'N KOMMUNIKASIESTRATEGIE VIR SIELKUNDIGES DEUR MIDDEL VAN 'N BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIËNT

C.M. NEL

'N KOMMUNIKASIESTRATEGIE

VIR

SIELKUNDIGES

DEUR MIDDEL VAN

'N BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIËNT

DEUR

CHRISTIAAN MATTHYS NEL

'N 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

BLOEMFONTEIN

STUDIELEIER PROF. W.J. SCHOEMAN, M.A., D.PHIL.
DESEMBER 1979

UOVS-SASOL-BIBLIOTEEK 0267753
111126031501220000019

AAN my ouers wat in my glo;
my vrou wat my bystaan;
my kinders wat na my opsien;
my studente wat my vertrou.

Navorsing van hierdie aard is spanwerk. Die volgende persone deel hierdie projek met my.

Ek bedank met waardering;

prof. Willie Schoeman,	*my studieleier vir groot opof=ferings en voortreflike leiding;*
mev. Hester Short-Smith,	*vir haar opofferings en puik bystand met die eksperiment;*
prof. Frik Maas, mev. Anda le Roux, mnr. Coen Bester,	*vir hulle waardevolle tyd afge=staan ter wille van die beoor=deling van die studente se re=sponse;*
mev. Minette Marx,	*vir haar hulp met die dataver=werking;*
die studente wat aan die projek deelgeneem het,	*vir hulle lojaliteit;*
my ouers, die R.G.N.	*vir hulle finansiële steun;*
my vrou Elsabé,	*vir haar pragtige tikwerk.*

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK 1-3

1.1 Probleemstelling 1
1.2 Die doel van die ondersoek 2

HOOFSTUK 2

'N ONDERSOEK NA DIE VERANDERLIKES WAT MET SUK= SES GEASSOSIEER KAN WORD 4-22

2.1 Die persoonlikheid van die sielkundige 4
2.1.1 Objektiewe beskrywings 5
2.1.2 Subjektiewe beskrywings 10
2.1.3 Samevatting 12
2.1.4 Die sielkundige as fasiliteerder van terapeutiese omstandighede 14
A 'n Onderbou vir navorsing 15
B Empiriese ondersoeke in opvolging van die hipoteses 17
C Samevatting 22

HOOFSTUK 3

DIE IMPLIMENTERING VAN VERANDERLIKES WAT MET SUKSES GEASSOSIEER KAN WORD 24-36

3.1 Die persoonlikheidsontwikkelingsmodel van R.R. Carkhuff 24
3.1.1 Die beginsels van hulpverlening 24
A Die vier fasiliterende dimensies 25
(a) Empatie 26
(b) Respek 27

Bladsy

(c) Opregtheid 28
(d) Konkreetheid 29
(e) Addisionele dimensies 30
3.1.2 Die aard van 'n effektiewe persoon= likheid 31
3.1.3 Die boustene by ontwikkeling 33
A Modellering en nabootsing 33
B Insig en handeling 33
C Versterking en konstruktiewe voordeel 34
D Verwagtings en groei 34
E Deelname en motivering 35
3.1.4 Resumé 35

HOOFSTUK 4

DIE ONTWIKKELING VAN EFFEKTIEWE OPLEIDINGS= PROSEDURES 37-78

4.1 Inleiding 37
4.2 Die Carkhuff-opleidingsprogram 39
4.2.1 Die beginsels van die program 39
A Algemeen 39
B Die drie kritiese leerbeginsels by opleiding in interpersoonlike vaar= dighede 39
(a) Die belewenismatige basis van opleiding 39
(b) Die modelleringsbasis van op= leiding 40
(c) Die didaktiese basis van op= leiding 41
C Die implimentering van die program by die aanleer van interpersoonlike vaardighede 42
(1) Die student 42
(i) Ontdekking 42
(ii) Begrip 42
(iii) Handeling 42

Bladsy

(2) Die leermeester 43
(i) Luister 43
(ii) Reageer 43
(iii) Verpersoonliking 43
(iv) Inisieer 43
(3) Samevatting 43
4.1.2 Empiriese navorsing insake Carkhuff se opleidingsbeginsels 44
A Die fasiliteringsvlak van die leermeester 45
B Die fasiliteringsvlak van die student 47
C Die opleidingsprogram 48
D Samevatting 49
4.2 Die mikroberaadprogram van A.E. Ivey 50
4.2.1 Die beginsels van die sisteem 50
A Mikroberaad gedefinieer 51
B Die basiese mikroberaadmodel 52
C Belangrike elemente tydens oplei=ding in mikroberaad 53
D Die grondbeginsels van mikroberaad 54
4.2.2 Empiriese navorsing insake die mikro=beraadbeginsels 55
A Evaluasies ten opsigte van die kom=ponente van die mikroberaadprogram 56
(a) Inligtingsmateriaal en model=lering 56
(b) Supervisie 57
(c) Terugkoppeling 57
B Die invloed van mikroberaad op die student 58
C Samevatting 58
4.3 Die Sosiale leermodel 59
4.3.1 Die beginsels van die model 59
A Leer deur middel van responsgevolge 60
(a) Die toeligtende funksie van versterking 60
(b) Die motiveringsfunksie 61
(c) Die versterkingsfunksie 61

Bladsy

B Leer deur middel van modellering (observeringsleer) 62
(a) Die Proses 63
(1) Aandag 63
(2) Retensie 64
(3) Motoriese reproduksie 65
(4) Motivering 66
(b) Die uitvloeisels na aanleiding van die observering van modelle 67
(c) Simboliese modellering 67
(d) Observeringsleer en modeleienskappe 69
(e) Observeringsleer en observeerdereienskappe 69
C Empiriese navorsing insake modellering en opleidingsbeginsels 70
(a) Modellering en opleiding 71
(1) Ondersoeke wat 'n positiewe verband tussen modellering en die opleiding van sielkundiges bevind 71
(2) Modellering en ander opleidingstegnieke 72
(i) Versterking 72
(ii) Geleide oefening 73
(iii) Terugkoppeling 73
(3) Die aard van die model 74
4.4 Slotsom 75

HOOFSTUK 5

'N KOMMUNIKASIESTRATEGIE MET BEHULP VAN 'N BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIËNT 79-113

5.1 Tekortkominge in die bestaande sisteem 79
5.2 'n Moontlike oplossing 80
5.2.1 Die mens se behoeftes volgens Henry A. Murray 84

Bladsy

A Die mens se behoeftes 86
(a) Viserogene en psigogene behoef= tes 88
(b) Manifeste of overte en latente of koverte behoeftes 88
(c) Vokale en diffuse behoeftes 92
(d) Pro-aktiewe en reaktiewe be= hoeftes 92
(e) Prosesaktiwiteit, modale be= hoeftes en effekbehoeftes 93
B Die wisselwerking tussen behoef= tes 93
(a) Omgewingsdruk 94
(b) Tema 95
C Murray se navorsingsmetodiek 96
D 'n Kort evaluasie van Murray se konsepte en werkmetode 97
5.2.2 Resumé 98
5.2.3 Die meet van behoeftes 99
5.2.4 Die Jackson Persoonlikheidsnavor= singsvraelys 99
A Die skale 99
(a) Die Amerikaanse weergawe 99
(b) Die Suid-Afrikaanse weergawe 101
B Tegniese besonderhede 103
(a) Die Amerikaanse weergawe 103
(1) Metode van skaalkonstruksie 103
(2) Die betroubaarheid van die PRF 104
(3) Die geldigheid van die PRF 106
(b) Die Suid-Afrikaanse weergawe 108
5.2.5 Die implimentering van behoefte-analise in bestaande opleidingsprogramme 110
5.3 Die verwagte verbetering as gevolg van behoef= te-analise van die kliënt 112

HOOFSTUK 6

METODE 114-167

Bladsy

6.1 Oriëntasie 114
6.2 Metodologiese strategie 116
6.2.1 Navorsingsontwerp 116
6.2.2 Die veranderlikes in die eksperiment gebruik 119
A Die onafhanklike veranderlikes 120
(a) Opleiding in die kommunikasie van fasiliterende eienskappe 121
(b) Opleiding in die analise van die kliënt se behoeftes 122
B Die afhanklike veranderlikes 123
(a) Die Carkhuffskale 123
(b) Die Bales interaksie-analise 131
(c) Die semantiese differensiaal 136
(1) Die konsep 137
(2) Die skale 138
6.2.3 Die steekproef 139
6.3 Die prosedure 141
6.3.1 Voorbereiding 141
6.3.2 Die uitvoer van die eksperiment 142
A Opleiding in fasiliterende kommuni= kasie (Groep $f\bar{b}$) 142
B Opleiding in behoefte-analise van die kliënt (Groep $\bar{f}b$) 144
C Opleiding in 'n kombinasie van fasi= literende kommunikasie en behoefte-analise (Groep fb) 146
D Die kontrolegroep (Groep $\bar{f}\bar{b}$) 146
6.3.3 Die verwerking van die data 147
A 'n Kwalitatiewe ontleding van die data 148
(a) Die hipoteses 148
(b) Die verwerkingsprosedure 150
(c) Die kontrolering van verander= likes 152
B 'n Prosesanalise van die data 156
(a) Die hipoteses 156
(b) Die verwerkingsprosedure 158
(c) Die kontrolering van veranderlikes 160

Bladsy

C Die betekenis deur die kliënt aan die konsep van die semantie= se differensiaal geheg 164
(a) Die hipoteses 165
(b) Die verwerkingsprosedure 166

HOOFSTUK 7

DIE RESULTATE EN 'N BESPREKING DAARVAN 168-198

7.1 'n Kwalitatiewe ontleding van die data 168
7.1.1 Die empatieskaal 169
A Die resultaat 169
B Interpretasie 170
7.1.2 Die respekskaal 170
A Die resultaat 171
B Interpretasie 172
7.1.3 Die opregtheidskaal 172
A Die resultaat 173
B Interpretasie 174
7.1.4 Die konkreetheidskaal 174
A Die resultaat 175
B Interpretasie 176
7.2 'n Prosesontleding van die data 176
7.2.1 Positiewe en gemengde reaksies (kategorie 1) 176
A Die resultaat 177
B Interpretasie 178
7.2.2 Gepoogde antwoorde (kategorie 2) 180
A Die resultaat 180
B Interpretasie 181
7.2.3 Vrae (kategorie 3) 182
A Die resultaat 183
B Interpretasie 184
7.2.4 Negatiewe en gemengde reaksies (kategorie 4) 184
A Die resultaat 185
B Interpretasie 186

Bladsy

7.3 Die betekenis aan die konsepte van die semantie= se differensiaal geheg 186

7.3.1 Resultaat ten opsigte van die kontrole= groep (groep $\bar{f}\bar{b}$) 187

A Bespreking 188

7.3.2 Resultaat ten opsigte van die groep wat opleiding in behoefte-analise ontvang het (groep $\bar{f}b$) 189

A Bespreking 189

7.3.3 Resultaat ten opsigte van die groep wat opleiding in fasiliterende beginsels ontvang het (groep $f\bar{b}$) 190

A Bespreking 191

7.3.4 Resultaat ten opsigte van die groep wat opleiding in fasiliterende beginsels en opleiding in behoefte-analise van die kliënt ontvang het (groep fb) 191

A Bespreking 192

7.4 Samevatting en gevolgtrekking 192

7.4.1 Die kwaliteit van kommunikasie 193

7.4.2 'n Prosesontleding van die kommuni= kasie 194

7.4.3 Die betekenis wat die kliënt aan skale wat die student-sielkundige beskryf, heg 195

A Die kontrolegroep 196

B Die groep wat opleiding in behoefte-analise ontvang het 196

C Die groep wat opleiding in fasili= terende kommunikasie ontvang het 196

D Die groep wat beide opleiding in behoefte-analise en fasiliterende kommunikasie ontvang het 196

7.4.4 Toekomsimplikasies 197

HOOFSTUK 8

SAMEVATTING 199-201

	Bladsy
LITERATUURLYS	202-233
BYLAES	
Bylaag 1	234
Bylaag 2	236
Bylaag 3	240
Bylaag 4	243
Bylaag 5	247
Bylaag 6	251
Bylaag 7	254
Bylaag 8	256
Bylaag 9	257
Bylaag 10	258

Bladsy

TABELLE

Tabel

Tabel		Bladsy
2.1	16-PF faktore sensitief vir die tref van on=derskeid tussen bekwame en minder bekwame sielkundiges	7
2.2	Die verhouding tussen fasiliterende eien=skappe en terapeutiese sukses	21
5.1	Die betroubaarheidskoëffisiënte van die 15 PRF-skale (vorm A)	104
5.2	Die toets-hertoets betroubaarhede van die PRF (kort vorm)	105
5.3	Geldigheidskoëffisiënte vir die PRF-skale	107
5.4	Betroubaarheidskoëffisiënte van die PNV	108-109
6.1	Samestelling van die groepe	141
6.2	Variansie-analise ten opsigte van groep=verdeling op empatie	154
6.3	Variansie-analise ten opsigte van groep=verdeling op respek	154
6.4	Variansie-analise ten opsigte van groeps=verdeling op opregtheid	155
6.5	Variansie-analise ten opsigte van groeps=verdeling op konkreetheid	155

Bladsy

6.6	Variansie-analise van groepsverdeling op Bales kategorie 1 (positiewe en ge= mengde reaksies)	162
6.7	Variansie-analise ten opsigte van groeps= verdeling op Bales kategorie 2 (gepoogde antwoorde)	163
6.8	Variansie-analise ten opsigte van groeps= verdeling op Bales kategorie 3 (Vrae)	163
6.9	Variansie-analise ten opsigte van groeps= verdeling op Bales kategorie 4 (negatiewe en gemengde reaksies)	164
7.1	'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het,op die empatieskaal	169
7.2	Die rekenkundige gemiddeldes en stan= daardafwykings van die vier groepe op empatie na eksperimentele manipulasie	170
7.3	'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het, op die respekskaal	171
7.4	Die rekenkundige gemiddeldes en stan= daardafwykings van die vier groepe op respek na eksperimentele manipulasie	172
7.5	'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het,op die opregtheidskaal	173
7.6	Die rekenkundige gemiddeldes en stan= daardafwykings van die vier groepe op opregtheid na eksperimentele manipulasie	174

Bladsy

7.7 'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het,op die konkreetheidskaal 175

7.8 Die rekenkundige gemiddeldes en standaard= afwykings van die vier groepe op konkreet= heid na eksperimentele manipulasie 176

7.9 'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het,op Bales kategorie 1 (positiewe en gemengde reaksies) 177

7.10 Die rekenkundige gemiddeldes en standaard= afwykings van die vier groepe op Bales kategorie 1 na eksperimentele manipulasie 178

7.11 Verskille in gemiddeldes vir die Scheffé-vergelyking ten opsigte van Bales kate= gorie 1 179

7.12 'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het,op Bales kategorie 2 (gepoogde antwoorde) 180

7.13 Die rekenkundige gemiddeldes en stan= daardafwykings van die vier groepe op Bales kategorie 2 na eksperimentele manipulasie 181

7.14 Verskille in gemiddeldes vir die Scheffé-vergelyking ten opsigte van Bales Kate= gorie 2 182

7.15 'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het,op Bales kategorie 3 (vrae) 183

Bladsy

7.16	Die rekenkundige gemiddeldes en stan= daardafwykings van die vier groepe op Bales kategorie 3 na eksperimentele manipulasie	184
7.17	'n Variansie-analise van die data nadat eksperimentele manipulasie plaasgevind het,op Bales kategorie 4 (negatiewe en gemengde reaksies)	185
7.18	Die rekenkundige gemiddeldes en stan= daardafwykings van die vier groepe op Bales kategorie 4 na eksperimentele manipulasie	185
7.19	Rigtingaanduidende tabel ten opsigte van die skale van die semantiese differen= siaal	186-187
7.20	Rekenkundige gemiddeldes en standaard= afwykings van voor-en nametings en t-waardes verkry op die skale van die se= mantiese differensiaalten opsigte van die kontrolegroep (Groep $\bar{f}\bar{b}$)	188
7.21	Rekenkundige gemiddeldes en standaard= afwykings van voor en nametings en t-waardes verkry op die skale van die se= mantiese differensiaal ten opsigte van die groep wat opleiding in behoefte-analise (groep $\bar{f}b$) ontvang het	189
7.22	Rekenkundige gemiddeldes en standaard= afwykings van voor en nametings en t-waardes verkry op die skale van die semantiese differensiaal ten opsigte van die groep wat opleiding in fasili= terende kommunikasie (Groep $f\bar{b}$) ontvang het.	190

Bladsy

7.23 Rekenkundige gemiddeldes en standaard=afwykings van voor- en nametings en t-waardes verkry op die skale van die semantiese differensiaal ten opsigte van die groep wat opleiding in beide fasiliterende kommunikasie en behoefte-analise van die kliënt (Groep fb) ontvang het 191

H O O F S T U K 1

PROBLEEMSTELLING EN DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

1.1 PROBLEEMSTELLING

Nadat die Sielkunde as toegepaste professie reeds jare lank beoefen is, begin daar veral tydens die vyftigerjare ernstige twyfel ontstaan oor die waarde van sielkundige dienste. Ge= durende 1952 publiseer H.J. Eysenck 'n artikel waarin hy 'n opname van psigoterapeutiese suksesse maak. Hy gebruik die resultate van 19 projekte in die literatuur gerapporteer. Hierdie projekte het meer as 7 000 gevalle ingesluit en dek psigo-analitiese en eklektiese benaderings. Hy vind dat tot 44% van die pasiënte wat deur middel van die Psigo-analise behandel is, herstel. Van die pasiënte wat eklekties behan= del is, herstel tot 64%. Daarenteen herstel 72% van die pasiënte wat net opgepas is of deur algemene praktisyns be= handel is. Eysenck (1952) maak hieruit die volgende aflei= ding: "They fail to prove that psychotherapy, Freudian or otherwise, facilitates the recovery of neurotic patients. They show that roughly two thirds of a group of neurotic patients will recover or improve to a marked extent within about two years of the onset of their illness, whether they are treated by means of psychotherapy or not" (p.322).

Hierdie bevindings dien as motivering vir 'n hele aantal on= dersoeke. Die resultaat van hierdie ondersoeke (Teuber en Powers, 1953; Rogers en Dymond, 1954; Brill en Beibe, 1955; Barron en Leary, 1955; Gliedman et al. 1958; Frank et al. 1959; Mink en Isaacson, 1959; Levitt et al. 1959; Broedel et al. 1960; Walker en Kelley, 1960; Richardson, 1960; Good= stein en Crites, 1961; Anker en Walsh, 1961; Barendregt, 1961; Searles, 1962; James, 1962; Gerard et al. 1962; Truax, 1963; Truax en Carkhuff, 1963; May en Tuma, 1964 en Poser, 1966) lei tot dergelike gevolgtrekkings as dié van Eysenck (1952).

Twintig jaar na Eysenck se ondersoek doen Rachman (1973) 'n

verdere omvattende ondersoek insake die gevolge van psigo= terapie. Hierdie ondersoek omvat die Psigo-analise, die Rogeriaanse skool en die Behavioristiese benadering. Hy kom tot die gevolgtrekking dat daar geen aanvaarbare bewyse bestaan dat Psigo-analitiese behandeling effektief is nie. Wat die Rogeriaanse skool betref, vind hy weinig bewyse van sukses. Derdens behaal die Behavioristiese skool ook weinig sukses. Die waarde van hierdie rigting lê volgens Rachman (1973) in die tegnieke wat hulle ontwikkel. Hierdie teg= nieke behaal sukses met betrekking tot fobieë en angstoestande, maar is van weinig waarde vir ernstige kroniese pasiënte.

Na bogenoemde oorskouing kom Rachman tot die volgende gevolg= trekking: "The available evidence does not permit a revision of Eysenck's original estimate of the gross spontaneous re= mission rate in neurotic disorders - roughly two thirds of such patients will recover within two years" (1973, p.857). Hierdie resultate en gevolgtrekkings dien as stimulus vir 'n groot verskeidenheid navorsers wat allerlei pogings aanwend om beter resultate te verkry. Hierdie ondersoek wil ook 'n bydrae tot 'n uiteindelike oplossing van die probleem maak.

1.2 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie ondersoek is om die veranderlikes wat met 'n mate van terapeutiese sukses assosieer kan word, in 'n op= leidingsprogram te implimenteer, 'n nuwe dimensie daaraan toe te voeg en empiries te bepaal of hierdie dimensie die sielkun= dige nader aan volkome hulpverlening kan bring. Hierdie nuwe dimensie sal omskryf word as opleiding in behoefte-analise. Die navorsing sal dus poog om 'n antwoord op die volgende vraag te verskaf: Wat is die uitwerking van opleiding in behoefte-analise op die kerndimensies van fasiliterende kom= munikasie?

In hoofstuk 2 sal veranderlikes met die persoon van die siel= kundige geassosieer en wat met terapeutiese sukses verband hou, aangedui word. Hierdie veranderlikes staan as fasiliterende

eienskappe bekend. Die navorsingsonderbou wat deur Carl Rogers ten opsigte van hierdie fasiliterende eienskappe geïni= sieer is, sal vervolgens kortliks bespreek word. Aangesien die fasiliterende beginsels soos deur Rogers gedefinieer, vir die navorser operasioneel ontoeganklik is, sal die persoonlik= heidsontwikkelingsmodel van Robert Carkhuff in hoofstuk 3 bespreek word. Hierdie model definieer die fasiliterende di= mensies in terme van onder andere empatie, respek, opregtheid en konkreetheid en wel op so 'n vlak dat dit operasioneel aan= gewend kan word. Aangesien hierdie veranderlikes se uitwer= king empiries onder gekontroleerde omstandighede bepaal sal word, moet mense opgelei word om fasiliterend te kommunikeer. In hoofstuk 4 sal 'n toepaslike opleidingsprogram aan die hand van Carkhuff, Ivey en Bandura se beginsels saamgestel word.

Aangesien die verband tussen die kommunikasie van fasiliterende eienskappe en terapeutiese sukses slegs matig is, is daar ruim= te vir die ontwikkeling van die model. In hoofstuk 5 sal die rasionaal vir 'n aanvulling ten opsigte van die fasiliterende verhouding deur middel van 'n behoefte-analise van die kliënt daargestel word. Volgens hierdie model gebruik die sielkundige behoefte-inligting van die kliënt op so 'n wyse dat dit die fasiliterende verhouding verstewig. Behoeftes word volgens Henry Murray se beginsels gedefinieer en deur middel van die Jackson PNV-vraelys operasioneel aangewend. Aangesien mense ook in behoefte-analise opgelei moet word om met behulp van behoeftes fasiliterend te kommunikeer, word die laaste gedeelte van hierdie hoofstuk aan 'n aantal opleidingsbeginsels gewy. In hoofstuk 6 volg 'n empiriese ondersoek na die effektiwiteit van die behoefte-analise-tegniek en 'n bespreking van die re= sultaat van die ondersoek volg in hoofstuk 7.

HOOFSTUK 2

'N ONDERSOEK NA VERANDERLIKES WAT MET SUKSES GEASSOSIEER KAN WORD

Na aanleiding van die ondersoeke aangaande die effektiwiteit van sielkundige dienste blyk dit dat sommige sielkundiges suksesvol is en ander nie. Die logiese vraag wat hieruit vloei is watter eienskappe met sukses geassosieer kan word. Indien hierdie eienskappe identifiseer kan word, kan dit in opleidingsprogramme ingebou word, sodat dit by sielkunde-studente gekweek kan word of dit kan gebruik word as basis om voornemende sielkundiges te keur.

Een van die populêre sienswyses aangaande die elemente van die hulpverleningsproses in sielkundekonteks is 'n driedeling - die sielkundige as mens, sy tegniek en sy filosofiese oriën=tasie. In elke sielkundige van formaat se persoonlikheid, tegniek en filosofiese oriëntasie bestaan daar waarskynlik veranderlikes wat met sukses geassosieer kan word. Hierdie ondersoek sal egter beperk word tot die persoonlikheid van die sielkundige en die terapeutiese omstandigheid wat deur sy persoonlikheid moontlik gemaak word.

2.1 DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE SIELKUNDIGE

Volgens Knowles en Barr (1968) gebruik navorsers hoofsaaklik twee benaderings by die studie van die sielkundige se per=soonlikheid: 'n objektiewe en 'n subjektiewe een. Die ob=jektiewe benadering wil die persoonlikheid van die sielkundige deur middel van die metodes en logika van die wetenskap ver=klaar en verstaan. Die subjektiewe benadering berus op die indruk wat die sielkundige op sy kliënt maak en dit fokus op die belewenismatige van die ontmoeting tussen mens en mens. Hierdie raamwerk word as nuttig vir 'n samevatting van navorsing oor die persoonlikheid van die sielkundige be=skou en dus vervolgens geimplimenteer. In die literatuur word 'n groot aantal benaminge gebruik en tegniese onderskei=

dings gemaak (counselors, clinical psychologists, psychologist, therapist), wanneer daar na sielkundiges verwys word. Hier= die fyn onderskeidings skep groot probleme en daarom sal navorser vervolgens slegs die term *sielkundige* gebruik as sinoniem vir bogenoemde Engelse terme.

2.1.1 OBJEKTIEWE BESKRYWINGS

'n Groot aantal persoonlikheidsvraelyste is in die V.S.A. ge= bruik om persoonlikheidsprofiele van goeie en swak sielkun= diges saam te stel. Met behulp van hierdie profiele word daar gepoog om tussen goeie en swakker sielkundiges te onder= skei. Vervolgens sal aan dié wat wel onderskeid tussen goed en swak kon tref, aandag geskenk word.

'n Paar navorsers (Mc Clain, 1968; Donnan et al. 1969 en Myrick et al. 1972) maak van die 16-PF gebruik. Mc Clain vind wat mans betref, dat faktor I (ontoegeeflik [-] teen= oor emosionele gevoeligheid [+]die beste onderskeidende faktor tussen bekwaam en minder bekwaam is. Die bekwame sielkundige is sensitief vir sy kliënt se gevoelens, meer so as die norm, maar nie so sensitief soos die swak sielkundige nie. Buitensporige sensitiwiteit veronderstel verwyfdheid en onpraktiesheid wat die voorligter se effektiwiteit negatief beïnvloed, aldus Mc Clain. Ook faktor H (skugterheid [-] teenoor vrypostigheid[+]) het onderskeidende betekenis. Beide goed en swak se tellings is hoër as die norm s'n. Ook op faktor F (soberheid [-] teenoor sorgvryheid [+]) ver= kry beide groepe tellings bokant die norm, met die suksesvolle groep s'n hoër as die onsuksesvolle groep s'n. Die bekwame sielkundiges verkry op faktor N (naïwiteit [-] teenoor skerp= sinnigheid [+]) laer tellings as die norm, met die swak groep ook laer as die norm, maar nie so laag as die suksesvolle groep nie. Die bekwame man toon ook groter groepafhanklik= heid (faktor Q_2) as die swak groep, maar albei is meer af= hanklik as die norm. Die bekwame man is meer liberaal (faktor Q_1) as die swakkere, maar beide meer konserwatief as die norm. Op faktor E (onderdanig [-] teenoor dominan=

sie [+]) is die bekwame groep se telling baie na aan die norm, terwyl die swakker groep s'n laer as die norm is. Ten opsigte van faktor A is die bekwame groep meer goedhartig en na buite lewend as die swakker groep, maar beide se tellings lê heelwat bo die norm.

Die bekwame dames is meer selfgeldend (faktor E) as die norm, maar die swakker dames weer meer as die bekwame dames. Beide groepe is meer vrypostig (faktor H) as die norm, met die swakker groep se tellings hoër as die bekwame groep s'n. Die suksesvolle groep is wat goedhartigheid (faktor A) betref, naby die norm, terwyl die swakker groep meer goedhartig na buite lewend en deelnemend is. Op faktor N (naïwiteit [-] teenoor skerpsinnigheid [+]) is die bekwame dames se tellings onder die norm en die swak groep s'n gelyk aan die norm. Die bekwame groep is meer liberaal (faktor Q_1) as die norm, maar die swakker groep weer meer liberaal as die bekwame groep. Beide groepe is rustig en ontspanne (faktor Q_4) met die swakker groep minder gespanne as die bekwame groep. Op faktor Q_3 (gebrekkige selfsentiment-integrasie [-] teenoor sterk selfsentiment [+]) is die bekwame dames se tellings naby die norm, terwyl die swakkeres hoër tellings behaal. Die meer bekwame dames behaal laer intelligensietellings as die swakkeres, maar nogtans ver bokant die norm.

Mc Clain (1968) maak uit hierdie resultaat die afleiding dat persoonlikheidseienskappe wat met sukses verband hou, by mans en dames nie dieselfde is nie. Die suksesvolle mans is meer na buite lewend, selfgeldend, vrypostig, avontuurlustig en liberaal. Die suksesvolle dame daarenteen is meer gereserveerd, nederig, sober, skaam en konserwatief. Dit blyk volgens Mc Clain (1968) verder dat die suksesvolle man in die populêre stereotipe rol van manlikheid inpas terwyl die suksesvolle vrou weer in die stereotipe rol van vroulikheid inpas.

Donnan et al. (1969) vind dat suksesvolle sielkundiges geassosieer word met affektotimie, hoër egosterkte, sosiale vrypostigheid en emosionele gevoeligheid. Myrick et al.(1972)

vind ook dat suksesvolle sielkundiges geassosieer word met bogenoemde eienskappe, maar voeg ook dominansie, sorgvryheid, hoër superegosterkte en geborgenheid by. Die volgende 16-PF faktore blyk uit bogenoemde ondersoeke sensitief te wees vir die tref van onderskeid tussen bekwame en minder bekwame sielkundiges.

TABEL 2.1

16-PF FAKTORE SENSITIEF VIR DIE TREF VAN ONDERSKEID TUSSEN BEKWAME EN MINDER BEKWAME SIELKUNDIGES

	NAVORSER			
	Mc Clain		Donnan et al.	Myrick et al.
Faktor	mans	dames		
A	X		X	X
B		X		
C			X	X
E	X	X		X
F	X			X
G				X
H	X	X	X	X
I	X		X	X
L				X
N	X	X		X
Q_1	X	X		
Q_2	X	X		
Q_3		X		
Q_4		X		

Tinsley et al. (1977) maak van die Omnibus Persoonlikheids=inventaris gebruik om effektiewe en oneffektiewe sielkunde-studente te probeer identifiseer. Hy vind dat die relatief effektiewe studente getipeer kan word as synde meer intro=

spektief, esteties sensitief, emosioneel ekspressief, plooi=baar, verdraagsaam en onafhanklik in vergelyking met oneffek=tiewe sielkunde-studente.

Die Rokeack Dogmatiese Skaal is 'n verdere meetmiddel wat gebruik word om tussen effektiewe en oneffektiewe sielkundiges te probeer onderskei. Russo et al. (1964) vind na aanlei=ding van die gebruik van die skaal dat onbevangendheid (open-mindedness) 'n belangrike eienskap by suksesvolle sielkundiges is. Hierdie eienskap sorg volgens Kemp (1962) dat die hulp=verleningsituasie die nodige oopheid besit. Stefflre et al. (1962) vind dat studente wat deur hulle porture as goeie sielkundiges gekies word, minder dogmatisme openbaar as dié wat nie gekies word nie. Ook Wright (1975) vind minder dog=matisme by bekwame sielkundiges.

Die Edwards Personal Preference Schedule word deur Stefflre et al. (1962) gebruik om effektiewe van oneffektiewe sielkun=diges te probeer onderskei. Die effektiewe sielkundiges verkry hoër tellings op die inskiklikheid- (deference) en ordeskale en laer tellings op aggressie en vernedering as minder effektiewe sielkundiges.

Combs en Soper (1963) gebruik 'n meetinstrument waarvolgens kandidate op hipotetiese hulpverleningsituasies moet reageer en vind dat die effektiewe sielkundige neig om sensitief vir die waarnemings van andere te wees. Hy is ook meer op mense as voorwerpe ingestel, neem andere eerder as bekwaam in plaas van onbekwaam waar, is verantwoordelik eerder as onverant=woordelik, vriendelik eerder as onvriendelik, waardig eerder as onwaardig. Sy selfsiening is dat hy eerder met mense identifiseer as om los van hulle te staan en sy persoonlikheid is eerder voldoende as onvoldoende en onthullend eerder as verbergend.

Wicas en Mahan (1966) vind dat die suksesvolle sielkundige heelwat hoër tellings op nederigheid- en inskiklikheidskale verkry as hulle oneffektiewer eweknie. Die effektiewe

sielkundige verkry ook beduidend laer tellings op 'n domi= nansieskaal in vergelyking met die minder effektiewe siel= kundige. Dole (1964) vind dat effektiewe sielkundiges in staat is om tussen eienskappe en vaardighede van mense te onderskei, om professioneel-relevante antwoorde aan te bied, om met eerlikheid na hulself te kyk en om intelligente plan= ne vir professionele groei te kan formuleer. Stefflre et al. (1962) vind dat daar in hul ondersoek 'n positiewe korrela= sie tussen voorgraadse prestasie en effektiwiteit as sielkun= dige, bestaan. Hierdie resultaat word egter deur Blocher (1963) weerspreek. Na aanleiding van 'n vraelys opgestel deur Menne (1975) lys sielkundiges die funksionele per= soonlikheidseienskappe van 'n sielkundige as respek vir die waarde en waardigheid van ander, volwassenheid, intuïsie en plooibaarheid. Rousseve (1969) en ook Robb (1967) is van mening dat die sielkundige eerstens betekenis en selfbegrip in sy eie lewe moet vind, voordat hy aan iemand anders hulp kan verleen. Ook Allen (1967) stel voor dat 'n effektiewe sielkundige 'n persoon is wat sy emosionele ondervindings verstaan en aanvaar, terwyl die oneffektiewe sielkundige in 'n ongemaklike verhouding tot sy innerlike lewe staan. Richardson et al. (1973) vind dat bekwame rehabilitasie-sielkundiges van swakkeres onderskei kan word op grond van hulle opleidingsvlak, persoonlike aanpassing en inisiatief.

Polmander (1966) stel 'n lys van tien eienskappe vir 'n goeie sielkundige voor, na aanleiding van die literatuur wat oor hierdie onderwerp verskyn het:

(a) Die sielkundige moet in staat wees om 'n professionele posisie te kan vul, gegrond op bewese bekwaamheid.
(b) Hy moet 'n intelligente persoon wees en sy intelli= gensie moet ter wille van goeie oordeel en volwasse gedrag aangewend word.
(c) Sy belangstellings moet 'n behoefte om met mense te werk, weerspieël, maar hy moet ook wetenskaplik georiënteerd wees sodat hy 'n gesonde basiese mense= kennis besit.
(d) Hy moet homself en sy eie gedrag kan aanvaar, sonder

om sy kliënte/pasiënte te gebruik om persoonlike be=hoeftes te bevredig.

(e) Hy moet homself aan 'n waardesisteem onderwerp en kan insien hoe dit sy gedrag beïnvloed.

(f) Hy moet oor verdraagsaamheid beskik, sodat hy ondui=delikhede kan opklaar.

(g) Hy moet plooibaar genoeg wees om alle tipes mense te kan verstaan en in sielkundige verband met hulle te kan werk en die gevare van dogmatisme kan herken.

(h) Hy moet in staat wees om hipoteses te kan formuleer en dit op die mens en sy probleme kan toepas.

(i) Hy moet in staat wees om as agent vir verandering op te tree en verandering by beide sy kliënt/pasiënt en homself te weeg kan bring.

(j) Hy moet oor die persoonlike kwaliteite beskik wat hom in staat stel en gewillig maak om met mense uit ver=skillende kulturele, etniese en religieuse agtergrond te kan werk.

Bogenoemde navorsers gebruik objektiewe meetinstrumente om hierdie afleidings te maak. Hierdie meetinstrumente besit egter ook inherente leemtes, aangesien dit nie die unieke komponente van die mens se gees kan weerspieël nie. Hulle dek ook op hulle beste maar fasette van die mens se per=soonlikheid.

Aangesien 'n terapeutiese verhouding 'n helper en 'n hulp=behoewende betrek, ('n sielkundige en sy kliënt) is dit ook moontlik om deur die oë van die kliënt na die sielkundige te kyk. In so 'n geval kan die kliënt die navorser inlig oor hoe hy die sielkundige ervaar.

2.1.2 SUBJEKTIEWE BESKRYWINGS

Volgens Knowles en Barr (1968) is hierdie benadering populêr=der as die objektiewe beskrywings. Die subjektiewe beskry=wing betrek die kliënt se indrukke van die sielkundige, asook die sielkundige se vaardigheid by die hantering van die kliënt.

Vroeë ondersoeke soos dié van Allen (1927); Rosencrance (1938); Jones (1941); Cox (1945); Traxler (1945); die National Voca= tional Guidance Association (1949); Tolbert (1959); Wrenn (1962) en die Committee on Professional Preparation and Standards of A.P.G.A. (1969) vind dat simpatieke begrip, emosionele stabiliteit, maklike en hartlike gewoontes, toe= ganklikheid, belangstelling in mense, plooibaarheid en aan= passingsvermoë, respek, verdraagsaamheid, vermoë om vertrou te word, vriendelikheid en onbevangenheid, gesogte eienskap= pe is. Van die resente navorsers soos Griffen (1968), maak van vraelyste gebruik in hul subjektiewe beskrywings. Griffen vind dat die response van Ph.D.-kandidate op sy "Audio-Visual Counselor Scale" beduidend meer affektief, begrypend, spesifiek en ondersoekend is wanneer dit met M.A.-kandidate s'n vergelyk word. Ook Trotter et al. (Richardson, 1973) vind dat effektiwiteit beduidend verband hou met self= aanvaarding en die sielkundige se vermoë om warm persoonlike verhoudings te ontwikkel soos gemeet deur die "Personal Orientation Inventory".

'n Groot aantal navorsers gebruik die houding van die kliënt as kriterium vir 'n suksesvolle sielkundige. Fuller (1963, 1964) rapporteer dat manstudente 'n sterker voorkeur vir manlike sielkundiges het as vroulike studente vir vroulike sielkundiges. Sy vind dat kliënte wat warmte, vriendelik= heid, goedhartigheid en aanvaarding belangriker as kogni= tiewe eienskappe beskou, meer oor persoonlik-sosiale pro= bleme praat as dié studente wat voorkeur aan kognitiewe eienskappe gee. Studente word kwaad vir sielkundiges wat nie respek vir of belangstelling in hulle kliënte toon nie. Hulle hou ook nie van sielkundiges wat visueel of gehoors= gestremd is nie. Damestudente het ook meer dikwels as mans nie van manlike sielkundiges van hulle eie ouderdom gehou nie. Ook Koile en Bird (1956) en Worby (1955) vind dat stu= dente voorkeur aan 'n sielkundige van hul eie geslag gee.

Rogers (1957); Koile en Bird (1956) en Sonne en Goldman (1957) vind dat hoërskool- en kollegestudente voorkeur gee

aan 'n sielkundige wat direktief werk, in teenstelling met een wat kliëntgesentreerd werk. Veral dames verkies direk= tiewe reaksies van die sielkundige. Tomczyk (1968) vind dat kliënte wat 'n positiewe houding teenoor hulle sielkundiges het, hulle waarneem as verbaal minder aktief wanneer affek= tiewe probleme bespreek word, maar verbaal meer aktief wan= neer kognitiewe probleme bespreek word. Hulle hou van 'n sterk werkverhouding, 'n sielkundige wat oor die algemeen verbaal aktief is, wat min nie-aanvaardende opmerkings maak en wat meer goedkeuring en gerusstelling verleen.
Bare (1967) vind dat 'n suksesvolle sielkundige volgens die mening van die kliënt een is wat oorspronklik kan dink, oor baie dryfkrag beskik en lae prestasiebehoeftes het.
Jones (1967) vind dat goeie sielkundiges getipeer kan word volgens hulle voorkeur om response te verstaan en die evalue= rende responswyse te verwerp. In opvolging van 'n ondersoek deur Strong (1968) waarin hy vind dat bekwaamheid, aantrek= likheid en vertroulikheid die sielkundige se vermoë om kliënte te beïnvloed verhoog, ondersoek Merluzzi et al. (1978) die invloed van bekwaamheid en selfopenbaring op waargenome be= kwaamheid, aantreklikheid en vertroulikheid. Hulle vind dat sielkundiges wat oor hoë vlak selfopenbaring beskik, aantrek= liker as lae vlak selfopenbarende sielkundiges beskou word, maar dat lae vlak selfopenbarende sielkundiges vertroulik= heid bevorder. Wright (1975) vind dat dames sensitiewer vir manlike sielkundiges se selfopenbarings, as mans is.
La Crosse (1975) se ondersoek toon dat sielkundiges wat op 'n affiliërende wyse te werk gaan, deur kliënte as aantrek= liker en meer oortuigend gesien word, in vergelyking met sielkundiges wat nie-affiliërend te werk gaan. Price en Iverson (1969) vind dat dit vir die kliënt belangrik is dat die sielkundige homself moet verbind om sy kliënt te help, alvorens rapport bewerkstellig kan word. In sy ondersoek vind Pheifle (1971) dat kliënte sielkundiges wat praktyk= skoling as deel van hulle kursus ondergaan het, beduidend hoër aanslaan as sielkundiges wat daarsonder opgelei is.

2.1.3 SAMEVATTING:

Dit is m.i. absoluut noodsaaklik dat daar by die opleiding van sielkundiges doelstellings in die vorm van wetenskaplik= verrekende norms moet bestaan. Daarsonder sal daar geen vordering na 'n oplossing van die probleem kan wees nie en sal opleiding op 'n probeer-en-tref grondslag geskied.

Wanneer die objektiewe beskrywings van die sielkundige oor= weeg word, val dit op dat die navorsing fragmentaries is en dat daar weinig sisteem daarin bestaan. Dit wil voorkom of die voorwaardes vir 'n voortreflike sielkundige nie by man en vrou dieselfde is nie, maar daar is nog nie voldoende na= vorsing gedoen aan die hand waarvan presiese spesifikasies opgestel kan word nie. Dit blyk ook uit die ondersoek van Mc Clain (1968) dat die mate waarin 'n sielkundige 'n be= sondere eienskap besit, van belang is, byvoorbeeld te veel sensitiwiteit van die sielkundige werk waarskynlik teen= produktief op die helpende verhouding in. Daar is op hier= die stadium weinig navorsers wat in hulle navorsing die in= tensiteit van 'n persoonlikheidseienskap of trek verreken.

'n Derde probleem het sy oorsprong waarskynlik uit die ge= brek aan 'n homogene vertrekpunt ten opsigte van 'n defini= sie van persoonlikheid. Die gevolg hiervan is dat die po= ging tot 'n sistematiese beskrywing van die persoonlikheid van die sielkundige bykans 'n onmoontlikheid raak en 'n po= ging tot sistematisasie van navorsing in 'n semantiese moeras van beskrywende byvoeglike naamwoorde en sinonieme verval, met weinig rigting na 'n oplossing.

Om subjektiewe beskrywings van die sielkundige as kriterium vir die ideaal te gebruik, het ook sy slaggate. Een hier= van is dat die sielkundige se eienskappe beperk word tot dít wat sy kliënt van hom in hulle verhouding ervaar. Dit is te betwyfel of 'n kliënt wat probleme ervaar,altyd weet wat vir hom die beste is. Hy is op soek na 'n warm interper= soonlike verhouding wat uit elemente soos begrip, aanvaar= ding, gerusstelling, respek, verdraagsaamheid, direktiewe hulpverlening, ens. bestaan, maar is dit altyd goed vir hom

om juis so hanteer te word? Hoewel terminologie van navorser tot navorser verskil, is die basiese gedagte duidelik: die kliënt soek aanvaarding, veiligheid en vordering by die sielkundige.

Na aanleiding van bogenoemde bespreking lyk dit of navorser saam met Loesch et al. (1978) en Van Wyk (1978) tot die slot= som moet kom dat navorsing tot op die huidige nie rede bied om 'n stereotipe persoonlikheidsprofiel vir 'n sielkundige saam te probeer stel nie.

Aangesien dit dus uit voorafgaande navorsing blyk dat dit vir die huidige feitlik onmoontlik is om 'n persoonlikheidsom= skrywing as kriterium vir 'n suksesvolle sielkundige te ge= bruik, moet 'n ander kriterium gesoek word. Dit noop die navorser om die hulpverleningsproses in sy elemente te ont= leed. Die hulpverleningsproses bestaan uit 'n kliënt wat 'n probleem ervaar, 'n sielkundige wat poog om hom behulpsaam te wees en 'n verhouding tussen die twee. Dit kan nie die kliënt se taak wees om sukses uit sy problematiek te inisieer nie. Sou hy dit kon doen, is 'n sielkundige nie nodig nie. Daar moet dus opnuut weer na die sielkundige gekyk word. 'n Benadering wat belofte inhou,is een wat die sielkundige as inisieerder van 'n terapeutiese klimaat voorhou. Hier= volgens moet hy omstandighede so kan manipuleer dat dit be= vorderlik vir die herstel van sy kliënt is. Na hierdie om= standighede sal daar as fasiliterende omstandighede verwys word.

