig om self antwoorde te genereer en om selfwerksaamheid te bevorder.

(ii) Doelwitte rakende die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep

Ten einde 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel, word aandag geskenk aan die relevante komponente wat in hoofstuk 3 bespreek is.

Hierdie komponente behels selfkennis en selfaanvaarding. Dit word verder uitgebrei tot die bepaling van 'n eie identiteitstatus, selfontsluiting, die ontvangs van terugvoer en 'n Bybelse perspektief op die selfkonsep.

(iii) **Doelwitte rakende die sisteemfunksionering**
Hierdie doelwitte is dieselfde as vir module 1 en 2, naamlik om 'n oop sisteem te bereik wat vrye energievloei sal verseker.

(iv) **Doelwitte rakende die kleingroep**
Die groepleier se funksie pas aan by die dinamika en eie aard van die middelfase. Hy tree nog meer op die agtergrond sodat die subgroepe die onderskeie take kan afhandel teen hul eie tempo. Sy rol bly die rigtinggewer, wat soos aangedui op die module-uiteensetting, die verskillende aktiwiteite inisieer en die nodige inligting verskaf (hoofstuk 7).

8.7.3.3 Strategieë

(i) **Strategieë om die ontwikkelingstadium van die studente te akkommodeer**
Dieselfde strategieë word gevolg as in module 1 en 2, naamlik om die stof op sodanige wyse aan te bied dat die studente self tot antwoorde en ontdekkings kan kom.

(ii) **Strategieë om 'n positiewe selfkonsep te bevorder**
Direkte opleidingsmetodes behels die deurgee van relevante inligting deur middel van groepgesprekke, vraelyste, praktiese opdragte en transparante. Psigotegnologiese hulpmiddels behels die gebruik van transparante en selfdoenmetodes (bylae 1, module 3).

Bronne wat geraadpleeg is in die ontwikkeling van die module oor 'n positiewe selfkonsep is die volgende: Anthony (1984); Arkhoff (1975); Ball (1990); Behr, Cilliers en Meyer (1988); Belkin en Nass (1984); Burns (1979, 1988); Burns (1982); Cilliers (1990); Dreyer (1986); Egan (1976); Gerdes et al. (1988); Greef (1988);

Heath (1965); Hopson en Scally (1981, 1988); Johnson (1981); Jourard (1974); Kernis, Grannemann en Barclay (1989); Kidman (1990); Lindhard (1988); Markus (1983); Nasionale Raad vir Geestesgesondheid (1990); Nicol (1988); Pelham en Swann (1989); Robertson (1990); Van Jaarsveld (1989); Visser (1983) en Weaver (1978).

(iii) **Strategieë om effektiewe sisteemfunksionering te bevorder**
Dieselfde strategieë as in module 1 en 2 is gevolg, naamlik die deling van idees in groepbesprekings om energie- en inligtingsvloei te fasiliteer.

(iv) **Strategieë om die kleingroep se funksionering te verbeter**
Omdat die kleingroep in die produktiewe middelfase is, waartydens daar 'n groter outonome funksionering geskied, maak die groepleier die nodige leierskapstylveranderinge deur ruimte en tyd te laat vir self- en wedersydse eksplorasie. Dwarsdeur openbaar die groepleier dieselfde grondhouding van aanvaarding, respek en begrip, soos dit in module 1 uiteengesit is.

8.7.3.4 Terugvoering

Terugvoering geskied op dieselfde wyse as in module 1 en 2. Terugvoering oor die effek van die module word deur 'n psigometriese nameting en 'n module-evaluering verkry. Prosesmatige terugvoer word verkry na die afhandeling van elke opdrag.

8.7.4 Module 4: Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings

8.7.4.1 Situasie-analise

(i) **Die ontwikkelingstadium van die studente**
Dit wat in module 1 vermeld is, moet ook hier verreken word, naamlik dat die studente in die relativistiese outonomie- en verbonde integrasiefases sal wees.

(ii) **Die psigiese volwassenheidstand met betrekking tot die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge**

Uit die voormeting kan op die Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge- en die Emosionele sensitiwiteitskaal van die PFV en die komponente Sosialiteit-G en Sosialiteit-S van die PHSF afgelei word wat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge is (paragraaf 8.6.4).

(iii) **Die vlak van sisteemfunksionering**

Na die deurloping van module 3 behoort al die aspekte wat in daardie module genoem is, nog meer gevestigd te wees (sisteem is oop met vrye inligtings- en energievloei).

(iv) **Die ontwikkelingsfase en die groepdinamika**

Daar kan aangeneem word dat die groepontwikkelingsproses nog dieselfde sal wees as by module 3 en daarom word die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge tydens hierdie module behandel. Ook in hierdie module werk die subgroeplede dikwels met mekaar en word gereelde terugvoer aan en evalueringe van mekaar gegee.

8.7.4.2 Doelwitte

(i) **Doelwitte rakende die ontwikkelingstadium van die student**

Dieselfde doelwitte is hier ter sprake as in die voorafgaande modules, naamlik om die student aan te moedig om self antwoorde te genereer.

(ii) **Doelwitte rakende die verbetering van die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge**

Aandag word geskenk aan die relevante komponente soos dit in hoofstuk 3 bespreek is, naamlik die vermoë tot verhoudingsvorming en kommunikasievaardighede. Dit word verder uitgebrei en sluit die volgende aspekte in: die relevansie van voorafgaande modules vir die ontwikkeling van intieme verhoudinge, die evaluering van eie vriendskappe en die vermoë tot vriendskapsvorming, riglyne vir luister- en kommunikasievaardighede, bepaling van eie kommunikasievermoëns en die inoefening van kommunikasievaardighede.

(iii) Doelwitte rakende die sisteemfunksionering

Hierdie doelwitte is dieselfde as in die voorafgaande modules, naamlik om die oop sisteem te bevestig wat vrye energievloei verseker.

(iv) Doelwitte rakende die kleingroep

Dieselfde as in module 3, naamlik om die kleingroep se selfwerksaamheid nog meer te verhoog deur eerder direktief te wees.

8.7.4.3 Strategieë

(i) Strategieë om die ontwikkelingstadium van die studente te akkommodeer

Dieselfde strategieë word gevolg as in die voorafgaande modules, naamlik om die stof op sodanige wyse aan te bied dat die studente self tot ontdekkings en antwoorde sal kom.

(ii) Strategieë om die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge te verbeter

Direkte opleidingsmetodes behels die deurgee van relevante inligting deur middel van groepgesprekke, transparante, vraelyste en praktiese opdragte. 'n Vaardigheidsoefening word gegee om spreker- en luistervaardighede te bemeester. Psigotegnologiese hulpmiddels is byvoorbeeld selfdoenmodules en die gebruik van transparante (bylae 1, module 4).

Bronne wat geraadpleeg is in die ontwikkeling van die psigo-opleidingsmodule oor die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge is die volgende: Belkin en Nass (1984); Carkhuff (1981); Behr, Cilliers en Meyer (1988); Clinebell en Clinebell (1970); Corey (1978); Dreyer (1986); Du Toit, H. D. (1987); Du Toit, S. I. S. (1987); Egan (1976, 1982, 1986); Egan en Cowan (1980); Hart (1979); Hopson en Scally (1988); Johnson (1981); Jourard (1974); Loughary en Ripley (1979); MacRae, Campbell, Gunckel, Hartleib en Soucie (1975); Mol (1984); Nicol (1988); Nasionale Raad vir Geestesgesondheid (1990); Schoeman en Kruger (1983); Schoeman en Meyer (1983), en Visser (1983).

(iii) Strategieë om effektiewe sisteemfunksionering te bevorder

Dieselfde strategieë as in die voorafgaande modules word gebruik, naamlik die deling van idees in groepbesprekings om energie- en inligtingsvloei te fasiliteer.

(iv) Strategieë om die kleingroepfunksionering te verbeter

Dieselfde strategieë word gebruik as in die voorafgaande module deurdat die leierskapstyl die nodige aanpassings moet maak om self- en wedersydse eksplorasie te fasiliteer.

8.7.4.4 Terugvoering

Terugvoering oor die effek van die module en oor die proses word op dieselfde wyse verkry as in die voorafgaande modules, naamlik deur 'n nameting en die gereelde terugvoering na die afhandeling van take.

8.7.5 Module 5: Altruïsme

8.7.5.1 Situasie-analise

(i) Die ontwikkelingstadium van die studente

Dit wat in module 1 vermeld is, moet ook hier verreken word, naamlik dat die studente in die relativistiese outonomie- en verbonde integrasiefases sal wees (hoofstuk 4).

(ii) Die psigiese volwassenheidstand met betrekking tot altruïsme

Uit die voormeting kan op die Altruïsmeskaal van die PFV en die komponente Sosialiteit-G en Morele inslag van die PHSF bepaal word in welke mate die persoon altruïsties is (paragraaf 8.6.4).

(iii) Die vlak van sisteemfunksionering

Dit is die laaste byeenkoms en die sisteem behoort teen hierdie tyd aan al die vereistes vir goeie sisteemfunksionering te voldoen. Omdat dit die fase is waartydens groepverlating plaasvind, is dit noodsaaklik dat 'n oop sisteem gevorm is wat ruimte hiervoor sal laat (hoofstuk 5).

(iv) **Die ontwikkelingsfase en groepdinamika**

Aangesien dit die laaste module is, is dit die afsluitingsfase in die groepontwikkelingsproses. Die psigiese volwassenheid van die groeplede behoort genoegsaam toegeneem het sodat die veilige atmosfeer binne die groep met selfvertroue verlaat kan word (hoofstuk 7). Die normale treurproses wat met hierdie afsluitingsfase geassosieer word (Clinebell, 1977), behoort hier nie te realiseer nie, omdat die groeplede steeds deel van dieselfde klassituasie vorm en daar in die toekoms nog gereelde kontak sal wees.

8.7.5.2 Doelwitte

(i) **Doelwitte rakende die ontwikkelingstadium van die studente**

Dieselfde doelwitte is hier ter sprake as in die voorafgaande modules, naamlik dat die studente aangemoedig moet word om self antwoorde te genereer.

(ii) **Doelwitte rakende die verdieping van altruïsme**

Aandag word geskenk aan die relevante komponente van altruïsme, soos dit in hoofstuk 3 na vore gekom het, naamlik 'n eksterne probleemgesentreerdheid en 'n sosiale oriëntasie. Dit word verder uitgebrei en sluit die volgende in: die definiëring van altruïsme, die relasie tussen altruïsme en die Skrif, die bepaling van 'n eie betrokkenheidsvlak in die gemeenskap, asook die motiveringe vir betrokkenheid en die vasstelling van onderliggende houding in die betrokkenheid by mense met probleme.

(iii) **Doelwitte rakende die sisteemfunksionering**

Hierdie doelwitte is dieselfde as in die voorafgaande modules, naamlik om die oop sisteem te bevestig wat vrye energievloei verseker.

(iv) **Doelwitte rakende die kleingroep**

Die doelwit in hierdie afsluitingsfase is om die seleksie van die module en die intensiteit daarvan so te wysig dat dit die afsluiting van die groep sal fasiliteer (hoofstuk 7).

8.7.5.3 Strategieë

(i) **Strategieë om die ontwikkelingstadium van die studente te akkommodeer**

Dieselfde strategieë word gevolg as in die voorafgaande modules, naamlik om die stof op sodanige wyse aan te bied dat die studente self tot ontdekkings en antwoorde sal kom.

(ii) **Strategieë om 'n altruïstiese houding te versterk**

Direkte opleidingsmetodes behels die deurgee van relevante inligting deur middel van groepgesprekke, transparante, vraelyste en praktiese opdragte. Dieselfde psigotegnologiese hulpmiddels wat in die voorafgaande module gebruik is, is ook hier ter sprake, naamlik die gebruik van transparante en selfdoenmodules (bylae 1, module 5).

Bronne wat geraadpleeg is in die ontwikkeling van die psigo-opleidingsmodule oor altruïsme is die volgende: Anthony (1984); Belkin en Nass (1984); Carkhuff (1981); Du Toit en Schoeman (1984); Egan (1976, 1982, 1986); Egan en Cowan (1980); Hammond, Hepworth en Smith (1977); Janson (1989); Johnson (1981); Schoeman en Meyer (1983); Van Wyk en Heyns (1978) en Visser (1983).

(iii) **Strategieë om effektiewe sisteemfunksionering te bevorder**

Dieselfde strategieë as in die voorafgaande modules is ook hier gevolg, naamlik die deling van idees in groepbesprekings om energie- en inligtingsvloei te fasiliteer.

(iv) **Strategieë rakende die kleingroepfunksionering**

Omdat dit 'n afsluitingsfase is, word aandag geskenk aan konsolidering, veralgemening en die ontkoppeling van die groepproses (hoofstuk 7). In pas hiermee is altruïsme as laaste module gekies en is die inhoud op sodanige wyse aangebied dat die emosionele diepgang afneem en die fokus verskuif na kognitiewe en minder blootstellende groepaktiwiteite. Ten einde groeplede kans te gee vir ventilasie van gedagtes en gevoelens, word meer tyd ingeruim

vir 'n nabetragting oor die kursus. Onvoltooide sake word hier opgespoor en opgeklaar.

8.7.5.4 Terugvoering

Terugvoering word op dieselfde wyses verkry as in die voorafgaande modules, naamlik deur 'n nameting en gereelde terugvoering na die afhandeling van take. Ekstra tyd word in hierdie laaste module vir terugvoering ingeruim in die vorm van 'n groepbespreking oor al vyf modules en die invul van twee terugvoervorms oor die aanbieder en die effektiwiteit van groepgesprekke (bylae 1, module 5, uitdeelstukke M5.4 en M5.5).

8.8 EKSPERIMENTELE PROSEDURE

Die eksperimentele prosedure volg uit die navorsingsontwerp (8.2) van 'n eksperimentele groep-kontrolegroep-ontwerp, waar slegs die eksperimentele groep die ingreep ontvang, maar beide groepe deelneem aan die voor- en nameting (Kazdin, 1980). Vervolgens word die eksperimentele prosedure aan die hand van die voormeting, programtoepassing en nameting uiteengesit.

- **Voormeting**
  Die eksperimentele en kontrolegroep het 'n week voor die aanvang van die psigo-opleidingsprogram die PHSF en PFV voltooi. Dit het onder die toesig van die navorser gebeur wat ook die psigometrie nagesien het. Die 16-PF is deel van 'n toetsbattery wat alle teologiestudente aan die begin van die jaar voltooi en deur 'n psigometris verbonde aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat nagesien is.

- **Programtoepassing**
  Die program is vir drie groepe afsonderlik in die derde kwartaal van 1991 toegepas oor 'n periode van vyf agtereenvolgende weke. Elke week is een module aangebied.

Die navorser self het as groepleier in al drie groepe opgetree. Die basiese voorgeskrewe struktuur soos dit in bylae 1 uiteengesit is, is nougeset gevolg, maar daar is vir elke groep se eie behoeftes voorsiening gemaak. Al drie groepe het al die modules deurloop en geen groepe het ervarings, oefeninge of inligting ontvang wat nie deur die ander ontvang is nie.

Alhoewel die bywoning vrywillig was, is die noodsaaklikheid daarvan reg aan die begin beklemtoon dat al die modules bygewoon moet word omdat die modules inhoudsgewys op mekaar volg. Vyf studente het elk 'n module gemis weens onvermydelike omstandighede, wat 'n bywoningsyfer van 97,5 % gee.

Die eksperimentele groep het aan die einde van elke module 'n evaluering van die spesifieke module voltooi (paragraaf 9.6).

- Nameting

  Beide die eksperimentele en die kontrolegroep het binne 'n dag nā die voltooiing van die program weer die PHSF en die PFV onder toesig van die navorser voltooi.

In die volgende hoofstuk word daar oorgegaan na die resultate en die bespreking daarvan.

---oOo---

HOOFSTUK 9

RESULTATE EN DIE BESPREKING VAN DIE RESULTATE

9.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n psigo-opleidingsprogram om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei. In hoofstuk 2 is daar vanuit 'n literatuurstudie aangetoon dat daar 'n groot behoefte aan sodanige program bestaan. Hoofstuk 3 is gewy aan die definiëring van psigiese volwassenheid, terwyl hoofstuk 4 gehandel het oor die ontwikkelingsproses wat die student ondergaan. In hoofstuk 5 is die metateorie waarbinne al die aspekte sinvol geïntegreer kan word, beskryf terwyl die ontwerp van die psigo-opleidingsmodel in hoofstuk 6 behandel is. In hoofstuk 7 is beskryf hoe die kleingroepmetode benut gaan word en hoe die leerproses in die groep verloop. In hoofstuk 8 is die navorsingsontwerp met afhanklike en onafhanklike veranderlikes beskryf. Dit het ingesluit die hipoteses wat ondersoek sal word en die statistiese metodes wat gebruik gaan word om die hipoteses te ondersoek.

Hierdie statistiese ondersoek is gedoen en sal vervolgens weergegee en bespreek word in die lig van die gestelde doelstellings en hipoteses.

Eerstens word die toetsgroepe beskryf in terme van rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings van die veranderlikes.

9.2 BESKRYWING VAN DIE TOETSGROEPE

Die beskrywing van die toetsgroep in terme van die rekenkundige gemiddeldes ($\overline{X}$) en standaardafwykings (S) kan van waarde wees in die interpretasie van die data. 'n Beskrywing van die toetsgroep tydens die voormeting, word vervolgens in tabel 9.1 gegee.

TABEL 9.1

REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VIR DIE VERANDERLIKES TYDENS DIE VOORMETING VAN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEP (N = 80)

Veranderlike	Eksperimentele groep (N = 40)		Kontrolegroep (N = 40)	
	Rekenkundige gemiddeldes	Standaardafwykings	Rekenkundige gemiddeldes	Standaardafwykings
PHSF				
Selfvertroue	30,750	5,592	34,400	4,595
Eiewaarde	30,475	4,151	30,800	4,708
Selfbeheer	27,850	4,954	28,075	4,463
Senuweeagtigheid	28,675	5,780	28,975	5,051
Gesondheid	35,825	5,178	35,675	5,465
Gesinsinvloede	33,625	4,539	32,750	5,462
Persoonlike vryheid	35,575	6,644	37,950	6,695
Sosialiteit-G	30,075	4,492	30,250	4,856
Sosialiteit-S	33,275	5,425	32,925	5,980
Morele inslag	35,625	5,882	36,725	4,956
Formele verhoudinge	32,125	4,450	32,950	4,523
Gewenstheidskaal	15,600	9,964	15,300	5,019
PFV				
Vermoë tot intieme verhoudinge	61,550	7,483	63,150	6,773
Altruïsme	134,075	8,163	136,275	7,435
Emosionele sensitiwiteit	31,550	5,848	34,100	3,448
Positiewe identiteit	76,000	5,634	77,550	6,373
Buigsaamheid	38,200	6,607	40,200	5,589

Vervolgens word die beskrywende statistiek vir die toetsgroep tydens die nameting weergegee. Hierdie beskrywing verskyn in tabel 9.2.

TABEL 9.2

REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VIR DIE VERANDERLIKES TYDENS DIE NAMETING VAN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEP (N = 80)

Veranderlike	Eksperimentele groep (N = 40)		Kontrolegroep (N = 40)	
	Rekenkundige gemiddeldes	Standaardafwykings	Rekenkundige gemiddeldes	Standaardafwykings
PHSF				
Selfvertroue	34,000	5,028	32,850	4,990
Eiewaarde	33,350	3,893	29,250	5,242
Selfbeheer	30,225	5,929	27,700	4,268
Senuweeagtigheid	32,325	7,741	27,875	5,060
Gesondheid	38,025	7,614	35,300	5,667
Gesinsinvloede	35,900	5,546	31,675	5,465
Persoonlike vryheid	37,450	6,230	35,725	6,917
Sosialiteit-G	32,950	7,387	29,100	5,750
Sosialiteit-S	35,750	7,309	32,000	7,558
Morele inslag	38,625	6,380	35,225	5,549
Formele verhoudinge	34,750	5,786	31,675	5,356
Gewenstheidskaal	17,725	11,101	14,575	4,945
PFV				
Vermoë tot intieme verhoudinge	65,300	5,658	61,550	6,008
Altruïsme	141,325	13,379	134,400	8,127
Emosionele sensitiwiteit	34,150	3,847	33,825	3,565
Positiewe identiteit	78,975	10,134	76,200	6,638
Buigsaamheid	41,750	8,949	39,100	6,126

Vervolgens word die resultate van die toetsing van die hipoteses bespreek.

9.3 RESULTATE VAN HIPOTESETOETSING

Ten einde te bepaal of die eksperimentele groep en die kontrolegroep by die aanvang van die psigo-opleidingsprogram gelyk was, is die volgende hipotese getoets:

$$H_{o1} : \bar{\mu}_{ve} = \bar{\mu}_{vk}$$

$$H_{a1} : \bar{\mu}_{ve} \neq \bar{\mu}_{vk}$$

waar $\bar{\mu}_{ve}$ = die vektor van die gemiddels (μ) van die afhanklike veranderlikes tydens die voormeting (v) van die eksperimentele groep (e) en

$\bar{\mu}_{vk}$ = die vektor van die gemiddels (μ) van die afhanklike veranderlikes tydens die voormeting (v) van die kontrolegroep.

Hierdie hipotese is met behulp van Hotelling se T^2-toets ondersoek. 'n Standaard BMDP P3D-program is hiervoor gebruik (Dixon, 1985). Die resultate van hierdie ondersoek verskyn in tabel 9.3.

TABEL 9.3: RESULTATE VAN DIE T^2- EN F-WAARDE VIR DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES TEN OPSIGTE VAN DIE VOORMETING

Toetsstatistiek	Waarde
T^2	43,872
F	2,051*

Grade van vryheid: 17 en 62.
* Beduidendheid op 5 %-peil.

Op grond van die beduidende F-waarde in tabel 9.3 word die toepaslike nulhipotese, naamlik dat daar geen verskil tussen die vektore van gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele en kontrolegroepe tydens die voormeting is nie, verwerp. Hieruit volg dit dat die vektore van gemiddeldes vir die 17 afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele en kontrolegroepe betekenisvol verskil ten opsigte van die voormeting.

Aangesien die voormetings wel beduidend verskil, moet die voor- en nametings afsonderlik vir die eksperimentele en kontrolegroep vergelyk word (paragraaf 8.4). In hierdie verband kan die volgende statistiese hipotese gestel word ten opsigte van die voor- en nametings van die kontrolegroep op die 17 afhanklike veranderlikes.

$$H_{o^2} : \mu_{ve} - \mu_{vk} = 0$$

$$H_{a^2} : \mu_{ve} - \mu_{vk} \neq 0$$

waar μ_{ve} = die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die kontrolegroep tydens die nameting en

μ_{vk} = die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die kontrolegroep tydens die voormeting.

Hierdie hipotese is met behulp van Hotelling se T^2-toets vir verwante groepe ondersoek en die resultate verskyn in tabel 9.4.

TABEL 9.4: RESULTATE VAN DIE T^2- EN F-WAARDE VIR DIE VERGELYKING VAN AFHANKLIKE VERANDERLIKES VIR DIE KONTROLEGROEP VOOR EN NA DIE EKSPERIMENTENE INGREEP

Mahalanobis D^2	Hotelling T^2	F-statistiek	p-waarde
1,727	69,067	2,396*	0,0261

Grade van vryheid: 17 en 23.
* Beduidendheid op 5 %-peil.

Uit tabel 9.4 blyk dit dat die nulhipotese op die 5 %-peil verwerp word. Gevolglik is die ontledings van die meervoudige vergelykings deur middel van afsonderlike t-toetse vir die 17 afhanklike veranderlikes van die kontrolegroep gedoen en die resultate verskyn in tabel 9.5.

In tabel 9.5, asook latere tabelle waarin resultate van t-toetse weergegee sal word, word die gemiddelde ($\bar{X}$) en die standaardafwyking (S) van elke afhanklike veranderlike vir die voor- en nameting gerapporteer, asook die gemiddelde en die standaardfout van die gemiddelde (SG) vir die afgepaarde verskiltellings. Aangesien die t-toets vir afgepaarde waardes nie toets of die gemiddeldes van twee groepe verskil nie, maar of die gemiddelde verskiltellings ($\bar{D}$) gelyk aan nul is, word die resultate weergegee soos hierbo uiteengesit.

Aangesien 17 veranderlikes betrokke is, is dit verkieslik dat die verkreë p-waarde van elke vergelyking afsonderlik ten minste $\frac{0,05}{17}$ (0,0029) sal wees om op die meervoudige peil van 5 % betekenisvol te wees. Volgens Shaw en Du Toit (1985) is die meervoudige betekenispeil kleiner of gelyk aan 'n konstante α (alpha), mits elke afsonderlike hipotese getoets word by 'n betekenispeil van $\alpha/_p$ waar p die getal afsonderlike toetse aandui. Soos uit die voorafgaande blyk, is die meervoudige betekenispeil wel laer as 0,05, naamlik 0,0029.

Volgens tabel 9.5 is dit slegs vir die afhanklike veranderlike, Persoonlike vryheid van die PHSF dat die p-waarde kleiner is as 0,0029 ($\alpha/_{17}$). By nadere ondersoek blyk dit dat die gemiddelde natelling laer is as die gemiddelde voortelling.

Dit sal moeilik wees om 'n verklaring hiervoor te kan aanbied sonder dat dit op bespiegeling berus. 'n Moontlike verklaring kan wees dat weens die klein kontrolegroep van 40 studente, die resultate beduidend beïnvloed sal word indien slegs 'n klein persentasie hierdie subskaal op 'n ander wyse sou ingevul het. Die rede hiervoor sou dan geleë kon wees in aspekte soos toevallige ervarings, tydsverloop, rypwording of die effek van herhaaldelike metings.

TABEL 9.5: GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VOOR- EN NA-TELLINGS, GEMIDDELDES EN STANDAARDFOUTE VAN GEMIDDELDES VAN VERSKILTELLINGS, t- EN p-WAARDES VIR DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES VIR DIE KONTROLEGROEP (N = 40)

Afhanklike veranderlike	Voormeting		Nameting		Verskiltelling		t-waarde	Twee-kantige p-waarde
	X	S	X	S	D	SG		
PHSF								
Selfvertroue	34,40	4,59	32,85	4,99	-1,55	0,562	-2,73	0,0094
Eiewaarde	30,80	4,71	29,25	5,24	-1,55	0,601	-2,58	0,0138
Selfbeheer	28,08	4,46	27,70	4,27	-0,38	0,481	-0,78	0,4406
Senuweeagtigh.	28,98	5,05	27,88	5,06	-1,10	0,477	-2,30	0,0266
Gesondheid	35,68	5,47	35,30	5,67	-0,38	0,616	-0,61	0,5460
Gesinsinvloede	32,75	5,46	31,68	5,47	-1,08	0,482	-2,23	0,0316
Persoon. vryh.	37,95	6,69	35,73	6,91	-2,23	0,575	-3,87	0,0004*
Sosialiteit-G	30,25	4,86	29,10	5,75	-1,15	0,550	-2,09	0,0429
Sosialiteit-S	32,93	5,98	32,00	7,56	-0,93	0,667	-1,39	0,1736
Morele inslag	36,73	4,96	35,23	5,55	-1,50	0,549	-2,73	0,0094
Formele verh.	32,95	4,52	31,68	5,36	-1,28	0,587	-2,17	0,0361
Gewenstheidsk.	15,30	5,01	14,58	4,95	-0,73	0,408	-1,78	0,0835
PFV								
Intieme verh.	63,15	6,77	61,55	6,01	-1,60	0,643	-2,49	0,0173
Altruïsme	136,28	7,44	134,40	8,13	-1,88	0,809	-2,32	0,0259
Emos. sensit.	34,10	3,45	33,83	3,57	-0,28	0,454	-0,61	0,5485
Pos. identit.	77,55	6,37	76,20	6,64	-1,35	1,015	-1,33	0,1912
Buigsaamheid	40,20	5,59	39,10	6,13	-1,10	0,642	-1,71	0,0947

* Beduidend op die 5 %-peil vir die gelyktydige vergelyking van 17 veranderlikes.

Ten einde die voor- en nametings van die **eksperimentele groep** ten opsigte van die 17 afhanklike veranderlikes te vergelyk, is die volgende statistiese hipotese gestel:

$$H_{o}{}^{3} : \bar{\mu}_{ve} - \bar{\mu}_{vk} = 0$$

$$H_{a}{}^{3} : \bar{\mu}_{ve} - \bar{\mu}_{vk} > 0$$

waar $\bar{\mu}_{ve}$ = die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele groep tydens die nameting en

$\bar{\mu}_{vk}$ = die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlike vir die eksperimentele groep tydens die voormeting.

Hierdie hipotese word rigtinggewend gestel aangesien die oogmerk van die psigo-opleidingsprogram is om 'n verbetering (wat neerkom op 'n hoër telling by die nameting) tot gevolg te hê.

Ten einde hierdie hipotese te ondersoek, is Hotelling se T^2-toets vir verwante groepe weer uitgevoer. Die resultate word in tabel 9.6 aangetoon.

TABEL 9.6: RESULTATE VAN DIE T^2- EN F-WAARDE VIR DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES VIR DIE EKSPERIMENTELE GROEP

Mahalanobis D^2	Hotelling T^2	F-statistiek	p-waarde
11,967	478,663	16,605	0,0000*

Grade van vryheid: 17 en 23.
* Beduidendheid op 0,01 %-peil.

Uit tabel 9.6 blyk dit dat die nulhipotese op die 0,01 %-peil verwerp kan word en dit dui op hoogs beduidende verskille tussen die gemiddelde verskiltellings ten opsigte van die voor- en nametings van die eksperimentele groep. Vervolgens is die ontledings van die meervoudige vergelykings deur middel van afsonderlike t-toetse vir die 17 afhanklike veranderlikes gedoen en die resultate verskyn in tabel 9.7.

TABEL 9.7

GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VOOR- EN NATELLINGS, GEMIDDELDES EN STANDAARDFOUTE VAN GEMIDDELDES VAN VERSKILTELLINGS, t- EN p-WAARDES VIR AFHANKLIKE VERANDERLIKES VIR DIE EKSPERIMENTELE GROEP (N = 40)

Afhanklike veranderlike	Voormeting		Nameting		Verskiltelling		t-waarde	Eenkantige p-waarde
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{D}$	SG		
<u>PHSF</u>								
Selfvertroue	30,75	5,59	34,00	5,03	3,25	0,476	6,83	0,0000*
Eiewaarde	30,48	4,15	33,38	3,89	2,90	0,476	6,09	0,0000*
Selfbeheer	27,85	4,95	29,83	5,65	1,98	0,436	4,53	0,0001*
Senuweeagtigh.	28,68	5,78	31,45	6,11	2,78	0,619	4,49	0,0001*
Gesondheid	35,83	5,18	37,08	5,09	1,25	0,507	2,46	0,0092
Gesinsinvloede	33,63	4,54	35,40	4,82	1,78	0,465	3,82	0,0002*
Persoon. vryh.	35,58	6,64	37,33	6,39	1,75	0,521	3,36	0,0009*
Sosialiteit-G	30,08	4,49	31,80	3,92	1,73	0,566	3,05	0,0021*
Sosialiteit-S	33,23	5,44	35,08	5,82	1,85	0,827	2,24	0,0155
Morele inslag	36,13	4,63	37,88	5,07	1,75	0,497	3,52	0,0005*
Formele verh.	32,00	4,52	34,65	5,87	2,65	0,619	4,28	0,0001*
Gewenstheidsk.	14,28	4,35	16,15	4,25	1,88	0,369	5,08	0,0000*
<u>PFV</u>								
Intieme verh.	59,80	9,71	65,45	5,48	5,65	1,184	4,77	0,0000*
Altruïsme	134,30	7,65	139,50	6,34	5,20	0,931	5,58	0,0000*
Emos. sensit.	31,95	4,96	34,15	3,85	2,20	0,731	4,34	0,0001*
Pos. identit.	75,40	5,82	80,03	5,72	4,63	0,746	6,20	0,0000*
Buigsaamheid	38,50	6,16	40,65	5,95	2,15	0,574	3,75	0,0003*

* Beduidend op die 5 %-peil vir die gelyktydige vergelyking van 17 veranderlikes.

Dit blyk uit tabel 9.7 dat die nulhipotese vir 15 van die 17 veranderlikes op die 5 %-peil verwerp kan word. Die verkreë eenkantige p-waardes is elk heelwat kleiner as die vereiste 0,0029 en die resultate is dus hoogs betekenisvol.

9.4 BESPREKING VAN DIE RESULTATE

By nadere inspeksie van tabel 9.7 is dit duidelik dat die eksperimentele groep betekenisvol beter op 15 van die geïdentifiseerde veranderlikes presteer het, nadat hulle die psigo-opleidingsprogram deurloop het.

Vervolgens word die resultate stap vir stap bespreek soos dit in volgorde verskyn in tabel 9.7.

9.4.1 Die PHSF-komponente

9.4.1.1 Selfvertroue

Die eksperimentele groep het beduidend meer selfvertroue na die deurloping van die psigo-opleidingsprogram. Dit toon aan dat selfrespek en selfaanvaarding wel verbeter het, aangesien hierdie subtoets die mate meet waarin 'n persoon vertroue het in sy vermoë om suksesvol te wees.

'n Beduidende toename in selfvertroue dien as bevestiging dat die positiewe selfkonsep as eienskap van psigiese volwassenheid van die eksperimentele groep gebaat het (sien paragraaf 8.6.4.1). Dit dien ook as bevestiging dat soepelheid, as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing, toegeneem het (sien paragraaf 8.6.4.3).

9.4.1.2 Eiewaarde

Ook hierin het die eksperimentele groep beduidend beter vertoon nā die deurloping van die psigo-opleidingsprogram. Aangesien eiewaarde die innerlike waardeskatting meet wat berus op die evaluering en aanvaarding van werklike of vermeende persoonlikheidseienskappe, vermoëns en gebreke, beteken dit dat die studente in die eksperimentele groep wel hulleself beter leer ken het (selfkennis) en meer aanvaar het.

Dit bevestig dus ook dat die positiewe selfkonsep as eienskap van psigiese volwassenheid van die eksperimentele groep gebaat het en dat die

groep 'n vermeerdering in selfkennis ('n afdeling van positiewe selfkonsep) ondergaan het (sien paragraaf 8.6.4.1). 'n Beduidende toename in eiewaarde dien ook as bevestiging dat soepelheid, as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing, toegeneem het (8.6.4.3).

9.4.1.3 Selfbeheer

Die psigo-opleidingsprogram was verantwoordelik vir 'n beduidende toename in selfbeheer. Selfbeheer meet die mate waarin 'n persoon daarin slaag om sy emosies en drange volgens sy beginsels en oordeel te beheer of te kanaliseer.

Hierdie beduidende toename in selfbeheer dien as verdere bevestiging dat die positiewe selfkonsep van die studente wat deel was van die eksperimentele groep, toegeneem het (8.6.4.1).

9.4.1.4 Senuweeagtigheid

Die eksperimentele groep het beduidend beter vertoon in hierdie komponent na deurloping van die psigo-opleidingsprogram. 'n Toename in hierdie komponent dui op 'n afname in simptome van senuweeagtigheid, soos dit tot uiting kom in angstige, doellose of herhalende gedrag.

Die beduidende toename in hierdie komponent dien as verdere bevestiging dat positiewe selfkonsep, as eienskap van psigiese volwassenheid, toegeneem het (8.6.4.1). Dit bevestig ook dat doelgerigtheid, as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing, toegeneem het (8.6.4.3).

9.4.1.5 Gesondheid

Die eksperimentele groep toon geen beduidende toename na die deurloping van die psigo-opleidingsprogram op hierdie komponent nie. Hierdie komponent meet die persoon se beheptheid, al dan nie, met sy fisieke toestand. Dit blyk uit tabel 9.7 dat die nameting wel 'n toename toon, alhoewel dit nie beduidend is nie.

Die onbeduidende toename in gesondheid dien gevolglik nie as bevestiging dat die positiewe selfkonsep van die studente as gevolg van die deurloping van die psigo-opleidingsprogram gebaat het nie (8.6.4.1). Die rede hiervoor kan moontlik geleë wees in die feit dat hierdie komponent op 'n meer indirekte wyse 'n aanduiding gee van 'n positiewe selfkonsep as die ander vier komponente wat onder aanpassingsveld A sorteer (sien paragraaf 8.6.2.2). Die feit dat die ander vier komponente wel 'n beduidende aanduiding gee van die toename in positiewe selfkonsep, dien as voldoende bevestiging daarvoor.

9.4.1.6 Gesinsinvloede

Die eksperimentele groep het beduidend beter vertoon op hierdie komponent ná die deurloping van die psigo-opleidingsprogram. Hierdie komponent is 'n aanduiding van die mate waarin die persoon as afhanklike in 'n gesin beïnvloed word deur faktore soos sy posisie in die gesin, die gesinsamehorigheid, verhouding tussen die ouers en sosio-ekonomiese toestande. 'n Beduidende toename in hierdie komponent impliseer dus dat die studente toegeneem het in onafhanklikheid en dien as bevestiging dat outonomie as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing toegeneem het (8.6.4.3).

9.4.1.7 Persoonlike vryheid

Ook wat hierdie komponent betref, het daar 'n beduidende toename ingetree by die eksperimentele groep ná die blootstelling aan die psigo-opleidingsprogram. Dit impliseer dat die student meer onafhanklik van sy gesin funksioneer met 'n interne lokus van kontrole (8.6.4.3).

'n Beduidende toename in hierdie komponent van die PHSF dien as bevestiging dat die psigo-opleidingsprogram outonomie, as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing, positief beïnvloed het (8.6.4.3).

9.4.1.8 Sosialiteit-G

Daar is 'n beduidende toename in hierdie komponent van die PHSF na die deurloping van die psigo-opleidingsprogram. Hierdie komponent meet 'n persoon se behoeftes aan en vermoë tot spontane deelname aan sosiale groepverkeer. Die feit dat die program vrywillig bygewoon is, impliseer reeds dat daar so 'n behoefte bestaan en dat die studente wil leer om dit te hanteer. Die beduidende toename kan die gevolg wees van die inhoudelike aspekte van die psigo-opleidingsprogram, asook van die aanbiedvorm deur middel van die kleingroepmetode.

'n Beduidende toename in hierdie komponent van die PHSF dien as bevestiging dat die psigo-opleidingsprogram die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge, as eienskap van psigiese volwassenheid, bevorder het (8.6.4.5). Verder bevestig dit ook dat altruïsme, as 'n eienskap van psigiese volwassenheid, toegeneem het, aangesien Sosialiteit-G ook 'n aanduiding gee van die persoon se interpersoonlike gerigtheid (8.6.4.4).

9.4.1.9 Sosialiteit-S

In hierdie komponent is geen beduidende toename gevind nadat die eksperimentele groep die psigo-opleidingsprogram deurloop het nie. Sosialiteit-S meet die mate waarin die persoon 'n behoefte het om met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag sosiaal te verkeer. Dit blyk uit tabel 9.7 dat die nameting wel 'n toename toon, alhoewel dit nie beduidend is nie.

Die onbeduidende toename in Sosialiteit-S dien gevolglik nie as bevestiging dat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge deur die psigo-opleidingsprogram verbeter is nie (8.6.4.5). Daar kan twee moontlike verklarings hiervoor aangebied word. Die feit dat die studente wel die kursus bygewoon het, impliseer dat hulle reeds hierdie behoefte het en dat die psigo-opleidingsprogram nie noodwendig 'n verskil daaraan sal maak nie. 'n Ander moontlike faktor wat 'n rol kan speel, is die feit dat die oorgrote meerderheid van die eksperimentele groep reeds verloof of

getroud is, of vaste verhoudings het en dat dit die invul van items wat hierdie komponent meet, kan beïnvloed.

9.4.1.10 Morele inslag

Daar was 'n beduidende toename in hierdie komponent nadat die psigo-opleidingsprogram deurloop is. Die komponent meet die mate waarin 'n persoon voel dat sy gedrag in ooreenstemming is met die aanvaarde norme van die samelewing. Dit impliseer dus dat die studente van mening was dat hul gedrag nā die kursus meer ooreengestem het met die algemene norme van die samelewing.

Die beduidende toename in morele inslag dien as bevestiging dat die psigo-opleidingsprogram 'n saambindende lewensbeskouing, as eienskap van psigiese volwassenheid, bevorder het en ook die ontwikkeling en bevestiging van 'n eie waardestelsel gestimuleer het (8.6.4.3). Verder bevestig dit ook dat altruïsme, as eienskap van psigiese volwassenheid, toegeneem het, aangesien die Morele inslag-komponent dui op 'n sterk morele verantwoordelikheid (8.6.4.4). Die beduidende toename in hierdie komponent dien egter nie as bevestiging dat soepelheid, 'n kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing, deur die program gebaat het nie (8.6.4.3). 'n Beduidend negatiewe korrelasie sou as bevestiging dien. Hierdie resultaat kan moontlik vertolk word as sou die psigo-opleidingsprogram eerder rigiditeit wat waardes betref, in die hand werk. Om hierdie moontlikheid te ondersoek, moet die resultate van die ander drie subskale wat hierdie aspek meet, in aanmerking geneem word. Indien daar 'n bevestiging van hierdie tendens is, sou dit kon impliseer dat die psigo-opleidingsprogram tot rigiditeit kan lei. Hierdie vergelykings vind plaas in paragrawe 9.4.2.5 en 9.4.3.

9.4.1.11 Formele verhoudinge

Daar was as gevolg van die psigo-opleidingsprogram 'n beduidende toename in hierdie komponent van die PHSF. Hierdie komponent gee 'n aanduiding van die mate waarin 'n persoon op universiteit suksesvol is in sy formele verhoudings met medestudente en gesagsfigure. Hierdie beduidende toename

is te verstane, aangesien die hele kursus binne groepsopset verloop het. Dit kan dus as 'n aanduiding dien dat die kursus wel daarin kan slaag om die studente se sosiale vaardighede te verbeter.