2.1.4 DIE SIELKUNDIGE AS FASILITEERDER VAN TERAPEU= TIESE OMSTANDIGHEDE

Vir reeds meer as 20 jaar gebruik sielkundiges die kliënt= gesentreerde benadering wat op empatiese meelewing, opregt= heid van gevoel en respek vir dit wat jou kliënt is, baseer word. Carl R. Rogers staan vader vir hierdie rigting. Hy publiseer in 1957 'n artikel onder die titel "The Necessary and Sufficient conditions of Therapeutic Personality Change"

waarin hy bogenoemde begrippe omskryf. In 'n latere arti= kel wat gedurende 1965 verskyn, verduidelik hy sy standpunt: "It seemed to me that the only way of explaining the diver= gent models of helping individuals was to say that the hel= pers or therapists had certain basic attitudes in common" (1965,p.95). Hy sê verder: "I hypothesized that persona= lity change in the client or patient in psychotherapy came about not because of the professional qualifications and training of the therapist, not because of his special know= ledge (medical or psychological), not because of his ideolo= gical orientation to psychotherapy (psycho-analytic, Jungian, cliënt-centered, Adlerian, Gestalt and so forth), not because of his techniques in the interview, not because of his skill in making interpretations, but primarily or solely because of certain attitudinal characteristics in the relationship" (1965,p.95-96).

Na aanleiding van bogenoemde opsienbarende (vir die tyd) stelling, formuleer hy in dieselfde werk 'n aantal hipoteses wat as riglyne vir verdere navorsing kan dien.

A 'N ONDERBOU VIR NAVORSING

Rogers (1965) formuleer 4 basiese hipoteses wat vervolgens kortliks weergee sal word.

HIPOTESE 1: Wanneer die sielkundige is wat hy is, wan= neer die verhouding met sy kliënt eerlik en sonder fasade is en hy sy gevoelens en houdings openlik wys, sal persoon= like groei gefasiliteer word.

Hierdie hipotese impliseer dat die gevoelens wat die siel= kundige ervaar, vir sy bewuste beskikbaar moet wees en dat hy hierdie gevoelens moet kan deurleef en kommunikeer. Dit impliseer verder dat hy in direkte en persoonlike ontmoeting met sy kliënt verkeer. Dit beteken dat hy homself ervaar en nie ontken nie. Rogers (1965) gebruik die term kon= gruensie om hierdie toestand te beskrywe.

HIPOTESE 2: Wanneer die sielkundige 'n warm, positiewe en aanvaardende houding teenoor dit wat die kliënt is, ervaar, fasiliteer dit verandering.

Hierdie hipotese impliseer dat die sielkundige gewillig moet wees om die kliënt toe te laat om te wees of te voel, wat ook al op 'n gegewe oomblik met hom gebeur. Dit kan by= voorbeeld angs, verwarring, pyn, trots, woede, haat, liefde, ensovoorts, wees. Dit beteken dat die sielkundige vir die kliënt omgee op 'n onselfsugtige, onbesitlike wyse en sy menslike potensiaal aanvaar. Dit beteken ook dat hy sy kliënt onvoorwaardelik aanvaar. Hy sal dus nie sy kliënt aanvaar wanneer hy op 'n sekere wyse optree en hom weer ver= werp wanneer hy anders optree nie. Hy ervaar 'n oop, po= sitiewe gevoel, sonder voorbehoud, sonder evaluerings. Rogers noem hierdie houding van die sielkundige onvoorwaar= delike positiewe agting. Hoe meer die sielkundige hierdie houding ervaar en hoe meer die kliënt hierdie houding waar= neem, hoe beter is die kans dat die terapie suksesvol sal wees en verandering en ontwikkeling sal plaasvind. Rogers (1965) is van mening dat 'n persoon nie 'n professionele sielkundige hoef te wees om hierdie houding te ervaar nie.

HIPOTESE 3: Wanneer die sielkundige oor 'n akkurate em= patiese begrip van die kliënt se private wêreld beskik, sal ook dít verandering fasiliteer.

Rogers (1965) definieer empatiese begrip soos volg: Die terapeut moet die kliënt se innerlike wêreld met sy private persoonlike betekenisse ervaar asof dit sy eie is, maar nooit die "asof" kwaliteit verloor nie. Hierdie eienskap is essen= sieel vir terapeutiese verandering.

HIPOTESE 4: Wanneer die kliënt 'n minimale graad van op= regtheid van die sielkundige waarneem en sy aanvaarding en empatie ondervind, word verandering in die kliënt se gedrag voorspel.

Die implikasie van hierdie hipotese is dat bogenoemde kwali= teite van die sielkundige aan die kliënt oorgedra moet word. Indien dit nie gebeur nie, bestaan dit nie in die kliënt se wêreld nie en kan dit nie effektief wees nie.

Aangesien die doel van hierdie hipoteses is om empiriese navorsing te stimuleer en dit dan ook gebeur het, word ver= volgens 'n oorsig oor hierdie navorsing gegee.

B EMPIRIESE ONDERSOEKE IN OPVOLGING VAN DIE HIPOTESES

Bogenoemde hipoteses is deur Rogers vir die eerste keer voor 'n gehoor by die Universiteit van Michigan gemaak en dit lei tot 'n aansienlike hoeveelheid navorsing wat as oogmerk 'n bepaling van die nuttigheidswaarde van hierdie hipoteses het.

Die ondersoek van Halkides (Rogers, 1965) het as doel die bepaling van die invloed van empatie, 'n onvoorwaardelike positiewe houding en opregtheid op die terapeutiese resul= taat. Tien van die 20 gevalle wat sy gebruik kon na aan= leiding van verskeie objektiewe kriteria as suksesvol ge= klassifiseer word, terwyl 10 as minder suksesvol geklassifi= seer word. Sy maak die afleiding dat 'n hoë graad van elk van die houdingstoestande - empatie, onvoorwaardelike posi= tiewe agting en opregtheid - met die meer suksesvolle ge= valle geassosieer is. Truax (1963) kon egter met 'n dupli= kasie van hierdie ondersoek nie resultate behaal nie. Barrett-Lennard (1962) bestudeer die verband tussen die hou= ding van die sielkundige en kliënt en die resultaat van die behandeling aan die hand van beide die kliënt en sielkundige se waarneming van hulle verhouding. Hierdie waarneming word deur die sogenaamde Barrett-Lennard verhoudingsinventaris (1962) gemeet. Vir sy ondersoek gebruik hy 42 kliënte en 21 terapeute. Die slotsom waartoe hy kom is dat die kliën= te wat uiteindelik meer terapeutiese verandering getoon het, meer van die 4 hipotetiese houdings in hulle verhoudings met hulle sielkundiges ervaar het. Hy maak die afleiding dat

indien die kliënt hierdie eienskappe vroeg in die verhouding ervaar het, is die prognose goed. 'n Verdere afleiding wat hy maak is dat die korrelasie tussen die kliënt se waarne= ming van hierdie houdingstand en die graad van verandering hoër was as die korrelasie tussen die sielkundige se waar= neming daarvan en die graad van verandering.

Die Wisconsin Psigiatriese Instituut aan die Universiteit van Wisconsin doen verdere navorsing onder leiding van Carl Rogers oor hierdie houdings. 'n Aantal van die resultate wat behaal is, sal vervolgens bespreek word. Een projek het ten doel om te bepaal of sielkundiges waargeneem word as synde persone wat meer van die houdings noodsaaklik vir psigoterapie, besit as ander hulpvaardige persone. Die resultaat bevestig dat sielkundiges wel so waargeneem word (Van der Veen, 1966). 'n Verdere vraag wat ondersoek word is of daar 'n positiewe verhouding tussen sielkundige aan= passing en die waarneming van die 4 houdings bestaan. Die resultaat dui op 'n matige verhouding tussen die waarneming van terapeutiese houdings en die graad van sielkundige aan= passing van die waarnemer (Van der Veen, 1966). In 'n vol= gende projek word gevind dat kliënte wat groter verbetering (soos deur objektiewe toetse beoordeel) oor terapie toon, vroeg tydens behandeling meer terapeutiese houdings waarge= neem het. Die navorsingspan vind ook dat die graad van beweging in 'n positiewe of negatiewe rigting, positief verband hou met die kliënt se waarneming van die houding van die sielkundige (Truax, 1961). Die ondersoek van Truax word deur 'n groot aantal navorsers (Gendlin en Geist [Truax en Carkhuff, 1967]; Bergin en Soloman, 1963 ; Berenson en Carkhuff, 1967 ; Soper, 1963 ; Strupp et al. 1964 ; Lorr en Mc Nair, 1966; Truax et al. 1966 ; Truax et al. 1965; Truax en Wargo [Truax en Carkhuff 1967]; Gardner, 1964 en Truax et al. 1971) gedupliseer en bevestig. Die Wisconsin-navorsingspan vind ook dat die hoeveelheid beweging in terapie 'n funksie is van die werklike omstandighede deur die sielkundige daargestel, afgesien van hoe die kliënt dit waarneem. Die afleiding word dus gemaak dat die hoeveelheid

beweging tydens terapie 'n funksie van beide waargenome en werklike terapeutgeskepte omstandighede is (Van der Veen, 1966).

In 'n verdere projek word van 32 psigotiese pasiënte gebruik gemaak. Sestien van hulle word volgens die 4 houdings be=handel, terwyl 16 glad nie behandel word nie en as kontrole dien. Ten spyte van intensiewe metings en data-analise het die 16 behandelde pasiënte nie verbeter nie (Rachman, 1973). Rogers (1965) maak hieruit 'n aantal gevolgtrekkings: Hy is van mening dat skisofrene pasiënte in vergelyking met neurotiese kliënte baie laer vlakke van die 4 houdings by hulle sielkundiges waarneem, ten spyte daarvan dat die siel=kundiges hoë vlak houdings kommunikeer. Volgens Rogers (1965) is dit vir 'n ernstig-ontwrigte persoon nie maklik om die positiewe houdings van die sielkundige waar te neem en te vertrou nie. Hoe meer die skisofrene pasiënt van die 4 houdings in die verhouding waarneem, hoe meer terapeutiese beweging word verkry. 'n Verdere stelling van Rogers (1965) is dat empatie en kongruensie van die sielkundige se kant openheid in die kliënt/pasiënt se ondervinding teweegbring. Daar sal minder rigiditeit, meer spontaniteit en 'n vermoë om homself teenoor ander persone uit te druk, ontstaan na openheid verkry is. Pasiënte wat die hoogste graad van sensitiewe empatiese begrip in hulle terapeutiese verhoudings verkry het, het die grootste afname in skisofrene patologie soos deur die Minnesota Multiphasic Inventory ge=meet, behaal. Bogenoemde navorsing lei Truax et al. (1971) tot die slotsom dat Rogers (1965) se stelling dat 'n warm, empatiese en opregte sielkundige geen besondere teoretiese uitgangspunt hoef te hê nie, korrek is.

Daar is egter 'n aantal navorsers wat mindere resultate ten opsigte van die positiewe houdings van die sielkundiges en die resultaat van die terapie verkry. Bergin (1971) en Bergin et al. (1969) is van mening dat resultate van kliënt=gesentreerde navorsers beperkte veralgemeningswaarde besit. Rachman (1973) bevraagteken 'n hele aantal van die navorsers

se ondersoekmetodiek. Hy is van mening dat baie ondersoeke nie van voldoende kontroletegnieke gebruik gemaak het nie. Hy gee egter ook toe dat van die ondersoeke wat wel van vol= doende kontroletegniek gebruik gemaak het, daarop dui dat positiewe houdings by die sielkundige, terapeutiese beweging fasiliteer.

Luborsky et al. (1971) vind in 'n oorskouing van 166 onder= soeke van 1946 tot 1969 uitgevoer, dat daar waarskynlik 'n hele aantal faktore is wat met die resultaat van terapie ver= band hou. Alhoewel dit blyk dat 'n kombinasie van empatie, warmte en opregtheid wel verband hou, is dit volgens hom vei= lig om te sê dat "....factors in the patient and therapist, and in the patient-therapist interaction combine in some way to eventuate in gains of psychotherapy" (p.156). Van die ander faktore wat volgens hom 'n goeie aanduiding van 'n positiewe prognose bied, is hoë affek gekombineer met hoë egosterkte en motivering by die kliënt aan die begin van psigoterapie. Volgens Blackwood (Lambert et al. 1978) is die imposante lys van ondersoeke wat deur voorstanders van die Rogeriaanse beginsels ter steuning van die terapeutiese effektiwiteit genoem word, wanneer groepwerk weggelaat word, maar power. Ook Gladstein (1977) vind nie 'n besondere ver= houding tussen empatiese meelewing van die sielkundige en sukses in psigoterapie, in sy oorskouing van 'n aantal on= dersoeke nie. Lambert et al. (1978) som die navorsing wat tot 1977 gedoen is insake die verhouding tussen Rogeriaanse beginsels en beterskap by kliënte, soos volg op. Hierdie tabel is 'n verkorte weergawe van die oorspronklike een (Lambert 1978, p.471).

TABEL 2.2

DIE VERHOUDING TUSSEN FASILITERENDE EIENSKAPPE EN TERAPEUTIESE SUKSES

Ondersoek	Terapeutoriëntasie	Kliëntpopulasie	Tipe en oorsprong van terapeutont=lokte eienskappe
Barrett-Lennard (1962)	kliëntgesentreerd	kollege	BRI+
Bergin en Jasper (1969)	ongespesifiseerd	buitepasiënte	AE
Beutler, Johnson, Neville & Workman (1972)	ongespesifiseerd	binnepasiënte	AE
Beutler, Johnson, Neville, Workman & El=kins (1973)	ongespesifiseerd	binnepasiënte	AE,NPW,G
Dickenson & Truax (1966)	kliëntgesentreerd	voorligtingsentrum	AE,+UPR,+G+
Garfield & Bergin (1971)	gemengd	buitepasiënte	AE,NPW,G
Kurtz & Grummon (1972)	gemengd	voorligtingsentrum	BRI,+AE+
Mitchell (1973)	gemengd	buitepasiënte	AE,NPW,G+
Mullen & Abeles (1971)	gemengd	voorligtingsentrum	AE+NPW
Rogers, Gendlin, Kies=ler & Truax (1967)	kliëntgesentreerd	binnepasiënte	AE,NPW,G+BRI
Sloane, Staples, Cristol, Yorkston & Whipple (1975)	eklekties of ana=lities	buitepasiënte	AE,NPW,G
Truax (1963)	ongespesifiseerd	binnepasiënte	AE,UPR,G, saam+
Truax (1966)	ongespesifiseerd	misdaad binnepa=siënte	AE,NPW+G+TRQ
Truax, Altman, Wright en Mitchell (1973)	eklekties of ana=lities	buitepasiënte	AE+NPW+G+
Truax, Carkhuff & Kod=man (1965)	gemengd	binnepasiënte	AE+UPR+G+
Truax, Carkhuff & Kod=man (1965)	gemengd	binnepasiënte	AE+UPR+G+
Truax, Wargo & Silber (1966)	ongespesifiseerd	misdadigers	AE+UPR+G+
Truax, Wargo, Frank, Imber, Battle, Hoehn-Saric, Nash & Stone (1966)	ongespesifiseerd	buitepasiënte	AE+NPW+G+
Truax, Wittmer & Wargo (1971)	gemengd	binnepasiënte	AE+NPW+G, saam+

+ dui 'n statisties beduidende verhouding tussen fasiliterende eienskappe en terapieresul=taat aan.

AE = akkurate empatie

BRI = Barrett-Lennard Inventory

G = opregtheid of kongruensie

NPW = nie-besitlike warmte

TRQ = Truax Relationship Questionaire

UPR = onvoorwaardelike positiewe aanvaarding

saam = saamgesteld

In bogenoemde tabel verwys *binnepasiënte* na gehospitali= seerde skisofrene, terwyl *buitepasiënte* na neurotiese volwassenes verwys.

Uit bogenoemde tabel kan afgelei word dat daar slegs matige bewyse bestaan vir 'n hipotese dat akkurate empatie, warm= te en opregtheid verband hou met die resultaat van terapie. Uit die ondersoek van Luborsky et al. (1971) kan daar afge= lei word dat slegs die veranderlikes empatie en ondervinding 'n betroubare korrelasie met die resultaat van terapie toon. Die ondersoek van Mitchell (Lambert et al. 1978) toon dat in die 14 ondersoeke wat as die belangrikste beskou is, daar van 109 moontlike verhoudings tussen empatie en terapeutiese resultaat, 24 beduidend positief was. Uit 108 moontlike korrelasies tussen terapeutiese resultaat en warmte, was 34 beduidend. Uit 88 moontlike korrelasies tussen terapeutiese resultaat en opregtheid, was 20 beduidend positief, terwyl 6 'n beduidende maar negatiewe verband met opregtheid ge= toon het.

C SAMEVATTING:

Uit die ondersoeke wat behandel is, blyk dit dat navorsing insake sielkundige-geïnisieerde fasiliterende omstandighede in twee kampe indeelbaar is. Aan die een kant is daar die kliëntgesentreerde skool wat oortuig is van die waarde van hierdie rigting. Aan die ander kant is daar 'n groep na= vorsers wat minder oortuig is van die waarde van hierdie rigting. Hulle vind in hulle ondersoeke slegs 'n beskeie verband tussen hierdie fasiliterende omstandighede en 'n positiewe resultaat na terapie.

Resultate wat nie altyd positief is nie, behoort myns insiens nie te veroorsaak dat ondersoeke insake fasiliterende hou= dings by die sielkundige oorboord gegooi word nie. Tewens, resultate toon wel belofte, solank daar onthou word dat daar waarskynlik ook ander veranderlikes is wat met sukses ver= band hou, soos wat wel aangetoon is in ondersoeke wat deur

nie-ondersteuners van die fasiliterende houdings onderneem is.

Die ontwikkelaars van fasiliterende houdings is vandag die enigste navorsers wat werklik aan die sielkundige se per= soonlikheid, asook die omstandighede deur sy persoonlikheid geskep, aandag verleen. Die skep van 'n werkende verhouding in terapie word egter wyd erken (Mickelson en Stevic, 1971 ; Loeffler,1970; Bandura,1961; Krumboltz en Thoresen, 1976; O'Leary en Wilson, 1975). Daarom moet dit wat reeds daarge= stel is, gebruik en ontwikkel word, sodat die betekenis van die omstandighede deur die sielkundige geskep, duideliker raak. Daar is 'n aantal navorsers wat hierdie beginsel aan= vaar het en voortgebou het op dit wat aanvanklik deur Rogers daargestel is.

Veral twee van hierdie navorsers, te wete Carkhuff en Truax het elk voortgewerk sodat hulle verdere selfstandige sis= teme opgebou het. Die Carkhuff-sisteem sal nou verder verduidelik word, aangesien dit bo die Truax-sisteem verkies word. Die rede hiervoor lê in die eenvoudige aard waar= volgens die Carkhuff-sisteem die fasiliterende dimensies operasioneel werkbaar maak.

H O O F S T U K 3

DIE IMPLIMENTERING VAN VERANDERLIKES WAT MET SUKSES GEASSOSIEER KAN WORD

Robert Carkhuff, een van Rogers se ondersteuners, werk voort aan die onderbou wat deur Rogers daargestel is en gee 'n operasionele aard aan die kliëntgesentreerde beginsels. Sy werk bedien die terrein van 'n operasionele definiëring van die fasiliterende prosesse, 'n opleidingsmodel vir die aan=leer van fasiliterende eienskappe en 'n aantal skale vir die meting van die fasiliterende eienskappe. Hy raak veral be=kend vir sy opleidingsprogramme vir lekehelpers.

3.1 DIE PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELINGSMODEL VAN R.R. CARKHUFF

3.1.1 DIE BEGINSELS VAN HULPVERLENING

Volgens Carkhuff (1971) is 'n effektiewe persoon 'n produk van effektiewe menslike verhoudings en opleidingsprogramme. 'n Effektiewe leerproses is een waarin die leermeester die effektiewe response wat hy deur ondervinding opgedoen het, aan 'n leerling oordra en aan die leerling dan die geleent=heid bied om dit deur sy eie ondervinding op die proef te stel, sodat hy daaruit kan kies watter daarvan hy deel van sy gedrag wil maak en watter nie. So 'n opleidingsprogram moet eerstens 'n effektiewe leier (leermeester) hê, maar ook 'n effektiewe opleidingskurrikulum wat op beide ek=sperimentele en ondervindelike grondslae rus.

Sentraal in hierdie opleidingsprogram is die verhouding tus=sen die sielkundige en sy kliënt. Die verhouding tussen die sielkundige en kliënt kan volgens Carkhuff (1969a,b,c,d, 1971) operasioneel uitgedruk word in terme van die vlak van kommunikasie tussen die sielkundige en die kliënt. Die vlak van kommunikasie bevat die fasiliterende dimensies waar=na alreeds verwys is. Carkhuff(1971) verwys ook na aksie=

georiënteerde dimensies as sinoniem vir fasiliterende dimen= sies. Die term *fasiliterende dimensies* sal egter ge= bruik word. Carkhuff (1967) definieer hierdie fasiliteren= de dimensies in terme van vier basiese begrippe, naamlik empatie, respek, opregtheid en konkreetheid. Aangesien hierdie begrippe so sentraal aan Carkhuff se beginsels is, sal dit onder die volgende opskrif bespreek word.

A DIE VIER FASILITERENDE KERNDIMENSIES

Carkhuff (1967), Carkhuff en Truax (1967), is van mening dat tegnieke aangeleer kan word om die fasiliterende dimensies te kommunikeer, alhoewel die dimensies self 'n geïntegreerde deel van 'n persoonlikheid is. Wanneer 'n persoon psigies gesond is, funksioneer hy op 'n hoë vlak van hierdie dimen= sies. Die vlak waarop 'n persoon in sy verhoudings met ander funksioneer, weerspieël sy verhouding met homself. Die indiwidu is so empaties, opreg en respekvol teenoor die gevoelens en ondervindings van andere as wat hy teenoor sy eie gevoelens en ondervindings is. Indien hy andere wil help, moet selfs die gesonde persoon opgelei en sensitief gemaak word vir die kommunikasie van hoë vlakke van die 4 dimensies.

Die rede hiervoor is dat die konstruktiewe of destruktiewe gevolge van die helpende proses deels in die hande van die sielkundige is en deels in die hande van die kliënt is. Indien die kliënt onder die minimum fasiliterende vlak kom= munikeer, moet die sielkundige in staat wees om dit raak te kan sien en die kliënt hierin behulpsaam te kan wees (Carkuff, 1969b). Die uitwerking van die helpende proses is tot 'n groot mate afhanklik van die verskil tussen die funksione= ringsvlakke van die sielkundige en kliënt. Indien die kliënt aanvanklik op die hoër fasiliterende vlakke funksio= neer, sal die verskil in kommunikasie tussen voor en na hulpverlening minimaal wees, mits die sielkundige ook op die hoër fasiliterende vlakke kommunikeer. Waar die kliënt op laer vlakke funksioneer, sal die verskil tussen voor en na hulpverlening groter wees, mits die sielkundige op die hoër

fasiliterende vlakke kommunikeer. Om die kliënt se fasili= tasievlak te verhoog, is 'n verdere komponent nodig - 'n hulpverlenende program: "This, in a highly interactional process the facilitative and action oriented dimentions are complemented by a searching for and operationalization of constructive courses of treatment (Carkhuff 1969b p.23).

Aangesien die hulpverlenende program later bespreek word, sal die vier primêre kerndimensies vervolgens per beskry= wing gedefinieer word.

(a) Empatie: Met empatiese begrip word bedoel dat die sielkundige probeer om met hoë frekwensie op die kliënt se diepere asook oppervlakkige gevoelens te reageer. Empatie is waarskynlik die mees kritiese van die helpende dimensies. Sonder empatie is daar geen basis vir hulpverlening nie (Carkhuff 1969b,c). Die betekenisvolle gebruik van al die ander dimensies en uiteindelike oplossing van die kliënt se probleme vloei uit empatie voort. Sonder diepte van begrip van die sielkundige se kant, is daar geen hoop dat die kliënt hom- of haarself sal kan verstaan nie. Indien die kliënt nie die kommunikasie van die sielkundige vir sy eie doelstellings kan gebruik nie, kan ons nie sê dat die sielkundige empaties is nie.

Carkhuff is van mening dat die uiteindelike en nie die aan= vanklike vlak van empatie nie, verband hou met die kliënt se verbetering. Die sielkundige se effektiwiteit staan in verhouding tot sy aaneenlopende diepte van begrip, eerder as sy vermoë om van tegniek gebruik te maak. Volgens hom is te veel empatie te vroeg tydens terapie nadelig vir kliënt= ontwikkeling, omdat dit te veel spanning en angs in die kliënt veroorsaak. Daar is ook 'n limiet aan die hoeveelheid em= patie wat, indien dit oorskry word, tot te min sielkundige spanning lei, sodat konstruktiewe verandering nie plaasvind nie. In sy kommunikasie met sy kliënt is dit die groeiende bewustheid van sy kliënt en van homself in verhouding tot sy kliënt, wat die sielkundige in staat stel om aan die kliënt

'n ervaringsbasis vir vordering te bied. Met sy kommuni= kasievermoëns en selfbegrip sal die sielkundige in staat wees om hom op die kliënt se golflengte in te stel en so= doende die kliënt se vervreemding en isolasie te oorkom (Carkhuff 1969b).

Die sielkundige probeer om wanneer hy empaties optree, die kliënt se gevoelens en ondervinding op 'n dieper vlak as wat die kliënt kommunikeer, weer te gee. Hierdie weergawe moet egter binne bereik van die opheffende uitdrukkingsver= moë van die kliënt wees. Terselfdertyd moet die sielkundige homself in die ondervinding van die kliënt verloor en begrip aan die kliënt kommunikeer.

Carkhuff (1969b) onderskei 3 stadiums waardeur empatie beweeg indien dit effektief gebruik word. Tydens die eerste sta= dium val die fokus op deelbare ondervindings tussen sielkun= dige en kliënt. Hierdie fase moet die basis vorm vir die tweede. Gedurende die tweede fase poog die sielkundige om sy begrip van die kliënt uit te brei. In die proses brei die kliënt sy begrip insake homself ook uit, veral in areas waar hy min diepte in sy begrip van homself toon. Tydens die derde fase word die aktiwiteit op probleemoplos= sing toegespits. Hierdie probleemoplossingspogings spruit uit 'n deeglike begrip van die probleemareas wat tydens die tweede fase verkry is.

(b) Respek: Respek (positive regard) se oorsprong is geleë in die respek wat 'n persoon vir homself het (Cark= huff, 1967). 'n Persoon kan nie die gevoelens en onder= vindings van andere respekteer, indien hy nie sy eie ge= voelens en ondervindings respekteer nie. Indien prominente ouerfigure in die kind se vroeë omgewing nie hierdie respek gekommunikeer het nie, sal die indiwidu in sy volwasse jare deur 'n proses van terapeutiese persoonlikheidslyping moet beweeg, waarin hy sal moet leer om respek te kommunikeer ten einde selfrespek te bekom. Dit wil ook volgens Carkhuff (1967) voorkom of die kommunikasie van respek die isolasie

waarin 'n persoon hom bevind, breek en 'n basis vir empatie daarstel. Respek word selde direk gekommunikeer. Carkhuff vind sterk aanduidings dat die kommunikasie van warmte en begrip basiese draers van respek is. Raush en Bordin (Carkhuff 1967) stel dit dat daar 3 kritiese komponente in die kommunikasie van warmte betrokke is, naamlik die siel= kundige se gebondenheid aan sy kliënt, sy poging om te ver= staan en sy spontaniteit. Veral die sielkundige se pogings om te verstaan, vorm 'n belangrike band tussen hom en sy kliënt. Respek kan in verskeie modaliteite oorgedra word. Dit word nie net noodwendig in warm stemtone oorgedra nie, maar ook in gramskap.

Carkhuff beskryf ten opsigte van die kommunikasie van respek ook 3 fases. Die eerste fase word gekenmerk deur ....."Met my is jy onvoorwaardelik vry om te wees wat jy is" - kommuni= kasie van die sielkundige. Tydens die tweede fase vind die sielkundige aspekte waarteenoor hy positiewe response kan maak. Die kommunikasie van "Jy is my poging om jou te verstaan,werd" deur die sielkundige, vorm 'n basis vir die ervaring van eiewaarde deur die kliënt. Die derde stadium word gekenmerk deur 'n voorwaardelikheid in respek, naamlik "met inagneming van jou ontwikkelingsvlak, sal ek jou slegs respekteer, indien jy op jou hoogste vlak funksioneer". Tydens hierdie fase is daar dus aspekte van die kliënt se gedrag wat die sielkundige graag positief sal wil versterk en aspekte wat hy graag sal wil uitwis.

(c) Opregtheid: Die basis vir die terapeutiese proses is geleë in die daarstelling van 'n egte verhouding tussen sielkundige en kliënt. Die graad waartoe die sielkundige met homself eerlik kan wees en dus ook met die kliënt, vorm die basis van hierdie verhouding. Carkhuff (1967) onderskei tussen *opregtheid* en *fasiliterende opregtheid*. Baie destruktiewe persone is in volle kontak met hulle onder= vinding. Hulle is destruktief as hulle eg is. So 'n per= soon is wel opreg, maar nie fasiliterend opreg nie. Waar fasiliterende opregtheid gebruik word, word daar klem gelê

op die feit dat die sielkundige vry is. Hy moet homself wees in 'n nie-eksploiterende verhouding, maar met een kwalifikasie: sy egte response moet konstruktief gebruik word as basis vir verdere ondersoek ten opsigte van die kliënt en hulle ver=houding. Volgens Carkhuff (1967) vorm lae vlakke van opregt=heid 'n obstruksie vir die kliënt se vordering, soos ook in die geval van te veel opregtheid.

Carkhuff onderskei 2 fases waarin opregtheid aangewend word. Die eerste fase word gekenmerk deur pogings van die sielkun=dige om kongruent te wees, met ander woorde die speel van 'n rol of die vertoon van 'n fasade te verminder. Die sleutel tot die sielkundige se kongruensie is sy intense konsentrasie op die akkurate bewuswees van sy eie ervaring in die helpende verhouding. Tydens die tweede fase verkry die sielkundige se pogings tot opregtheid,'n inisiërende aard. Hy probeer om by die kliënt 'n groter mate van opregtheid verkry. Die tweede fase sal alleen op die eerste volg indien die siel=kundige as model vir die kliënt kon dien (Carkhuff 1969b).

(d) Konkreetheid: Konkreetheid of spesifiekheid van eks=pressie raak die vloeiende direkte en volledige uitdrukking van spesifieke gevoelens en ondervindings, afgesien van hulle emosionele inhoud (Carkhuff, 1967). Daar is drie belangrike funksies van konkreetheid. Eerstens verseker die sielkundige se konkreetheid dat sy response nie te ver van die kliënt se gevoelens en ondervindings verwyder raak nie. Tweedens moe=dig konkreetheid die sielkundige aan om meer akkuraat in sy begrip van die kliënt te wees, sodat misverstande opgeklaar kan word en korreksies aangebring kan word wanneer gevoelens en ondervindings in spesifieke terme gestel word. In die derde plek word die kliënt direk beïnvloed om aan spesifieke probleemareas en emosionele konflikte aandag te bestee. Daar is selfs volgens Carkhuff (1967) in een ondersoek gevind dat konkreetheid die effektiefste bydraer tot effektiewe terapie is - meer so as empatie, opregtheid en respek.

Die belangrikste vereiste vir konkreetheid is waarskynlik dat

dit persoonlike en relevante betekenis vir die kliënt moet hê. Konkreetheid het veral gedurende die vroeë fases groot waarde. Die waarde verminder na gelang daar oor onbewuste materiaal gepraat word.

Daar is ook aan konkreetheid gevaar verbonde. Spesifiek= heid van die sielkundige mag angsverminderend wees wanneer die inhoud-area neutraal is, maar angsontlokkend wanneer die inhoudarea emosioneel belaai is. Van al die dimensies is dit volgens Carkhuff (1967) die maklikste om sielkundiges in hoë vlakke van konkreetheid op te lei, omdat dit minder as in die geval van die ander fasiliterende eienskappe aan die persoonlikheid van die sielkundige gekoppel is.

Daar word 3 fases in die ontplooiing van konkreetheid onder= skei (Carkhuff, 1969b). Gedurende die eerste fase help die sielkundige die kliënt deur middel van konkreetheid om die toepaslikheid van sy probleme te verstaan en relevante diskriminasies te kan maak. Tydens die tweede fase verminder die konkreetheid sodat 'n voller en vryer eks= plorasie deur die kliënt onderneem kan word. Tydens die derde fase raak die dimensies van konkreetheid weer krities in die hulpverleningsproses. Nou help dit om alle spesi= fieke en relevante aspekte van opvoedkundige of remediërende aksies op te klaar.

(e) Addisionele dimensies: Volgens Carkhuff (1967) vorm hierdie 4 dimensies die kern van fasiliterende kommunikasie. Hulle omvat egter nie al die fasette van fasiliterende kommunikasie nie. Hy (1969b) voeg 'n aantal bykomende di= mensies by wat van belang mag wees in die terapeutiese on= derhoud. Hulle is selfopenbaring, konfrontasie, onmiddellik= heid en selfeksplorasie. Hierdie laasgenoemde dimensies word nie in hierdie ondersoek gebruik nie, omdat hulle nie soos die 4 kerndimensies konsekwent in kommunikasie alom= teenwoordig is nie. Aangesien hierdie veranderlikes nie in hierdie ondersoek gebruik gaan word nie, word daar nie ver= dere aandag aan hulle verleen nie.

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dat fasiliterende kommuni=
kasie aan persoonlikheidsfunksionering gekoppel is. Veral
empatiese begrip, respek en opregtheid is persoonlikheidseien=
skappe wat deur middel van kommunikasie laat blyk kan word.
Daarom sal daar vervolgens kortliks aan die beginsels waar=
volgens 'n effektiewe persoonlikheid funksioneer, aandag
geskenk word.

3.1.2 DIE AARD VAN 'N EFFEKTIEWE PERSOONLIKHEID

In 2 van sy werke (1969b en 1971) stel Carkhuff 'n aantal rig=
lyne vir effektiewe persoonlikheidsfunksionering en hulpver=
lening.

Hy is van mening dat alle effektiewe verhoudings by 'n effek=
tiewe persoonlikheid begin. Alhoewel 'n effektiewe persoon
oop en soekend is, is hy tog gedefinieerd en doelgerig.
Hy is oortuig van sy geïntegreerde leerervarings totdat hy
met nuwe leerervarings gekonfronteer word. Hy is in sy
lewenswyse vergelykbaar met 'n hipotese wat deur daaglikse
ondervinding getoets en verander word. Die effektiewe per=
soon weet dat die mens se indiwiduele belewenisse die basis
van ander sisteme vorm. Die mens se belewenisse is gekop=
pel aan die waarnemings van homself en andere. Sommige per=
sone neem hulself byvoorbeeld as *vry* waar en probeer om
die wêreld met vrye mense te verryk. 'n Effektiewe persoon
weet verder dat hy die vryheid het om van enige sisteem te
kies ten behoewe van die ontwikkeling van sy eie persoonlike
sisteem. Die effektiewe persoon ontwikkel sy eie persoonlike
kosmologie. Hy word daardeur gelei en nie gedomineer nie
en is in staat om voortdurend ondervindings daarin te inte=
greer. Dit is oop vir die bydrae van ander sisteme wat
vir die mens voordeel inhou.

Carkhuff (1971) beskryf 'n effektiewe persoon verder as een
wat weet dat geen sisteem 'n mens toelaat om die verantwoor=
delikheid vir die maak van indiwiduele diskriminasies en reak=
sies te ontduik nie. Tog is dit so dat die mens gedurig
probeer om die verantwoordelikheid vir die neem van besluite

of diskriminasies te ontduik. 'n Effektiewe persoon weet verder dat hy beide die middel tot en die doel van effek=tiewe menseverhoudings is. Hy bied beide 'n strukturele model vir 'n langdurige verhouding, sowel as 'n geïnte=greerde wyse vir die bereiking van die doel aan sy medemens. So 'n persoon weet dat hy slegs op sy eie voorwaardes betrokke sal raak. Hy weet wie hy is en waar hy is. Hy ken andere tot 'n groot mate in hulle reaksies op sy aksies. Indien hy gemotiveer word om andere te help, neem hy die ander se ondervinding in die volste moontlike oorweging. Hy plaas die hoogste premie op sy eie gesondheid en vermoëns en stel dit nie beskikbaar vir die vermorsing en misbruik van ander nie. Hy weet dat hulpverlening op die voorwaardes van die gesonder persoon geskied (Carkhuff 1969b).

Hy weet ook dat hy in staat is om seer te maak, maar ook te help. Om sekere mense te kan help, beteken soms om andere te vernietig. Hy is ook daarvan bewus dat sommige persone, onvermoënd en destruktief soos hulle is, sy begrip en energie kan gebruik om net meer vermoënd en destruktief te raak (Carkhuff 1971).

Die effektiewe helper weet dat sy plan van aksie op sy eie fyn diskriminasies gebaseer moet wees. Omdat hy die eien=skappe van 'n gesonde mens ken, word hy nie deur die reaksies van die versteurde mens van koers af gebring nie. Hy is in staat om beide die konfrontasie wat tot liefde lei en die liefde wat tot konfrontasie lei, te bewerkstellig. Hy weet ook dat hy al sy vermoëns in al sy betekenisvolle ondervin=dings moet gebruik. Hy verbind homself om al sy fisiese, emosionele en intellektuele vermoëns te gebruik om hoër wordende vlakke van selfaktualisasie te bereik (Carkhuff) 1971).

Ten slotte weet die effektiewe persoon dat die enigste bete=kenisvolle gemeenskap 'n helpergemeenskap is - een wat daarop ingestel is om die medemens te help.

Die vraag is egter nou hoé bogenoemde eienskappe aangekweek

word. Carkhuff voorsien 'n aantal riglyne wat by die vor= ming van so 'n persoonlikheid ter sake is. Dit sal kort= liks bespreek word.

3.1.3 DIE BOUSTENE BY ONTWIKKELING

Carkhuff (1971) is van mening dat sielkundiges wat nie tera= peuties in die hantering van hulle kliënte is nie, geleer kan word om wel terapeuties op te tree. Daar is 'n aantal teg= nieke tot beskikking van die student se leermeester wat hom kan help om die student se gedrag te verander.

A MODELLERING EN NABOOTSING

Volgens Carkhuff (1971) is die betekenisvolste van tegnieke tot die leermeester se beskikking, modellering en nabootsing. Die meeste van die kind se leerondervindings is 'n nabootsing van sy ouers en ouer kinders in sy omgewing se gedrag. In baie helpende verhoudings is die omstandighede wat die siel= kundige as 'n model vir die kliënt se ontwikkeling daarstel, nie ingebou, soos tydens die vroeë ouer-kind verhouding nie.

Ten einde 'n versterker van formaat te kan word, moet die helper eerstens vasstel of hy gedragseienskappe besit wat die kliënt kan nastreef en ten einde dit te kan bereik, moet hy vasstel wat die kliënt se agtergrond is, hoe hy sy om= gewing waarneem, sy behoeftes, sy verwagtings en sy verwysings= raamwerk. Indien die sielkundige aan die kliënt sy vermoë om te kan kommunikeer, kan oordra en sy ontwikkeling na sy doelstelling kan fasiliteer, het die sielkundige 'n formida= bele versterker geword. Hy dien nou as model vir die kliënt se gedrag.

B INSIG EN HANDELING

Modellering alleen, sê Carkhuff (1971) is nie voldoende om veranderinge by die kliënt te realiseer nie. Daar behoort ook 'n didaktiese of onderrigfunksie betrokke te wees, veral ter wille van die aanleer van nuwe konsepte. Die rasionaal

hiervoor is dat wanneer insig eers ontwikkel het, sal nuwe konsepte die waarskynlikheid dat nuwe gedrag sal voorkom, verhoog. Die kliënt se vermoë om homself tot handeling te verbind, hang af van hierdie opleiding wat hom in staat stel om die nodige diskriminasie te maak. Handeling volg nie noodwendig op insig nie, maar handeling mag wel op insig volg. Daar moet dus in die program voorsiening gemaak word vir implimentering nadat insig verkry is, sodat die kliënt die geleentheid gebied kan word om ondervinding in toepaslike gedrag te verwerf. Volgens Carkhuff (1971) bestaan daar baie programme waar die omskakeling van insig na handeling nie gemaak word nie. Baie kliënte verstaan hulle probleme, maar is onmagtig om iets daaraan te doen. Die feit dat sielkun= diges met heelwat ondervinding dikwels nie in die skatting van hulle eie effektiwiteit verband toon met objektiewe of kliënt= skattings nie, kan volgens Carkhuff na 'n diskripansie tussen insig en handeling teruggevoer word.

C VERSTERKING EN KONSTRUKTIEWE VOORDEEL

Carkhuff (1971) is van mening dat die kragtigste wyse waarop gedrag beheer kan word, deur middel van selektiewe verster= king van response is. Die beginsels van versterking geld, soos in die normale lewe, ook in die helpende verhouding.

D VERWAGTINGS EN GROEI

'n Verdere faset wat volgens Carkhuff (1971) een van die be= langrikste vormers van gedrag is, is verwagtings. Verwag= tings van belangrike outoriteitsfigure lei tot gedrag wat kongruensie met die verwagtings toon. Die sielkundige wie se verwagtings vir 'n gegewe kliënt hoog is, ontlok konstruk= tiewe verandering, terwyl sielkundiges wie se verwagtings vir kliënte laag is, 'n remmende uitwerking op die kliënt se gedrag het. Volgens Carkhuff (1969a) verwag kliënte van hulself wat hulle sielkundiges van hulle verwag. Die sielkundiges wat suksesvol was, neig om hoë verwagtings van hulle kliënte te hê, terwyl diegene wat minder suksesvol

was, mindere verwagtings koester.

E DEELNAME EN MOTIVERING

'n Laaste bousteen van menslike ontwikkeling wat Carkhuff (1971) noem, is die deelname aan probleemoplossing of besluit=nemingsprosesse. Hy sê dat student, onderwyser, kind en ouer - almal kan baat by deelname aan die program. Ten einde in 'n helpende verhouding 'n ander te kan help, moet die sielkundige eerstens verstaan waarvandaan die kliënt kom. Deelname van die kliënt beteken dat ten minste sy verwysings=raamwerk in ag geneem is by die ontwikkeling van die hulp=verleningsprogram. Deelname sal op sy minste, motivering en persoonlike bevrediging verhoog. Op sy meeste sal ver=hoogde motivering tot verbeterde gedrag lei en tot 'n posi=tiewe resultaat vir die program. Selfs waar die resultaat van 'n besondere program nie suksesvol is nie, mag daar in=trinsieke voordele vir die deelnemers aan verbonde wees. Toenames in tevredenheid en moraal lei tot gevoelens van eiewaarde en dit is die voorloper tot verantwoordelike gedrag. Carkhuff (1971) is van mening dat baie opvoedkun=dige en sosiale aksieprogramme faal as gevolg van die gebrek aan volle deelname deur die ondergeskiktes.

3.1.4 RESUMÉ

Sielkundige dienste laat op die huidige veel te wense oor. 'n Aantal navorsers gryp hierdie probleem aan en soek na moontlike oplossings. Een van die rigtings waarin daar na oplossings gesoek word, is die persoonlikheidseienskappe van die sielkundige. Dit blyk uit navorsing insake die per=soonlikheid van die sielkundige, dat persoonlikheidsbeskry=wings van die sielkundige weinig waarde inhou. Die rigting wat die fasiliterende omstandighede ondersoek wat die siel=kundige se persoonlikheid in 'n terapeutiese situasie skep, toon egter belowende resultate. Hierdie omstandighede word aan die hand van die persoonlikheidsontwikkelingsmodel van R.R. Carkhuff in hoofstuk 3 beskryf en bespreek.

Aangesien van die veranderlikes wat met sukses geassosieer word op die houdings van sielkundiges neerkom, moet dit moont= lik wees om ongewenste houdings te verander en gewenste houdings aan te leer. Dus sal 'n volgende doelwit van hier= die ondersoek 'n verkenning van opleidingsprogramme wat met hierdie houdinge geassosieer kan word, wees. Die funksio= nele vormkomponente van 'n aantal programme sal dus in die volgende hoofstuk ontplooi word.

HOOFSTUK 4

DIE ONTWIKKELING VAN EFFEKTIEWE OPLEIDINGSPROSEDURES

4.1 INLEIDING

Gedurende 1966 publiseer Carkhuff 'n artikel waarin hy twyfel uitspreek oor die waarde van opleidingsprogramme in die siel= kunde. Hy maak die stelling dat die paar instellings wat sistematiese navorsing insake opleiding gedoen het, negatiewe of hoogstwyfelagtige resultate opgelewer het. Tradisionele sielkundekursusse is volgens hom net nie effektief nie. In= dien die literatuur insake opleidingskursusse nagegaan word, blyk dit dat hierdie stelling van Carkhuff nie sonder geldig= heid is nie. Taft (1955) vind dat die opgeleide sielkundige se vermoë om die persoonlikheidseienskappe van andere te be= oordeel, in 'n omgekeerde verhouding tot die werklike ge= mete eienskappe staan. Ten spyte van toenemende opleiding en uitlatings van vertroue in die kliniese oordeel van siel= kundiges, vind Kelly en Fiske (1950) en Arnhoff (1954) 'n dalende geldigheid en betroubaarheid in die oordeel van siel= kundiges.

Taft (1955) beweer ook na aanleiding van sy ondersoek dat na= tuurwetenskaplikes met dieselfde aantal jare opleiding as sielkundiges, persoonlikheidseienskappe van indiwidue met 'n groter mate van geldigheid as die sielkundiges kon beoordeel. Weis (1963) vind dat nie-sielkundiges beter voorspellers van gedrag word namate hulle meer persoonlike ontmoetings met indiwidue ervaar, terwyl dieselfde blykbaar nie met sielkun= diges gebeur nie. Bergin en Soloman (1963) vind dat die vlak van empatiese begrip van gegradueerde studente na vol= tooiing van 'n beroemde opleidingsprogram en internaatskap positief korreleer met hulle terapeutiese vaardigheid.
Die vlak van empatiese begrip was egter besonder laag wan= neer dit met die standaarde van Carkhuff, Truax en Berenson vergelyk word. Ook Horan, 1972; Joslin, 1965; Schmidt en Strong, 1970; Truax en Lister, 1970 en Borresen, 1965; betwy=

fel die verwantskap tussen die opleiding van sielkundiges en bekwaamheid.

Truax en Lister (1970) doen 'n eksperiment om die effektiwi= teit van rehabilitasiesielkundiges met onopgeleide vrywilli= ge lekewerkers te vergelyk en vind dat die grootste verbete= ring intree by kliënte waar die helpers die kliënt alleen hanteer het. Die minste verbetering tree in waar sielkun= diges deur helpers geassisteer is. Arbuckle (1968) is van mening dat die sukses van leketerapeute soos "Alcoholics Anonymous" en "Neurotics Anonymous" welbekend is. Baie van hierdie organisasies se suksesse is mislukkings van vorige sielkundige behandeling. Ander navorsers wat derge= like resultate verkry, is Appleby, 1963; Carkhuff en Truax, 1965; Harvey, 1964; Mendel en Rapport, 1963; Rioch et al. 1963; Tudor, 1952; Anker et al. 1961; Beck et al. 1963; Colarelli et al. 1963; Glasser, 1965; Greenblatt, et al. 1962; Kantor et al. 1962; Korson et al. 1966; Poser, 1966; Siegel et al. 1964; Tudor, 1952; Warme, 1965; Brown, 1965; en Zunker et al. 1966.

Carkhuff (1966) is van mening dat die primêre omstandighede vir effektiewe behandeling deur minimaalopgeleide nie-professionele persone daargestel kan word. Terapeutiese sukses sê hy, is nie net die monopolie van die doktorandus nie, tewens daar is volgens hom bewyse dat die doelstelling dikwels nie gedurende doktorale opleiding bereik word nie. Daar is selfs gevalle bekend waar die student se terapeu= tiese vermoë deur opleiding verminder of blokkeer word.

Hierdie resultate dui daarop dat die navorser versigtig moet kies wanneer 'n opleidingsmodel oorweeg word. Daarom sal die volgende gedeelte gewy word aan 'n bespreking van die komponente van 3 prominente opleidingsprogramme en hul effek= tiwiteit telkens aan die hand van empiriese navorsing evalu= eer word. Hierdie opleidingsprogramme is dié van Carkhuff, Ivey en Bandura. Ten slotte sal 'n opleidingsprogram met inagneming van die vereistes van hierdie ondersoek, uit bo= genoemde modelle saamgestel word.

4.2 DIE CARKHUFF-OPLEIDINGSPROGRAM

4.2.1 DIE BEGINSELS VAN DIE PROGRAM

A ALGEMEEN

"The effective ingredient of effective people is training, for by and large people learn what they are trained to learn. There is no limit to what can be achieved with the develop= ment of appropriate training methologies" (Carkhuff 1971, p. 184).

Die verskil tussen 'n effektiewe en 'n oneffektiewe oplei= dingsprogram is dikwels dat die effektiewe program oor 'n doelstelling beskik wat veroorsaak dat die program rigting= gewend is. Verder ontplooi die effektiewe program in stappe tot by die doelstelling (Carkhuff 1971). In prak= tyk beteken dit dat effektiewe programme se doelstellings tot so 'n mate operasioneel gemaak is, dat dit bereikbaar is en dat dit progressiewe versterkingsondervindings impli= menteer wat aan die student 'n aanduiding van sy posisie ten opsigte van die doelstelling gee, aldus Carkhuff, (1971).

B DIE DRIE KRITIESE LEERBEGINSELS BY OPLEIDING IN INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE

Volgens Carkhuff, (1971) is daar 3 kritiese leerbeginsels by opleiding in interpersoonlike vaardighede betrokke. Hierdie beginsels sal vervolgens bespreek word.

(a) Die belewenismatige basis van opleiding

Ten einde die beginsels van die opleidingsmodel te kan be= meester, is dit vir die student nodig om eerstens van sy leermeester dit te ervaar wat hy op ander mense moet toepas. In 'n opleidingsprogram wat die herkenning en kommunikasie van empatie ten doel het, moet die student se leermeester eerstens met hom empaties kommunikeer sodat die student die

begrip *empatie* operasioneel en belewenismatig ervaar. Dit veroorsaak dat die student die ervaring het dat sy kom=munikasie-inhoud verstaan word. Dit het weer tot gevolg dat hy dieperwordende begrip vir homself openbaar. Verder ondergaan hy die ondervinding dat hy die ontvanger van kom=munikasie is wat deur die leermeester geïnisieer is. Dit stel hom in staat om eerstehandse ondervinding op te doen van die konstruktiewe uitwerking van sulke kommunikasie wanneer dit in die hande van 'n leermeester met hoë vlak fasiliteringseienskappe is. In die laaste plek maak so 'n belewenismatige basis dit vir die student moontlik om met verskillende funksioneringswyses te eksperimenteer, sodat hy dít wat vir hom in sy besondere omstandighede die effek=tiefste is, sal kan vind. Dit is absoluut noodsaaklik dat die student dit wat hy aanleer, as werklikheid ervaar. In=dien die leermeester aan die student die beginsels van empatie kommunikeer, moet dit eg wees. Indien dit nie eg is nie, ervaar die student dit oneg en onwerklik. Die leermeester moet dus meester wees van dít wat hy aanbied en dit met egtheid en opregtheid aanbied. Indien dit nie die geval is nie, kan die opleidingsproses nie effektief wees nie (Cark=huff, 1971).

(b) Die modelleringsbasis van opleiding

Die beduidendste bron van leer is waarskynlik modellering (Carkhuff, 1971). Kinders leer die meeste deur middel van die nabootsing van hulle ouers of betekenisvolle kennisse. Modellering is in enige opleidingsprogram belangrik, met die leermeester as die sleutelmodel (Carkhuff, (1971). Deur middel van hom sien die student of die doelstellings bereik kan word. Waar die leermeester opleiding in byvoorbeeld hulpverlening verskaf, moet hy in alle relevante hulpverle=ningsfere van die lewe effektief funksioneer. Indien hy daarin effektief funksioneer, kan hy die student oplei. Indien hy oneffektief is, leer hy die student om ook oneffek=tief te wees. Die leermeester voorsien dus 'n model vir die student waarmee hy kan identifiseer en wat hy kan na=streef. Sonder 'n model is geen program moontlik nie, met

'n goeie model is 'n goeie program moontlik en met 'n swak model is die program swak (Carkhuff, 1971).

(c) Die didaktiese basis van opleiding

In die konteks van die elemente onder (a) en (b) bespreek, ontvou die struktuur en inhoud van 'n opleidingsprogram. Beide die struktuur en inhoud van die opleidingsprogram behoort 'n sterk empiriese navorsingsbasis te hê. Die leer=meester het daarby die verantwoordelikheid om alles wat hy uit vorige ervaring effektief bevind het, aan die student oor te dra. Dit is weer die student se taak om dit wat die leermeester hom bied, uit te toets en uit te vind of dit ook in sy geval effektief is (Carkhuff, 1971). Dit is dan ook die leermeester se verantwoordelikheid om nadat opleiding plaasgevind het, die effektiwiteit van sy poging te bepaal en die resultaat met ander resultate sonder opleiding en resultate van ander soorte opleiding,te vergelyk.

Carkhuff et al. (1978) som die kern van die didaktiese aspek soos volg op:

(1) formuleer operasionele doelstellings;
(2) formuleer stap-vir-stap prosedures om by die doel=stelling uit te kom;
(3) bied aan die student 'n reeks versterkingsonder=vindings.
(4) Indien die opleiding rigting het, sal die student tydens elke stadium weet of hy besig is om die doelstellings te nader of nie.
(5) By die aanleer van komplekse gedrag, soos by die opleiding in menslike verhoudings, mag die program oor baie fasette beskik. Tydens so 'n program is dit noodsaaklik dat die student die toepaslike beloning en straf vir sy funksionering sal verkry.
(6) Die program moet uiteindelik alles wat geleer is, integreer, sodat beide die student en sy leermeester weet of hy (die student) effektief funksioneer of nie.

C DIE IMPLIMENTERING VAN DIE PROGRAM BY DIE AANLEER VAN INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE

Volgens Carkhuff (1971) is die relevante dimensies by die op= leiding in interpersoonlike vaardighede eerstens die aan= vanklike vlak van interpersoonlike funksionering van die leermeester, tweedens die vlak van funksionering van die student en derdens die tipe program wat gebruik word.

Carkhuff et al. (1977) stel 'n program voor waarvolgens inter= persoonlike vaardighede aangeleer kan word. Aangesien die doel van hierdie ondersoek nie kurrikulumontwikkeling is nie, maar slegs om verantwoordbare leerklimaat vir die student te skep, sal daar slegs op aspekte gelet word soos dit vir die huidige ondersoek van belang is.

(a) Die leerfases: Daar is by die program telkens 'n leer= meester en 'n student betrokke. Daarom sal die leerfases eerstens uit die hoek van die student beskryf word en dan ook uit die hoek van die leermeester (Carkhuff et al. 1977).

(1) Die student: Daar is volgens Carkhuff et al. (1977) vir die student 3 fases by die aanleer van interpersoonlike vaardighede betrokke, naamlik ontdekking, begrip en handeling.

(i) Ontdekking: Voordat studente kan leer, moet hulle eers die geleentheid gebied word om hulself te ondersoek. Hulle moet hulself in verhouding tot hulself, hul leermeester en die leermateriaal kan plaas. Beskrywings soos die volgende kan in die proses gebruik word: "Ek haat Sielkunde want ons handboek is langdradig en eentonig" of "Ek hou van Sielkunde omdat ek sonder om veel te doen, kan deurkom".

(ii) Begrip: Waar ontdekking die student voorberei vir begrip, behels begrip die ontwikkeling van die konsep "Waar is ek en waar wil ek wees". Hierdie fase word dus gekenmerk deur die formulering van doelstellings.

(iii) Handeling: Handeling beskryf die beweging van die

student se huidige posisie na die posisie waar hy wil wees. Hierdie fase is dus in noue kontak met die leerplan wat geïm=plimenteer word (Carkhuff et al. 1977).

(2) Die leermeester: Die leermeester beweeg deur 4 fases, naamlik luister, reageer, verpersoonlik en inisieer (Carkhuff et al. 1977).

(i) Luister: Die leermeester se taak is om eerstens die studente voor te berei voordat hulle hulle in die leer=situasie begeef. Om dit te bereik, moet hy aan sy studente sy onverdeelde aandag kommunikeer, fisies aan sy studente se behoeftes aandag bestee en spesifieke handelinge ont=wikkel om sy opregte besorgdheid te toon.

(ii) Reageer: Die leermeester moet op sy studente se ondervindings reageer. Deur sy response dring hy die student se verwysingsraamwerk binne en verkry hy die geleentheid om die wêreld deur hulle oë waar te neem. Die reaksiewyse is nie-veroordelend, maar begrypend, veral wat die studente se gevoelslewe betref (Carkhuff et al. 1977).

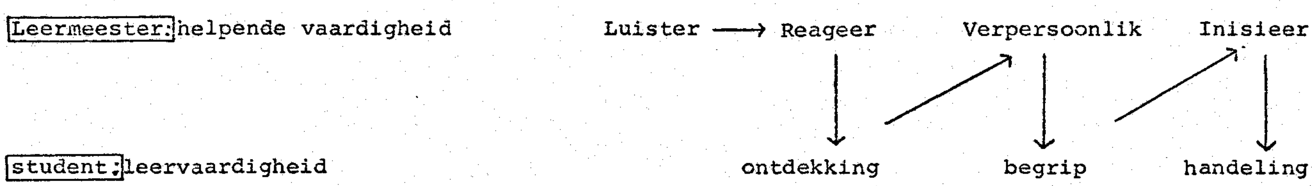
(iii) Verpersoonliking: Ten einde die student se begrip van waar hy is en waarheen hy gaan, te fasiliteer, moet die leermeester die student op 'n dieper vlak as wat hy homself openbaar, verstaan. Die leermeester moet die wêreld deur die oë van die studente sien. Hy moet hulle hoop, hulle aspirasies, hulle ambisies en hulle doelstellings verstaan. Hy moet weet dat hulle studies aan motivering gekoppel is. Hy moet die studente help om hulle ondervindings te personi=fiseer, met ander woorde, hulle gevoelens en denke na aanlei=ding van dit wat met hulle gebeur, te ondersoek (Carkhuff et al. 1977).

(iv) Inisieer: Die leermeester staan die student in sy beweging na 'n doelstelling toe, by. Hierdie onder=steuning verleen hy deur sy inisiërings. Dit kan byvoor=beeld die vorm van programontwikkeling aanneem. Hierdie inisiërings ontplooi deur die student se ontdekkingsfase, die formulering van doelstellings en toepassing van beginsels in optrede. Die leermeester stimuleer gedurig, hy versterk waar nodig en straf indien nodig. Die optrede van die

student stimuleer weer verdere ontdekking, wat weer akkurate begrip in die hand werk, sodat 'n nuwe kringloop weer inisieer word (Carkhuff et al. 1977).

(3) Samevatting: 'n Samevatting van die verloop van die leerproses deur die verskillende fases, kan soos volg voor=gestel word (Carkhuff et al. 1977):

DIE VERLOOP VAN DIE PROGRAM BY DIE AANLEER VAN INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE



In bogenoemde voorstelling is die luisteraksie van die leer=meester die inisieerder van ontdekkingsaksies by die student, wat lei tot verpersoonliking deur die leermeester, wat tot begrip by die student lei. Dit inisieer weer inisiasie by die leermeester wat tot handeling by die student lei. Hierdie proses herhaal hom oor en oor soos daar na die doelstelling toe beweeg word.

Aangesien daar opleidingsprogramme vir die aanleer van empatie, respek, opregtheid en konkreetheid oorweeg word, sal bogenoem=de veranderlikes binne die raamwerk van die opleidingsprogram=me ingepas word. Voordat so 'n program egter toegepas kan word, is dit noodsaaklik om die waarde van die elemente van die opleidingsituasie te oorweeg en die waarde van die pro=gram as geheel te beoordeel. In die volgende afdeling sal aan hierdie fasette aandag verleen word.

4.1.2 EMPIRIESE NAVORSING INSAKE CARKHUFF SE OPLEIDINGSBEGINSELS

Die raamwerk vir persoonlikheidsontwikkeling wat deur Carkhuff en andere ontwikkel is, vind by 'n groot aantal leermeesters en navorsers byval. Baie van hierdie navorsers pas die beginsels van die program in die praktyk toe en verifieer Carkhuff se opleidingsbeginsels. Daar sal in die sistematisering van die navorsing van Carkhuff (1969a) se indeling gebruik gemaak word. Hy deel die opleidingsituasie op in die tersaaklike elemente, naamlik die leermeester, die student en die opleidingsprogram. Die leermeester se fasiliterende eienskappe is van belang, die fasilitasievlak waarop die student funksioneer,is van belang en in die derde plek is die tipe program wat implimenteer word, van belang.

A DIE FASILITERINGSVLAK VAN DIE LEERMEESTER

Volgens Carkhuff (1969b) is waarskynlik die mees kritiese veranderlike by opleiding in fasiliterende kommunikasie,die fasilitasievlak waarop die leermeester funksioneer. Gedurende 1957 sê Rogers dat die optimale verhouding tussen leermeester en student vergelykbaar is met 'n sielkundige-kliënt verhouding. Carkhuff (1969a) stem hiermee saam. Indien daar in hierdie analoog waarheid steek,kan die ondersoeke van Truax (1963); Truax et al. (1966 , 1966); Truax et al. (1971); Truax et al. (1965); Truax (1966) en Culberson (1975) se bevindings ook ten opsigte van die leermeester-student verhouding implikasies inhou. Hulle vind dat hoë vlak fasilitasie eienskappe by die sielkundige aanleiding tot beterskap by die kliënt gee, terwyl lae vlakke van fasiliterende eienskappe verband hou met deteriorasie. Ook Mickelson en Stevic (1971) vind dat gedragsielkundiges wat 'n hoë vlak fasiliterende eienskappe besit, meer suksesvol in hulle terapie is as gedragsielkundiges wat min van hierdie eienskappe toon. Truax et al. (1973) vind dat hoë vlak fasiliterende eienskappe ook verband hou met positiewe resultate by kinderterapie. Holder et al. (1967) vind dat die diepte van selfeksplorasie by laagfunksionerende kliënte 'n duidelike funksie van die fasilitasievlak van die sielkundige is, terwyl intrapersoonlike eksplorasie van hoog=

funksionerende kliënte onafhanklik van die fasilitasievlak van die sielkundige is. Hountras en Anderson (1969), Groter en Claxton (1976) en Carkhuff en Alexik (1967) vind ook dat selfeksplorasie by die kliënt aan die fasilitasie-eienskappe van die sielkundige gekoppel is: hoë vlak fasili=tasie-eienskappe by die sielkundige lei tot meer selfeksplo=rasie by die kliënt.

Murphy en Rowe (1977) vind dat die kliënte van hoë vlak fasi=liteerders groter vatbaarheid vir suggestie ('n eienskap wat enige sielkundige sal waardeer) toon in vergelyking met lae vlak fasiliteerders. Uit bogenoemde navorsing blyk dit duidelik dat die fasiliteringsvlak van die sielkundige aan die welsyn van die kliënt gekoppel is. Bogenoemde resul=tate is na die leermeester-student verhouding oordraagbaar, mits ondersoeke insake die leermeester-student verhouding onder dieselfde omstandighede dergelike resultate oplewer. Die volgende ondersoeke dui op ten minste 'n mate van geldig=heid in die stelling van Carkhuff (1969a). 'n Aantal onder=soeke (Carkhuff et al. 1968; Carkhuff en Truax, 1965; Carkhuff en Berenson, 1967; Anthony, 1968; Martin en Carkhuff, 1968; Carkhuff, 1968; Carkhuff, 1969b; Truax en Lister 1971; Cark=huff en Bierman, 1968; Vitalo, 1968; Pierce en Schauble, 1971) vind dat die student in die rigting van sy leermeester beweeg, wat fasiliterende eienskappe betref. Dit word ook duidelik dat studente wat op 'n hoër fasilitasievlak as hulle leer=meesters funksioneer, dikwels wanneer hulle die kursus vol=tooi het, na die vlak van hulle leermeesters afgetrek is. Volgens Carkhuff (1969c) toon studente wie se leermeesters bokant die minimum fasiliterende vlak (vlak 3) en ongeveer een vlak bo die student funksioneer, die meeste positiewe verandering. Aan die ander kant sê hy, het daardie leer=meesters wat nóg bo die minimum fasilitasievlak funksioneer, nóg betekenisvol bo hulle studente funksioneer, niks om aan hulle studente te bied nie en kan slegs geen verandering of selfs deteriorasie aan hulle studente belowe.

Dit wil uit die literatuur voorkom of die rol van die leer=

meester en die rol van die supervisor ten opsigte van groei by die student, nie identies is nie. So vind Payne en Gralinski (1969) dat 'n tegniekgeoriënteerde supervisie= sisteem die beste werk wanneer empatie aangeleer word. Seligman (1978) vind anders as Carkhuff et al. (1968) en Havens (1968), dat die funksioneringsvlak van die supervisor in geen beduidende verhouding tot die groei van die stu= dente staan nie. Dit wil voorkom of die verband tussen leermeester en supervisor nog verder ondersoek behoort te word.

B DIE FASILITERINGSVLAK VAN DIE STUDENT

Volgens Carkhuff (1969c) kan die vlak van studentfunksione= ring ten opsigte van fasiliterende dimensies nie onafhanklik van die leermeester s'n gesien word nie. Na aanleiding van 'n opname wat Carkhuff (1969c) in die V.S.A. gemaak het, vind hy dat die studente wat relatief op die hoogste vlakke van fasiliterende dimensies voor opleiding gefunksioneer het, neig om oor die opleidingstydperk te deterioreer. Hy (1969c) formuleer ook 'n benaderde voorspellingsvergelyking wat lui dat, onafhanklik van alle ander veranderlikes tydens opleiding ondervind, sal die hoeveelheid verandering by die student on= geveer die helfte van die verskil tussen die aanvanklike funksioneringsvlak van leermeester en student wees. Die rasionaal vir hierdie vergelyking vind hy in sy 1969 - opname insake die opleiding van sielkundiges.

Passons en Dey (1972) doen 'n ondersoek waarin hulle die sielkunde-kandidate se vatbaarheid vir persoonlikheidsfunk= sionering voor opleiding in verband bring met persoonlik= heidsfunksionering tydens opleiding en na opleiding. Die resultaat toon dat kandidate wat hoër vlakke van fasiliteren= de dimensies voor opleiding getoon het, meer oop vir persoon= like verandering tydens opleiding was en inderdaad ook meer verandering ondergaan het, as studente wat op lae vlakke van fasiliterende dimensies gekommunikeer het.

'n Aantal ondersoeke belig die rol van die student se geslag

by opleiding in fasiliterende dimensies. Freely (1977) vind dat manlike mans net soveel empatie openbaar as vroulike vrou=ens, terwyl mans met vroulike eienskappe, minder empaties was. In 'n ander ondersoek vind Taylor (1972) dat beide die siel=kundige en kliënt se geslag nie betekenisvolle veranderlikes by empatiese begrip is nie. Indien Carkhuff (1969a) se stel=ling dat die kliënt-sielkundige verhouding as analoog vir die leermeester-student verhouding kan dien, geldig is,be=hoort hierdie resultaat ook van toepassing op die leersitua=sie te wees.

In 'n ondersoek wat die dame se rol as sielkundige probeer verklaar, vind Doster (1976) dat dames wat primêr met hulle vader eerder as met hulle moeder identifiseer het, meer openbarend en spontaan oor persoonlike sake was en langer gepraat het. Dames wat met hulle konvensionele rol moeders identifiseer het, was minder ekspressief. Olesker en Balter (1972) vind dat studente meer empaties is wanneer hulle hul eie geslag beoordeel. Breisinger (1976) vind in teenstelling met bogenoemde ondersoek dat studente nie hul eie geslag meer empaties beoordeel nie. Dit blyk uit bogenoemde ondersoeke of die rol van geslag nog nie voldoende ondersoek is nie en daar dus moeilik gevolgtrekkings na aanleiding van bestaande navorsing gemaak kan word.

C DIE OPLEIDINGSPROGRAM

'n Aantal navorsers ondersoek opleidingsprogramme se waarde deur verskillende programme met mekaar te vergelyk asook ver=skillende vorms van dieselfde program met mekaar te vergelyk. Die eerste belangrike vraag om te vra is of die opleidings=program enige nut het.

Martin et al. (1966) vind dat 'n professionele sielkundige betekenisvol hoër fasiliterende omstandighede tydens 'n on=derhoud skep as studente se beste vriende. Cooker en Cher=chia (1976) vind in hulle ondersoek dat opgeleide hoërskool=studente beter groepfasiliteerders is as onopgeleide studente.

Hulle maak in hulle opleiding van die Carkhuff-program ge= bruik. Hierdie ondersoek toon ooreenkoms met dié van Beren= son et al. (1966) wat toon dat die Carkhuff-program kollege= studente se fasilitasie-eienskappe positief verander.
Ook Foulds (1969) maak na aanleiding van 'n ondersoek die af= leiding dat opleidingsprogramme vir sielkundiges voorsiening moet maak vir die kweek van fasiliterende eienskappe, veral wat betref die vermoë om empatiese begrip en opregtheid te kommunikeer. Kimberlin en Friesen (1977) tref 'n vergely= king tussen twee opleidingsprogramme. Die een is op 'n program van Magnus (1972) baseer en die ander op dié van Carkhuff (1971). Hulle vind die Carkhuff-program beduidend effektiewer. James (1976) doen 'n ondersoek waarin sy fa= siliterende onderrig aanvul en ook kontrasteer met 'n kommu= nikasieprogram. Sy vind dat die program in fasiliterende eienskappe suksesvolle opleiding verskaf, maar dat 'n kom= binasie van fasiliterende en kommunikasieonderrig beter re= sultate lewer. In nog 'n ondersoek vergelyk Downs (1973) die Carkhuff-program met die Egan-program en vind die Cark= huff-program by verre meer effektief. Toukmanian en Rennie (1975) vergelyk die Carkhuff-program met die mikro= beraadprogram van Ivey. Beide die programme toon toenames in empatie, maar die mikroberaadprogram beduidend meer as die Carkhuff-program. Roach (1976) doen 'n dergelike onder= soek en vind dat beide die Carkhuff-program en die mikrobe= raadprogram beduidende kommunikasieveranderings teweegbring.

D SAMEVATTING: Uit die empiriese navorsing wat deur die Carkhuff-program geïnisieer is, kan 'n aantal gevolgtrekkings gemaak word. Dit is uit die navorsing duidelik dat die fasi= literingsvlak waarop die leermeester funksioneer, van groot belang is. Die student sal beweging toon in die rigting van sy leermeester. Verder is die fasiliteringsvlak van die student voor opleiding van belang. Die hoër funksionerende studente is tydens opleiding meer dinamies en kan hul leer= meesters met groter gemak volg. Die rol wat die student se geslag by fasiliterende opleiding speel, is nog duister en dit is nie moontlik om afleidings uit hierdie navorsing te kan maak nie.

Uit die navorsing wat die effektiwiteit van die Carkhuff-program peil, blyk dit dat die program sy man kan staan wanneer dit met ander programme vergelyk word. Dit blyk egter dat die Ivey-program minstens net so effektief is en in een ondersoek het dit selfs 'n beter resultaat opgelewer.

Aangesien die bes-moontlike opleidingsprogram ook die dui=delikste resultaat sal gee, beskou navorser dit as van belang om ook die Ivey-program te ondersoek. Die Ivey-program is veral geskik vir gekontroleerde omstandighede (Ivey 1971). Aangesien hierdie navorsingsprojek die uitwerking van sekere effekte wil bestudeer, sal van 'n eksperiment onder gekontro=leerde omstandighede gebruik gemaak word en daarom mag die Ivey-program nut inhou. Die program is ook volgens Ivey (1971) met die aanleer van fasiliterende eienskappe versoen=baar: "Further, the microtraining paradigm may be useful in teaching some individuals the broad concepts of facilitative conditions and in further specifying the behavioral aspects of those conditions" (p.125). Die mikroberaadprogram sal dus vervolgens bespreek word.

4.2 DIE MIKROBERAADPROGRAM VAN A.E. IVEY

4.2.1 DIE BEGINSELS VAN DIE SISTEEM

Gedurende 1967 publiseer F.J. Mc Donald en D.W. Allen, ver=bonde aan die Stanford Center for Research and Development in Teaching, 'n tegniese verslag insake 'n nuwe toepassing van 'n aantal reeds-bekende beginsels by opleiding. Hierdie beginsels was modellering, terugkoppeling, supervisie, ge=dragsrepetisie, instruksies en versterking. Hierdie nuwe toepassing word mikro-onderrig genoem. Fortune, Cooper en Allen (1967) definieer dit soos volg: ".... a scaled down teaching encounter that has been developed at Stanford University to serve three purposes: 1) as preliminary ex=perience and practice in teaching; 2) as a research vehicle to explore training effects under controlled conditions and 3) as an in-service training instrument for experienced teachers" (p.389).

Hierdie program was onmiddellik populêr en het 'n aanhang begin ontwikkel onder andere by die opleiding van sielkundiges, verwante helpende professies en psigiatriese binne- en buite= pasiënte. Allen Ivey van die Universiteit van Massachusetts maak die beginsels van Mc Donald en Allen van toepassing op die Sielkunde en noem dit "micro-counseling" wat vervol= gens met mikroberaad vertaal sal word.

A MIKROBERAAD GEDEFINIEER

Mikroberaad verwys na 'n metodiek wat gebruik kan word om onderrig in basiese kliniese vaardighede te gee. Dit is op die aanname dat die onderhoudvoerder se gedrag uiters kompleks is en daarom in diskrete gedragseenhede opgedeel behoort te word, baseer.

Ivey,(Bellucci,1972) definieer mikroberaad soos volg: "Micro-counseling is a scaled-down sample of counseling in which beginning counselors talk with volunteer clients during brief five minute counseling sessions which are video-recorded. These scaled-down sessions focus on specific counseling skills or behavior. Micro-counseling provides an oppor= tunity for those who are preparing to counsel, to obtain a liberal amount of practice without endangering a client. While micro-counseling has other purposes, it's principle aim is to provide pre-practicum training and thus, to bridge the gap between classroom theory and actual practice" p.93).

Ivey et al. (1978) beskou dit as 'n vormingsproses wat die oorskakeling van die klaskamer na die praktyd glad, natuur= lik en effektief maak. In hierdie proses lê hy soos Carkhuff, baie klem op die belewenismatige. Mikroberaad is eerstens 'n konseptuele raamwerk en teorie wat die basiese vaardighede van die helpende proses raak. Hierdie vaardighede is onder andere die vra van vrae, reflektering van gevoel, interpre= tasie van gedagtes, ensovoorts. Tweedens is mikroberaad 'n tegniek wat in sistematiese formaat onderrig in enkel helpende vaardighede verskaf. Dit maak gebruik van videoband,

267753

stap-vir-stap opleidingshandleidings en selfobservasie om hierdie doelstelling te bereik (Ivey et al. 1978). In sy wese is mikroberaad volgens Ivey (1974) 'n ingekrimpte onderhoud-situasie waartydens 'n studentsielkundige en 'n vrywillige kliënt oor werklike probleme gesels. Verder sê Ivey et al. (1968) dat mikro-onderrig deur middel van die video-metode student-sielkundiges binne 'n kort tydsbestek oplei in die basiese vaardighede van beraadvoering. Alhoewel baie variasies moontlik is, gebruik die meeste navorsers 'n situasie wat uit die volgende elemente saamgestel is (Ivey 1971).

B DIE BASIESE MIKROBERAADMODEL

Volgens Ivey (1971) is daar baie variasies van die model moontlik. Die meeste navorsingsprojekte maak egter van 'n situasie gebruik waarin die student-sielkundige deur die volgende stappe beweeg:

(a) Die student ontvang instruksies om 'n lokaal waar hy 'n onderhoud met 'n kliënt sal hê, binne te gaan. Afhangend van die situasie mag die onderwerp van bespreking beskryf word of nie. Dergelike instruksies word aan die vrywillige kliënt voorsien. Hy word ingelig dat hy te woord gestaan gaan word.

(b) Vir 'n tydperk van 5 minute word daar 'n diagnostiese sessie op videoband opgeneem. Tydens hierdie sessie voer die student-sielkundige'n onderhoud met die kliënt.

(c) Die kliënt verlaat die lokaal en voltooi 'n evaluasievorm of mag deur 'n tweede supervisor te woord gestaan word. Die inligting wat tydens die onderhoud ingesamel is, is vir 'n supervisiesessie met die student-sielkundige beskikbaar.

(d) Die student-sielkundige lees 'n handleiding wat die spesifieke vaardigheid wat gedurende die sessie aangeleer gaan word, beskryf. Die supervisor verduidelik aan die student-sielkundige die betekenis van die sessie en die handleiding.

(e) 'n Video-model van 'n outoriteit ten opsigte van die vaardigheid wat aangeleer moet word, word vertoon. Beide 'n positiewe of negatiewe model van die vaardigheid of albei

mag vertoon word.

(f) Die oorspronklike onderhoud word aan die student-sielkun=dige vertoon en hy bespreek dit met sy supervisor. Hy word gevra om voorbeelde van waar hy die besondere vaardigheid toegepas het of nie toegepas het nie, te identifiseer.

(g) Die supervisor en student-sielkundige hersien die vaar=digheid saam en beplan vir die volgende sessie.

(h) Die student-sielkundige staan dieselfde kliënt vir 5 minute te woord.

(i) Die student-sielkundige ontvang terugkoppeling en evalua=sie ten opsigte van die sessie onder (h) bespreek.

Hierdie proses duur ongeveer een uur en dit kan herhaal word totdat die student-sielkundige die vaardigheid bemeester het.

C BELANGRIKE ELEMENTE TYDENS OPLEIDING IN MIKROBERAAD

Mikroberaadopleiding is 'n kompakte leersituasie. Daarom verkry die elemente waaruit dit opgebou word, kritiese waarde. Ivey (1971) en Ivey et al. (1978) onderskei 'n paar elemente wat van besondere belang is. Hulle noem eerstens die *verwantskapsvaardighede* van die leermeester. Indien die leermeester persoonlike betrokkenheid met die student verloor, mag die student wel nog iets leer, maar waarskynlik probleme ondervind om vaardighede te veralgemeen na werklike onderhoudsituasies toe. 'n Vriendelike, warm en opregte houding van die leermeester is noodsaaklik. Dit is volgens Ivey et al. (1978) van uiterste belang dat die supervisor in 'n mikroberaadopleidingsessie as model vir die vaardighede wat hy of sy wil tuisbring, moet optree. Indien die leer=meester byvoorbeeld nie empaties teenoor die student wat die beginsels van empatie moet aanleer, optree nie, sal min leer plaasvind.

Oor die algemeen moet die gedrag van die leermeester volgens Ivey et al. (1978) opregtheid en kongruensie toon. "Regard=less of whether one favors the precision of learning theory or the warmth of phenomenology, it seems essential for

successful microcounseling training that the supervisor be congruent with his trainee and model what is taught" (p.12).

'n Verdere belangrike element by mikroberaad is die gebruik van *videomodelle* en *inligtingsmateriaal.* Die boodskap van beide die leermeester en die videomodel is van kernbelang by die aanleer van die vaardigheid. Dit moet die vaardigheid ondubbelsinnig illustreer. Ivey et al. (1978) noem dat dit egter moontlik is om die leermeester weg te laat of van meer as een gebruik te maak. Daar kan selfs in die plek van die geskrewe instruksies van 'n geprogrammeerde teks gebruik gemaak word, solank die vaardigheid wat aangeleer moet word, duidelik geïllustreer word. Die hoeveelheid terugkoppeling en die aantal modelle wat vertoon word, kan gevarieer word. In sommige gevalle word rollespel en repetisie van 'n spesi= fieke vaardigheid tot bogenoemde prosedure toegevoeg. Dit is moontlik om meer as een vaardigheid op 'n keer aan te leer, alhoewel dit egter wenslik is om net een vaardigheid op 'n keer te probeer bemeester, veral in die geval van ingewikkel= der take. Ivey (1971) noem verder dat die *supervisor se kommentaar* belangrik is. Dit voorsien aan die student-sielkundige 'n leidraad van waar hy hom bevind ten opsigte van die verkryging van die vaardigheid. Ten slotte is dit belangrik dat die student-sielkundige *versterking* vir die korrekte gedrag verkry. Die klem val op positiewe groei en relatief min aandag word aan die student-sielkundige se foute bestee.

D DIE GRONDBEGINSELS VAN MIKROBERAAD

Ivey (1971) baseer sy sisteem op 'n aantal grondbeginsels.

Eerstens, sê hy, is dit moontlik om die kompleksiteit van die onderhoud te verminder deur op enkel vaardighede te konsen= treer. Die doelwit van die student moet wees om een vaar= digheid per keer te bemeester, eerder as om vaardigheid in alle areas tegelyk te probeer bekom. Tweedens voorsien mikro-opleidingstegnieke belangrike geleenthede vir selfob=

servering en-konfrontasie. Derdens stel modellering die stu=dent in staat om die vaardighede wat hy wil aanleer in andere se gedrag toegepas te *sien*. Dit verbreed die leerondervin=ding van die student. Vierdens is mikro-onderrig 'n metode wat gebruik kan word om onderhoudsvaardighede in 'n wye ver=skeidenheid van verskillende teoretiese en praktiese raam=werke aan te leer. Die psigo-analis, die kliëntgesentreerde sielkundige, die gedragsmodifiseerder, ensovoorts, kan almal van die raamwerk gebruik maak om tegniek aan die student te leer. Vyfdens is die mikro-opleidingsessies werklike onderhoude. Dit voorsien 'n belewenismatige kleur aan die opleiding. Alhoewel rollespel of gesimuleerde beraad soms gebruik word, aanvaar die student gou die sielkundige se rol

Ten einde die waarde van die komponente van die opleidings=program na te gaan en die waarde van die program as geheel te beoordeel, sal daar vervolgens 'n aantal empiriese on=dersoeke behandel word wat hulle hieroor uitlaat.

4.2.2 EMPIRIESE NAVORSING INSAKE DIE MIKROBERAAD=BEGINSELS

'n Aantal ondersoeke onder andere Ivey et al. (1968); Haase en Dimattia (1970); Kerrebrock (1971); Miller et al. (1970); Kelley (1971); Haase et al. (1972); Bellucci (1972); Guttman en Haase (1972); Gluckstern (1973); Moreland et al. (1973); Boyd (1973); Gabbert et al. (1967); Saltmarsh (1973); Peters (1976); Peters et al. (1978); Anderson (1970); Gormally et al. (1975); Stokes en Romer (1977); Roach (1976); Poitras-Martin en Stone (1977); Lee et al. (1976); Toukmanian en Rennie (1975) en Iversen (1978) evalueer die resultate wat met mikro-beraad verkry word. Die vroeëre ondersoeke maak dikwels nie van kontrolegroepe gebruik nie en vergelyk ook nie die meriete van mikro-beraad met ander opleidings=metodes nie. Nogtans is daar 'n hele aantal ondersoeke wat 'n goeie waardebepaling van die sisteem maak. Hierdie on=dersoeke sal vervolgens ingedeel word onder evaluasies ten

opsigte van die komponente van die mikroberaadprogram, navorsing met die doel om die uitwerking van mikroberaad op die student te bepaal en 'n samevatting.

A EVALUASIES TEN OPSIGTE VAN DIE KOMPONENTE VAN DIE MIKROBERAADPROGRAM

In 'n ondersoek poog Peters (1976) en Peters et al. (1978) om die uitwerking van vier primêre komponente van die mikroberaadprogram op die opleiding van onderhoudstrategieë te bepaal. Die vier komponente is (a) geskrewe en videomodelle; (b) rollespel en oefening; (c) terugkoppeling en (d) remediërende rollespeloefening. Peters lei uit die resultate af dat dit wil voorkom of die mikroberaadprogram in 'n effens gewysigde vorm net so effektief is as in die geykte vorm. Volgens Peters wil dit verder voorkom of nie al die komponente van die mikroberaadprogram noodsaaklik is nie. Die gekombineerde komponente wat weggelaat kan word, is oefening, terugkoppeling en remediëring. 'n Geskrewe of videomodel is effektief vir die aanleer van strategieë, korttermyn-retensie van vaardighede en veralgemening van vaardighede na 'n nie-gemodelleerde taak. Hulle vind ook dat oefening of repetisie nie onmisbaar vir vaardigheidsontwikkeling is nie.

Ivey (1978) haal 'n ongepubliseerde navorsingstuk van Mc Donald en Allen aan, waarvan die resultaat nie in ooreenstemming met bogenoemde resultaat is nie. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat die volle omvang van die mikroberaadmodel (dit is terugkoppeling, modellering, supervisie en diskriminasie), die effektiefste wyse is om vaardighede aan te leer. Hierdie bevinding word later deur Wallace et al. (1975) onderskryf. Aangesien hierdie ondersoeke skynbaar teenstrydige resultate oplewer, sal die waarde van die afsonderlike komponente van die program aan die hand van 'n aantal navorsingsprojekte bespreek word.

(a) Inligtingsmateriaal en modellering

Doster (1972) vind dat gedetailleerde inligtingsmateriaal 'n baie belangrike komponent van mikroberaad uitmaak. Hy word hierin deur Stone en Vance (1976), Perkins en Atkinson (1973) en Uhleman et al. (1976) ondersteun. Navorsers is dit ook eens dat modellering 'n onmisbare deel van die mikroberaad= sisteem uitmaak. 'n Aantal navorsers (Bandura, 1969; Eisen= berg en Delaney,1970 ; Dalton et al., Ivey et al. 1978; Perry, 1975; Thomas, 1974; Kuna, 1975; Whalen, 1969; Forti, Uhleman et al. 1976; Stone en Vance, 1976) staaf bogenoemde stelling met navorsing.

(b) Supervisie

Volgens Ivey et al. 1978,vind Goldberg en Frankel dat super= visie deur 'n leermeester of maats geen beduidende bydrae tot die aanleer van vaardighede maak nie. Andersyds vind Hutchcraft, Mc Donald en Allen; Authier en Gustafson; vol= gens Ivey et al. (1978) in 'n latere ondersoek dat supervisie 'n belangrike faktor by die aanleer van vaardighede is. Kelley (1971) vind dat versterking van die student deur sy leermeester,'n kragtige faktor by die aanleer van strategieë is.

(c) Terugkoppeling

Enersyds vind Gormally et al. (1975) en Markey et al. (1970) dat terugkoppeling weinig invloed op die aanleer van vaardig= hede uitoefen. Andersyds dui 'n ondersoek van Forti in Ivey et al. (1978) weer daarop dat terugkoppeling 'n belang= rike rol by mikro-opleiding speel. Die gebrek aan resultate wat soms met terugkoppeling verkry word, word deur 'n aantal ondersoeke belig. Niland et al. (1971) en Van Atta (1969) voer bewyse aan dat die monitor van gedrag 'n inhiberende uitwerking op studente se gedrag het. Van Atta (1969) het gevind dat meer as 'n kwart van die kliënte uit sy ondersoek eerder sielkundige hulp sal weier as om aan 'n rolprent of

televisiekamera of eenrigtingspieël blootgestel te word. Uit die ondersoek van Niland et al. (1971) blyk dit dat vidio-opnames steurender as oudio-opnames is. Ook Decker (1976) vind dat kliënte met persoonlike en sosiale probleme se gedrag deur video-opnames geinhibeer word. Hy vind ook dat ekstroverte persoonlikhede meer deur video-opnames beïnvloed word. Pompe van Meerdervoort (1976) vind dat videobandterugkoppeling nie op alle tipes persoonlikhede dieselfde uitwerking het nie. Die "geslote" homestatiese tipe persoonlikheid leer min uit terugkoppeling. Sy word in haar bevinding deur Luttig (1976); Saunders (1977) en Janecke (1979) ondersteun.

B DIE INVLOED VAN MIKROBERAAD OP DIE STUDENT

Ivey et al. (1968); Elsenrath et al. (1972); Miller et al. (1970); Boyd (1973); Saltmarsh (1973); Poitras-Martin (1977) en Iversen (1978); Kerrebrock (1971); Haase en Di Mattia (1970); Haase et al. (1972) en Guttman et al. (1972) vind dat mikroberaad 'n kragtige medium is met behulp waarvan onderhoudstegnieke aangeleer kan word.

Kerrebrock (1971) vind dat mikroberaad 'n uitstekende teg= niek is by opleiding om aandag te gee, gevoel te reflekteer en gevoel uit te druk. Ook Haase en Di Mattia (1970) lei 'n aantal paraprofessionele dames binne 'n kort tydsbestek op om aandag te skenk, gevoel te reflekteer en gevoel uit te druk. In 'n opvolgondersoek een jaar na bogenoemde een, vind Haase et al. (1972) dat die dames aspekte van aandag= verlening en uitdrukking van gevoel nog in 'n groter mate besit as voor hul aanvanklike opleiding. Gluckstern (1973) vind dergelike resultate met paraprofessionele groepe. Gutman et al. (1972) vind dat dit wat in die mikroberaad= sessie geleer is, na die werklike beraadsessies toe ver= algemeen word.

C SAMEVATTING

Uit die bespreking van die beginsels van mikroberaad blyk dit dat dit 'n besonder effektiewe program is waar oplei= dingseffekte onder navorsingsomstandighede bestudeer wil word. Dit blyk ook dat daar 'n basiese mikroberaad-program bestaan, maar dat daar tog met sukses van variasies van die program gebruik gemaak kan word. Uit die bespreking van navorsingsresultate insake die program blyk dit egter dat sekere komponente, kernelemente van die program uitmaak. Dit blyk dat die inligtingsmateriaal en modellering absoluut noodsaaklik is. Dit blyk egter dat daar nie eenstemmigheid oor die belang van oefening, supervisie, terugkoppeling en remediëring is nie.

Aangesien die modelleringskomponent van onderrig in beide Carkhuff en Ivey se programme sentraal teenwoordig is, is dit van belang dat hierdie komponent verder ondersoek word, ten einde te bepaal hoe modellering op sy beste aan= gewend kan word en hoe beginsels rondom modellering hulle in die praktyk laat geld.