9.4.1.12 Gewenstheidskaal

Die eksperimentele groep het 'n beduidende toename getoon in hierdie komponent; dit is 'n aanduiding dat hulle die vraelys met 'n groter eerlikheid ingevul het as wat tydens die voormeting die geval was. Die verhoogde selfkennis en selfaanvaarding lei daartoe dat die studente nie hoef voor te gee wat hulle nie is nie. Die verbintenis aan 'n eie waardestelsel verhoog 'n persoon se eerlikheid met homself.

Die beduidende toename in hierdie komponent dien as bevestiging dat die psigo-opleidingsprogram waardes as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing bevorder het (8.6.4.3).

9.4.2 Die PFV-skale

9.4.2.1 Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge

Die eksperimentele groep se beduidende toename in die nameting is 'n aanduiding dat die psigo-opleidingsprogram die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge verhoog het. Hierdie skaal meet die mate waarin die persoon in hegte verhoudings betrokke is, hoe belangrik die kwaliteit van interpersoonlike verhoudinge vir hom is, sy sosialiteit, sy vermoë tot emosionele ekspressie en selfonthulling, asook sy kommunikasievermoë.

Die beduidende toename in die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge dien as bevestiging dat hierdie eienskap van psigiese volwassenheid deur die psigo-opleidingsprogram gefasiliteer is (8.6.4.5). Die twee saamgestelde komponente van die vermoë tot intieme verhoudinge, naamlik die aanvaarding van ander persone en akkurate kommunikasie, word ook bevestig deur die resultate. Die inhoudelike aspek van die kursus

sowel as die aanbiedstyl deur die kleingroepmetode sou beide bevrugtend ingewerk het om hierdie eienskap van psigiese volwassenheid te fasiliteer. Die resultate bevestig vervolgens ook dat die demonstrasie van emosies, as 'n kenmerk van spontaneïteit, deur die program aangemoedig is (8.6.4.2).

9.4.2.2 Altruïsme

Daar is 'n beduidende toename by die eksperimentele groep op hierdie skaal van die PFV nā die deurloping van die psigo-opleidingsprogram. Altruïsme gee 'n aanduiding van die persoon se belangstelling in en betrokkenheid by ander mense en eksterne probleemgebiede. Dit meet dus 'n eksterne probleemgesentreerdheid, asook 'n sosiale oriëntasie. Die beduidende toename in hierdie skaal impliseer dat die studente ontwikkel het in hul betrokkenheid by mense en strukture.

'n Beduidende toename op hierdie skaal van die PFV is 'n aanduiding dat die psigo-opleidingsprogram geslaag het om altruïsme, as eienskap van psigiese volwassenheid, te fasiliteer. Die twee saamgestelde komponente van altruïsme, naamlik 'n eksterne probleemgesentreerdheid en 'n sosiale oriëntasie, is ook positief beïnvloed deur die psigo-opleidingsprogram.

9.4.2.3 Emosionele sensitiwiteit

Daar is 'n beduidende toename by die eksperimentele groep op hierdie skaal van die PFV na die deurloping van die psigo-opleidingsprogram. Hierdie skaal is nie net 'n aanduiding van die persoon se sensitiwiteit vir ander persone se emosies nie, maar inkorporeer ook sy erkenning en aanvaarding van sy eie emosies. Dit meet 'n empatiese ingesteldheid teenoor ander persone, asook 'n openheid vir die hier-en-nou van sy emosies en die demonstrasie daarvan.

Die beduidende toename op hierdie skaal is 'n bevestiging dat die psigo-opleidingsprogram emosionele sensitiwiteit, as 'n eienskap van psigiese volwassenheid, gefasiliteer het. In aansluiting hierby het die drie

onderskeie komponente van spontaneïteit, naamlik kontak met eie emosies, 'n hier-en-nou-openheid en die demonstrasie van emosies ook gebaat (8.6.4.2). Die beduidende toename in hierdie skaal is ook 'n verdere bevestiging dat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge deur die psigo-opleidingsprogram gefasiliteer is (8.6.4.5).

9.4.2.4 Positiewe identiteit

Ook op hierdie skaal van die PFV is daar 'n beduidende toename op die nameting van die eksperimentele groep. Hierdie skaal gee 'n aanduiding van die persoon se selfkennis en selfaanvaarding. Konsepte wat ook deur hierdie skaal gemeet word, is outonomiteit, 'n interne lokus van kontrole en doelgerigtheid (8.6.4.3). Die beduidende toename in positiewe identiteit impliseer gevolglik dat die psigo-opleidingsprogram 'n positiewe selfkonsep, insluitende selfkennis en selfaanvaarding, gefasiliteer het. Dit bevestig dan ook dat hierdie eienskap van psigiese volwassenheid gefasiliteer is (8.6.4.1). Die beduidende toename in hierdie skaal bevestig vervolgens ook dat outonomie en doelgerigtheid, as kenmerke van 'n saambindende lewensbeskouing, deur die psigo-opleidingsprogram gebaat het (8.6.4.3).

9.4.2.5 Buigsaamheid

Die laaste veranderlike, naamlik buigsaamheid, het ook 'n beduidende toename getoon nā afloop van die psigo-opleidingsmodel. Hierdie skaal gee 'n aanduiding van hoe rigied of soepel die persoon is in sy alledaagse optredes. Die beduidende toename in hierdie skaal impliseer dus dat die studente na afloop van die program meer soepel en eksperimenterend begin optree het.

Die beduidende toename dien gevolglik ook as bevestiging dat soepelheid, as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing, gebaat het by die psigo-opleidingsprogram (8.6.4.3). Indien hierdie aspek egter met die bespreking in paragraaf 9.4.1.10 in verband gebring word, lyk dit na 'n weerspreking. Daar is bevind dat omdat Morele inslag as komponent van die PHSF beduidend toegeneem het, dit daarop kan dui dat hierdie psigo-

opleidingsprogram eerder rigiditeit kan versterk. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die morele inslag-komponent 'n sterker klem plaas op die onderliggende waardes wat gedrag bepaal, terwyl die buigsaamheidskaal se fokus meer op die overte gedragsvorme val wat 'n aanduiding van soepelheid demonstreer.

9.4.3 Samevattende bespreking van die resultate

Dit blyk dus uit die bespreking van die resultate dat daar voldoende aanduiders is dat die psigo-opleidingsprogram in sy primêre doelstelling geslaag het, naamlik die begeleiding van teologiestudente tot psigiese volwassenheid.

'n Samevatting van die korrelasie tussen die eienskappe van psigiese volwassenheid, die skale van die PFV, die komponente van die PHSF en die resultate wat bereik is, volg in tabel 9.8.

Dit is duidelik dat daar vir elke eienskap van psigiese volwassenheid voldoende aanduiders binne die betrokke PFV-skale en PHSF-komponente was om die effektiwiteit van die psigo-opleidingsprogram te bevestig. Die enkele komponente wat nie beduidende resultate getoon het nie, doen nie afbreek aan die effektiwiteit van die program nie, omdat daar in hierdie betrokke areas genoegsame bevestiging van ander skale en komponente gekom het.

Van die ses skale en komponente wat **Positiewe selfkonsep** takseer, was daar slegs een komponent, Gesondheid, wat nie 'n beduidende toename getoon het nie. Dit kan moontlik impliseer dat hierdie subtoets nie geskik is om as meting van 'n positiewe selfkonsep te dien nie. Die beduidende toename in Positiewe identiteit, Selfvertroue, Eiewaarde, Selfbeheer en Senuweeagtigheid bevestig die empiriese resultate van navorsers wat bevind het dat 'n positiewe selfkonsep 'n eienskap van psigiese volwassenheid is (Bonney, 1969; Chickering, 1969; Duncan, 1966; Feldman en Newcomb, 1973; Heath, 1965, 1977; MacKinnon, 1978; Roux, 1986; Seeman, 1983; Shostrom, 1976; Smith, 1978; Vargas, 1969) (hoofstuk 3 en 4).

TABEL 9.8

SAMEVATTING VAN DIE KORRELASIE TUSSEN DIE EIENSKAPPE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID MET DIE MEETMIDDELS EN DIE RESULTATE BEREIK

Kenmerke van psigiese volwassenheid	PFV-skale	PHSF-komponente
1. Positiewe selfkonsep	Positiewe identiteit*	Selfvertroue*, Eiewaarde*, Selfbeheer*, Senuwee-agtigheid*, Gesondheid
1.1 Selfkennis	Positiewe identiteit*	
1.2 Selfaanvaarding	Positiewe identiteit*	
2. Spontaneïteit	Emosionele sensitiwiteit*	
2.1 Kontak met eie emosies	Emosionele sensitiwiteit*	
2.2 Hier-en-nou-openheid	Emosionele sensitiwiteit*	
2.3 Demonstrasie van emosies	Emosionele sensitiwiteit* Vermoë tot verhoudinge*	
3. 'n Saambindende lewens-beskouing		Morele inslag*
3.1 Waardes		Morele inslag*, Gewenst-heid*
3.2 Soepelheid	Buigsaamheid*	Selfvertroue*, Eiewaarde* Morele inslag-
3.3 Outonomie	Positiewe identiteit*	Gesinsinvloede*, Persoonlike vryheid*
3.4 Doelgerigtheid	Positiewe identiteit*	Senuweeagtigheid*
4. Altruïsme	Altruïsme*	Sosialiteit-G*, Morele inslag*
4.1 Eksterne probleem-gesentreerdheid	Altruïsme*	
4.2 Sosiale oriëntasie	Altruïsme*	
5. Vermoë tot intieme verhoudinge	Vermoë tot verhoudinge* Emosionele sensitiwiteit*	Sosialiteit-G*, Sosialiteit-S
5.1 Aanvaarding van andere	Vermoë tot verhoudinge*	
5.2 Akkurate kommunikasie	Vermoë tot verhoudinge*	

\- 'n Aanduiding van 'n beduidend negatiewe korrelasie.
* Beduidende toename op die 5 %-peil soos verkry deur die PFV-skale en PHSF-komponente.

Selfkennis het beduidend toegeneem soos deur die resultate van die Positiewe identiteit-skaal en die Eiewaarde-komponent aangetoon is. Dit is in ooreenstemming met die empiriese resultate van Bonney (1969), Duncan (1966), Heath (1965, 1977), Roux (1986) en Seeman (1983). Die beduidende toename in **Selfaanvaarding**, soos bevestig deur die Positiewe identiteitskaal, is in ooreenstemming met die empiriese resultate van Heath (1965, 1977), MacKinnon (1978), Roux (1986), Shostrom (1976), Smith (1978) en Vargas (1969).

Spontaneïteit het by die eksperimentele groep beduidend toegeneem. Die drie subtemas wat onder spontaneïteit gegroepeer word, word al drie as beduidend gebaat deur die Emosionele sensitiwiteitskaal aangetoon. Die beduidende toename in **Kontak met eie emosies** is in ooreenstemming met die empiriese resultate van Foreman (1966), MacKinnon (1978), Seeman (1983), Shostrom (1976) en Westley en Epstein (1969). Die beduidende toename in die **Hier-en-nou-openheid** is in ooreenstemming met die empiriese resultate van Feldman en Newcomb (1973), MacKinnon (1978) en Shostrom (1976). Die beduidende toename in die **demonstrasie van emosies** is in ooreenstemming met die empiriese resultate van Bonney (1969), Foreman (1966), Seeman (1983), Shostrom (1976), Westley en Epstein (1969) en Vargas (1969).

'n **Saambindende lewensbeskouing** het bestaan uit vier subtemas, naamlik **waardes, soepelheid, outonomie** en **doelgerigtheid.** 'n Beduidende toename in 'n Saambindende lewensbeskouing met die genoemde subtemas het voorgekom by die eksperimentele groep nā die deurloping van die psigo-opleidingsmodel. Die Morele inslag- en Gewenstheidskomponente het beduidend getoon dat **waardes** toegeneem het. Die komponent Morele inslag was een van vier subtoetse wat **soepelheid** as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing getakseer het. Alhoewel Morele inslag 'n beduidende toename aangedui het, moes dit ter bevestiging van soepelheid, 'n beduidende afname getoon het. In die lig van die bevestigende getuienis van die ander drie subtoetse (Buigsaamheid, Selfvertroue en Eiewaarde) en die verklaring in paragraaf 9.4.2.5, kan egter aanvaar word dat soepelheid as kenmerk van 'n saambindende lewensbeskouing wel toegeneem het. Dit is in ooreenstemming met empiriese navorsingsresultate dat 'n psigies volwasse persoon 'n toenemende soepelheid openbaar (Bond et al., 1983;

Foreman, 1966; Picano, 1984; Seeman, 1983 en Shostrom, 1976). Die toename in **outonomie** is deur die beduidende resultate van die Positiewe identiteitskaal en die Gesinsinvloede- en Persoonlike vryheid-komponente bevestig. Dit kom ooreen met die navorsers wat bevind het dat 'n psigies volwasse persoon outonoom optree (Bonney, 1969; Duncan, 1966; Foreman, 1966; Helson en Wink, 1987; MacKinnon, 1978; Rossouw, 1986; Seeman, 1983; Shostrom, 1976). 'n Toename in **doelgerigtheid** word bevestig deur die beduidende toename in die Positiewe identiteitskaal en die Senuweeagtigheid-komponent. Dit is in ooreenstemming met Carkhuff (1981) en Rossouw (1986) se bevindinge dat 'n psigies volwasse persoon doelgerig optree.

Altruïsme word deur twee subtemas gekwalifiseer, naamlik 'n eksterne probleemgesentreerdheid en 'n sosiale oriëntasie. Die subskale, naamlik Altruïsme, Sosialiteit-G en Morele inslag, het beduidend toegeneem en dien as bewys dat altruïsme by die eksperimentele groep toegeneem het. Eksterne probleemgesentreerdheid het beduidend toegeneem (Altruïsmeskaal). Dit is in ooreenstemming met die empiriese resultate van Bonney (1969), Carkhuff (1981), Foreman (1966), Heath (1965, 1977), en Helson en Wink (1987). 'n Beduidende toename in sosiale oriëntasie kan afgelei word uit die beduidende resultate op die Altruïsme-skaal. Dit is in lyn met die empiriese resultate van Bonney (1969), Carkhuff (1981), en Helson en Wink (1987).

Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge word deur twee subtemas, die aanvaarding van ander persone, en akkurate kommunikasie, verteenwoordig. Uit die vier subtoetse (Vermoë tot intieme verhoudinge, Emosionele sensitiwiteit, Sosialiteit-G en Sosialiteit-S) was dit slegs die Sosialiteit-S-komponent wat nie 'n beduidende toename getoon het nie. In die lig van die drie ander subtoetse se beduidende toenames, word aanvaar dat die student se vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge as gevolg van blootstelling aan die psigo-opleidingsprogram gebaat het. Dit is in ooreenstemming met empiriese resultate van verskeie navorsers wat aangetoon het dat die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge 'n kenmerk is van psigiese volwassenheid (Bonney, 1969; Carkhuff, 1981; Foreman, 1966; Heath, 1965, 1977; Lorr en Manning, 1978; Roux, 1986; Seeman, 1983; Shostrom, 1976; Vargas, 1969 en White, 1985).

'n Toename in die aanvaarding van andere word bevestig deur die beduidende toename in die Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudingeskaal, en dit bevestig die empiriese resultate van Heath (1965, 1977) en Seeman (1983). 'n Toename in akkurate kommunikasie word deur dieselfde subskaal bewys en dit is in ooreenstemming met die empiriese resultate van Foreman (1966) en Shostrom (1976).

Met die afhandeling van die bespreking oor die effektiwiteit van die psigo-opleidingsprogram, word vervolgens gekyk na die sekondêre doelstelling van die empiriese ondersoek, naamlik om te bepaal of persone met bepaalde persoonlikheidseienskappe meer gebaat het by die psigo-opleidingsprogram.

9.5 SPESIFIEKE PERSOONLIKHEIDSTREKKE WAT GEBAAT HET BY DIE PSIGO-OPLEIDINGSPROGRAM

Om vervolgens die sekondêre doelstelling van die ondersoek na te vors, naamlik of aangedui kan word dat persone met spesifieke persoonlikheidstrekke meer baat gevind het by so 'n psigo-opleidingsprogram, is die volgende prosedure gevolg:

(i) Slegs diegene wat in die eksperimentele groep opgeneem is, is by hierdie ondersoek betrek, aangesien net hulle die program deurloop het toe die nametings verkry is.

(ii) Om twee redelik ewe groot groepe te verkry, is besluit om diegene wat op minstens 13 van die 17 veranderlikes 'n toename ten opsigte van hul nametings getoon het, as diegene wat die meeste gebaat het, te beskou. Die res is gevolglik beskou as diegene wat "minder" by die program gebaat het.

(iii) Hierdie twee groepe is ten opsigte van die 16-PF-faktore vergelyk deur van die Mann-Whitney U-toets (Huysamen, 1983; Siegel, 1956) gebruik te maak. Weens die feit dat slegs die eksperimentele groep in hierdie ontledings gebruik word, word met 'n relatief klein steekproef (N_1 = 18; N_2 = 22) gewerk. Die gevolg is dat 'n nie-

parametriese tegniek die aangewese werkswyse is. Die Mann- Whitney U-toets is die nie-parametriese teenhanger van die t-toets vir onafhanklike groepe (parametriese tegniek). Volgens Huysamen (1983) kan aangetoon word dat in gevalle waar die grootste steekproef (N_1 of N_2) meer as 20 gevalle bevat en waar die verskil in die grootte van die twee steekproewe nie te groot is nie, die steekproefdistribusie van U by benadering normaal is met 'n gemiddelde waarde van:

$$\vec{\mu}_u = \frac{n_1 n_2}{Z}$$

en variasie

$$\sigma_u^2 = \frac{n_1 n_2 \, (n_1 + n_2 + 1)}{12}$$

Onder hierdie omstandighede het die volgende toetsstatistiek 'n standaard-normale distribusie, naamlik:

$$Z_u = \frac{U - \mu_u}{\sigma_u}$$

Die gemiddelde en standaardafwyking van die steekproefdistribusie is bereken as $\mu_u = 198$ en $o_u = 36,78$.

Die beslissingsreël vir betekenisvolheid van hierdie toetsstatistiek is soos volg:

Indien Zu > $Z_{1-\alpha}$, verwerp H_o.

Die volgende hipoteses kan ten opsigte van hierdie deel van die ondersoek gestel word:

H_o: Diegene wat meer gebaat het by die program en diegene wat minder gebaat het by die program, is dieselfde ten opsigte van faktor A (Sosialiteit) van die 16-PF.

H_1: Diegene wat meer gebaat het by die program en diegene wat minder gebaat het by die program, verskil ten opsigte van faktor A (Sosialiteit) van die 16-PF.

Hierdie nul- en alternatiewe hipotese word vir elk van die 16-PF se 16 faktore gestel. Die gegewens is met behulp van die SPSSX-rekenaarprogram (Nie, 1983) verwerk en die resultate word in tabel 9.9 aangebied.

TABEL 9.9

'N VERGELYKING TUSSEN DIEGENE UIT DIE EKSPERIMENTELE GROEP WAT BAIE GEBAAT HET EN DIë WAT MINDER GEBAAT HET BY DIE PSIGO-OPLEIDINGS-PROGRAM VOLGENS DIE MANN-WHITNEY U-TOETS TEN OPSIGTE VAN DIE 16 FAKTORE VAN DIE 16-PF

Veranderlikes	U	Z	P*
16-PF-FAKTORE:			
Sosialiteit	186,0	-0,3284	0,7426
Intelligensie	133,0	-1,7921	0,0731
Emosionele rypheid	193,5	-0,1229	0,9022
Dominansie	147,5	-1,3823	0,1669
Sorgvryheid	165,0	-0,8996	0,3683
Pligsgetrouheid	189,0	-0,2463	0,8055
Avontuurlustigheid	196,5	-0,0409	0,9674
Emosionele gevoeligheid	189,5	-0,2382	0,8117
Agterdogtigheid	191,5	-0,1778	0,8589
Verbeeldingrykheid	158,5	-1,0805	0,2799
Skerpsinnigheid	176,0	-0,6070	0,5438
Skuldgeneigdheid	178,0	-0,5498	0,5825
Radikalisme	186,0	-0,3307	0,7409
Selfgenoegsaamheid	178,5	-0,5330	0,5940
Selfbeheersing	147,0	-1,3972	0,1624
Gespannenheid	193,0	-0,1367	0,8913

* Gekorrigeer vir gelyke rangordes.

Uit tabel 9.9 blyk dit dat die nulhipotese rakende nie een van die 16 faktore op minstens die 5 %-peil verwerp kon word nie. Gevolglik wil dit voorkom of daar nie persoonlikheidsverskille soos gemeet deur die 16-PF, by diegene wat meer en minder by die psigo-opleidingsprogram gebaat het, voorkom nie.

ŉ Moontlike verklaring hiervoor is dat die verdeling van die groep ten opsigte van wie meer en minder by die program gebaat het, arbitrêr gekies is en dit kon wel ŉ rol daarin gespeel het dat geen betekenisvolle verskille gevind kon word nie.

Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die psigo-opleidingsprogram geskik is om effektief toegepas te word op persone met uiteenlopende persoonlikheidsamestellings.

Vervolgens word die resultate bespreek soos dit uit die semantiese differensiaal na vore getree het.

9.6 RESULTATE UIT DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL

9.6.1 Module 1: ŉ Saambindende lewensbeskouing

Die eksperimentele groeplede het aan die einde van elke module ŉ semantiese differensiaalvraelys ingevul. Hierdie vraelys is anoniem ingevul. Dit maak deel uit van die subjektiewe evaluering van die effektiwiteit van die psigo-opleidingsprogram. Die vyf modules is geëvalueer onder die volgende vier kategorieë, naamlik die stofinhoud, groepgesprekke, individuele opdragte en die waarde van die module vir eie ontwikkeling. Tydens die laaste module is die aanbieder ook met behulp van ŉ semantiese differensiaal geëvalueer.

ŉ Samevatting word gegee van die eksperimentele groep se evaluasie wat die gemiddelde van elke module-evaluering verteenwoordig.

MODULE-EVALUERING VIR 'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant		X						oninteressant
2.	te veel			X					te min
3.	oppervlakkig						X		indringend
4.	verstaanbaar		X						onverstaanbaar
5.	toepaslik		X						ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei	X							strem groei
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend	X							bedreigend
4.	te min				X				te veel
5.	vervelig						X		interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	stimuleer groei	X							strem groei
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend	X							bedreigend
4.	relevant		X						irrelevant
5.	verstaanbaar	X							onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei		X						strem groei
2.	groter bewuswording van waardes		X						nie gestimuleer tot bewuswording
3.	moedig doelgerigtheid aan	X							ontmoedig doelgerigtheid
4.	versterk outonomie		X						blokkeer outonomie
5.	versterk selfhandhawing	X							strem selfhandhawing

In die geheel beoordeel, is die module baie positief geëvalueer. Wat die stofinhoud betref, is daar 'n aanduiding dat daar moontlik probeer is om te veel stof te dek in hierdie module. Die evaluering van die groepgesprekke is ook positief. Die feit dat die groepgesprekke as nie-bedreigend geëvalueer is, is 'n bewys dat voldoende rekening gehou is met die onsekerhede van die aanvangsfase van die kleingroepvormingsproses. Dit word verder ondersteun deur die evaluering van die individuele opdragte as nie-bedreigend. Die waarde van die verskillende komponente vir eie ontwikkeling is as baie positief geëvalueer. 'n Interessante aspek wat hieruit blyk, is dat hoe meer prakties die komponent aangebied is, hoe meer positief is dit ervaar.

9.6.2. Module 2: Spontaneïteit

MODULE-EVALUERING VAN SPONTANEÏTEIT

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant	X							oninteressant
2.	te veel				X				te min
3.	oppervlakkig						X		indringend
4.	verstaanbaar	X							onverstaanbaar
5.	toepaslik		X						ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei		X						strem groei
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend		X						bedreigend
4.	te min				X				te veel
5.	vervelig						X		interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	bydraend tot groei	X							nie-bydraend
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend		X						bedreigend
4.	relevant		X						irrelevant
5.	verstaanbaar	X							onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei		X						strem groei
2.	moedig spontaneïteit aan		X						inhibeer spontaneïteit
3.	moedig demo. van emosies aan	X							ontmoedig demo. van emosies
4.	persoonlik gebaat		X						niks gebaat
5.	relevant			X					irrelevant

In geheel beoordeel, is die module oor spontaneïteit ook positief geëvalueer op die vier afdelings van stofinhoud, groepgesprekke, individuele opdragte en die waarde vir eie ontwikkeling. Aangesien die stofinhoud sodanig gestruktureer is dat daar in aansluiting met die ontwikkelingsproses van die groep (7.4), nader aan meer emosioneel blootstellende temas beweeg is, is die tellings wat op die bedreigende aard daarvan behaal is, verstaanbaar.

9.6.3 Module 3: Positiewe selfkonsep

MODULE-EVALUERING VIR POSITIEWE SELFKONSEP

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant	X							oninteressant
2.	te veel			X					te min
3.	oppervlakkig						X		indringend
4.	verstaanbaar		X						onverstaanbaar
5.	toepaslik		X						ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei	X							strem groei
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend				X				bedreigend
4.	te min				X				te veel
5.	vervelig						X		interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	bydraend tot groei		X						nie-bydraend
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend			X					bedreigend
4.	relevant	X							irrelevant
5.	verstaanbaar		X						onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei		X						strem groei
2.	verkry verdiepte selfkennis		X						geen verdieping ervaar
3.	moedig selfaanvaar-ding aan	X							ontmoedig self-aanvaarding
4.	moedig selfont-sluiting aan		X						ontmoedig self-ontsluiting
5.	relevant		X						irrelevant

Die module oor 'n positiewe selfkonsep is baie positief geëvalueer. Hier is ook 'n aanduiding dat daar moontlik probeer is om te veel stof in die module te dek. Beide die groepgesprekke en die individuele opdragte is meer bedreigend ervaar in hierdie module. Dit is die gevolg van veral selfonthulling en die ontvangs van terugvoer vanuit die subgroepe. Hierdie vlakke van bedreiging is positief, gesien teen die middelfase van die groepontwikkelingsproses, en die idee is buitendien nooit gewek dat die inhoud só sosiaal of oppervlakkig aangebied gaan word dat daar geen stimulasie of verdieping daaruit gaan voortvloei nie.

9.6.4 Module 4: Die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudings

MODULE-EVALUERING VIR INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant		X						oninteressant
2.	te veel				X				te min
3.	oppervlakkig						X		indringend
4.	verstaanbaar	X							onverstaanbaar
5.	toepaslik	X							ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei		X						strem groei
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend		X						bedreigend
4.	te min				X				te veel
5.	vervelig						X		interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	bydraend tot groei	X							nie-bydraend
2.	doeltreffend	X							ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend		X						bedreigend
4.	relevant		X						irrelevant
5.	verstaanbaar	X							onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei		X						strem groei
2.	stimuleer verhoudings		X						nie gestimuleer
3.	kommunikasie verbeter	X							nie verbeter
4.	persoonlik gebaat		X						niks gebaat
5.	relevant		X						irrelevant

Dit blyk dat die studente hierdie module baie positief ervaar het. Veral die individuele opdragte en die waarde van hierdie module om kommunikasievaardighede te verbeter, is baie goed ervaar.

9.6.5 Module 5: Altruïsme

MODULE-EVALUERING VIR ALTRUÏSME

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant			X					oninteressant
2.	te veel					X			te min
3.	oppervlakkig					X			indringend
4.	verstaanbaar		X						onverstaanbaar
5.	toepaslik		X						ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei		X						strem groei
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend	X							bedreigend
4.	te min				X				te veel
5.	vervelig						X		interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	bydraend tot groei		X						nie-bydraend
2.	doeltreffend		X						ondoeltreffend
3.	nie-bedreigend	X							bedreigend
4.	relevant		X						irrelevant
5.	verstaanbaar		X						onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei		X						strem groei
2.	groter begrip van altruïsme	X							geen beter begrip
3.	groter bewustheid van eie motivering	X							geen verbeterde begrip
4.	persoonlik gebaat		X						niks gebaat
5.	relevant			X					irrelevant

Altruïsme, die laaste module wat aangebied is, is ook positief geëvalueer. Hier is 'n aanduiding dat die stofinhoud moontlik meer uitgebreid kon gewees het. As afsluitingsmodel is meer tyd ingeruim vir breë groepgesprekke rondom hierdie temas asook die vorige temas; dit kan moontlik die rede vir bogenoemde wees. In lyn met die vereistes van die afsluitingsfase was hierdie stof se inhoud asook die aanbiedstyl nie bedreigend nie. Dit is dan ook so deur die studente ervaar.

Vervolgens word gekyk na die wyse waarop die aanbieder deur die groeplede geëvalueer is.

9.6.6 Evaluering van die aanbieder

1.	onvriendelik							X	vriendelik
2.	onbekwaam							X	bekwaam
3.	gespanne							X	ontspanne
4.	somber						X		humoristies
5.	te haastig				X				te stadig
6.	onaangenaam							X	aangenaam
7.	onbegrypend						X		begrypend
8.	hulpeloos						X		vaardig
9.	oneg							X	eg
10.	geforseerd							X	spontaan
11.	langdradig						X		bondig
12.	verwarrend						X		duidelik
13.	onbehulpsaam							X	behulpsaam
14.	herhalend						X		nie-herhalend
15.	voorskrywend						X		nie-voorskrywend

Die evaluering van die aanbieder het tydens die laaste module geskied. Die rede hiervoor is dat die groeplede op hierdie stadium meer in staat is om 'n meer objektiewe en gebalanseerde beeld van die aanbieder te kan vorm. Dit blyk dat die studente die aanbieder positief evalueer. Dit is 'n noodsaaklike voorwaarde vir die suksesvolheid van die kursus.

Samevattend blyk dit uit die semantiese differensiaal dat die vyf modules en die aanbieder positief ontvang is. Dit bevestig dan ook die empiriese resultate wat verkry is.

Vervolgens word 'n samevattende bespreking gegee van die empiriese resultate, en word hierdie resultate gekorreleer met vorige navorsingsresultate.

9.7 SAMEVATTENDE BESPREKING EN GEVOLGTREKKING

Die doel van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n psigo-opleidingsmodel om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei. Die implikasie was dat daar op twee verskillende wyses navorsing gedoen moes word om aan die doelstelling te voldoen, naamlik ontwikkelingsnavorsing en empiriese navorsing.

In die ontwikkelingsnavorsing is aandag gegee aan relevante temas wat nodig is vir die ontwerp van 'n psigo-opleidingsprogram. Dit het die definiëring van psigiese volwassenheid behels op 'n wyse wat empiries verifieerbaar sou wees. Aandag is vanuit die ontwikkelingsielkunde geskenk aan die ontwikkelingstadia van die student. Dit het verder 'n studie geverg van die verskillende aspekte van groepwerk en die leerproses wat binne groepe geskied, asook die benutting van die algemene sisteemteorie as metateorie wat al die verskillende aspekte op 'n geordende wyse sou verreken. Die ontwikkeling van 'n psigo-opleidingsprogram het gevolg wat aspekte soos studente-ontwikkeling, die groepontwikkelingsproses en die leerproses sowel as die eienskappe van psigiese volwassenheid en die spesifieke omstandighede van die teologiestudent moes inkorporeer.

Nadat die psigo-opleidingsprogram ontwikkel is, is oorgegaan na die empiriese navorsing ten einde die effektiwiteit van die program te toets. Die empiriese navorsing is afgehandel en dit blyk uit die resultate dat die psigo-opleidingsprogram wel bygedra het tot 'n beduidende toename in die psigiese volwassenheid van die teologiestudente (paragraaf 9.4.3). Daar was beduidende toenames in die vyf kenmerke van psigiese volwassenheid en in elke kenmerk se onderskeie subtemas. Die teologiestudente se selfsieninge het beduidend verbeter deurdat selfkennis en selfaanvaarding toegeneem het. Dit ondervang hierdie spesifieke leemte by teologiestudente soos dit in empiriese studies van De Villiers (1975), Kruijne (s.a.), McAllister (1982) en Zijlstra (s.a.) aangetoon is. Die fasilitering van 'n positiewe selfkonsep by die teologiestudente is in lyn met die oproepe van De Klerk (1980), Jonker (1965), Roux (1986) en Stone (1990) dat daar tydens die teologiestudente se opleiding meer aandag geskenk moet word aan selfkennis, selfaanvaarding en persoonlikheidsontwikkeling. Hierdie resultaat sluit aan by Van Vuuren (1990) se bevinding dat 'n werkstevrede predikant oor 'n hoë selfagting, selfaanvaarding en 'n positiewe selfbeeld beskik.

Die tweede kenmerk van psigiese volwassenheid wat beduidend toegeneem het, is spontaneïteit. Die teologiestudente was ná die deurloping van die psigo-opleidingsprogram meer in kontak met hul emosies en het 'n groter openheid vir die hier-en-nou beleef. Hulle was ook in staat om hul emosies meer vryelik en op volwasse wyse te demonstreer. Dit ondervang die agterstand wat teologiestudente op hierdie terrein volgens navorsing het (Berger, 1968; Keddy et al., 1990; Kennedy et al., 1977). Die toename in spontaneïteit is in lyn met Van Delden (1988) se oproep dat die teologiestudent tydens opleiding hierin begelei moet word.

Ná die deurloping van die psigo-opleidingsprogram was daar 'n beduidende toename in 'n saambindende lewensbeskouing by die teologiestudente meetbaar. Daar was 'n groter bewustheid van intrinsieke waardes wat hul gedrag rig en wat 'n groter outonomiteit en doelgerigtheid tot gevolg gehad het. Hiermee saam was daar 'n beduidende toename in soepelheid. Dit ondervang dié spesifieke leemtes by teologiestudente soos dit deur empiriese studies uitgewys is (Berger, 1968; Ellison en Mattila, 1985; Hjelle en Aboud, 1970; Lonsway, 1976). Die fasilitering van 'n saam-

bindende lewensbeskouing is in harmonie met Hart (1984) se pleidooi dat die teologiestudent geleer moet word om meer outonoom volgens 'n eie waardesisteem te leef, ten einde minder blootgestel te wees aan eksterne opinies van gemeentelede. Die resultate vind ook aansluiting by Van Vuuren (1990) wat bevind het dat 'n werkstevrede predikant volgens 'n geïnternaliseerde waardestelsel optree en volgens intrinsieke motiveringe.

Altruïsme het beduidend verhoog nā die deurloping van die psigo-opleidingsprogram in diē sin dat die studente 'n hoër eksterne probleemgesentreerdheid en 'n sosiale oriëntasie geopenbaar het. Dit ondervang die spesifieke probleem wat deur Dunn (Odendal, 1984) aangetoon is en is in lyn met Van Vuuren (1990) se bevinding dat die werkstevrede predikant goed aangepas is in sy beroep, dat hy dit geniet en as vervullend beleef. Hy is ook in staat om sinvol betrokke te raak by mense met probleme.

Die student se vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge het beduidend toegeneem. Hiermee saam was daar 'n toename in aanvaarding van ander mense, asook verbeterde kommunikasievermoëns. Die toename in die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge ondervang hierdie leemte by teologiestudente, soos dit uit die navorsing blyk van Du Toit (1965), De Villiers (1975), Enslin (1954) en Kotzē (1984). De Klerk (1980), Hart (1984), Keddy et al. (1990) en Stone (1990) is van mening dat teologiefakulteite baie meer aandag behoort te skenk aan die interpersoonlike vaardighede en dan veral die kommunikasievermoëns van die teologiestudente. Die noodsaaklikheid van goeie vermoëns tot intieme interpersoonlike verhoudinge word onderstreep deur Van Vuuren (1990) wat bevind het dat die werkstevrede predikant beskik het oor goeie verhoudings met gepaardgaande kommunikasievermoëns en 'n meer ekstroversiewe geneigdheid.

Dit is dus duidelik dat hierdie psigo-opleidingsprogram in pas is met die toenemende besef dat baie meer aandag geskenk moet word aan die persoonlikheidsvorming en interpersoonlike vaardigheidsopleiding van die toekomstige predikant (De Klerk, 1980; Jonker, 1965; Keddy et al., 1990; Roux, 1986; Stone, 1990).

Daar kan verder tot die gevolgtrekking gekom word dat die wyse van aanbieding sowel as die aanbieder, soos geïllustreer uit die resultate van die semantiese differensiaal, geslaagd en effektief was. Die belangrike rol van die aanbiedvorm en groepleierstyl in die effektiewe aanbieding van so 'n psigo-opleidingsprogram mag nie onderskat word nie.

Die doelstelling van hierdie studie was die ontwikkeling van 'n psigo-opleidingsprogram om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei. Deur die ontwikkelingsnavorsing is 'n psigo-opleidingsprogram saamgestel. Deur die empiriese navorsing is bevind dat die program wel die gestelde doelwit kan bereik, naamlik om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei.

9.8 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings vir verdere navorsing oor die begeleiding van teologiestudente tot psigiese volwassenheid vloei voort uit hierdie studie:

- Hierdie psigo-opleidingsprogram kan aangewend word vir die doel waarvoor dit ontwikkel is, maar verdere eksperimentering met groter steekproewe sal noodsaaklik wees om die veralgemeenbaarheid van die navorsingsresultate te verhoog. Dit kan gedoen word deur teologiestudente van ander universiteite te betrek om ander denominasies en kultuurgroepe se studente in te sluit.

- Dit sal sinvol wees om die eksperimentele en kontrolegroepe na verloop van 'n paar maande weer deur middel van dieselfde psigometriese toetsbattery te evalueer ten einde 'n langtermyneffek te bepaal.

- Hierdie program sal baie sinvol vanaf die student se eerste studiejaar aangebied kan word en behoort jaarliks herhaal te word tot in sy finale jaar van studie. Om dit sinvol te kan implementeer, sal rekening gehou moet word met die ontwikkelingsproses waaraan die studente blootgestel is. So 'n longitudinale studie sal meer betroubare langtermynresultate oplewer.

- Met geringe aanpassings behoort hierdie psigo-opleidingsprogram geskik te wees vir die begeleiding tot psigiese volwassenheid van studente in ander studierigtings.

---oOo---

BYLAE 1

'N PSIGO-OPLEIDINGSMODEL OM TEOLOGIESTUDENTE TOT PSIGIESE VOLWASSENHEID TE BEGELEI

H A N D L E I D I N G

VOORWOORD

As agtergrond word 'n paar basiese uitgangspunte genoem wat die psigo-opleidingsprogram se ontwikkeling en aanbiedstyl in perspektief plaas.

Die **doel** van hierdie psigo-opleidingsprogram is om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei.

Die **inhoud** van die psigo-opleidingsprogram bestaan uit vyf modules wat elk 'n aspek van psigiese volwassenheid hanteer. Die vyf eienskappe is:

Module 1: 'n Saambindende lewensbeskouing
Module 2: Spontaneïteit
Module 3: Positiewe selfkonsep
Module 4: 'n Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge
Module 5: Altruïsme

Die **werkwyse** wat gevolg word, is gebaseer op die eksperimentele leermetode wat die konkrete ervaring as uitgangspunt het. Om hierdie rede word daar dikwels gebruik gemaak van ervarings, vraelyste, individuele en groepaktiwiteite en rollespelle. Die kleingroepmetode word gebruik waar die groep van twaalf of sestien lede onderverdeel word om drie of vier subgroepe van vier lede elk te vorm. Elke subgroep sit rondom 'n tafel en wys aan die begin van die eerste module 'n skriba aan wat sekere subgroepopdragte sal hanteer, asook 'n segsman wat namens die groep terugvoering sal verskaf.

Benodigdhede vir die aanbieding van hierdie psigo-opleidingsprogram is:

- 'n truprojektor
- 'n blaaibord
- 'n videomasjien en monitor vir modules 1 en 2.

Elke module bestaan uit die volgende elemente:

1. Aan die begin van elke module word 'n uiteensetting gegee van
   - die subskemas wat behandel gaan word;
   - die doelwitte van die module;
   - die werkwyse wat gevolg gaan word om die doelwitte te bereik;
   - die wyse waarop terugvoering verkry gaan word.

2. Aan die einde van elke module volg 'n samevatting van die kernmomente wat behandel is. Hierdie samevatting word telkens aan die begin van die volgende module as 'n opsomming aangebied.

3. Die volgende aktiwiteite kom voor:

   3.1 **Individuele aktiwiteite:** dit is 'n aktiwiteit wat die individu op sy eie doen, sonder enige bespreking.

   3.2 **Subgroepaktiwiteit:** dit is 'n aktiwiteit of bespreking binne die subgroep van vier lede.

   3.3 **Groepaktiwiteit:** dit is 'n aktiwiteit of bespreking wat die kleingroep as geheel (12 of 16 lede) het.

   3.4 **Terugvoering:** byna alle aktiwiteite (individueel, subgroep of groep) word afgerond met terugvoering onderling in die subgroep, of aan die groep of aan die groepleier.

4. Transparante word gereeld vertoon waarop kernfeite saamgevat word, of wat sekere opdragte illustreer. Hierdie transparante word op aparte bladsye geplaas om reproduksie te vergemaklik, en word genommer, byvoorbeeld M 1.1 (dit beteken module 1 nommer 1). Die transparante word aan die einde van elke module in afgerolde vorm aan die groeplede beskikbaar gestel.

5. Uitdeelstukke word verskaf waarop sekere individuele of subgroepopdragte voltooi word. Die uitdeelstukke word op dieselfde wyse as die transparante genommer. Die stukke word onmiddellik voor die betrokke aktiwiteit versprei.

6. Aanvullende materiaal word in die vorm van bykomstige inligting by 'n transparant verskaf, of dien as oorgang van die een onderwerp na 'n volgende.

7. Aan die einde van elke module word 'n semantiese differensiaal ingevul. Groeplede evalueer die volgende elemente van die module:

   - die stofinhoud;
   - die groepgesprekke;
   - die individuele opdragte;
   - die waarde van die module vir eie ontwikkeling.

8. Ter wille van die leser word 'n kort inhoudsopgawe van elke module verskaf. Dit word egter in die program self ondervang met wat onder punt 1 bespreek is.