4.3 DIE SOSIALE LEERMODEL

4.3.1 DIE BEGINSELS VAN DIE MODEL

Die sosiale leerteorie vorm deel van die algemene Behavio= ristiese skool en kan waarskynlik na die werk van Pavlov teruggevoer word. Daar bestaan egter meer direkte bande met die werk van 'n aantal leergeoriënteerde navorsers. Van hulle is Mowrer, 1950 (empatiese leer); Berger, 1962 (waarnemende leer); De Charms en Rosenbaum, 1960 (plaas= vervangende leer) en Miller en Dollard, 1941 (nabootsings= leer).

Miller en Dollard (1941) was die eerste navorsers wat die nabootsingskonsep ten volle in die gedragsteorieraamwerk inkorporeer. Die beginsels wat deur hulle daargestel is, is die afgelope 35 jaar wyd aanvaar. Een van hulle teore= tiese uitgangspunte is dat die omstandighede vir naboot=

singsleer onder andere 'n gemotiveerde waarnemer insluit, positief versterk vir die navolging van die korrekte respon=se van 'n model tydens 'n reeks van aanvanklik toevallige probeer-en-tref-response. Hierdie vorm van nabootsing is volgens Bandura en Walters (1965) 'n besondere faset van nabootsingsleer, naamlik dat die gedrag van ander, die dis=kriminerende stimuli vir response wat alreeds in die waar=nemer se repertoire bestaan, voorsien. Bogenoemde outeurs stel voor dat daar 'n verdere faset by nabootsingsgedrag ter sake is. Daar kom nabootsingsgedrag voor waar die observeerder nie die model se response onmiddellik tydens die aanleerproses uitvoer nie en ook nie versterking daar=voor ontvang nie. Bandura en Walters (1965) beklemtoon die observeringsaspek van leer, waar die meeste ander na=vorsers in die Behavioristiese skool hulle met leer deur middel van direkte ondervinding besig hou. Volgens Bandura (1977) is daar dus hoofsaaklik 2 vorms van leer, naamlik leer as gevolg van responsgevolge en leer deur middel van mo=dellering. Ten einde modellering te kan plaas, word leer as gevolg van responsgevolge kortliks bespreek.

A LEER DEUR MIDDEL VAN RESPONSGEVOLGE

Hierdie tipe van leer is elementêr en het sy wortels in di=rekte ondervinding as gevolg van die positiewe of negatiewe gevolge van dade (Bandura, 1976). Na aanleiding van die gevolge van 'n persoon se ondervinding, suksesvol of onsuk=sesvol, word sekere vorms van gedrag gesellekteer en ander vermy. Leer deur middel van versterking kan gesien word as 'n meganistiese proses waartydens response outomaties en onbewustelik deur hulle onmiddellike gevolge gevorm word. Bandura (1977) onderskei drie funksies van leer deur middel van responsgevolge, naamlik die voorsiening van inligting, 'n motiverende funksie en die versterking van response.

(a) Die toeligtende funksie van versterking

Tydens die leerproses maak mense nie slegs response nie, maar neem ook die gevolge van hulle verskillende handelinge waar. Na aanleiding van hierdie inligtende terugkoppeling, ontwikkel hulle hipoteses omtrent die tipes gedrag wat die beste kans op sukses het. Akkurate hipoteses het sukses tot gevolg, terwyl onjuiste hipoteses tot oneffektiewe optrede lei (Bandura, 1977).

(b) Die motiveringsfunksie

Omdat die mens verwagtings koester, het versterkingsomstandig= hede ook 'n sterk motiveringsaard (Bandura, 1977; Bandura 1971b). Die meeste menslike gedrag word nie deur onmiddellike eksterne versterking beheer nie. As gevolg van vorige onder= vinding,verwag mense dat sekere handelings sekere positiewe resultate lewer, andere weer geen merkbare uitwerking het nie en andere weer ongewenste resultate tot gevolg het. Hande= linge word dus tot 'n groot mate deur verwagte gevolge beheer. Bandura (1977) sê dat huiseienaars nie wag totdat hulle die ontsteltenis van 'n afgebrande huis ervaar voordat hulle die huis verseker nie of die motoris wag nie tot sy motor sonder petrol gaan staan voordat hy petrol ingooi nie. As gevolg van hierdie vermoë om werklike gevolge simbolies te manipuleer, kan toekomstige gevolge in huidige motiveerders omgesit word, soos wat met werklike gevolge gebeur. Die mens se kognitiewe vermoëns stel hom dus in staat om met beide insig en versiend= heid te handel.

(c) Die versterkingsfunksie

Resente navorsing op hierdie gebied maak 'n aantal afleidings wat betekenisvolle implikasies vir die versterkingsproses inhou, moontlik. Alhoewel navorsers dit nie almal eens is nie, lyk dit of versterkers nie as outomatiese vormers van ge= drag beskou kan word nie. 'n Aantal navorsers vind byvoor= beeld dat versterkingsgevolge by die modifiseer van gedrag oneffektief is wanneer die deelnemers onbewus van die ver= sterkingskedule is. Daar is verder bewyse dat versterking prinsipieël 'n inligtende en motiveringsfunksie, eerder as 'n meganiese responsversterkende funksie het (Bandura, 1977;

Bandura, 1976; Bandura, 1971b). Bandura (1977) is na aan= leiding hiervan van mening dat versterking 'n effektiewe wyse is om gedrag wat reeds aangeleer is, te reguleer. Dit is egter 'n oneffektiewe wyse om nuwe gedrag te skep. Hy is verder van mening dat versterking alleen, 'n hoogsoneffek= tiewe wyse van gedragsmodifikasie is. Dit is tydrowend en ook potensieël gevaarlik: "In theories that recognise only the role of proximate external consequences and con= tend, they shape behavior outomatically-people appear as mecanical pawns of environmental forces. But external consequences, influential as they often are, are not the sole determinants of human behavior, nor do they operate automatically"(Bandura, 1974,p.860).

Daar bestaan vandag te veel risiko van gevaarlike gevolge in die gemeenskap om op probeer-en-tref-wyse versterking te soek. 'n Kind kan byvoorbeeld nie toegelaat word om op 'n probeer-en-tref-wyse te leer swem of om motor te bestuur nie. Daar is 'n ander wyse wat nie so risiko-gebonde is nie, maar tog baie effektief: leer deur middel van die in= vloed van die voorbeeld - van modelle (Bandura, 1974).

Die modelleringsbeginsels sal dus vervolgens soos dit hier= die ondersoek raak, bespreek word. Eerstens sal die *proses* modellering in terme van sy komponente, aandag, retensie, motoriese reproduksie en motivering bespreek word. Daarna sal daar aandag aan die uitvloeisels van modellering, simboliese modellering, die model se eienskappe en die ob= serveerder se eienskappe gewy word. Ten slotte sal daar 'n oorsig oor navorsing, soos dit opleiding raak, verstrek word.

B LEER DEUR MIDDEL VAN MODELLERING (OBSERVERINGSLEER)

Daar kan verskeie redes aangevoer word waarom modellering 'n prominente posisie in die algemene leerteorie toekom. Nuwe respons-wyses kan byvoorbeeld deur vaardige modelle gedemonstreer word wanneer foute duur of gevaarlike kan wees.

Fasette van ons gedrag word feitlik uitsluitlik deur die in= vloed van modelle aangeleer, byvoorbeeld die ontwikkeling van taal by 'n klein kind (Martin en Pear 1978; Green, 1976; Bandura, 1977; Slobin, 1968). Dit sou 'n onmoontlike taak wees om grammatikale konstrukte deur middel van differensiële versterking van toevallige vokaliserings aan te leer. So word modellering se invloed ook baie sterk by die aanleer van sosiale etiket. Na aanleiding van bogenoemde redenasies maak Bandura (1971c) die volgende gevolgtrekking: "Under most circumstances, a good example is therefore a much better teacher than the consequences of unguided actions" (p.5).

(a) Die Proses

Volgens die sosiale leerteorie geskied die uitwerking van modellering hoofsaaklik deur die toeligtende funksie. Ty= dens blootstelling aan 'n model verkry die observeerder die geleentheid om die gevolge van die model se optrede waar te neem. Dit dien dus as gids vir toekomstige optrede deur die observeerder. Modellering word deur 4 verbandhoudende prosesse beheer, naamlik aandag, retensie, motoriese repro= duksie en motivering (Bandura, 1971b,c; 1977; Schultz, 1976; Carthwright, 1974; Gerst, 1971).

(1) Aandag

Geen mens kan iets aanleer, tensy hy aandag bestee aan dit wat aangeleer moet word nie. Daarbenewens moet hy ook die tersaaklike faktore in die gemodelleerde gedrag akkuraat kan waarneem, met ander woorde, die observeerder moet weet waaraan hy aandag moet verleen. Daar bestaan 'n aantal faktore wat die hoeveelheid en aard van die waarnemer se ondervinding gaan beïnvloed. Van hierdie faktore is die observeerder se eienskappe, die gemodelleerde aktiwiteit, die strukturele samestelling van die interaksieproses, ensovoorts. Een van die belangrike faktore wat die ver= lening van aandag raak, is die sosiale assosiasiepatrone van die observeerder. Mense waarmee daar dikwels geassosieer word, beïnvloed die observeerder se gedrag die meeste.

Die funksionele waarde van die gedrag deur verskillende mo= delle vertoon, bepaal deels watter modelle deur observeerders nagevolg gaan word en watter nie. Sommige vorms van mo= dellering is intrinsiek so versterkend,dat hulle die aandag van mense van alle ouderdomme vir lang periodes kan vasvang. Bandura (1977) is van mening dat "Models presented in televised form are so effective in capturing attention, that viewers learn much of what they see without requiring any special incentives to do so" (p.25).

'n Verdere faktor wat die tempo en vlak van observerings= leer bepaal, is die aard van die gemodelleerde gedrag self, bo die opvallendheid en kompleksiteit daarvan. Ook die ob= serveerder se vermoë om inligting te prosesseer sal invloed uitoefen op sy leertempo en leervlak (Bandura, 1977; 1971b,c).

(2) Retensie

Observeerders sal nie deur die observering van gemodelleerde gedrag beïnvloed word, indien hulle dit nie kan onthou nie. Die mens besit die vermoë om aktiwiteite wat een of ander tyd gemoddelleer is, te onthou. Ten einde observeerders in staat te stel om van modelle se gedrag gebruik te maak terwyl hulle nie meer teenwoordig is nie, moet die responspatrone in simboliese vorm in die geheue van die observeerder voor= kom (Bandura, 1977; Gerst, 1971). Gemodelleerde beelde kan op een van twee wyses voorkom, naamlik as 'n verbeeldings= wyse en as 'n verbale een (Bandura, 1971a). As gevolg van herhaalde blootstelling, sal stimuli geassosieer met gemodel= leerde gedrag uiteindelik langdurige, herroepbare beelde van gemodelleerde gedrag tot gevolg hê. Beelde van gebeur= tenisse wat fisies afwesig is, sal dus later opgeroep kan word - so goed dat dit byvoorbeeld onmoontlik is om 'n per= soon se naam sonder sy gestalte te ervaar. Die verbale wyse verklaar die spoed waarmee observeringsleer kan plaasvind (Geist, 1971). Die meeste kognitiewe prosesse wat gedrag beheer, is primêr verbaal eerder as visueel van aard. 'n Roete kan byvoorbeeld beter weergee word wanneer visuele

inligting omgesit word in 'n verbale kode wat 'n aantal regs en links draaie beskryf (Geist, 1971). Nadat gemodelleerde aktiwiteite in beelde en bruikbare verbale simbole omgesit is, dien hierdie geheuekodes as werkverrigtinggidse. Ob= serveerders wat gemodelleerde aktiwiteite in woorde, skerp omlynde kategorieë of geheuebeelde omsit, leer en onthou beter as persone wat net kyk of waarvan die gedagtes elders is, terwyl hulle kyk (Bandura, 1977).

Behalwe simboliese kodering speel *oefening* 'n belangrike rol (Bandura, 1976; Bandura, 1977). Wanneer mense in hulle verbeelding 'n aktiwiteit oefen of selfs die gemodelleerde responspatrone uitvoer, sal hulle dit minder maklik vergeet as wanneer hulle nie daaraan dink of dit oefen nie. Baie van die gedrag wat deur observeringsleer aangeleer is, kan nie deur overte oefening vasgelê word nie, omdat dit ôf deur die gemeenskap verbied word, ôf as gevolg van 'n gebrek aan geleenthede nie beoefen kan word nie. Die hoogste vlak van observeringsleer word bereik deur die gemodelleerde gedrag te organiseer, en dit dan simbolies en daarna overt te beoefen.

(3) Motoriese reproduksie

Hierdie komponent van modellering omvat die oorskakeling van simboliese voorstellings in toepaslike handelinge. Dit geskied wanneer response ruimtelik en volgens tydsduur in ooreenstemming met die gemodelleerde patrone georganiseerd is (Bandura 1977). Gedragsuitinge kan verdeel word in kog= nitiewe organisasie van response, hulle inisiëring, die mo= nitor van die response en die verfyning van response op grond van inligtingterugkoppeling.

Tydens die eerste fase van gedragsuitinge word response op die kognitiewe vlak geselekteer en georganiseer. Die graad van observeringsleer wat in gedrag geopenbaar sal word, sal van die beskikbaarheid van toepaslike vaardighede afhang. Observeerders wat oor al die elemente vir die ontwikkeling

van 'n vaardigheid beskik, kan hulle maklik in nuwe patrone integreer. Indien sekere van die responskomponente ontbreek, sal gedragsreproduksie foutief wees. Hierdie responskompo= nente moet dan deur middel van modellering aangeleer en ge= oefen word (Bandura, 1977, 1971c).

Daar kan ook ander probleme voorkom wat overte gedragsmanifes= tasies belemmer. Idees, sê Bandura (1977) word selde met die eerste probeerslag in korrekte handelinge omgesit. Die ver= skille tussen die simboliese weergawe (idee) en die uit= voering daarvan, dien as aanwyser vir korrektiewe handeling. Vaardighede is dus nie die resultaat van waarneming alleen nie. Ook oefening met onder andere gedurige aanpassings na aanleiding van inligtingterugkoppeling is nodig om dele van die vaardigheid en uiteindelik die totale vaardigheid, baas te raak.

(4) Motivering

Nie alle leerervarings sal in overte gedragsmanifestasies oorgaan nie. Mense sal gemodelleerde gedrag makliker ge= bruik indien dit resultate bied wat belonend is. So sal waargenome gevolge, gemodelleerde gedrag op dieselfde wyse beïnvloed. Handelinge wat effektief lyk wanneer ander mense dit uitvoer, word verkies bo handelinge met negatiewe gevolge. As gevolg van verskeie faktore wat observeringsleer beïnvloed, kan daar nie net blindelings aangeneem word dat modelle die= selfde gedrag by alle observeerders sal ontlok nie. Dit gaan dikwels met baie herhaling, beloning en straf gepaard, voor= dat mense in staat is om gedrag te dupliseer. Indien die ob= serveerder nie gedrag kan dupliseer nie, kan dit as gevolg van een of ander van die volgende wees: hy observeer nie die relevante aktiwiteite met aandag nie; hy kodeer onvoldoende vir 'n geheueweergawe; hy kan nie onthou wat geleer is nie en hy ervaar 'n fisiese onvermoë om handelinge uit te voer of hy ervaar onvoldoende dryfvere om dit uit te voer (Bandura, 1977).

(b) Drie uitvloeisels na aanleiding van die observering van modelle

Bandura en Walters (1965, 1963) voer na aanleiding van na= vorsing aan dat die waarneming van die gedrag van modelle een van drie uitvloeisels kan hê. Eerstens mag die obser= veerder nuwe response vir sy repertoire verkry. Ten einde hierdie modelleringseffek te kan verkry, moet die model die nuwe response vertoon en die observeerders moet dit in identiese vorm herhaal. Tweedens mag die observasie van 'n model geinhibeerde response versterk of verswak. In sulke gevalle is die ontlokte response reeds in die waarnemer se repertoire, alhoewel dit nie presies dieselfde as die model s'n mag wees nie. Derdens mag die waarneming van 'n model vroeër geleerde response by die observeerder ontlok. Dit kan gebeur omdat die observering van 'n sekere tipe van respons as "vrysteller" of aanwyser vir dergelike response dien.

(c) Simboliese modellering

'n Belangrike funksie van modellering is om inligting aan die observeerders oor te dra en aan hulle uit te wys hoe response in nuwe patrone saamgevoeg kan word (Bandura, 1977). Hierdie inligting kan deur middel van 'n psigiese demonstrasie, 'n prentvoorstelling of verbale beskrywing oorgedra word. Sosiale leer vind op 'n toevallige of doelgerigte basis plaas. Volgens Bandura (1969, 1977) gaan verbale modellering by die kind wat leer praat oor in gedragsmodellering soos hy sy gedragsrepertoire uitbrei. So sal hy later sosiale, interper= soonlike en beroepsvaardighede ontwikkel as gevolg van die navolging van geskrewe beskrywings van toepaslike gedrag. Verbale modellering word baie gebruik omdat die mens 'n ge= weldige groot verskeidenheid van gedrag deur middel van die woord kan oordra, wat andersins ongerieflik en tydrowend sou wees.

Volgens Bandura (1977) is 'n belangrike bron van sosiale leer visuele

media soos televisie en films. Navorsing toon aan dat beide kinders en volwassenes houdings, emosionele response en nuwe gedragsvorme aanleer deur middel van film en televisiemodel= lering (Bandura, 1973; Bandura, 1971b; Di Caprio, 1974). Hierdie vorms van modellering staan bekend as simboliese mo= dellering. Met die toenemende gebruik van simboliese modelle= ring sal ouers, onderwysers en ander tradisionele rolmodelle minder prominente rolle by sosiale leer vertolk. Bandura (1977) is van mening dat simboliese modellering as gevolg van kultuurontwikkelings tans 'n geweldige trefkrag besit, omdat televisie byvoorbeeld 'n ryke verskeidenheid van gedrag bevat. Hierin speel portuurgroepe wat aan die mens die ge= leentheid bied om gedragskeuses uit te oefen en vergelykings te tref, 'n belangrike rol.

'n Verdere belangrike voordeel van simboliese modellering is dat observeerders wat aanvanklik teensinnig is om nuwe onder= nemings aan te pak, deur middel van simboliese modellering die geleentheid verkry om die voordele wat andere uit hulle ondernemende gedrag verkry, waar te neem (Bandura, 1976). Simboliese modellering deur middel van verbale of visuele middelle vergroot die waarnemer se verwysingsraamwerk wat dikwels deur die toedoen van slegs persoonlike inisiatief nie sou kon plaasvind nie, as gevolg van sosiale verbod= bepalings of 'n gebrek aan tyd, middelle of vaardighede.

Nog 'n voordeel van simboliese modellering, veral by oplei= ding,is myns insiens dat belangrike gedragseenhede herhaal= delik aangebied kan word, sodat die studente die beheerpro= sesse soos onder (a) bespreek, goed onder die knie kan kry. Vir die navorser is simboliese modellering tyd- en moeite= besparend. Deur slegs een simboliese model te skep en te gebruik, skakel hy die probleem om herhaaldelik lewende modelle op 'n spesifieke tyd en plek beskikbaar te hê, uit.

Vervolgens sal daar ook aan die model se eienskappe aandag verleen word, aangesien dit wat aangeleer moet word, ten nouste aan die modeleienskappe gekoppel is.

(d) Observeringsleer en modeleienskappe

Lewende modelle besit 'n belangrike modelleringsfunksie. Veral in terapeutiese sin dien die sielkundige as model vir sy kliënt, sodat sy gedrag teenoor sy kliënt van groot be= lang word (Nye, 1973; Bandura, 1971c, 1976). Daar is geen plaasvervanger vir 'n lewende model onder sulke omstandighede nie. Mense waarmee 'n persoon gereeld assosieër, beide as gevolg van voorkeur of dwang, bepaal die aard van die gedrag wat die observeerder sal waarneem en aanleer (Bandura en Mc Donald, 1963). Daar is ook sekere mense binne 'n groep wat meer aandag as andere afdwing en wat die observeerder meer sal beïnvloed as andere. Mense wat aangename eienskappe besit, neig om groter invloed uit te oefen as ander wat 'n gebrek aan hierdie eienskappe toon (Bandura, 1977; Schultz, 1976).

Die status, bekwaamheid en mag van 'n model is baie belangrik by die oorreding van andere om sy gedrag na te volg (Bandura, 1961). In 'n ondersoek van Lippit et al.(1952) met 'n groep kinders, vind hy byvoorbeeld dat 'n paar seuns met mag die hoofbron van sosiale gedrag was. Hulle handelinge dien as model vir die ander. Ook Lefkowitz et al. (1955) vind dat voetgangers eerder 'n straat teen 'n rooi lig sal oorsteek wanneer hulle 'n persoon van oënskynlike hoë status dit sien doen, as wanneer dieselfde persoon met vodde aan, dit doen. 'n Verklaring vir bogenoemde verskynsel kan waarskynlik ge= soek word in die feit dat waar mense onseker is omtrent die wysheid van gemodelleerde handelinge, hulle op aanwysers soos algemene voorkoms, spraak, styl, ouderdom, simbole van sosio-ekonomiese sukses, ensovoorts, vertrou. Aan die ander kant sê Bandura en Walters (1963) dat indien die waarnemer weet dat 'n model straf ontvang, sal hy homself daarvan weerhou om die model na te volg.

(e) Observeringsleer en observeerdereienskappe

Daar kan tereg gevra word watter tipe mens die vatbaarste vir

modelleringsinvloede is. Volgens Bandura (1977) is mense wat nie baie selfvertroue en eiewaarde het nie, wat afhanklik is en wat dikwels vir hul nabootsing van ander se gedrag beloon is, dié wat die gedrag van suksesvolle modelle die maklikste navolg. Nogtans is daar aanduidings dat mense wat wakker is en baie selfvertroue het, ideale modelle en bruikbare ge= drag nastreef. Dit is volgens Bandura (1977) hoogsonwaar= skynlik dat dom, afhanklike studente met min selfvertroue, meer by die waarneming van vaardighede sal baat as intelli= gente en selfversekerde studente.

Bandura (1971c) is verder van mening dat die blootstelling van 'n persoon aan 'n komplekse opeenvolging van stimulasie geen waarborg is dat hy aandag aan die hele reeks aanwysers sal gee nie. Hy sal ook nie noodwendig net die mees rele= vante stimuli uit die groottotaal haal of net die aanwysers raaksien wat sy aandag moet vasvang nie. Daar bestaan 'n aantal veranderlikes wat hier invloed uitoefen. So is daar motivering, vorige opleiding en diskriminerende observasie en die verwagting van positiewe of negatiewe versterking op die maak van gepaarde response wat die observerende response negatief of positief beïnvloed. 'n Verdere faktor wat die hoeveelheid nabootsingsleer beïnvloed, is die tempo, hoeveel= heid en kompleksiteit van die stimuli wat aan die observeerder gebied word. Observeerders wat glo dat hulle, wat sekere eienskappe betref, eners is as die model, sal waarskynlik die response van modelle makliker naboots as waarnemers wat hulself as anders beskou (Bandura en Walters, 1965).

Ten slotte sal daar vervolgens aandag aan navorsing wat mo= dellering by opleiding betrek, verleen word. Dit het reeds geblyk dat modellering van die kernelemente in die Carkhuff en Ivey-sisteme uitmaak. Modellering sal egter vervolgens teen die breë opleidingsveld beskou word en daar sal spesifiek aan aspekte wat vir die navorser se projek waarde inhou, aandag verleen word.

C EMPIRIESE NAVORSING INSAKE MODELLERING EN OPLEI=

DINGSBEGINSELS

Modellering is in die gedragsmodifikasieskool 'n belangrike begrip. Saam met geleide oefening is modellering ideaal geskik vir die inisiëring van sielkundige veranderings. 'n Belangrike eienskap van die gedragsmodifikasieskool is dat die beginsels van modellering gedurig eksperimenteel ondersoek en toegepas word om die effektiwiteit daarvan te evalueer. Daar bestaan talle ondersoeke wat byvoorbeeld die waarde van modellering ten opsigte van die behandeling van fobieë (Bandura, et al. 1969; Hardy in Krumboltz en Thoresen 1976); obsessiewe kompulsiewe gedrag (Rachman et al. 1971, 1970; Rachman, 1970; Marks, 1973) en selfgeldingsonderrig (Lovaas et al. 1973, Arkowitz et al. 1975; Mc Fall et al. 1971 en Mc Donald et al. 1975) evalueer. Modellering vind egter nie net 'n toepassing in die terapie nie, maar ook die Opvoedkunde neem kennis van die modelleringsbeginsels.

(a) Modellering en opleiding

'n Groot aantal navorsers ondersoek die waarde van modellering by die opleiding van sielkundiges. Die oorgrote meerderheid vind dat modellering beduidend tot die leerproses bydra.

(1) Ondersoeke wat 'n positiewe verband tussen modellering en die opleiding van sielkundiges bevind

Wanneer nuwe response oor die algemeen deur studentsielkundiges aangeleer moet word, is modellering 'n uitstekende tegniek, aldus Eisenberg en Delaney (1970); Spivack (1973); Parr (1974); Tyler (1974); Jain (1975); Hutchinson (1976); Bailey et al. (1977); Cook en Kunce (1977); Cook en Kunce (1978) en Kuna (1975). Modellering is ook 'n goeie tegniek wanneer kommunikasie-opleiding gedoen word: Randolph en Saba (1973); Wilett (1973); Smith en Lewis(1974); Luttig (1976); Janecke, (1979) en Saunders (1977). Ook waar fasiliterende eienskappe aangeleer word, is modellering 'n nuttige tegniek

(Uhleman et al. 1976; Dalton en Sundblad, 1976; Stone en Vance, 1976; Ronnestad, 1977; Gulanick en Schmeck, 1977; Payne et al. 1972; Stone en Stein, 1978; Sodetz, 1973; Abascal, 1977; Keenan, 1976).

Daar is ook navorsers wat mindere resultate verkry. Scher=penisse (1976) en Albert (1974) vind beide dat modellering nie so effektief is as wat hulle kollegas vind nie. Dit wil egter voorkom of daar in beide gevalle nie genoeg kon=trole oor eksperimentele veranderlikes uitgeoefen is nie, sodat die resultaat uit 'n swak eksperimentele prosedure verklaar kan word.

Die oorgrote meerderheid van navorsers behaal egter resul=tate wanneer sielkundiges met behulp van modellering en gedragsrepetisie opgelei word. Daar kan egter vervolgens gevra word hoe modellering met ander opleidingstegnieke vergelyk.

(2) Modellering en ander opleidingstegnieke

(i) Versterking: Eisenberg en Delaney (1970) kontras=teer modellering met sistematiese versterking en gebruik ook 'n kombinasie van beide tegnieke by die aanleer van response. Hulle vind dat die groepe wat enersyds ver=sterking plus modellering en andersyds slegs modellering ontvang het, beduidend meer geleer het in vergelyking met die kontrolegroep. Bogenoemde resultaat was ook heelwat beter as vir dié wat net versterking ontvang het. Hieruit word die afleiding gemaak dat 'n sistematiese blootstelling aan 'n videomodel, studente se response aansienlik beïnvloed. In 'n dergelike ondersoek gebruik Randolph en Saba (1973) 'n strategie vir die hantering van kinders wat bestaan uit die neerlê van reëls, die prys van korrekte gedrag en die ignorering van ontoepaslike gedrag. Hierdie strategie word met mo=dellering vergelyk. Hulle vind dat alhoewel

nie beduidend nie, die kombinasie van hulle strategie met modellering 'n groter invloed op die waarnemer gehad het as modellering alleen.

Ook Gulanick en Schmeck (1977) vind dat modellering beter resultate as versterking lewer. Willet (1973) ondersoek die uitwerking van instruksies, modellering en versterking op die aanleer van selfverwysingsgedrag, affektiewe en om= skrywende response. Hy vind dat versterking 'n beduidend positiewe invloed op die aanleer van al die veranderlikes het. Modellering vaar beduidend beter as die kontrole= groep op slegs die aanleer van omskrywende response.

(ii) Geleide oefening: Tyler (1974) vergelyk onder andere die invloed van modellering en oefening op die verkryging en onthou van aanvangsonderhoudvaardighede by lekewerkers. Sy vind dat modellering beduidend bydra tot die verkryging en onthou van vaardighede. Oefening alleen het nie 'n beduidende bydrae gemaak nie. Jain (1975) ondersoek die effektiwiteit van modellering en kognitiewe repetisie as fasiliteerders van interpersoonlike gedrag. Sy vind mo= dellering die effektiefste. Bailey et al. (1977) verge= lyk die invloed van rollespel, videoterugkoppeling en modellering en vind dat modellering die grootste gedrag= verandering teweeg gebring het, gevolg deur terugkoppe= ling, terwyl rollespel die minste verandering bewerkstellig het.

(iii) Terugkoppeling en algemeen: Ronnestadt (1977) vind dat modellering as supervisiemetode effektiewer as die te= rugkoppelingmetode is. Hierdie resultaat toon ooreenkoms met dié van Sanders (1977), Janecke (1979), Pompe van Meervoort (1976) en Luttig (1976).

Een van die beste bates van modellering naamlik tydbespa= ring, kan aan die hand van Dalton en Sundblad (1976)

se ondersoek geïllustreer word. Hulle vind dat 'n mo= delleringsessie van 90 minute beter resultate lewer as 'n sistematiese opleidingsprogram wat uit vyf 2-uur ses= sies bestaan het. Dit blyk dus dat modellering, wan= neer dit met ander tegnieke vergelyk word, wel 'n krag= tige een is, maar dat kombinasies met ander tegnieke, soos byvoorbeeld in kombinasie met versterking, moont= lik nog beter opleidingsresultate kan lewer.

'n Aantal navorsers doen ook navorsing om te bepaal wat die aard van die model moet wees ten einde die beste resultate te verkry.

(3) Die aard van die model

Myrick (1969) vind dat 'n oudiomodel beter resultate as 'n videomodel in sy ondersoek opgelewer het. Hy spekuleer dat die proefpersone in sy ondersoek moont= lik makliker aan die verbale faktor aandag kon verleen as wanneer hulle moes luister en kyk, met ander woorde die videomodel het te veel stimuli waaraan aandag ver= leen moes word, voorsien. Hy vind egter ook dat die videomodel meer effektief by mans was.

Bush (1976) gebruik dames tussen 17 en 25 jaar om die invloed van die ouderdom en geslag van die model op die observeerder te bepaal. Sy vind dat wat ouder= dom betref, die middeljarige modelle die meeste beïn= druk het. Sy vind ook dat die geslag van die model nie wesentlike invloed uitoefen nie. Ook Albert (1974) vind dat die geslag van die model nie 'n kri= tiese veranderlike by jong volwasse observeerders is waar dit gaan om nabootsing van affektiewe gedrag nie. Trotzky (1977) vind dat geslag wel tog 'n invloed kan uitoefen. Hy vind dat, indien die model en observeer= der van dieselfde geslag is, die observeerder se re= sponse positiewer teenoor dieselfde geslag is.

Dit wil dus voorkom of daar nie op hierdie terrein veel na=vorsing gedoen is nie. 'n Afleiding wat egter tog ge=maak kan word, is dat dit veilig sou wees om die ouderdom en geslag van die model in ooreenstemming met dié van die observeerder te hou.

4.4 SLOTSOM

Aangesien daar in die inleidende hoofstuk aangetoon is dat sielkundige dienste nie so doeltreffend is as wat dit be=hoort te wees nie, is daar aandag bestee aan veranderlikes in die terapeutiese situasie wat wel met sukses geassosieer kan word. Die rigting wat terapeutiese fasiliterende om=standighede ontleed, is bespreek. Hierdie rigting word deur heelwat navorsing gerugsteun en hou goeie belofte in. Daar is egter ook aanduidings dat dié rigting nog verder ontwikkel kan word. Barrett-Lennard (1962); Van der Veen (1966); Truax (1961); Bergin en Soloman (1963); Combs en Soper (1963); Strupp et al. (1964); Lorr en Mc Nair, (1966); Truax et al. (1966a) vind dat daar 'n besondere verband tussen fasiliterende eienskappe in die sielkundige-kliënt verhouding, soos deur die kliënt waar=geneem, en die resultaat van terapie bestaan. Aan die ander kant is daar die opnames en ondersoeke van Rachman (1973), Luborsky et al. (1971), Lambert et al. (1978) en Gladstein (1977) wat nie 'n besonder imposante ver=band tussen fasiliterende eienskappe en die resultaat van terapie vind nie. Dit blyk egter uit hierdie navorsing dat daar wel 'n verband tussen fasiliterende eienskappe in die terapeutiese verhouding en die resultaat daarvan be=staan. Of hierdie verband hoog of matig is, navorsing tóón 'n verband. Hierdie feit het soos reeds genoem, daartoe aanleiding gegee dat die skepping van 'n werkende verhouding tussen kliënt en sielkundige wyd erken word. Dit is egter ook 'n feit dat daar nie 'n volkome verband tussen fasiliterende eienskappe en die resultaat van terapie bestaan nie. Hierdie verskynsel bied aan die navorser die geleentheid om ondersoek in te stel na wyses waarmee die

verband verhoog kan word, sodat daar nader na volkome hulp=verlening toe beweeg kan word.

In die volgende hoofstuk sal daar dus 'n nuwe benadering ont=wikkel word wat sal poog om die fasiliterende verhouding tussen die sielkundige en kliënt nog verder te ontwikkel. Ten einde empiries vas te stel of hierdie nuwe benadering enige nut besit, moet mense opgelei word, sodat hulle hier=die benadering met hulle kliënte kan kommunikeer. Dit is egter ook nodig om mense wat fasiliterende eienskappe kom=munikeer, op te lei, aangesien fasiliterende kommunikasie die basis vorm vir enige verandering in die verhouding tussen kliënt en sielkundige. Daar is dus in hoofstuk 4 aan resente en suksesvolle opleidingsmodelle insake die opleiding van sielkundiges aandag geskenk. Op grond van empiriese navorsing sal die volgende opleidingsbeginsels aanvaar word:

Die filosofiese basis waarop die opleidingsprosedure saamgestel sal word, moet 'n belewenismatige, 'n modelle=rings- en 'n didaktiese basis hê. Hierdie benadering van Carkhuff (1971) is oor en oor in die praktyk geïmplimenteer en beproef. Die opleidingsprosedure sal dus so na aan die werklike terapeutiese onderhoud gekonstrueer word, as wat moontlik is. Dit sal aan die student-sielkundige die be=lewenismatige basis vir leer voorsien. Die modellerings=basis by leer is ondersoek en die volgende beginsels word na aanleiding van teorie en praktyk ten opsigte van hier=die projek geformuleer.

Aangesien die eksperiment soos in hoofstuk 6 bespreek sal word, 'n gekontroleerde analoë aard het, sal simboliese modellering gebruik word. Dit sal die modelleringsveran=derlike konstant hou, en baie praktiese probleme oplos, aangesien die model een keer opgeneem word en oor en oor gespeel word. Verder sal die model in videovorm gemaak word, aangesien navorser van mening is dat die visuele er=varing van die fasiliterende dimensies ook 'n bydrae kan

maak en slegs dames in die eksperiment gebruik gaan word. Die model sal na aanleiding van navorsing saamgestel word met behulp van dames, ongeveer dieselfde ouderdom of 'n bietjie ouer as die student-sielkundige.

Die didaktiese basis van opleiding sal deur 'n variasie van die Ivey-program voorsien word. Die Ivey program is gekies op grond van navorsingsresultate daarmee behaal, asook as gevolg van die feit dat die eksperimentele ontwerp van hier= die ondersoek opleidingseffekte onder gekontroleerde om= standighede wil peil en die Ivey-sisteem hom by uitstek daartoe leen. 'n Verdere voordeel is dat die opleiding in 1 uur sessies afgehandel kan word, in teenstelling met die Carkhuff-model wat langer tyd in beslag sal neem. Tog sal van die Carkhuff-sisteem se beginsels in die Ivey-program toegepas word, aangesien die Carkhuff-program eer= der opleidingsbeginsels daarstel as om 'n operasionele stap-vir-stap handleiding te dien. Die funksioneringsvlak van die leermeester ten opsigte van die fasiliterende dimensies word as uiters belangrik beskou. Verder sal die student ook aan 'n reeks versterkingservarings op sy positiewe reaksies, blootgestel word.

Die opleidingsprogram sal dus soos volg gekonstrueer word:

(1) Daar word begin met 'n 5 minute sessie waartydens die student-sielkundige 'n onderhoud met 'n vrywillige kliënt voer. Die probleem sal 'n werklike een wees. Hierdie sessie sal op videoband opgeneem word en as voormeting dien.

(2) Die kliënt sal die vertrek verlaat en die student-sielkundige met sy leermeester alleen laat.

(3) 'n Geskrewe inligtingstuk wat die fasiliterende vaardighede wat aangeleer moet word,bespreek, word aan die student-sielkundige voorsien.

(4) 'n Videomodel wat vaardigheid in die kommunikasie van fasiliterende dimensies illustreer, word vertoon. Punte (3) en (4) moet die student-sielkundige deur die ont= dekkingsfase soos deur Carkhuff (1977) geformuleer, lei.

(5) Die vaardigheid wat deur die model geïllustreer is, word deur middel van rollespel geoefen. Hierdie oefening het nog steeds 'n ontdekkingsaard, aangesien dit die student 'n belewenismatige ervaring van die vaardigheid bied, sodat hy kan uitvind watter probleme hy met die uitvoer van die vaardigheid ondervind.

(6) 'n Tweede model sal aangebied word. Hierdie model sal die fasiliterende vaardigheid weer aanbied aan die hand van 'n dergelike situasie as tydens die eerste een. Daar word met hierdie model gepoog om begripsaksies (Carkhuff, 1977) by die student te ontlok, aangesien sy tydens die eerste model en die rollespel die vaardigheid wat sy moet aanleer, net *ontdek* het en ook die geleent= heid gehad het om haarself in verhouding tot die vaardig= heid te ervaar deur middel van die rollespel.

(7) Die vaardigheid wat deur die model geïllustreer is, word nou met behulp 'n verdere rollespel geoefen. Hierdie rollespel het die handelingskomponent (Carkhuff, 1977) ten doel.

(8) 'n Vyf minute sessie waartydens die student-sielkundige 'n onderhoud met dieselfde kliënt voer, volg. Die probleem is weer 'n werklike een en die student-sielkundige pas die vaardigheid wat sy aangeleer het, toe. Hierdie sessie word op band opgeneem en dien as nameting.

Ten slotte dien hierdie beginsels nou ook as vertrekpunt vir die ontwikkeling van 'n nuwe strategie wat die verbe= tering van fasiliterende kommunikasie by die sielkundige ten doel het. Die rasionaal van die strategie sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

H O O F S T U K 5

'N KOMMUNIKASIESTRATEGIE MET BEHULP VAN 'N BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIENT

Die verband tussen die fasiliterende omstandighede wat die sielkundige skep en die resultaat van terapie is slegs matig. Waar sou die probleem lê? Hierdie vraag sal uiters moeilik omvattend beantwoord kan word, aangesien daar baie probleme op baie vlakke mag voorkom. Vir die huidige kan daar slegs oor moontlike redes vir die matige verband gespekuleer word. Daarom wil navorser nie probeer om 'n omvattende antwoord aan te bied nie. Hy sal eerder 'n faset van die probleem ondersoek. 'n Moontlike oplossing sal op logiese gronde voorgestel word en die detail met behulp van bestaande kennis uitgewerk word, sodat die rasionaal vir 'n empiriese ondersoek na die waarde van so 'n oplossing, geskep word.

5.1 TEKORTKOMINGE IN DIE BESTAANDE SISTEEM

Die beginpunt van 'n soeke na 'n moontlike oplossing kan aan die doel van die fasiliterende verhouding gekoppel word.

Die doel van die fasiliterende verhouding is om eerstens die kliënt 'n geleentheid te bied om sy diepste gevoelens te ondersoek en te ervaar. Nadat die kliënt homself in diepte ervaar en ondersoek het, breek die tweede fase aan. Hierdie fase word gekenmerk deur die begeerte by die kliënt om op 'n meer effektiewe en funksionele wyse homself te ervaar en om sy probleme op 'n nuwe en konstruktiewe wyse aan te pak (Carkhuff, 1969a). In hierdie proses moet die sielkundige die kliënt bystaan. Hy moet veral gedurende die eerste fase in die fasiliterende verhouding dit vir die kliënt *moontlik* maak om oor homself en sy probleme te praat en homself te ondersoek. Hoe effektiewer die fasiliterende eienskappe wat die sielkundige kommunikeer, hoe makliker sal die kliënt

dit vind om met sy ware self vorendag te kom en homself te on= dersoek. 'n Probleem wat die sielkundige egter ervaar, is volgens Carkhuff (1969b): "The helper usually does not *know* the helpee and there is little basis for a constructive relation= ship other than the fact that one person is disposed toward helping while the other has a set for being helped" (p.29). Die gevolg van hierdie probleem is dat veral die eerste fase van die onderhoud uitgerek word en moontlik minder effektief is as gevolg van 'n gebrek aan kennis wat 'n draer van die fa= siliterende eienskappe moet wees. "The period of getting to know each other may be very brief in some helping processes where there is a basis in past experience for high levels of understanding early in helping...... For example, shared cul= tural or subcultural backgrounds may give the helper a depth of understanding that he might not have with another helpee who might require a great deal more time" (Carkhuff, 1969b, p.29). Ook Stewart et al.(1978) is van mening dat hierdie 'n wesenlike probleem is.

5.2 'N MOONTLIKE OPLOSSING

Die koppeling van kennis of inligting omtrent die kliënt aan die fasiliterende verhouding is nie nuut nie. Hackney (1978) bied 'n oorsig oor die betekenisontwikkeling wat die woord *empatie* oor die afgelope 20 jaar sedert Rogers dit begin ge= bruik het, ondergaan het. Rogers het empatie aanvanklik ge= definieer: "..... to perceive the internal frame of reference of another with accuracy and with the emotional components and meanings which pertain thereto as if one were the other person, but without ever losing the 'as if' condition" (1959, p.210). Die probleem met hierdie definisie was volgens Hackney (1978) dat dit empatie nie duidelik definieerbaar en meetbaar gemaak het nie. Ter wille van operasionele aan= wending is die begrip agtereenvolgens deur Truax (Hackney, 1978) en Truax en Carkhuff (1965) gewysig, totdat Carkhuff (1971) 'n sterk verwantskap tussen toestand en proses beklemtoon. Em= patiese begrip is volgens Carkhuff (1971) die vermoë om die assosiasie tussen 'n ander persoon se gevoelens en sy *gedrags-*

en verbale uitings te erken, waar te neem en te verstaan en om hierdie begrip aan hom te kommunikeer. Volgens Hackney (1978) is empatie vir die navorser tans 'n proses eerder as 'n in= terne toestand. Dit word byvoorbeeld geassosieer met die sielkundige se keuse van woorde, galvaniese velrespons en nie-verbale handelinge. Ook Stefflre en Grant (1972) is 'n dergelike mening toegedaan. Daar is vandag selfs sielkun= diges wat empatie in terme van inligting definieer. So meen Eisenberg en Delaney (1977) dat: "Communicating empathy re= quires the ability to engage in intense active listening; that is, the ability to absorb and retain information the client is communicating and to relate information to other in= formation shared earlier" (p.93). Ook Tyler (1969), Eriksen (1979) en Egan (1975) is van mening dat feite omtrent 'n indi= widu se lewe van belang is by die kommunikasie van empatie. Volgens Carkhuff (1969b) behoort 'n toevoeging van kennis in die verhouding tussen die sielkundige en die kliënt dus 'n heilsame uitwerking op die ontwikkeling van 'n fasiliterende verhouding te hê. So 'n toevoeging kan deur die sielkundige gemaak word. Steffle en Grant (1972) is van mening dat "High levels of accurate empathy often involve using subtle cues to help the client get closer to implicitly meaningful aspects of his experience which are still preconceptual and thus dif= ficult to understand and express" (p.97).

Volgens bogenoemde outeurs is dit dus moontlik om aan die fasi= literende verhouding tussen die sielkundige en kliënt momentum te gee of die verhouding te verdiep deur toepaslike of deel= bare inligting aan die verhouding toe te voeg en hierdie toe= voeging by wyse van sielkundige-geïnisieerde aanwysers te doen.

'n Toepaslike vraag is egter wat die aard van die inligting moet wees ten einde dit sinvol deelbaar te maak. Indien daar egter onthou word dat die kliënt 'n probleem ervaar en die sielkundige die probleem moet probeer oplos, sal inligting wat meer lig op die *probleem* kan werp, toepaslik wees. Sulke inligting is noodwendig vir beide die sielkundige en die kliënt

van belang. Een vorm van inligting wat aan bogenoemde vereis= tes voldoen, is inligting oor die kliënt se behoeftes. Perez (1965), asook Eriksen (1979) is van mening dat die kliënt se probleme in terme van sy behoeftes gedefinieer kan word. So mag dit byvoorbeeld wees dat 'n kliënt probleme ondervind om 'n behoefte te bevredig of te hanteer. Aangesien probleme dus in terme van behoeftes uitgedruk kan word en die kliënt se behoeftes dus ook vir beide sielkundige en kliënt van be= lang is, sal die behoeftes van die kliënt as deelbare inlig= ting wat moontlik die fasiliterende eienskappe van die siel= kundige kan verander en dus ook die fasiliterende verhouding tussen sielkundige en kliënt kan verander, beskou word. Die wyse waarop hierdie inligting aangebied word, kan by die Cark= huff-sisteem aangepas word. Die tegniek wat Stefflre en Grant (1972) voorstel, pas hier in. Indien die sielkundige die aanwyser (cue) uit die kliënt se kommunikasie kan ontleen en dit in terme van 'n toepaslike behoefte herformuleer, mag dit meehelp om 'n dieper vlak van fasiliterende kommunikasie by die sielkundige te weeg te bring. Die sielkundige as leier in die verhouding word dan deur middel van hierdie tegniek en inligting in staat gestel om sinvolle inligting met die kliënt te deel. Dit kan tot beter hulpverlening in 'n fasiliterende konteks lei.

'n Verdere aspek waaraan aandag verleen moet word, is die wyse waarop die behoefte-inligting verkry kan word. Die inligting kan deur middel van ondervraging of toetsing ingesamel word. 'n Formele ondervraging van die kliënt sal nie in diens van fasiliterende kommunikasie staan nie, aangesien dit die kliënt bedreigd kan laat voel. In die konteks van fasiliterende kommunikasie is sulke optrede van die sielkundige onuithoud= baar. Die sogenaamde projektiewe tegnieke besit die inhe= rente nadeel dat hulle geldigheid en betroubaarheid tot 'n groot mate aan die oordeel van die administreerder gekoppel is en dit dus ook onbekend is. In 'n verkennende ondersoek soos hierdie kan dit as 'n nadeel beskou word indien niks omtrent die geldigheid en betroubaarheid van die toets bekend is nie. Aan die ander kant kan 'n psigometriese toets

geïmplimenteer word. Hierdie beginsel is nie vreemd nie. Stefflre en Grant (1972) is van mening dat: "Their (dit is Carkhuff en Berenson, 1967) model is more comprehensive in that they also believe that client-centered methods must be supplemented in many instances by other procedures, such as confrontation, interpretation, behavior modification, and information giving" (p.116).

Die gebruik van psigometriese toetsmateriaal om inligting oor die kliënt in te samel, hou 'n aantal voordele in. Eerstens is die geldigheid-en betroubaarheidspeile van die toetse be=kend, sodat die sielkundige dit met oorleg kan gebruik. Twee=dens bestaan daar navorsing wat bewyse lewer dat psigometriese inligting dikwels geldiger en betroubaarder as die sielkundige se oordeel is. Die sielkundige se oordeel, hoe gerespekteerd ook al, is dikwels nie die raakste nie (Kelley en Fiske, 1950; Arnoff, 1954; Taft, 1955; Holtzman en Sills, 1954; Lewis en Mac Kinney, 1961; Meehl, 1956; Pierson, 1958 en Rosen en Van Horn, 1961). Goldman (1971) is die volgende mening toegedaan: "It may be that most counselors and clinicans have in effect rejected the implications of the research in this area, since it doesn't make sense to them that a regression equation can be more often correct than their considered study and analyses of complex data about a person" (p.205). 'n Derde voordeel is dat die insameling van psigometriese inligting van die sielkundige se persoon ontkoppelbaar is. Psigo-metriese inligting kan bv. voor die werklike terapeutiese sessies deur 'n assistent afgeneem word. Die inligting uit hierdie toetse verkry, kan dan volgens die oriëntasie van die sielkundige aangewend word. Indien die sielkundige nie-direktief werk, kan die inligting nie-direktief aangewend word. Indien hy direktief werk, kan dit weer direktief aangewend word, en=sovoorts.

Ten slotte is dit van belang dat behoeftes gedefinieer word ten einde dit operasioneel implimenteerbaar te maak. 'n

Vereiste wat aan so 'n definisie gestel word, is dat dit so omvattend as moontlik moet wees, sodat soveel moontlik kliënt=probleme in terme van behoeftes ondervang kan word. Daar be=staan 2 behoefte-ontledings in die literatuur wat teoreties en operasioneel as omvattend bestempel kan word. Die een is 'n ontleding deur Cattell (1966). Behoeftes soos deur hom gedefinieer, word deur die "Motivational Analysis Test" ge=meet. Die MAT word egter selfs in Amerika nie dikwels ge=bruik nie as gevolg van die feit dat die behoeftes deur die toets gemeet, nie baie stabiel is nie (Maas, 1971). Aan die ander kant is daar 'n behoefte-ontleding deur Henry Murray (1938, 1965). Hierdie ontleding word dikwels opera=sioneel aangewend. Van die bekendste meetmiddels wat hul rasionaal uit Murray se indeling ontleen, is die TAT, Edwards Personal Preference Schedule en die Jackson Personality Re=search Form. Op grond van die wye operasionele aanwending van die beginsels van Murray, word sy behoefte-analise as grondslag vir hierdie strategie aanvaar. Vervolgens sal die menslike behoeftes, soos deur H.A. Murray gedefinieer, bespreek word. Aangesien Murray se beginsels in 1 hoof=bron (1938, 1965) uiteengesit word en slegs hierdie werk van hom in Suid-Afrika beskikbaar is, sal daar ook na 'n aantal artikels en sekondêre bronne verwys word, waarin daar van sy beginsels uitgelig word.

5.2.1 DIE MENS SE BEHOEFTES VOLGENS HENRY A MURRAY

Waar die persoonlikheidsteoretikus normaalweg in sy poging om menslike gedrag te verklaar, ook aandag aan die mens se motiewe skenk, bestee Murray (1936, 1938, 1965) sy aandag grootliks aan die mens se behoeftes. Hy fokus op die dina= miese, energiegewende en rigtinggewende kragte binne die mens. Hy ontwikkel sy behoefteteorie in 'n personologie (sy term vir persoonlikheidstudie). Murray se beskouing oor sy teorie is dat dit 'n tentatiewe een is. Die personologie is veels te kompleks om met die huidige kennis tot ons beskikking vir finaliteit voorsiening te maak. Daar bestaan egter volgens Murray (1938, 1965) sekere basiese beginsels wat as onderbou vir die bostrukture van persoonlikheidsformulerings kan dien. 'n Belangrike basiese veronderstelling in sy teorie is dat psigologiese prosesse van fisiologiese prosesse afhanklik is. Sy definisie van persoonlikheid som sy standpunt op: "Personality may be biologically defined as the governing organ or superordinate institution of the body. As such it is located in the brain. No brain, no personality" (Murray, 1951, p. 267). Al die komponente van persoonlik= heid vind neerslag in die brein - ons ervarings, ons bewuste en onbewuste herinnerings, ons geloof, houdings, vrese en waardes. Murray (1936) beskou hierdie breinprosesse as so belangrik,dat hy daarna as die regerende (regnant) prosesse verwys.

'n Tweede belangrike beginsel in sy sisteem noem hy (1938, 1965) 'n oorkoepelende beginsel. Anders as ander behoefte-georiënteerde teorieë, sê hy dat ons nie na 'n spannings= lose toestand streef nie. Dit is so dat mense probeer om spanning te verminder, of dit nou 'n fisiologiese of psigo= logiese aard het. Dit is egter eerder die *spanningsvermin= deringsproses* wat bevredigend is, as 'n toestand van geen spanning. Murray (1938, 1965) huldig die mening dat spanningloosheid 'n bron van probleme is. Die mens ervaar konstant 'n behoefte aan opwinding, aktiwiteit, vooruitgang, beweging, ensovoorts. Dit impliseer 'n toename eerder as 'n afname in spanning. *Die mens ontwikkel spanning sodat hy*

die satisfaksie kan ervaar om dit te verminder. Die ideale toestand vir die mens is volgens Murray (1938, 1965) een waarin daar 'n sekere vlak van spanning voorkom wat verminder moet word.

'n Derde beginsel in Murray (1965) se sisteem, is die ontwik= kelende aard van persoonlikheid. Persconlikheid is aanhou= dend besig om te ontwikkel. Die geskiedenis van die organis= me *is* die organisme. Persoonlikheid is in 'n opsig uit al die gebeure wat tydens 'n persoon se lewe plaasgevind het, saamgestel. Daarom sê Murray, is die bestudering van vorige gebeure van besondere belang vir persoonlikheid. Dit word dan ook uit Murray (1965) se oriëntasie duidelik dat daar invloed van Freud uitgegaan het. Aangesien baie van sy formulerings insake persoonlikheid egter nie vir hierdie ondersoek betekenis inhou nie, sal sy formulerings oor be= hoeftes vervolgens bespreek word.

In sy personologie is dit die motiverende kragte in die per= soonlikheid wat vir Murray belangrik is. "This focusing upon the motivational process is perfectly congruent with Murray's conviction that the study of a persons directional tendencies holds the key to understanding human behavior" (Hall en Lindzey 1978, p. 215). Die konsep *behoefte* moet dus die motivering en rigting van gedrag verklaar. Juis daarom staan die konsep *behoefte* sentraal in sy persoon= likheidsteorie. Murray konstrueer die grondigste en waar= skynlik deeglikste kategorisering van behoeftes wat in die Sielkunde gevind kan word (Schultz, 1976, Hall en Lindzey 1978). Sy behoeftekonsep is nie uit introspeksie of uit gevallestudies ontwikkel nie, maar uit 'n intensiewe onder= soek van 'n aantal normale indiwidue.

A DIE MENS SE BEHOEFTES

Murray (1965) gee 'n omvattende beskrywing van 'n behoefte: "A need is a construct (a convenient fiction or hypothetical concept) which stands for a force.... in the brain region, a

force which organizes perception, apperception, intellection, conation and action in such a way as to transform in a certain direction an existing unsatisfying situation. A need is sometimes provoked directly by internal processes of a cer= tain kind... but, more frequently (when in a state of readiness) by the occurrence of one of a few commonly effective press (environmental forces)...Thus, it manifests itself by leading the organism to search for or to aviod encountering or, when encountered, to attend and respond to certain kinds of press.... Each need is characteristically accompanied by a particular feeling or emotion and tends to use certain modes.. to further it's trend. It may be weak or intense, momen= tary or enduring. But usually it persists and gives rise to a certain course of overt behavior (or fantasy) which changes the initiating circumstance in such a way as to bring about an end situation which stills (appeases or satisfies) the or= ganism" (p. 123-124).

Uit hierdie definisie blyk dit duidelik dat daar 'n abstrakte of hipotetiese status aan die behoefte-konsep gegee word. Tog word dit ook aan onderliggende fisiologiese prosesse in die brein gekoppel. 'n Verdere beginsel is dat behoeftes beide as gevolg van interne en eksterne stimulasie ontlok kan word. Die behoefte veroorsaak aktiwiteit by die organisme en dit duur voort totdat die organisme-omgewing verhouding so gewysig is, dat die behoefte verminder word. Die bestaan van 'n behoefte kan afgelei word uit 'n aantal overte manifes= tasies (Murray 1965). Hierdie manifestasies kan die eind= resultaat van die gedrag, die besondere patroon of aard van die gedrag, die selektiewe aandag en reaksie ten opsigte van 'n besondere klas van stimulusobjekte, die uitdrukking van 'n besondere emosie of gevoel en die betuiging van satisfaksie wanneer 'n besondere effek bereik is of teleurstelling wanneer dit nie bereik is nie, wees.

Volgens Murray (1938, 1965) is dit moontlik om behoeftes in 'n aantal kategorieë in te deel, volgens die gesigspunt waar= uit dit bestudeer word. Die behoeftekategorieë sal vervol= gens uit Murray (1965) gespesifiseer word.

(a) Visserogene en psigogene behoeftes

Visserogene (primêre) behoeftes word veroorsaak en gestil deur tipiese periodiese liggaamsprosesse. Voorbeelde van visserogene behoeftes is bv. water, kos, seks, laktasie, waarneming, urinering, ontlasting, gevaarvermyding, skadever= myding, hittevermyding en kouevermyding. Hy erken ook 'n behoefte aan passiwiteit wat slaap, rus en ontspanning in= sluit, maar bestee nie aandag daaraan nie. Die eerste 6 van bogenoemde behoeftes noem hy positiewe behoeftes,omdat hulle die organisme op 'n positiewe wyse na ander objekte toe dwing. Die laaste 7 noem hy negatiewe behoeftes, omdat hulle die organisme dwing om hom van objekte te skei.

Die psigogene behoeftes het geen spesifiek-lokaliseerbare liggaamsoorsprong nie, maar kan indirek aan visserogene be= hoeftes gekoppel word. Dit word veroorsaak deur heersende spanning met of sonder emosie. Hierdie spanning het sy oorsprong in eksterne omstandighede of geheuebeelde van sulke omstandighede. Volgens Di Caprio (1974) is die psigogene behoeftes ook voorbeelde van manifeste behoeftes.

(b) Die manifeste of overte en latente of koverte behoeftes

Manifeste behoeftes word overt uitgedruk omdat die gemeenskap die uitleef hiervan goedkeur en selfs aanmoedig. Die 20 manifeste behoeftes groepeer hy saam omdat die frekwensie en intensiteit van hulle overte manifestasies hoog is. Hy bestee verder heelwat aandag aan 'n beskrywing van elk van die twintig behoeftes, voorsien 'n aantal prominente feite oor die behoeftes, 'n aantal bygaande emosies, illustrasies en 'n aantal vraelysitems wat gebruik kan word om die behoef= tes te meet. Aan die res van die mens se behoeftes (22 altesaam) bestee Murray (1965, 1938) min aandag, aangesien hulle nie operasioneel aangewend word nie. Vervolgens sal die 20 manifeste behoeftes kortliks bespreek word (Murray 1938, 1965; Hall en Lindzey, 1978; Di Caprio, 1974; Schultz, 1976; Hjelle en Ziegler 1976; Geiwitz, 1969). Ter wille

van beknoptheid sal elk van die behoeftes slegs met 'n kort beskrywing alfabeties aangebied word. Aangesien Murray lief daarvoor is om sy eie neulogismes te skep, is dit soms moeilik om van die terme sinvol te vertaal en daarom word die Murray-term telkens tussen hakies aangebied.

AFFILIASIE (Affiliation): Om nader te trek en genotvol met 'n bondgenoot saam te werk of hom te vergoed (die bond=genoot is 'n ander persoon wat van die eerste persoon hou); om 'n kartekse objek plesier aan te doen en sy affeksie te wen; om 'n vriend aan te hang en lojaal aan hom te bly.

AGGRESSIE (Aggression): Om opposisie kragdadig te oorkom; om te baklei; om 'n besering te wreek; om aan te val, te beseer of 'n ander dood te maak; om 'n ander kragdadig teen te gaan of te straf.

BEGRIP (Understanding): Om algemene vrae te vra en te antwoord; om in teorieë belang te stel; om te spekuleer, te formuleer, te analiseer en te veralgemeen.

DOMINANSIE (Dominance): Om jou menslike omgewing te beheer; om gedrag van andere te beïnvloed of te rig deur middel van suggestie, seduksie, oortuigingspogings of bevele; om af te raai, te beperk of te verbied.

GEVAARVERMYDING (Harmavoidance): Om pyn, fisiese besering, siekte en dood te vermy; om van 'n gevaarlike situasie te ontsnap; om voorsorgmaatreëls te tref.

GEVOELSORIËNTASIE (Sentience): Om gevoelsindrukke na te streef en te geniet.

ONDERWERPING (Abasement): Om passief aan 'n eksterne mag te onderwerp; om besering, blaam, kritiek en straf te aan=vaar; om oor te gee; om jou lot te aanvaar; om minderwaar=digheid, 'n fout of neerlaag te erken; om jouself te blameer, te verkleineer, om pyn, straf, siekte en teenslae op te soek

en dit te geniet.

ORDE (Order): Om dinge ordelik te rangskik, om netjies te wees, om te orden, te organiseer, te balanseer, skoon te maak, presiesheid na te streef.

OUTONOMIE (Autonomy): Wil graag vry wees, wil beperkings afskud en begrensings oorsteek; bied weerstand teen dwang en beperking; vermy aktiwiteite onderhewig aan dominerende gesag.

PRESTASIE (Achievement): Om iets moeiliks reg te kry; om te bemeester, te manipuleer of fisiese objekte, mense of idees te organiseer; om dit so vinnig en onafhanklik as moontlik te doen; om hindernisse te oorbrug en 'n hoë standaard te behaal; om jouself te oortref; om andere uit te daag en te oortref; om jou selfkonsep te verbeter deur die suksesvolle beoefening van talent.

RESPEK (Deference): Om 'n meerdere te bewonder en te onder= steun; om te loof, te eerbiedig of op te hemel; om graag toe te gee aan 'n bondgenoot.

SEKS (Sex): Om 'n erotiese verhouding te vorm en te be= wonder; om geslagsgemeenskap te hê.

SEKURITEITSAFHANKLIKHEID (Succorance): Om jou behoeftes bevredig te kry deur die simpatieke hulp van 'n bondgenoot; om te vertroetel, ondersteun, bygestaan, omring, beskerm, geadviseer, gelei, gekoester, vergewe, gestut en geliefkoos te word; om naby 'n toegewyde beskermer te wees, om altyd 'n ondersteuner te hê.

SORGSAAM (Nurturance): Om simpatie te gee en in die behoef= tes van 'n hulpelose objek te voorsien; 'n baba of enige objek wat swak, gestremd, moeg, ondervare, sieklik, oorwonne, vernederd, eensaam, neerslagtig, siek en verward is, te ver= sorg; om 'n objek in gevaar by te staan, om te voed, te help,

te ondersteun, te steun, te beskerm, gerus te stel, te ver= pleeg, gesond te maak.

SPEEL (Play): Om dinge vir die grap te doen, sonder enige verdere bedoelings; om daarvan te hou om grappe te maak en te lag; om genotvolle ontspanning na spanning te soek; om aan spele, sport, dans en drinkpartytjies deel te neem.

TEENAKSIE (Counteraction): Om vir mislukking te vergoed deur 'n nuwe strewe, om vernedering te oorbrug deur hervatting van handelinge; om swakhede te oorkom, om vrees te represseer; om vernedering deur handeling uit te wis, om obstruksies en probleme te soek, sodat dit oorwin kan word; om selfre= spek en trots op 'n hoë vlak te hou.

VERDEDIGING: (Defendance): Om jouself te verdedig teen aanvalle, kritiek, en blaam, om 'n wandaad, 'n mislukking of vernedering te verberg of te verantwoord; om die ego te verdedig.

VERNEDERINGSVERMYDING (Infravoidance): Om verbourerende situasies of omstandighede wat tot verkleinering lei te ver= my; om bespotting, veragting of onverskilligheid van andere te vermy; om jou van optrede te weerhou as gevolg van vrees vir mislukking.

VERTOON (Exhibition): Om op andere indruk te maak, om gesien en gehoor te word; om andere opgewonde, verbaas, geskok, geammuseerd en nuuskierig te maak, te vermaak en te verlei.

VERWERPING (Rejection): Om jouself van 'n objek met 'n negatiewe konnotasie te distansieer; om 'n minderwaardige voorwerp uit te sluit, te verlaat, te skors, om onverskillig teenoor so 'n voorwerp te staan, om so 'n voorwerp af te jak of af te sê.

Volgens Murray (1938, 1965) kan dit gebeur dat sekere behoef= tes nie gemanifesteer word nie, met ander woorde geïnhibeer

word. Die mate waartoe 'n behoefte gemanifesteer word, is 'n funksie van die krag van die inhiberende hindernis. Om die totale krag van 'n behoefte te bepaal, moet die hoeveel=heid intern-geïnhibeerde spanning saam met die hoeveelheid ekstern-vertoonde aktiwiteit oorweeg word. Hierdie geïnhi=beerde spanning noem hy latente behoeftes. Volgens Murray (1938) se navorsing blyk dit dat latente behoeftes overte gedrag indirek beinvloed. Volgens Murray (1965) is daar veral 8 behoeftes, wat gewoonlik geïnhibeer word. Hulle word weer eens met die Engelse term tussen hakies aangebied.

gerepresseerde aggressie (aggression)
gerepresseerde dominansie (dominance)
gerepresseerde homoseksualiteit (homosexuality)
gerepresseerde kennisneming (cognizance)
gerepresseerde onderwerping (abasement)
gerepresseerde seks (sex)
gerepresseerde sekuriteitsafhanklikheid (succorance)
gerepresseerde vertoon (exhibitionism)

Hierdie behoeftes word gewoonlik slegs kovert in fantasieë of drome of deur middel van simbole uitgedruk.

(c) Fokale en diffuse behoeftes

Hierdie onderskeid raak die aantal objekte wat 'n behoefte kan bevredig. 'n Fokale behoefte kan deur een of hoogstens 'n paar doelobjekte bevredig word, terwyl 'n diffuse behoefte deur verskeie objekte bevredig kan word (Murray, 1965).

(d) Pro-aktiewe en reaktiewe behoeftes

'n Reaktiewe behoefte is 'n respons op iets spesifieks in die omgewing. Dit impliseer verder dat so 'n behoefte ontstaan slegs wanneer 'n objek verskyn: gevaarvermyding (harmavoidance) ontstaan byvoorbeeld net wanneer 'n dreigende objek teenwoordig is (Schultz, 1976). Pro-aktiewe behoeftes se verskyning daarenteen is nie afhanklik van enige besondere objek in die

omgewing nie. Hulle is spontane behoeftes wat toepaslike gedrag oproep soos hulle verskyn, onafhanklik van die om= gewing. 'n Persoon wat honger is, is sensitief vir kos. Hy wag eenvoudig net nie op 'n toepaslike stimulus soos die verskyning van 'n hamburgeradvertensie voordat hy optree nie.

(e) Prosesaktiwiteit, modale behoeftes en effekbehoeftes

Daar bestaan by die mens 'n behoefte om sekere aktiwiteite te verrig, bloot ter wille van funksionering. Die toevallige, ongekoördineerde nie-funksionele werking van verskeie prosesse, byvoorbeeld sien, hoor, dink, praat, ensovoorts, word proses= aktiwiteit genoem. Dit verwys na die uitvoer van aktiwiteit ter wille van funksioneringsplesier (Murray, 1965).

Modale behoeftes aan die ander kant, behels die verrigting van 'n aktiwiteit met 'n sekere graad van voortreflikheid of kwaliteit. Hier is nog steeds sprake van aktiwiteit wat nagejaag word, maar dit is belonend slegs as dit met 'n sekere graad van perfeksie uitgevoer word. Effekbehoeftes lei tot of ontketen 'n effek, met ander woorde, dit lei direk en onmid= dellik tot 'n objek.

B DIE WISSELWERKING TUSSEN BEHOEFTES

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat behoeftes nie in totale isolasie van mekaar voorkom nie, maar inter= reageer. Die verskynsel dat behoeftes in terme van dringend= heid van mekaar verskil, noem Murray (1951) behoeftevoorkeur (need prepotency). Met hierdie term gee Murray erkenning aan die beginsel dat daar 'n hiërargie van behoeftes bestaan, waarin sekere behoeftes voorrang bo ander verkry. Indien 'n indiwidu in 'n situasie verkeer waar 2 of meer behoeftes gelyktydig opgewek word en dit onversoenbare response moti= veer, sal die voorkeurbehoefte (byvoorbeeld pyn, honger, dors) gewoonlik tot aksie herlei word, aangesien so 'n voor= keurbehoefte nie uitgestel kan word nie. (Hall en Lindzey,

1978). Daar is dus sekere behoeftes wat bevredig moet word, alvorens ander sal verskyn.

Verder is daar behoeftes wat, alhoewel hulle nie identies is nie, komplimentêr funksioneer, sodat hulle deur een gedrags= uiting of reeks uitings bevredig kan word. Hierdie beginsel noem Murray (1965) 'n samesmelting (fusion) van behoeftes. Indien 'n persoon beroemdheid en rykdom deur sy werk verkry, word die prestasie, dominansie en outonomie-behoeftes almal bevredig (Schultz, 1976).

'n Verdere verskynsel rakende behoefte-interaksie is subsi= diëring. Hierdie beginsel verwys na 'n situasie waarin een behoefte geaktiveer word om die bevrediging van 'n ander aan te help. Die affiliasie-behoefte kan bevredig word deur met ander mense te verkeer. Dit mag egter nodig wees om met respek teenoor andere op te tree, voordat die affiliasie-behoefte bevredig kan word. Die respek (deference)-behoefte sal dus subsidiërend optree (Schultz, 1976).

'n Verdere verskynsel is konflik. Behoeftes kan dikwels met mekaar in konflik wees, en dus spanning veroorsaak. Volgens Murray (1965) is baie van die mens se ellende en die meeste neurotiese gedrag direkte resultate van sulke innerlike konflik. Hjelle en Ziegler (1976) noem in hierdie verband 'n jong persoon met sterk outonomie- en onafhanklikheidsbehoef= tes wat ook wil trou. Die behoeftes wat 'n persoon na 'n huwelik toe dwing, is in direkte konflik met behoeftes om te kom en te gaan soos jy wil.

(a) Omgewingsdruk (press)

Murray (1965) is van mening dat omgewingsobjekte en gebeure tydens die kinderjare 'n sterk invloed op die ontwikkeling van spesifieke behoeftes kan uitoefen, sodat hierdie behoef= tes in die latere jare 'n belangrike rol speel. Die term *omgewingsdruk* verteenwoordig die effektiewe en betekenisvolle determinante van gedrag in die omgewing. Murray (1938, 1965) noem hierdie invloed "press" omdat die objekte of gebeure

druk of krag op die indiwidu uitoefen. Operasioneel is om=gewingsdruk 'n eienskap van 'n omgewingsobjek of persoon wat die pogings van die indiwidu om 'n gegewe doelstelling te bereik, fasiliteer of inhibeer.

"The press of an object is what it can do to the subject or for the subject - the power that it has to affect the well-being of the subject in one way or another" (Murray, 1965,p.121). Daar is twee soorte omgewingsdruk, naamlik alfa en beta (Murray, 1938, 1965; Schultz, 1976; Carthwright, 1974; Hjelle en Ziegler, 1976; Geiwitz, 1969; Hall en Lindsey, 1978). Ons neem die wêreld om ons subjektief waar, sodat ons beeld van objekte en gebeure nie altyd met die werklikheid rym nie. Die omgewingsinvloede mag dus subjektief of objektief waargeneem word. Objektief-waargenome omgewingsdruk wat die werklikheid verteenwoordig, word alfa genoem. Die subjektief-waargenome en geïnterpreteerde omgewingsdruk word beta-druk genoem. Alfa en beta-omgewingsdruk is breë omskrywings. Dit is moontlik om spesifieke bronne van omgewingsdruk te identifiseer. So is die afwesigheid van 'n ouer, die dood van 'n ouer, 'n swak ouerfiguur, 'n ongeluk, 'n dier, verwerping, die geboorte van 'n baba, ensovoorts, almal vorms van omgewingsdruk. By goed=gebalanseerde persone is daar 'n goeie balans tussen alfa en beta-druk. 'n Ernstige diskripansie tussen die twee tipes druk, kan delusies tot gevolg hê. Die paranoïde pasiënt ervaar volgens Hjelle en Ziegler (1976) 'n hoë graad van beta-aggressie sonder dat daar korresponderende alfa-aggressie teenwoordig is. Sy gedrag manifesteer dus die delusie van vervolging.

(b) Tema (Thema)

As gevolg van die altyd-teenwoordige moontlikheid van interaksie tussen behoeftes en omgewingsdruk, ontwikkel 'n nuwe begrip: tema (Murray, 1965, 1938, 1936). 'n Tema stel die amalgamasie tussen omgewingsdruk en 'n behoefte voor. In 'n tema word daar dus rekenskap van beide die omgewing en die persoon gegee. Die tema vorm grootliks onbewustelik, maar

is in staat om behoeftes en omgewingsdruk in 'n enkele patroon saam te voeg, sodat daar kohesie in 'n indiwidu se gedrag ontstaan. 'n Voorbeeld van die ontwikkeling van 'n tema is wanneer 'n indiwidu 'n behoefte aan vertoon het, terwyl die mense in sy omgewing 'n behoefte aan vermaak het. Die behoef= te *vertoon* word nou aan omgewingsdruk gekoppel (behoefte aan vermaaklikheid) en die resultaat is 'n tema.

Die uniekheid van die mens word deur Murray (1965) aan 'n spesifieke tema gekoppel: die eenheidstema (unity-thema). Hierdie term verwys na 'n persoon se basiese en indiwiduele patroon van behoefte-omgewingsdruk verhoudings. Dit is grootliks 'n onbewuste mag wat uit vroeë kinderondervinding spruit. Murray (1965) is van mening dat dit deur intense navorsing moontlik kan wees om 'n persoon se eenheidstema te identifiseer. Indien hierdie eenheidstema geïdentifiseer is, sal dit die waarnemer help om logika in 'n persoon se gedrag wat andersins irrasioneel voorkom, te vind. Die een= heidstema is die sielkundige kern van die indiwidu. Dit verskaf die fundamentele kontinuïteit in persoonlikheid oor tyd.

C MURRAY SE NAVORSINGSMETODIEK

Murray se bydrae tot die persoonlikheidsteorie is die resul= taat van 'n uiters intense ondersoek van 50 kollege mans, terwyl hy die hoof van die Harvard Psychological Clinic was. Die mans is verskeie maande lank deur 28 ervare navorsers uit verskeie vakdissiplines en met verskillende teoretiese perspektiewe, bestudeer. Hulle gebruik 'n hele aantal teg= nieke in hulle navorsing, onder andere projektiewe en objek= tiewe persoonlikheidstoetse, gedragsobservasies, beoordelings en diepte-onderhoude. Nadat 'n omvattende beeld van 'n student se persoonlikheid verkry is, het die lede van die span bymekaar gekom en hulle inligting en observasies in 'n gevallekonferensie uitgeruil. Na 'n debat is die meerder= heidstem gebruik as basis vir die ontwikkeling van 'n be= knopte oorsig van elke student se persoonlikheid.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat menslike gedrag uit 'n ideografiese perspektief benader is. Murray is die mening toegedaan dat 'n wetenskaplike opname van die menslike persoonlikheid op 'n intensiewe, multifaset-ondersoek van enkele indiwidue gebaseer moet wees. Hy verwerp gevolg=trekkings gebaseer op die evaluering van gedrag deur middel van die soeke na algemene neigings by groepe mense. 'n Ver=dere feit wat opval,is dat Murray verkies om normale indiwi=due in 'n natuurlike omgewing te bestudeer. Die rede hier=voor is te vinde in sy stelling dat dit die taak van die per=soonlikheidsielkundige is om die mens in sy alledaagse konteks te bestudeer en sy gedrag hiervolgens te verduidelik en te voorspel.

D 'N KORT EVALUASIE VAN MURRAY SE KONSEPTE EN WERKMETODE

Wanneer Murray se teorie evalueer word, moet daar onthou word dat dit onvoltooid is (Di Caprio 1974). Murray self gee te kenne dat sy teorie in die embriostadium is (Schultz (1976). Die blote struktuur van 'n gebou in wording, moet dus beoordeel word.

Nietemin is die feit dat Murray slegs gedrag beskryf en nie verduidelik nie, steurend (Di Caprio, 1974). Verder is slegs sekere dele van sy werk gepubliseer, sodat dit 'n frag=mentariese aard het(Schultz 1976). Hy is nog steeds besig om konsepte te verander, wat ook vir die leser steurend is (Di Caprio, 1974). Dit wat gepubliseer is, lees moeilik (Schultz, 1976). Sy indeling is verder as gevolg van die onvoltooidheid van sy teorie verwarrend en oorkompleks (Hall en Lindzey, 1978; Schultz, 1976).

Ook sy ondersoekmetode ontlok negatiewe kritiek. Volgens Schultz (1976) is die diagnostiese raad wat hy gebruik om die proefpersone te evalueer, demokraties, maar alles behalwe wetenskaplik. Volgens Hjelle en Ziegler (1976) is dit moei=lik om te glo dat so 'n komplekse teorie soos Murray s'n

geverifieer word deur 'n groep van 50 voorgraadse Harvard-studente. Harvard-studente verteenwoordig nie die res van die wêreld nie!

Aan die positiewe kant is dit ongetwyfeld so dat Murray se werk as 'n besondere teelaarde vir 'n groot hoeveelheid verdere persoonlikheidsnavorsing, veral vir die meting van persoonlikheid, gedien het. (Cartwright, 1974; Hall en Lindzey, 1978; Hjelle en Ziegler, 1976; Di Caprio, 1974). Die TAT is 'n ontwikkeling van Morgan en Murray (1935) en benewens die Rorschach-toets die mees gebruikte projektiewe tegniek (Hall en Lindzey, 1978). Die begrip prestasie-motivering is deur Atkinson, Mc Clelland, Clark en Lowell op die basis van Murray se prestasiemotief ontwikkel. Murray se konsep van behoeftes het as rasionaal vir 'n hele aantal persoonlikheidsinventaresse gedien. Die bekendste is waarskynlik die Edwards Personal Preference Schedule, die een van Stern (1958) en die Jackson persoonlikheidsnavorsings=vraelys (1965). Dit wil voorkom of die volgende stelling van Hall en Lindzey (1978) nie ongegrond is nie: "Among contemporary psychologists there is no one who has made more significant contributions to personality assessment than Murray" (p. 234).

5.2.2 RESUME

Een van die moontlike redes waarom daar nie 'n besonder hoë verband tussen fasiliterende kommunikasie en die resultaat van terapie is nie, is waarskynlik omdat die sielkundige nie altyd al die tersaaklike inligting oor sy kliënt ter hand het nie. Daar is verder geteoretiseer dat inligting omtrent die kliënt in die vorm van behoeftes nuttig mag wees. Die rasionaal hiervoor is die feit dat 'n persoon wat om siel=kundige hulp kom aanklop, waarskynlik onbevredigende be=hoeftes ervaar, want onbevredigende behoeftes gee rigting aan sy gedrag. Dit is dus moontlik om die kliënt se pro=bleme in terme van sy behoeftes te definieer. So mag dit moontlik wees dat sekere behoeftes as gevolg van omgewingsdruk

nie bevredig kan word nie, of die kliënt kan konflik tussen sy behoeftes ervaar, of 'n wanbalans tussen alfa en beta druk ervaar.

Ten einde hierdie teoretiese beginsel empiries op die proef te kan stel, is dit nodig dat die beginsels operasioneel impli= menteerbaar gemaak word. Dit beteken dus dat die behoeftes soos pas bespreek, meetbaar moet wees.

5.2.3 DIE MEET VAN BEHOEFTES

Soos reeds gemeld, bestaan daar 'n aantal meetinstrumente wat behoeftes, soos Murray dit beskryf, meet. Die Tematiese Appersepsietoets is welbekend in Suid-Afrika. Ongelukkig is die effektiwiteit van die toets ten nouste aan die er= varing en goeie oordeel van die administreerder gekoppel. Omdat hierdie ondersoek 'n verkennende een is, is dit nodig geag dat die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstru= ment bekend moet wees. Indien dit nie die geval sou wees nie, sou die resultate van die eksperiment moontlik aan die administreerder se persoon gekoppel kan word. Verder sou die afneem van 'n TAT-protokol die eksperimentele prosedure bemoeilik en uitrek. In die V.S.A. bestaan daar egter 'n aantal vraelyste wat op Murray se teorie gebaseer is. Een van hierdie vraelyste, die Jackson Personality Research Form, is redelik kultuurvry, sodat dit maklik vertaal kan word. Die vraelys se tegniese besonderhede (Amerikaans) dui verder aan dat dit psigometries van goeie gehalte is. Op grond van bogenoemde eienskappe is besluit om hierdie vraelys in die ondersoek te implimenteer.

5.2.4 DIE JACKSON PERSOONLIKHEIDSNAVORSINGSVRAELYS (PNV)

A DIE SKALE

(a) Die Amerikaanse weergawe

Die Personality Research Form (PRF) is deur D.N. Jackson

ontwikkel en gedurende 1965 vir die eerste keer gepubliseer. Die doel met die ontwikkeling van die vraelys was om 'n aantal persoonlikheidskale en 'n itempoel te ontwikkel wat by persoonlikheidsnavorsing gebruik kon word. 'n Verdere doelstelling was om 'n instrument vir die meet van relevante persoonlikheidstrekke in skole, kolleges, klinieke en voor=ligtingsentrums te ontwikkel (Jackson, 1967). Jackson gebruik die stel persoonlikheidsveranderlikes soos Murray (1938) en sy medewerkers dit formuleer. Hierdie verander=likes is ietwat hersien en geherdefinieer in die lig van 'n aantal navorsingsprojekte (Jackson, 1967).

Die PRF (Amerikaanse uitgawe) is in 4 formate beskikbaar. Daar is 2 parallelle kort vorms (A en B) en 2 parallelle lang vorms (AA en BB). Die kort vorms bestaan elk uit 300 items wat tussen 15 skale verdeel is. Een van die skale is 'n geldigheidskaal. Die lang vorms bestaan elk uit 440 items wat tussen 22 skale verdeel is. Twee van hierdie skale is geldigheidskale. Vyftien van die skale is identies aan die kort vorm s'n. Daar is verder 7 skale bygevoeg.

Die kort vorm (vorm A en B) bevat die volgende behoeftes, alfabeties aangebied, met die Engelse ekwivalent tussen hakies.

affiliasie	(affiliation)
aggressie	(aggression)
begrip	(understanding)
dominansie	(dominance)
gevaarvermyding	(harmavoidance)
impulsiwiteit	(impulsivity)
orde	(order)
outonomie	(autonomy)
prestasie	(achievement)
sorgsaamheid	(nurturance)
sosiale erkenning	(social recognition)
speel	(play)
uithouvermoë	(endurance)

vertoon	(exhibition)
geldigheidskaal	

Die langer vorm (vorm AA en BB) implimenteer benewens boge= noemde skale 'n verdere 6 behoeftes en 'n addisionele geldig= heidskaal:

gevoelsoriëntasie	(sentience)
kognitiewe struktuur	(cognitive structure)
onderwerping	(abasement)
sekuriteitsafhanklikheid	(succorance)
verandering	(change)
verdediging	(defendence)
begeerlikheid	(desirability)

(b) Die Suid-Afrikaanse weergawe

'n Probleem wat tydens die seleksie van 'n meetmiddel onder= vind is, is dat daar geen omvattende behoefte-vraelys wat vir Suid-Afrikaanse omstandighede gestandardiseer is, beskikbaar was nie. Nadat die uitgewers van die vraelys gekontak is, is verneem dat die R.G.N. kopiereg op die vertaling en ver= spreiding van die PRF verkry het. Sommige van die skale van die PRF is vir die televisienavorsingsdagboek (1973) ge= bruik. Dit is egter as onvoldoende vir navorser se projek beskou. Die R.G.N. is dus genader en die volle kort vorm (vorm A) van die toets is vertaal. Die vraelys staan in vertaalde vorm as die PNV bekend. Aangesien die kort vorm van die vraelys vir hierdie navorsing gebruik word, word die behoeftes wat in dié vorm voorkom, by wyse van omskrywing verder gedefinieer.

BEHOEFTE	BESKRYWING
AFFILIASIE Af	Geniet dit om saam met vriende of met mense te wees; aanvaar mense maklik; probeer vriendskappe sluit en hou kontak met kennisse.

AGGRESSIE Ac	Hou van stryery en argumente, raak maklik geïrriteerd; maak soms mense seer om sy sin te kry. Probeer mense terugkry as hy dink dat hulle hom seergemaak het.
BEGRIP Un	Wil graag baie areas van kennis, waardes, idees, veralgemenings, logiese denke verstaan, veral wanneer dit intellektuele nuuskierigheid bevredig.
DOMINANSIE Do	Probeer om sy omgewing te beheer en om ander mense te beïnvloed of te beheer; lug opinies kragtig; geniet die rol van leier en aanvaar dit spontaan.
GEVAARVERMYDING Ha	Geniet <u>nie</u> opwindende aktiwiteite nie, veral as gevaar ter sprake is; vermy risiko van liggaamsbesering, probeer persoonlike veiligheid verhoog.
IMPULSIEF Im	Neig om op ingewing van oomblik te reageer en sonder oorleg; lug gevoelens en wense maklik, praat vrylik, mag vrolik in emosionele verhoudings wees.
ORDE Or	Hou persoonlike besittings netjies en georganiseerd; hou nie van 'n warboel, verwarring en gebrek aan organisasie nie. Stel belang in die ontwikkeling van metodes om apparaat metodies georganiseerd te hou.
OUTONOMIE Au	Probeer wegbreek van beperkings; geniet dit om ongebonde te wees; wil nie gebind aan mense, plekke of ver=

	pligtings wees nie; mag rebelleer wanneer beperk word.
PRESTASIE Ac	Probeer om moeilike take reg te kry; handhaaf hoë standaarde in sy werk; werk hard vir doelstellings wat ver=wyderd is; reageer positief op kom=petisie; sit baie in om 'n ding perfek te kry.
SORGSAAMHEID Nu	Gee simpatie en gerusstelling, help ander waar moontlik, sorg graag vir kinders, of gestremdes. Bied 'n helpende hand aan dié wat in nood is, doen maklik gunste vir ander.
SOSIALE ERKENNING Sr	Wil graag hoog in aansien by vriende wees, is besorg oor reputasie en wat ander mense van hom dink; werk vir goedkeuring en erkenning van andere.
SPEEL Pl	Doen baie dinge net vir die grap. Bestee baie tyd aan deelname aan spele, sport, sosiale aktiwiteite en ander pret; geniet grappies en snaak=se stories; het lighartige en maklike houding teenoor lewe.
UITHOUVERMOË En	Gewillig om lang ure te werk; laat vaar nie 'n probleem maklik nie; vol=hard selfs al gaan dit moeilik; ge=duldig vasberade in sy werksgewoontes.

B TEGNIESE BESONDERHEDE

(a) Die Amerikaanse weergawe

(1) Metode van skaalkonstruksie

Volgens Jackson (1967) is 'n ondersoek na elk van die 20 trekke of konstrukte onderneem. Hiervoor is relevante verwysingsbronne, teorie en navorsing gebruik. Vervolgens is 'n itempoel, met meer as 'n honderd items vir elke skaal, ontwikkel. Die hipotese is gestel dat elke item een of ander konseptuele verband met die trek wat gemeet moet word, toon. Die items is vervolgens onder gekontroleerde toestande aan steekproewe van meer as 1 000 persone geadministreer. Biseriale korrelasies is tussen elke item en die totale voor=lopige skaal bereken. Slegs items wat hoër korrelasies met die skaal waaraan hulle behoort as met enige ander irrele=vante skaal getoon het, is vir verdere analise gekeur. Uit=eindelik is 'n poel van 40 items vir elke skaal gekies. Die betroubaarheidskoëffisiënte van hierdie itempoele is volgens Kuder-Richardson formule 20 bereken. Dit word vervolgens in tabel 5.1 weergegee. Aangesien die kort vorm van die toets gebruik gaan word, is slegs die 15 skale van die kort vorm ter sake.

(2) Die betroubaarheid van die PRF

TABEL 5.1

DIE BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE VAN DIE 15 PRF-SKALE (VORM A)

Skaal	KR20 betroubaarheids=koëffisiënt
affiliasie	0,93
aggressie	0,94
begrip	0,92
dominansie	0,93
gevaarvermyding	0,94
impulsiwiteit	0,92
orde	0,94
outonomie	0,89

prestasie	0,93
sorgsaamheid	0,93
sosiale erkenning	0,94
speel	0,91
uithouvermoë	0,94
vertoon	0,94
geldigheidskaal	0,55

Daar is ook 2 ondersoeke na die stabiliteit van toetstellings uitgevoer. Die ondersoek van Bentler (Jackson, 1967) sien soos volg daaruit:

TABEL 5.2

DIE TOETS-HERTOETS BETROUBAARHEDE VAN DIE PRF (KORT VORM)

Skaal	Toets-hertoets betroubaarheid
Affiliasie	0,79
Aggressie	0,85
Begrip	0,85
Dominansie	0,88
Gevaarvermyding	0,90
Impulsief	0,81
Orde	0,85
Outonomie	0,77
Prestasie	0,80
Sorgsaamheid	0,82
Sosiale erkenning	0,78
Speel	0,81
Uithouvermoë	0,81
Vertoon	0,88
Geldigheidskaal (Infrequency)	0,46

Die tweede ondersoek evalueer parallelle vorm-betroubaarheid oor 2 toetssessies wat deur 2 weke geskei word en behaal vergelykbare resultate.

(3) Die geldigheid van die PRF

Volgens Jackson (1967) is die oortuigendste wyse om die gel= digheid van 'n stel persoonlikheidskaaltellings te toon, om dit met die beoordelings van beoordelaars in verband te bring. Hierdie tipe van geldigheid staan bekend as konvergerende geldigheid. Daar word onder andere 2 ondersoeke met hierdie uitgangspunt geloods. Hulle is dié van Cambell et al. (Jackson, 1967) en Jackson en Guthrie (Jackson, 1967). Die Kalifornië-steekproef verwys na eersgenoemde ondersoek en die Pennsilvanië-steekproef na laasgenoemde ondersoek.