9. Elke module duur ongeveer drie uur. Daar word nie eksplisiet by elke aktiwiteit 'n tydsperk geplaas nie. Die groepleier moet sy eie oordeel gebruik wanneer hy na die volgende aktiwiteit wil beweeg. Op hierdie wyse word daar voorsiening gemaak vir elke subgroep se eie werkstempo en behoeftes.

Vervolgens word elke module afsonderlik hanteer.

MODULE EEN

TEMA: 'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

Inhoudsopgawe vir leser

1. Inleidende gesprek

2. Subgroepaktiwiteit: Bepaling van eienskappe van psigiese volwassenheid

3. Bespreking van eienskappe van psigiese volwassenheid

4. Uiteensetting van module 1: 'n saambindende lewensbeskouing

5. Aanvangsvraelys: "waardes, oortuigings- en outonomievraelys"

6. Subtema: Morele ontwikkelingsvlak

7. Subtema: Lewensfilosofie

8. Subtema: Outonomiteit

9. Subtema: Doelgerigtheid

10. Subtema: Selfhandhawende gedrag

11. Samevatting van module: 'n saambindende lewensbeskouing

12. Evaluering van die module: 'n saambindende lewensbeskouing

MODULE EEN

'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

1. INLEIDENDE GESPREK

Nadat elkeen welkom geheet is by die ontwikkelingskursus oor psigiese volwassenheid, word gewys op die term "psigiese volwassenheid" wat dikwels gehoor en gebruik word. Tog is daar onsekerheid en meningsverskil oor wat presies verstaan word onder psigiese volwassenheid.

2. SUBGROEPAKTIWITEIT: BEPALING VAN EIENSKAPPE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID

Die subgroep ontvang die opdrag om eienskappe van psigiese volwassenheid te bespreek en die vyf vernaamste eienskappe neer te skryf.

3. BESPREKING VAN EIENSKAPPE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID

3.1 Terugvoering word van die onderskeie subgroepe ontvang en die groepleier skryf elke subgroep se eienskappe op die blaaibord neer.

3.2 Elke subgroep word die geleentheid gegee om hul keuses vir sekere eienskappe te motiveer.

3.3 Daar word gewys op die ooreenkomste en verskille tussen die subgroepe se eienskappe.

3.4 Die groepleier bied in aansluiting by 3.3 'n oorsig oor die vyf eienskappe van psigiese volwassenheid met hul afsonderlike onderverdelings, wat in die volgende vyf sessies behandel word (transparant M 1.1).

4. UITEENSETTING VAN MODULE 1: SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

Ter inleiding van die eerste module bied die groepleier 'n oorsig oor die verloop van die module onder die volgende opskrifte: subtemas, doel, werkwyse en terugvoer (transparant M 1.2).

TRANSPARANT M 1.1

VYF EIENSKAPPE VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID

1. 'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

   1.1 WAARDES
   1.2 SOEPELHEID
   1.3 OUTONOMIE
   1.4 DOELGERIGTHEID

2. SPONTANEïTEIT

   2.1 KONTAK MET EIE EMOSIES
   2.2 HIER-EN-NOU-OPENHEID
   2.3 DEMONSTRASIE VAN EMOSIES

3. POSITIEWE SELFKONSEP

   3.1 SELFKENNIS
   3.2 SELFAANVAARDING

4. VERMOë TOT INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

   4.1 AANVAARDING VAN PERSONE
   4.2 DOELTREFFENDE KOMMUNIKASIE

5. ALTRUïSME

   5.1 EKSTERNE PROBLEEMGESENTREERDHEID
   5.2 SOSIALE ORIëNTASIE

TRANSPARANT M 1.2

SUBTEMAS: MORELE ONTWIKKELING (WAARDES EN SOEPELHEID)
LEWENSFILOSOFIE
OUTONOMIE
DOELGERIGTHEID
SELFHANDHAWING

DOEL:

* BEPALING VAN EIE MORELE ONTWIKKELINGSVLAK
* FORMULERING VAN EIE LEWENSFILOSOFIE
* BEKLEMTONING VAN SOEPELHEID VAN WAARDES
* DEFINIëRING EN EVALUERING VAN EIE OUTONOMIE
* DAARSTELLING VAN EIE DOELWITTE
* OM MEER SELFHANDHAWEND OP TE TREE

WERKWYSE:

* INDIVIDUELE AKTIWITEITE
* GROEPAKTIWITEITE
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* ROLLESPEL EN VIDEOMODELLERING

TERUGVOER:

* SELFEVALUERING
* GROEPEVALUERING
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* SAMEVATTING

5. AANVANGSVRAELYS: WAARDES, OORTUIGINGS- EN OUTONOMIEVRAELYS

5.1 Individuele aktiwiteit: die invul van die waardes, oortuigings- en outonomievraelys

Die "waardes, oortuigings- en outonomievraelys" word uitgedeel en die lede word vyf minute gegun om dit in te vul (uitdeelstuk M 1.1).

5.2 Subgroepaktiwiteit: bespreking van die waardes, oortuigings- en outonomievraelys

Nadat al die lede die vraelys ingevul het, word hulle versoek om hul sieninge oor die 15 stellings met mekaar te deel.

5.3 Aanvullende materiaal: rasionaal van die waardes, oortuigings- en outonomievraelys

Die groepleier verduidelik aan die groeplede dat die elemente wat in die vraelys na vore tree, vervolgens in meer detail bespreek word. 'n Saambindende lewensbeskouing word as 'n sambreelterm gebruik vir die volgende subtemas:

- morele ontwikkeling;
- lewensfilosofie;
- outonomie;
- doelgerigtheid;
- selfhandhawende gedrag.

Die subtema "morele ontwikkelingsvlak" word vervolgens hanteer.

6. SUBTEMA "MORELE ONTWIKKELINGSVLAK"

6.1 Die transparant "Die dominee se dilemma" (transparant M 1.3) word vertoon en 'n uitdeelstuk "Die dominee se dilemma" (uitdeelstuk M 1.2) word aan die groeplede uitgedeel.

6.2 **Individuele aktiwiteit**: die invul van die uitdeelstuk "Die dominee se dilemma".

UITDEELSTUK M 1.1

WAARDES, OORTUIGINGS- EN OUTONOMIEVRAELYS

By elke stelling moet jy die respons aandui wat die duidelikste weerspieëling van jou oortuigings en waardes is. Gebruik die volgende kode:

A - Ek stem beslis saam
B - Ek stem in 'n mate saam
C - Ek stem nie heeltemal saam nie
D - Ek stem beslis nie saam nie

1. ____ Die meeste van my waardes stem ooreen met my ouers s'n.
2. ____ Ek het die meeste waardes en norme waaraan ek nou vashou, eers ernstig bevraagteken en ondersoek.
3. ____ Ek leef nougeset volgens my norme.
4. ____ Die sin van die lewe moet aktief ontgin word, dit kom nie spontaan nie.
5. ____ My waardes en lewensfilosofie het met die jare al heelwat veranderinge ervaar.
6. ____ Ek laat soms te maklik toe dat ander my waardes beïnvloed.
7. ____ Ek verwelkom dit as ander krities staan teenoor my waardes.
8. ____ Die verwagtinge en eise van ander maak dit vir my moeilik om my eie identiteit te handhaaf.
9. ____ As teologiestudent voel dit soms vir my of ek aan waardes en verwagtinge moet voldoen wat nie altyd my eie is nie.
10. ____ "Moets" en "behoorts" strem dikwels my lewenstyl.
11. ____ Ek is 'n meer afhanklike as onafhanklike persoon.
12. ____ In 'n groot mate is ek gevorm deur gebeure in my kinderjare.
13. ____ Ek word sterk beïnvloed deur my portuurgroep.
14. ____ Ek is bevoeg om self besluite te neem oor my lewe, selfs al het dit ingrypende gevolge.
15. ____ 'n Outonome persoon is onafhanklik van ander mense.

TRANSPARANT M 1.3

GEVALLESTUDIE: DIE DOMINEE SE DILEMMA

JY IS PREDIKANT IN GEMEENTE X. MEJ. Y, 'N STUDENT, MAAK 'N AFSPRAAK OMDAT SY HULP NODIG HET MET 'N BAIE ERNSTIGE PROBLEEM. SY DRING EGTER DAAROP AAN DAT JY HAAR PROBLEEM AS VERTROULIK MOET BESKOU EN NIEMAND ANDERS DAARVAN MAG VERTEL NIE. JY GEE TOE AAN DIE VERSOEK. UIT HAAR VERTELLING BLYK DIT DAT SY 'N VERSLAAFDE AAN SEKERE DWELMMIDDELS IS EN TEN EINDE DIE PILLE TE KAN BEKOSTIG, HET SY BEGIN OM SELF VAN DIE PILLE AAN HAAR MEDESTUDENTE TE VERKOOP. DIE VERSKAFFER VAN DIE PILLE AAN HAAR DWING HAAR NOU OM 'N GROTER AFSETGEBIED TE KRY, ANDERS GAAN HY NIE MEER AAN HAAR ENIGE VERDERE PILLE VERSKAF NIE.

UITDEELSTUK M 1.2

DIE DOMINEE SE DILEMMA

(i) Wat sal jy in hierdie situasie doen?

(ii) Verstrek die redes vir jou optrede.

(iii) Vergelyk jou antwoorde met die groep en besluit as groep wat die korrekte optrede gaan wees.

(iv) Watter waardes beïnvloed jou keuse?

Die groeplede word versoek om na aanleiding van die gevallestudie oor die dominee se dilemma (transparant M 1.3), op die uitdeelstuk oor die dominee se dilemma nommers (i) en (ii) in te vul.

6.3 **Subgroepaktiwiteit: bespreking van die dominee se dilemma**
Nadat al die lede die opdrag in 6.2 voltooi het, word hulle versoek om opdragte (iii) en (iv) op die uitdeelstuk (M 1.2) te voltooi.

6.4 Terugvoering word van die onderskeie subgroepe gekry oor wat elke subgroep se oplossing is vir die dominee se dilemma en watter waardes hul oplossings bepaal.

6.5 **Aanvullende materiaal: rasionaal van die aktiwiteit oor die dominee se dilemma**

- Die groepleier verduidelik dat 'n persoon se optredes en die onderliggende motiverings daarvoor, 'n aanduiding kan gee van die morele ontwikkelingsfase waarin die persoon verkeer.
- Dit impliseer dat uit die oplossings wat vir die dominee se dilemma aangebied is, 'n aanduiding van groeplede se morele ontwikkelingsfases gekry kan word.
- Om dit te bepaal, word gekyk na die morele ontwikkelingsfases van Kohlberg en Perry (transparant M 1.4).

6.6 **Die bespreking van die morele ontwikkelingsfases van Kohlberg en Perry**

- Die groepleier verduidelik die vyf morele ontwikkelingsfases van Kohlberg en Perry (transparant M 1.4).
- Hy maak gebruik van die aanvullende materiaal oor Kohlberg en Perry se morele ontwikkelingsfases (8.6.1).

6.6.1 **Aanvullende materiaal: Kohlberg en Perry se morele ontwikkelingsfases**

By die selfgesentreerde fase (1) is die vrae wat gewoonlik gevra word:

TRANSPARANT M 1.4

MORELE ONTWIKKELINGSFASES VAN KOHLBERG EN PERRY

FASES	BASIS VIR BEOORDELING
1. SELFGESENTREERD	PERSOONLIKE GEWIN OF VREES
2. ANDER-GESENTREERD	'N ANDER SE NORME
3. BEVRAAGTEKENING VAN ALLES	MY VERSTAND OF GEVOEL OP DIE OOMBLIK
4. RELATIWITEIT	RELATIVISTIESE PERSPEKTIEF PARADIGMAS
5. VERBINTENIS	PERSOONLIKE VERANTWOORDELIKHEID

- Wat is die gevolge van my optrede vir my?
- Is die gevolge aangenaam of onaangenaam?
- Kan ek gedwing word om op 'n bepaalde manier op te tree?

Die basis vir die persoon se optrede is dus persoonlike gewin of vrees.

In die ander-gesentreerde fase (2) is die vrae wat gewoonlik gevra word:

- Wat is die gevolge van my optrede vir ander betekenisvolle persone in my lewe? (familie, vriende, kerk, volk, kultuurgroep)
- Sal die gevolge van my optrede vir hulle aanvaarbaar wees?

Die basis vir 'n persoon se optrede is dus 'n ander persoon, persone of groep se norme en standaarde.

Fase 3 word gekenmerk deur 'n bevraagtekening van alles. Aangesien daar so 'n verskeidenheid van standpunte is oor reg en verkeerd, goed en sleg, kan een standpunt of rigting nie vertrou word nie. Daarom word die persoon se optrede bepaal wat op daardie spesifieke stadium vir hom sin maak of reg voel.

Die basis vir 'n persoon se optrede is dus sy gevoel of verstaan op daardie oomblik, omdat die bestaan van geldige morele norme bevraagteken word.

In die relatiwiteitsfase (4) begin die persoon besef dat daar waardes bestaan wat buite sy eie gevoelens en denke tog 'n rol speel in besluitneming. Hierdie waardes is egter relatief tot die spesifieke situasie, en is daarom nie algemeen toepaslik en geldig vir alle mense in alle situasies nie.

Die basis vir 'n persoon se optrede is dus relatief tot die spesifieke paradigma wat ter sprake is.

In die verbintenisfase (5) het die persoon vir homself 'n stel waardes gekies en verbind hy hom daaraan. Sy optrede word bepaal deur sy waardes. Is my optrede moreel regverdigbaar volgens my waardes?

Die basis vir 'n persoon se optrede is dus 'n persoonlike verantwoordelikheid.

6.7 Individuele aktiwiteit: Bepaling van eie morele ontwikkelingsvlak

Die groepleier versoek die lede om na aanleiding van die vyf morele ontwikkelingsfases hul eie response te beoordeel wat gegee is op nr. (i) en (ii) van die uitdeelstuk "Die dominee se dilemma" (M 1.2). Op hierdie wyse kan die lede bepaal in watter morele ontwikkelingsfase elkeen val.

6.8 Aanvullende materiaal: die verweefdheid tussen beginsels en waardes met die morele ontwikkelingsfases

- In aansluiting by die gesprek oor die morele ontwikkelingsfases wys die groepleier op die verbintenis daarvan met waardes en beginsels.
- Hy bespreek die kenmerke van beginsels en waardes (transparant M 1.5).

Vervolgens word gekyk na 'n duidelik geformuleerde lewensfilosofie as 'n kenmerk van psigiese volwassenheid.

7. SUBTEMA: LEWENSFILOSOFIE

Die groepleier toon aan dat 'n eie lewensfilosofie nou verbonde is aan beginsels en waardes. 'n Lewensfilosofie kan beskryf word as daardie onderliggende waardes wat allesbepalend is vir die persoon se optrede en denke.

7.1 Individuele aktiwiteit: bepaling van 'n eie lewensfilosofie

Die groeplede ontvang elk 'n uitdeelstuk: My lewensfilosofie (M 1.3) met die opdrag om dit te voltooi binne 'n bestek van vyf minute.

7.2 Subgroepaktiwiteit: bespreking van eie lewensfilosofie met mekaar

Nadat elkeen die uitdeelstuk (M 1.3) voltooi het, word tyd gegee om hul antwoorde met mekaar te bespreek.

TRANSPARANT M 1.5

DIE KENMERKE VAN BEGINSELS EN WAARDES

1. DIT IS GEEN VERBORGE BEWEEGREDE NIE, MAAR WORD OPENLIK ERKEN EN BELY.

2. DIT IS 'N VRYE KEUSE TUSSEN ALTERNATIEWE WAT BEHOORLIK OPGEWEEG IS.

3. DIT RIG DIE PERSOON SE OPTREDES.

4. DIT WORD SIGBAAR BINNE DIE PERSOON SE VERHOUDINGS.

5. DIT ONTWIKKEL VOORTDUREND: IS SOEPEL EN AANPASBAAR.

6. DIT IS VERDRAAGSAAM TEENOOR ANDER SE BEGINSELS.

7. DIT VORM DIE RUGGRAAT VAN 'N EIE LEWENSFILOSOFIE.

UITDEELSTUK M 1.3

MY LEWENSFILOSOFIE

1. My lewensfilosofie kom kortliks op die volgende neer:

----

2. Die belangrikste vyf beginsels in my lewe is:

----

3. Die persone/instansies wat die vormendste ingewerk het op my lewensfilosofie is:

7.3 Terugvoering word aan die groepleier verskaf oor die gemeenskaplike beginsels wat 'n dominante rol speel in elkeen se lewensfilosofie.

7.4 **Aanvullende materiaal: die ontwikkeling van 'n eie lewensfilosofie**

- Die groepleier wys daarop dat daar meesal vanuit 'n bepaalde lewensfilosofie opgetree word, selfs al word dit nooit so eksplisiet verwoord soos dit in 7.1 gedoen is nie.
- Die noodsaaklikheid van die verwoording van 'n lewensfilosofie word onderstreep, omdat dit lei tot 'n groter bewussyn van die rol wat dit in alledaagse besluitneming en optredes speel.
- Riglyne vir die ontwikkeling van 'n eie lewensfilosofie (transparant M 1.6) word bespreek.
- Die verband tussen 'n duidelik geformuleerde lewensfilosofie en outonomiteit word aangetoon: om te lewe volgens 'n bepaalde lewensfilosofie maak die mens meer onafhanklik.

Vervolgens word gekyk na outonomiteit as 'n kenmerk van psigiese volwassenheid.

8. SUBTEMA: OUTONOMITEIT

Die groepleier toon aan dat outonomiteit 'n eienskap van psigiese volwassenheid is wat onder 'n saambindende lewensbeskouing geplaas kan word.

8.1 **Subgroepaktiwiteit: bepaling van die eienskappe van 'n outonome persoon**
Die groep word versoek om eienskappe te identifiseer wat 'n aanduiding is van outonome gedrag.

8.2 Terugvoering word van die verskillende subgroepe verkry en op die blaaibord aangestip.

TRANSPARANT M 1.6

RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N EIE LEWENSFILOSOFIE

1. DIT IS 'N AANHOUDENDE PROSES VAN ONDERSOEK EN AANPASSING.

2. NEEM TYD ALLEEN VIR REFLEKSIE.

3. VERREKEN EIE STERFLIKHEID.

4. INTEGRASIE VAN EIE GELOOF.

5. BLOOTSTELLING AAN BETEKENISVOLLE PERSONE SE OORTUIGINGS.

6. VERDRAAGSAAMHEID TEENOOR LEWENSFILOSOFIEë WAT VERSKIL, IS NOODSAAKLIK.

TRANSPARANT M 1.7

DIE EIENSKAPPE VAN OUTONOME GEDRAG

DIT IS VOLWASSE **INTERAFHANKLIKHEID** MET DIE VOLGENDE EIENSKAPPE:

1. 'N NORMALE BEHOEFTE AAN AANVAARDING EN ERKENNING.

2. DIE VERMOë OM ONAFHANKLIK OP TE TREE.

3. DIE VERMOë TOT SELFSTANDIGE BEPLANNING EN PROBLEEMHANTERING.

4. 'N BALANS TUSSEN EIE BEHOEFTES EN DIë VAN ANDERE.

5. DIE AANVAARDING VAN VERANTWOORDELIKHEDE.

8.3 'n Bespreking van die eienskappe van outonome gedrag aan die hand van die transparant "Die eienskappe van outonome gedrag" (M 1.7) en die aanvullende materiaal-eienskappe van outonome gedrag (8.3.1) volg:

8.3.1 Aanvullende materiaal: eienskappe van outonome gedrag

Outonome gedrag is 'n vorm van volwasse **interafhanklikheid**. Alhoewel 'n outonome persoon goed op sy eie funksioneer, erken hy ook sy behoefte aan ander. Hy het nie gedurige ondersteuning en erkenning van andere nodig nie, tog kan hy uitreik vir hulp indien hy dit benodig.

Die volgende is eienskappe van outonome gedrag:

(i) **Die behoefte aan aanvaarding**
Dit verwys na die behoefte aan positiewe erkenning van ander persone vir sy prestasies en menswees. Persone met 'n hoë behoefte aan erkenning soek gedurige aanvaarding, terwyl outonome persone hul aandag meer op doelwitte en take vestig as op die reaksies van mense.

(ii) **Die vermoë om onafhanklik op te tree**
Persone wat selfstandig optree, kan elke dag hul lewenstaak uitvoer sonder om gedurige hulp te verlang van ander. Daarteenoor staan die persoon wat weens 'n gebrek aan selfvertroue niks aanpak sonder ander se hulp, ondersteuning en goedkeuring nie. 'n Ander ekstreem is 'n persoon wat nooit vir enige hulp vra nie, selfs al word ernstige krisisse ervaar. Outonome persone gaan op hul eie aan, maar sal hulp vra indien dit benodig word, sonder om skuldig of selfverwytend te voel. Hulle is ook in staat om in samewerking met ander te kan werk.

(iii) **Die vermoë tot selfstandige beplanning en probleemhantering**

'n Selfstandige persoon lê inisiatief aan die dag om self te beplan en probleme te hanteer. Hy kan die nodige inisiatief neem voordat krisissituasies opduik en hy maak gebruik van beskikbare hulpbronne (ouers, kerk, vriende, ens.). 'n Afhanklike persoon is geneig om eers die probleem te hanteer as hy homself midde in die probleem bevind. Omdat hy selde inisiatief neem, word die nodige vaardighede nie aangeleer om probleme te hanteer nie.

(iv) **'n Balans tussen eie behoeftes en dié van andere**

'n Outonome persoon is bewus van die balans wat moet bestaan tussen sy eie behoeftes en dié van andere. Dit is 'n dimensie waaraan 'n persoon dwarsdeur sy lewe aandag aan moet gee en waarin die outonome persoon in 'n groot mate slaag. Hier raak outonomie ook aan die onderliggende waardes wat optrede begelei.

(v) **Die aanvaarding van verantwoordelikheid**

Die outonome persoon aanvaar verantwoordelikheid vir sy eie gedrag. Hy kan verantwoordelikheid hanteer en weet wanneer om verantwoordelikheid te aanvaar. Dit staan teenoor 'n persoon wat meen dat hy die slagoffer is van omstandighede en daarom nie 'n poging aanwend om sy situasie te verander nie. Omdat die volwasse persoon 'n vryheid van keuse het, volg dit dat hy verantwoordelikheid aanvaar vir die keuses wat hy gemaak het.

8.4 Subgroepaktiwiteit: die relevansie van outonomiteit vir die predikant

Die groeplede ontvang die opdrag om na aanleiding van die kenmerke van outonome gedrag (8.3 en 8.3.1) te bespreek of die predikant outonoom in die bediening moet wees. Hul antwoorde moet gemotiveerd wees.

8.5 Terugvoering word van die verskillende subgroepe verkry en 'n bespreking in die groep as geheel volg oor die onderwerp van 8.4.

8.6 Fases in die ontwikkeling van outonomie

- Die groepleier wys daarop dat net soos daar sekere fases in morele ontwikkeling is (6.6), is daar fases in die ontwikkeling van outonomie.
- Hy bespreek die vier fases in die ontwikkeling van outonomie (transparant M 1.8) en maak gebruik van die aanvullende materiaal oor die fases in die ontwikkeling van outonomie (8.6.1).

8.6.1 Fases in die ontwikkeling van outonomie

(i) **Afhanklikheid**

Die baba is totaal afhanklik van sy ouers vir sy fisiese en psigiese welstand. Geleidelik is daar 'n ontwikkelingsproses wat die kind toenemend onafhanklik maak. Uitermate afhanklikheid op latere ontwikkelingstadia strem die ontwikkeling na outonomie. Dit kan die gevolg daarvan wees dat die persoon afhanklik wil wees of dat die sosiale sisteem dit van hom vereis. Tydens krisissituasies is daar soms regressie, maar dit is 'n normale en tydelike hanteringsmeganisme.

(ii) **Kontra-afhanklikheid**

Dit verwys na die radikale swaai vanaf totale onafhanklikheid aan die een kant na totale afhanklikheid met gepaardgaande behoefte aan onmiddellike ondersteuning. Hierdie skommeling kom dikwels tydens adolessensie voor en word gebruik om die grense te toets en stelselmatig uit te brei. Indien 'n persoon egter sou stabiliseer op hierdie fase, belemmer dit verdere ontwikkeling.

TRANSPARANT M 1.8

FASES IN DIE ONTWIKKELING VAN OUTONOMIE

1. AFHANKLIKHEID

2. KONTRA-AFHANKLIKHEID

3. ONAFHANKLIKHEID

4. INTERAFHANKLIKHEID

(iii) **Onafhanklikheid**

Wanneer jy op jou eie kan funksioneer sonder om afhanklik van ander te wees vir ondersteuning of erkenning, word onafhanklikheid bereik. 'n Onafhanklike persoon verskil van 'n kontra-afhanklike persoon in dié sin dat hy nie aggressief of vermakerig is ten opsigte van sy onafhanklikheid nie. 'n Onafhanklike persoon ignoreer nie ander mense nie, maar steun ook nie op hulle nie. In ons moderne samelewing is dit eintlik onmoontlik om totaal onafhanklik te funksioneer, omdat ons afhanklik is van basiese dienste soos watervoorsiening, elektrisiteit, sanitasie, ensovoorts.

(iv) **Interafhanklikheid**

'n Persoon wat met selfvertroue onafhanklik kan funksioneer, maar tog ander mense benodig, is interafhanklik. Dit is 'n bewussyn van wedersydse erkenning en ondersteuning van mekaar. Die interafhanklike persoon kan betekenisvolle verhoudinge aanknoop omdat hy as volwasse persoon betrokke kan raak en kan deel op 'n onselfsugtige wyse.

8.7 Individuele aktiwiteit: identifisering van eie outonomiefases

- Die uitdeelstuk "Identifisering van eie outonomiefases" (M 1.4) word aan die lede uitgedeel.
- Die lede ontvang die opdrag om die uitdeelstuk te voltooi tot by nommer 5.

8.8 Subgroepaktiwiteit: bespreking van eie outonomiefases

Die groep ontvang opdrag om hul antwoorde met mekaar te bespreek.

8.9 Samevattende opmerking

Die groepleier wys daarop dat tot op hede, die volgende sake bespreek is, naamlik morele ontwikkeling met onderliggende waardes en beginsels, 'n duidelik geformuleerde lewensfilosofie en outonome gedrag. Hoe meer 'n persoon hierdie elemente in sy lewe integreer en bewustelik uitleef, hoe meer doelgerig word sy gedrag.

Vervolgens word na doelgerigtheid gekyk as 'n eienskap van 'n saambindende lewensbeskouing.

UITDEELSTUK M 1.4

IDENTIFISERING VAN EIE OUTONOMIEFASES

Beantwoord die volgende vrae na aanleiding van die fases van ontwikkeling van outonomie:

1. Is daar areas in jou lewe waar jy nog in die afhanklike fase verkeer? Dui dit aan.

   Wat kan jy daaromtrent doen?

   ----

2. Is daar areas waar jy nog in 'n kontra-afhanklikheid is? Dui dit aan.

   Wat kan jy daaromtrent doen?

   ----

3. Is daar areas waar jy tē onafhanklik is? Dui dit aan.

   Wat kan jy daaromtrent doen?

   ----

4. Is daar areas waarin jy graag onafhanklik wil wees? Dui dit aan.

   Hoe kan jy dit bereik?

   ----

5. Hoe kan jy jou interafhanklikheid uitbrei?

   ----

6. Bespreek jul antwoorde met mekaar.

9. SUBTEMA: DOELGERIGTHEID

9.1 Individuele aktiwiteit: om vas te stel in welke mate eie lewe doelgerig is

- Die uitdeelstuk "Bepaling in welke mate eie lewe doelgerig is" (uitdeelstuk M 1.5), word aan die lede uitgedeel.
- Die lede ontvang die opdrag om die uitdeelstuk te voltooi.

9.2 Terugvoering word van die lede in die breë groep verkry oor hoe hulle die opdrag ervaar het.

9.3 Bespreking van die kriteria en kenmerke van doelwitte

Die groepleier bespreek die kriteria waaraan lewensdoelwitte moet voldoen, asook die kenmerke van doelwitte, aan die hand van die transparant "Kriteria en kenmerke van doelwitte" (transparant M 1.9).

9.4 Individuele aktiwiteit

- 'n Uitdeelstuk "Praktiese beplanning van doelwitte" word aan elke lid uitgedeel (uitdeelstuk M 1.6).
- Die lede ontvang die opdrag om die uitdeelstuk te voltooi na aanleiding van die kenmerke van doelwitte (9.3).
- 'n Transparantvoorbeeld, "Voorbeeld: om doelwitte prakties te beplan" (M 1.10), word getoon ter verduideliking van wat verwag word met die individuele aktiwiteit.

9.5 Subgroepaktiwiteit: bespreking van doelwitte met mekaar

- Nadat die lede die opdrag in 9.4 voltooi het, word geleentheid gegun dat die lede hul doelwitte met mekaar deel.
- Wyses word bespreek waarop groeplede mekaar onderling behulpsaam kan wees in die bereiking van gestelde doelwitte.

UITDEELSTUK M 1.5

BEPALING IN WELKE MATE EIE LEWE DOELGERIG IS

Voltooi die onderstaande opdragte:

1. My lewensdoelwitte is .... (Dagdroom daaroor en stipuleer onder andere watter tipe persoon jy graag sal wil wees, wat jy van die lewe verlang en watter bydrae jy graag aan die samelewing sal wil lewer.)

2. Noem drie doelwitte wat jy graag die volgende vyf jaar wil bereik.

3. Noem drie doelwitte wat jy graag die volgende jaar wil bereik.

4. Noem drie doelwitte wat jy graag die volgende ses maande wil bereik.

5. Noem drie doelwitte wat jy graag hierdie maand wil bereik.

6. Noem twee doelwitte wat jy graag hierdie week wil bereik.

TRANSPARANT M 1.9

KRITERIA EN KENMERKE VAN DOELWITTE

KRITERIA VIR LEWENSDOELWITTE MOET:

* RIGTING GEE IN JOU LEWE
* JOU TOEWYDING EN INSPANNING REGVERDIG
* JOU BASIESE BEHOEFTES BEVREDIG
* REALISTIES WEES EN BY JOU VAARDIGHEDE EN VERMOëNS PAS
* SOEPEL WEES SODAT DIT SOMS HERSIEN KAN WORD AANGESIEN HULLE MET VERLOOP VAN TYD KAN VERANDER

KENMERKE VAN DOELWITTE BEHELS DIE VOLGENDE:

* DIT IS BEREIKBAAR OMDAT DIT REALISTIES IS
* DIT IS SPESIFIEK EN DUIDELIK OMSKRYF
* DIT IS PRAKTIES
* DIT IS BINNE 'N SPESIFIEKE TYD BEREIKBAAR
* DIT IS MEETBAAR EN KONTROLEERBAAR
* DIT IS IN OOREENSTEMMING MET JOU TOEKOMSIDEALE, WAARDES EN NORME
* DIT IS OPBREEKBAAR IN SUBDOELWITTE

UITDEELSTUK M 1.6

PRAKTIESE BEPLANNING VAN DOELWITTE

Kies een doelwit na aanleiding van jou vorige werksopdrag uit nr. 2, nr. 3 en nr. 5 vir meer gedetailleerde beplanning.

Doelwit 1 Begindatum: __________

Subdoelwitte:

1. --
2. --
3. --
4. --
5. --

Bereikingsdatum: __________

Doelwit 2 Begindatum: __________

Subdoelwitte:

1. --
2. --
3. --
4. --
5. --

Bereikingsdatum: __________

Doelwit 3: Begindatum: __________

Subdoelwitte:

1. --
2. --
3. --
4. --
5. --
6. --

Bereikingsdatum: __________

TRANSPARANT M 1.10

VOORBEELD: OM DOELWITTE PRAKTIES TE BEPLAN

DOELWIT 1 **BEGINDATUM: 10.10.91**

EK WIL 'N REKENAAR AANSKAF EN GOED BEMEESTER.

SUBDOELWITTE:

1. EK GAAN VANAF 10 OKTOBER 1991 TOT EINDE DESEMBER 1991 ALLES UITVIND OOR VERSKILLENDE REKENAARS.
2. EINDE JANUARIE 1992 KOOP EK 'N REKENAAR MET MY VAKANSIEWERKGELD.
3. VANAF FEBRUARIE 1992 TOT EINDE VAN 1993 GAAN EK TEGNIESE KOLLEGE-KURSUSSE DAARVOOR BYWOON.
4. VANAF 1994 GAAN EK MY DOKTORALE STUDIE SELF DAAROP DOEN.

BEREIKINGSDATUM: DESEMBER 1993

DOELWIT 2 **BEGINDATUM:** VANDAG SE DATUM

EK WIL MY EKSAMENPUNTE VAN GEMIDDELD 60 % NA 70 % OPSTOOT.

SUBDOELWITTE:

1. VAN NOU AF ELKE KLAS BYWOON EN ELKE HUISWERK-OPDRAG UITVOER.
2. ELKE DAG TWEE URE EKSTRA STUDIE INSIT VANAF 20:00 TOT 22:00.
3. EERSKOMENDE EKSAMEN WIL EK GEMIDDELD 3% PER VAK STYG.
4. EK GAAN EKSTRA KLASSE VIR GRIEKS AANVRA OM MY DAARIN TE HELP.

9.6 Samevatting: doelgerigtheid

Die groepleier wys daarop dat 'n persoon aan al die bespreekte onderafdelings van 'n saambindende lewensbeskouing kan voldoen, maar dat dit steeds nie sigbaar gedemonstreer word in sy lewe nie. Die rede hiervoor kan wees dat hy nooit geleer het om homself te handhaaf nie. Die gevolg is dan dat 'n persoon byvoorbeeld doelgerig of outonoom kan wees, maar weens 'n gebrek aan selfhandhawing dit nie prakties realiseer nie.

Vervolgens word gekyk na die vaardigheid van selfhandhawing as 'n manier om 'n saambindende lewensbeskouing prakties uitvoerbaar te maak.

10. SUBTEMA: SELFHANDHAWENDE GEDRAG

10.1 Subgroepaktiwiteit: die definiëring van selfhandhawing

Die groep ontvang die opdrag om selfhandhawing te definieer.

10.2 Nadat terugvoering van die andere subgroepe ontvang is, word selfhandhawende gedrag gedefinieer aan die hand van die transparant "Selfhandhawende gedrag" (transparant M 1.11).

10.3 Individuele aktiwiteit: evaluering van eie selfhandhawing

- Die uitdeelstuk "Evaluering van eie selfhandhawing" word aan die lede uitgedeel (uitdeelstuk M 1.7).
- Die opdrag word gegee om die vraelys in te vul.

TRANSPARANT M 1.11

SELFHANDHAWENDE GEDRAG IS

* OPENLIKE EN EERLIKE KOMMUNIKASIE
* OP VERBALE EN NIE-VERBALE WYSE
* VAN JOU REGTE, GEVOELENS, BEHOEFTES EN OPINIES
* OP 'N AANPASBARE, SOSIAAL AANVAARBARE EN SENSITIEWE WYSE
* SONDER OM ANDER TE MANIPULEER OF TE BENADEEL
* MET DIE INAGNEMING VAN ANDERE SE REGTE EN GEVOELENS

UITDEELSTUK M 1.7

EVALUERING VAN EIE SELFHANDHAWING

		Nooit 1	2	Soms 3	4	Altyd 5
1.	Ek is bewus van emosies wanneer ek hulle ervaar	1	2	3	4	5
2.	Ek sê hoe ek voel, soos ek dit voel, ongeag ander persone	1	2	3	4	5
3.	Ek sê duidelik vir ander as ek nie met hulle idees saamstem nie	1	2	3	4	5
4.	Ek weier om 'n guns vir iemand te doen as dit my nie pas nie	1	2	3	4	5
5.	As iemand iets by my kom leen en nie terugbesorg nie, vra ek daarna	1	2	3	4	5
6.	As handelsware foutief is, neem ek dit terug na die winkel	1	2	3	4	5
7.	Ek vra vrae in die klas indien ek iets nie verstaan nie	1	2	3	4	5
8.	Ek stuur 'n dis terug in 'n restaurant as ek nie daarmee tevrede is nie	1	2	3	4	5
9.	Ek komplimenteer mense	1	2	3	4	5
10.	Ek kan verskoning vra indien ek gefouteer het	1	2	3	4	5
11.	Ek kan 'n gesprek inisieer met 'n vreemdeling	1	2	3	4	5
12.	Ek kan komplimente ontvang	1	2	3	4	5
13.	Ek kan vir iemand sê as hy iets doen wat my irriteer of kwaad maak	1	2	3	4	5
14.	Ek maak beswaar as iemand voor my indruk in 'n tou	1	2	3	4	5

10.4 **Subgroepaktiwiteit: bespreking van die vraelys oor selfhandhawing**

- Nadat die vraelys deur al die lede ingevul is, word die opdrag aan die groep gegee om die 14 stellinge van die uitdrukstuk (M 1.7) met mekaar te bespreek.
- Die groep moet ook die redes bespreek waarom dit moeilik is om selfhandhawend te wees.

10.5 Terugvoering word van die onderskeie subgroepe ontvang en op die blaaibord aangestip.

10.6 'n Bespreking van die redes waarom dit moeilik is om selfhandhawend te wees, volg (transparant M 1.12).

10.7 **Subgroepaktiwiteit: die verskil tussen selfhandhawende gedrag en aggressiewe of passiewe gedrag**
Die groep ontvang opdrag om onderling te bespreek of daar 'n verskil is tussen selfhandhawende en aggressiewe of passiewe gedrag.

10.8 Terugvoering word ontvang van die subgroepe en op die blaaibord aangeteken.

10.9 **Bespreking: verskil tussen selfhandhawende, nie-selfhandhawende en aggressiewe gedrag**
Die groepleier dui die verskil aan tussen selfhandhawende, nie-selfhandhawende en aggressiewe gedrag aan die hand van die transparante (M 1.13; M 1.14).

TRANSPARANT M 1.12:

REDES WAAROM DIT MOEILIK IS OM SELFHANDHAWEND TE WEES

* **OPVOEDINGSPROSES-BOODSKAPPE ONTVANG:**

  WEES DIE MINSTE
  DRAAI DIE ANDER WANG
  MOENIE SELFSUGTIG WEES NIE
  MOENIE MENSE TEëGAAN NIE

* BANG DAT 'N VRIENDSKAP VERLOOR SAL WORD

* BANG DAT ANDER KWAAD SAL WORD

* VORIGE NEGATIEWE ERVARINGS

* NIE KORREKTE GEDRAG AANGELEER

TRANSPARANT M 1.13

VERSKIL TUSSEN NIE-SELFHANDHAWENDE, AGGRESSIEWE EN SELFHANDHAWENDE GEDRAG

NIE-SELFHANDHAWEND	AGGRESSIEF	SELFHANDHAWEND
EIENSKAP		
* ANDER NEEM VIR JOU BESLUITE	* NEEM BESLUITE VIR ANDER	* NEEM EIE BESLUITE
* EMOSIONEEL ONEERLIK	* SELFVERHEFFEND	* EERLIK, DIREK
* SELFONTKENNEND	* SELFUITDRUKKEND	* SELFRESPEKTEREND
* VERLOOR IN WEN-VERLOORSITUASIES	* SELFVERKLEI-NEREND	* OPREG
* KRY SOMS INDI-REK JOU SIN	* WEN IN WEN-VERLOORSITUASIES	* MAAK 'N WEN-WEN-SITUASIE
EIE GEVOELENS		
* ANGSTIG	* REGVERDIG	* OORTUIG, SELF-RESPEKTEREND
* WOEDE TEENOOR SELF	* HOOGDRAWEND AFKEUREND	* DOELGERIG
* GEMANIPULEERD, GEÏGNOREERD	* BEHEREND	* GEWAARDEERD
ANDERE SE GEVOELENS		
* SKULDIG, GE-FRUSTREERD	* VERKLEINEERD, SEERGEMAAK	* GEWAARDEER
* HOOGDRAWEND	* VERDEDIGEND	* GERESPEKTEERD
ANDERE SE OPINIE OOR JOU		
* VERLOOR RESPEK EN VERTROUE	* KWAAD, SKEPTIES	* RESPEK, VERTROUE
* ONSEKER OOR WAAR MET JOU STAAN	* BANG, WRAAK-SUGTIG	* WEET WAAR JY STAAN

TRANSPARANT M 1.14:

VERSKIL TUSSEN NIE-SELFHANDHAWENDE, AGGRESSIEWE EN SELFHANDHAWENDE GEDRAG (VERVOLG)

NIE-SELFHANDHAWEND	AGGRESSIEF	SELFHANDHAWEND
GEVOLG		
* JY WORD MISBRUIK	* HANDHAAF EIE REGTE	* EIE REGTE SOWEL AS ANDERE S'N WORD GERESPEKTEER
* JOU REGTE WORD MISKEN	* ONTKEN DIé VAN ANDER	* BEREIK DOEL DEUR ONDERHANDELING
* ANDERE BEREIK HUL DOEL TEN KOSTE VAN JOU		
ONDERLIGGENDE LEWENSFILOSOFIE		
* EK MOET NOOIT IEMAND ANDERS ONGEMAKLIK OF ONTEVREDE MAAK NIE ... NET MYSELF	* EK MOET ANDERE VERKLEINEER EN VERMAAK OM MYSELF TE BESKERM	* EK HET VERANTWOORDELIKHEID OM MY EIE REGTE UIT TE OEFEN
* EK IS NIE BELANGRIK, JY KAN MY GEBRUIK	* WAT EK Sê, IS REG. JOU OPINIE TEL NIE	* MY OPINIE IS NET SO BELANGRIK SOOS JOU OPINIE

10.10 Illustrasie van nie-selfhandhawende en aggressiewe gedrag

Twee rollespelle word op die videoskerm vertoon waar voorbeelde elk van nie-selfhandhawende en aggressiewe gedrag uitgebeeld word. ('n Volledige transkripsie verskyn in bylaes 1.1 en 1.2.)