TABEL 5.3

GELDIGHEIDSKOËFFISIËNTE+ VIR DIE PRF - SKALE

	Kalifornië-steekproef				Pennsilvanië-steekproef	
	Gedrags= beoordelings		Trek(trait) beoordelings= vorm		Gedrags= beoordelings	self= beoordelings
Skaal	N=40	N=51	N=40	N=51	N=202	N=202
Affiliasie	44	43	80	75	40	56
Aggressie	52	66	71	73	36	38
Begrip	29	50	58	58	16	29
Dominansie	69	56	73	75	38	63
Gevaarvermyding	62	60	42	40	53	58
Impulsief	36	34	73	65	30	39
Orde	64	63	72	68	64	76
Outonomie	55	54	66	60	26	44
Prestasie	53	52	55	42	46	65
Sorgsaamheid	41	34	72	72	27	37
Sosiale erkenning	44	47	47	57	20	56
Speel	48	55	52	53	42	52
Uithouvermoë	44	52	52	35	27	52
Vertoon	73	71	45	51	45	43

+ Desimale komma weggelaat

Beduidendheidspeile:

Kalifornië-steekproef; N=40; $r \geq 0,31$ $(p \leq 0,05)$
$r \geq 0,41$ $(p \leq 0,01)$
N=51; $r \geq 0,28$ $(p \leq 0,05)$
$r \geq 0,36$ $(p \leq 0,01)$

Pennsilvanië-steekproef; $r \geq 0,14$ $(p \leq 0,05)$
$r \geq 0,18$ $(p \leq 0,01)$

Ten slotte maak Jackson (1967) aanspraak op 'n aansienlike mate van konvergente en diskriminante geldigheid. Ten einde hierdie eienskappe te kan vertoon, moet 'n stel metings duidelik met korresponderende trekke deur verskillende me=todes gemeet, korreleer. Daarby moet dit onafhanklikheid van konseptueel-onafhanklike trekke toon. Bogenoemde eien=skappe is deur middel van 'n prosedure wat Jackson (1967) multimetode faktoranalise (multimethod factor analysis) noem, vasgestel.

(b) Die Suid-Afrikaanse weergawe

Aangesien daar geen tegniese besonderhede oor die Suid-Afri=kaanse weergawe van die PRF beskikbaar is nie, het navorser sy eie ondersoek geloods. Drie honderd en vyftig eerstejaar-sielkundestudente aan die U.O.V.S. is gedurende 1977 gebruik om die betroubaarheidskoëffisiënte (Kuder-Richardson formule 20) te bereken. Die resultaat word in tabel 5.4 verstrek.

TABEL 5.4

BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE VAN DIE PNV

Skaal	KR20 betroubaarheidkoëffisiënt
Affiliasie	0,703
Aggressie	0,666
Begrip	0,577
Dominansie	0,806
Gevaarvermyding	0,830
Impulsief	0,648
Orde	0,829
Outonomie	0,577
Prestasie	0,728
Sorgsaamheid	0,690
Sosiale erkenning	0,689
Speel	0,722
Uithouvermoë	0,745

Vertoon	0,829
Geldigheidskaal	0,165

Uit tabel 5.4 blyk dit dat sommige skale se betroubaarheid laag is, wanneer daar in gedagte gehou word dat afleidings van skaaltellings gemaak sal word. Hierdie resultaat is ook nie in ooreenstemming met dít wat met die PRF verkry is nie. Daar kan gespekuleer word oor moontlike oorsake vir hierdie verskynsel, maar die resultaat wat navorser behaal het, is vergelykbaar met die resultate verkry deur ander psigometriese persoonlikheidsmeetinstrumente onder Suid-Afrikaanse omstandighede. So wissel die betroubaarheidskoëf=fisiënte van die SORT byvoorbeeld tussen 0,22 en 0,57; die HSPV tussen 0,15 en 0,96 en die 16-PF tussen 0,43 en 0,85. Navorser se resultaat kan dus as realisties beskou word, aangesien daar weinig Suid-Afrikaanse persoonlikheidstoetse/vraelyste bestaan wat beter betroubaarheidskoëffisiënte kan rapporteer. Ook in die literatuur is daar aanduidings dat matige betroubaarheidskoëffisiënte nie 'n onvergeefbare skande is nie. Lumbsden (1976) is van mening dat alle skat=tings van betroubaarheidskoëffisiënte onderskattings is, met die gevolg dat hulle die indruk skep dat toetse onbetroubaar is.

Dit wil dus voorkom of die navorser se houding moet wees dat die persoonlikheidstoetse/vraelyste wat beskikbaar is, gebruik moet word, maar tog ook versigtig. Waar die betroubaarheids=koëffisiënte laag is, moet skale met versigtigheid geïnterpre=teer word. In hierdie ondersoek word 'n groot mate van ver=sigtigheid in die opleidingsmodel wat gevolg gaan word, inge=bou, aangesien die data uit die vraelys verkry word, nie-direk=tief aangewend sal word. Hierdie beginsel sal egter in die volgende afdeling bespreek word.

In die voorafgaande gedeeltes is die rasionaal vir 'n moontlike oplossing gestel. Hierdie moontlike oplossing raak 'n behoef=te-analise van die kliënt. Daar is dus vervolgens 'n teo=retiese raamwerk vir die mens se behoeftes aan die hand van

H.A. Murray se teorie opgebou. Hierdie raamwerk is deur middel van die PVN operasioneel implimenteerbaar gemaak. Vervolgens sal daar aandag aan die implimentering van behoef=te-analise in 'n opleidingsmodel bestee word.

5.2.5 DIE IMPLIMENTERING VAN BEHOEFTE-ANALISE IN BESTAANDE OPLEIDINGSPROGRAMME

Aangesien daar nog nie vantevore deur middel van behoefte-analise van die kliënt gepoog is om die sielkundige se fa=siliterende kommunikasievlak te verhoog nie, sal student-sielkundiges opgelei word om in terme van die kliënt se be=hoeftes te kommunikeer. Dit sal gedoen word aan die hand van die volgende beginsels:

A Die PNV sal gebruik word om die kliënt se behoeftes te meet. 'n Uiteensetting van die kliënt se behoef=tes (volgens die PNV) sal aan die student-sielkundige voorsien word nadat sy in behoefte-analise opgelei is. Hierdie behoefte-analise sal as basis vir die student-sielkundige se kommunikasiestrategie na opleiding dien.

B Aangesien behoefte-analise die verbetering van fasili=terende kommunikasie ten doel het, sal die behoefte-analise op 'n nie-direktiewe wyse deur die sielkundige gekommunikeer word. Hiervolgens sal die student-sielkundiges nie aan die kliënt rapporteer wat haar be=hoeftes is nie, maar eerder wag dat die kliënt haar probleem stel. Soos die kliënt haar probleem stel, sal die student-sielkundige onder andere na die kliënt se behoeftes luister. Dit wat die kliënt gesê het, sal deur die student-sielkundige terugreflekteer of opgesom word, maar met gebruikmaking van die inligting uit die PNV verkry. Die kliënt kan byvoorbeeld sê: "Ek is gefrus=treerd omdat ek nie met my werk kan vorder nie". Die student-sielkundige mag hierop reageer deur te sê: "Dit frustreer jou dat jy nie kan vorder nie, en dit is juis vir jou belangrik om te presteer". Bogenoemde veronderstel dat die

kliënt 'n sterk prestasiebehoefte ervaar. Op hier=die wyse word daar dus deur die kliënt self 'n aan=wyser vir 'n behoefte-analise deur die student-siel=kundige verskaf. Die probleem van matige betrou=baarhede, word ook tot 'n mate deur hierdie wyse van kommunikasie ondervang.

C Behoefte-kommunikasie kan dus in enige program wat vir die opleiding in fasiliterende kommunikasie ge=skik is, geimplimenteer word, aangesien die wyse van kommunikasie dieselfde bly. Die enigste verskil is dat die sielkundige of student-sielkundige as gevolg van sy meerdere inligting moontlik dieper meelewing en groter konkreetheid kan toon. Die belewenisma=tige modellerings- en didaktiese basis wat Carkhuff (1971) voorstel, word dus aanvaar, op grond van die ondersoeke van Martin et al. (1966); Kimberlin en Friesen (1977); Downs (1973) en andere. Die oplei=dingsprosedure sal dus soos by opleiding van fasili=terende kommunikasie so na as moontlik aan 'n werklike terapeutiese onderhoud gekonstrueer word, ter wille van 'n belewenismatige basis. Daar sal van video=modelle gebruik gemaak word om die strategie aan die student-sielkundige te illustreer. Die observerings=leer wat hieruit spruit, sal deur rollespel in die student-sielkundige se gedrag vasgelê word. Aange=sien dit moontlik is om spesifieke behoeftes by kliënte te kan uitwys, is besluit om in die video-model die behoeftes, soos hulle voorkom, spesifiek uit te wys deur hulle op die skerm te benoem. Hierdie tegniek sal die oningewyde student-sielkundige in staat stel om die verband tussen die aanwyser van die kliënt en die sielkundige se respons, makliker raak te sien. Sonder hierdie tegniek sal die student-sielkundige dit waarskynlik aanvanklik moeilik vind om die be=noeming van 'n behoefte en die respons daarop te kan koppel, aangesien daar 14 behoeftes is wat ter sprake kan kom. Bogenoemde elemente voorsien dus die model=

leringsbasis van opleiding.

Die didaktiese basis van opleiding word, soos by op= leiding in fasiliterende kommunikasie, deur 'n varia= sie van die Ivey-program voorsien, en wel om drie redes. Eerstens wil navorser soos by opleiding in fasiliterende kommunikasie, die effek van 'n strategie onder gekon= troleerde omstandighede peil en soos reeds aangetoon, leen die Ivey-program hom uitstekend daartoe. Twee= dens kan die voltooiing van die PNV deur die kliënt waarvoor ongeveer 45 minute nodig is, goed in so 'n uur sessie ingepas word. Derdens maak die gebruik van dieselfde opleidingsprogram vergelykings tussen dié 2 strategieë, dit is opleiding in fasiliterende kommuni= kasie en opleiding in behoefte-analise, moontlik. Die opleidingsprogram vir behoefte-analise sal dus ge= dupliseer word, soos dit vir opleiding in fasiliterende kommunikasie op p. 77-78 beskryf is.

5.3 DIE VERWAGTE VERBETERING AS GEVOLG VAN BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIËNT

Die sielkundige se houding moet tot sy kliënt spreek. Die kliënt wil voel dat hy *verstaan* word. Die kliënt kan moont= lik voel dat hy verstaan word indien die sielkundige te kenne kan gee dat hy *weet* wat sy kliënt deurmaak en ook *verstaan* hoe hy/sy voel. In terme van 'n raamwerk vir fasiliterende kommunikasie beteken *verstaan*, dat die kliënt empatie, respek, opregtheid en konkreetheid by sy sielkundige waarneem. Aangesien 'n behoefte-analise aan die kliënt kennis van homself kan aanbied, mag dit dus, wanneer dit effektief gebruik word, die fasiliterende vlakke wat die sielkundige kommunikeer, ver= hoog en moontlik ook die fasiliterende vlakke wat die kliënt waarneem, verhoog.

Dit mag verder ook moontlik wees dat die student-sielkundige wanneer hy opgelei is om in terme van sy kliënt se behoeftes te kommunikeer, hoër vlakke van die fasiliterende dimensies

kan bereik, aangesien die behoefte-inligting wat hy bekom het, aan hom die middelle bied wat hy in belang van empatie, re= spek, opregtheid en konkreetheid kan aanwend.

Ten einde meer lig op hierdie moontlikhede te werp, sal daar in die volgende hoofstuk 'n empiriese ondersoek na die uit= werking van beide opleiding in fasiliterende kommunikasie en opleiding in behoefte-analise uitgevoer word.

HOOFSTUK 6

METODE

6.1 ORIËNTASIE

'n Aantal navorsers waaronder Eysenck (1952) en Rachman (1973) vind dat die resultaat van sielkundige behandeling nie na wense is nie. Verskeie sielkundiges soek in reak= sie hierop na veranderlikes wat met sukses geassosieer kan word. Een van hierdie navorsers, Carl Rogers, se uitgangs= punt hou belofte in. In hoofstuk 3 word hierdie uitgangs= punt verder uitgebou en vind gestalte in die persoonlik= heidsontwikkelingsmodel van Robert Carkhuff. Die verhou= ding tussen die sielkundige en sy kliënt word deur Carkhuff omskryf in terme van die fasiliterende eienskappe wat die sielkundige in die verhouding inisieër. Uit die navor= singsresultate wat met behulp van hierdie model behaal is, blyk dit dat fasiliterende eienskappe aan sukses gekoppel kan word. Die verband is egter matig, wat daarop dui dat die model nog verder ontwikkel kan word. Die ontwikkeling van die model is egter aan opleidingsprogramme gekoppel en in hoofstuk 4 is die beste programme vir opleiding in fasi= literende eienskappe bespreek en 'n program vir hierdie na= vorsingsprojek saamgestel.

Een wyse waarop die fasiliterende kommunikasie moontlik ont= wikkel kan word, is om in terme van die kliënt se behoeftes fasiliterend te kommunikeer. In hoofstuk 5 is die rasio= naal vir so 'n benadering gestel. Navorser se projek het dus 'n eksperiment ten doel waarin die invloed van 'n be= hoefte-analise van die kliënt op die sielkundige se ver= moë om fasiliterend te kommunikeer, bepaal sal word.

Alvorens dit bepaal sal word, sal die uitwerking van 'n opleidingsprogram in fasiliterende kommunikasie op die siel= kundige se kommunikasie gepeil word. Die sielkundige se

kommunikasie sal in terme van kwaliteit (dit is empatie, respek, opregtheid en konkreetheid) interaksiepatrone (dit is 4 Bales kategorieë) en betekenis wat die kliënt aan die student-sielkundige heg (semantiese differensiaal), gedefinieer word. Vervolgens sal 3 hipoteses aangebied word, elk voorafgegaan deur die rasionaal vir die beson= dere hipotese.

'n Aantal navorsers wat die verband tussen fasilitasiegeo= riënteerde opleidingsprogramme en die kommunikasiepatrone van die sielkundige in opleiding ondersoek, vind dat die sielkundige in opleiding se kommunikasiepatrone beduidend kan verander deur middel van opleiding. 'n Aantal na= vorsers ontwikkel verder 'n verskeidenheid opleidingspro= gramme wat die sielkundige in opleiding se fasiliterende kommunikasie beduidend kan verbeter. Na aanleiding van bogenoemde bevindings kan die volgende hipotese gestel word.

HIPOTESE 1: Opleiding in fasiliterende eienskappe ver= ander 'n sielkundige se kommunikasie.

Aangesien daar nie 'n reglynige verband tussen opleidings= programme en die sielkundige se verworwe kommunikasiepa= trone bestaan nie, kan metodes om die verband te verbeter, ondersoek word. Aangesien daar logieserwys vermoed kan word dat daar 'n verband tussen die sielkundige se kennis van die kliënt se behoeftes en sy vermoë om fasiliterend te kommunikeer bestaan, kan 'n verdere hipotese geformu= leer word.

HIPOTESE 2: Opleiding in kennis van die kliënt se behoef= tes sal die sielkundige se kommunikasie verander.

Aangesien daar in die literatuur bewyse bestaan dat 'n sielkundige se fasiliterende eienskappe deur middel van op= leiding beduidend kan verbeter en daar logieserwys vermoed kan word dat daar 'n verband tussen die sielkundige se

kennis van die kliënt se behoeftes en sy vermoë om fasili=
terend te kommunikeer bestaan, kan 'n volgende hipotese ge=
formuleer word.

HIPOTESE 3: 'n Kombinasie van opleiding in kennis van die kliënt se behoeftes en opleiding in fasiliterende eien=skappe sal die sielkundige se kommunikasie verander.

6.2 METODOLOGIESE STRATEGIE

6.2.1 NAVORSINGSONTWERP

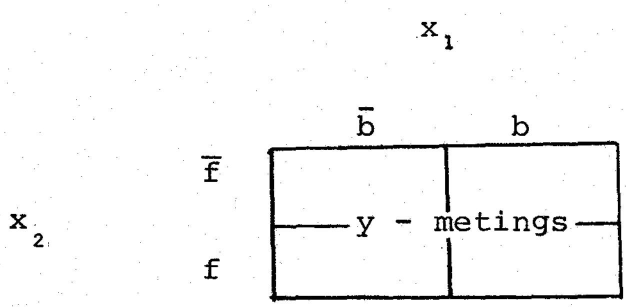
Uit bogenoemde hipoteses blyk dit dat navorser die resultate van die onafhanklike veranderlikes, te wete fasiliterende eienskappe en kennis van die kliënt se behoeftes, afsonder=lik en in interaksie met mekaar wil vergelyk. Wanneer sodanige vergelykings ter sprake is, is 'n faktoriale ont=werp die geskikste (Matheson et al. 1978; Kerlinger, 1973). Kerlinger (1973) is verder van mening dat dit waarskynlik die beste ontwerp vir baie eksperimentele doelstellings in die Opvoedkunde en Sielkunde is, aangesien dit 'n aantal inherente voordele besit. Dit beskik oor die beste in=geboude teoretiese kontrolesisteem, omdat dit van 'n kon=trolegroep gebruik maak. Tweedens is dit baie dinamies aangesien dit teoreties tot enige hoeveelheid groepe met enige hoeveelheid veranderlikes uitgebrei kan word. Laastens is dit statisties en probabilisties elegant. Aan=gesien daar in hierdie navorsingstuk twee onafhanklike ver=anderlikes voorkom, sal daar van 'n 2x2 ontwerp met 4 groepe gebruik gemaak word. Die ontwerp kan soos volg (Kerlinger, 1973, p.333) voorgestel word:

	x 1a	y
	x 1b	y
[R]	x 2a	y
	x 2b	y

waar

[R]	=	die proefpersone is ewekansig in eksperimentele groepe verdeel
x	=	die onafhanklike veranderlikes
y	=	die afhanklike veranderlike

Die ontwerp kan ook soos volg voorgestel word: Die by=komstige simbole is op die huidige ondersoek van toepas=sing gemaak.



waar

$\bar{f}$	=	groep sonder opleiding in fasiliterende beginsels
f	=	groep met opleiding in fasiliterende beginsels
$\bar{b}$	=	groep sonder opleiding in behoefte-analise
b	=	groep met opleiding in behoefte-analise

Die vier eksperimentele groepe wat in hierdie ondersoek ge=bruik word, kan dus soos volg aangedui word:

$\overline{fb}$	=	kontrolegroep
$f\bar{b}$	=	groep met opleiding in fasiliterende beginsels
$\bar{f}b$	=	groep met opleiding in behoefte-analise
fb	=	groep met opleiding in fasiliterende beginsels en behoefte-analise

Navorser se ondersoek wil die invloed van opleidingseffekte onder gekontroleerde omstandighede peil. Dit sou uiters moeilik en duur wees om praktiserende sielkundiges by die ondersoek te betrek. Daar sou ook in so 'n geval probleme

met die interne geldigheid van die eksperiment ondervind word, aangesien elkeen se kennisvlak en teoretiese oriën= tasie van die ander s'n verskil. Die probleem van interne geldigheid kan opgelos word deur 'n analoë ondersoek te kon= strueer. Wanneer 'n analoë ondersoek gebruik word, word daar weer 'n probleem met eksterne geldigheid ondervind. Dit wil dus voorkom asof elkeen van hierdie tipes ontwer= pe inherente nadele bevat. Die veiligste strategie sal dus wees om die doel van die ondersoek voor oë te hou en daarvolgens die mees praktiese en aanvaarde ontwerp te im= plimenteer. Omdat daar in die eksperiment 2 onafhank= like veranderlikes voorkom en elkeen se invloed op 'n aan= tal afhanklike veranderlikes onder gekontroleerde omstan= dighede gepeil sal word, sal 'n laboratoriumeksperiment die doel van die ondersoek die beste dien.

Ten einde die probleem van geskikte proefpersone en interne geldigheid te oorkom, kan van 'n analoë ondersoek gebruik gemaak word en in die proses skerp omlynde antwoorde ver= kry word. Bergen en Strupp (1972) huldig die volgende mening: "... it is unlikely that the complex gestalt of behavior change in the clinic will ever be fully under= stood and placed under our control, unless we first break it down into its part processes" (p.432). Hulle vervolg: "As for a general paradigm of inquiry, the individual ex= perimental case study and the experimental analoque approach appear to be the primary strategies which will move us for= ward in our understanding of the mechanisms of change at this point"(p.432).

Die kwelvraag rondom analoë ondersoeke raak egter die ek= sterne geldigheid, oftewel die veralgemeenbaarheid van die resultate. Die vraag is dus of die resultate na die prak= tyk toe veralgemeenbaar is. Dié vraag kan moeilik beant= woord word, aangesien die geldigheid van die veralgemenings onder andere aan die verantwoordelikheid en insig van die interpreteerder gekoppel is. Daar bestaan egter volgens Kazdin (1978) 'n aantal riglyne wat in gedagte gehou kan

word wanneer daar geïnterpreteer word. Die interpreteerder moet homself afvra hoe die probleemarea wat ondersoek is, van die praktyk verskil. Hierdie vraag geld verder ook vir die kliënte/pasiënte, die wyse waarop hulle gewerf is, die sielkundiges, die behandelingsmetodes, die kliënte/pasiënte se ingesteldheid, die plek waar behandeling plaas=vind, die behandeling self en die wyse waarop verandering plaasvind. Dit moet dus in gedagte gehou word dat ver=algemenings van resultate na aanleiding van analoë studies met versigtigheid hanteer moet word.

6.2.2 DIE VERANDERLIKES IN DIE EKSPERIMENT GEBRUIK

Omdat die uitwerking van opleiding in behoefte-analise en opleiding in fasiliterende kommunikasie afsonderlik en in kombinasie gepeil wil word, word van twee onafhanklike ver=anderlikes gebruik gemaak,te wete opleiding in fasiliterende kommunikasie en opleiding in behoefte-analise van die kliënt.

Ten einde kommunikasie operasioneel te omskryf, word van 3 groepe afhanklike veranderlikes gebruik gemaak. Die *kwaliteit* van die sielkundige geïnisieërde kommunikasie word deur middel van die Carkhuffskale empatie, respek, opregtheid en konkreetheid beoordeel. Die student-siel=kundige geïnisieërde *interaksiepatrone* word met behulp van die Bales proses analisesisteem beoordeel en die *betekenis* wat die konsep *sielkundige* aan die kliënt oor=dra, word deur middel van 'n semantiese differensiaal beoor=deel.

Vervolgens sal die afhanklike veranderlikes, dit is oplei=ding in fasiliterende kommunikasie en opleiding in behoefte-analise ,bespreek word. Omdat die komponente en volgorde van die opleidingsprogram vir beide afhanklike veranderlikes dieselfde is, word dit eerstens bespreek. Daarna sal die implimentering van elke program soos dit fasiliterende eienskappe en behoefte-analise van die kliënt raak, afsonder=lik bespreek word.

A DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES

Die opleidingsprogram vir beide onafhanklike veranderlikes vertoon die volgende volgorde.
Hierdie program word gebruik na aanleiding van bevindings van Kerrebrook (1971); Haase en Di Mattia (1970); Gluck=stern (1973); Guttman et al. (1972) en andere. Hulle vind dit 'n besonder effektiewe program vir opleiding in mense=verhoudings.

(1) Daar word begin met 'n 5 minute sessie waartydens die student-sielkundige 'n onderhoud met 'n vrywillige kliënt voer. Die probleem is 'n werklike een. Die sessie word op videoband opgeneem en dien as voormeting.

(2) Die kliënt verlaat die vertrek terwyl die leer=meester binnekom en die student-sielkundige word alleen met sy leermeester gelaat.

(3) 'n Geskrewe inligtingstuk wat handel oor die vaar=digheid wat aangeleer moet word, word aan die student-siel=kundige voorsien.

(4) 'n Oriëntasie-videomodel wat die vaardigheid wat aangeleer moet word illustreer, word vertoon.

(5) Die vaardigheid wat deur die model geïllustreer is, word deur middel van rollespel geoefen. Die leermees=ter vertolk die rol van 'n seun wat deur sy ouers gedomineer word en nou opstandig raak.

(6) 'n Tweede model wat die betrokke vaardigheid in 'n soortgelyke situasie as by die eerste model illustreer, word aangebied.

(7) Die vaardigheid wat deur die model geïllustreer is, word met behulp van 'n verdere rollespel geoefen. Die leermeester vertolk hierdie keer die rol van 'n jong man

wat op troue staan, maar nie met sy verloofde oor die weg kan kom nie. Die student-sielkundige word deur die leermeester in sy response bygestaan.

(8) 'n Vyf minute sessie waartydens die student-sielkun= dige 'n onderhoud met dieselfde kliënt as voorheen voer, volg. Die probleem is weer 'n werklike een en die student-sielkun= dige pas die vaardigheid wat sy aangeleer het, toe. Hier= die sessie word op band opgeneem en dien as nameting.

Die program is soos volg vir die opleiding in fasiliterende kommunikasie geimplimenteer:

(a) Opleiding in die kommunikasie van fasiliterende eienskappe

Daar is besluit om student-sielkundiges op te lei in die kommunikasie van fasiliterende eienskappe omdat navorsers soos Carkhuff et al. (1968); Carkhuff en Truax (1965); Carkhuff en Berenson (1967); Anthony (1968); Martin en Carkhuff (1968); Carkhuff (1968); Carkhuff (1969b); Truax en Lister (1971); Carkhuff en Bierman (1968); Vitalo (1968); Pierce en Schauble (1971) vind dat die houding van die student-sielkundige verander kan word, sodat hy meer fasiliterend kan kommunikeer.

In die inligtingstuk wat aan die student-sielkundige oor= handig is, word die beginsels van empatie, respek, opregt= heid en konkreetheid uiteengesit (sien bylaag 1). Hierdie stuk is uit Carkhuff et al. (1969) saamgestel. Dit is saam met die leermeester deurgewerk.

Die oriëntasie-videomodel se teks is deur navorser geskryf (sien bylaag 2). Die rol van die sielkundige is deur 'n dame met 'n M.A. (Kliniese Sielkunde) - graad en goeie fasiliterende eienskappe gespeel. Die kliënt was 'n M.A.- student in die Toegepaste Sielkunde. Daar is besluit om van dames gebruik te maak, aangesien die proefpersone almal

dames was. Die kontrolering van die geslagsveranderlike is in ooreenstemming met die bevinding van navorsers soos Trotzky (1977). Daar is van videomodellerings gebruik gemaak, aangesien dit uit die literatuur blyk dat videoband=modellering nie by dames 'n negatiewe invloed uitoefen nie.

Die tweede videomodel se teks is ook deur navorser geskryf (sien bylaag 3). Die rol van beide die sielkundige en kliënt is deur damesstudente in die Toegepaste Sielkunde gespeel.

Die sielkundige het waar enigsins moontlik, in beide modelle die hoogsmoontlike fasiliterende response gemaak. Daar is van die student-sielkundige verwag om slegs na die bande te kyk en te luister. Nadat die bande gespeel was, is die vaardigheid deur middel van die rollespel geoefen en het die leermeester waar nodig,hulp verleen. Die hele program het ongeveer 1 uur geduur.

(b) Opleiding in die analise van die kliënt se behoeftes

Daar is besluit om student-sielkundiges op te lei in 'n analise van die kliënt se behoeftes aangesien redelikerwys vermoed kan word dat kennis van die kliënt se behoeftes tot hoër vlakke van die fasiliterende dimensies sal lei.

In die inligtingstuk wat aan die student-sielkundige oor=handig is, word die beginsels van hulpverlening deur middel van behoefte-analise van die kliënt (sien bylaag 4) uit=eengesit. Hierdie stuk is deur navorser self opgestel. Dit is saam met die leermeester deurgewerk.

Die oriëntasievideomodel is deur navorser self opgestel (sien bylaag 5) en stem grootliks ooreen met die model vir fasiliterende kommunikasie. Dit verskil egter plek-plek van die model vir fasiliterende kommunikasie, aangesien die sielkundige nou waar enigsins moontlik,in terme van die kliënt se behoeftes kommunikeer. Die rolverdeling was

soos by die model vir fasiliterende kommunikasie. Ten einde die waarneming van behoeftekommunikasie vir die student-sielkundige makliker te maak, is die volgende prosedure gevolg: Telkens wanneer daar behoeftes gekommunikeer is, het die naam van die behoefte (volgens die PNV) in die hoek van die videoskerm verskyn. Dit het op die skerm gebly totdat die onderwerp verander het.

Die tweede videomodel se teks (sien bylaag 6) is ook deur navorser geskryf en stem grootliks met die tweede model vir fasiliterende kommunikasie ooreen. Dit verskil egter ook soos die eerste model, plek-plek van die model vir fasili= terende kommunikasie, aangesien die sielkundige in terme van die kliënt se behoeftes kommunikeer. Die rolverde= ling was soos by die model vir fasiliterende kommunikasie. Telkens wanneer daar deur die kliënt 'n behoefte gekommu= nikeer is, het 'n nommer in die hoek van die videoskerm verskyn. Die student-sielkundige moes hierdie behoefte telkens volgens die PNV -benaminge benoem. Daarvoor is sy van 'n potlood en 'n stukkie papier voorsien. Die leermeester het waar nodig hulp verleen en rasionaal ver= skaf. Die hele program het ongeveer 1 uur geduur.

B DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES

Soos reeds gestel, is daar drie groepe afhanklike verander= likes in die ondersoek gebruik.

(a) Die Carkhuffskale

Hierdie skale meet die kwalitatiewe aspek van die student-sielkundige se kommunikasie. Carkhuff (1966) voorsien 8 skale waarvolgens interpersoonlike kommunikasie beoordeel kan word. Vier van hierdie skale is ten opsigte van hier= die navorsing toepaslik, dit is die skale wat empatie, respek, opregtheid en konkreetheid meet. Elke skaal word in 5 vlakke verdeel. 'n Puntetoekenning van 1 word aan 'n lae vlak van funksionering gekoppel, terwyl 'n 5 aan 'n hoë

vlak van funksionering gekoppel word. Die 4 skale word vervolgens vertaald uit Carkhuff (1969) aangebied. Die komponente wat deur die skale gemeet word, is alreeds be= spreek.

EMPATIE

Vlak 1

Die uitdrukkings (gedrag oor die algemeen asook verbale ge= drag) van die eerste persoon het nie betrekking op die ander persoon se gedrag (verbaal of oor die algemeen) nie. Dit doen in werklikheid afbreuk aan die ander persoon, omdat daar minder gevoelens openbaar (en gekommunikeer word) word as wat die ander persoon laat blyk het. Voorbeeld: Die eerste persoon toon geen bewustheid van die ander per= soon se gevoelens nie - selfs nie die mees ooglopende en oppervlakkige gevoelens wat deur die tweede persoon uit= gedruk is nie. Die eerste persoon is verveeld, stel nie belang nie of tree volgens 'n verwysingsraamwerk op wat die ander persoon totaal uitsluit. Opsommend: Die eerste per= soon tree sodanig op dat dit duidelik is dat hy nie na die tweede persoon luister nie, hom nie begryp nie, of selfs sodanig onsensitief vir die ander persoon se gevoelens is, dat hy betekenisvol afbreuk doen aan die ander persoon se kommunikasie.

Vlak 2

Wanneer die eerste persoon op die uitgedrukte gevoelens van die tweede persoon reageer, doen hy dit op só 'n wyse dat hy die affek in die tweede persoon se kommunikasie ooglopend verminder. Voorbeeld: Die eerste persoon kommunikeer wel bewustheid van die ooglopende oppervlakkige gevoelens van die tweede persoon, maar sy kommunikasie verminder die vlak van affek en verdraai die betekenisvlak. Die eerste persoon mag byvoorbeeld sy eie idees van die situasie kommunikeer, maar dit is nie in ooreenstemming met die tweede persoon se

uitdrukkings nie. Opsommend: Die eerste persoon reageer op ander aspekte as wat die tweede persoon laat blyk het.

Vlak 3

Die uitdrukkings van die eerste persoon (as 'n respons op die gevoelens wat die tweede persoon uitgedruk het) is in werklikheid gelykwaardig aan dié van die tweede persoon omdat dit dieselfde affek en betekenis bevat. Voorbeeld: Die eerste persoon reageer akkuraat, met begrip van die tweede persoon se oppervlakkige gevoelens, maar interpre= teer nie die diepere gevoelens korrek nie of gee glad nie 'n respons op die diepere gevoelens nie. Opsommend: Die eerste persoon reageer sodanig dat hy nie afbreuk doen aan of tot die tweede persoon se uitdrukkings byvoeg nie. Hy reageer egter nie akkuraat op wat onderliggend aan die tweede persoon se oppervlakkige gevoelens is nie. 'n Vlak 3 respons is egter die minimum vereiste om sodanige omstan= dighede te skep sodat 'n helpende interpersoonlike verhou= ding kan ontwikkel.

Vlak 4

Die response van die eerste persoon dra merkbaar by tot die tweede persoon se uitdrukkings en wel op só 'n wyse dat dit gevoelens op 'n dieper vlak (as waarin die tweede persoon self kon slaag) uitdruk. Voorbeeld: Die eerste persoon kommunikeer begrip van die tweede persoon se uitdrukkings en wel op 'n dieper vlak as wat die tweede persoon dit uit= gedruk het. Dit stel die tweede persoon in staat om ge= voelens te ervaar en/of uit te druk wat hy voorheen nie kon uitdruk nie. Opsommend: Die eerste persoon se response skep sodanige omstandighede dat dit bydra tot die gevoel en betekenis van die tweede persoon se uitdrukkings.

Vlak 5

Die eerste persoon se response dra betekenisvol by tot die

gevoel en betekenis van die tweede persoon se uitdrukkings. Dit is 'n akkurate uitdrukking van gevoelens op 'n vlak waar=toe die tweede persoon nie in staat was nie. Die response wat die tweede persoon in staat stel om homself dieper te ondersoek, is 'n bewys dat die eerste persoon selfs in die diepste (innigste of ernstigste) oomblikke "met" die tweede persoon is. Voorbeeld: Die eerste persoon reageer akku=raat op al die tweede persoon se oppervlakkige en diepere gevoelens. Hy is "saam met" (by) die tweede persoon of "op sy golflengte". Die eerste en tweede persoon kan voort=gaan om vorige areas van die persoon se bestaan te ondersoek. Opsommend: Die eerste persoon reageer met volle bewustheid van die ander persoon se identiteit en toon 'n volledige en akkurate empatiese begrip van die tweede persoon se diepste gevoelens.

RESPEK

Vlak 1

Die eerste persoon se verbale- en gedragsuitdrukkings toon 'n duidelike gebrek aan respek (negative regard) vir die tweede persoon. Voorbeeld: Die eerste persoon laat blyk dat die tweede persoon se gevoelens en ervarings nie 'n oor=weging werd is nie en dat die tweede persoon nie in staat is om konstruktief te handel nie. Opsommend: Die eerste persoon kommunikeer in baie opsigte 'n totale gebrek aan respek vir die ander persoon se gevoelens, ervarings en potensiaal.

Vlak 2

Die eerste persoon reageer op so 'n wyse dat hy min respek toon vir die ander persoon se gevoelens, ervarings en poten=siaal. Voorbeeld: Die eerste persoon se response is me=ganies en passief of hy ignoreer die ander persoon se ge=voelens. Opsommend: Die eerste persoon toon in baie

opsigte 'n gebrek aan respek of besorgdheid.

Vlak 3

Die eerste persoon kommunikeer 'n minimum erkenning van die ander persoon se posisie, asook minimale besorgdheid oor sy gevoelens, ervarings en potensiaal. Voorbeeld: Die eerste persoon is sodanig oop dat dit die moontlikheid vir die ander persoon laat om sy gevoelens uit te druk en konstruktief te handel. Opsommend: Die eerste persoon laat op verskil= lende wyses blyk dat daar 'n moontlikheid bestaan dat dit vir hom saak maak wie die ander persoon is en wat die ander per= soon doen. 'n Minimum van hierdie vlak is nodig om omstan= dighede te skep waarbinne 'n helpende interpersoonlike ver= houding kan ontwikkel.

Vlak 4

Die eerste persoon kommunikeer 'n diepe respek en besorgd= heid teenoor die ander persoon. Voorbeeld: Die eerste persoon se response stel die tweede persoon in staat om so= danig vry te wees dat hy homself kan wees en as 'n individu waardig geag word. Opsommend: Die eerste persoon toon dat die tweede persoon se gevoelens, ervarings en potensiaal vir hom saak maak.

Vlak 5

Die eerste persoon kommunikeer die diepste respek vir die ander persoon se waarde as mens en sy potensiaal as 'n vrye individu. Voorbeeld: Die eerste persoon toon 'n diepe be= sorgdheid (caring) vir die menslike potensiaal van die tweede persoon en beywer hom om die tweede persoon se potensiaal te verwesenlik. Opsommend: Die eerste persoon doen alles in sy vermoë om die tweede persoon in staat te stel om kon= struktief op te tree en ten volle te ontplooi.

OPREGTHEID

Vlak 1

Die helper se woorde (verbalizations) is op 'n sekere tyd= stip onverwant aan sy gevoelens of sy enigste opregte respon= se teenoor die tweede persoon is van negatiewe aard en het 'n afbrekende uitwerking. Voorbeeld: Die eerste persoon kom verdedigend voor in sy interaksie met die tweede persoon en hierdie verdediging word deur die inhoud van sy woorde of deur sy stemtoon weerspieël. As die eerste persoon verdedi= gend is, is hy nie in staat om sy reaksies as 'n basis vir verdere navraag oor die waarde van die verhouding te gebruik nie. Opsommend: Daar is bewyse dat daar 'n aansienlike teenstrydigheid (discrepancy) tussen die eerste persoon se innerlike ervarings en sy woorde/uitdrukkings is. As daar nie teenstrydigheid bestaan nie, is die eerste persoon se reaksies bloot afbrekend.

Vlak 2

Die eerste persoon se woorde is effens onverwant aan sy ge= voelens op 'n sekere tydstip. As hy 'n opregte respons gee, is dit negatief teenoor die tweede persoon en is hy nie in staat om sy negatiewe reaksies konstruktief aan te wend as basis om die verhouding te ondersoek nie. Voorbeeld: Die eerste persoon tree op in 'n "professionele" wyse teenoor die die tweede persoon. Hierdie optrede kom egter as "geoefen" voor of dit blyk dat die eerste persoon dink dat dit die wyse is waarop opgetree moet word. Opsommend: Die eer= ste persoon reageer eerder volgens 'n voorgeskrewe rol as om sy persoonlike gevoelens en betekenisse uit te druk. As hy opreg optree, is sy response van negatiewe aard en hy kan dit nie as basis gebruik om die verhouding te ondersoek nie.

Vlak 3

Die eerste persoon toon geen tekens van 'n teenstrydigheid tussen sy woorde en ervarings nie, maar verskaf ook geen aan= duidings van positiewe en opregte response teenoor die

tweede persoon nie. Voorbeeld: Die eerste persoon luister na en volg die tweede persoon, maar gee niks meer van hom= self nie. Hy kommunikeer slegs 'n openheid wat verdere kommunikasie moontlik kan maak. Opsommend: Die eerste persoon maak sodanige response dat hy nie as oneg voorkom nie, maar toon ook nie verdere betrokkenheid nie. Vlak 3 response word ten minste benodig om 'n werkende interper= soonlike verhouding te skep.

Vlak 4

Die eerste persoon verskaf positiewe aanduidings van opregte response (hetsy positief of negatief) wat op 'n nie-afbrekende wyse aangewend word. Voorbeeld: Die eerste persoon se uitdrukkings is kongruent aan sy gevoelens, alhoewel hy iet= wat huiwerig is om dit ten volle uit te druk. Opsommend: Die eerste persoon reageer dikwels met sy eie gevoelens en daar bestaan geen twyfel dat hy regtig bedoel wat hy sê nie. Hy is ook in staat om sy response toe te pas, wat ook al die emosionele inhoud daarvan is. Dit dien as basis om die verhouding verder te ontwikkel.

Vlak 5

Die eerste persoon kom vry en eerlik voor in die verhouding. Die verhouding is nie eksploiterend (exploitative) van aard nie. Voorbeeld: Die eerste persoon is heeltemal spon= taan tydens interaksie en oop vir allerhande ervarings (aangenaam en pynlik). Wanneer pynlike response gegee word, kan die eerste persoon nogtans konstruktief te werk gaan om die omstandighede só te hou dat die verhouding verder kan ontwikkel. Opsommend: Die eerste persoon is homself en kan opregte konstruktiewe response gee.

KONKREETHEID

Vlak 1

Die eerste persoon lei of laat die bespreking met die tweede persoon toe om slegs vae en anonieme algemeenhede aan te raak. Voorbeeld: Die eerste persoon en die tweede per= soon bespreek alles op 'n streng abstrakte en intellektuele vlak. Opsommend: Die eerste persoon wend geen poging aan om die bespreking in die sfeer van persoonlik relevante spesifieke situasies en gevoelens in te lei nie.

Vlak 2

Die eerste persoon laat dikwels selfs die besprekings van vir die tweede persoon persoonlike en relevante materiaal, op 'n vae en abstrakte vlak toe. Voorbeeld: Die eerste en tweede persoon mag die werklike gevoelens bespreek, maar hulle doen dit op 'n abstrakte en geintellektuali= seerde vlak. Opsommend: Die eerste persoon ontlok nie 'n bespreking van die mees persoonlik-relevante gevoelens en ondervindings in spesifieke en konkrete terme nie.

Vlak 3

Die eerste persoon laat by tye die tweede persoon toe om persoonlik relevante materiaal in spesifieke en konkrete terme te bespreek. Voorbeeld: Die eerste persoon maak in die bespreking met die tweede persoon dit moontlik om direk rondom die meeste dinge wat vir die tweede persoon belangrik is, te draai. Daar is egter areas wat nie met konkreetheid ondersoek is nie en ook areas wat die tweede persoon nie wat spesifiekheid betref, ontwikkel nie. Opsommend: Die eerste persoon lei soms die bespreking tot die oorweging van persoonlik relevante spesifieke en konkrete sake. Dit word egter nie altyd ten volle ont= wikkel nie. Vlak 3 verteenwoordig die minimumvlak van fasiliterende funksionering.

Vlak 4

Die fasiliteerder is die tweede persoon dikwels behulpsaam

om sake van belang in konkrete en spesifieke terme te ontwik= kel. Voorbeeld: Die fasiliteerder is in staat om tydens baie geleenthede die bespreking tot spesifieke gevoelens en ondervindings van persoonlik betekenisvolle materiaal te lei. Opsommend: Die fasiliteerder is baie hulpvaardig in die sin dat hy die bespreking toelaat om rondom spesi= fieke en konkrete sake met persoonlik-relevante gevoelens en ondervindings te draai.

Vlak 5

Die fasiliteerder is altyd behulpsaam in die lei van die be= spreking, sodat die tweede persoon vloeiend, direk en omvat= tend spesifieke gevoelens en ondervindings kan bespreek. Voorbeeld: Die eerste persoon betrek die tweede persoon in die bespreking van spesifieke gevoelens, situasies en gebeure, afgesien van hulle emosionele inhoud. Opsommend: Die fasiliteerder fasiliteer 'n direkte uit= drukking van alle persoonlik relevante gevoelens en onder= vindings in konkrete en spesifieke terme.

(b) Die Bales interaksie-analise

Die tweede groep afhanklike veranderlikes wat gebruik word, is die Bales interaksie-analise (1970). Wanneer die siel= kundige se kommunikasie benewens die kwaliteit daarvan, ook in interaksiepatrone ontleed word, mag dit lig werp op die aard van verandering, sou daar na opleiding verandering te bespeur wees.

Die Bales-sisteem deel 'n persoon se kommunikasie in bete= keniseenhede of "acts" in. Hierdie betekeniseenhede is weer in een van 12 kategorieë indeelbaar, afhangend van die aard van die kommunikasie. Bales (1970) definieer 'n betekeniseenheid soos volg: "An 'act' is a communication or an indication, either verbal or nonverbal, which in its context may be understood by another member as equivalent to a single simple sentence" (p.68). So 'n eenvoudige sin

bevat of impliseer 'n onderwerp en 'n werkwoord. Dit ver= teenwoordig 'n volledige gedagte waarop die persoon waarmee gepraat word, 'n redelike antwoord of reaksie kan maak.

Elk van hierdie betekeniseenhede kan in een van die volgende kategorieë ingedeel word:

(1) skyn vriendelik te wees
(2) dramatiseer
(3) stem saam
(4) gee van suggestie
(5) gee van opinie
(6) gee van inligting
(7) vra vir inligting
(8) vra vir opinie
(9) vra vir suggestie
(10) verskil
(11) toon spanning
(12) skyn onvriendelik te wees

Vervolgens sal elk van die kategorieë kortliks bespreek word (Bales 1970):

(1) Skyn vriendelik te wees

Die volgende aktiwiteite word met hierdie kategorie geasso= sieer: groet van die ander persoon, die ander persoon nader, 'n uitnodiging rig, 'n sigaret aanbied. Enige handeling wat gasvryheid, vriendskap of simpatie weerspieël, val ook in hierdie kategorie. Die aanbied van hulp, of dienste, die inisiatief neem in lofuitinge, beloning, goedkeuring of aanmoediging van die ander, die ondersteuning van die ander persoon, is almal bewyse van vriendelikheid.

(2) Dramatiseer

Die gemeenskaplike element wat betekeniseenhede in hierdie kategorie besit, is dat hulle beelde of potensiële emosionele

simbole aan die luisteraar bied. Voorbeelde hiervan is grappe, simboliese handelinge wat nie woorde insluit nie, 'n storie, 'n anekdote of metafoor wat die fanatsie van die luisteraar ontlok.

(3) Stem saam

Inleidende vorms van saamstem of tekens van herkenning wan= neer die ander persoon regmaak om te praat, is voorbeelde wat in hierdie kategorie geplaas word. Hierdie kategorie bevat ook gedrag soos die toon van belangstelling, ont= vanklikheid, gereedheid, na die spreker kyk, die spreker aanmoedig om te sê wat hy wil sê, deur byvoorbeeld te vol= tooi wat hy wil sê, of die sê van "Ja", hm-hm, ek sien", ensovoorts. Ten slotte is die uitdruk van goedkeuring ten opsigte van inligting, waardes, gevoelens of opinies, voor= beelde van gedragseenhede in hierdie kategorie.

(4) Gee van suggestie

Om 'n suggestie te gee, beteken om die leiding te neem in 'n taakrigting. Die noem van 'n probleem wat bespreek gaan word of die vestiging van aandag op wat jy gaan sê, die gee van 'n teken dat jy 'n nuwe aktiwiteitsfase begin, is verdere voorbeelde uit hierdie kategorie. Oor die algemeen word direkte pogings om te lei of voor te lig, om die ander persoon vir aktiwiteit voor te berei, 'n ander persoon oor te haal, te vermaan, te dryf of aan te spoor tot optrede,as voorbeelde van die gee van suggestie gesien.

(5) Gee van opinie

Hierdie kategorie bevat baie van die betekeniseenhede wat met groeptaakverrigting geassosieer word, naamlik probleem= oplossing, besluitneming en ander administratiewe werk. Hierdie kategorie bevat verder alle aanduidings van denk= prosesse wat tot begrip en insig kan lei. Voorbeelde van sulke dinkprosesse is introspeksie, redenering, berekening,

dink, konsentreer. Die gee van 'n opinie sluit ook aktiwi= teit in waarin 'n persoon deur middel van redenering probeer om 'n ander persoon te verstaan, te diagnoseer of die mo= tivering van 'n ander te interpreteer.

(6) Gee van inligting

Inligting word gedefinieer as neutrale, feitlike gebeure wat op waarneming of direkte ondervinding berus. Dit moet toetsbaar wees. 'n Betekeniseenheid moet, om in hierdie kategorie te val, neutraal wees, dit is nie vriendelik of onvriendelik nie, nie 'n produk van logiese denke nie, nie selfopenbarend deur dramatisering, grappighede of spanning nie. Herhaling van wat 'n ander persoon gesê het, deur middel van 'n herformulering of reflektering, word onder die gee van inligting geklassifiseer.

(7) Vra vir inligting

Die vra van inligting verwys na vrae wat 'n feitelike, be= skrywende en objektiewe tipe van antwoord uitlok, wat op ondervinding, waarneming en navorsing gebaseer is. Om vir inligting te vra, is om vir 'n antwoord wat op grond van eenvoudige obserwasie as waar of onwaar getipeer kan word, te vra.

(8) Vra vir opinie

Betekeniseenhede in hierdie kategorie beperk nie die aard van die respons wat verwag word nie en impliseer dat die ander persoon oor die vryheid beskik om belangstelling te toon of nie. Hy word verder nie onder druk geplaas om saam te stem of nie saam te stem nie of met 'n voorafbe= paalde antwoord vorendag te kom nie. Die persoon wat om die ander se opinie vra, dui 'n vriendelike belangstelling of houding aan en suggereer niks aan die ander persoon nie en vra nie vir die konformering tot enige patroon nie.

(9) Vra vir suggestie

Betekeniseenhede in hierdie kategorie het die omsit van inisiatief na die ander persoon of ander in die groep, ten doel.

(10) Verskil

"Verskil" impliseer dat die inhoud van die ander persoon se voorstel, stelling of opinie nie aanvaarbaar is nie. 'n Matige vorm van verskil word getoon deur verbasing, tydelike ongeloof, verslaentheid of ongeloof. Die gebrek aan aandag ten opsigte van dit wat 'n ander persoon sê, is ook 'n vorm van verskil.

(11) Toon spanning

Tekens van angstige emosionaliteit soos mindere uitbarstings of reaktiewe angs, soos om verbysterd of ontsteld te wees, is voorbeelde van spanning. Wanneer 'n persoon die indruk laat dat hy besig is om die situasie as gevolg van vrees, besorgdheid, paniek of bekommernis te vermy, is hierdie kategorie relevant. Soms dien 'n lag as 'n vinnige ont=snaproete uit 'n emosioneel onseker situasie.

(12) Skyn onvriendelik te wees

Onvriendelikheid impliseer 'n aantal betekeniseenhede soos die toon van afkeur en aggressie, om mense te vermaan en te blameer, om verontwaardig en woedend te wees, om 'n ander persoon te kritiseer, te ontsenu, te domineer, onverdraag=saam te wees en te spog.

Volgens Bales (1970) is dit moontlik om hierdie twaalf kate=gorieë so saam te groepeer, dat vier hoofgroepe ontstaan. Kategorie 1, 2 en 3 noem hy positiewe en gemengde reaksies, kategorieë 4, 5 en 6, gepoogde antwoorde, kategorieë 7, 8 en 9 vrae en 10, 11 en 12 negatiewe en gemengde reaksies.

Skematies kan die indeling soos volg voorgestel word (Oorge=neem en vertaal uit Bales (1970, p.92):

'N GROEPERING VAN DIE TWAALF BALES KATEGORIEË IN VIER HOOFGROEPE

positiewe en gemengde reaksies	1	Skyn vriendelik te wees
	2	Dramatiseer
	3	Stem saam
gepoogde antwoorde	4	Gee van suggestie
	5	Gee van opinie
	6	Gee van inligting
vrae	7	Vra vir inligting
	8	Vra vir opinie
	9	Vra vir suggestie
negatiewe en gemengde reaksies	10	Verskil
	11	Toon spanning
	12	Skyn onvriendelik te wees

(c) DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL

Die derde groep afhanklike veranderlikes wat gebruik word, is 'n semantiese differensiaal (sien bylaag 7). Deur middel van hierdie meetmiddel sal gepoog word om te bepaal of die beteke=nis wat die kliënt aan sekere konsepte heg wat die sielkundige omskryf, tussen die eerste en tweede meting beduidend verander het. Die semantiese differensiaal is ingesluit omdat dit aan die betekenis wat die kliënt ten opsigte van die sielkun=dige ervaar, 'n plek toeken. Uit die navorsing van Truax (1961); Bergin en Soloman (1963); Berenson en Carkhuff (1967) en andere word dit duidelik dat die kliënt se belewenis van die sielkundige se fasiliterende houdings van groot belang is. Nogtans word daar in navorsing min aandag aan hierdie faset verleen. Die rasionaal van die semantiese differensiaal is daarin geleë dat die eienskappe van idees en werklike voorwerpe grootliks deur byvoeglike naamwoorde gekommunikeer word. Dit is dus moontlik om die eienskappe van 'n beson=dere persoon te kommunikeer as beleefd, bedorwe, onseker, suksesvol, ensovoorts. 'n Motor kan mooi, deftig, slank, ensovoorts wees. Indien dit aldus Nunnally

(1967) moontlik is om betekenis deur middel van byvoeglike naamwoorde oor te dra, kan dit ook redelikerwys aanvaar word dat byvoeglike naamwoorde gebruik kan word om die ver= skillende fasette van betekenis te meet. Daar kan verder geargumenteer word dat ten einde ankers vir die punte van die skaal te voorsien, dit nuttig sal wees om met bipolêre byvoeglike naamwoorde te werk, aangesien die meeste antonie= me besit.

Die semantiese differensiaal, bestaan dus uit 'n aantal bipo= lêre skale wat gebruik word om konsepte te beoordeel (Nunnal= ly, 1967). Dit is 'n baie dinamiese instrument aangesien enigiets wat benoem kan word, op hierdie skaal beoordeelbaar is. Die skale van die semantiese differensiaal bestaan elk uit 'n paar bipolêre byvoeglike naamwoorde met gewoonlik 7 beoordelingspunte vir elke paar byvoeglike naamwoorde. Die kernelemente van 'n semantiese differensiaal is dus 'n konsep wat beoordeel word en die skale (byvoeglike naam= woorde) wat gebruik word om dit te beoordeel.

1) Die konsep

Die eerste stap in die navorsingsgebruik van die semantiese differensiaal is om die konsep/te wat beoordeel gaan word, te kies. 'n Vereiste wat hier geld, is dat die konsep/te revant tot die navorsingsprobleem moet wees (Kerlinger, 1973). Daar is volgens hom twee verdere vereistes wat aan die keuse van 'n konsep gestel word. Eerstens moet die konsep/te 'n verskeidenheid van response van verskeie persone ontlok, of anders gestel, 'n groot variasie tussen persone ontlok. Indien dit nie gebeur nie, is die konsep/te om voor-die-hand-liggende redes ongeskik vir gebruik. Tweedens moet die kon= sep/te 'n mate van semantiese ruimte dek. Hierdie is egter nie 'n vaste vereiste by alle navorsing nie. In eksperimen= tele ondersoek waar die navorser slegs 'n enkele veranderlike wil meet, mag hierdie vereiste nie van belang wees nie (Kerlinger, 1973). Aangesien hierdie ondersoek slegs van een konsep gebruik maak, sal daar gepoog word om aan eers= genoemde twee voorwaardes te voldoen. Met die frase "U

maat was...." word die problematiek, met ander woorde,die kliënt se houding teenoor die helper of student-sielkundige, belig. Verder kan 'n wye verskeidenheid houdings aan 'n persoon gekoppel word, sodat ook die tweede voorwaarde myns insiens nagekom word.

(2) Die skale

Volgens Osgood (Kerlinger, 1973), is die tweede stap die seleksie van toepaslike skale of byvoeglike naamwoordpare. Daar is twee kriteria wat die seleksie hiervan bepaal: die faktorverteenwoordiging en die relevansie van die konsep/te wat gebruik word (Kerlinger, 1973).

Wat faktorverteenwoordiging betref, is talle faktor-analises op semantiese-differensiaalskale uitgevoer. Hierdie onder= soeke het wye reekse verskillende konsepte gebruik. Onder= soeke is ook uitgevoer op skale,voltooi deur mense uit ver= skillende lande asook verskillende tipes mense. Baie ver= skillende byvoeglike naamwoordpare is in hierdie ondersoeke gebruik. Na aanleiding van hierdie ondersoeke is daar tot die gevolgtrekking gekom dat daar drie hooffaktore ten opsigte van betekenis identifiseer kan word, naamlik evaluasie, potensie (potency) en aktiwiteit.

Ten einde aan die vereistes van die eerste kriterium (dit is faktorverteenwoordiging) te voldoen, is besluit om slegs items te gebruik waarvan die faktorverteenwoordiging reeds bekend is. Theron (1976) gebruik 'n semantiese differensiaal as meetmiddel in 'n ondersoek waarin daar gepoog word om kliënte se verwagtings van die voorligtingproses te verander. Hy stel die semantiese differensiaal saam uit items verkry uit Nunnally (1970); Heise (1969); Heise (1965); Jenkins et al. (1958) en Kerlinger (1973). Vyftien van hierdie items se faktor-verteenwoordiging is bekend. Aangesien dié 15 items as geldige riglyne vir verandering in hierdie ondersoek kan dien, word hulle uit Theron (1976) oorgeneem. Die 15 items wat in hierdie projek se semantiese differensiaal gebruik is,

is die volgende: Die grondfaktor word tussen hakies voorsien.

regverdig	-	onregverdig (evaluasie)
suksesvol	-	onsuksesvol (evaluasie)
opreg	-	vals (evaluasie)
eerlik	-	skelm (evaluasie)
waardeloos	-	waardevol (evaluasie)
aanpasbaar	-	onveranderlik (evaluasie)
aanvaardend	-	verwerpend (evaluasie)
ru	-	delikaat (potensie)
swak	-	sterk (potensie)
hard	-	sag (potensie)
naby	-	ver (potensie)
vinnig	-	stadig (aktiwiteit)
kalm	-	gespanne (aktiwiteit)
aktief	-	passief (aktiwiteit)
warm	-	koud (aktiwiteit)

(3) Die formaat van die semantiese differensiaal

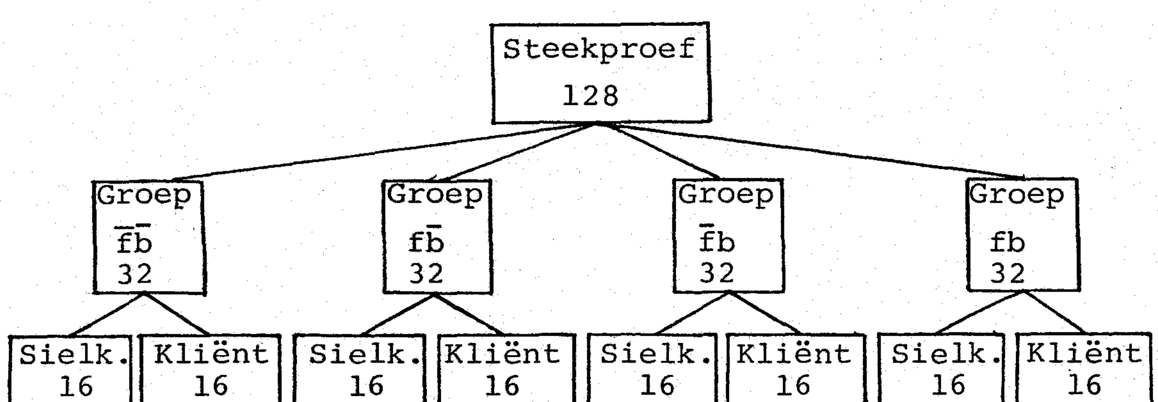
Die 15 items wat gebruik is, is so gerangskik dat die ideale antwoord nie konstant aan die linkerkant of regterkant ver= skaf is nie, maar dit is gevarieer. Waar regverdig (posi= tiewe konnotasie) byvoorbeeld eerste genoem word in die item regverdig-onregverdig, is die volgende item in die volgorde ru (negatief) teenoor delikaat aangebied. Hierdie beginsel word deur Kerlinger (1973) aanbeveel.

Volgens Osgood (Kerlinger 1973) is 'n 7 punt skaal vir vol= wassenes effektief, alhoewel daar variasies van 3, 5 en selfs 9 punt skale voorkom. Daar is besluit om van 'n 7 punt skaal gebruik te maak, op grond van bogenoemde mening.

6.2.3 DIE STEEKPROEF

Aangesien die ontwerp onder 6.2.1 bespreek, vereis dat 'n ewekansige steekproef gebruik word, sal die steekproef ver= volgens bespreek word.

Die steekproef is saamgestel uit die sielkunde-studente in hulle derde en vyfde semester aan die U.O.V.S. gedurende 1979. Slegs dames is in die steekproef gebruik, aangesien daar te min mans in hierdie populasie beskikbaar was. Die steekproef is wat geslag betref, homogeen gehou, sodat die uitwerking van moontlike geslagsveranderlikes uitgeskakel kan word. Die proefpersone is met behulp van toevalsyfers ewekansig uit bogenoemde populasie getrek. Die opleidingsi= tuasie is in die vorm van 'n diade opgestel. Dit het ener= syds uit 'n student wat die rol van 'n hulpverlener speel, bestaan. Die ander student het 'n probleem aangebied wat die hulpverlener na die beste van haar vermoë moes hanteer. Daar was dus by elke opleidingsituasie twee persone betrokke. Dit was nie moontlik om weer eens toevalsyfers as steek= proeftegniek by die indeling in groepe te gebruik nie, aan= gesien die studente nie sonder beperking beskikbaar was nie. Die pare is dus met die voorvereiste dat die lede nie vrien= dinne mag wees nie, saamgestel. Aangesien hierdie twee persone telkens of as helper of as hulpbehoewende in die opleidingsituasie betrokke was, moes 'n verdere ewekansige verdeling in rolle gedoen word. Die rol van die sielkundige is alternerend aan die eerste en tweede naam toegeken, soos die pare vir hulle afsprake opgedaag het en die pare is ewekansig aan die verskillende groepe toegewys. Daar is 16 studente per groep opgelei, sodat daar 32 persone by elke groep betrokke was. Die samestelling van die steek= proef kan dus diagrammaties soos volg voorgestel word: Die syfers dui telkens op die grootte van die groep



Vir die dataverwerkingsdoeleindes sien die steekproef soos volg daaruit.

TABEL 6.1

SAMESTELLING VAN DIE GROEPE

Groep	Aantal pare
Kontrole $\bar{f}\bar{b}$	16
Opleiding in fasiliterende beginsels $f\bar{b}$	16
Opleiding in behoefte-analise $\bar{f}b$	16
Opleiding in fasiliterende beginsels en be= hoefte-analise fb	16

6.3 DIE PROSEDURE

6.3.1 VOORBEREIDING

Nadat die steekproef saamgestel is, is aan elke proefpersoon 'n brief (sien bylaag 8) oorhandig waarin die projek verdui= delik is. Hierna is afsprake gereël volgens 'n afspraak= tydtafel en soos dit die studente gepas het.

Intussen is die dialoog vir die videomodel opgestel en deur die kliniese sielkundige en studente instudeer. Die 4 video-opnames is daarna verfilm totdat navorser met die kwaliteit van die opnames tevrede was. Verder is daar 'n wagkamer ingerig asook 'n lokaal waar kliënte die vraelyste kon invul of wag terwyl die student-sielkundige opgelei word. Die opleidingslokaal met videofasiliteite is ten slotte in ge= reedheid gebring. Navorser self het die opleiding van die student-sielkundiges behartig, terwyl sy assistent die video-apparaat behartig het. Ten einde die kans op 'n fout met betrekking tot prosedure en videobande te verminder, maar tog metodologies korrek op te tree, is besluit om 5 sessies van elke groep opeenvolgend af te handel en dan weer die siklus te herhaal. In die laaste siklus is een sessie per

groep agtereenvolgens gebruik.

6.3.2 DIE UITVOER VAN DIE EKSPERIMENT

Sodra 'n proefpersoon opgedaag het, is sy na die wagkamer geneem. Wanneer albei proefpersone daar was, is die stu= dent-sielkundige en die kliënt aangewys. Navorser en sy assistent het intussen bepaal in watter groep die proef= persone ingedeel is. Hulle kon in een van 4 groepe in= gedeel word, waarmee die volgende prosedures gevolg is:

A OPLEIDING IN FASILITERENDE KOMMUNIKASIE (GROEP f$\bar{b}$)

(a) Voordat die 5 minute voormeting 'n aanvang geneem het, het die student-sielkundige instruksies (sien bylaag 9) ontvang, waarvolgens sy die onderhoud moet hanteer. Die kliënt het instruksies (sien bylaag 10) ontvang waarvolgens sy gedurende die onderhoud moes reageer.

(b) Na die 5 minute voormeting het die kliënt die video-opnamevertrek verlaat en is deur navorser se assistent na die wagkamer vergesel waar sy versoek is om die semantiese differensiaal (sien bylaag 7) in te vul. Daarna is sy aan= gesê om te wag. Sy het vervolgens gewag totdat sy instruk= sies vir die 5 minute nameting ontvang het.

(c) Die leermeester (navorser self) het aan die student-sielkundige 'n inligtingstuk (sien bylaag 1) oorhandig waarin die beginsels van empatie, respek, opregtheid en konkreetheid uiteengesit is. Dit is saam deurgelees. Nadat die inlig= tingstuk deurgewerk is, is die student-sielkundige versoek om daarop te let dat die beginsels in die volgende video= model toegepas gaan word.

(d) Die oriëntasievideomodel is vervolgens aangebied. Navorser se assistent het die speel van die band vanuit 'n aangrensende vertrek waar die beheerapparaat geïnstalleer is,

beheer.

(e) Vervolgens is aan die student-sielkundige verdui= delik dat die tegniek van fasiliterende kommunikasie deur haar en die leermeester met behulp van 'n rollespel geoefen sal word. Die student-sielkundige se response is aan die hand van die empatie, respek, opregtheid en konkreet= heid daarvan geïnterpreteer en volgens bogenoemde beginsels gewysig, indien nodig. Nadat die rollespel voltooi is, is aan die student-sielkundige gesê dat daar 'n verdere video= model gaan volg en dat sy weer eens moet oplet hoe die fa= siliterende dimensies toegepas word.

(f) Die tweede videomodel is vervolgens aangebied. Navorser se assistent het die speel van die band weer vanuit 'n aangrensende vertrek beheer.

(g) Daar is vervolgens weer eens aan die student-siel= kundige verduidelik dat die tegniek van fasiliterende kommu= nikasie deur haar en die leermeester met behulp van 'n rollespel geoefen sal word. Soos tydens die vorige rolle= spel is die student-sielkundige se response aan die hand van die empatie, respek, opregtheid en konkreetheid daarvan ge= ïnterpreteer en volgens bogenoemde beginsels gewysig, indien nodig. Daar is na afloop van die oefening aan haar verdui= delik dat die kliënt weer met 'n probleem na haar toe sal kom en sy haar na die beste van haar vermoë en met die toe= passing van empatie, respek, opregtheid en konkreetheid moet help. Die onderhoud sou 5 minute duur. Terwyl leermeester en student-sielkundige met die rollespel besig was, het na= vorser se assistent die kliënt ingelig dat sy weer 'n egte probleem aan die sielkundige moet voorhou.

(h) Nadat die leermeester die videolokaal verlaat het, is die kliënt na die lokaal gebring waar die student-sielkun= dige op haar gewag het. Die 5 minute onderhoud het as nameting gedien.

(i) Nadat die onderhoud voltooi is, is die kliënt deur navorser se assistent na die wagkamer geneem waar sy die semantiese differensiaal (bylaag 7) ingevul het.

B OPLEIDING IN BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIËNT (GROEP f̄b)

(a) Voordat die 5 minute voormeting 'n aanvang geneem het, het die student-sielkundige dieselfde instruksies (sien bylaag 9) ontvang as die een wat opgelei is in fasiliterende kommunikasie. Ook die kliënt het dieselfde instruksies (sien bylaag 10) ontvang.

(b) Na die 5 minute voormeting het die kliënt die video-opnamevertrek verlaat en is deur navorser se assistent na die wagkamer vergesel waar sy versoek is om die semantiese diffe= rensiaal (sien bylaag 7) in te vul. Daarna is sy van 'n PNV vraelys, antwoordblad, 'n potlood en 'n uitveër voor= sien. Die instruksies van die PNV is saam met haar deur= gelees. Toe die assistent seker was dat die kliënt dit ver= staan, is sy alleen gelaat om die vraelys te voltooi.

(c) Die leermeester (navorser self) het intussen aan die student-sielkundige 'n inligtingstuk oorhandig (sien by= laag 4) waarin die beginsels van hulpverlening deur middel van behoefte-analise van die kliënt uiteengesit is. Nadat hierdie inligtingstuk deurgewerk is, is die student-sielkundige versoek om daarop te let dat die beginsels in die volgende videomodel toegepas gaan word.

(d) Die oriëntasievideomodel is vervolgens aangebied. Navorser se assistent het die speel van die band vanuit 'n aangrensende vertrek waar die beheerapparaat geïnstalleer is, beheer.

(e) Vervolgens is aan die student-sielkundige verduide= lik dat die tegniek van behoefte-kommunikasie deur haar en die leermeester met behulp van 'n rollespel geoefen sal word.

Die leermeester het dieselfde probleem as by die fasiliteren= de kommunikasiemodel voorgehou, terwyl die student-sielkundige van 'n fiktiewe lys van kliëntbehoeftes voorsien is. Die student-sielkundige se response is aan die hand van die fik= tiewe lys van behoeftes geïnterpreteer en indien nodig, gewysig. Nadat die rollespel voltooi is, is aan die student-sielkundige gesê dat daar 'n verdere model gaan volg en sy moet oplet hoe behoefte-analise toegepas word.

(f) Die tweede videomodel is vervolgens aangebied.

(g) Daar is vervolgens weer eens aan die student-sielkundige verduidelik dat die tegniek van behoeftekommuni= kasie deur haar en die leermeester met behulp van 'n rolle= spel geoefen sal word. Die probleem was dieselfde as wat vir opleiding in fasiliterende kommunikasie gebruik is. Die student-sielkundige is weer eens van 'n lys van fiktiewe behoeftes voorsien wat as basis vir beoordeling van haar response kon dien. Daar is na afloop van die rollespel aan haar verduidelik dat die kliënt weer met 'n probleem na haar toe sal kom en sy haar met behulp van behoefte-kommunikasie moet probeer help. Hiervoor was 'n lys van die kliënt se behoeftes natuurlik nodig. Terwyl die student - sielkundige opgelei is, het die kliënt die vraelys voltooi. Dit is deur die assistent nagesien, en aan die leermeester voorsien. Die leermeester het dit ten slotte met die student-sielkundige deurgegaan en haar gehelp om dit te interpreteer. Die normrekenkundige gemiddeldes is as basis vir die interpretasie van die kliënt se behoeftes gebruik. Verder is die kliënt intussen ingelig dat sy weer 'n egte probleem aan die sielkundige moet voorhou.

(h) Die leermeester het die video-opnamelokaal verlaat en die kliënt is na die lokaal gebring, waar die student-sielkundige op haar gewag het. Die 5 minute onderhoud het as nameting gedien.

(i) Nadat die onderhoud voltooi is, is die kliënt deur

die navorser se assistent na die wagkamer geneem, waar sy die semantiese differensiaal (bylaag 7) ingevul het.

C OPLEIDING IN 'N KOMBINASIE VAN FASILITERENDE KOMMUNIKASIE EN BEHOEFTE - ANALISE (GROEP fb)

Hierdie groep student-sielkundiges se opleidingsprogram is saamgestel uit die eerste helfte van die program van die groep wat opleiding in fasiliterende kommunikasie ontvang het en dele van die program van die groep wat opleiding in behoefte-analise ontvang het.

Die opleidingsprogram vir hierdie groep is eerstens saamge= stel uit die voormeting, die inligtingstuk, die oriëntasie= videomodel en die daaropvolgende rollespel soos vir die groep wat opleiding in fasiliterende kommunikasie ontvang het. Hierna is die inligtingstuk wat die student-sielkundige oor hulpverlening deur middel van behoefte-analise oriënteer, met haar deurgewerk. Vervolgens het sy die tweede video= model vir opleiding in behoefte-analise ontvang en ook die gepaardgaande rollespel, gevolg deur die nameting.

Die kliënte uit hierdie groep het dieselfde prosedure deur= gegaan as die kliënte wat vir opleiding in behoefte-analise gebruik is. Hulle het met ander woorde die voor= meting deurgemaak, 'n semantiese differensiaal ingevul, die PNV ingevul, 'n tweede probleem geformuleer en tydens die nameting dit bespreek en ten slotte die semantiese diffe= rensiaal ingevul.

D DIE KONTROLEGROEP (GROEP $\bar{f}\bar{b}$)

(a) Voordat die 5 minute voormeting 'n aanvang geneem het, het die student-sielkundige instruksies (sien bylaag 9) ontvang waarvolgens sy die onderhoud moet hanteer. Die kliënt het instruksies (sien bylaag 10) ontvang waarvolgens sy ge= durende die onderhoud moes reageer.

(b) Na die 5 minute voormeting het die kliënt die video-opnamelokaal verlaat en is deur navorser se assistent na die wagkamer vergesel waar sy versoek is om die semantiese dif=ferensiaal in te vul. Daarna is sy aangesê om te wag. Sy het vervolgens vir ongeveer 45 minute gewag totdat sy in=struksies vir die 5 minute nameting ontvang het.

(c) Die student-sielkundige het in die video-opnamelo=kaal agter gebly en is deur die leermeester meegedeel dat sy moes wag. Sy het ongeveer 50 minute gewag totdat die na=meting plaasgevind het.

(d) Die instruksies vir die 5 minute nameting is ver=volgens aan die kliënt en student-sielkundige voorsien. Die kliënt moes 'n verdere egte probleem aan die student-sielkundige voorhou. Die student-sielkundige moes haar na die beste van haar vermoë met die probleem help.

(e) Die kliënt is na die video-opnamelokaal gebring, waar die student-sielkundige op haar gewag het. Die 5 minute onderhoud het as nameting gedien.

(f) Nadat die onderhoud voltooi is, is die kliënt deur die navorser se assistent na die wagkamer geneem, waar sy die semantiese differensiaal (bylaag 7) ingevul het.

6.3.3 DIE VERWERKING VAN DIE DATA

Die doel van die ondersoek is enersyds om te bepaal of oplei=ding in fasiliterende kommunikasie die student-sielkundige se kommunikasie beïnvloed. Andersyds wil daar vasgestel word of opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes, 'n verandering in die student se kommunikasie te weeg kan bring. Hierdie moontlike kommunikasieverandering kan in terme van 3 verskillende analises verwerk word, naamlik die Carkhuffskaal, die Bales interaksie-proses-analise en die semantiese differensiaal.

Aangesien die aard van die analises verskil, sal hulle ook vervolgens afsonderlik behandel en bespreek word.

A 'N KWALITATIEWE ONTLEDING VAN DIE DATA

Ten einde 'n kwalitatiewe ontleding van die student-sielkun=dige se kommunikasie te kan maak, is die Carkhuffskale empatie, respek, opregtheid en konkreetheid gebruik. As eerste stap by dataverwerking word 'n aantal hipoteses gestel, waarna die ontledingsprosedure behandel sal word.

(a) DIE HIPOTESES

Nulhipotese (1)

Opleiding in fasiliterende eienskappe het geen invloed op die empatie, respek, opregtheid en konkreetheid wat die student-sielkundige kommunikeer nie.

Alternatiewe hipotese (1)

Opleiding in fasiliterende kommunikasie het 'n beduidende invloed op die empatie, respek, opregtheid en konkreetheid wat die student-sielkundige kommunikeer.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

$$H_o : f = \bar{f}$$

met die alternatiewe hipotese:

$$H_a : f \neq \bar{f}$$

waar f = die uitwerking van fasiliterende opleiding op die afhanklike veranderlikes

en $\bar{f}$ = die uitwerking van geen fasiliterende oplei=ding op die afhanklike veranderlikes

Nulhipotese (2)

Opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes het geen invloed op die empatie, respek, opregtheid en konkreetheid wat die student-sielkundige kommunikeer nie.

Alternatiewe hipotese (2)

Opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes het 'n beduidende invloed op die empatie, respek, opregtheid en kon= kreetheid wat die student-sielkundige kommunikeer.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

$$H_o : b = \bar{b}$$

met die alternatiewe hipotese:

$$H_o : b \neq \bar{b}$$

waar b = die uitwerking van opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhanklike veranderlikes

en $\bar{b}$ = die uitwerking van geen opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhanklike veranderlikes

Nulhipotese (3)

Opleiding in fasiliterende kommunikasie en opleiding in be= hoefte-analise van die kliënt het geen interaksie-effek op die empatie, respek, opregtheid en konkreetheid wat die student-sielkundige kommunikeer nie.

Alternatiewe hipotese (3)

Opleiding in fasiliterende kommunikasie en opleiding in behoef= te-analise van die kliënt het 'n interaksie-effek op die em= patie, respek, opregtheid en konkreetheid wat die student-sielkundige kommunikeer.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

$$H_o \; : \; fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$$

met die alternatiewe hipotese:

$$H_a \; : \; fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$$

waar fb = die uitwerking van die interaksie van fasiliterende opleiding en 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhanklike veranderlikes

$\bar{f}\bar{b}$ = die uitwerking van geen fasiliterende opleiding en geen analise van die kliënt se behoeftes op die afhanklike veranderlikes

$\bar{f}b$ = die uitwerking van opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhanklike veranderlikes

$f\bar{b}$ = die uitwerking van opleiding in fasiliterende kommunikasie op die afhanklike veranderlikes

(b) DIE VERWERKINGSPROSEDURE

Die beoordeling van die student-sielkundige se response is deur twee beoordelaars gedoen. Die beoordeling behels die toekenning van 'n punt op 'n 5 punt skaal ten opsigte van elke respons van die student-sielkundige op elk van die dimensies empatie, respek, opregtheid en konkreetheid. Die beoordelaars was albei senior personeellede van die Departement Sielkunde aan die U.O.V.S. Hulle is vooraf in die prosedure opgelei. Hierdie opleidingsprogram het eerstens die blootstelling aan die verskillende dimensies en 'n definiëring van die skale behels. Daarna is die ontleding met behulp van 'n videoband geoefen, totdat beide beoordelaars hulle vaardig gevoel het. Hulle inter-beoordelingskoëffisiënte is hierop met behulp van komperprogram BMDP8D, (produk-moment, Dixon, 1975, p.228),bereken. Ten opsigte van empatie was die inter-beoordelingskoëffisiënt o,972, ten opsigte van respek, o,945 , ten opsigte van opregtheid, o,941 en

konkreetheid 0,924.

Die video-opnames wat gedurende die eksperiment gemaak is, is van kodes voorsien, sodat navorser die bande kon identifiseer, maar die beoordelaars nie. Die beoordelaars is van beoor=delingstabelle voorsien en die beoordeling is direk van die videobande af gedoen. Na elke respons van die student-siel=kundige is die band gestop, en het beide beoordelaars die re=spons beoordeel. Waar hulle verskil het, is die rekenkundige gemiddeld van die twee se beoordelings gebruik.

Nadat 'n metingseenheid voltooi is, dit wil sê 'n 5 minute voor- of nameting afgehandel is, is die band uit die video=masjien verwyder, alle bande geskommel en 'n volgende band ewe=kansig vir beoordeling getrek. Na voltooiing van die beoor=deling is die rekenkundige gemiddeld van elke persoon se voor- en nameting ten opsigte van elke dimensie bereken.

Ten einde die hipoteses wat gestel is te toets, is 'n 2 x 2 fak=toriale variansie-analise op die data uitgevoer. Hiervoor is komperprogram BMDP2V1 (Dixon, 1975, p.711) gebruik. Deur middel van hierdie tegniek word statisties bepaal of die twee onafhanklike veranderlikes 'n beduidende invloed op die af=hanklike veranderlike(s) gehad het. Waar die twee onaf=hanklike veranderlikes 'n interaksie-effek gehad het, sal van 'n post-hoc ontleding gebruik gemaak word om die data verder te ontleed, aangesien so 'n beduidende interaksie-effek nie statistiese verskille kan interpreteer nie. So 'n statisties-beduidende effek dui nie aan tussen watter selle die verskille bestaan nie. Die post-hoc ontleding van Scheffé sal dus geimplimenteer word om verskille tussen die selle aan te dui. Die Scheffé-toets vir post-hoc-vergelykings gebruik die vol=gende formule (Hays, 1973, p.607).

$$\hat{\emptyset}g \; - \; S\sqrt{V(\hat{\emptyset}g)} \;\leq\; \hat{\emptyset}g \;\leq\; \hat{\emptyset}g \; + \; S\sqrt{V(\hat{\emptyset}g)}$$

waar $\hat{\emptyset}$ = verskil tussen gemiddeldes

g = inkrementfaktor

S	=	$\sqrt{(J - 1)F\alpha}$
J	=	totale aantal groepe
$F\alpha$	=	ooreenstemmende waarde vir beduidendheid op α-peil
$V(\hat{\emptyset})g$	=	foutvariansieskatting vermenigvuldig met w_g
w_g	=	$\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}$

(c) DIE KONTROLERING VAN VERANDERLIKES

Ter wille van die interpretering van die data moet daar eers vasgestel word of die verskillende groepe voor eksperimen=tele manipulasie wel ten opsigte van die afhanklike verander=likes gelyk was. Hierdeur kan verseker word dat die steek=proeftrekking effektief is, al is die steekproef relatief klein. As hipotese word dus gestel dat die verdeling van proefpersone in subgroepe geen uitwerking op die empatie, respek, opregtheid en konkreetheid wat die proefpersone kommunikeer, het nie.

Statisties word dit soos volg in die vorm van nulhipoteses en alternatiewe hipoteses geformuleer:

Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

Ho : $b = \bar{b}$
Ha : $b \neq \bar{b}$

Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = f\bar{b} = \bar{f}b$
Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq f\bar{b} \neq \bar{f}b$

waar f = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat aan fasiliterende opleiding blootgestel is

$\bar{f}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat aan geen fasiliterende opleiding blootgestel is nie

b = die uitwerking van verdeling in groepe op die

afhanklike veranderlikes by die groep wat bloot= gestel is aan opleiding in behoefte-analise van die kliënt

$\bar{b}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat nie blootgestel is aan opleiding in behoefte-ana= lise van die kliënt nie

fb = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlike by die groep wat beide fasiliterende opleiding en 'n analise van die kliënt se behoeftes ontvang het

$\bar{f}\bar{b}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlike by die groep wat nóg fasiliterende opleiding, nóg opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes ontvang het

$f\bar{b}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat oplei= ding in fasiliterende kommunikasie ontvang het

$\bar{f}b$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat oplei= ding in behoefte-analise ontvang het

Vervolgens is 'n 2 x 2 faktoriale variansie-analise op die voormetings uitgevoer. Hiervoor is komperprogram BMDP2V1 (Dixon, 1975, p.711) gebruik. In tabelle 6.2; 6.3; 6.4 en 6.5 word die resultate van die 2 x 2 faktoriale variansie-analise op die voormetings uiteengesit. Aangesien hierdie 'n verkennende ondersoek is, word die hipoteses op 'n bedui= denheidspeil van 5% getoets.

TABEL 6.2

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP EMPATIE

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,092	1	0,092	0,580
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	0,001	1	0,001	0,009
Interaksie	0,106	1	0,106	0,669
fout	9,533	60	0,158	

TABEL 6.3

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP RESPEK

Bron van Variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,134	1	0,134	0,768
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	0,005	1	0,005	0,031
Interaksie	0,012	1	0,012	0,070
Fout	10,476	60	0,174	

TABEL 6.4

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP OPREGTHEID

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,184	1	0,184	0,849
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	0,004	1	0,004	0,020
Interaksie	0,065	1	0,650	0,298
Fout	13,062	60	0,217	

TABEL 6.5

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP KONKREETHEID

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,130	1	0,130	0,532
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	0,036	1	0,036	0,148
Interaksie	0,011	1	0,011	0,043
Fout	14,621	60	0,244	

Op die 5% peil is die kritieke waarde van F = 4,000 (Neave, 1978, p.47). Al die nulhipoteses word dus aanvaar en die alternatiewe hipoteses verwerp. Daar kan dus aanvaar word dat daar geen beduidende verskil voor die eksperimentele

manipulasie tussen die groepe was wat betref hulle vermoë om empatie, respek, opregtheid en konkreetheid te kommunikeer nie.

B 'N PROSES-ANALISE VAN DIE DATA

Ten einde die student-sielkundige geïnisieerde interaksiepa= trone te kan ontleed, is van die Bales interaksie-analise sis= teem gebruik gemaak. Volgens hierdie sisteem is elke bete= keniseenheid in een van twaalf kategorieë indeelbaar. Dit is egter moontlik om 'n indeling volgens die 4 hoofkategorieë te maak (Liebetrau, 1973), sodat elke betekeniseenheid in een van die volgende kategorieë klassifiseerbaar is: posi= tiewe en gemengde reaksies (Kategorie 1); gepoogde ant= woorde (Kategorie 2); vrae (Kategorie 3) en negatiewe en gemengde reaksies (Kategorie 4). Ter wille van eenvoud is daar van hierdie 4 kategorieë by die ontleding van die kom= munikasie gebruik gemaak.

As eerste stap by dataverwerking word 'n aantal hipoteses gestel, waarna die ontledingsprosedure behandel sal word.

(a) DIE HIPOTESES

Nulhipotese (1)

Opleiding in fasiliterende eienskappe het geen invloed op die kommunikasiepatrone van die student-sielkundige in terme van die 4 Bales kategorieë gehad nie.

Alternatiewe hipotese (1)

Opleiding in fasiliterende eienskappe het 'n beduidende in= vloed op die kommunikasiepatrone van die student-sielkundige in terme van die 4 Bales kategorieë.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

Ho : $f = \bar{f}$

met die alternatiewe hipotese:

Ha : $f \neq \bar{f}$

waar f = die uitwerking van fasiliterende opleiding op die afhanklike veranderlikes

en $\bar{f}$ = die uitwerking van geen fasiliterende oplei= ding op die afhanklike veranderlikes

Nulhipotese (2)

Opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes het geen invloed op die student-sielkundige se kommunikasiepatrone in terme van die 4 Bales kategorieë gehad nie.

Alternatiewe hipotese (2)

Opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes het 'n beduidende invloed op die student-sielkundige se kommunikasie= patrone in terme van die 4 Bales kategorieë gehad.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

Ho : $b = \bar{b}$

met die alternatiewe hipotese

Ha : $b \neq \bar{b}$

waar b = die uitwerking van opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhank= like veranderlikes

en $\bar{b}$ = die uitwerking van geen opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhanklike veranderlikes

Nulhipotese (3)

Opleiding in fasiliterende eienskappe en 'n analise van die kliënt se behoeftes het geen interaksie-effek op die student-sielkundige se kommunikasiepatrone in terme van die 4 Bales kategorieë gehad nie.

Alternatiewe hipotese (3)

Opleiding in fasiliterende eienskappe en 'n analise van die kliënt se behoeftes het 'n beduidende interaksie-effek op die student-sielkundige se kommunikasie in terme van die 4 Bales kategorieë gehad.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

$$Ho : fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$$

met die alternatiewe hipotese:

$$Ha : fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$$

waar fb = die uitwerking van fasiliterende opleiding en 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhanklike veranderlikes

$\bar{f}\bar{b}$ = die uitwerking van geen fasiliterende oplei=ding en geen analise van die kliënt se be=hoeftes op die afhanklike veranderlikes

$\bar{f}b$ = die uitwerking van opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes op die afhank=like veranderlikes

$f\bar{b}$ = die uitwerking van opleiding in fasiliteren=de kommunikasie op die afhanklike verander=likes

(b) DIE VERWERKINGSPROSEDURE

Ten einde die kommunikasie te kan ontleed, is oudiobande van die videobande gemaak. Daarna is die student-sielkundige se response deur 'n tikster getik. Die ontleders kon nou met behulp van die getikte response van die student-sielkun= dige, die oudio-response van beide die student-sielkundige en kliënt en die videoband van beide partye, die student-sielkundige se response ontleed. Daar is van 2 ont= leders gebruik gemaak, albei personeellede aan die Departe= ment Sielkunde van die U.O.V.S. Albei beskik oor wye er= varing in die analise van kommunikasie volgens die Bales-sisteem. Voordat hulle die kommunikasie begin ontleed het, is 'n volle onderhoud deur beide ontleed ten einde 'n aan= duiding van die betroubaarheid van hulle ontledings te ver= kry. Die volgende nulhipotese word dus gestel:

Die 2 beoordelaars se beoordelings in kategorieë is onaf= hanklik van mekaar.

Die alternatiewe hipotese lui:

Die 2 beoordelaars se beoordelings in kategorieë is afhank= lik van mekaar

Ten einde hierdie hipotese te toets is 'n χ^2 toets vir onaf= hanklikheid (Du Toit, 1966, p. 122-123) uitgevoer. Hierdie formule het 'n resultaat van $\chi^2 = 2{,}265$ opgelewer. Vol= gens Neave (1978, p.42) is die kritiese waarde van χ^2 met drie grade van vryheid op die 5% peil = 7,815. Uit hier= die resultaat blyk dit dat die nulhipotese aanvaar moet word en die alternatiewe hipotese verwerp moet word. Die be= oordeling deur die beoordelaars kan dus as betroubaar aan= vaar word.

Die bande asook getikte response is van kodes voorsien, sodat navorser die bande kon identifiseer,maar die ontleders nie. Die ontleding is van die getikte blad af gedoen en later met behulp van die oudio-en videobande gekontroleer. Die pak getikte response is tussen die 2 beoordelaars verdeel, sodat

elke respons deur een van die 2 beoordelaars beoordeel is. Nadat die 2 beoordelaars hulle werk voltooi het, is die som van elke proefpersoon se betekeniseenhede (acts) in elk van die 4 kategorieë bereken en getabuleer.

Ten einde die hipoteses wat gestel is statisties te toets, is die som van elke proefpersoon se response op elk van die 4 Bales kategorieë getransformeer. Hiervoor is die formule:

$$x = \sqrt{x + \tfrac{1}{2}}$$

(Winer, 1971, p.399) gebruik. Die doel van die transfor= masie is om frekwensies na 'n nuwe metingskaal waarvan die verspreiding normaal is, te herlei (Guilford en Fruchter, 1973). Bogenoemde transformasie-formule is 'n monotoniese een, met ander woorde dit laat die oorspronklike verhoudings (groter as, gelyk aan of minder as) onveranderd. Verder is die selgemiddeld in sommige van die Bales-kategorieë klein. Onder sulke omstandighede is bogenoemde transformasie die geskikste (Winer, 1971). Hierna is 'n 2 x 2 faktoriale variansie-analise met behulp van komperprogram BMDP2V1 (Dixon, 1975, p.711) op die getransformeerde data uitgevoer.