10.11 Bespreking: selfhandhawende gedrag: die aanleer van die vaardigheid

- Die groepleier bespreek die aanleer van die vaardigheid, selfhandhawing (transparant M 1.15).
- By komponent I (Bewuswording en uitlewing van jou regte) op transparant M 1.15 word 'n aanvullende transparant, "Die regte van elke mens" (M 1.16) bespreek.
- By komponent II (Verbale vaardighede) op die transparant (M 1.15) word die verskillende verbale vaardighede geïllustreer deur drie rollespelle op die videoskerm:

  'n Rollespel waarin die ontwapeningstegniek gedemonstreer word (bylae 1.3).

  'n Rollespel waarin die tegniek "beskadigde plaat" gedemonstreer word (bylae 1.4).

  'n Rollespel waarin verskillende selfhandhawingstegnieke gedemonstreer word (bylae 1.5).

10.12 Groepaktiwiteit: rollespelle om selfhandhawende gedrag te beoefen

- Die subgroepe verdeel in subsubgroepe van twee lede elk.
- Die opdrag word gegee om die vier bespreekte en gedemonstreerde selfhandhawende tegnieke deur rollespelle in te oefen.
- Beurte word gemaak en na elke oefening gee die twee lede terugvoer aan mekaar.

10.13 'n Huiswerkopdrag

Die groepleier gee aan die lede 'n huiswerkopdrag wat die volgende insluit:

'n Lys moet opgestel word van situasies waarin die persoon nie selfhandhawend optree nie.

TRANSPARANT M 1.15

SELFHANDHAWENDE GEDRAG: DIE AANLEER VAN DIE VAARDIGHEID

TWEE KOMPONENTE:

I HERSTRUKTURERING VAN KOGNISIES
II DIE AANLEER VAN RELEVANTE VAARDIGHEDE

I. HERSTRUKTURERING VAN KOGNISIES

* BEWUSWORDING VAN INHIBERENDE DENKE
* VERVANG MET REALISTIESE DENKPATRONE
* BEWUSWORDING EN UITLEWING VAN JOU REGTE

II. AANLEER VAN RELEVANTE VAARDIGHEDE

1. NIE-VERBALE VAARDIGHEDE

* OOGKONTAK
* STEMTOON
* LIGGAAMSHOUDING EN GEBARE
* TYDSBEREKENING
* INHOUD

2. VERBALE VAARDIGHEDE

* ONTWAPENTEGNIEK
* BESKADIGDE PLAAT
* SELEKTIEWE IGNORERING
* MINIMALE EFFEKTIEWE RESPONSE

STAPPE IN SELFHANDHAWENDE GEDRAG

1. DUIDELIKE IDENTIFISERING VAN DIE SITUASIE
2. KOGNITIEWE ONTLEDING
3. IDENTIFISERING VAN REGTE
4. GEPASTE WYSE VAN OPTREDE EN RESPONS
5. TREE OP: STEL STANDPUNT OP DIREKTE EN AANVAARBARE WYSE

TRANSPARANT M 1.16

DIE REGTE VAN ELKE MENS

* DIE REG OM VERSOEKE TE WEIER, SONDER OM SKULDIG OF SELFSUGTIG TE VOEL.
* DIE REG OM KWAAD TE WEES EN DIT TE WYS.
* DIE REG OM 'N GESONDE, KOMPETERENDE GESINDHEID EN PRESTASIEBEWUSTHEID TE ERVAAR EN DIT UIT TE DRUK.
* DIE REG OM TE STREEF NA SELFVERWESENLIKING DEUR WATTER ETIESE KANALE OOK AL, WAT BY JOU TALENTE EN BELANGSTELLINGS PAS.
* DIE REG OM JOU OORDEEL TE GEBRUIK OM TE BESLUIT WATTER BEHOEFTES VIR JOU DIE BELANGRIKSTE IS.
* DIE REG OM FOUTE TE MAAK.
* DIE REG DAT JOU MENINGS DIESELFDE MATE VAN RESPEK EN KONSIDERASIE VERKRY AS ANDER S'N.
* DIE REG OM AS 'N BEKWAME EN VOLWAARDIGE VOLWASSE MENS BESKOU TE WORD.
* DIE REG DAT JOU BEHOEFTES AS NET SO BELANGRIK AS ANDER S'N BESKOU WORD.
* DIE REG OM ONAFHANKLIK TE WEES.

'n Werklike voorbeeld uit die lys moet gekies word en na aanleiding van die bespreekte riglyne, op 'n selfhandhawende wyse ingeoefen en prakties uitgevoer word.

11. SAMEVATTING VAN DIE TOTALE MODULE

Die groepleier bied 'n kort samevatting van die totale module aan die hand van transparante (M 1.17).

12. EVALUERING VAN DIE MODULE: 'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

- 'n Uitdeelstuk, "Module-evaluering vir 'n saambindende lewensbeskouing" (M 1.8) word uitgedeel.

- Nadat die groeplede dit voltooi het, word dit weer opgeneem.

TRANSPARANT M 1.17:

OPSOMMING VAN TEMA: SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

1. DAAR IS VYF FASES IN MORELE ONTWIKKELING:

   * SELFGESENTREERD
   * ANDER-GESENTREERD
   * BEVRAAGTEKENING VAN ALLES
   * RELATIWITEIT
   * VERBINTENIS

2. BEGINSELS EN WAARDES GEE DUIDELIKE RIGTING AAN JOU OPTREDE EN MOET SOEPELHEID TOON TEN EINDE TE KAN AANPAS BY VERANDERDE OMSTANDIGHEDE.
   DIT VORM DIE RUGGRAAT VAN 'N EIE LEWENSFILOSOFIE EN MOET 'N VERDRAAGSAAMHEID OPENBAAR TEENOOR ANDER BEGINSELS WAT VERSKILLEND IS.

3. 'N LEWENSFILOSOFIE ONTWIKKEL UIT 'N BESKOUING VAN JOUSELF, DOELWITTE, WAARDES EN BEGINSELS. DIT RIG EN BEPAAL JOU LEWE EN VERSKAF BESTENDIGHEID, GEMOTIVEERDHEID EN DOELGERIGTHEID.

4. OUTONOME GEDRAG IS VOLWASSE INTERAFHANKLIKHEID MET DIE VOLGENDE EIENSKAPPE:

   * 'N BEHOEFTE AAN AANVAARDING EN ERKENNING
   * ONAFHANKLIKE OPTREDE
   * SELFSTANDIGE BEPLANNING EN PROBLEEMHANTERING
   * BALANS TUSSEN EIE BEHOEFTES EN DIë VAN ANDERE
   * AANVAARDING VAN VERANTWOORDELIKHEDE

5. LEWENSDOELWITTE MOET AAN BEPAALDE KRITERIA VOLDOEN EN MOET SEKERE KENMERKE OPENBAAR TEN EINDE KONSTRUKTIEF EN RELEVANT TE WEES.

6. MET SELFHANDHAWING

   * OEFEN JY JOU REGTE UIT, MAAR RESPEKTEER DIE REGTE VAN ANDERE
   * SPREEK JY JOU GEVOELENS EN BEHOEFTES DUIDELIK, EERLIK EN OP SENSITIEWE WYSE UIT
   * KOMMUNIKEER JY SONDER VERDRAAIING

UITDEELSTUK M 1.8

MODULE-EVALUERING VIR 'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant	___|___|___|___|___|___|___	oninteressant
2.	te veel	___|___|___|___|___|___|___	te min
3.	oppervlakkig	___|___|___|___|___|___|___	indringend
4.	verstaanbaar	___|___|___|___|___|___|___	onverstaanbaar
5.	toepaslik	___|___|___|___|___|___|___	ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei	___|___|___|___|___|___|___	strem groei
2.	doeltreffend	___|___|___|___|___|___|___	ondoeltreffend
3.	nie bedreigend	___|___|___|___|___|___|___	bedreigend
4.	te min	___|___|___|___|___|___|___	te veel
5.	vervelig	___|___|___|___|___|___|___	interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	stimuleer groei	___|___|___|___|___|___|___	strem groei
2.	doeltreffend	___|___|___|___|___|___|___	ondoeltreffend
3.	nie bedreigend	___|___|___|___|___|___|___	bedreigend
4.	relevant	___|___|___|___|___|___|___	irrelevant
5.	verstaanbaar	___|___|___|___|___|___|___	onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei	___|___|___|___|___|___|___	strem groei
2.	groter bewuswording van waardes	___|___|___|___|___|___|___	nie gestimuleer tot bewuswording
3.	moedig doelgerigtheid aan	___|___|___|___|___|___|___	ontmoedig doelgerigtheid
4.	versterk outonomie	___|___|___|___|___|___|___	blokkeer outonomie
5.	versterk selfhandhawing	___|___|___|___|___|___|___	strem selfhandhawing

BYLAE 1.1

ROLLESPEL OM NIE-SELFHANDHAWENDE GEDRAG TE ILLUSTREER

Situasie: A is besig om uit 'n handboek te studeer vir 'n mondeling die volgende dag. B kom in.

B: Jis, hoe's dinge?

A: So-so, ek worstel maar nog met môre se mondeling. Hoe vorder jy?

B: Nie eintlik nie, ek sit eintlik in 'n gemors. Ek wil juis vir jou 'n guns vra.

A: Seker, waarmee kan ek help?

B: Jy sien, ek't nie 'n handboek gekoop nie, was tē duur na my sin. Nou wil ek graag joune leen - net om so 'n idee te kry.

A: (Skielik onseker, skuif rond, kyk weg ...)
Wel ...

B: Ek sal hom nie lank hou nie. Toe man - gee my drie ure, dan's hy weer by jou. Jy verdien in elk geval 'n breek.

A: (Nog steeds onseker ... gespanne: krap sy hare, vryf sy neus, kyk weg).
As jy hom net gou ...

B: Thanks man, geweet ek kan steun op jou. Jy's 'n pel duisend.
(Vat die boek uit 'n oorblufte A se hande.)

A: (Totaal oorbluf as B met die boek uitstap).
So 'n vuilgoed!

BYLAE 1.2

ROLLESPEL OM AGGRESSIEWE GEDRAG TE DEMONSTREER

Situasie: A het by B geld geleen en nie teruggebring nie.
B kom eis nou sy geld op 'n baie aggressiewe wyse.

A: Hallo, Gert - hoe gaan dit?

B: Dit sal baie beter gaan as jy my geld teruggee wat jy skuld.
(Aggressief, dreigende houding - slegs in stem.)

A: (Oorbluf)
Jammer ... ek het nie geweet jy's so haastig daarvoor nie.

B: Dis sommer nonsens! Ek is 'n student net soos jy. Geld groei nie op my rug nie ... Ek wil my geld nóú hê. Dis die laaste keer dat ek ooit aan jou sal geld leen.

A: Ek sal my bes ...

B: (Val in rede.) Ek's nie nou lus vir jou sieklike verskonings nie. Betaal. Dis die wet van Transvaal wat nou geld. (Gryp hom aan die bors.)

BYLAE 1.3

'N ROLLESPEL WAARIN DIE ONTWAPENINGSTEGNIEK GEDEMONSTREER WORD

A: Jy trek darem slordig aan.

B: Jy's reg. Ek lyk vandag seker nie op my beste nie.

A: Daardie broek! Het jy dan geen smaak nie?

B: Hy is 'n bietjie gekreukel, nê!

A: Gekreukel? Hy's walglik.

B: Ek stem saam. Hy het al beter dae gesien.

A: Skaam jy jou nie om as tokkelok sō te lyk nie?

B: Miskien behoort ek hieroor skuldig te voel.

BYLAE 1.4

'N ROLLESPEL WAARIN DIE TEGNIEK "BESKADIGDE PLAAT" GEDEMONSTREER WORD

A: Môre, meneer, ek verkoop kaartjies namens ons plaaslike kinderhuis.

B: Goeie môre, dankie, maar ek stel nie belang nie.

A: Maar dit is vir 'n goeie doel.

B: Ek is bewus daarvan, maar ek stel nie belang nie.

A: 'n Kaartjie van R5,00 sal u nie armer maak nie, maar 'n paar kindertjies se harte baie bly maak!

B: Dit is seker so, maar ek stel nie belang nie.

A: Ek het lanklaas so 'n onsimpatieke persoon soos u ontmoet!

B: Dit mag so wees, maar ek stel nie belang nie.

BYLAE 1.5

'N ROLLESPEL WAARIN VERSKILLENDE SELFHANDHAWINGS-TEGNIEKE GEDEMONSTREER WORD

Klerk: Kan ek u help?

A: Miskien, maar ek sou verkies om met die bestuurder te praat.

Klerk: (Twyfel ŉ oomblik.)
Laat ek gaan kyk of hy hier is.

A: Asseblief, ek sal hier wag.

Klerk: Hy's tans besig - hy het gevra dat ek u moet help.

A: Baie dankie, maar ek sal wag totdat hy beskikbaar is.

Klerk: Ek sal hom gaan sê.

Bestuurder: Goeie môre, ek verstaan u het ŉ probleem.

A: Ja, ek het verlede week twee CD's by u gekoop, maar die kwaliteit is baie swak en ek wil graag my geld terughê.

Bestuurder: (Kyk na CD's.) Dis baie snaaks, ons het nog nooit probleme gehad nie. Hoe is dit sō beskadig? Het u ŉ goeie CD-speler?

A: Ek kan verstaan dat u dalk kan dink dat ek dit op ŉ manier kon beskadig het, maar hulle was in hierdie toestand toe ek dit gekoop het. Daarom wil ek my geld terughê.

Bestuurder: Hierdie CD's is gekoop op ons spesiale uitverkopingsprys. Dit beteken dat u dit nie mag terugbring nie.

A: Dit mag so wees, maar die goedere was beskadigd gekoop en daarom wil ek my geld terughê.

Bestuurder: Mense hanteer dikwels op onverantwoordelike wyse hul plate of CD's en dan wil hulle hê ons moet dit doodeenvoudig vervang.

A: Dit mag sō wees, maar in hierdie geval het ek die goedere sō ontvang en wil ek my geld terughê.

Bestuurder: (Onseker, talm ŉ rukkie) Goed, ek sal reël dat u u geld terugkry.

A: Baie dankie.

MODULE TWEE

TEMA: SPONTANEÏTEIT

Inhoudsopgawe vir leser

1. Opsomming van vorige module: 'n saambindende lewensbeskouing
2. Terugvoering oor huiswerkopdrag in module 1
3. Uiteensetting van module 2: spontaneïteit
4. Definiëring van spontaneïteit
5. Subtema: Kontak met eie emosies
6. Die ontstaan en beheer van emosies
7. Subtema: 'n Hier-en-nou-openheid
8. Subtema: Demonstrasie van emosies
9. Die Christen en die emosie om kwaad te word
10. Samevatting van die module "Spontaneïteit"
11. Evaluering van die module "Spontaneïteit"

MODULE TWEE

SPONTANEÏTEIT

1. OPSOMMING VAN VORIGE MODULE: 'N SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING

Om die geheues te verfris, word 'n opsomming van die vorige module gegee (transparant M 1.17).

2. TERUGVOERING OOR HUISWERKOPDRAG IN MODULE

Terugvoering word gevra na aanleiding van die huiswerkopdrag in die vorige module oor selfhandhawende gedrag (10.13). Die konkrete situasies word in die groep bespreek en probleemsituasies word binne die groep uitgepluis.

3. UITEENSETTING VAN MODULE 2: SPONTANEÏTEIT

Ter inleiding van hierdie module bied die groepleier 'n oorsig oor die verloop van die module onder die volgende opskrifte: subtemas, doel, werkwyse en terugvoer (transparant M 2.1).

4. DEFINIëRING VAN SPONTANEÏTEIT

4.1 **Subgroepaktiwiteit: definiëring van spontaneïteit**
Die groep ontvang opdrag om te kwalifiseer wat bedoel word indien 'n persoon as spontaan beskryf word.

4.2 Terugvoering word van die onderskeie subgroepe ontvang, en eienskappe van spontaneïteit word deur die groepleier bespreek (transparant M 2.2). Hy maak gebruik van die aanvullende materiaal in 4.3.

TRANSPARANT M 2.1

TEMA: SPONTANEÏTEIT

SUBTEMAS:

* KONTAK MET EIE EMOSIES
* HIER-EN-NOU-OPENHEID
* DEMONSTRASIE VAN EMOSIES

DOEL:

* DEFINIëRING VAN SPONTANEÏTEIT
* HERKENNING VAN EMOSIES
* OM EMOSIES TE LEER BEHEER
* OM MEER BEWUS TE WORD VAN DIE HIER-EN-NOU
* OM NIE-VERBALE GEDRAG TE INTERPRETEER
* OM KWAADWORD-GEVOELENS TE KAN HANTEER

WERKWYSE:

* INDIVIDUELE AKTIWITEIT
* GROEPAKTIWITEIT
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* VIDEOMATERIAAL
* ROLLESPEL

TERUGVOER:

* SELFEVALUERING
* GROEPEVALUERING
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* SAMEVATTING

TRANSPARANT M 2.2

EIENSKAPPE VAN SPONTANEÏTEIT

1. KORREKTE HERKENNING VAN EIE EMOSIES.

2. AANVAARDING EN TOE-EIENING VAN DIE EMOSIES.

3. NATUURLIKE EN VOLWASSE DEMONSTRASIE VAN EMOSIES.

4. EMOSIONELE STABILITEIT.

4.3 Aanvullende materiaal: definisie van emosies

In spontaneïteit gaan dit dus primêr oor emosies. 'n Emosie kan gedefinieer word as 'n sielkundige gevoelsreaksie op 'n ervaring of gebeurtenis wat ook objektief waargeneem kan word vanweë fisiologiese veranderinge (harttempo, verhoogde bloeddruk, aktiwiteit van sweet- en traankliere). Die rol van die sentrale en outonome senuweestelsels is hierby betrokke.

Emosies kan voorts beskryf word as interne reaksies wat ook eksterne tekens het.

Alhoewel gevoelens en emosies in hierdie module as sinonieme gebruik word, is dit tegnies meer korrek om na 'n gevoel te verwys as 'n bewuste belewenis wat deel vorm van 'n emosie, wat soms meer op die onbewuste vlak kan lê.

Vervolgens word aandag geskenk aan die eerste subtema, naamlik om in kontak te wees met eie emosies.

5. SUBTEMA: KONTAK MET EIE EMOSIES

5.1 Subgroepaktiwiteit: aanvangskompetisie om gevoelswoorde te lys

- 'n Opdrag word aan die groep gegee om so gou as moontlik 20 gevoelswoorde te lys, soos byvoorbeeld woede, blydskap, hartseer, ensovoorts.
- Die subgroep wat eerste klaar en korrek is, ontvang elk 'n sjokolade.

5.2 Terugvoering word ontvang oor elke subgroep se antwoorde en die feit dat dit moeilik is om 20 gevoelswoorde te vind, word in die groep bespreek.

Die groepleier verduidelik dat die rasionaal van hierdie aktiwiteit was om te illustreer met hoe min gevoelswoorde die alledaagse persoon vertroud is en die beperkende gevolg daarvan op die kontak met eie emosies.

Om die onvermoë rakende die erkenning van emosies duideliker te illustreer, word die volgende opdragte uitgevoer.

5.3 **Individuele aktiwiteit: die herkenning van andere se emosies**

- ŉ Rollespel word op die monitor van die videomasjien vertoon. Hierin word ŉ verskeidenheid van emosies sonder die aanwesigheid van klank uitgebeeld. (Volledige transkripsie van die rollespel om emosies te demonstreer, verskyn in bylae 2.1.)
- Die opdrag word gegee om al die emosies wat waargeneem kan word, neer te skryf.
- Nadat die oefening voltooi is, word die videoband weer gespeel met klank by en op hierdie wyse ontvang die groeplede terugvoer op hul antwoorde.

5.4 **Individuele aktiwiteit: die herkenning van eie emosies**

- ŉ Rollespel word op die monitor van die videomasjien vertoon. Hierin word interne emosies tussen twee persone gedemonstreer. (ŉ Volledige transkripsie van die rollespel "slegte nuus" verskyn in bylae 2.2.)
- Die opdrag word aan die groeplede gegee om te let op hul eie emosies terwyl hulle na die videoband kyk.

5.5 Terugvoering word aan die groepleier gegee oor hul ervaringe na die afhandeling van 5.3 en 5.4.

5.6 **Subgroepaktiwiteit: die redes waarom dit moeilik is om in kontak met die emosies te wees**

Die opdrag word gegee aan die groeplede om die redes te bespreek hoekom ŉ persoon dit moeilik vind om in kontak met die emosies te wees. Hierdie feit is in die vorige twee individuele aktiwiteite geïllustreer.

5.7 Terugvoering word van die verskillende subgroepe ontvang en op die blaaibord neergeskryf.

5.8 **Bespreking van die faktore wat dit moeilik maak om in kontak met die emosies te wees**

Die groepleier bespreek die faktore wat dit moeilik maak om in kontak te wees met emosies (transparant M 2.3) en hy maak gebruik van die aanvullende materiaal in 5.9.

5.9 **Aanvullende materiaal: Die belemmeringsfaktore vir die in-kontak-wees met emosies**

(1) **Die opvoedingsproses**

In 'n groot mate kan ons opvoedingsproses die rede wees hoekom dit moeilik is om in kontak te kom met eie emosies. Van kleins af word veral seuns tradisioneel geleer om nie hul gevoelens te wys nie. Die boodskap wat onbewustelik oorgedra word, is dat sekere emosies onaanvaarbaar is, en op hierdie wyse word kinders geleer om oneerlik met hul gevoelens om te gaan, deur dit te ontken of te ignoreer, veral wat sekere "sagte" gevoelens soos liefde, teerheid en hartseer betref. In sommige sisteme word woede en aggressie as aanvaarbare "manlike" emosies beskou en daarom is dit toelaatbaar om dit te erken en te demonstreer.

(2) **Wanidees**

Daar is ook sekere wanidees onder sommige Christene dat die uiting van sekere emosies sondig is; dat dit tot gevolg gaan hê dat beheer daaroor verloor gaan word; dat 'n Christen geen ekstreme emosies mag ervaar nie, maar altyd in beheer en beheersd moet wees.

Hierdie idees word dikwels onwetend deur ouers by hul kinders ingeprent met verwarrings soos "'n Christen mag nie kwaad word nie". Die gevolg is dat "negatiewe" emosies ontken word in 'n poging om dit te oorwin, en dit kan lei tot onegtheid en inkongruensie.

TRANSPARANT M 2.3

FAKTORE WAT KONTAK MET EIE EMOSIES BEMOEILIK

1. DIE OPVOEDINGSPROSES
2. SEKERE WANIDEES
3. VREES VIR VERWERPING

(3) **Vrees vir verwerping**
Indien 'n persoon sy eie emosies erken en demonstreer, is daar 'n verdere moontlikheid dat hy deur ander persone verwerp kan word, of dat hulle hom sal etiketteer. Die erkenning en demonstrasie van emosies lei gevolglik tot verhoogde blootstelling.

5.10 **Subgroepaktiwiteit: Die redes waarom 'n persoon wel in kontak met sy eie emosies moet wees**
Die groep word opdrag gegee om die redes te bespreek waarom dit belangrik is om in kontak met eie emosies te wees.

5.11 Nadat terugvoering van die subgroepe ontvang is, en die redes op die blaaibord aangedui is, word hierdie aspek verder bespreek aan die hand van die transparant "Redes waarom 'n persoon in kontak moet wees met eie emosies" (transparant M 2.4).

Die groepleier maak gebruik van die aanvullende materiaal in 5.12.

5.12 **Aanvullende materiaal: redes waarom 'n persoon in kontak moet wees met sy eie emosies**

(1) **Fisiologiese en sielkundige komponente**
Gevoelens berei die liggaam fisiologies voor vir aksie. As 'n persoon byvoorbeeld kwaad is, raak sy spiere gespanne, adrenalien word in die bloedstroom vrygestel en sy hartklop versnel. Die liggaam berei hom fisiologies voor om te vlug of te veg. Indien 'n persoon sy gevoelens ignoreer of onderdruk, beweeg die gevoelens na die meer onbewuste vlak van die emosies vanwaar gedrag nog steeds beïnvloed en beheer word. Dit is daarom belangrik om gevoelens te erken en op 'n volwasse wyse te demonstreer.

TRANSPARANT M 2.4

REDES WAAROM 'N PERSOON IN KONTAK MOET WEES MET EIE EMOSIES

1. FISIOLOGIESE EN SIELKUNDIGE KOMPONENTE

2. VERBETERDE BEHEER EN KONTROLE

3. VERBETERDE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

4. VERHOOGDE SELFKENNIS

(2) **Verbeterde beheer en kontrole**
Indien 'n persoon meer in kontak is met sy emosies, vergroot sy beheer daaroor en is hy in staat om sy gedrag en emosies doelbewus te rig. Emosies word dus gekontroleer wanneer 'n persoon bewus word daarvan, dit aanvaar en dit ook gepas demonstreer.

(3) **Verbeterde interpersoonlike verhoudinge**
Interpersoonlike verhoudinge verbeter wanneer emosies helderder en duideliker beskryf kan word en dit tot verbeterde kommunikasie lei. Indien emosies geïgnoreer word, verhoog dit die konflikpotensiaal in 'n verhouding. 'n Voorwaarde vir goeie verhoudinge is die oop en eerlike kommunikasie van gevoelens. Op hierdie wyse kan konflik konstruktief hanteer word.

(4) **Verhoogde selfkennis**
Soos wat 'n persoon meer bewus word van sy eie emosies, verhoog hy sy selfkennis. Die emosionele komponent is net so belangrik soos die kognitiewe komponent om die persoon van inligting te bedien oor homself en die situasie waarin hy homself bevind.

Vervolgens gaan die ontstaan en beheer van emosies bespreek word.

6. DIE ONTSTAAN EN BEHEER VAN EMOSIES

6.1 Groepaktiwiteit: die ontstaan van emosies

'n Groepbespreking volg waar die moontlike wyses waarop emosies ontstaan, bespreek word. (Die fisiologiese komponent is nie hier ter sprake nie.)

6.2 Aanvullende materiaal: die ontstaan van emosies

Die groepleier verduidelik aan die hand van die transparant "Die ABC van emosies" (M 2.5) hoe sekere fisiese aksies (A) tot voorspelbare gevolge of reaksies (C) lei.

'n Verskil tree egter in as emosies ter sprake kom. Mense reageer verskillend op dieselfde gebeurtenis, byvoorbeeld as Noord-Transvaal die Curriebeker sou wen.

- Die verskil word bepaal deur die wyse waarop die gebeurtenis geïnterpreteer (B) word.
- Gevoelens (C) word dus nie veroorsaak deur wat gebeur (A) nie, maar deur die interpretasie (B) van die gebeurtenis (A).
- Dit word geïllustreer deur die student wat 'n toets gedruip het (transparant M 2.5).
- Wat egter die interpretasie van gebeure kan bepaal, is oortuigings, vooroordele en denkskemas wat vasgelê word tydens die grootwordproses.

6.3 Die interpretasie van emosies

Twee uitdeelstukke "Selfaftakelende stellinge wat mense ten koste van hulself glo" (uitdeelstuk M 2.1) en "Soorte denkefoute" (uitdeelstuk M 2.2) word uitgedeel.

Die groepleier bespreek die wyses waarop sekere oortuiginge, vooroordele en denkskemas 'n persoon se interpretasie kan beïnvloed, aan die hand van die twee uitdeelstukke.

6.4 Individuele aktiwiteit: illustrasie van denkfoute op voorbeeldsituasies

- 'n Uitdeelstuk "Voorbeeldsituasies waarin denkfoute gemaak word" (uitdeelstuk M 2.3) word uitgedeel.
- Die opdrag word gegee dat die groeplede op die uitdeelstuk moet aandui watter denkefoute gemaak word met verwysing na uitdeelstukke M 2.1 en M 2.2.

9.5 'n Uiteensetting van die emosie "kwaadword"

Die groepleier gee 'n kort uiteensetting van die emosie "kwaadword" aan die hand van die transparant (M 2.11). Hy maak gebruik van die aanvullende materiaal in 9.6.

9.6 Aanvullende materiaal: 'n uiteensetting van die emosie "kwaadword"

(1) **Oorsprong**

Biologiese en aangeleerde komponente speel 'n rol. Die persepsie en interpretasie van wat ek ervaar, kan lei tot kwaadword. Die denkproses wat 'n gebeure vergesel, kan die oorsprong wees.

(2) **Oorsake**

- **Frustrasie**: wanneer struikelblokke (fisies, sosiaal, psigies) verhinder dat ek 'n doel bereik.
- **Pyn**: fisiese en psigiese pyn (byvoorbeeld sarkasme, belediging).
- **Gekondisioneerde response**: 'n kind kan leer om van kleins af kwaad te word om sodoende sy sin te kry.
- **Instinktiewe beskerming**: soms bied dit die nodige motivering en moed om struikelblokke te oorkom.

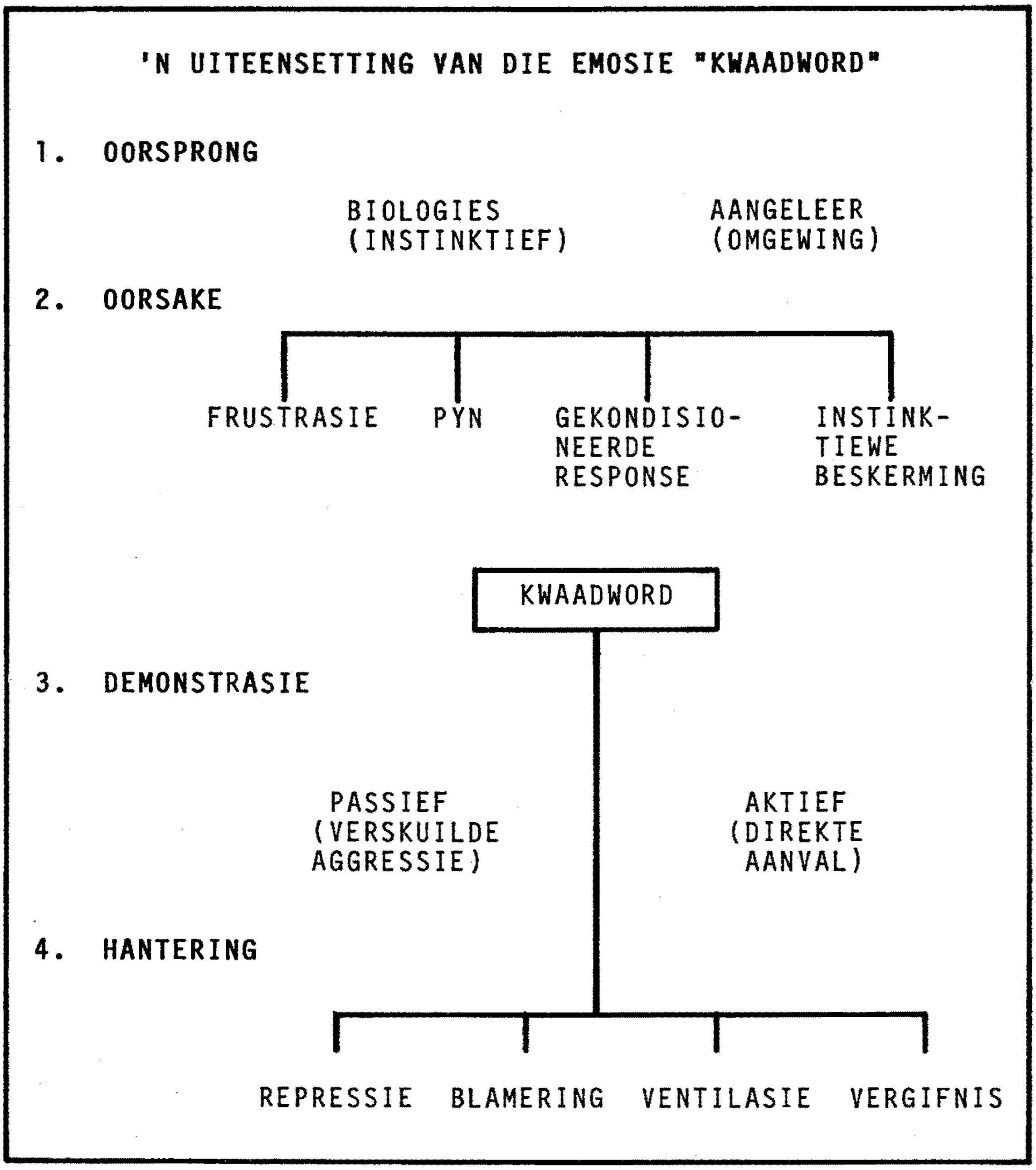
(3) **Demonstrasie**

Dit kan op passiewe (repressie of blamering) of aktiewe wyses (ventilasies of vergifnis) gedemonstreer word.

(4) **Hantering**

- **Repressie**: dit is die ontkenning of onderdrukking van kwaadword-gevoelens en kan lei tot interpersoonlike probleme en psigosomatiese siektes.
- **Blamering**: 'n rede vir die gevoelens word op 'n sondebok buite die persoon self geprojekteer.
- **Ventilering**: dit is die vrye demonstrasie van die gevoelens, maar dit verwyder nòg die oorsaak, nòg bied dit verligting van die emosies. Dit kan ook tot gevolg hê dat die **gevoel** van kwaadword kan oorgaan na die **gedrag** van aggressie en vyandigheid.
- **Vergifnis**: dit is 'n aspek wat aansluiting vind by die Bybel en kwaadword, wat vervolgens meer breedvoerig bespreek word (9.7).

TRANSPARANT M 2.11



9.7 **Aanvullende materiaal: kwaadword en die Bybel**
Die groepleier gebruik hierdie materiaal om aan te sluit by die vierde hanteringswyse, naamlik vergifnis, wat genoem is in die uiteensetting van die emosie "kwaadword".

Daar moet onderskei word tussen kwaadword (gevoel) en aggressie ('n gedrag wat voortspruit uit die gevoel). Na aanleiding van Efesiërs 4:26 kan gesê word dat Paulus nie kwaadword (gevoel) as verkeerd beskou nie, maar dat kwaadword 'n potensiaal het om tot sonde te lei. Die omskakeling van kwaadword na aggressie is nie aanvaarbaar nie. Om kwaad te voel, om vir iemand te sê dat jy kwaad is, om oor jou kwaadwees te praat, is belangrik en gesond.

Die rede hoekom kwaad wees kan lei tot sonde (Ef. 4:26), is omdat daar by iemand wat kwaad is, 'n natuurlike begeerte bestaan om iemand terug te betaal (Rom. 12:17-19); omdat ons maklik beheer daaroor kan verloor en omdat kwaadwees ons vermoë om lief te hê, blokkeer.

Die gelowige word opgeroep om te vergewe en nie wraak te neem nie. Hy moet leer om kwaad te wees sonder dat dit oorgaan tot aggressie en vyandigheid.

9.8 **Riglyne vir die hantering van kwaadwees**
Die groepleier bespreek na aanleiding van die transparant "Riglyne vir die hantering van kwaadwees" (M 2.12), hierdie onderwerp.

9.9 'n Groepbespreking oor die riglyne vir die hantering van kwaadwees volg ten einde seker te maak dat die onderliggende beginsels verstaan word.

10. SAMEVATTING VAN DIE MODULE "SPONTANEÏTEIT"

Die groepleier gee 'n kort samevatting van die totale module aan die hand van die transparant (M 2.13).

TRANSPARANT M 2.12

RIGLYNE VIR DIE HANTERING VAN KWAADWEES

1. HERKEN EN ERKEN DAT JY KWAAD IS.

2. BEPAAL OF JY HIERDIE EMOSIE BEHOORT TE DEMONSTREER.

3. WEES BEWUS VAN ANDER MOONTLIKE WYSES VAN OPTREDE.

4. DEMONSTREER DIT DIREK EN EFFEKTIEF NADAT DIE VOLGENDE RIGLYNE IN GEDAGTE GEHOU IS:

   * VERKRY EERS ALLE NODIGE INLIGTING.
   * RIG JOU KWAADWEES OP DIE REGTE PERSOON, SONDER OM TE VERALGEMEEN.
   * AANVAAR VERANTWOORDELIKHEID VIR JOU KWAADWEES.
   * HOU IN GEDAGTE DAT INDIEN JY KWAAD IS, JY SOMS OOK MEER IMPULSIEF IS.
   * VERREKEN DIE IMPAK VAN JOU KWAADWEES OP DIE ANDER PERSOON.
   * KOMMUNIKEER JOU KWAADWEES DUIDELIK VERBAAL EN NIE-VERBAAL.
   * KWAADWEES MOET ALTYD GEPAARD GAAN MET 'N VOLWASSE UITING DAARVAN.

5. ANALISEER, VERSTAAN EN REFLEKTEER OOR JOU KWAADWEES SODAT JY DIE SNELLER KAN HERKEN.

TRANSPARANT M 2.13

OPSOMMING VAN TEMA: SPONTANEÏTEIT

1. EMOSIE IS 'N SIELKUNDIGE GEVOELSREAKSIE OP 'N ERVARING OF GEBEURTENIS WAT OOK OBJEKTIEF WAARGENEEM KAN WORD.

2. 'N SPONTANE PERSOON KAN SY EIE EMOSIES HERKEN, AANVAAR EN OP 'N NATUURLIKE EN VOLWASSE WYSE DEMONSTREER.

3. VERSKEIE REDES INHIBEER ONS VERMOë OM IN KONTAK TE WEES MET ONS EMOSIES.

4. MY INTERPRETASIE VAN GEBEURTENISSE IS BEPALEND VIR DIE EMOSIES WAT DAAROP VOLG.

5. SPONTANEÏTEIT WORD GEKENMERK DEUR 'N KONGRUENSIE TUSSEN VERBALE EN NIE-VERBALE GEDRAG.

6. 'N GROTER BEWUSWORDING VAN DIE HIER-EN-NOU LEI TOT 'N VERBETERDE VERMOë OM EIE EMOSIES TE HERKEN, VERSTAAN EN TE BEHEER.

7. OM KWAAD TE WORD, IS 'N NORMALE EMOSIE, MAAR DIT MOET OP DIE KORREKTE WYSE HANTEER WORD.

11. EVALUERING VAN DIE MODULE: SPONTANEÏTEIT

- 'n Uitdeelstuk "Module-evaluering vir spontaneïteit" (M 2.6) word uitgedeel.

- Nadat die groeplede dit anoniem voltooi het, word dit weer opgeneem.

UITDEELSTUK M 2.6

MODULE-EVALUERING VIR SPONTANEïTEIT

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1. interessant ___|___|___|___|___|___|___ oninteressant
2. te veel ___|___|___|___|___|___|___ te min
3. oppervlakkig ___|___|___|___|___|___|___ indringend
4. verstaanbaar ___|___|___|___|___|___|___ onverstaanbaar
5. toepaslik ___|___|___|___|___|___|___ ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1. bydraend tot groei ___|___|___|___|___|___|___ strem groei
2. doeltreffend ___|___|___|___|___|___|___ ondoeltreffend
3. nie bedreigend ___|___|___|___|___|___|___ bedreigend
4. te min ___|___|___|___|___|___|___ te veel
5. vervelig ___|___|___|___|___|___|___ interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1. bydraend tot groei ___|___|___|___|___|___|___ nie bydraend
2. doeltreffend ___|___|___|___|___|___|___ ondoeltreffend
3. nie bedreigend ___|___|___|___|___|___|___ bedreigend
4. relevant ___|___|___|___|___|___|___ irrelevant
5. verstaanbaar ___|___|___|___|___|___|___ onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1. stimuleer groei ___|___|___|___|___|___|___ strem groei
2. moedig spontaneïteit aan ___|___|___|___|___|___|___ inhibeer spontaneïteit
3. moedig demo. van emosies ___|___|___|___|___|___|___ ontmoedig demo. van emosies
4. persoonlik gebaat ___|___|___|___|___|___|___ niks gebaat
5. relevant ___|___|___|___|___|___|___ irrelevant

BYLAE 2.1

ROLLESPEL OM EMOSIES TE DEMONSTREER

'n Monoloog word getoon waar 'n persoon binne 'n kort bestek verskeie emosies vertoon. Die rol van suster Teresa in die drama Pavane (Brink, 1974) is gebruik omdat byna elke sinsnede met 'n ander emosie gepaardgaan. Die emosies word nā elke sinsnede aangedui.

- Het jy my nie êrens gesien nie? Hulle het my vroeg vanmôre kom haal en my doodgemaak (verwarring).

- Hulle het die Here doodgemaak en ek het geslaap (ontsteld en skuldgevoelens).

- Hulle kom! Hulle kom! Moenie dat hulle hier inkom nie, keer hulle. Hulle gaan ons klooster ontheilig, keer hulle! (vrees, angs).

- Hulle verwoes alles, niks bly oor nie (verslaentheid).

- Waar's my kind? Hulle het my kind afgeneem? O, daar sal geween wees en gekners van tande in die buitenste duisternis (woede, aggressie, haat).

- My kind, my kind, kom drink. Kom, my lammetjie. Jy's so koud, jy's so klein, die wêreld is so groot (deernis, ontferming).

- Hulle kom! Hulle kom! Hulle kom! Hulle gaan ons uitroei. Keer hulle (vrees, angs).

BYLAE 2.1

ROLLESPEL: SLEGTE NUUS

'n Rollespel is gebruik waar 'n student aan haar kamermaat wat besig is om te studeer, die nuus moet oordra dat haar vriend wat op pad na haar was, gedood is in 'n ongeluk op die kampus. Die rollespel is gebruik omdat die klem veral val op die nie-verbale gedrag en dit 'n sterk effek het op die luisteraar.

X: Naomi?

Y: Ja, Lenie? Hoekom kyk jy my so snaaks aan?

X: Dis jou ou ... Wynand.

Y: Hy's op pad na my toe ... het daar iets gebeur?

X: Hier was 'n ongeluk op die hoek ... hy lê in die pad ... hy haal nie meer asem nie.

Y: (Begin histeries te huil)

X: (Dink dat sy lag). Moenie lag nie! Moenie lag nie! Hy is dood! Verstaan jy dit nie?

('n Oomblik word gefokus op die twee persone, een wat histeries huil, en die ander een wat probeer troos en kalmeer.)

MODULE DRIE

TEMA: POSITIEWE SELFKONSEP

Inhoudsopgawe vir leser

1. Opsomming van vorige twee modules
2. Uiteensetting van module 3: Positiewe selfkonsep
3. Subtema: Definiëring van selfkonsep
4. Definiëring en bepaling van identiteit
5. Subtema: Die vorming van die selfkonsep
6. Subtema: Die verdieping van selfkennis
7. Selfontsluiting
8. Die ontvangs van terugvoer
9. Subtema: Selfaanvaarding
10. Samevatting van die module "Positiewe selfkonsep"
11. Evaluering van die module "Positiewe selfkonsep"

MODULE DRIE

POSITIEWE SELFKONSEP

1. OPSOMMING VAN VORIGE TWEE MODULES

Om die geheues te verfris, word 'n opsomming gegee van die vorige twee modules aan die hand van transparante:

- Opsomming van 'n saambindende lewensbeskouing (transparant M 1.17).
- Opsomming van spontaneïteit (transparant M 2.12).

2. UITEENSETTING VAN MODULE 3: POSITIEWE SELFKONSEP

Ter inleiding bied die groepleier 'n oorsig oor die verloop van die module onder die volgende opskrifte: subtemas, doel, werkwyse en terugvoer (transparant M 3.1).

3. SUBTEMA: DEFINIëRING VAN SELFKONSEP

3.1 **Subgroepaktiwiteit: die definiëring van 'n selfkonsep**
Die opdrag word aan die groeplede gegee om gesamentlik tot 'n definisie van selfkonsep te kom.

3.2 Terugvoering word van die onderskeie subgroepe ontvang en op 'n blaaibord aangeteken.

3.3 **Bespreking oor die definiëring van 'n selfkonsep**

- Die groepleier definieer 'n selfkonsep en kwalifiseer die grense van 'n selfkonsep aan die hand van die transparant "Definisie van 'n selfkonsep" (M 3.2).
- Aanvullende materiaal (3.4) word aangewend om die transparante verder toe te lig.

TRANSPARANT M 3.1

TEMA 3: POSITIEWE SELFKONSEP

SUBTEMAS:
DEFINIëRING VAN SELFKONSEP
SELFKONSEPVORMING
SELFKENNIS
SELFAANVAARDING

DOEL:
* DEFINIëRING VAN SELFKONSEP EN IDENTITEIT
* BEPALING VAN EIE IDENTITEITSTATUS
* OM TOT 'N VERDIEPTE SELFKENNIS TE KOM
* OM SELFONTSLUITING TE BEOEFEN
* OM TE LEER OM TERUGVOER KORREK TE ONTVANG
* OM TE KOM TOT SELFAANVAARDING
* OM DIE BYBELSE PERSPEKTIEF OP DIE SELFKONSEP TE ONDERSOEK

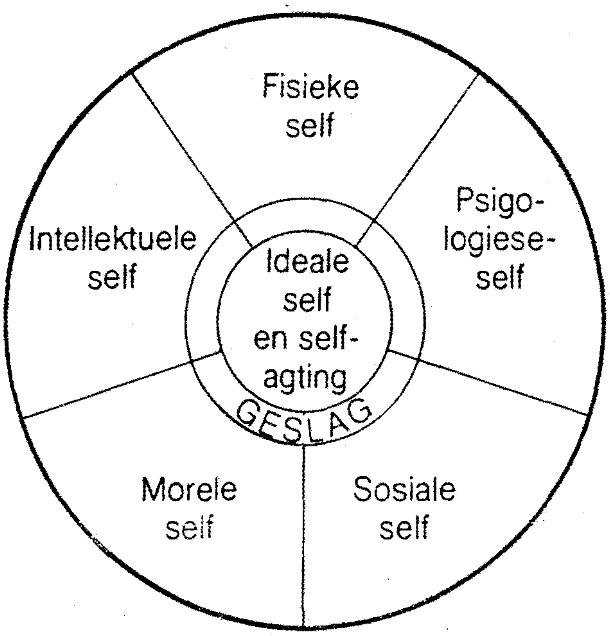
WERKWYSE:
* INDIVIDUELE AKTIWITEITE
* GROEPAKTIWITEITE
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* HUISWERKOPDRAG

TERUGVOER:
* SELFEVALUERING
* GROEPEVALUERING
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* SAMEVATTING

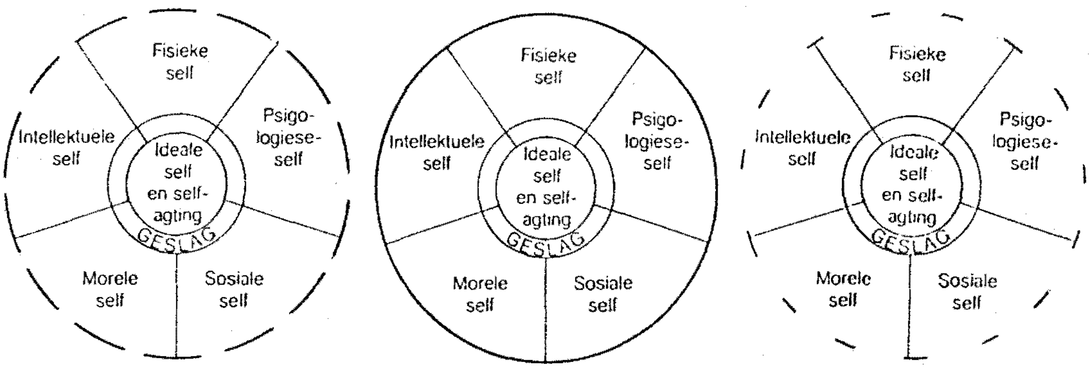
TRANSPARANT M 3.2

DEFINISIE VAN 'N SELFKONSEP

FIGUUR 1: ASPEKTE VAN DIE SELFKONSEP



FIGUUR 2: GRENSE VAN DIE SELFKONSEP



BUIGSAAM RIGIED DIFFUUS

3.4 Aanvullende materiaal: die definiëring van 'n selfkonsep

'n Selfkonsep kan gedefinieer word as dit wat jy van jouself dink op grond van dit wat jy van jouself weet. Dit impliseer dus 'n kennis van die self wat geëvalueer word.

Dit is 'n siening van 'n persoon se attribute in terme van sekere aspekte, naamlik:

- fisieke self of liggaamsbeeld;
- intellektuele self (vermoëns en talente);
- sielkundige self (persoonlikheidseienskappe en emosies);
- sosiale self (verhoudinge);
- morele self (kodes, waardes);
- geslagtelike self (identifikasie);
- ideale self en selfagting (selfbeoordeling en 'n gevoel van eiewaarde).

Al hierdie aspekte staan in 'n noue relasie tot mekaar en vorm saam 'n geheel. Die klem wat elke subsisteem kry, gaan verskil van persoon tot persoon. Veranderinge in een subsisteem beïnvloed die ander subsisteme.

Die grense van 'n selfkonsep kan beskryf word as:

buigsaam: dit is 'n oop sisteem wat voorsiening maak vir veranderinge deur die nodige aanpassings te maak;

rigied: dit is 'n geslote sisteem wat weerstand bied teen veranderinge, sodat die persoon eerder die ervarings sal verdraai om by sy selfbeoordeling te pas;

diffuus: die sisteem se grense is so vaag dat die persoon homself nie kan beoordeel nie en dit kan lei tot onstabiliteit.

3.5 **Verskillende gesigshoeke van die selfkonsep**

Die groepleier verduidelik die verskillende gesigshoeke van die selfkonsep deur gebruik te maak van die transparant (M 3.3).

Nadat ruimte gegee is vir bespreking oor die teoretiese aspekte van die selfkonsep word oorgegaan na 'n bespreking van identiteit.

4. DEFINIëRING EN BESPREKING VAN IDENTITEIT

4.1 **Subgroepaktiwiteit: die onderskeid tussen 'n selfkonsep en 'n identiteit**

Die opdrag word aan die groeplede gegee om te bepaal of welke wyse 'n selfkonsep onderskeibaar is van 'n identiteit, en ook op watter wyse 'n identiteit ontwikkel.

4.2 Terugvoering word van die subgroepe ontvang en aangeteken op 'n blaaibord.

4.3 **Definiëring van identiteit en die ontwikkeling daarvan**

Die groepleier identifiseer identiteit as 'n individu se bewustheid van homself as 'n onafhanklike, unieke persoon met 'n bepaalde plek in die samelewing. Die vorming van 'n persoon se identiteit hang ten nouste saam met sy ontwikkelingsgeskiedenis. Tydens adolessensie vind die grootste identiteitsontwikkeling plaas as gevolg van liggaamlike, morele, seksuele, sosiale en kognitiewe veranderinge. Die adolessent ervaar 'n identiteitskrisis omdat hy in 'n proses is om homself en sy rol in die samelewing te herdefinieer.

TRANSPARANT M 3.3

VERSKILLENDE GESIGSHOEKE VAN DIE SELFKONSEP

SUBJEKTIEWE SELFKONSEP:	WIE EK DINK EK IS
OBJEKTIEWE SELFKONSEP:	HOE ANDER DINK EK IS
SOSIALE SELFKONSEP:	HOE EK DINK ANDER MY SIEN
IDEALE SELFKONSEP:	HOE EK GRAAG WIL WEES
GEESTELIKE SELFKONSEP :	HOE GOD MY SIEN AS SY KIND

Die groepleier bespreek die ontwikkeling van 'n eie identiteit aan die hand van figuur 3 op transparant M 3.4.

Wat die **ontwikkeling** van 'n eie identiteit betref, is daar twee faktore wat dit beïnvloed. Die eerste faktor is die belewing van 'n krisistydperk waar belangrike besluite geneem moet word (byvoorbeeld keuse van loopbaan of huweliksmaat, waardes en beginselstandpunte). Die tweede faktor is die aangaan van spesifieke verbintenisse deur die uitoefening van keuses. Soos dit blyk uit die figuur, kan daar vier identiteitstatusse onderskei word, wat vervolgens verder bespreek word.

4.3.1 Vier identiteitstatusse

Die groepleier bespreek die vier identiteitstatusse wat uitgebeeld word in figuur 3 op transparant M 3.4. Hy gebruik die aanvullende materiaal in 4.3.2.

4.3.2 Aanvullende materiaal: vier identiteitstatusse

(1) Identiteitsbereiking

Die individu het deur die krisisperiode van bevraagtekening van vorige besluite en waardes gegaan, en verbind hom nou aan sy eie keuses. Optredes is die gevolg van eerlike selfondersoek en die ondersoeking van die leefwêreld. Belangrike persone en instansies het wel deeglik 'n invloed, maar die persoon met 'n gevestigde identiteit is in staat om keuses uit te oefen oor watter rol die waardes van ander persone en instansies in sy lewe sal speel.

TRANSPARANT M 3.4

FIGUUR 3: FASES IN IDENTITEITSONTWIKKELING

		VERBINTENIS	
		JA	NEE
KRISIS	JA	IDENTITEITS- BEREIKING	IDENTITEITS- MORATORIUM
	NEE	VOORUITBESLISTE IDENTITEIT	IDENTITEITS- VERWARRING

(2) **Identiteitsmoratorium**

Die individu ervaar nog die krisistoestand, maar hy is aktief besig om verskillende alternatiewe te ondersoek. Dit is 'n tydperk van eksperimentering waarin daar na sinvolle antwoorde gesoek word op vrae rondom waardes, besluite, geloofsake, ensovoorts.

(3) **Vooruitbesliste identiteit**

Hierdie persoon ervaar geen krisis rondom waardes, geloofsake, belangrike besluite, ensovoorts nie, omdat hy eenvoudig ander mense (ouers) en instansies (kerk, skool) se waardes en besluite aangeneem het sonder enige nadenke. Hier is egter geen diepte en motivering vir sy optrede nie, soos dit meesal in krisisse blyk.

(4) Identiteitsverwarring

Die persoon beleef nie 'n persoonlike krisis nie, terwyl hy ook nie ander se waardes aanvaar of verwerp nie. Hy verbind hom aan niks en sy lewe word gekenmerk deur doelloosheid, angs, apatie of vyandigheid. Hy tree eerder op vanuit die ingewing van die oomblik as wat bepaalde beginsels sy gedrag bepaal.

4.3.3 Individuele aktiwiteit: bepaling van eie identiteitstatus

- 'n Uitdeelstuk "Identiteitstatusse" (uitdeelstuk M 3.1) word aan elke lid uitgedeel.
- Die opdrag word gegee dat die status wat die beskrywendste van elke persoon is, aangedui word met die nodige voorbeelde om die antwoord te illustreer.
- Ter illustrasie word die transparant "Identiteitstatus" vertoon (M 3.4).

UITDEELSTUK M 3.1

IDENTITEITSTATUSSE

STATUS:

Gedragsvoorbeelde:

1.

2.

3.

TRANSPARANT M 3.4

IDENTITEITSTATUS

VOORBEELDE VAN TWEE STUDENTE

1. STATUS: MORATORIUM

GEDRAGSVOORBEELDE:

* EK IS NOG ONSEKER OOR MY ROEPING.
* EK HET NOG NIE BESLISTE IDEES RAKENDE ... NIE.
* EK IS TOENEMEND KRITIES TEENOOR GESAGSFIGURE.

2. STATUS: VOORUITBESLISTE IDENTITEIT

GEDRAGSVOORBEELDE:

* EK AANVAAR ALLES WAT DOSENTE Sê, ONVOORWAARDELIK.
* EK STUDEER TEOLOGIE OMDAT MY OUERS DIT VERWAG.
* EK BEVRAAGTEKEN NOOIT IETS OMTRENT DIE SKRIF NIE.

4.3.4 Subgroepaktiwiteit: bespreking van die resultate

- Die opdrag word gegee dat die lede hul antwoorde met mekaar moet bespreek.
- 'n Verdere besprekingsvraag word gegee en dit is of 'n teologiestudent vanweë eksterne rolverwagtinge met 'n vooruitbesliste identiteit kan sit.

4.3.5 Terugvoering word ontvang van die onderskeie subgroepe.

4.4 Drie komponente van die identiteit

Die groepleier bespreek aan die hand van die transparant "Die komponente van identiteit" (M 3.5), die verskillende komponente.

4.5 Subgroepaktiwiteit: **besprekingsvrae rondom die drie identiteitskomponente**

Die groepleier gee opdrag dat die volgende drie vrae bespreek word:

- Kan 'n predikant se openbare identiteit ten koste van sy individuele identiteit oorbeklemtoon word?
- Hoe ervaar julle as teologiestudente dié stand van sake?
- Op welke wyse kan so 'n situasie hanteer word?

TRANSPARANT M 3.5

DRIE KOMPONENTE VAN IDENTITEIT

1. OPENBARE IDENTITEIT

VERWYS NA 'N PERSOON SE POSISIE IN DIE SAMELEWING MET BETREKKING TOT ANDER MENSE.

DIE SOSIALE ROLLE WAT DIE PERSOON VERVUL (PREDIKANT, VADER, EGGENOOT, SPORTSTER).

2. PERSOONLIKE IDENTITEIT

DIT VERWYS NA 'N GEVOEL VAN KONTINUÏTEIT; NA DIE FEIT DAT DIE PERSOON DIE HELE LEWE DEUR EN ONDER VERSKILLENDE OMSTANDIGHEDE DIESELFDE PERSOON IS.

3. INDIVIDUELE IDENTITEIT

VERWYS NA 'N GEVOEL VAN UNIEKHEID TE MIDDE VAN ANDER PERSONE.

DIT IS 'N SUBJEKTIEWE ERVARING WAT DIE PERSOON VAN HOMSELF HET EN SLUIT NOU AAN BY SY SELFKONSEP.

4.6 Terugvoering word van die onderskeie subgroepe gevra en 'n groepbespreking volg daaroor.

Vervolgens word afgestap van die bespreking oor identiteit en word spesifiek gefokus op die vorming van die selfkonsep.

5. **SUBTEMA: DIE VORMING VAN DIE SELFKONSEP**

5.1 **Subgroepaktiwiteit: bespreking van die faktore wat 'n rol speel in selfbeeldvorming**

Die groeplede bespreek moontlike faktore wat 'n rol speel in die vorming van 'n selfkonsep.

5.2 Terugvoering word ontvang en op 'n blaaibord aangedui.

5.3 **Faktore wat 'n rol speel in die vorming van 'n selfkonsep**

Die groepleier bespreek hierdie faktore aan die hand van 'n transparant (M 3.6).

5.4 **Individuele aktiwiteit: identifisering van faktore wat 'n rol gespeel het in selfbeeldvorming**

- 'n Uitdeelstuk, "Faktore wat 'n rol gespeel het in selfbeeldvorming" (M 3.2), word aan elke lid uitgedeel.
- Die opdrag word gegee om by elk van die drie afdelings, gesin, vriendekring en klassituasie 'n positiewe en negatiewe ervaring aan te dui wat 'n effek gehad het op selfbeeldvorming.
- Ter illustrasie word die transparant, "Voorbeeld van die faktore wat 'n invloed gehad het op my selfbeeldvorming", vertoon (M 3.7).

TRANSPARANT M 3.6

FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL IN DIE VORMING VAN 'N SELFKONSEP

* TERUGVOER (VERBAAL EN NIE-VERBAAL) VAN BETEKENISVOLLE PERSONE.
* TERUGVOER VAN SPIEëL (LIGGAAMLIK).
* AANVAARDING OF VERWERPING DEUR PORTUURGROEP.
* VERGELYKING MET ANDER.
* SELFBEOORDELING.
* ERVARINGE (POSITIEF EN NEGATIEF).
* INTERPRETASIE VAN ERVARINGE (OORTUIGINGS, DENKPATRONE, AANNAMES).
* DOELWITTE: REALISTIES OF ONREALISTIES.
* INGESTELDHEID TEENOOR DIE SELF (KRITIES OF AANVAARDEND).

UITDEELSTUK M 3.2

FAKTORE WAT 'N ROL GESPEEL HET IN SELFBEELDVORMING

Dui by die onderstaande afdelings aan een positiewe en een negatiewe ervaring wat 'n effek gehad het op die vorming van jou selfbeeld:

GESIN

Positief:

Negatief:

VRIENDEKRING

Positief:

Negatief:

KLASSITUASIE (SKOOL OF UNIVERSITEIT)

Positief:

Negatief:

TRANSPARANT M 3.7

VOORBEELD VAN DIE FAKTORE WAT 'N INVLOED GEHAD HET OP MY SELFBEELDVORMING

GESIN

POSITIEF:
MY PA MOEDIG MY AAN OM VAN KLEINS AF ONAFHANKLIK TE WORD EN GEE POSITIEWE AANMOEDIGING AS EK IETS OP EIE INISIATIEF AANPAK.

NEGATIEF:
MY OUER BROER HET MY GEDURIG VERKLEINEER EN AFGEKNOU.
MY MA WOU MY DIKWELS OORBESKERM.

VRIENDEKRING

POSITIEF:
DAAR IS 'N GOEIE GESINDHEID VAN AANVAARDING VAN MEKAAR EN DELING IN MEKAAR SE PROBLEME.

NEGATIEF:
SOMS HET EK 'N BEHOEFTE OM NET ALLEEN TE WEES, SONDER OM TE VOEL EK LAAT HULLE IN DIE STEEK.

KLASSITUASIE

POSITIEF:
OP SKOOL WAS DAAR 'N ONDERWYSER WAT MY DIKWELS AANGEMOEDIG HET TOT PRESTASIE OP SPORTGEBIED.
SOMMIGE DOSENTE GEE VIR MY DIE RUIMTE OM TE KAN VERSKIL VAN HULLE SONDER OM MY TE VEROORDEEL.

NEGATIEF:
OP SKOOL HET SEKERE KINDERS MY GESPOT AS DIE ONDERWYSERS SE WITBROODJIE. DIT HET MY ONSEKER GEMAAK EN GEÏNHIBEER.

5.5 **Subgroepaktiwiteit: bespreking van die resultate**
Die groeplede word beveel om hul antwoorde op uitdeelstuk M 3.2 onderling te bespreek.

5.6 Terugvoering word van die onderskeie subgroepe ontvang.

5.7 **Subgroepaktiwiteit: die kenmerke van 'n negatiewe en positiewe selfkonsep**
Die groeplede word gevra om soveel moontlik aanduiders van 'n negatiewe sowel as 'n positiewe selfkonsep te vind.

5.8 Terugvoering word ontvang en die kenmerke word op 'n blaaibord neergeskryf.

5.9 **Aanvullende materiaal: kenmerke van 'n negatiewe en positiewe selfkonsep**
Die groep voltooi die bespreking oor kenmerke van 'n negatiewe en positiewe selfkonsep deur dit aan die hand van die twee betrokke transparante (M 3.8 en M 3.9) te bespreek.

Vervolgens gaan gefokus word op selfkennis, wat 'n belangrike voorwaarde is vir selfaanvaarding.

6. SUBTEMA: DIE VERDIEPING VAN SELFKENNIS

6.1 **Subgroepaktiwiteit: bespreking van die wyses waarop tot selfkennis gekom kan word**
'n Groepbespreking word gehou om die verskillende wyses waarop tot selfkennis gekom kan word, te bespreek.

6.2 **Maniere waarop selfkennis opgedoen word**
- Die groepleier bespreek die maniere waarop selfkennis opgedoen word aan die hand van die transparant (M 3.10).
- Dit word verder geïllustreer deur die Johari-venster (transparant M 3.11).
- Die vier kwadrante word verduidelik deur gebruik te maak van die aanvullende materiaal in 6.3.

TRANSPARANT M 3.8

KENMERKE VAN 'N NEGATIEWE SELFKONSEP

* ONTTREKKING EN SELFVERKLEINERING.
* SOEK ANDER SE GOEDKEURING.
* TREE MEERDERWAARDIG OP.
* LEEF IN VERLEDE OF TOEKOMS.
* VOEL GOU VERONTREG.
* BLAMEREND (AANVAAR NIE VERANTWOORDELIKHEDE NIE).
* VOORTDURENDE BEHOEFTE AAN AANDAG EN ERKENNING.
* SWAK SOSIALE VERHOUDINGE.
* ONVERMOë OM KOMPLIMENTE TE HANTEER.
* LAE MOTIVERING.
* PERFEKSIONISME.
* JALOESIE.
* KRITIES OP SELF.
* KRITIES OP ANDER.
* MANIPULEREND.
* ONVERGENOEGD.
* BESLUITELOOS.
* SELFBEJAMMEREND.

TRANSPARANT M 3.9

KENMERKE VAN 'N POSITIEWE SELFKONSEP

* REALISTIESE SELFKENNIS.
* SELFAANVAARDING.
* OPENHEID VIR KRITIEK.
* OPREGTE BELANGSTELLING IN MENSE.
* STABIEL EN KONSEKWENT.
* KONGRUENT.
* AANVAAR EIE VERANTWOORDELIKHEDE.
* SELFONTSLUITEND.
* DOELGERIG.

TRANSPARANT M 3.10

MANIERE WAARDEUR SELFKENNIS OPGEDOEN WORD

1. INTERAKSIE MET ANDER (ONTVANG DIREKTE OF INDIREKTE TERUGVOER).

2. AFLEIDINGS TE MAAK WANNEER EK MY GEDRAG MET DIé VAN ANDER VERGELYK.

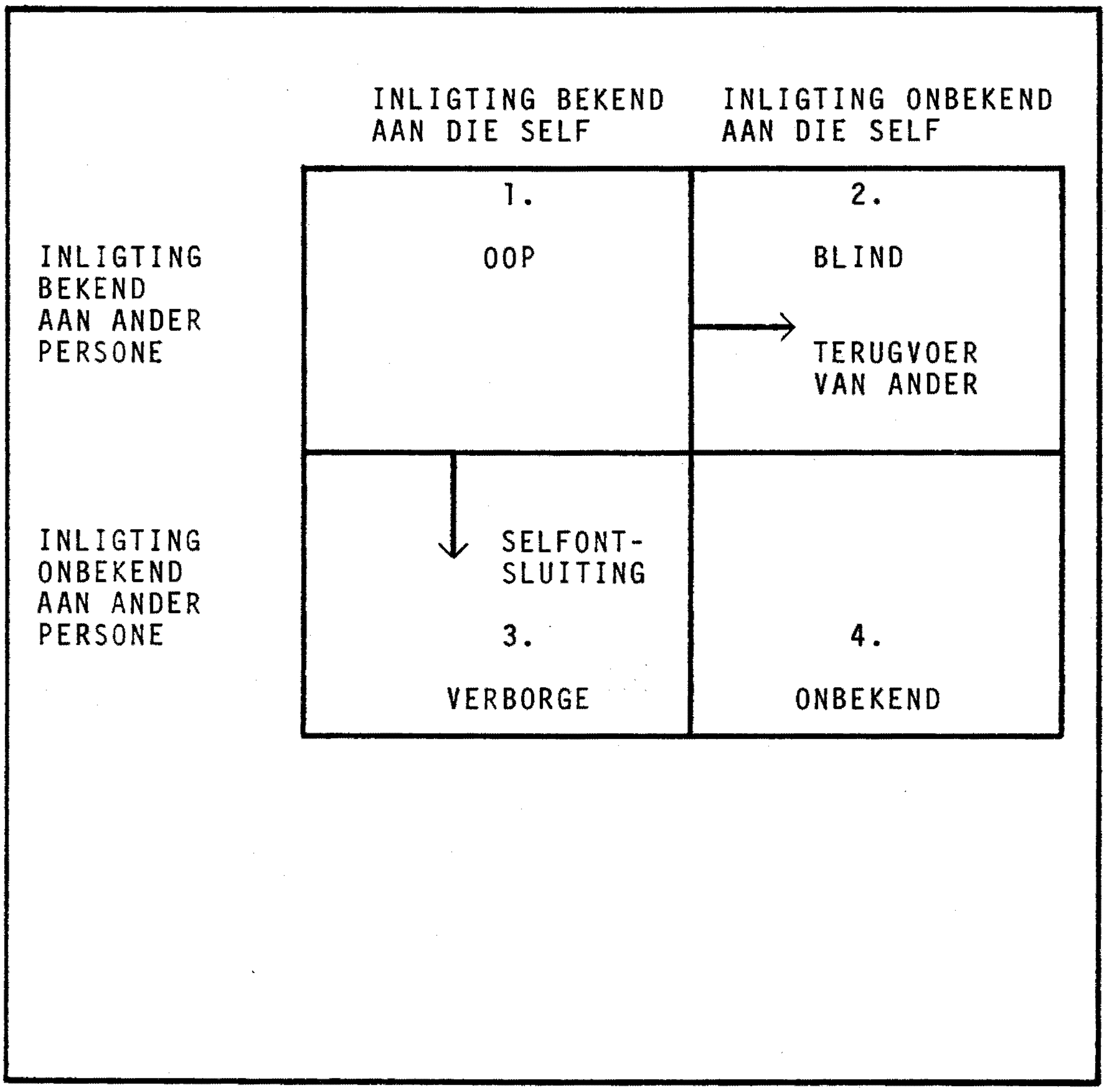
3. KRITIESE SELFREFLEKSIE VAN MY INTERAKSIES EN GEDRAG.

4. IN KONTAK TE KOM MET MY GEVOELENS.

5. TE KOMMUNIKEER TEN EINDE MEER VAN MY INNERLIKE TE VERSTAAN.

TRANSPARANT M 3.11

FIGUUR 4: DIE JOHARI-VENSTER



6.3 Aanvullende materiaal: die Johari-venster se vier kwadrante

- **Kwadrant 1**

  Dit verteenwoordig inligting wat aan die persoon self en aan die ander persoon bekend is en waaroor vrylik gepraat word (gesin, agtergrond, belangstellings, opvoeding, geslag ...). Inligting op hierdie kwadrant gee die substansie aan die grootste deel van kommunikasie met ander persone.

- **Kwadrant 2**

  Dit verteenwoordig inligting oor die persoon waarvan hy self nie bewus is nie, maar ander mense wel. Dit is positiewe en negatiewe ervaringe wat ander van hom het, maar nie met hom deel nie (persoonlikheidseienskappe, potensiaal, vermoëns, tekortkominge ...).

- **Kwadrant 3**

  Dit verteenwoordig inligting wat die persoon oor homself beskik, maar doelbewus verswyg omdat die inligting tê persoonlik of pynlik is, of omdat die bekendmaking daarvan moontlik kan lei tot kritiek of verwerping (drome, doelwitte, vrese, skuldgevoelens, bankbalans, tekortkominge ...).

- **Kwadrant 4**

  Dit verteenwoordig inligting waaroor nóg die persoon, nóg enigiemand anders beskik (toekoms, geleenthede, gesondheid).

Hoe groter kwadrant 1 raak en hoe kleiner die ander drie kwadrante raak, hoe groter raak die potensiaal vir selfkennis en goeie interpersoonlike verhoudinge.

Daar is twee maniere om kwadrant 1 se grense te vergroot, naamlik:

(1) selfontsluiting;
(2) ontvangs van terugvoer van ander.

Vervolgens word eers aandag gegee aan selfontsluiting.

7. SELFONTSLUITING

7.1 Die definiëring van selfontsluiting

- Die groepleier wys daarop dat selfontsluiting een manier is om tot verdiepte selfkennis te kom.
- Dit is 'n vaardigheid om op 'n spontane en eerlike wyse jouself aan ander bekend te maak.
- Die groepleier gebruik die transparant "Eienskappe van selfontsluiting en die waarde van selfontsluiting" (M 3.12) om selfontsluiting te beskryf volgens die einskappe en die waarde daarvan.

7.2 Subgroepaktiwiteit: redes waar selfontsluiting moeilik is

- Die groeplede ontvang opdrag om redes te verstrek waarom dit moeilik is om selfontsluitend op te tree.
- 'n Verdere aspek wat bespreek word, is die verskil tussen selfontsluiting van positiewe eienskappe en verwaandheid.

7.3 Terugvoering word van die verskillende subgroepe ontvang en op die blaaibord aangeteken.

7.4 Redes waarom selfontsluiting moeilik is

Die groepleier bespreek die redes waarom selfontsluiting moeilik is, aan die hand van die transparant (M 3.13).

Dit blyk uit die Johari-venster dat naas selfontsluiting, daar 'n tweede manier is om tot verdiepte selfkennis te kom, naamlik om te leer om terugvoer van andere te ontvang. Vervolgens word die ontvangs van terugvoer bespreek.

TRANSPARANT M 3.12

EIENSKAPPE VAN SELFONTSLUITING

* DIT IS DIE BEKENDMAKING VAN PERSOONLIKE REAKSIES OP SITUASIES.
* DIT IS DIE OPENBARING VAN PERSOONLIKE REAKSIES OP ANDER PERSONE.
* DIT IS DIE DEURGEE VAN RELEVANTE INLIGTING OOR DIE VERLEDE.

DIE WAARDE VAN SELFONTSLUITING:

* VERDIEPTE SELFKENNIS.
* VERHOOGDE AKKURAATHEID IN KOMMUNIKASIE.
* WEDERSYDSE KENNIS, BEGRIP EN AANVAARDING.
* WEDERSYDSE VERTROUE EN SELFVERTROUE.
* VERBETERDE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE.
* VERHOOGDE SPONTANEÏTEIT.

TRANSPARANT M 3.13

REDES WAAROM SELFONTSLUITING MOEILIK IS

* BANG VIR VERWERPING.
* BANG VIR 'N NEGATIEWE RESPONS OP DIE SELFONTSLUITING.
* BLOOTSTELLING AAN MOONTLIKE BESPOTTING OF SEERKRY.
* BANG DAT DIT VERWAAND SAL KLINK.
* BANG DAT DIE ANDER PERSOON DALK NIE GEÏNTERESSEERD IS NIE.

8. DIE ONTVANGS VAN TERUGVOER

Die groepleier wys op die waarde van terugvoer wanneer dit 'n persoon help om sy blinde area te leer ken. Konstruktiewe terugvoer kan 'n groeigeleentheid word.

8.1 Subgroepaktiwiteit: redes vir die inhibering om terugvoer aan mekaar te gee

Die groep ontvang opdrag om die moontlike redes te bespreek hoekom mense oor die algemeen nie maklik positiewe en negatiewe terugvoer aan mekaar gee nie.

8.2 Terugvoering word ontvang oor die moontlike redes en dit word op 'n blaaibord neergeskryf

8.3 Redes wat persone inhibeer om positiewe en negatiewe terugvoer te gee

Die groepleier verskaf die redes hoekom persone geïnhibeerd kan wees om positiewe en negatiewe terugvoer aan mekaar te gee, aan die hand van die transparant (M 3.14).

8.4 Riglyne om terugvoer te ontvang

Die groepleier verduidelik die riglyne om terugvoer op die korrekte wyse te ontvang na aanleiding van die transparant (M 3.15).

TRANSPARANT M 3.14

REDES HOEKOM PERSONE GEÏNHIBEERD IS OM TERUGVOER TE GEE

1. POSITIEWE TERUGVOER

* NEEM PERSONE SE POSITIEWE EIENSKAPPE EN VAARDIGHEDE AS VANSELFSPREKEND.
* SOMMIGE MENSE VOEL VERLEë EN ONGEMAKLIK.
* SOMMIGE MENSE IS BANG DIE ONTVANGER SAL DINK DAT DIT NIE OPREG BEDOEL IS NIE.
* SOMMIGE MENSE IS BANG DIT LEI TOT TROTSHEID OF HOOGMOED.

2. NEGATIEWE TERUGVOER

* VOEL SLEG OM SO IETS TE DOEN.
* BANG VIR DIE REAKSIE DAAROP.
* WIL NIE VRIENDSKAP IN GEVAAR STEL NIE.
* WIL NIE VERHEWE OF BETERWETERIG VOORKOM NIE.

TRANSPARANT M 3.15

RIGLYNE OM TERUGVOER TE ONTVANG

* GRONDLIGGEND 'N HOUDING TEENOOR JOUSELF EN ANDER VAN OPENHEID, BEGEERTE OM TE ONTWIKKEL, AANVAARDING, BEGRIP, RESPEK EN EGTHEID.
* LUISTER AANDAGTIG NA WAT DIE PERSOON Sê SONDER OM KWAAD TE WORD OF TE ARGUMENTEER.
* MAAK SEKER DAT JY REG VERSTAAN DEUR IN EIE WOORDE TE HERHAAL.
* STEM SAAM MET 'N GEDEELTE VAN DIE TERUGVOER.
* VRA MEER SPESIFIEKE DETAIL.
* KONTROLEER MET ANDER LEDE VAN DIE GROEP.
* BESLUIT WAT JY OMTRENT DIE TERUGVOER GAAN DOEN.
* BEDANK HOM VIR DIE TERUGVOER.

8.5 Individuele aktiwiteit: toekenning van persoonlikheidseienskappe

Twee uitdeelstukke word aan die groeplede uitgedeel:

- Persoonlikheidseienskappe (uitdeelstuk M 3.3).
- Praktiese oefening: selfonthulling, die gee en ontvangs van terugvoer (uitdeelstuk M 3.4).

Die groepleier gee die instruksie dat die praktiese oefening (M 3.4) voltooi moet word deur gebruik te maak van die lys van persoonlikheidseienskappe wat ontvang is (M 3.3).

8.6 Subgroepaktiwiteit: die bespreking van die praktiese oefening

Die subgroeplede voer instruksies 3 en 4 uit wat op die praktiese oefening (M 3.4) aangedui is.

8.7 Terugvoering word ontvang van die verskillende subgroepe oor hoe hulle hierdie oefening ervaar het.

Die groepleier wys daarop dat hulle nie net terugvoering aan mekaar gegee het nie, maar dit ook ontvang het, en terselfdertyd selfontsluiting beoefen het. Die resultaat van hierdie oefening is die besef dat elke lid negatiewe en positiewe terugvoering ontvang het. Dit verhoog selfkennis wat 'n noodsaaklike voorwaarde is vir selfaanvaarding.

Vervolgens word oorgegaan na selfaanvaarding.

UITDEELSTUK M 3.3

PERSOONLIKHEIDSEIENSKAPPE

onbekwaam	nutteloos	gelukkig	liberaal	onvoorspelbaar
aanvaardend	afhanklik	hard	lewenslustig	oorbeskerm
aanpasbaar	verkleinerend	hulpvaardig	logies	passief
aggressief	vasberade	hulpeloos	liefdevol	vaderlik
ambisieus	verhewe	eerbaar	kwaadwillig	geduldig
ergerlik	insigryk	vyandig	manipulerend	gedissiplineerd
angstig	leersaam	idealisties	materialisties	perfeksionisties
outoritêr	selfsugtig	verbeeldingryk	moederlik	oorredend
strydlustig	taai	onvolwasse	volwasse	kleingeestig
skerp	oorheersend	ontvanklik	selfbewus	uitgelate
moedig	dromerig	onbedagsaam	opgeruimd	aangenaam
dapper	onderdanig	onafhanklik	beskeie	vertonerig
kalm	oorborrelend	ongekunsteld	geheimsinnig	invloedryk
onseker	vaardig	ongevoelig	naïef	ontoegeeflik
onbesorg	ontwykend	onopreg	sekuur	aanmatigend
sorgeloos	energiek	intelligent	negatief	introverties
blymoedig	ekstroverties	senuweeagtig	verwaand	beginselvas
skrander	mooi	onverantwoor-	neuroties	progressief
koud	bang	delik	luidrugtig	beskermend
gekompliseerd	dwaas	prikkelbaar	normaal	trots
vrymoedig	openhartig	jaloers	vergeetagtig	twissoekerig
konformerend	vrypostig	joviaal	objektief	betwyfelend
beheersd	vriendelik	jeugdig	oplettend	stil
dapper	geniaal	goedhartig	obsessief	radikaal
eksentriek	sag	kundig	georganiseerd	rasioneel
krities	vrygewig	lui	oorspronklik	rasionaliserend
sinies	gulsig	geleerd	ooreis	reaktief
veeleisend	nors	onkuis	oormoedig	realisties
betroubaar	skuldig	kwesbaar	emosioneel	sterk
billik	liggelowig	hartlik	koppig	haatdraend
gerusstellend	ernstig	gewillig	sarkasties	eensaam
rebels	skaam	wys	ontevrede	ontspanne
peinsend	stuitig	verlangend	selfsugtig	deeglik
berouvol	eenvoudig	gevat	geslepe	gesellig
verwerpend	sondig	bekommerd		

UITDEELSTUK M 3.4

PRAKTIESE OEFENING: SELFONTHULLING, DIE GEE EN ONTVANG VAN TERUGVOER

Na aanleiding van die lys van persoonlikheidseienskappe, voltooi die volgende opdragte:

1. Kies ses eienskappe wat die beskrywendste van jouself is en waarvan ten minste twee eienskappe negatief moet wees. Skryf hulle neer.

   ----

2. Skryf nou vyf eienskappe van elke lid van die groep neer, soos jy elkeen ervaar, en noem by elkeen ten minste een negatiewe eienskap:

   1. Naam: ____________________
   ____
   ____
   ____
   ____
   ____

   2. Naam: ____________________
   ____
   ____
   ____
   ____
   ____

   3. Naam: ____________________
   ____
   ____
   ____
   ____
   ____

   4. Naam: ____________________
   ____
   ____
   ____
   ____
   ____

   5. Naam: ____________________
   ____
   ____
   ____
   ____
   ____

3. Laat elkeen eers sy eie beskrywing lees en dan terugvoering ontvang van elke lid. Ontvang die terugvoer volgens die bespreekte riglyne.

4. Nadat jy terugvoer van almal ontvang het, beantwoord die volgende:

   * Wat het my verras?
   * Hoe voel ek oor terugvoer?
   * Waarvan het ek nie gehou nie?
   * Is daar sekere herhalende temas?

9. SUBTEMA: SELFAANVAARDING

9.1 Subgroepaktiwiteit: die definiëring van selfaanvaarding

Die groep word gevra om selfaanvaarding te definieer en die implikasies daarvan uit te spel.

9.2 Terugvoering word van die subgroepe ontvang en die onderskeie definisies en implikasies word op die blaaibord neergeskryf.

9.3 Die definisie en implikasies van selfaanvaarding

Die groepleier definieer selfaanvaarding en spel die implikasies daarvan uit aan die hand van die transparant (M 3.16).

9.4 Aktiewe selfaanvaarding: riglyne daarvoor

Die groepleier wys daarop dat as gevolg van die terugvoering wat in 8.6 aan elkeen gegee is, elkeen bewus is van 'n paar negatiewe eienskappe.

Vervolgens word riglyne gegee waarvolgens die negatiewe eienskappe tot groeiareas omskep kan word. Dit word aan die hand van die transparant "Riglyne vir aktiewe selfaanvaarding" gedoen (transparant M 3.17).

9.5 Individuele aktiwiteit: konstruktiewe hantering van groeiareas

- Die opdrag word aan die groeplede gegee om uit die lys van negatiewe eienskappe twee groeiareas te kies waaraan gewerk gaan word.
- Hierdie groeiareas moet beplan word volgens die riglyne van aktiewe selfaanvaarding wat in 9.4 bespreek is.

TRANSPARANT M 3.16

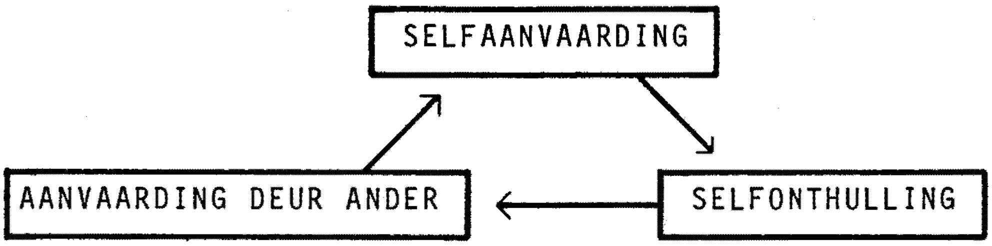
DIE DEFINISIE EN IMPLIKASIES VAN SELFAANVAARDING

1. SELFAANVAARDING IS DIE EVALUATIEWE ASPEK VAN DIE SELFKONSEP. DIT VERWYS NA DIE BETREKLIK KONSTANTE POSITIEWE GEVOELENS WAT 'N PERSOON OOR HOMSELF HET.

2. SELFAANVAARDING IMPLISEER 'N SELFKENNIS VAN POSITIEWE EN NEGATIEWE EIENSKAPPE.
   OM AGTING EN WAARDERING VIR JOUSELF TE Hê.
   OM VIR JOUSELF OM TE GEE.

3. AANVAAR PASSIEF DIE DINGE WAARAAN NIKS GEDOEN KAN WORD NIE.
   WERK AKTIEF AAN DIE DINGE WAT WEL VERANDER KAN WORD.

4. HOE GROTER 'N PERSOON SE SELFAANVAARDING, HOE GROTER IS SY SELFONTHULLING.
   HOE GROTER SY SELFONTHULLING, HOE GROTER IS ANDER SE AANVAARDING VAN HOM.
   HOE GROTER ANDER SE AANVAARDING VAN HOM IS, HOE GROTER IS SY SELFAANVAARDING.
   HOE GROTER SY SELFAANVAARDING, HOE GROTER IS SY SELFONTHULLINGS.



TRANSPARANT M 3.17

RIGLYNE VIR AKTIEWE SELFAANVAARDING

1. BEPAAL WATTER TEKORTKOMINGE WEL VERANDER KAN WORD.

2. SKAKEL DIE TEKORTKOMINGE OM TOT DOELWITTE.

3. BREEK DOELWIT OP IN KLEIN, HANTEERBARE, BEREIKBARE EN MEETBARE SUBDOELWITTE.

4. VERVANG NEGATIEWE DENKPATROON MET REALISTIESE SELFSPRAAK.

5. VERVANG IRRASIONELE DENKE MET RASIONELE DENKE.

6. VISUALISEER SUKSES DEUR POSITIEWE BEELDING.

7. GEE ERKENNING AAN JOUSELF INDIEN JY GESLAAG HET.

8. WEES VOORTDUREND BEWUS VAN JOU IDENTITEIT IN CHRISTUS.

9. ONTWIKKEL GESONDE HUMORSIN.

10. MOENIE JOUSELF MET ANDER VERGELYK NIE. AANVAAR JOUSELF AS UNIEK.

9.6 Subgroepaktiwiteit: deling van beplanning van aktiewe selfaanvaarding

Die groeplede word versoek om hul ondernemings met mekaar te deel en daar word na maniere gekyk om mekaar behulpsaam te wees in die bereiking van gestelde doelwitte.

9.7 Huiswerkopdragte

9.7.1 Huiswerkopdrag 1: hantering van die oorblywende negatiewe eienskappe

- Die groep word versoek om, met die oog op die volgende byeenkoms, die oorblywende negatiewe eienskappe op dieselfde wyse te hanteer as in 9.5.
- Die groeplede gaan by die volgende module aan mekaar verslag doen oor hoe hulle die groeiareas gaan hanteer.

9.7.2 Huiswerkopdrag 2: Die Bybel en selfbeeld

- Die groepleier wys daarop dat God se siening van Sy kinders 'n kardinale rol speel in verdiepte selfkennis en selfaanvaarding.
- 'n Uitdeelstuk, "Die Bybel en selfbeeld" (uitdeelstuk M 3.5), word versprei met die opdrag om dit tuis te voltooi en na die volgende byeenkoms te bring.

10. Samevatting van die tema: positiewe selfkonsep

Die groepleier gee 'n kort samevatting van die totale module aan die hand van die transparant (M 3.18).

11. Evaluering van die module: positiewe selfkonsep

- 'n Uitdeelstuk, "Module-evaluering vir positiewe selfkonsep" (M 3.6), word uitgedeel.
- Nadat die groeplede dit anoniem voltooi het, word dit weer opgeneem.

UITDEELSTUK M 3.5

DIE BYBEL EN SELFBEELD

1. Wat dink jy is die bedoeling van Romeine 12:3?

   ----

2. Hoe kan ons daarin slaag om te doen wat ons in Romeine 12:2 aangeraai word?

   ----

3. Watter soort denke moet ons probeer vermy?

   ----

4. Watter faktore word die meeste gebruik om die selfbeeld van die meeste mense in die wêreld te vorm?

   ----

5. Die Bybel bied 'n alternatiewe manier aan om jouself te evalueer, teenoor die metodes wat die wêreld aanbied. Watter alternatiewe vind jy in Romeine 12:4-6?

   ----

6. Wat is die implikasie van "... deur julle denke te vernuwe", vir al die voorafgaande vrae?

   ----

7. In die volgende gedeeltes word daar oor 'n bepaalde saak 'n baie skerp uitspraak gemaak. Wat is die saak, en wat is die uitspraak daaroor? Efesiërs 4:2; Galasiërs 6:3.

----

8. Is die betekenis van al die vorige gedeeltes dat ek nie **meer** van myself moet dink as van die ander nie? Is dit dus geoorloof dat ek van myself **minder** dink as van die ander mense? Watter aanduidings hiervoor vind jy in 1 Korintiërs 12:12-20 en veral in verse 15-16 en 21?

----

9. Hoe is dit moontlik dat ek positief oor myself kan dink as ek net my eie mislukking en my sonde raaksien? Kyk of Johannes 3:16 vir jou 'n aanduiding kan gee. Watter aanduiding kry jy in Romeine 8:1?

----

10. Wat sê die volgende Skrifgedeeltes oor jou nuwe identiteit in Christus en wêreldse maatstawwe om identiteit te vorm?

Ps. 139:13-14: --

1 Sam. 16:6-7: --

Matt. 19:20-24: --

Ps. 8:5-9: --

2 Kor. 5:17: --

Joh. 1:12: --

Kol. 1:14: --

TRANSPARANT M 3.18

OPSOMMING VAN TEMA: POSITIEWE SELFKONSEP

1. 'N POSITIEWE SELFKONSEP IS 'N BELANGRIKE EIENSKAP VAN PSIGIESE VOLWASSENHEID.

2. 'N SELFKONSEP IS DIT WAT EK VAN MYSELF DINK OP GROND VAN DIT WAT EK VAN MYSELF WEET NA AANLEIDING VAN MY ATTRIBUTE.

3. MY SELFKONSEP KAN AS BUIGSAAM, RIGIED OF DIFFUUS BESKRYF WORD EN VERDER ONDERVERDEEL WORD IN VERSKEIE SELFKONSEPTE, AFHANGENDE VAN DIE GESIGSHOEK.

4. IDENTITEITSVORMING GAAN DEUR STADIA EN DAAR IS DRIE VERSKILLENDE KOMPONENTE VAN DIE IDENTITEIT.

5. SELFKENNIS IMPLISEER 'N BEWUSWORDING VAN DIE FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL IN MY SELFKONSEPVORMING.

6. 'N NEGATIEWE EN POSITIEWE SELFKONSEP KAN AAN DIE HAND VAN SEKERE GEDRAGSNORME ONDERSKEI WORD.

7. VERDIEPTE SELFKENNIS KOM DEUR MIDDEL VAN SELFONTSLUITING EN TERUGVOER VAN ANDER.

8. DAAR IS VERSKEIE REDES WAAROM ONS NIE MAKLIK OOR ONSSELF PRAAT NIE EN WAAROM ONS NIE MAKLIK TERUGVOER GEE NIE.

9. SELFAANVAARDING IMPLISEER 'N REALISTIESE SELFKENNIS EN LEI TOT POSITIEWE GEVOELENS TEENOOR DIE SELF.

10. SELFAANVAARDING LEI TOT SELFONTHULLING WAT WEER LEI TOT AANVAARDING DEUR ANDER WAT WEER SELFAANVAARDING STIMULEER.

UITDEELSTUK M 3.6

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant	___|___|___|___|___|___|___	oninteressant
2.	te veel	___|___|___|___|___|___|___	te min
3.	oppervlakkig	___|___|___|___|___|___|___	indringend
4.	verstaanbaar	___|___|___|___|___|___|___	onverstaanbaar
5.	toepaslik	___|___|___|___|___|___|___	ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei	___|___|___|___|___|___|___	strem groei
2.	doeltreffend	___|___|___|___|___|___|___	ondoeltreffend
3.	nie bedreigend	___|___|___|___|___|___|___	bedreigend
4.	te min	___|___|___|___|___|___|___	te veel
5.	vervelig	___|___|___|___|___|___|___	interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	bydraend tot groei	___|___|___|___|___|___|___	nie bydraend
2.	doeltreffend	___|___|___|___|___|___|___	ondoeltreffend
3.	nie bedreigend	___|___|___|___|___|___|___	bedreigend
4.	relevant	___|___|___|___|___|___|___	irrelevant
5.	verstaanbaar	___|___|___|___|___|___|___	onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei	___|___|___|___|___|___|___	strem groei
2.	verkry verdiepte selfkennis	___|___|___|___|___|___|___	geen verdieping ervaar
3.	moedig selfaanvaarding aan	___|___|___|___|___|___|___	ontmoedig selfaanvaarding
4.	moedig selfontsluiting aan	___|___|___|___|___|___|___	ontmoedig selfontsluiting
5.	relevant	___|___|___|___|___|___|___	irrelevant

MODULE VIER

TEMA: INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

Inhoudsopgawe vir leser

1. Opsomming van vorige drie modules
2. Bespreking van huiswerkopdragte
3. Uiteensetting van module 4: Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge
4. Relevansie van temas uit vorige modules vir die vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge
5. Subtema: Definiëring van verhoudinge
6. Die Christen en interpersoonlike verhoudinge
7. Vermoë om betrokke te raak in verhoudinge
8. Subtema: Kommunikasievaardighede
9. Samevatting van die tema: Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge
10. Evaluering van die module: Vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge

MODULE VIER

VERMOë TOT INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

1. OPSOMMING VAN VORIGE DRIE MODULES

Die geheues word verfris deur 'n opsomming te gee van elk van die vorige drie modules aan die hand van die transparante:

- Opsomming van 'n saambindende lewensbeskouing (transparant M 1.17)
- Opsomming van spontaneïteit (transparant M 2.12).
- Opsomming van positiewe selfkonsep (transparant M 3.18).

2. BESPREKING VAN HUISWERKOPDRAGTE

2.1 Subgroepaktiwiteit: terugvoering oor huiswerkopdragte

- Die groeplede gee terugvoering aan mekaar oor die konkretisering van hul planne om die aangeduide groeiareas te hanteer.
- Na aanleiding van die Bybelstudie-uitdeelstuk van die vorige module word die groeplede gevra om die wyses waarop die Skrif 'n effek op selfkennis en selfaanvaarding het, te bespreek.

2.2 Terugvoering word verkry na die bespreking van die twee huiswerkopdragte.

3. UITEENSETTING VAN MODULE 4: VERMOë TOT INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

Ter inleiding van die module bied die groepleier 'n oorsig oor die verloop van die module onder die volgende opskrifte: subtemas, doel, werkswyse en terugvoer (transparant M 4.1).

TRANSPARANT M 4.1

TEMA 4: INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

SUBTEMAS: VERHOUDINGE
KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE

DOEL:
* BEPALING VAN VORIGE MODULES SE RELEVANSIE VIR INTIEME VERHOUDINGE
* DEFINIëRING VAN INTIEME VRIENDSKAPPE
* EVALUERING VAN EIE VRIENDSKAPPE
* BEPALING VAN EIE VERMOë TOT VRIENDSKAP-VORMING
* RIGLYNE VIR LUISTERVAARDIGHEDE EN SPREKER-VAARDIGHEDE
* BEPALING VAN EIE KOMMUNIKASIEVERMOëNS
* INOEFENING IN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE

WERKWYSE:
* INDIVIDUELE AKTIWITEITE
* GROEPAKTIWITEITE
* ROLLESPEL
* INSETTE DEUR GROEPLEIER

TERUGVOER:
* SELFEVALUERING
* GROEPEVALUERING
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* SAMEVATTING

4. RELEVANSIE VAN TEMAS UIT VORIGE MODULES VIR DIE VERMOë TOT INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

4.1 Subgroepaktiwiteit: bepaling van die relevansie van vorige modules vir die vermoë tot intieme verhoudinge

Die opdrag word gegee dat die subgroepe al die relevante subtemas moet aandui wat 'n bydrae lewer in die vermoë om intieme verhoudinge te vorm.

4.2 Terugvoering word ontvang van die onderskeie subgroepe.

4.3 Relevansie van die temas uit vorige modules

Die groepleier wys daarop dat ten einde betrokke te kan raak by intieme verhoudinge, al die kenmerke van psigiese volwassenheid ter sprake is. 'n Volwasse verhouding met die self is 'n voorwaarde vir volwasse verhoudinge met ander.

Aan die hand van die transparant "Temas uit vorige modules wat belangrik is vir intieme interpersoonlike verhoudinge" (M 4.2), bespreek die groepleier die relevansie van die betrokke onderwerpe.

5. DEFINIëRING VAN VERHOUDINGE

5.1 Individuele aktiwiteit: definiëring van verhoudinge

- 'n Uitdeelstuk "Definiëring van verhoudinge" (uitdeelstuk M 4.1) word aan die lede uitgedeel.
- 'n Opdrag word gegee dat opdragte 1 tot 4 voltooi moet word.

TRANSPARANT M 4.2

TEMAS UIT VORIGE MODULES WAT BELANGRIK IS VIR INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

MODULE 1:

* SAAMBINDENDE LEWENSBESKOUING
* VERBINTENISFASE VIR MORELE ONTWIKKELING
* 'N SAAMBINDENDE LEWENSFILOSOFIE EN LEWENSWAARDES
* DOELGERIGTHEID EN GEMOTIVEERDHEID
* OUTONOMIE
* VOLWASSE INTERAFHANKLIKHEID
* AANVAARDING VAN EIE VERANTWOORDELIKHEDE
* BALANS TUSSEN EIE BEHOEFTES EN ANDER S'N
* ONAFHANKLIKHEID
* SELFHANDHAWENDE GEDRAG

MODULE 2:

* SPONTANEÏTEIT
* ERKENNING EN DEMONSTRASIE VAN EMOSIES
* REALISTIESE DENKE EN SELFSPRAAK
* 'N HIER-EN-NOU-OPENHEID

MODULE 3:

* POSITIEWE SELFKONSEP
* IDENTITEITSBEREIKING
* SELFAANVAARDING
* SELFONTSLUITING
* VERMOë OM TERUGVOER TE ONTVANG

UITDEELSTUK M 4.1

DEFINIëRING VAN VERHOUDINGE

Gee jou eie definisies van die volgende begrippe deur die sinne te voltooi:

1. Vir my is 'n kennis ---

----

2. Vir my is 'n vriend ---

----

3. Onder 'n intieme vriendskap verstaan ek ---------------------------
----

----

4. Skrywe drie persone se name neer wat jy volgens jou definiëring as vriende sal tipeer en drie persone se name wat jy as jou intieme vriende sal tipeer:

<u>Vriende</u>	<u>Intieme vriende</u>
1. --------------------------	1. --------------------------
2. --------------------------	2. --------------------------
3. --------------------------	3. --------------------------

5. Bespreek nommers 1 tot 3 met mekaar.

5.2 **Subgroepaktiwiteit: bespreking van die onderskeie definisies**
Die groep ontvang opdrag om hul onderskeie definisies met mekaar te bespreek. Dit is nommers 1 tot 3 op die uitdeelstuk (M 4.1).

5.3 Terugvoering word ontvang oor hoe elke subgroep 'n kennis, 'n vriend en 'n intieme vriend kwalifiseer.

5.4 **Onderskeid tussen kennisse, vriende en intieme vriende**
Die groepleier bespreek die onderskeid wat getref kan word tussen kennisse, vriende en intieme vriende, aan die hand van die transparant "Kennisse, vriende en intieme vriende" (M 4.3).

5.5 **Individuele aktiwiteit: ontleding van intieme vriendskappe**

- 'n Uitdeelstuk "Ontleding van intieme vriendskappe" (M 4.2) word aan elkeen uitgedeel.
- 'n Opdrag word gegee dat hulle twee intieme vriendskappe aan die hand van die aangeduide eienskappe op die uitdeelstuk moet beoordeel en 'n voorbeeld ter illustrasie moet aandui.
- 'n Transparant "Voorbeeld ter toeligting" (M 4.4) word vertoon om te illustreer hoe die aktiwiteit voltooi kan word.

5.6 Terugvoering word ontvang oor wat hulle agtergekom het van die kwaliteit van hul vriendskappe.

Die groepleier beklemtoon die waarde en die noodsaaklikheid van intieme vriendskappe, veral met die oog op die bediening, aangesien eensaamheid 'n groot stressor by predikante is.

TRANSPARANT M 4.3

KENNISSE, VRIENDE EN INTIEME VRIENDE

'N KENNIS:	SOMS GESIEN, GEEN WERKLIKE UITREIKING
VRIENDSKAP:	GEKENMERK DEUR WEDERSYDSE UITREIKING, LOJALITEIT EN ONDERSTEUNING
INTIEME VRIENDSKAPPE:	DELING IN DENKE, GEVOELENS, WAARDES EN ERVARINGS
	WEDERSYDSE SELFONTHULLING
	HOë KWESBAARHEID WEENS BLOOTSTELLING AAN TELEURSTELLING EN SEERKRY
	LOJALITEIT
	WEDERSYDSE ONDERSTEUNING
	GEDEELDE LEWENSBESKOUING

UITDEELSTUK M 4.2

ONTLEDING VAN INTIEME VRIENDSKAPPE

GEBRUIK DIE ONDERSTAANDE KRITERIA VIR INTIEME VRIENDSKAPPE EN BEPAAL DIE DIEPTE VAN JOU VERHOUDING MET TWEE PERSONE WAT JY AS INTIEME VRIENDE GEÏDENTIFISEER HET.

Eienskappe:

1. Die verhouding word gekenmerk deur lojaliteit.
2. Die verhouding word gekenmerk deur wedersydse ondersteuning.
3. Julle stem dikwels ooreen wat jul lewensbeskouinge betref.
4. Daar is wedersydse selfonthulling.
5. Julle is beide kwesbaar vir seerkry en teleurstelling in die verhouding.

PERSOON A: Naam: ______________________________

1. Ja |__| Nee |__| Indien ja, noem een voorbeeld ter illustrasie:

____

2. Ja |__| Nee |__|

____

3. Ja |__| Nee |__|

____

4. Ja |__| Nee |__|

____

5. Ja |__| Nee |__|

____

PERSOON B: Naam: ______________________________

1. Ja |__| Nee |__| Indien ja, noem een voorbeeld ter illustrasie:

____

2. Ja |__| Nee |__|

____

3. Ja |__| Nee |__|

____

4. Ja |__| Nee |__|

____

5. Ja |__| Nee |__|

____

Na aanleiding van die kriteria, tot watter slotsom kom jy oor die kwaliteit van jou verhoudinge?

* Hoekom is dit so? ______________________________

____

* Wat kan jy daaromtrent doen? ______________________________

____

TRANSPARANT M 4.4

VOORBEELD TER TOELIGTING

PERSOON 1: NAAM: PIET

1. JA: |_X_| NEE: |___|

   TOE HY WEENS 'N ONGELUK NIE KLASSE KON BYWOON NIE, HET EK ELKE DAG MY KLASNOTAS VIR HOM GENEEM.

2. JA: |_X_| NEE: |___|

   ONS HET DIE LAASTE PAAR MONDELINGE SAAM GESWOT.

3. JA: |_X_| NEE: |___|

   ONS DEEL DIESELFDE GELOOF IN JESUS CHRISTUS, EN DIESELFDE WAARDES.

4. JA: |_X_| NEE: |___|

   ONS HET AL EERLIKE GESPREKKE GEHAD OOR SEKERE BELANGRIKE INSIDENTE UIT ONS KINDERJARE.

5. JA: |_X_| NEE: |___|

   EK HET SEERGEMAAK EN VERNEDERD GEVOEL TOE HY EEN KEER VIR MY 'N LEUEN VERTEL HET.

6. DIE CHRISTEN EN INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

6.1 Subgroepaktiwiteit: die Bybel en interpersoonlike verhoudinge

Die groep word gevra om te formuleer wat die Bybelse opdrag is met betrekking tot die Christen se verhoudinge.

6.2 Terugvoering word van die verskillende subgroepe ontvang en bespreek.

6.3 Die Christen, interpersoonlike verhoudinge en wanidees oor die liefde

- Die groepleier bespreek die Christen en interpersoonlike verhoudinge aan die hand van die transparant (M 4.5).
- Sekere wanidees oor die liefde wat 'n beperkende effek het op betrokkenheid by ander persone word ook aan die hand van dieselfde transparant (M 4.5) bespreek.
- Die groepleier maak gebruik van die aanvullende materiaal in 6.4.

6.4 Aanvullende materiaal: wanidees oor die liefde

(1) Liefde is 'n gevoel

Liefde het weinig met gevoel te maak; gevoel is die gevolg van liefde.
Liefde is 'n keuse om aan 'n ander goed te doen, selfs ten spyte van 'n gevoel.
Daarom kan liefde beveel word: "Jy moet jou vyande liefhê" (Matt. 5:44).

(2) Liefde is om van iemand te hou

Dit is moontlik om 'n persoon lief te hê, sonder om van hom te hou. Om van iemand te hou, is 'n bonus.

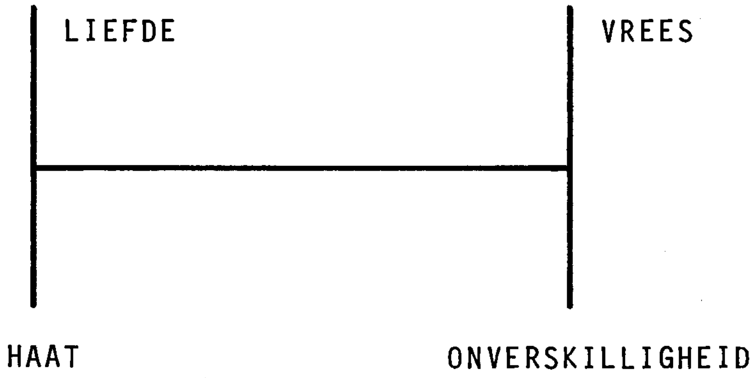
TRANSPARANT M 4.5

DIE CHRISTEN EN INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

1. EVANGELIE HET GEEN RELEVANSIE SONDER VERHOUDINGE.
2. LIEFDESGEBOD SE BASIS IS CHRISTUS SE LIEFDE VIR SONDAARS.
3. LIEFDE IS 'N OPDRAG WAT DEUR KEUSES IN DADE GEREALISEER WORD.
4. GOD SE ONVOORWAARDELIKE LIEFDE VIR ONS VERPLIG ONS TOT LIEFDE.

WANIDEES OOR LIEFDE

1. LIEFDE IS 'N GEVOEL.
2. LIEFDE IS OM VAN IEMAND TE HOU.
3. LIEFDE IS DIE TEENOORGESTELDE VAN HAAT.



(3) **Liefde is die teenoorgestelde van haat**

Indien 'n persoon gehaat word, is daar 'n groter vermoë om lief te hê, omdat liefde en haat naby aan mekaar is.
Indien 'n persoon bemin word, word daar baie belê in daardie verhouding en dit vergroot elkeen se blootstelling en kwesbaarheid vir seerkry.
Die emosionele pyn wat ervaar word wanneer iemand jou vertroue geskend het, kan lei tot die emosie van haat.
Vrees eerder as die teenoorgestelde van liefde beskou word, want dit is nie moontlik om 'n persoon lief te hê wat gevrees word nie (1 Joh. 4:18).
Indien 'n persoon totaal onverskillig teenoor iemand staan, is daar geen betrokkenheid wat emosies ontlok nie. Haat dui immers op 'n sekere betrokkenheid wat by onverskilligheid totaal afwesig is.
Die skets in transparant M 4.5 dien as illustrasie van hierdie bespreking.

Vervolgens word oorgegaan daartoe om meer toegespits te gaan kyk na elkeen se eie vermoë om betrokke te raak in verhoudinge.

7. VERMOë OM BETROKKE TE RAAK IN VERHOUDINGE

Die groepleier wys daarop dat in die uitreiking na iemand, daar altyd die risiko van verwerping en seerkry is. Iemand wat uitreik, openbaar 'n openheid en is bereid om homself te deel. Indien hierdie uitreiking beantwoord word met aanvaarding en ondersteuning, lei dit tot 'n groter gewilligheid om selfonthullend te wees. Op hierdie wyse kan 'n verhouding tot stand kom.

7.1 Individuele aktiwiteit: vermoë tot selfonthulling en aanvaarding van ander

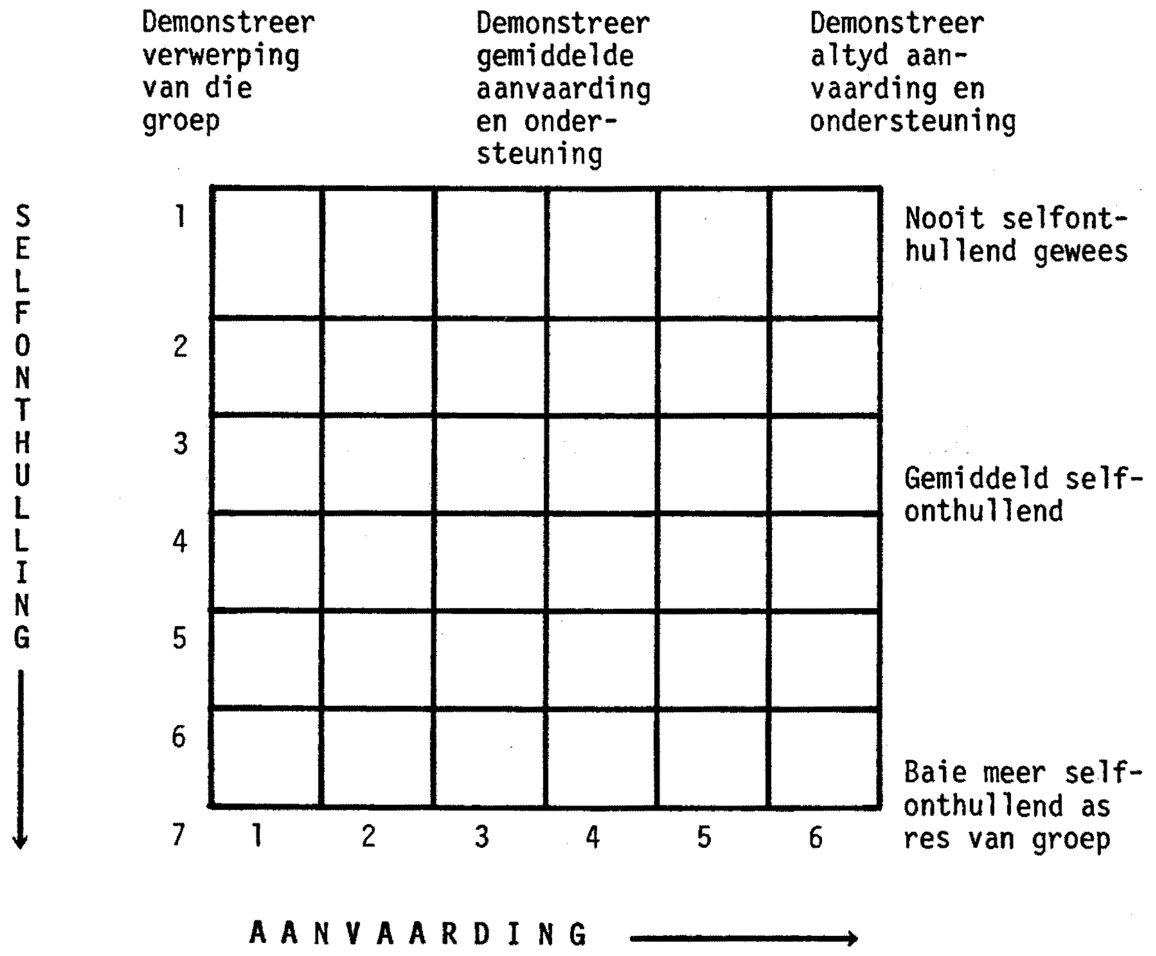
- 'n Uitdeelstuk, "Vermoë tot selfonthulling en die aanvaarding van ander" (M 4.3), word aan elkeen uitgedeel.

UITDEELSTUK M 4.3

VERMOë TOT SELFONTHULLING EN DIE AANVAARDING VAN ANDER

* Op die onderstaande diagram, plot waar jy jouself sal plaas met betrekking tot die vlak van jou selfonthulling en die vlak van aanvaarding van andere, soos jy dit gedemonstreer het in hierdie groep tydens die afgelope paar modules.

* Plaas dan ook die naam van elke lid van jou groep soos wat jy hom persoonlik beleef het die afgelope tyd in die groepsituasies.



- Op die uitdeelstuk moet elke groeplid sy eie vermoë tot selfonthulling (selfopenbaring en persoonlike inligting) en onvoorwaardelike aanvaarding van andere in die subgroep evalueer.
- Op dieselfde wyse gaan subgroeplede mekaar evalueer soos hulle mekaar die afgelope tyd in die subgroep persoonlik beleef het.

7.2 **Subgroepaktiwiteit: bespreking van die resultate**

Nadat almal die opdrag in 7.1 uitgevoer het, word die groep versoek om hul antwoorde met mekaar te deel. Elke plasing van 'n persoon in 'n spesifieke kategorie moet gemotiveerd wees. Indien daar verskille tussen groeplede bestaan oor waar hulle 'n spesifieke lid geplaas het, moet die redes hiervoor vasgestel word.

7.3 Terugvoering word ontvang van die onderskeie subgroepe.

7.4 **Aanvullende materiaal: die kommunikasie van houdinge en gesindhede**

Die groepleier wys daarop dat dit noodsaaklik is vir interpersoonlike verhoudinge dat die houdinge en gesindhede waarvan gepraat is, duidelik gekommunikeer moet word. Kommunikasie is die medium waardeur verhoudinge tot stand kom en verdiep word.

Effektiewe kommunikasie is die basis van enige verhouding. Die predikant staan elke dag in 'n verskeidenheid van verhoudinge en daarom is dit noodsaaklik om oor die nodige kommunikasievaardighede te beskik.

Vervolgens word aandag geskenk aan kommunikasievaardighede.

8. KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE

8.1 Subgroepaktiwiteit: die definiëring van effektiewe kommunikasie

Die groep ontvang opdrag om 'n definisie van effektiewe kommunikasie te vorm en om dan na aanleiding van hul definisie, iemand uit die subgroep aan te wys wat die beste aan die definisie voldoen.

8.2 Terugvoering word ontvang oor elke subgroep se vereistes vir effektiewe kommunikasie.

8.3 Die kommunikasieproses

Die groepleier verduidelik die kommunikasieproses aan die hand van die transparant "Die kommunikasieproses" (M 4.6).

8.4 Die kernbegrippe wat onderliggend is aan effektiewe kommunikasie

Die groepleier bespreek die drie kernbegrippe wat onderliggend is aan effektiewe kommunikasie aan die hand van die transparant (M 4.7).

8.4.1 Individuele aktiwiteit: vermoë tot respek, egtheid en empatie

- 'n Uitdeelstuk "Vermoë tot respek, egtheid en empatie" (uitdeelstuk M 4.4), word aan elke lid gegee.
- Elke groeplid moet sy eie sowel as elke subgroeplid se vermoë tot respek, egtheid en empatie beoordeel met die nodige motivering.
- Die transparant "Drie kernbegrippe onderliggend aan effektiewe kommunikasie" (M 4.7), word vertoon om die begrippe te kwalifiseer.

TRANSPARANT M 4.6

DIE KOMMUNIKASIEPROSES

SENDER	BOODSKAP	ONTVANGER
* KONTAK MET SELF * IDEE, GEVOEL, BEOORDELING * WOORDKEUSE * DUIDELIKHEID * ENKODEER BOODSKAP	* VERBAAL: WOORDE KEUSES * NIE-VERBAAL: STEMTOON GESIGSPEL OOGKONTAK GEBARE LIGGAAMSHOUDING	* DEKODERING * BEGRIP, VRAE * KONTROLERING * PARAFRASERING * TERUGVOER

TRANSPARANT M 4.7

DRIE KERNBEGRIPPE VAN EFFEKTIEWE KOMMUNIKASIE

1. **RESPEK:** VAN WAARDE, GEAG, WAARDEER, ONVOORWAARDELIK AANVAAR

   OORGEDRA DEUR: AANDAGSKENKING
   AKTIEWE LUISTER
   NIE VEROORDELEND OF EVALUEREND
   HOM TOE TE LAAT OM HOMSELF TE WEES

2. **EGTHEID:** EERLIK, NATUURLIK EN KONGRUENT, OPENHEID, SPONTANEÏTEIT

   OORGEDRA DEUR: KONGRUENSIE
   EERLIKHEID
   GEVOELENS GEPAS DEEL
   GOEIE SELFKENNIS EN SELFAANVAARDING

3. **EMPATIE:** VERSTAAN EN DIT OORDRA, SELF IN ANDER SE SKOENE STEL

   OORGEDRA DEUR: REFLEKSIE VAN GEVOEL
   INGESTELDHEID VAN WARMTE EN BEGRIP
   PERMISSIEWE HOUDING
   SELFONTHULLING

UITDEELSTUK M 4.4

VERMOË TOT RESPEK, EGTHEID EN EMPATIE

BEOORDEEL ELKE LID VAN DIE GROEP NA AANLEIDING VAN RESPEK, EGTHEID EN EMPATIE SOOS JY ELKEEN PERSOONLIK BELEEF HET. MOTIVEER JOU BEOORDELING.

Gebruik 'n sewepuntskaal.

lae vermoë			gemiddeld			hoë vermoë
1	2	3	4	5	6	7

1. **Naam:** **Motivering:**

Respek: ___: --

Egtheid: ___: --

Empatie: ___: --

2. **Naam:** **Motivering:**

Respek: ___: --

Egtheid: ___: --

Empatie: ___: --

3. **Naam:** **Motivering:**

Respek: ___: --

Egtheid: ___: --

Empatie: ___: --

4. **Naam:** **Motivering:**

Respek: ___: --

Egtheid: ___: --

Empatie: ___: --

8.4.2 Subgroepaktiwiteit: bespreking van die antwoorde

Die opdrag word gegee dat groeplede hulle antwoorde met mekaar moet bespreek.

8.4.3 Terugvoering word van die subgroepe verkry en bespreek.

8.5 Faktore wat die kommunikasieproses belemmer

- Die groepleier bespreek die faktore wat die kommunikasieproses belemmer deur eerstens te fokus op die aspekte wat die effektiwiteit van die sender sal belemmer, en daarna te kyk na faktore wat die effektiwiteit van die ontvanger sal belemmer.
- Die groepleier lei die bespreking aan die hand van die transparant "Faktore wat die kommunikasieproses belemmer" (transparant M 4.8).

8.6 Subgroepaktiwiteit: rollespel om kom belemmeringe in die kommunikasieproses te illustreer

- Die subgroep word gevra om in pare te verdeel.
- Die doel van die rollespel is om die belemmeringe in die kommunikasieproses te illustreer en om die effek daarvan te ervaar.
- Een persoon kommunikeer doelbewus op sodanige wyse dat hy sy eie effektiwiteit belemmer, terwyl die ontvanger van die boodskap poog om op die korrekte manier te luister.
- Daarna poog een lid om op die korrekte wyse te kommunikeer, terwyl die luisteraar 'n oneffektiewe luistervermoë openbaar.
- Die transparant "Faktore wat die kommunikasieproses belemmer" (M 4.8), word vertoon vir konkrete riglyne.
- Die pare bespreek die effek wat hierdie rollespel gehad het.

TRANSPARANT M 4.8

FAKTORE WAT DIE KOMMUNIKASIEPROSES BELEMMER

1. DIE EFFEKTIWITEIT VAN DIE SENDER SAL BELEMMER WORD WANNEER HY:

* ONVOLDOENDE OOGKONTAK HET
* 'N ONTOEPASLIKE TAALVLAK GEBRUIK
* IRRITERENDE MANNERISMES HET
* ONTOEPASLIKE TYD EN PLEK KIES VIR GESPREK
* SLEGS OP 'N MONOTOON PRAAT
* NIE RUIMTE LAAT OM TERUGVOER TE ONTVANG
* AANNEEM DAT DIE ONTVANGER DIE BOODSKAP PRESIES NET SOOS HY VERSTAAN
* INKONGRUENT IS
* SIELKUNDIGE REMMINGE ERVAAR (MINDERWAARDIGHEID, VREES, WOEDE, ONGEDULD, ENS.)
* ONDUIDELIK FORMULEER
* NIE EGTHEID, EMPATIE EN RESPEK DEMONSTREER
* LUISTERAAR KRITISEER, AANVAL OF KWAAD MAAK

2. DIE EFFEKTIWITEIT VAN DIE ONTVANGER SAL BELEMMER WORD INDIEN HY:

* DIE SENDER ONDERBREEK OM EIE IDEES TE NOEM
* NIE GEREELD PARAFRASEER OF 'N OPSOMMING GEE NIE
* MET VOOROORDELE SIT
* NIE SEKER MAAK HOE DIE SPREKER VOEL NIE
* EERDER PUNTE VAN KONFLIK SOEK IN PLAAS VAN PUNTE VAN OOREENSTEMMING
* DIE ONDERWERP VERANDER
* NIE SY VOLLE AANDAG SKENK DEUR SY NIE-VERBALE GEDRAG NIE
* DINK AAN 'N ANTWOORD IN PLAAS VAN OM TE FOKUS OP WAT SPREKER Sê
* OP ONBENULLIGHEDE REAGEER EN DIE KERN IGNOREER
* PANIEKERIG RAAK OOR WAT DIE SPREKER Sê
* SO GRAAG WIL ANTWOORD, DAT HY NIE MEER VERDER LUISTER NIE

8.7 Terugvoering word ontvang oor die effek wat die rollespel het op die spreker en die luisteraar.

8.9 Riglyne vir korrekte kommunikasie

Die groepleier bespreek die riglyne vir korrekte kommunikasie aan die hand van die transparant "Riglyne vir korrekte kommunikasie" (M 4.9). Aandag word eerstens gegee aan die riglyne vir effektiewe luister en dan word riglyne vir sprekervaardighede bespreek.

8.10 Groepaktiwiteit: inoefening van luister- en sprekervaardighede

- 'n Uitdeelstuk, "Luister- en sprekervaardighede: beoordeling deur waarnemer" (M 4.5), word aan elkeen gegee.
- Die groep word opdrag gegee om in groepe van drie te verdeel.
- Twee persone gaan in gesprek tree oor die onderwerp "Hoe ek my vriendskappe tans beleef". Tydens die gesprek gaan beide hulle luister- en gespreksvaardighede oefen.
- Die derde persoon tree as waarnemer op wat die kommunikasievaardighede van elkeen evalueer op die uitdeelstuk M 4.5.
- Na 5 minute gee die sprekers aan mekaar terugvoer en ontvang hulle terugvoer van die waarnemer.
- Die rolle word omgeruil sodat elke lid kans kry om die kommunikasievaardighede in te oefen.

8.11 Terugvoering word ontvang oor die inoefening van die luister- en sprekervaardighede.

9. SAMEVATTING VAN DIE TEMA: VERMOë TOT INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

Die groepleier gee 'n kort samevatting van die totale module aan die hand van die transparant (M 4.10).

TRANSPARANT M 4.9

RIGLYNE VIR KORREKTE KOMMUNIKASIE

EFFEKTIEWE KOMMUNIKASIE BEGIN MET EFFEKTIEWE LUISTER-PROSES

1. RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE LUISTER

* GEE VOLLE AANDAG AAN BETEKENIS EN INHOUD VAN BOODSKAP.
* DEMONSTREER AANDAG DEUR VERBALE RESPONSE ("UHMM", "EN TOE" ...) EN NIE-VERBALE GEDRAG (KOP KNIK, GLIMLAG ...).
* LUISTER NA VERBALE BOODSKAP (SPREKER SE ERVARING, GEDRAG EN GEVOEL).
* LET OP NIE-VERBALE BOODSKAP (KONGRUENSIE OF INKONGRUENSIE).
* PARAFRASEER - Sê IN EIE WOORDE WAT JY HOOR.
* GEE EMPATIESE RESPONSE.
* LEI GEVOEL AF EN REFLEKTEER DIT.
* STEL OOP VRAE: (HOE? WIE? WAT? ...).
* LUISTER MET OOP AGENDA EN KONTROLEER VOOROORDELE.
* MOENIE SPREKER IN DIE REDE VAL NIE.
* GEE SOMS 'N BONDIGE OPSOMMING.
* GEPASTE SELFONTSLUITING.

2. DIE VOLGENDE RIGLYNE KAN SPREKERVAARDIGHEDE VERBETER

* EIEN BOODSKAPPE, PRAAT IN EERSTE PERSOON ("EK", "MY")
* WEES IN KONTAK MET WARE SELF.
* WEES DEURSIGTIG EN SELFONTHULLEND.
* SPREEK GEDAGTES EN GEVOELENS OPENLIK EN DUIDELIK UIT.
* WEES OP DIE PUNT AF.
* VERMY VERSKONINGS, LANGDRADIGHEID, LOMPHEID, AANVALLE, MANIPULASIE.
* KONGRUENSIE TUSSEN VERBALE EN NIE-VERBALE KOMPONENTE.
* VRA TERUGVOER.
* MAAK BOODSKAP RELEVANT VIR ONTVANGER SE VERWYSINGSRAAMWERK.

UITDEELSTUK M 4.5

LUISTER- EN SPREKERVAARDIGHEDE: BEOORDELING DEUR WAARNEMER

Gee 'n regmerkie by die persoon se naam indien hy die spesifieke vaardigheid korrek demonstreer:

Naam:	1. ________	2. ________
Luistervaardighede:		
Gee volle aandag aan spreker: verbaal		
Demonstreer aandag: nie-verbaal		
Parafraseer: sê in eie woorde wat hy hoor		
Stel oop vrae		
Val spreker nie in rede		
Diepte van response is gepas		
Was nie krities, ongeduldig of vervelig		
Empatie getoon		
Gee soms 'n kort opsomming		
Sprekervaardighede:		
Eien sy boodskappe (ek, my)		
Is deursigtig en selfonthullend		
Formuleer gedagtes duidelik		
Openbaar gepaste emosies		
Is op die punt af		
Kongruensie tussen verbaal en nie-verbaal		
Gee geleentheid vir terugvoer		

TRANSPARANT M 4.10

SAMEVATTING VAN TEMA: VERMOë TOT INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

* RELEVANSIE VAN AL DIE BEHANDELDE TEMAS VIR INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE
* DIE KENMERKE VAN INTIEME VRIENDSKAPPE IS ONDER ANDERE DELING, SELFONTHULLING, KWESBAARHEID, LOJALITEIT, WEDERSYDSE ONDERSTEUNING EN GEDEELDE LEWENSBESKOUING
* EFFEKTIEWE KOMMUNIKASIE IS NOODSAAKLIK VIR GOEIE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE
* RESPEK, EGTHEID EN EMPATIE IS DIE GRONDLIGGENDE BASIS WAAROP KOMMUNIKASIE RUS
* RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE LUISTER- EN SPREKERVERMOë

10. EVALUERING VAN DIE MODULE: INTIEME INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

- 'n Uitdeelstuk, "Module-evaluering vir intieme verhoudinge" (M 4.6), word aan elkeen uitgedeel.

- Nadat die groeplede dit anoniem voltooi het, word dit weer opgeneem.

UITDEELSTUK M 4.6

MODULE-EVALUERING VIR INTIEME VERHOUDINGE

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant	___|___|___|___|___|___|___	oninteressant
2.	te veel	___|___|___|___|___|___|___	te min
3.	oppervlakkig	___|___|___|___|___|___|___	indringend
4.	verstaanbaar	___|___|___|___|___|___|___	onverstaanbaar
5.	toepaslik	___|___|___|___|___|___|___	ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei	___|___|___|___|___|___|___	strem groei
2.	doeltreffend	___|___|___|___|___|___|___	ondoeltreffend
3.	nie bedreigend	___|___|___|___|___|___|___	bedreigend
4.	te min	___|___|___|___|___|___|___	te veel
5.	vervelig	___|___|___|___|___|___|___	interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	bydraend tot groei	___|___|___|___|___|___|___	nie bydraend
2.	doeltreffend	___|___|___|___|___|___|___	ondoeltreffend
3.	nie bedreigend	___|___|___|___|___|___|___	bedreigend
4.	relevant	___|___|___|___|___|___|___	irrelevant
5.	verstaanbaar	___|___|___|___|___|___|___	onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei	___|___|___|___|___|___|___	strem groei
2.	stimuleer verhoudings	___|___|___|___|___|___|___	nie gestimuleer
3.	kommunikasie verbeter	___|___|___|___|___|___|___	nie verbeter
4.	persoonlik gebaat	___|___|___|___|___|___|___	niks gebaat
5.	relevant	___|___|___|___|___|___|___	irrelevant

MODULE VYF

TEMA: ALTRUÏSME

Inhoudsopgawe vir leser

1. Opsomming van vorige vier modules

2. Uiteensetting van module 5: altruïsme

3. Definiëring van altruïsme

4. Subtema: Eksterne probleemgesentreerdheid

5. Intrapersoonlike motiveringe in betrokkenheid

6. Subtema: Sosiale oriëntasie

7. Samevattende bespreking

8. Samevatting van die tema: altruïsme

9. Evaluering van die module: altruïsme

10. Evaluering van die aanbieder

MODULE VYF

ALTRUÏSME

1. OPSOMMING VAN VORIGE VIER MODULES

Die geheues word verfris deur 'n opsomming te gee van elk van die vorige vier modules aan die hand van transparante:

- Opsomming van 'n saambindende lewensbeskouing (transparant M 1.17).
- Opsomming van spontaneïteit (transparant M 2.12).
- Opsomming van positiewe selfkonsep (transparant M 3.18).
- Opsomming van vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge (transparant M 4.10).

2. UITEENSETTING VAN MODULE 5: ALTRUÏSME

Die groepleier bied 'n oorsig oor die verloop van die module onder die volgende opskrifte: subtemas, doel, werkwyse en terugvoer (transparant M 5.1).

3. DEFINIëRING VAN ALTRUÏSME

3.1 Subgroepaktiwiteit: definisie van altruïsme

Die groep ontvang die opdrag om:

- altruïsme te definieer, en
- die verhouding tussen altruïsme en die Skrif te bespreek.

3.2 Terugvoering word van die subgroepe ontvang en die antwoorde word op 'n blaaibord neergeskryf.

TRANSPARANT M 5.1

ALTRUÏSME

SUBTEMAS:
* EKSTERNE PROBLEEMGESENTREERDHEID
* SOSIALE ORIëNTASIE

DOEL:
* DEFINIëRING VAN ALTRUÏSME
* DIE RELASIE TUSSEN ALTRUÏSME EN DIE SKRIF
* BEPALING VAN EIE BETROKKENHEID IN DIE GEMEENSKAP EN DIE VLAK DAARVAN
* BEPALING VAN EIE MOTIVERINGE VIR BETROKKENHEID
* VASSTELLING VAN EIE HOUDING IN BETROKKENHEID BY PERSONE MET PROBLEME

WERKWYSE:
* INDIVIDUELE AKTIWITEITE
* GROEPAKTIWITEITE
* INSETTE DEUR GROEPLEIER

TERUGVOER:
* SELFEVALUERING
* GROEPEVALUERING
* INSETTE DEUR GROEPLEIER
* SAMEVATTING

3.3 Definisie van altruïsme en die verhouding met die Skrif

- Die groepleier definieer altruïsme aan die hand van die transparant, "Definisie van altruïsme" (M 5.2), en hy wys op die verband tussen altruïsme en die Skrif (M 5.2).
- Hy maak gebruik van die aanvullende materiaal in 3.4.

3.4 Aanvullende materiaal: definisie van altruïsme en die verband tussen altruïsme en die Skrif

(1) Definisie van altruïsme

(i) Dit is onselfsugtige besorgdheid oor die behoeftes en belange van andere.

(ii) Dit is teenstrydig met egoïsme waar gedrag bepaal word deur eie behoeftes en belange, sonder om andere s'n in ag te neem.

(iii) Dit impliseer 'n eksterne probleemgesentreerdheid waar die persoon betrokke is by sy omgewing en gemeenskap om nuwe kultuurgoedere te ontwikkel en gemeenskapsprobleme te help aanspreek.

(iv) Dit impliseer 'n sosiale oriëntasie waar die persoon betrokke is by die probleme van mense.

(v) Hy kan sy eie belange op die agtergrond skuif en met 'n opregte belangstelling en deernis konstruktief betrokke raak by andere.

(2) Die Skrif en altruïsme

(i) Die motivering tot altruïsme kan vanuit 'n humanistiese instelling na vore kom. Vir die Christen is die motivering tot betrokkenheid geleë in die Woord en opdragte van God (Matt. 22:39).

TRANSPARANT M 5.2

DEFINISIE VAN ALTRUÏSME

1. ONSELFSUGTIGE BESORGDHEID OOR ANDERE.
2. TEENSTRYDIG MET EGOÏSME.
3. EKSTERNE PROBLEEMGESENTREERDHEID: BETROKKE BY OMGEWING, GEMEENSKAP.
4. SOSIALE ORIëNTASIE: BETROKKE BY PERSONE.
5. OPREGTE BELANGSTELLING EN DEERNIS.

DIE VERBAND TUSSEN ALTRUÏSME EN DIE SKRIF

1. MOTIVERING: WOORD VAN GOD.
2. LIEFDE IS 'N KEUSE WAT SIGBAAR WORD IN PRAKTIESE DADE VAN BETROKKENHEID.
3. DIENSKNEGBEELD.
4. BETROKKENHEID BY INDIVIDUE EN STRUKTURE.
5. ROL VAN GEBED VIR INDIVIDUE EN STRUKTURE.

(ii) Die Christen se liefde impliseer 'n bepaalde houding (keuse) wat gestalte vind in praktiese dade van betrokkenheid (Jak. 1:27; 2:15,16; Luk. 6:27-31).

(iii) Dit is onbaatsugtige diens (diensknegbeeld), selfs ten koste van die dienskneg (Joh. 13:1-16; Mark. 9:35; Luk. 5:29-36).

(iv) Die Christen is nie net betrokke by individue nie, maar ook by strukture, veral betreffende die uitwys van negatiewe, afbrekende strukture wat menswees bedreig.

(v) Die Skrif beklemtoon die noodsaaklikheid van voorbidding vir heersers, leiers en strukture.

3.5 Samevattende opmerking

Die groepleier wys daarop dat altruïsme in twee komponente verdeel kan word, naamlik 'n betrokkenheid by strukture en instansies, asook 'n betrokkenheid by mense.

Vervolgens gaan aandag geskenk word aan die betrokkenheid by strukture en instansies onder 'n eksterne probleemgesentreerdheid.

4. SUBTEMA: EKSTERNE PROBLEEMGESENTREERDHEID

4.1 Individuele aktiwiteit: bepaling van en betrokkenheid by strukture en instansies

- 'n Uitdeelstuk, "Betrokkenheid by strukture en instansies" (M 5.1), word uitgedeel.
- Die opdrag word gegee dat nommers 1 tot 4 voltooi moet word.

UITDEELSTUK M 5.1

BETROKKENHEID BY STRUKTURE EN INSTANSIES

1. Noem alle organisasies, klubs, verenigings, ensovoorts waaraan jy behoort.

   1.1 ________________________ 1.6 ________________________
   1.2 ________________________ 1.7 ________________________
   1.3 ________________________ 1.8 ________________________
   1.4 ________________________ 1.9 ________________________
   1.5 ________________________ 1.10 ________________________

2. Sou jy graag by ander betrokke wou raak? Dui hulle aan:

   2.2 ________________________ 2.3 ________________________
   2.2 ________________________ 2.4 ________________________

3. Sou jy graag jou betrokkenheid by sommige wou termineer? Watter?

   3.1 ________________________ 3.3 ________________________
   3.2 ________________________ 3.4 ________________________

4. Is jy tans betrokke omdat jy verplig word of omdat jy van mening is dat dit van jou verwag word? In welke gevalle?

   4.1 ________________________ 4.3 ________________________
   4.2 ________________________ 4.4 ________________________

5. Na aanleiding van die moontlike wyses van betrokkenheid, dui aan in watter mate jy by elkeen betrokke is by opdrag 2.

6. Sou jy graag op 'n dieper vlak betrokke wou wees by van die genoemdes in 1? Watter?

   6.1 ________________________ 6.3 ________________________
   6.2 ________________________ 6.4 ________________________

7. Wat verhoed jou tot nou toe daartoe? ________________________

   ____

8. Op watter wyse kan jy 'n verdiepte betrokkenheid bewerkstellig? Dui jou beplanning aan.

   ____

4.2 Wyses van betrokkenheid

Die groepleier bespreek die verskillende wyses waarop iemand betrokke kan wees by strukture en instansies. Die bespreking word gedoen aan die hand van die transparant "Wyses van betrokkenheid" (M 5.3), en met gebruikmaking van die aanvullende materiaal (4.3).

4.3 Aanvullende materiaal: wyses van betrokkenheid

Daar kan op verskeie maniere betrokke geraak word by strukture en instansies:

(1) **Afbrekend**: Die persoon se inskakeling het eerder 'n negatiewe, remmende effek vanweë 'n negatiewe, kritiese houding.

(2) **Blote lid**: Die persoon kan 'n ingeskrewe lid wees van 'n vereniging, sonder om enigsins 'n bydrae te lewer of om betrokke te raak.

(3) **Waarnemer**: Die persoon is bewus van wat aan die gebeur is, maar daar eindig sy betrokkenheid. Hy sal op hoogte bly deur byvoorbeeld die nuusbriewe van die betrokke vereniging te lees, maar lewer geen konstruktiewe bydrae nie.

(4) **Deelnemer**: Die persoon is op hoogte van sake en neem deel, veral as hy genooi of aangemoedig word.

(5) **Medewerker**: Die persoon neem inisiatief deur sy dienste aan te bied en raak aktief betrokke.

(6) **Leidinggewend**: Die persoon is deel van die bestuur en speel 'n leiersrol in die funksionering van die vereniging.

4.4 Individuele aktiwiteit: evaluering van eie betrokkenheid

- Die opdrag word gegee dat die groeplede nommers 5 tot 7 op die uitdeelstuk (M 5.1) moet voltooi.
- Die transparant "Wyses van gemeenskapsbetrokkenheid" (M 5.3), dien as toeligting vir die afhandeling van die aktiwiteit.

4.5 Terugvoering word verkry vanuit die groep en 'n bespreking word daaroor gevoer

Die groepleier wys daarop dat 'n aspek wat bepalend is vir die wyse waarop 'n persoon betrokke raak by instansies of strukture, motivering is. Hoe minder 'n persoon se motivering is, hoe laer is sy betrokkenheid.

Vervolgens gaan aandag geskenk word aan motivering.

5. INTRAPERSOONLIKE MOTIVERINGE IN BETROKKENHEID

5.1 Aanvullende materiaal: verband tussen intrapersoonlike motivering en funksionering

- Die groepleier wys daarop dat uit 'n persoon se funksionering 'n aanduiding gekry word van sy motivering. Ten einde 'n persoon se intrapersoonlike motivering te bepaal, kan sy betrokkenheid by alledaagse funksies en rolle soos huis, studies, ensovoorts ondersoek word. Daar is vyf vlakke van funksionering in hierdie rolle, naamlik roeping, selfvervulling, prestasie, aansporing en geen aansporing.
- Die groepleier gebruik die transparant, "Verband tussen interpersoonlike motivering en funksionering" (M 5.4), om bostaande te illustreer.
- Die vyf vlakke van funksionering word weer verduidelik. Die vyf vlakke van funksionering hang ten nouste saam met die motivering van die persoon. Dit kan soos volg van mekaar onderskei word.

TRANSPARANT M 5.3

WYSES VAN GEMEENSKAPSBETROKKENHEID

1. AFBREKEND
2. BLOTE LID
3. WAARNEMER
4. DEELNEMER
5. MEDEWERKER
6. LEIDINGGEWEND

TRANSPARANT M 5.4

VERBAND TUSSEN INTRAPERSOONLIKE MOTIVERING EN FUNKSIONERING					
VLAKKE VAN FUNKSIONERING	INTRAPERSOONLIKE MOTIVERING				
	HUIS	STU-DIES	WERK	GE-MEEN-SKAP	KERK
5. ROEPING					
4. SELFVERVULLING					
3. PRESTASIE					
2. AANSPORING					
1. GEEN AANSPORING					

(5) **Roeping**

Dit is die hoogste vlak van motivering en hier lê die motivering buite die persoon. Hy is betrokke by take, opdragte en aksies wat sin en betekenis aan sy bestaan gee. Hierdie roeping bestuur sy hele lewe en lei tot 'n persoonlike verbintenis met die saak.

(4) **Selfvervulling**

Sy motivering vir sy betrokkenheid is om homself te vervul en daarom is dit in homself geleë. Hy is gemotiveerd vir leersituasies ten einde homself te verryk en te verdiep.

(3) **Prestasie**

Hy is gemotiveerd deur sy behoefte aan prestasie. Hy is produktief, doen wat van hom verwag word baie goed en voel trots op wat hy vermag. Hy neem selde inisiatief en is eerder 'n goeie nabootser.

(2) **Aansporing**

Sy motivering is geleë in die aansporings wat ontvang word as take afgehandel is. Aansporing kan in die vorm van voordele, finansiële vergoeding, bevordering, erkenning of waardering wees. Dikwels word slegs die noodsaaklike gedoen ten einde te kwalifiseer.

(1) **Geen aansporing**

Die persoon se motivering is onbekend omdat daar nie sigbare aansporings is nie. Hy kan betrokke wees alhoewel hy eintlik die sisteem verwerp of hy kry voordele daaruit waarvan ander nie bewus is nie, byvoorbeeld diefstal.

5.2 Individuele aktiwiteit: bepaling van eie motiveringsvlakke

- ŉ Uitdeelstuk, "Bepaling van eie motiveringsvlakke" (M 5.2), word aan elke lid uitgedeel.
- Die opdrag word gegee dat elkeen sy eie motivering moet bepaal in elk van die aangeduide terreine (huis, studies, werk, gemeenskap en kerk).
- Lede word ook versoek om hul motiveringsvlakke te bepaal by vraag 1 van die vorige taak (uitdeelstuk M 5.1).

5.3 Subgroepaktiwiteit: deling van resultate met mekaar

Die groep ontvang die opdrag om hul antwoorde met mekaar te vergelyk en dit te bespreek.

5.4 Samevattende opmerking

- Die groepleier wys daarop dat altruïsme nie net ŉ betrokkenheid by strukture en instansies impliseer nie, maar ook ŉ betrokkenheid by mense en hul probleme.
- Ten einde konstruktief by mense betrokke te raak, is die korrekte wyse, uitgangspunte en vlak van gesprekvoering belangrik.
- Die predikant se werk kan in hoofsaak as altruïsties beskou word, en dan veral weens sy betrokkenheid by mense in hul nood.

Vervolgens gaan op die betrokkenheid by mense en hul probleme gefokus word onder die subtema: sosiale oriëntasie.

UITDEELSTUK M 5.2

BEPALING VAN EIE MOTIVERINGSVLAKKE

Na aanleiding van die vyf vlakke van motivering wat jou funksionering bepaal, bepaal in watter vlak jy val ten opsigte van die aangeduide terreine. Om te kwalifiseer vir 'n bepaalde vlak, moet jy ten minste betrokke wees by een aktiwiteit of daad per dag binne daardie terrein.

Vlakke van funksionering	Intrapersoonlike motivering				
	Huis	Stu-dies	Werk	Ge-meen-skap	Kerk
5. Roeping					
4. Selfvervulling					
3. Prestasie					
2. Aansporing					
1. Geen aansporing					

* Gaan ook terug na vorige taak en bepaal jou motivering vir elk van die items wat jy aangedui het by vraag 1.

* Wat leer jy uit hierdie oefening?

----

* Deel jul antwoorde met mekaar.

6. SUBTEMA: BETROKKENHEID BY MENSE EN HUL PROBLEME

6.1 Subgroepaktiwiteit: bepaling of 'n persoon 'n ander se probleme vir hom kan oplos

Die opdrag word aan die groep gegee om die volgende stelling te bespreek: "Jy kan nie 'n ander se probleme vir hom oplos nie."

6.2 Terugvoering word ontvang van die onderskeie subgroepe en dit word verder in die groep bespreek.

Die groepleier wys daarop dat elke persoon vanuit 'n bepaalde grondhouding betrokke raak by ander mense. Hierdie grondhouding word sigbaar in die wyses waarop die persoon konkrete situasies hanteer.

6.3 Individuele aktiwiteit: respondering op gespreksketse

- 'n Uitdeelstuk, "Response op gespreksketse" (M 5.3), word aan elke lid uitgedeel.
- Die opdrag word gegee dat die persoon se onmiddellike respons ingevul moet word nā die lees van elke gesprekskets.

6.4 Subgroepaktiwiteit: bespreking van die response

Die groeplede bespreek hul response op elke gesprekskets met mekaar en probeer konsensus bereik oor wat die geskikste respons sou wees.

6.5 Terugvoering word van elke subgroep ontvang.

UITDEELSTUK M 5.3

RESPONSE OP GESPREKSKETSE

Vul jou respons in na elke gesprekskets:

A. "Ek is vasbeslote om 'n sukses te maak van my kursus. Ek weet ek is baie agter omdat ek soveel klasse gebank het, maar as ek sestien uur per dag werk, is alles nie verlore nie. My verhouding met my vrou en kinders sal daaronder ly, maar dit is net tydelik totdat ek my graad het."

Jou respons:

B. "God voel so ver van my. Die afgelope tyd kan ek net nie kontak met Hom maak nie. Ek wonder of ek iets gedoen het wat Hom van my laat onttrek. Die onsekerheid vreet aan my."

Jou respons:

C. "Toe ek jonger was, was ek dikwels in stryd met my ouers omdat hulle my nie vroeër wou laat trou nie. Nou is ek getroud, maar die roetine met die kinders kry my totaal onder. Ek het geen tyd meer vir myself nie en verlang eintlik terug na my ongetroude lewe."

Jou respons:

D. "Ek voel baie neerslagtig. Ek beklee 'n goeie betrekking met 'n redelike salaris, maar tog is ek nie gelukkig nie. Ek wonder nog dikwels of ek die regte ding gedoen het deur my teologiese studies te staak. Soms dink ek God straf my daarvoor."

Jou respons:

E. "Ek kom net nooit betyds nie. Ek weet nie hoekom ek altyd laat is nie. Soms raak mense kwaad vir my. Ek werk volgens 'n tydrooster, maar dit realiseer nooit. Ek weet nie hoe om hierdie situasie te hanteer nie."

Jou respons:

F. "Dominee, jy moet my help. As ek nie die R100 voor môre het om die huishuur te betaal nie, dan skop hulle ons uit die huis. Dan sit ons op straat. Ek het nou al oral probeer om geld in die hande te kry. U is nou ons laaste hoop."

Jou respons:

6.6 Vyf houdings onderliggend aan response

Die groepleier bespreek die vyf houdings wat onderliggend aan alle moontlike response kan wees aan die hand van die transparant (M 5.5).

Die aanvullende materiaal in 6.7 word benut om die vyf houdinge verder te kwalifiseer.

6.7 Aanvullende materiaal: vyf houdings onderliggend aan response

Daar is ten minste vyf wyses waarop gereageer kan word in situasies soos in die uitdeelstuk M 5.3 gedemonstreer. Elke wyse dra 'n bepaalde houding oor. Elk het sy eie plek in die altruïstiese raamwerk van betrokkenheid by mense en hul probleme. Wat egter belangrik is, is die tydstip waarop 'n bepaalde respons gebruik word, omdat sekere tipe response die verhouding negatief kan beïnvloed.

Die vyf houdings word vervolgens bespreek:

(1) **Evaluerend en adviserend**

- Dit is die algemeenste respons wat gebruik word om mense te help.
- Dit kommunikeer egter 'n evaluerende, beoordelende en moraliserende houding.
- Dit dra 'n boodskap oor van wat behoort gedoen te word.
- Indien advies prematuur gegee word, word dit as bedreigend beleef.
- Die ontvanger van die advies kry 'n indirekte boodskap dat sy oordeel nie geskik is nie.
- Dit kan lei tot minderwaarheid of 'n gesindheid openbaar van onbetrokkenheid.
- Deur advies word die ontvanger nie aangemoedig tot selfverantwoordelikheid teenoor sy probleme nie.
- Advies en evaluasie openbaar soms meer van die sender se waardes en houdings.

TRANSPARANT M 5.5

VYF HOUDINGS ONDERLIGGEND AAN RESPONSE

1. EVALUEREND EN ADVISEREND

* BOODSKAP VAN WAT BEHOORT GEDOEN TE WORD.
* ONTVANGER: MY OORDEEL IS NIE GESKIK: MINDERWAARDIG
* ADVIES EN EVALUASIES: EERDER SENDER SE WAARDES EN HOUDINGS

2. ANALISEREND EN INTERPRETEREND

* SY PROBLEEM WORD UITGESPEL EN VERKLAAR
* WIL INSIG BEVORDER DEUR VERDUIDELIKINGS
* PLAAS SPREKER OP VERDEDIGING

3. VERSEKEREND EN ONDERSTEUNEND

* ONDERSTEUN OM TE KALMEER
* IMPLISEER SOMS 'N HOUDING VAN ONBETROKKENHEID
* BOODSKAP: "JY BEHOORT NIE SŌ TE VOEL"

4. ONDERSOEKEND EN ONDERVRAGEND

* LUISTERAAR FOKUS OP SÝ GESIGSPUNTE
* OOP EN GESLOTE VRAE: HOEKOM-VRAE
* PLAAS SPREKER OP VERDEDIGING

5. AANVAARDEND EN REFLEKTEREND

* ONVOORWAARDELIKE AANVAARDING
* DEUR REFLEKSIE OORGEDRA
* NEEM NIE VERANTWOORDELIKHEID VAN SPREKER OOR

- Dit moet eers later in die gesprek realiseer, nadat genoegsame inligting en begrip verkry is.
- Uitdrukkings wat vermy moet word, is: "As ek jy is ..."; "Hoekom probeer jy nie ..."; "Jy behoort ..."; "Dit sou die beste wees ..."
- Die predikant as verteenwoordiger van die morele outoriteit kan geneig wees om te maklik en te vinnig te wil adviseer en evalueer.

(2) **Analiserend en interpreterend**

- Die spreker se probleem word vir hom uitgespreek en verklaar, dikwels in sielkundige terme.
- Die implikasie is dat daar redes is vir die spreker se gedrag wat ondersoek en verklaar moet word.
- Insig wil verkry word deur verduidelikings te gee.
- Hierdie interpretasies kan die spreker op die verdediging plaas en ontmoedig om op sy probleem uit te brei.
- Die boodskap wat die spreker ontvang, is "Hy weet meer van my as ekself".
- Deur eerder op ander wyses 'n persoon aan te moedig om oor sy situasie te praat, bevry dit die helper van die posisie om 'n ekspert-houding te wil inneem oor menslike gedrag.

(3) **Versekerend en ondersteunend**

- Die spreker word deur 'n simpatieke houding ondersteun sodat die intensiteit van emosies verminder kan word.
- Premature ondersteuning impliseer soms 'n houding van onbetrokkenheid omdat die spreker se emosies ontken word.
- Dit dra 'n boodskap oor van "Jy behoort nie so te voel nie", en kan lei tot 'n ontkenning of onderdrukking van die probleem.

(4) **Ondersoekend en ondervragend**

- Deur ondervragend te werk te gaan, wil die luisteraar meer inligting bekom en fokus op aspekte wat hy as belangrik beskou.
- Deur vrae op 'n vaardige wyse te vra (hoe, wanneer en wie), kan egter baie inligting bekom word (oop/geslote).
- Hoekom-vrae lei tot rasionele verduidelikings vir gedrag in plaas van verkenning van gedrag en emosies.
- Dit plaas die spreker op die verdediging omdat dit 'n afkeurende of raadgewende houding impliseer.
- Deur 'n ondervragende houding word die beheer uit die spreker se hande geneem en aanvaar hy minder verantwoordelikheid vir sy probleem.

(5) **Aanvaardend en reflekterend**

- Met 'n aanvaardende en begrypende houding word aan die spreker gedemonstreer dat hy onvoorwaardelik aanvaar word.
- 'n Aanvaardende houding lei tot 'n vertrouensverhouding wat eerlike kommunikasie tot gevolg het.
- Hierdie houding word deur middel van refleksie oorgedra.
- Deur op 'n begripvolle wyse te reflekteer, kan die spreker se denke en gevoelens beter verstaan word.
- Deur refleksie word die spreker se gedagtes gekorreleer en dit bevorder begrip.
- Dit help die spreker ook om op hierdie manier na homself te luister.
- Refleksie verhoed dat die beheer en verantwoordelikheid uit die spreker se hande geneem word.

6.8 Individuele aktiwiteit: bepaling van eie grondhouding

- Na aanleiding van die vyf houdings wat pas bespreek is, word die opdrag gegee dat elkeen sy eie response op die uitdeelstuk (M 5.3) moet beoordeel.
- Transparant M 5.5 dien as toeligting vir die beoordeling van die response.

6.9 Terugvoering word gegee oor die algemeenste responswyses wat voorgekom het en die verskillende gespreksketse word bespreek.

6.10 Samevattende opmerking

Die groepleier wys daarop dat die predikant geneig kan wees om vanweë sy rol tē gou beoordelend, vertroostend, interpreterend of adviserend te wees. Die gevaar bestaan ook dat hy die verantwoordelikheid uit mense se hande kan neem in 'n poging om van hulp te wees.

Insig, begrip en die kom tot oplossings moet nie geleë wees in die predikant nie, maar in die persoon wat vir hulp kom. Die gevolg is dat die predikant meer 'n begeleidingsrol vertolk sodat die lidmaat sy eie besluite en verantwoordelikhede kan neem.

Ten slotte word daar vervolgens, met die oog op afsluiting, gefokus op 'n paar samevattende besprekingsvrae:

7. SAMEVATTENDE BESPREKING

7.1 Subgroepaktiwiteit: samevattende bespreking

Die groeplede ontvang die opdrag om met die oog op afsluiting van die psigo-opleidingsprogram, die volgende vrae met mekaar te bespreek:

- Op welke wyse het elkeen persoonlik gebaat by hierdie kursus?
- Is daar terreine waarby sommige nog sou wou uitkom?
- Is daar aspekte wat nog nie ten volle afgehandel is nie?
- Is daar voorstelle om die kursus meer suksesvol te maak?
- Is daar enige temas wat uitgebrei, weggelaat of nuut ingebring kan word?

7.2 Terugvoering word op elk van bostaande vrae verkry en in die groep bespreek.

8. SAMEVATTING VAN DIE TEMA: ALTRUÏSME

Die groepleier gee 'n kort samevatting van die totale module aan die hand van die transparant (M 5.6).

9. EVALUERING VAN DIE MODULE: ALTRUÏSME

'n Uitdeelstuk, "Module-evaluering vir altruïsme" (M 5.4), word aan elkeen uitgedeel.

Nadat die groeplede dit anoniem voltooi het, word dit weer opgeneem.

TRANSPARANT M 5.6

SAMEVATTING VAN TEMA: ALTRUÏSME

* ALTRUÏSME IS DIE ONBAATSUGTIGE EN KONSTRUKTIEWE BETROKKENHEID IN DIE GEMEENSKAP EN BY MENSE MET PROBLEME.

* DIE GELOWIGE WORD VERPLIG TOT BETROKKENHEID OP ALLE VLAKKE IN DIE SAMELEWING.

* DAAR IS VERSKEIE MANIERE WAAROP 'N PERSOON BETROKKE KAN WEES IN DIE GEMEENSKAP.

* DIT HANG NOU SAAM MET DIE VLAK VAN MOTIVERING.

* 'N HOUDING VAN AANVAARDING EN BEGRYPING SOOS GEDEMONSTREER DEUR REFLEKSIE LEI TOT 'N VOLWASSE BETROKKENHEID BY DIE PROBLEME VAN MENSE.

UITDEELSTUK M 5.4

MODULE-EVALUERING VIR ALTRUÏSME

EVALUERING VAN STOFINHOUD

1.	interessant								oninteressant
2.	te veel								te min
3.	oppervlakkig								indringend
4.	verstaanbaar								onverstaanbaar
5.	toepaslik								ontoepaslik

EVALUERING VAN GROEPGESPREKKE

1.	bydraend tot groei								strem groei
2.	doeltreffend								ondoeltreffend
3.	nie bedreigend								bedreigend
4.	te min								te veel
5.	vervelig								interessant

EVALUERING VAN INDIVIDUELE OPDRAGTE

1.	bydraend tot groei								nie bydraend
2.	doeltreffend								ondoeltreffend
3.	nie bedreigend								bedreigend
4.	relevant								irrelevant
5.	verstaanbaar								onverstaanbaar

EVALUERING VAN HIERDIE MODULE VIR EIE ONTWIKKELING

1.	stimuleer groei								strem groei
2.	groter begrip van altruïsme								geen beter begrip
3.	groter bewustheid van eie motivering								geen verbeterde begrip
4.	persoonlik gebaat								niks gebaat
5.	relevant								irrelevant

10. EVALUERING VAN DIE AANBIEDER

'n Uitdeelstuk, "Evaluering van die aanbieder" (M 5.5), word aan elkeen uitgedeel.

Nadat die groeplede dit anoniem voltooi het, word dit weer opgeneem.

UITDEELSTUK M 5.5

EVALUERING VAN DIE AANBIEDER

onvriendelik								vriendelik
onbekwaam								bekwaam
gespanne								ontspanne
somber								humoristies
te haastig								te stadig
onaangenaam								aangenaam
onbegrypend								begrypend
hulpeloos								vaardig
oneg								eg
geforseerd								spontaan
langdradig								bondig
verwarrend								duidelik
onbehulpsaam								behulpsaam
herhalend								nie-herhalend
voorskrywend								nie-voorskrywend

BIBLIOGRAFIE

Adler, A. 1938. Social interest : a challenge to mankind. London: Faber & Faber.

Allport, G. W. 1961. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Allport, G. W. 1966. Traits revisited. American Psychologist, 21:1-10.

Anderson, J. D. 1971. Pastoral support of clergy-role development within local congregations. Pastoral Psychology, 22:9-14.

Anderson, R. C. & Ausubel, D. P. 1965. Readings in the psychology of cognition. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Anthony, R. 1984. The ultimate secrets of total selfconfidence. New York: Berkley Books.

Arkhoff, A. (ed.) 1975. Psychology and personal growth. Boston: Allyn & Bacon.

Arndt, W. B. 1974. Theories of personality. New York: Macmillan.

Aronstam, M. 1986. Die selfregulerende mens - F. S. Perls (1893-1970). In S. I. du Toit (red.), Perspektiewe op menswees. Kaapstad: Academica.

Bailey, R. W. & Bailey, M. F. 1979. Coping with stress in the minister's home. Nashville: Broadman Press.

Ball, K. 1990. Hoe om goed te voel oor jouself. Kaapstad: Lux Verbi.

Bandura, A. 1977. Social learning theory. New York: Prentice-Hall.

Barry, W. A. & Bordin, E. S. 1967. Personality development and the vocational choice of the ministry. Journal of Counseling Psychology, 14:395-403.

Behr, B., Cilliers, E. & Meyer, C. 1988. Tiener in die kol. Pretoria: Dibukeng.

Belkin, G. S. & Nass, S. 1984. Psychology of adjustment. Boston: Allyn & Bacon.

Benjamin, A. 1978. Behavior in small groups. Boston: Houghton Mifflin Company.

Berg, R. C. & Landreth, G. L. 1980. Group counseling : fundamental concepts and procedures. Indiana: Accelerated Development Inc.

Berger, W. J. 1968. Beoordeling van geschiktheid voor het priesterambt. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.

Bergin, A. E. 1991. Values and religious issues in psychotherapy and mental health. American Psychologist, 46(4):394-403.

Bergin, A. E., Masters, K. S. & Richards, P. S. 1987. Religiousness and mental health reconsidered : a study of an intrinsically religious sample. Journal of Counseling Psychology, 34:197-204.

Blizzard, S. W. 1956. The minister's dilemma. The Christian Century, 73:508-510.

Bloom, J. H. 1971. Who become clergymen? Journal of Religion and Health, 10:50-76.

Bocknek, G. 1980. The young adult : development after adolescence. Monteray: Brooks/Cole.

Bond, M., Gardner, S. T., Christian, J. & Sigal, J. J. 1983. Empirical study of self-rated defense styles. Archives of General Psychiatry, 40:333-338.

Bonney, W. C. 1969. Group counseling and developmental processes. In G. M. Gazda (ed), Theories and methods of group counseling in the schools. Springfield: Charles C. Thomas.

Bormann, E. & Bormann, N. 1972. Effective small group communication. Minneapolis: Burgess.

Botes, A. S. 1987. Die konsepsualisering en taksering van geestesgesondheid binne persoonlike verband. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Bowler, T. D. 1981. General systems thinking : its scope and applicability. New York: North Holland.

Boydell, T. 1976. Experiential learning. London: Direct Design.

Bradshaw, S. C. 1977. Ministers in trouble : a study of 140 cases evaluated at the Menninger Foundation. The Journal of Pastoral Care, 31:230-242.

Brammer, L. M. & Shostrom, E. L. 1982. Therapeutic psychology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Brekke, M. L., Strommen, M. P. & Williams, D. L. 1979. Ten faces of ministry. Minneapolis: Augsburg Publishing House.

Bridge, J. D. 1981. The pastor's problems. VII: The pastor's priorities. The Expository Times, 93:36-39.

Brink, A. P. 1974. Pavane. Kaapstad: Human & Rousseau.

Broadus, L. 1971. A constructive approach to frustration in the practice of ministry. Pastoral Psychology, 22:39-44.

Brown, S. D. 1980. Coping skills training : an evaluation of a psycho-educational program in a community mental health setting. Journal of Counseling Psychology, 27:340-345.

Burkett, B. A. 1982. The pastor's problems. XVI: Pastors and colleagues. The Expository Times, 94:163-166.

Burns, D. D. 1988. Feeling good : the new mood therapy. New York: Signet.

Burns, R. B. 1979. The self-concept : theory, measurement, development and behaviour. London: Longman.

Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart & Winston.

Campbell, A. V. 1985. Professionalism and pastoral care. Philadelphia: Fortress Press.

Campbell, J. D. 1990. Self-esteem and clarity of the self-concept. Journal of Personality in Social Psychology, 59(3):538-549.

Cantril, H. 1965. The pattern of human concerns. New Brunswick: N.J. Rutgers University Press.

Cardwell, S. W. & Hunt, R. A. 1979. Persistence in seminary and in ministry. Pastoral Psychology, Winter, 28(2):119-131.

Carkhuff, R. R. 1977. How to help yourself : the art of program development. Amherst: Human Resource Development Press.

Carkhuff, R. R. 1981. Toward actualizing human potential. Amherst: Human Resource Development Press.

Carrol, D. W. 1970. A follow-up study of psychological assessment. In W. C. Bier (ed.), Psychological testing for ministerial selection. New York: Fordham University Press.

Carter, J. D. 1974. Personality and Christian maturity : a process congruity model. Journal of Psychology and Theology, Summer, 2(3):190-201.

Cattell, R. B. 1973. Personality and mood by questionnaire. San Francisco: Jossey-Bass.

Cattell, R. B., Eber, H. W. & Tatsuoka, M. M. (1980). Handbook for the personality factor questionnaire. 3rd ed. Champaign: IPAT.

Chickering, A. W. 1967. Institutional objectives and student development in college. Journal of Applied Behavioural Science, 3:287-304.

Chickering, A. W. 1969. Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W. & Havighurst, R. J. 1981. The life cycle. In A. W. Chickering et al. (eds.), The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W. et al. 1981. The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Childers, R. D. & White, W. J. 1966. The personality of select theological students. Personnel and Guidance Journal, 44:507-510.

Cilliers, E. (red.) 1990. Ons gesin in die kol. Pretoria: Dibukeng.

Cissna, K. N. 1984. Phases in group development : the negative evidence. Small Group Behaviour, 15:3-32.

Clinebell, H. 197/. Growth groups. Nashville: Abingdon.

Clinebell, H. J. & Clinebell, C. H. 1970. The intimate marriage. New York: Harper & Row.

Coates, J. J. 1973. Personality correlates of religious commitment : a further verification. The Journal of Social Psychology, 89:159-160.

Coan, R. W. 1974. The optimal personality : an empirical and theoretical analysis. London: Routledge & Kegan Paul.

Cohen, A. M. & Brawer, F. B. 1972. Confronting identity : the community college instructor. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Cohen, Z. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.

Cooley, R. W. & Seeman, S. 1979. Personality integration and social schemata. Journal of Personality and Social Psychology, 47:288-304.

Corey, G. 1977. Theory and practice of counseling and psychotherapy. Monterey: Brooks/Cole.

Corey, G. 1978. I never knew I had a choice. Monterey: Brooks/Cole.

Crain, W. C. 1980. Theories of development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Daniel, S. & Rogers, M. L. 1981. Burn-out and the pastorate : a critical review with implications for pastors. Journal of Psychology and Theology, 9:232-249.

Davis, J. A. 1965. Undergraduate career decisions : correlates of occupational choice. Chicago: Aldine.

De Greene, K. B. (ed.) 1970. Systems psychology. New York: McGraw-Hill.

De Jongh van Arkel, J. T. 1986. Persoonlikheid en ampsgeskiktheid van die predikant. Ongepubliseerde lesing, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

De Klerk, J. J. 1980. Die in-diensopleiding van die teologiese student. In A. C. Barnard, D. Crafford & W. S. Prinsloo (reds.), Teologiese opleiding in teorie en praktyk. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.

De Klerk, J. J. 1989. Die pastor as volwasse persoon. In A. J. Smuts (red.), Predikant en pastorale praktyk. Pretoria: Academica.

De Klerk, W. J. 1975. Pastorale sensitiwiteit. Johannesburg: Perskor.

Derrickson, P. E. 1990. Instruments used to measure change in students preparing for ministry : a summary of research on clinical pastoral education students. The Journal of Pastoral Care, Winter, XLIV(4): 343-356.

De Villiers, H. J. 1975. Die voornemende teologiese student in sy eerste studiejaar - 'n psigo-diagnostiese studie. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Dicaprio, N. S. 1983. Personality theories - a guide to human nature. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Dittes, J. E. 1970. Some basic questions about testing ministerial candidates. In W. C. Bier (ed.), Psychological testing for ministerial candidates. New York: Fordham University Press.

Dittes, J. E. 1971. Psychological characteristics of religious professionals. In M. P. Strommen (ed.), Research on religious development. New York: Hawthorn.

Dixon, W. J. 1985. BMDP statistical software manual. Los Angeles: University of California Press.

Dixon, W. J. & Brown, M. B. 1979. BMDP-79: biomedical computer programs P-series. Berkeley: University of California Press.

Dollard, J. & Miller, N. E. 1950. Personality and psychotherapy : an analysis in terms of learning, thinking, and culture. New York: McGraw-Hill.

Doohan, H. 1982. Burnout : a critical issue for the 1980's. Journal of Religion and Health, 21:352-358.

Douglas, D. B. 1986. Selfbeeldvorming by die adolessent en die eise wat dit aan die senior kerkjeugaksie stel. Ongepubliseerde Lisensiaatskripsie, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Douvan, E. 1981. Capacity for intimacy. In A. W. Chickering et al., The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Dreyer, H. 1986. Geloofsbouprogram. Potchefstroom: Bult Fokus.

Drum, D. & Figler, H. 1973. Outreach in counseling : applying the growth and prevention model in schools and colleges. New York: Intext.

Dubin, R. 1978. Theory building. Revised ed. New York: The Free Press.

Duncan, C. B. 1966. A reputation test of personality integration. Journal of Personality and Social Psychology, 3(5):516-524.

Du Toit, H. D. 1987. 'n Vergelykende studie van verskillende vorme van huweliksverryking in die psigopastorale praktyk. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Du Toit, S. I. 1965. 'n Psigo-diagnostiese studie van 'n groep teologiese studente. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Du Toit, S. I. 1986. Die ideale self teen die ware self - K. Horney (1875-1952). In S. I. du Toit (red.), Perspektiewe op menswees. Kaapstad: Academica.

Du Toit, S. I. S. 1987. Die ontwikkeling en evaluering van 'n huweliksverrykingsprogram met inagneming van die verskillende egpaarontwikkelingstadia. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Du Toit, S. I. S. & Schoeman, W. J. 1984. Huweliksverryking : 'n werkboek vir egpare waar die laaste kind die ouerhuis verlaat het. Departement Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Edney, P. J. 1972. A systems analysis of training. London: Pitman.

Egan, G. 1976. Interpersonal living : a skills/contract approach to human relations training in groups. Monterey: Brooks/Cole.

Egan, G. 1982. Exercises in helping skills. Monterey: Brooks/Cole.

Egan, G. 1986. The skilled helper : a systematic approach to effective helping. 3rd ed. Belmont: Wadsworth.

Egan, G. & Cowan, M. A. 1980. Moving into adulthood. Monterey: Brooks/Cole.

Ekhard, B. N. & Goldsmith, W. M. 1984. Personality factors of men and women pastoral candidates. Part 1: Motivational profiles. Journal of Psychology and Theology, 12:109-118.

Ellis, A. 1962. Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyle Stuart.

Ellis, A. 1974. Humanistic psychotherapy : the rational-emotional approach. New York: McGraw-Hill.

Ellis, A. 1980. An overview of the clinical theory of rational-emotive therapy. In R. Grieger & G. Boyd (eds.), Rational-emotive therapy : a skills-based approach. New York: Van Nostrand Reinhold.

Ellison, C. W. & Mattila, W. S. 1983. The needs of evangelical Christian leaders in the United States. Journal of Psychology and Theology, 11:28-35.

Eloff, M. E. 1982. Die evaluering van 'n ouerbegeleidingsprogram. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Engler, B. 1979. Personality theories : an introduction. Boston: Houghton Mifflin Company.

Enslin, W. H. 1954. Persoonlikheidsverskille tussen teologiese- en regstudente. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Erasmus, J. A. K. & Du Toit, S. I. 1986. Die onvoltooide verlede bepaal menswees - S. Freud. In Du Toit, S. I. (red.), Perspektiewe op menswees. Kaapstad: Academica.

Erikson, E. H. 1949. Identity and the life cycle : psychological issues. New York: International University Press.

Erikson, E. H. 1968. Identity youth and crisis. New York: W. W. Norton & Company.

Erikson, E. H. 1977. Childhood and society. New York: Norton.

Faber, H. 1965. De jonge volwassenen. Amsterdam: Polak & Van Gennep.

Faber, H. 1975. Profiel van een bedelaar. Meppel: Boom.

Faulkner, B. R. 1981. Burnout in ministry. Nashville: Broadman Press.

Feist, J. 1985. Theories of personality. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Feldman, K. A. & Newcomb, T. M. 1973. The impact of college on students. Vol. 1: An analysis of four decades of research. San Francisco: Jossey-Bass.

Fensterheim, H. & Bear, J. 1987. Don't say 'yes' when you want to say 'no'. London: MacDonald & Co.

Fisher, B. A. 1974. Small group decision making : communication and the group process. New York: McGraw-Hill.

Foreman, F. E. 1966. Some empirical correlates of psychological health. Journal of Counseling Psychology, 13:3-11.

Fouché, F. A. & Grobbelaar, P. E. 1971. Handleiding vir die PHSF-verhoudingsvraelys. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Foxman, P. 1975. Tolerance for ambiguity and self-actualization. Journal of Personality Assessment, 40:67-72.

Frager, R. & Fadiman, J. 1984. Personality and personal growth. New York: Harper & Row.

Frankl, V. E. 1959. Man's search for meaning : an introduction to logotherapy. Boston: Beacon.

Frankl, V. E. 1969. The will to meaning : foundations and applications of logotherapy. New York: Vintage Books.

Frankl, V. E. 1973. The doctor and the soul : from psychotherapy to logotherapy. New York: Vintage Books.

Frankl, V. E. 1980. Waarom lewe ek? Kaapstad: HAUM.

Freud, S. 1949. An outline of psychoanalysis. New York: Norton.

Freud, S. 1961. The future of an illusion. New York: Norton.

Freud, S. 1973. Civilization and its discontents. London: Hogarth Press.

Fromm, E. 1941. Escape from freedom. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Fromm, E. 1956. The sane society. London: Routledge & Kegal Paul.

Gaff, J. G. & Gaff, S. S. 1981. Student-faculty relationships. In A. W. Chickering et al. (eds.), The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Garvin, C. D. 1981. Contemporary group work. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gerdes, L. C., Ochse, R., Stander, C. & Van Ede, D. 1988. Die ontwikkelende volwassene. 2de uitg. Durban: Butterworths.

Giges, B. & Rosenfeld, E. 1976. Personal growth, encounter and self-awareness groups. In M. Rosenbaum & A. Snadowsky (eds.), The intensive group experience. New York: The Free Press.

Gill, S. J. & Fruehling, J. A. 1979. Needs assessment and the design of service delivery systems. Journal of College Student Personnel, 20:322-328.

Golden, E. S. 1970. Psychological problems of the clergy. In W. C. Bier (ed.), Psychological testing for ministerial candidates. New York: Fordham University Press.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. & Gershaw, N. J. 1979. I know what's wrong but I don't know what to do about it. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gould, R. L. 1975. Adult life stage : growth toward self-tolerance. Psychology Today, 8:74-78.

Gould, R. L. 1977. The phases of adult life : a study in developmental psychology. In L. C. Allman & D. T. Gaffe (eds.), Readings in adult psychology : contemporary perspectives. New York: Harper & Row.

Grainger, B. 1980. The pastor's problems. II: Maintaining reading and study. The Expository Times, 92:36-39.

Greef, A. P. 1988. 'n Ondersoek na die verband tussen drie selfkonsep-vraelyste en die daarstelling van 'n voorlopige vraelys. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Guerney, B. G. 1977. Relationship enhancement. San Francisco: Jossey-Bass.

Haggard, E. 1960. Personality dynamics and intellectual achievement. In L. B. Murphy & E. Raushenbush (eds.), Achievement in the college years : a record of intellectual and personal growth. New York: Harper.

Haight, E. S. D. 1980. Psychological criteria for the selection of ministerial candidates. Evanston: University Microfilms International.

Haley, J. 1978. Problem-solving therapy : new strategies for effective family therapy. San Francisco: Jossey-Bass.

Hall, A. D. & Hagen, R. E. 1969. Definition of system. In J. A. Litterer (ed.), Organizations : systems, control and adaptation, Vol. II. 2nd ed. New York: John Wiley.

Hall, C. S. & Lindzey, G. 1978. Theories of personality. 3rd ed. New York: John Wiley.

Hall, C. S., Lindzey, G., Loehlin, J. C. & Manosevitz, M. 1985. Introduction to theories of personality. New York: John Wiley.

Hammond, D. C., Hepworth, D. H. & Smith, V. G. 1977. Improving therapeutic communication. San Francisco: Jossey-Bass.

Hare, A. P. 1982. Creativity in small groups. London: Sage.

Harris, T. L. & Schwahn, W. E. 1961. Selected readings on the learning process. New York: Oxford University Press.

Hurlock, E. B. 1980. Developmental psychology : a life-span approach. 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Huysamen, G. K. 1983. Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp - 'n inleiding. Pretoria: Academica.

Ilardi, R. & May, T. A. 1968. A reliability study of the Personal Orientation Inventory. Journal of Humanistic Psychology, 8:68-72.

Isaac, S. & Michael, W. B. 1978. Handbook in research and evaluation. 10th ed. San Diego: Edits Publishers.

Ivey, A. E. 1974. Microcounselling : innovations in interviewing training. 3rd ed. Springfield: Charles C. Thomas.

Ivey, A. E. & Authier, J. 1978. Microcounselling : innovations in interviewing, counselling, psychotherapy, and psycho-education. 2nd ed. Springfield: Charles C. Thomas.

Ivey, A. E. & Simek-Downing, L. 1980. Counseling and psychotherapy. New Jersey: Prentice-Hall.

Jackson, B. 1975. Psychology, psychiatry and the pastor. Part II: Maturity in the pastor and parishioner. Bibliotheca Sacra, April, 132:99-113.

Jacobs, A. L. 1975. Research on methods in social intervention : the study of the exchange of personal information in brief personal growth groups. International conferences on experimental small groups research. Bloomington.

Jahoda, M. 1959. Current concepts of positive mental health. New York: Basic Books.

James, M. & Jongeward, D. 1983. Born to win : transactional analysis with gestalt experiments. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Janson, M. 1989. Die kuns om werklik te lewe. Hatfield: Van Schaik.

Johnson, D. W. 1981. Reaching out : interpersonal effectiveness and self-actualization. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Johnson, J. L. 1980. The ministry can be hazardous to your health. Leadership, 1:33-38.

Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1982. Joining together : group theory and group skills. 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Jones, E. 1981. The pastor's problems. V: Preparing the weekly sermon. The Expository Times, 92:228-231.

Jones, L. K. 1987. Adapting to the first semester of college : a test of Heath's model of maturing. Journal of College Student Personnel, May, 28(3):205-211.

Jonker, J. P. L. 1965. Persoonlikheidsdinamiek in die pastoraat : 'n teologie-sielkundige studie van die pastorale persoonlikheid met besondere verwysing na die plek en funksie van persoonlikheidsvorming in teologiese opleiding. Ongepubliseerde D.Th.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Jooste, M. J. L. 1975. Die verband tussen sekere psigo-sosiale faktore en angs by daggarokers. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Jordaan, W. J. & Jordaan, J. J. 1980. Metateorie : 'n sesde krag in die sielkunde. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde, 10:28-41.

Jordaan, W. J. & Jordaan, J. J. 1989. Mens in konteks. 2de uitg. Isando: Lexicon.

Joubert, D. 1986. Waardes : navorsing, metodologie en teorie. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Joubert, D. 1989. Ontwerp vir 'n toets vir die vasstelling van waarde-oriëntasies. In J. Mouton & H. C. Marais (red.), Metodologie van die geesteswetenskappe : basiese begrippe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Joubert, D. D. & Steyn, A. F. 1976. Groepdinamika : 'n inleiding tot die studie van klein groepe. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.

Jourard, S. M. 1974. Healthy personality. New York: Macmillan.

Jung, C. G. 1940. The integration of the personality. London: Routledge & Kegan Paul.

Jung, C. C. 1953. Two essays on analytical psychology : the collected works (Vol. 7). London: Routledge & Kegan Paul.

Kaptein, R. 1966. De predikant : zijn plaats en zijn taak in een nieuwe wereld. Amsterdam: Polak & Van Gennep.

Kaptein, R. 1969. De predikant in de crisis van kerk en pastoraat. In R. Kaptein (red.), Over de predikant. Utrecht: Ambo.

Kazdin, A. E. 1980. Research design in clinical psychology. New York: Harper & Row.

Keddy, P. J., Erdberg, P. & Sammon, S. D. 1990. The psychological assessment of Catholic clergy and religious referred for residential treatment. Pastoral Psychology, 38(3):147-159.

Kemp, C. G. 1970a. Perspectives on the group process. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin.

Kemp, C. G. 1970b. Foundations of group counselling. New York: McGraw-Hill.

Keniston, K. 1975. Youth as a stage of life. In W. C. Sze (ed.), Human life cycle. New York: Aronson.

Keniston, K. 1977. All our children : the American family under pressure. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Kennedy, E. C., Heckler, V. J., Kobler, F. J. & Walker, R. E. 1977. Clinical assessment of a profession : Roman Catholic clergymen. Journal of Clinical Psychology, 33(1):120-128.

Kennedy, K. A., Ekhart, B. N. & Goldsmith, W. M. 1984. Church members' expectations of clergy personality. Journal of Psychology and Christianity, 3(3):9-18.

Kerlinger, F. N. 1973. Foundations of behavioral research. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kernis, M. H., Grannemann, B. D. & Barclay, L. C. 1989. Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousel and hostility. Journal of Personality and Social Psychology, 56(6):1013-1022.

Kerr, N. & Bruun, S. 1981. Ringelmann revisited : alternative explanations for the social loafing effect. Personality - Social Psychology Bulletin, 7:224-231.

Kidman, A. 1990. How to change your life from thought to action. London: Kogan Page.

Kirk, R. E. 1968. Experimental design : procedures for the behavioral sciences. Belmont: Brooks/Cole.

Kitchener, K. S. 1982. Human development and the college campus : sequences and tasks. In G. R. Hanson (ed.), Measuring student development : new directions for student services, no. 20. San Francisco: Jossey-Bass.

Kivlighan, D. M., Hagaseth, J. A., Tipton, R. M. & McGovern, T. V. 1981. Effects of watching treatment approaches and personality types in group vocational counseling. Journal of Counseling Psychology, 28:315-320.

Klausmeier, H. J. & Harris, C. W. 1966. Analysis of concept learning. New York: Academic Press.

Koehler, J. G. 1960. The minister as a family man. Pastoral Psychology, 11:11-15.

Kohlberg, L. 1969. Stage and sequence : the cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.

Kolb, D. A. 1976a. Management and the learning process : on management and the learning process. California Management Review, 8:21-31.

Kolb, D. A. 1976b. Learning style inventory : technical manual. Massachusetts: McBer & Co.

Kolb, D. A. 1981. Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering et al. (eds.), The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning : experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kolb, D. A. & Fry, R. E. 1975. Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (ed.), Theories of group processes. London: John Wiley & Sons.

Kotzé, D. J. 1984. Die gesin van die teologiese student. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Kruijne, T. 1983. De identiteitscrisis van de pastor is een generativiteitscrisis. In H. Faber (red.), Pastoraat : balans en perspektief, Vol. 1. Kampen: Kok.

Kruijne, T. [s.a.] Familia domini. In H. Faber & T. Kruijne (reds.), Vragen rond de pastorie. Kampen: Kok.

Lacoursiere, R. B. 1980. The life cycle of groups : group developmental stage theory. New York: Human Sciences Press.

Lavender, L. 1976. They cry, too! New York: W. Clement Stone.

Laviollete, P. A. 1981. A systems view of man. Boulder: Westview Press.

Lee, T. W., Locke, E. A. & Latham, G. B. 1989. Goal setting theory and job performance. In L. A. Pervin (ed.), Goal concepts in personality and social psychology. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Leech, K. 1980. The pastor's problems. 1: The pastor and his devotional life. The Expository Times, 91:356-358.

Leff, H. L. 1978. Experience environment and human potentials. New York: Oxford University Press.

Lehmann, I. J. 1963. Changes in critical thinking, attitudes and values from freshman to senior years. Journal of Educational Psychology, 54:305-315.

Le Roux, J. A. 1974. 'n Aanpassing en evaluering van die Kaliforniese sielkundige vraelys. Ongepubliseerde doktorale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Le Roux, J. G. 1985. Neuroses as 'n remmende faktor in die proses van volwassenheid : 'n psigo-pastorale ondersoek. Ongepubliseerde M.Th.-skripsie, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Le Roux, J. G. 1991. Spiritualiteit en identiteit : 'n ondersoek na die geestelike vorming van die predikant. Doktorale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Levinson, D. 1978. The seasons of a man's life. New York: Knopf.

Linde, H. 1981. Ons twee is een : die geheim van 'n gelukkige huwelik. Bybelkorkursus. Wellington: Bybelkor.

Lindhard, N. 1988. Become what you are. Cape Town: Chelsea Press.

Litterer, J. A. (ed.). 1969. Organizational systems, control and adaptation, Vol. 11. 2nd ed. New York: John Wiley.

Loevinger, J. 1976. Ego development : conceptions and theories. San Francisco: Jossey-Bass.

Lonsway, F. A. 1976. Personality theory and the formative process. Theological Education, 12:123-133.

Lorr, M. & Manning, T. T. 1978. Measurement of ego development by sentence completion and personality test. Journal of Clinical Psychology, 34:354-360.

Loughary, J. W. & Ripley, T. M. 1979. Helping others to help themselves. New York: McGraw-Hill.

Louw, D. J. 1983. Versoening in die huwelik. Pretoria: Butterworth.

Louw, D. J. 1987. Bedieningspanning en die identiteitskrisis van die hedendaagse pastor. In H. J. B. Combrink, B. C. Lategan & B. A. Müller (samestellers), Bediening en bedienaar : 'n huldigingsbundel opgedra aan prof. J. L. de Villiers. Goodwood: Lux Verbi.

Lovell, R. B. 1980. Adult learning. New York: John Wiley & Sons.

Maas, F. 1971. Die invloed van militêre opleiding op die persoonlikheid met 'n evaluering van die meetmiddele gebruik. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Maas, F. 1975. Die persoonlikheidsteorie van Cattell. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Mabry, E. A. & Barnes, R. E. 1980. The dynamics of small group communication. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Mace, D. R. & Mace, V. C. 1981. What's happening to clergy marriages? Nashville: Abingdon.

Mace, D. R. & Mace, V. C. 1982. Marriage enrichment for clergy couples. Pastoral Psychology, 30:151-159.

MacKinnon, D. W. 1978. In search of human effectiveness. Buffalo: Creative Education Foundation.

MacRae, D. L., Campbell, R. F. G., Gunckel, V. F., Hartleib, C. G. & Soucie, R. M. 1975. You and others : an introduction to interpersonal communication. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.

Maddi, S. R. 1976. Personality theories : a comparative analysis. 3rd ed. Homewood: Dorsey Press.

Marais, H. C. 1979. Kommunikasie in kleingroepe. Bloemfontein: P. J. de Villiers.

Marcia, J. E. 1980. Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley.

Markus, H. 1983. Self-knowledge : an expanded view. Journal of Personality, September, 51(3):543-565.

Martin, J. D., Blair, G. E., Rudolph, L. B. & Melman, B. S. 1981. Intercorrelations among scale scores of the Personal Orientation Inventory for nursing students. Psychological Reports, 48:199-202.

Martin, R. A. & Poland, E. Y. 1980. Learning to change : a self-management approach to adjustment. New York: McGraw-Hill.

Maslow, A. H. 1954. Motivation and personality. New York: Harper.

Maslow, A. H. 1970. Motivation and personality. 2nd ed. New York: Harper.

Maslow, A. H. 1971. The farther reaches of human nature. New York: Viking.

Matarazzo, R. G. 1978. Research on the teaching and learning of psychotherapeutic skills. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (eds.), Handbook of psychotherapy - behaviour change; an empirical analysis. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons.

Mathes, E. & Edwards, L. 1978. An empirical test of Maslow's theory of motivation. Journal of Humanistic Psychology, 18(1):75-77.

Mazon, M. R. 1973. Cross-cultural methods : experiential learning-teaching. San Diego: San Diego State University.

McAllister, E. W. C. 1982. The selfconcept structure of evangelical/fundamentalist ministers. Journal of Psychology and Christianity, 1:14-20.

McGinn, N. 1979. Development discussion papers. Boston: Harvard Institute for International Development, Harvard University.

McKeating, H. 1983. The pastor's problems. XX: The pastor and his Bible. The Expository Times, 95:41-45.

Menges, R. P. & Dittes, J. E. 1965. Psychological studies of clergymen : abstracts of research. New York: Thomas Nelson & Sons.

Meyer, J. 1985. 'n Psigo-opleidingsisteem waardeur universiteitstudente spesifieke ontwikkelingstake geleer kan word. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Meyer, W. F. 1988. Die psigoanalitiese teorie van Freud. In W. F. Meyer, C. Moore & H. G. Viljoen (reds.), Persoonlikheidsteorie : Van Freud tot Frankl. Johannesburg: Lexicon.

Meyer, W. F., Moore, C. & Viljoen, H. G. 1988. Persoonlikheidsteorieë - van Freud tot Frankl. Johannesburg: Lexicon.

Meyer, W. F. & Weyers, A. 1985. Basiese konsepte van die ontwikkelingpsigologie. In D. A. Louw, L. C. Gerdes & W. F. Meyer (reds.), Menslike ontwikkeling. Pretoria: HAUM.

Miles, M. B. 1981. Learning to work in groups. New York: Teachers College Press.

Miller, D. B. 1977. Personal vitality. Reading: Addison-Wesley.

Miller, J. G. 1978. Living systems. New York: McGraw-Hill.

Milsum, J. H. 1972. The hierarchical basis for general living systems. In G. J. Klir (ed.), Trends in general systems theory. New York: John Wiley.

Mines, R. A. 1982. Student development assessment techniques. In G. R. Hansen (ed.), Measuring student development. New directions for student services, no. 28. San Francisco: Jossey-Bass.

Mol, A. 1984. Kom ons wen saam. Pretoria: Femina Uitgewers.

Möller, A. T. 1980. Inleiding tot die persoonlikheidsielkunde. Durban: Butterworth.

Möller, A. T. 1985. Rasioneel-emotiewe terapie in die praktyk. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.

Möller, A. T. 1990. Kognitiewe psigoterapie vir angs en depressie. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.

Moore, C. 1988. Inleiding tot deel 5 : die humanistiese benadering. In W. F. Meyer, C. Moore & H. G. Viljoen (reds.), Persoonlikheidsteorie : van Freud tot Frankl. Johannesburg: Lexicon.

Morris, C. G. 1982. Psychology : an introduction. 4th ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Morrison, D. F. 1976. Multivariate statistical methods. 2nd ed. Tokyo: McGraw-Hill.

Mosēl, J. N. 1964. The learning process. Journal of Medical Education, 39:485-496.

Murray, H. A. 1968. Components of an evolving system. In D. L. Sills (ed.), International encyclopedia of the social sciences, vol. 12. New York: Macmillan.

Murray, H. A. & Kluckhohn, C. 1967. A conception of personality. In C. Kluckhohn, H. A. Murray & D. M. Schneider (eds.), Personality in nature, society and culture. 2nd ed. New York: Knopf.

Napier, R. W. & Gershenfeld, M. K. 1983. Making groups work : a guide for group leaders. Boston: Houghton Mifflin Company.

Napier, R. W. & Gershenfeld, M. K. 1989. Groups theory and experience. 4th ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

Nasionale Raad vir Geestesgesondheid. 1990. Lewensvaardighede vir self-ontwikkeling. Johannesburg: Nasionale Raad vir Geestesgesondheid.

Nauss, A. 1973. The ministerial personality : myth or reality. Journal of Religion and Health, 12:77-96.

Nel, J. B. S. 1982. Die invloed van maatskaplike groepwerk op die aanpassing van eerstejaardamestudente aan die Randse Afrikaanse Universiteit. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Nel, Z. J. 1987. Die sisteemteoretiese beskouing van persoonlikheid. In A. T. Möller, Persoonlikheidsielkunde. Durban: Butterworth.

Nie, N. H. 1983. SPSSX user's guide. New York: McGraw-Hill.

Nicol, J. 1988. Naak en naby. Verhoudingsgroei vir verloofdes en getroudes. Pinetown: Owen Burgess.

Nieuwmeijer, L. J. (red.) 1987. Kommunikasieprosesse ter bereiking van konsensus in kleingroeponderhandelingsituasies. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Niswander, B. J. 1982. Clergy wives of the new generation. Pastoral Psychology, 30:160-169.

Nyberg, K. N. 1961. The care and feeding of ministers. Nashville: Abingdon.

Oates, W. E. 1961. The minister's own mental health. New York: Channel Press.

O'Connell, V. & O'Connell, A. 1974. Choice and change. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Odendal, F. J. 1984. Die predikant en uitbranding : 'n sielkundige ondersoek. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Overduin, J. 1967. Worden als een man. Wageningen: Zomer & Keunings Uitgeversmaatschappij.

Palladino, C. D. 1990. Developing self esteem : a positive guide for personal success. London: Kogan Page.

Patrick, G. A. 1982. The pastor's problems. XIII. The pastor and his family. The Expository Times, 93:359-362.

Pattison, E. M. 1977. Pastor and parish : a systems approach. Philadelphia: Fortress Press.

Paulus, P. B. 1983. Basic group processes. New York: Springer-Verlag.

Peck, M. S. 1990. The road less travelled. London: Arrow Books.

Pelham, B. W. & Swann, W. B. 1989. From self-conceptions to self-worth : on the sources and structure of global self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 57(4):672-680.

Perls, F. 1969. Gestalt therapy verbatim. Lafayette: Real People Press.

Perry, W. G. 1970. Forms of intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Perry, W. G. 1981. Cognitive and ethical growth : the making of meaning. In A. W. Chickering et al. (eds.), The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Phares, E. J. 1984. Introduction to personality. Columbus: Merrill.

Phares, E. J. 1988. Clinical psychology : concepts, methods and profession. 3rd ed. Chicago: The Dorsey Press.

Piaget, J. 1958. The growth of logical thinking : from childhood to adolescence. London: Routledge.

Picano, J. 1984. Ego development and adaptation in middle-aged women. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Berkley.

Pienaar, D. 1990. Werk die dominee regtig so hard? Die Kerkbode, 29 Junie:6-7.

Pienaar, M. G. 1991. Groeimotivering by die alkoholis. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Pikunas, J. 1976. Human development. New York: McGraw-Hill.

Plug, C., Meyer, W. F., Louw, D. A. & Gouws, L. A. 1988. Psigologie-woordeboek. Johannesburg: Lexicon.

Pope, A. W., McHale, S. M. & Craighead, W. E. 1989. Self-esteem enhancement with children and adolescents. New York: Pergamon Press.

Pressnell, W. B. 1977. The minister's own marriage. Pastoral Psychology, 25:272-281.

Prochaska, J. O. 1984. Systems of psychotherapy. 2nd ed. Homewood: Dorsey Press.

Rademeyer, G. 1978. General system theory and human behavior. Unpublished dictation, University of the Orange Free State, Bloemfontein.

Ray, J. J. 1984. A caution against use of the Shostrom Personal Orientation Inventory. Personal Individual Differences, 5(6):755.

Rediger, G. L. 1982. Coping with clergy burnout. Valley Forge: Judson Press.

Ridgeway, L. L. 1983. The dynamics of small groups. New York: St. Martin's Press.

Robertson, N. K. 1990. Shaping your self image. Johannesburg: Robertson Publishers.

Robinson, R. D. 1977. Group dynamics for student activities. Reston: The National Association of Secondary School Principals.

Roelofse, L. B. 1972. Onvolwassenheid as oorsaak van huweliksontwrigting - 'n pastoraal-psigologiese studie. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Rogers, C. R. 1961. On becoming a person : a therapist view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. 1971. Encounter groups. London: Penguin Press.

Rokeach, M. 1973. The nature of human values. New York: Free Press.

Roos, D. 1971. Volwassenheid as eis aan die onderwyser as opvoeder. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Roos, N. J. & Möller, A. T. 1988. Stres : hanteer dit self. Kaapstad: Human & Rosseau.

Roscoe, B. & Peterson, K. L. 1984. Older adolescents : a self-report of engagement in developmental tasks. Adolescence, Summer, XIX(74):391-396.

Rose, S. D. 1977. Group therapy : a behavioral approach. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Rossouw, G. G. le R. 1986. 'n Ondersoek na die verskaling van Maslow se selfaktualiseringseienskappe by meer en minder selfgeaktualiseerde studente. M.A.-verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Rossouw, P. J. 1990. Stres by predikantsvroue. UV Teologiese Studies No. 3. Bloemfontein: Pro Christo-publikasies.

Roux, G. B. 1986. 'n Vergelyking van spesifieke persoonlikheidsaspekte van eerstejaar- en nagraadse teologiestudente. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Ryff, C. D. 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6):1069-1081.

Sanford, J. A. 1982. Ministry burnout. New York: Paulist Press.

Sank, L. I. & Shaffer, C. S. 1983. A therapist's manual for cognitive behavior therapy in groups. New York: Plenum Press.

Sarri, R. & Galinsky, M. 1974. A conceptual framework for group development. In P. Glasser, R. Sarri & R. Vinter (eds.), Individual change through small groups. New York: Free Press.

Saul, L. J. 1971. Emotional maturity. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.

Schippers, K. 1991. Some considerations on the research of "German students of theology". Journal of Empirical Theology, 4(1):36-38.

Schmucker, P. 1979. An insider's counsel for clergy wives. Currents in Theology and Mission, 6:94-98.

Schoeman, W. J. 1981. Sisteemontwikkeling : 'n uitdaging aan die sielkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Schoeman, W. J. & Kruger, E. 1983. Ouerbegeleiding : 'n werkboek. Departement Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Schoeman, W. J. & Meyer, J. 1983. Belangrike vaardighede en gesindhede in die vestiging en verdieping van verhoudings : 'n werkboek. Departement Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Schoeman, W. J., Nel, Z. & Wessels, S. J. 1983. Die algemene sisteemteorie en kubernetika. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Schultz, D. 1977. Growth psychology : models of the healthy personality. New York: Van Nostrand Reinhold Company.

Seeman, J. 1966. Personality integration in college women. Journal of Personality and Social Psychology, 4:91-93.

Seeman, J. 1983. Personality integration : studies and reflections. New York: Human Sciences Press.

Serfontein, J. F. 1979. Volwassenheid en liefde in die huwelik. Ongepubliseerde lisensiaatskripsie, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Shantall, H. M. 1988. Die eksistensiële teorie van Viktor Frankl. In W. F. Meyer, C. Moore & H. G. Viljoen (reds.), Persoonlikheidsteorie : van Freud tot Frankl. Johannesburg: Lexicon.

Shaw, M. E. 1976. Group dynamics : the psychology of small group behavior. New York: McGraw-Hill.

Shaw, T. M. & Du Toit, S. H. C. 1985. Causal relationships in longitudinal data. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Sheldon, W. H. 1942. The varieties of temperament : a psychology of constitutional differences. New York: Harper & Brothers.

Shoben, E. J. 1957. Toward a concept of the normal personality. American Psychologist, 12:183-189.

Shostrom, E. L. 1966. Manual : personal orientation inventory. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Shostrom, E. L. 1967. Man, the manipulator. New York: Abingdon Press.

Shostrom, E. L. 1976. Actualizing therapy. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Siegel, S. 1956. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. Tokyo: McGraw-Hill.

Simmonds, B. D. 1982. The pastor's problems. X: The pastor and training. The Expository Times, 93:168-170.

Simonson, G. 1981. The pastor's problems. VI: The minister's finances. The Expository Times, 92:292-295.

Skinner, B. F. 1957. Verbal behavior. London: Methuen.

Skinner, B. F. 1974. About behaviorism. New York: Knopf.

Smit, G. J. 1982. Psigometrika. Pretoria: HAUM.

Smit, W. A. 1960. Pastoraat-psigologiese verkenning van die client-centered terapie van C. Rogers. Kampen: Kok.

Smith, M. B. 1978. Psychology and values. Journal of Social Issues, 34: 181-199.

Smith, M. J. 1986. When I say no, I feel guilty. New York: Bantam Books.

Smith, P. B. 1980. Small groups and personal change. London: Methuen & Co.

Smits, P. 1969. De predikant in sociologisch perspektief. In R. Kaptein (red.), Over de predikant. Utrecht: Ambo.

Sperry, L., Mickelson, P. J. & Hunsaker, P. L. 1977. You can make it happen. Reading: Addison-Wesley.

Steiner, I. 1966. Models for inferring relationships between group size and potential group productivity. Behavioral Science, 11:273-283.

Steyn, A. G. W., Smit, C. F. & Du Toit, S. H. C. 1984. Moderne statistiek in die praktyk. Pretoria: Van Schaik.

Stevenson, R. M. 1982. Children of the parsonage. Pastoral Psychology, 30:179-186.

Stone, H. W. 1990. Seminary drop-outs : a study of predictability. Journal of Psychology and Theology, 18(3):270-278.

Swan, A. C. 1970. Personality integration and perceived behavior in a sensitivity training group. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers.

Tallent,N. 1978. Psychology of adjustment. New York: Van Nostrand Company.

Thom, D. P. 1985. Adolessensie. In D. A. Louw, L. C. Gerdes & W. F. Meyer (reds.), Menslike ontwikkeling. Pretoria: HAUM.

Thomas, M. & Seeman, J. 1972. Personality and cognitive processes. Journal of Personality and Social Psychology, 24:152-161.

Tweedie, D. F. 1963. The Christian and the couch. Grand Rapids: Backer Book House.

Uitvoerende Komitee van die Senaat. 25 Februarie 1991. Bylae 3, p. 3.

Upper, D. & Ross, S. M. 1980. Behavioral group therapy, 1980 : an annual review. Champaign: Research Press.

Vaillant, G. E. 1976. Natural history of male psychological health. Archives of General Psychiatry, 33:535-541.

Van Delden, B. 1988. De predikant als instrument van kommunikatie. Praktische Theologie, 15(3):314-325.

Van der Walt, B. J. 1976. Volwassenheid : kontoere van 'n standpunt. Instituut vir die Bevordering van Calvinisme, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom. Studiestuk no. 104, Julie, p. 1-11.

Van Eeden, I. J. & Smuts, M. J. 1986. Kerkspieël. Vol. 2. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.

Van Jaarsveld, P. 1989. Gee jou kind selfvertroue. Kaapstad: Tafelberg.

Van Niekerk, A. J. 1972. 'n Sielkundige ondersoek na aspekte van wanaanpassing by sekere tipes fisiesgestremde adolessente, soos gemeet deur die HSPV en PHSF-verhoudingsvraelys. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Van Vuuren, S. M. 1990. Die verband tussen sekere persoonlikheidseienskappe en werkstevredenheid by die predikant. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Van Wyk, J. D. 1978. Die identifisering van terapeutiese potensiaal. Ongepubliseerde doktorale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Van Wyk, J. D. & Heyns, P. M. 1978. Basiese beginsels in die terapeutiese onderhoud. Departement Sielkunde, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Vargas, R. 1969. A study of certain personality characteristics of male college students who report frequent positive experiencing and behaving. New Orleans, LA: Southeastern Psychological Association.

Viljoen, H. G. 1988. Inleiding tot deel 2: Die dieptesielkunde. In W. F. Meyer, C. Moore & H. G. Viljoen (reds.), Persoonlikheidsteorieë : van Freud tot Frankl. Johannesburg: Lexicon.

Vinter, R. D. 1974. The essential components of social group work practice. In P. Glasser, R. Sarri & R. Vinter (eds.), Individual change through small groups. New York: Macmillan.

Visser, M. J. 1983. Die evaluering van 'n kommunikasie-opleidingsprogram vir studentevoogde. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Vosloo, W. & Bisschoff, J. H. 1989. Belewenisse en behoeftes van predikante. Ned. Geref. Teologiese Tydskrif, 30:563-563.

Walker, D. D. 1960. The human problems of the minister. New York: Harper & Brothers.

Warnath, C. F. & co-workers. 1973. New directions for college counsellors : a handbook for redesigning professional roles. San Francisco: Jossey-Bass.

Watson, R. G. 1972. A study of personality integration in institutionalized delinquents. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers.

Watts, F. & Williams, M. 1988. The psychology of religious knowing. Cambridge: University Press.

Weathersby, R. P. 1981. Ego development. In A. W. Chickering et al. (eds.), The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Weaver, R. L. 1978. Understanding interpersonal communication. Glenview: Scott, Foresman & Co.

Werts, C. E. 1967. Career choice patterns. Sociology of Education, 40: 348-358.

Wessels, S. J. 1980. Stelselontwikkeling en prestasiemotivering by eerstejaarstudente aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Westley, W. A. & Epstein, N. B. 1969. The silent majority. San Francisco: Jossey-Bass.

White, M. S. 1985. Ego development in adult women. Journal of Personality, December, 53(4):561-574.
White, R. 1975. Lives in progress. 3rd ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wiijngaarden, H. R. 1963. Hoofdproblemen der volwassenheid. 5de uitg. Utrecht: Ervan J. Bijleveld.

Williams, R. L. & Long, J. M. 1983. Toward a self-managed life style. Boston: Houghton Miffling Company.

Williamson, D. L. 1982. Group power : how to develop, lead and help groups achieve goals. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Willimon, W. H. 1989. Clergy and laity burnout. Nashville: Abingdon Press.

Winer, B. J. 1970. Statistical principles in experimental design. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

Winston, R. B. & Miller, T. K. 1987. Student developmental task and lifestyle inventory manual. Athens: Student Development Associates.

Wittenberg, R. 1968. Postadolescence. New York: Grune & Stratton.

Wood, F. C. 1967. Self-evaluation in the pastorate. Pastoral Psychology, 18:31-35.

Yalom, I. D. 1975. The theory and practice of group psychotherapy. 2nd ed. New York: Basic Books.

Zander, A. 1968. Group aspirations. In D. Cartwright & A. Zander (eds.), Group dynamics : research and theory. New York: Harper.

Zijlstra, W. [s.a.] Oorzaken en factoren, die meespelen in huwelijkscrises in de pastorie. In H. Faber & T. Kruijne (reds.), Vragen rond de pastorie. Kampen: Kok.

---oOo---

OPSOMMING

Daar is 'n toenemende besef onder kerkleiers dat 'n innerlike roepingsoortuiging nie meer die enigste vereiste kan wees om tot die bediening toegelaat te word nie. Tesame met akademiese opleiding tree psigiese volwassenheid na vore as 'n ewe noodsaaklike vereiste vir die toekomstige predikant. Hierdie besef is aangewakker deur die groterwordende aantal predikante wat die bediening verlaat weens 'n onvermoë om die druk te hanteer of weens onvoldoende persoonlikheidsvorming. Voorts is die besef versterk deur navorsingsresultate wat die behoefte van teologiestudente aan begeleiding tot psigiese volwassenheid bevestig het. Tot dusver het 'n geskikte program vir hierdie doel egter ontbreek.

Die doelstelling van hierdie studie was dus om 'n psigo-opleidingsprogram saam te stel wat teologiestudente sal begelei tot psigiese volwassenheid, ten einde hulle in staat te stel om as psigies volwassenes hul roeping met groter werkstevredenheid en beroepsukses uit te leef.

Ten einde die doelstelling te bereik, is daar vanuit 'n literatuurstudie eienskappe van psigiese volwassenheid bepaal wat teoreties sowel as empiries gefundeerd is. Hierdie vyf eienskappe is:

- 'n positiewe selfkonsep wat selfkennis en selfaanvaarding impliseer;
- spontaneïteit wat kontak met eie emosies, 'n hier-en-nou-openheid en die demonstrasie van emosies impliseer;
- 'n saambindende lewensbeskouing wat waardes, outonomie, soepelheid en doelgerigtheid inkorporeer;
- altruïsme wat 'n eksterne probleemgesentreerdheid en 'n sosiale oriëntasie veronderstel;
- 'n vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge wat die aanvaarding van ander persone en akkurate kommunikasie inkorporeer.

In aansluiting by die definiëring van psigiese volwassenheid is rekening gehou met die ontwikkelingsfases waarin die teologiestudente hulself bevind. Die ontwikkelingsmodelle van Perry en Loevinger is hoofsaaklik gebruik. Vervolgens is die algemene sisteemteorie as oorkoepelende raamwerk gekies waarbinne die persoonlikheid as komplekse verskynsel bestudeer kon word. Die kleingroepmetode is gekies as instrument waarbinne die program aangebied word en rekening is gehou met die verskillende ontwikkelingsfases en die leerproses wat met die kleingroep saamgaan. Die psigo-opleidingsprogram is ontwikkel en versoen met die kubernetiese siklus as aanbiedvorm.

Die empiriese ondersoek is met behulp van 'n eksperimentele en kontrolegroep voormeting-nameting-navorsingsontwerp gedoen, en die PHSF en die PFV is as meetinstrumente aangewend.

Deur middel van Hotelling se T^2-toets is vasgestel dat daar 'n beduidende verskil bestaan tussen die vektor van gemiddeldes van die veranderlikes van die eksperimentele groep en dié van die kontrolegroep tydens die voormeting. Die gevolg is dat Hotelling se T^2-toets vir verwante groepe uitgevoer is op die eksperimentele groep se voor- en natellings. Ontledings van die meervoudige vergelykings is deur middel van afsonderlike t-toetse vir die 17 afhanklike veranderlikes gedoen.

Vyftien van die sewentien veranderlikes wat ondersoek is, het 'n beduidende verskil uitgewys. Ten opsigte van die PHSF het die eksperimentele groep beduidend meer selfvertroue, eiewaarde, selfbeheer en minder senuweeagtigheid getoon na die deurloping van die psigo-opleidingsprogram. Hulle was minder beïnvloedbaar deur gesinsomstandighede en het 'n groter onafhanklikheid van die gesin ervaar. Groepsdeelname het verbeter en gedrag is meer in ooreenstemming met aanvaarde norme van die samelewing gebring. Ook het hulle formele verhoudinge verbeter en is die nameting met groter eerlikheid ingevul as die voormeting. Al vyf skale van die PFV het beduidend toegeneem op die nameting van die eksperimentele groep. Hierdie skale toon aan dat daar 'n toename was in die groep se vermoë tot intieme interpersoonlike verhoudinge. Emosionele sensitiwiteit, altruïsme, 'n positiewe identiteit en soepelheid het beduidend toegeneem na afloop van die psigo-opleidingsprogram.

Die psigometriese aanduiders het voldoende bevestiging gebied om die psigo-opleidingsprogram se effektiwiteit te bevestig, en die empiriese resultate dui daarop dat die psigiese volwassenheid van die studente wat die program deurloop het, gefasiliteer is.

Die resultate van die semantiese differensiaal wat nå elke byeenkoms voltooi is, dui daarop dat die program in sy huidige vorm baie goed ontvang is.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die program in sy huidige vorm wel beantwoord aan die doelstelling waarvoor dit ontwikkel is, naamlik om teologiestudente tot psigiese volwassenheid te begelei. Die aanbeveling word dus gemaak dat hierdie program met vrug gebruik kan word.

---oOo---