(c) DIE KONTROLERING VAN VERANDERLIKES

Ter wille van die interpretering van die data moet daar eers vasgestel word of die verskillende groepe voor die eksperi= mentele manipulasies wel ten opsigte van die afhanklike ver= anderlikes gelyk was. As hipotese word dus gestel dat die verdeling van die proefpersone in subgroepe geen uitwerking op die aard van die kommunikasie in terme van die 4 Bales kategorieë gehad het nie.

Statisties word dit soos volg in die vorm van nulhipoteses en alternatiewe hipoteses geformuleer:

Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

Ho : $b = \bar{b}$
Ha : $b \neq \bar{b}$

Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$
Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

waar f = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat aan fasiliterende opleiding blootgestel is

$\bar{f}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat aan geen fasiliterende opleiding blootgestel is nie

b = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat blootgestel is aan opleiding in behoefte-analise van die kliënt

$\bar{b}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat nie blootgestel is aan opleiding in behoefte-analise van die kliënt nie

fb = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat beide fasiliterende opleiding en 'n analise van die kliënt se behoeftes ontvang het

$\bar{f}\bar{b}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat nie aan beide fasiliterende opleiding en 'n ana= lise van die kliënt se behoeftes blootgestel is nie

$f\bar{b}$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat opleiding in fasiliterende kommunikasie ont= vang het

$\bar{f}b$ = die uitwerking van verdeling in groepe op die afhanklike veranderlikes by die groep wat opleiding in behoefte-analise ontvang het

Vervolgens is 'n 2 x 2 faktoriale variansie-analise op die getransformeerde data van die voormetings uitgevoer. Hier= voor is komperprogram BMDP2V1 (Dixon, 1975, p.711) gebruik. In tabelle 6.6; 6.7; 6.8 en 6.9 word die resultate van die 2 x 2 faktoriale variansie-analise op die voormetings uiteengesit. Aangesien hierdie 'n verkennende ondersoek is, word die hipoteses op 'n beduidenheidspeil van 5% getoets.

TABEL 6.6

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP BALES KATEGORIE 1 (POSITIEWE EN GEMENGDE REAKSIES)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,011	1	0,011	0,010
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	3,477	1	3,477	3,120
Interaksie	0,017	1	0,017	0,015
Fout	66,861	60	1,114	

TABEL 6.7

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP BALES KATEGORIE 2 (GEPOOGDE ANTWOORDE)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,116	1	0,116	0,024
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	3,568	1	3,568	0,744
Interaksie	1,211	1	1,211	0,252
Fout	287,903	60	4,798	

TABEL 6.8

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP BALES KATEGORIE 3 (VRAE)

bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryeid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,012	1	0,012	0,010
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	4,011	1	4,011	3,130
Interaksie	0,997	1	0,997	0,778
Fout	76,900	60	1,282	

TABEL 6.9

VARIANSIE-ANALISE TEN OPSIGTE VAN GROEPSVERDELING OP BALES KATEGORIE 4 (NEGATIEWE EN GEMENGDE REAKSIES)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,862	1	0,862	1,029
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	3,330	1	3,330	3,977
Interaksie	9,529	1	9,529	11,378+
Fout	50,251	60	0,838	

+ beduidend ($p \leq 0,05$)

Op die 5% peil is die kritieke waarde van F = 4,000 (Neave, 1978, p. 47). Die eerste twee nulhipoteses word dus aanvaar. Dit beteken dat daar geen beduidende verskil tus= sen die groepe wat opleiding in fasiliterende kommunikasie en opleiding in behoefte-analise ontvang het ten opsigte van die voormetings was nie. Die derde nulhipotese word egter verwerp en die alternatiewe hipotese aanvaar. Dit beteken dat die verdeling in groepe 'n beduidende uitwerking op Bales kategorie 4 gehad het. Dit sal dus nie moontlik wees om die resultate verkry ten opsigte van Bales kategorie 4 te inter= preteer nie, aangesien sulke interpretasies ongeldig sou wees.

C DIE BETEKENIS DEUR DIE KLIËNT AAN DIE KONSEP VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL GEHEG

Die betekenis wat die kliënt aan die optredes van die student-sielkundige heg, is deur middel van die semantiese differen=

siaal gepeil. Die semantiese differensiaal (sien bylaag 7) is saamgestel uit 15 skale. As eerste stap by data=verwerking word 'n hipotese ten opsigte van elk van die 15 skale gestel, waarna die ontledingsprosedure behandel sal word.

(a) DIE HIPOTESES

Nulhipotese

Daar is geen verskil tussen die rekenkundige gemiddeldes van die voor-en nametings ten opsigte van groepe $\bar{f}\bar{b}$, $\bar{f}b$, $f\bar{b}$ en fb op die skale van die semantiese differensiaal nie.

Alternatiewe hipotese

Daar bestaan 'n beduidende verskil tussen die rekenkundige gemiddeldes van die voor- en nametinge ten opsigte van groepe $\bar{f}\bar{b}$, $\bar{f}b$, $f\bar{b}$ en fb op die skale van die semantiese diffe=rensiaal.

waar $\bar{f}\bar{b}$ = kontrolegroep
$\bar{f}b$ = groep met opleiding in behoefte-analise
$f\bar{b}$ = groep met opleiding in fasiliterende beginsels
fb = groep met opleiding in fasiliterende beginsels en behoefte-analise

Statisties word die nulhipoteses soos volg geformuleer:

$$Ho : \mu\bar{f}\bar{b}_{1i.} = \mu\bar{f}\bar{b}_{2i.}$$

Ho : $\mu\bar{f}b_{1i} = \mu\bar{f}b_{2i}$

Ho : $\mu f\bar{b}_{1i} = \mu f\bar{b}_{2i}$

Ho : $\mu fb_{1i} = \mu fb_{2i}$

met die alternatiewe hipoteses:

Ha : $\mu\bar{f}\bar{b}_{1i} \neq \mu\bar{f}\bar{b}_{2i}$

Ha : $\mu\bar{f}b_{1i} \neq \mu\bar{f}b_{2i}$

Ha : $\mu f\bar{b}_{1i} \neq \mu f\bar{b}_{2i}$

Ha : $\mu fb_{1i} \neq \mu fb_{2i}$

waar $\mu\bar{f}\bar{b}$ = die rekenkundige gemiddeld van die kontrolegroep

$\mu\bar{f}b$ = die rekenkundige gemiddeld van die groep met opleiding in behoefte-analise

$\mu f\bar{b}$ = die rekenkundige gemiddeld van die groep met opleiding in fasiliterende beginsels

μfb = die rekenkundige gemiddeld van die groep met opleiding in beide fasiliterende beginsels en behoefte-analise van die kliënt

$_1$ = die voormeting

$_2$ = die nameting

$_i$ = die skale van die semantiese differensiaal

(b) DIE VERWERKINGSPROSEDURE

Ten einde die inhoud van die skale van die semantiese differensiaal te kan kwantifiseer, is 'n masker gemaak met 'n punte= toekenning van 1 vir die eerste punt op die skaal aan die

minder gewenste kant en 'n 7 aan die ander uiterste van die skaal (die meer gewenste kant).

Aanvanklik is die data met behulp van 'n 2 x 2 faktoriale variansie-analise (Dixon, 1975, p.711) verwerk. Ongelukkig was daar by die voormetings beduidende verskille tussen die groepe by 7 van die skale van die semantiese differensiaal. Daar sou dus geen interpretasies ten opsigte van hierdie 7 skale moontlik wees nie. Indien 'n 2 x 2 faktoriale variansie-analise dus gebruik sou word, sou die interpretasie= moontlikhede tot 8 van die skale beperk word. As alterna= tief is besluit om t-toets vir afhanklike pare (Mc Call, 1975, p.217) met behulp van die komper op die data uit te voer. Die nadeel aan hierdie tegniek verbonde, is dat geen interaksie-effekte bestudeer kan word nie. Dit is egter as 'n mindere nadeel in vergelyking met bogenoemde probleem beskou. Die formule wat gebruik is, sien soos volg daaruit:

$$t_{obs} = \frac{\Sigma D_i}{\sqrt{\frac{N\Sigma D_i^2 - (\Sigma D_i)^2}{N-1}}}$$

waar

D_i = die verskil tussen die stelle tellings

N = die totale aantal proefpersone

Die resultate wat na aanleiding van die eksperimentele mani= pulasies en statistiese verwerkings verkry is, sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

HOOFSTUK 7

DIE RESULTATE EN 'N BESPREKING DAARVAN

Daar is in die vorige hoofstuk drie basiese hipoteses gestel aan die hand waarvan die uitvoering van die ondersoek beskryf is. Hierdie hipoteses was die volgende:

HIPOTESE 1:

Opleiding in fasiliterende eienskappe verander 'n sielkundige se kommunikasie.

HIPOTESE 2:

Opleiding in kennis van die kliënt se behoeftes sal die siel=kundige se kommunikasie verander.

HIPOTESE 3:

'n Kombinasie van opleiding in kennis van die kliënt se be=hoeftes en opleiding in fasiliterende eienskappe sal die sielkundige se kommunikasie verander.

Daar is drie meetmiddels beskrywe wat as afhanklike verander=likes gebruik is om hierdie hipoteses te toets. Hulle is die Carkhuffskaal, die Balesskaal en 'n semantiese differen=siaal. Die verwerking van die data is na aanleiding van die aard van hierdie skale beskryf in terme van 'n kwalitatiewe ontleding van die data (volgens die Carkhuffskale), 'n proses=ontleding van die data (volgens die Balesskale) en 'n bepaling van die betekenis aan die sielkundige geheg (semantiese differensiaal). Vir die doeleindes van rapportering en be=spreking van die resultate sal hierdie driedeling weer eens gevolg word.

7.1 'N KWALITATIEWE ONTLEDING VAN DIE DATA

7.1.1 DIE EMPATIESKAAL

Ten opsigte van empatie is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

(a) Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

(b) Ho : $b = \bar{b}$
Ha : $b \neq \bar{b}$

(c) Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$
Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die betekenis van die simbole is op p.117 uiteengesit.

Ten einde hierdie hipoteses te toets, is 'n faktoriale analise van variansie uitgevoer. Die resultate van hierdie analise verskyn in tabelle 7.1 en 7.2.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.1
'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET, OP DIE EMPATIESKAAL

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,891	1	0,891	4,954^{+}
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	1,257	1	1,257	6,993^{+}
Interaksie	0,132	1	0,132	0,736
Fout	10,787	60	0,180	

$^{+}$ Beduidend ($p \leq 0{,}05$)

TABEL 7.2

DIE REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP EMPATIE NA EKSPERIMENTELE MANIPULASIE

	b	b	
$\bar{f}$	$\bar{X}$=1,890 s=0,306	$\bar{X}$=2,217 s=0,294	$\bar{X}$= 2,054
f	$\bar{X}$=2,261 s=0,294	$\bar{X}$=2,406 s=0,595	$\bar{X}$= 2,334
	$\bar{X}$= 2,076	$\bar{X}$= 2,312	

B INTERPRETASIE

Uit tabel 7.1 blyk dit dat nulhipoteses (a) en (b) ten opsigte van empatie verwerp moet word en die alternatiewe hipoteses aanvaar moet word. Dit blyk dus dat beide opleiding in fa= siliterende kommunikasie asook opleiding in behoefte-analise 'n beduidende invloed op die empatiese funksioneringsvlak van die student-sielkundige gehad het. Nulhipotese (c) moet egter ten opsigte van empatie aanvaar word en die alterna= tiewe hipotese verwerp word. Die interaksie tussen opleiding in fasiliterende eienskappe en opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes het nie 'n beduidende verandering ten opsigte van die student-sielkundige se empatievlak bewerk= stellig nie.

7.1.2 DIE RESPEKSKAAL

Ten opsigte van respek is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

(a) Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

(b) Ho : $b = \bar{b}$
Ha : $b \neq \bar{b}$

(c) Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$
Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die resultaat wat met betrekking tot die respekskaal behaal is, word in tabel 7.3 en 7.4 weergegee.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.3

'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET, OP DIE RESPEKSKAAL

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,936	1	0,936	6,324⁺
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	1,156	1	1,156	7,807⁺
Interaksie	0,212	1	0,212	1,429
Fout	8,881	60	0,148	

⁺ Beduidend ($p \leq 0,05$)

TABEL 7.4

DIE REKENDUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP RESPEK NA EKSPERIMENTELE MANIPULASIE

	$\bar{b}$	b	
$\bar{f}$	$\bar{X}$=1,818 s=0,294	$\bar{X}$=2,175 s=0,293	$\bar{X}$=1,997
f	$\bar{X}$=2,202 s=0,389	$\bar{X}$=2,329 s=0,519	$\bar{X}$=2,265
	$\bar{X}$=2,01	$\bar{X}$=2,252	

B INTERPRETASIE:

Uit tabel 7.3 en 7.4 blyk dit dat nulhipotese (a) en (b) ten opsigte van respek verwerp moet word en die alternatiewe hipotese aanvaar moet word. Beide opleiding in fasiliteren= de kommunikasie en opleiding in behoefte-analise van die kliënt het 'n beduidende invloed op die respekvlak waarmee die kliënt hanteer is, gehad. Nulhipotese (c) moet egter wat respek betref, aanvaar word. Dit beteken dat die in= teraksie van opleiding in fasiliterende eienskappe en oplei= ding in 'n analise van die kliënt se behoeftes, nie 'n be= duidende verandering ten opsigte van die student-sielkundige se respekvlak bewerkstellig het nie.

7.1.3 DIE OPREGTHEIDSKAAL

Ten opsigte van opregtheid is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

(a) Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

(b) Ho : $b = \bar{b}$
Ha : $b \neq \bar{b}$

(c) Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$
Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die resultaat wat met betrekking tot die opregtheidskaal behaal is, word in tabel 7.5 en 7.6 weergegee.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.5

'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET, OP DIE OPREGTHEIDSKAAL

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,658	1	0,658	4,153+
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	0,812	1	0,812	5,125+
Interaksie	0,142	1	0,142	0,893
Fout	9,509	60	0,158	

+ Beduidend ($p \leq 0,05$)

TABEL 7.6

DIE REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP OPREGTHEID NA EKSPERIMENTELE MANIPULASIE

	$\bar{b}$	b	
$\bar{f}$	$\bar{X}=1,867$ s=0,316	$\bar{X}=2,164$ s=0,318	$\bar{X}=2,016$
f	$\bar{X}=2,186$ s=0,427	$\bar{X}=2,295$ s=0,501	$\bar{X}=2,240$
	$\bar{X}=2,027$	$\bar{X}=2,230$	

B INTERPRETASIE:

Uit tabel 7.5 en 7.6 blyk dit dat nulhipotese (a) en (b) ten opsigte van opregtheid verwerp moet word en die alternatiewe hipotese aanvaar moet word. Beide opleiding in fasiliteren= de kommunikasie en opleiding in behoefte-analise van die kliënt het 'n beduidende invloed op die opregtheidsvlak waarmee die kliënt hanteer is, gehad. Nulhipotese (c) moet egter wat opregtheid betref, aanvaar word. Dit beteken dat die interak= sie van opleiding in fasiliterende eienskappe en opleiding in 'n analise van die kliënt se behoeftes, nie 'n beduidende verandering ten opsigte van die student-sielkundige se op= regtheidsvlak bewerkstellig het nie.

7.1.4 DIE KONKREETHEIDSKAAL

Ten opsigte van konkreetheid is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

(a) Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

(b) Ho : $b = \bar{b}$
Ha : $b \neq \bar{b}$

(c) Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$
Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die resultaat wat met betrekking tot die konkreetheidskaal behaal is, word in tabel 7.7 en 7.8 weergegee.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.7

'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET OP DIE KONKREETHEIDSKAAL

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	2,307	1	2,307	8,188+
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	0,817	1	0,817	2,899
Interaksie	0,000	1	0,000	0,001
Fout	16,902	60	0,282	

+ Beduidend ($p \leq 0,05$)

TABEL 7.8

DIE REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP KONKREETHEID, NA EKSPERIMENTELE MANIPULASIE

	$\bar{b}$	$\bar{b}$	
$\bar{f}$	$\bar{X}$=2,094 s=0,406	$\bar{X}$=2,470 s=0,402	$\bar{X}$= 2,282
f	$\bar{X}$=2,316 s=0,421	$\bar{X}$=2,700 s=0,789	$\bar{X}$= 2,508
	$\bar{X}$= 2,205	$\bar{X}$= 2,585	

B INTERPRETASIE

Uit tabel 7.7 en 7.8 blyk dit dat nulhipotese (b) ten opsigte van konkreetheid verwerp moet word en die alternatiewe hipote= se aanvaar moet word. Opleiding in behoefte-analise van die kliënt het 'n beduidende invloed op die konkreetheids= vlak waarmee die kliënt hanteer is, gehad. Nulhipotese (a) en (c) moet egter wat konkreetheid betref, aanvaar word. Dit beteken dat nóg opleiding in fasiliterende eienskappe, nóg die interaksie van opleiding in fasiliterende eienskappe en behoefte-analise 'n beduidende verandering ten opsigte van die student-sielkundige se konkreetheidsvlak kon bewerkstellig.

7.2 'N PROSESONTLEDING VAN DIE DATA

7.2.1 POSITIEWE EN GEMENGDE REAKSIES (KATEGORIE 1)

Ten opsigte van kategorie 1 is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

(a) Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

(b) Ho : $b = \bar{b}$

Ha : $b \neq \bar{b}$

(c) Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$

Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die resultaat wat met betrekking tot kategorie 1 behaal is, word in tabel 7.9 en 7.10 weergegee.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.9

'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET, OP BALES KATEGORIE 1 (POSITIEWE EN GEMENGDE REAKSIES)

Bron van variansie	Som van kwadrate	grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	0,187	1	0,187	0,228
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	0,174	1	0,174	0,212
Interaksie	4,980	1	4,980	6,069+
Fout	49,228	60	0,820	

+ Beduidend ($p \leq 0{,}05$)

TABEL 7.10

DIE REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP BALES KATEGORIE 1 NA EKSPERIMENTELE MANIPULASIE

	$\bar{b}$	b	
$\bar{f}$	$\bar{X}$=2,504 s=1,022	$\bar{X}$=1,838 s=0,892	$\bar{X}$=2,171
f	$\bar{X}$=1,842 s=0,716	$\bar{X}$=2,292 s=0,964	$\bar{X}$=2,067
	$\bar{X}$=2,173	$\bar{X}$=2,065	

B INTERPRETASIE

Uit tabel 7.9 en 7.10 blyk dit dat nulhipotese (a) en (b) ten opsigte van Bales kategorie 1 aanvaar moet word en die alternatiewe hipotese verwerp moet word. Dit blyk ook dat nulhipotese (c) verwerp moet word en die alternatiewe hipotese aanvaar moet word. Volgens Gilbert (1979) is dit gevaarlik om hoofeffekte te interpreteer wanneer daar beduidende interaksie bestaan. Vervolgens sal die resultaat nie geïnterpreteer word nie, maar die post-hoc ontleding van Scheffé (Hays, 1973) uitgevoer word.

TABEL 7.11

VERSKILLE IN GEMIDDELDES VIR DIE SCHEFFÉ VERGELYKING TEN OPSIGTE VAN BALES KATEGORIE 1

groep \ groep	$\bar{b}\bar{f}$	$\bar{b}f$	$b\bar{f}$	bf
$\bar{b}\bar{f}$		0,662	0,666	0,212
$\bar{b}f$			0,004	0,45
$b\bar{f}$				0,454
bf				

Foutvariansie 0,820
Kritiese waarde: 0,921 op 5% peil

In bogenoemde tabel word die verskil in gemiddeldes tussen die horisontale en vertikale groepe deur die syfers aangedui, byvoorbeeld die verskil tussen groep $\bar{b}f$ (vertikaal) en $b\bar{f}$ (horisontaal) se gemiddeldes is 0,004. Indien 'n verskil beduidend sou wees, word dit deur middel van 'n asterisk by die betrokke verskil tussen gemiddeldes aange=dui. Aangesien geen van die verskille tussen gemiddeldes in tabel 7.11 die kritiese waarde oorskry nie, bestaan daar nie beduidende verskille tussen gemiddeldes nie.

Aangesien dit uit tabel 7.11 blyk dat daar geen beduidende verskille tussen die rekenkundige gemiddeldes van die groepe bestaan nie, ($p \leq 0,05$), kan die beduidende verskil wat in tabel 7.9 verkry is moontlik aan die kumulatiewe uitwerking van verskille tussen gemiddeldes toegeskryf word. Die twee onafhanklike veranderlikes interreageer dus ten opsigte van kategorie 1, sonder dat die werklike effekte hiervan geïnter=preteer kan word.

7.2.2 GEPOOGDE ANTWOORDE (KATEGORIE 2)

Ten opsigte van kategorie 2 is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

(a) Ho : $f = \bar{f}$

Ha : $f \neq \bar{f}$

(b) Ho : $b = \bar{b}$

Ha : $b \neq \bar{b}$

(c) Ho: : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$

Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die resultaat wat met betrekking tot kategorie 2 behaal is, word in tabel 7.12 en 7.13 uiteengesit.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.12

'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET, OP BALES KATEGORIE 2 (GEPOOGDE ANTWOORDE)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	4,545	1	4,545	2,164
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	26,211	1	26,211	12,478+
Interaksie	9,945	1	9,945	4,735+
Fout	126,031	60	2,101	

+ Beduidend ($p \leq 0,05$)

TABEL 7.13

DIE REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP BALES KATEGORIE 2 NA EKSPERIMENTELE MANIPULASIE

	$\bar{b}$	b	
$\bar{f}$	$\bar{X}$=3,909 s=2,524	$\bar{X}$=2,587 s=0,891	$\bar{X}$=3,248
f	$\bar{X}$=1,840 s=0,809	$\bar{X}$=2,096 s=0,763	$\bar{X}$=1,968
	$\bar{X}$=2,875	$\bar{X}$=2,342	

B INTERPRETASIE

Uit tabel 7.12 en 7.13 blyk dit dat nulhipotese (b) ten op= sigte van Bales kategorie 2 aanvaar moet word en die alter= natiewe hipotese verwerp moet word. Uit tabel 7.12 blyk dit ook dat nulhipotese (a) verwerp moet word en alternatiewe hipotese aanvaar moet word.

Ook nulhipotese (c) moet verwerp word en die alternatiewe hipotese aanvaar word. Aangesien dit blyk dat daar inter= aksie tussen die groepe plaasgevind het, word die post-hoc ontleding van Scheffé uitgevoer ten einde vas te stel watter groep/e beduidend van die ander verskil.

TABEL 7.14

VERSKILLE IN GEMIDDELDES VIR DIE SCHEFFÉ VERGELYKING TEN OPSIGTE VAN BALES KATEGORIE 2

groep / groep	$\bar{b}\bar{f}$	$\bar{b}f$	$b\bar{f}$	bf
$\bar{b}\bar{f}$		$2{,}069^{+}$	1,322	$1{,}813^{+}$
$\bar{b}f$			0,747	0,256
$b\bar{f}$				0,491
bf				

Foutvariansie: 2,101
Kritiese waarde: 1,476
$^{+}$ Beduidend ($p \leq 0{,}05$)

Uit tabel 7.14 blyk dit dat daar beduidende verskille tussen die rekenkundige gemiddeldes van groepe $\bar{b}\bar{f}$ en $\bar{b}f$ bestaan, met ander woorde tussen die kontrolegroep en die groep wat opleiding in fasiliterende beginsels ontvang het. Daar be=staan ook 'n beduidende verskil tussen groep $\bar{b}\bar{f}$ en bf. Die groep wat beide fasiliterende opleiding en opleiding in behoefte-analise van die kliënt ontvang het, het ook van die kontrolegroep verskil. Student-sielkundiges in die groep wat fasiliterende onderrig ontvang het en ook die groep wat beide fasiliterende opleiding en opleiding in be=hoefte-analise van die kliënt ontvang het, het met beduidend minder gepoogde antwoorde teenoor hulle kliënte reageer as student-sielkundiges uit die ander groepe (Tabel 7.13).

7.2.3 VRAE (KATEGORIE 3)

Ten opsigte van kategorie 3 is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

(a) Ho : $f = \bar{f}$

Ha : $f \neq \bar{f}$

(b) Ho : $b = \bar{b}$

Ha : $b \neq \bar{b}$

(c) Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$

Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die resultaat wat met betrekking tot kategorie 3 behaal is, word in tabel 7.15 en 7.16 uiteengesit.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.15

'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET, OP BALES KATEGORIE 3 (VRAE)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	2,346	1	2,346	2,063
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	1,282	1	1,282	1,128
Interaksie	0,545	1	0,545	0,479
Fout	68,239	60		

TABEL 7.16

DIE REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP BALES KATEGORIE 3 NA EKSPERIMENTELE MANIPULASIE

	$\bar{b}$	b	
$\bar{f}$	$\bar{X}$=4,959 s=1,329	$\bar{X}$=5,527 s=1,192	5,243
f	$\bar{X}$=4,861 s=0,774	$\bar{X}$=5,059 s=0,875	4,960
	4,91	5,293	

B INTERPRETASIE

Uit tabel 7.15 en 7.16 blyk dit dat nulhipotese (a),(b) en (c) ten opsigte van Bales kategorie 3 (vrae) aanvaar moet word en die alternatiewe hipoteses verwerp moet word. Beide opleiding in behoefte-analise van die kliënt, opleiding in fasiliterende kommunikasie, asook die interaksiemodel het geen beduidende invloed op die vrae waarmee die studentsielkundige kommunikeer, gehad nie.

7.2.4 NEGATIEWE EN GEMENGDE REAKSIES (KATEGORIE 4)

Ten opsigte van kategorie 4 is die volgende hipoteses alreeds geformuleer:

Ho : $f = \bar{f}$
Ha : $f \neq \bar{f}$

Ho : $b = \bar{b}$
Ha : $b \neq \bar{b}$

Ho : $fb = \bar{f}\bar{b} = \bar{f}b = f\bar{b}$
Ha : $fb \neq \bar{f}\bar{b} \neq \bar{f}b \neq f\bar{b}$

Die resultaat wat met betrekking tot kategorie 4 behaal is, word in tabel 7.17 en 7.18 uiteengesit.

A DIE RESULTAAT

TABEL 7.17

'N VARIANSIE-ANALISE VAN DIE DATA NADAT EKSPERIMENTELE MANIPULASIE PLAASGEVIND HET OP BALES KATEGORIE 4 (NEGATIEWE EN GEMENGDE REAKSIES)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddelde variansieskatting	F
Opleiding in behoefte-analise	4,018	1	4,018	4,786+
Opleiding in fasiliterende kommunikasie	2,484	1	2,484	2,959
Interaksie	0,385	1	0,385	0,459
Fout	50,373	60	0,840	

+ Beduidend ($p \leq 0,50$)

TABEL 7.18

DIE REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE VIER GROEPE OP BALES KATEGORIE 4 NA EKSPERI= MENTELE MANIPULASIE

	$\bar{b}$	b	
$\bar{f}$	$\bar{X}$=2,821 s=1,115	$\bar{X}$=3,167 s=0,837	$\bar{X}$= 2,994
f	$\bar{X}$=2,272 s=0,792	$\bar{X}$=2,928 s=0,887	$\bar{X}$= 2,600
	$\bar{X}$= 2,547	$\bar{X}$= 3,048	

B INTERPRETASIE:

Aangesien die voormeting van die interaksie tussen die oplei= dingstrategieë beduidend verskil het, kan hierdie resultaat nie geïnterpreteer word nie.

7.3 DIE BETEKENIS AAN KONSEPTE VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL GEHEG

Die betekenis wat die kliënt aan die konsep " u maat was " (die student-sielkundige) heg, word deur die semantiese differensiaal gemeet. Daar is van t-toetse gebruik gemaak om te bepaal of verskille tussen die voor- en nameting bedui= dend is.

Aangesien die wyse waarop aan die skale van die semantiese differensiaal punte toegeken is, alternerend van aard is, word 'n gids vir die interpretasie van die rigting van die verandering opgestel. Die pool waaraan 'n 7 toegeken is, word met "hoog" geassosieer, terwyl 1 met laag geassosieer word.

TABEL 7.19

RIGTINGAANDUIDENDE TABEL TEN OPSIGTE VAN DIE SKALE VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL

hoog	regverdig —	onregverdig	laag
laag	ru —	delikaat	hoog
hoog	stadig —	vinnig	laag
laag	onsuksesvol —	suksesvol	hoog
hoog	opreg —	vals	laag
laag	swak —	sterk	hoog
hoog	eerlik —	skelm	laag
laag	hard —	sag	hoog
hoog	kalm —	gespanne	laag
laag	waardeloos —	waardevol	hoog
hoog	aktief —	passief	laag

laag	koud	—	warm	hoog
hoog	aanpasbaar	—	onveranderlik	laag
laag	ver	—	naby	hoog
hoog	aanvaardend	—	verwerpend	laag

Die volgende hipoteses is alreeds met betrekking tot die skale van die semantiese differensiaal geformuleer:

Ho : $\mu\bar{f}\bar{b}_{1i.} = \mu\bar{f}\bar{b}_{2i.}$

Ho : $\mu\bar{f}b_{1i.} = \mu\bar{f}b_{2i.}$

Ho : $\mu f\bar{b}_{1i.} = \mu f\bar{b}_{2i.}$

Ho : $\mu fb_{1i.} = \mu fb_{2i.}$

met die alternatiewe hipoteses:

Ha : $\mu\bar{f}\bar{b}_{1i.} \neq \mu\bar{f}\bar{b}_{2i.}$

Ha : $\mu\bar{f}b_{1i.} \neq \mu\bar{f}b_{2i.}$

Ha : $\mu f\bar{b}_{1i.} \neq \mu f\bar{b}_{2i.}$

Ha : $\mu fb_{1i.} \neq \mu fb_{2i.}$

Die betekenis van die simbole word op p.165-166 verstrek.

Dit sou interessant wees om te bepaal of die uitkoms van die kommunikasie deur die kliënte aan verskillende groepe verbonde, moontlik van mekaar kon verskil. Aangesien dit nie die doel van hierdie ondersoek is om die uitkoms te bestudeer nie, word die resultate in terme van die konsep van die semantiese differensiaal slegs interessantheidshalwe in bylaag 11, p. 259 vermeld.

7.3.1 RESULTAAT TEN OPSIGTE VAN DIE KONTROLEGROEP (GROEP $\bar{f}\bar{b}$)

TABEL 7.20

REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN VOOR- EN NAMETINGS EN t-WAARDES VERKRY OP DIE SKALE VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL TEN OPSIGTE VAN DIE KONTROLEGROEP (GROEP $\overline{f}\overline{b}$)

Skaal	Voormeting		Nameting		t
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
regverdig	6,375	1,025	6,375	0,806	0,000
ru	5,813	1.276	5,750	0,931	0,169
stadig	3,250	1,653	3,313	1,537	-0,133
onsuksesvol	5,000	1,155	4,938	1,436	0,133
opreg	5,688	1,621	5,750	1,693	-0,144
swak	5,313	1,014	5,250	1,125	0,222
eerlik	6,688	0,602	6,688	0,602	0,000
hard	5,250	1,483	5,438	1,094	-0,495
kalm	4,313	2,120	6,063	1,181	-3,471^{+}
waardeloos	5,063	0,680	5,063	1,691	0,000
aktief	4,688	1,580	5,250	1,653	-2,058
koud	5,188	1,642	5,938	1,124	-2,023
aanpasbaar	5,563	0,814	6,000	0,966	-1,962
ver	4,688	1,815	5,125	1,857	-0,635
aanvaardend	6,563	0,727	6,000	1,550	1,415

$^{+}$ Beduidend ($p \leq 0{,}05$)

A BESPREKING

Uit tabel 7.20 blyk dit dat die nulhipotese ten opsigte van kalm-gespanne, verwerp moet word en die alternatiewe hipotese aanvaar moet word. Ten opsigte van al die ander skale moet die nulhipotese gehandhaaf word.

Wanneer tabel 7.20 saam met tabel 7.19 geïnterpreteer word, blyk dit dat die student-sielkundige volgens die oordeel van

die kliënte gedurende die tweede meting minder gespanne as tydens die eerste meting was.

7.3.2 RESULTAAT TEN OPSIGTE VAN DIE GROEP WAT OPLEI= DING IN BEHOEFTE-ANALISE ONTVANG HET (GROEP $\bar{f}b$)

TABEL 7.21

REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN VOOR- EN NAMETINGS EN t-WAARDES VERKRY OP DIE SKALE VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL TEN OPSIGTE VAN DIE GROEP WAT OPLEIDING IN BEHOEFTE-ANALISE (GROEP $\bar{f}b$) ONTVANG HET

Skaal	Voormeting		Nameting		t
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
regverdig	6,625	0,500	6,500	0,632	1,464
ru	5,750	1,238	6,062	0,573	-0,960
stadig	4,125	1,962	3,938	1,982	0,351
onsuksesvol	5,437	1,209	4,563	1,672	3,416^{+}
opreg	6,563	0,727	6,250	1,065	0,892
swak	5,500	1,155	5,250	1,291	1,168
eerlik	6,625	0,619	6,500	0,730	0,522
hard	6,000	1,155	5,875	0,957	0,488
kalm	5,063	1,526	5,750	1,342	-1,963
waardeloos	5,812	0,981	5,000	1,897	1,738
aktief	5,938	0,772	5,563	1,632	0,946
koud	6,000	0,817	5,875	0,957	0,460
aanpasbaar	6,250	0,775	6,000	1,317	0,674
ver	5,938	0,680	6,062	1,237	-0,436
aanvaardend	6,500	1,033	6,625	0,619	-0,488

$^{+}$ Beduidend ($p \leq 0,05$)

A BESPREKING

Uit tabel 7.21 blyk dit dat die nulhipotese ten opsigte van

suksesvol-onsuksesvol verwerp moet word en die alternatiewe hipotese aanvaar moet word. Ten opsigte van die ander skale moet die nulhipotese gehandhaaf word.

Wanneer tabel 7.21 saam met tabel 7.19 interpreteer word, blyk dit dat die student-sielkundiges volgens die oordeel van die kliënte gedurende die tweede meting onsuksesvoller was as gedurende die eerste meting.

7.3.3 RESULTAAT TEN OPSIGTE VAN DIE GROEP WAT OPLEIDING IN FASILITERENDE BEGINSELS (GROEP $f\bar{b}$) ONTVANG HET

TABEL 7.22

REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN VOOR- EN NAMETINGS EN t-WAARDES VERKRY OP DIE SKALE VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL TEN OPSIGTE VAN DIE GROEP WAT OPLEIDING IN FASILITERENDE KOMMUNIKASIE (GROEP $f\bar{b}$) ONTVANG HET

Skaal	Voormeting		Nameting		t
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
regverdig	5,875	0,957	6,062	0,929	-1,000
ru	5,687	1,740	6,375	0,719	-1,580
stadig	3,687	1,740	3,812	1,515	-0,255
onsuksesvol	5,187	1,642	4,937	1,124	0,473
opreg	5,875	1,088	6,062	1,289	-0,764
swak	5,313	1,195	5,437	0,892	-0,355
eerlik	6,687	0,602	5,938	1,611	1,732
hard	5,875	1,310	6,312	0,602	-1,447
kalm	5,500	1,673	5,812	1,515	-0,771
waardeloos	5,375	1,025	5,187	0,911	0,545
aktief	5,375	1,668	5,000	1,211	0,792
koud	5,750	1,125	6,062	0,854	-1,000
aanpasbaar	5,437	1,365	5,750	0,775	-0,863
ver	5,375	1,586	5,875	1,204	-1,168
aanvaardend	6,250	1,291	6,062	1,237	0,481

A BESPREKING

Uit tabel 7.22 blyk dit dat die nulhipotese ten opsigte van al die skale aanvaar moet word en die alternatiewe hipoteses verwerp moet word.

7.3.4 RESULTAAT TEN OPSIGTE VAN DIE GROEP WAT OPLEIDING IN FASILITERENDE BEGINSELS EN OPLEIDING IN BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIËNT ONTVANG HET (GROEP fb)

TABEL 7.23

REKENKUNDIGE GEMIDDELDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN VOOR- EN NAMETINGS EN t-WAARDES VERKRY OP DIE SKALE VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL TEN OPSIGTE VAN DIE GROEP WAT OPLEIDING IN BEIDE FASILITERENDE KOMMUNIKASIE EN BEHOEFTE-ANALISE VAN DIE KLIËNT (GROEP fb) ONTVANG HET

Skaal	Voormeting		Nameting		t
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
regverdig	6,563	0,814	6,375	1,025	1,000
ru	6,000	1,211	6,187	0,911	-0,469
stadig	3,750	1,915	4,688	2,213	-1,701
onsuksesvol	5,500	0,966	4,187	2,136	2,476^{+}
opreg	6,625	0,719	6,437	0,629	0,764
swak	5,062	1,340	4,812	1,759	0,542
eerlik	6,875	0,342	6,375	0,719	3,162^{+}
hard	5,812	0,911	5,812	1,167	0,000
kalm	5,000	1,713	5,625	1,500	-1,536
waardeloos	5,687	0,946	4,937	1,914	1,464
aktief	4,500	2,098	4,250	2,113	0,889
koud	6,250	0,683	5,875	1,455	1,192
aanpasbaar	5,938	0,772	5,375	1,668	1,649
ver	6,250	0,856	5,250	1,571	2,928^{+}
aanvaardend	6,812	0,403	6,062	0,854	3,873^{+}

$^{+}$ Beduidend ($p \leq 0,05$)

A BESPREKING:

Uit tabel 7.23 blyk dit dat die nulhipoteses ten opsigte van onsuksesvol-suksesvol, eerlik-skelm, ver-naby en aanvaardend-verwerpend, verwerp moet word en die alternatiewe hipotese aanvaar moet word. Ten opsigte van die ander skale moet die nulhipotese gehandhaaf word.

Wanneer tabel 7.23 saam met tabel 7.19 interpreteer word, blyk dit dat die student-sielkundiges volgens die oordeel van die kliënte gedurende die tweede meting onsuksesvoller as gedurende die eerste meting was. Hulle was ook volgens die kliënt minder eerlik, verder weg en minder aanvaardend.

7.4 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

Die doel van die ondersoek is om van die bestaande matig-suksesvolle rigting wat die sielkundige se fasiliterende eienskappe aan sukses koppel, gebruik te maak en 'n nuwe metode wat die verbetering van fasiliterende kommunikasie ten doel het, daaraan toe te voeg.

Die Carkhuff-model se effektiwiteitspeil is reeds as gevolg van talle navorsingsprojekte bekend. Daarom het dit as teoretiese onderbou vir die definiëring van fasiliterende kommunikasie gedien. Ten einde fasiliterende eienskappe in 'n navorsingsmodel te implimenteer, moes mense in fasi=literende kommunikasie opgelei word. Die Ivey-program is as effektief vir hierdie doelwit beskou en daarom is die Carkhuff-beginsels in die Ivey-opleidingsprogram gebruik. Die vaardigheid van die sielkundige moes deur 'n bykomstige model- 'n ontleding van die behoeftes van die kliënt, verbeter word. Die moontlike verandering in kommunikasie is drie=ledig gemeet. Om die kwaliteit van die kommunikasie te bepaal, is die Carkhuffskale empatie, respek, opregtheid en konkreetheid gebruik. Prosesveranderinge in die kommuni=kasie is deur middel van die 4 hoofkategorieë van die Bales interaksie-analisesisteem gemeet. Die betekenisverandering

wat die kliënt ten opsigte van sekere skale wat die student-sielkundige beskryf, ervaar het, is deur middel van 'n seman=tiese differensiaal gemeet.

7.4.1 DIE KWALITEIT VAN DIE KOMMUNIKASIE

'n Opleidingsmodel wat onderrig in fasiliterende kommunikasie met behulp van die Carkhuff-beginsels in 'n mikro-opleiding=sisteem ten doel gehad het, kon die vlak van empatie, respek en opregtheid wat derde en vyfde semester sielkunde-studente aan die U.O.V.S. kommunikeer, beduidend verhoog. Hierdie resultaat toon ooreenstemming met en is 'n bevestiging van die resultate behaal deur onder andere Ivey (1968); Kerrebrock (1971); Haase en Di Mattia (1970); Gluckstern (1973); Gutt=man et al. (1972) en Sodetz (1972).

Hierdie opleidingsmodel kon egter nie 'n beduidende verbetering in die konkreetheidsvlak waarmee die studente kommunikeer, bewerkstellig nie.

'n Opleidingsmodel wat onderrig in fasiliterende kommunikasie met behulp van 'n behoefte-analise van die kliënt in 'n mikro-opleidingsisteem ten doel gehad het, kon die vlak van empatie, respek en opregtheid wat derde en vyfde semester sielkunde-studente aan die U.O.V.S. kommunikeer, beduidend verhoog.

Hierdie opleidingsmodel kon egter *ook* die *konkreetheidsvlak* wat studente kommunikeer, verhoog. 'n Moontlike verklaring vir hierdie resultaat is dat die sielkundige wat belewenis=matig kommunikeer, dit moeilik vind om altyd op 'n konkrete vlak te beweeg. Aan die ander kant kan die sielkundige wat deur middel van die behoefte-analise model opgelei is, dit makliker doen, omdat die aard van die behoeftes wat in die model gebruik word,oor 'n konkrete karakter beskik.

Die belangrike implikasie van hierdie resultaat is egter dat die sielkundige met behulp van behoefte-analise van sy kliënt

konkreetheid in sy gesprek kan inbou. Aangesien Carkhuff (1967) rapporteer dat konkreetheid moontlik die effektiefste fasiliterende dimensie by effektiewe hulpverlening is, hou hierdie resultaat baie belofte in. Sou bogenoemde stelling geldig wees, beteken dit dat daar deur middel van 'n behoefte-analise van die kliënt 'n daadwerklike en beduidende bydrae tot effektiewe terapie gemaak word.

Hierdie resultaat beteken ook dat die student deur middel van opleiding in behoefte-analise meer konkreetheid in sy fasili=terende kommunikasie inbou. Hierdie behoefte-analisemodel kan dus as 'n waardevolle aanvulling tot die Carkhuff-model dien.

7.4.2 'N PROSESONTLEDING VAN DIE KOMMUNIKASIE

Wanneer die kwaliteit van kommunikasie na 'n opleidings=program verander het, mag daar ook veranderinge in die kom=munikasieproses intree. 'n Analise van die student-sielkundiges se kommunikasie deur middel van die Bales-sisteem toon dat dit wel gebeur het.

Die groep wat opleiding in fasiliterende kommunikasie volgens die Carkhuff-beginsels ondergaan het, het na opleiding die volgende resultaat getoon: Omdat daar 'n interaksie-effek ten opsigte van kategorie 1 (positiewe en gemengde response) bestaan, kan die hoofeffekte nie geïnterpreteer word nie. Daar is ook 'n post-hoc ontleding op die data uitgevoer wat ook nie die beduidende interaksie kon opklaar nie. Alhoewel dit dus wil voorkom of daar geen verandering in die positiewe en gemengde response voorgekom het nie, kan daar versigtigheidshalwe tot geen finale gevolgtrekking ten opsigte van kategorie 1 gekom word nie.

Wat kategorie 2 betref, het daar ook 'n interaksie-effek voorgekom. Ook hier is 'n post-hoc ontleding op die data uitgevoer en die volgende gevolgtrekkings kan daaruit gemaak word. Die groep studente wat onderrig in fasiliterende kommunikasie ontvang het, asook die groep wat 'n kombinasie van

fasiliterende onderrig en behoefte-analise ontvang het, het minder gepoogde antwoorde gekommunikeer. Hierdie resultaat kan waarskynlik verklaar word uit die feit dat fasiliterende kommunikasie volgens die Carkhuff-beginsels nie-raadgewend van aard is. Meer eksplisiet: indien die student dus meer nie-raadgewend word na opleiding, sal hy dus ook minder poog om antwoorde te verskaf en raad te gee.

Ten opsigte van kategorie drie, dit is vrae, het die oplei= dingsprogram wat die Carkhuff-beginsels geïmplementeer het, geen beduidende verskil veroorsaak nie. Aangesien die voormeting van die groepe ten opsigte van kategorie 4 verskil het, is geen interpretasie moontlik nie.

Daar kan ten opsigte van die groep wat opleiding in behoefte-analise van die kliënt ontvang het, die volgende gevolgtrek= kings gemaak word: Ten opsigte van kategorie 1 kon daar nie tot 'n gevolgtrekking geraak word nie, aangesien daar 'n interaksie-effek teenwoordig was en die betekenis van die interaksie nie deur 'n post-hoc ontleding opgeklaar kon word nie. Die program het ook geen beduidende verskil in die gepoogde antwoorde waarmee die student-sielkundige gekommuni= keer het, gemaak nie. Ook wat kategorie 3 betref (vrae) het die opleidingsprogram geen beduidende verskil veroorsaak nie. Kategorie 4 is nie geïnterpreteer nie as gevolg van die ver= skille tussen groepe by die voormeting.

Dit blyk dus dat slegs die groepe wat fasiliterende opleiding volgens die Carkhuff-beginsels ontvang het en beide fasili= terende opleiding en opleiding in behoefte-analise ontvang het, verandering in hulle kommunikasieprosesse ondergaan het. Hierdie verandering was beperk tot kategorie 2. Hulle het na opleiding met minder gepoogde antwoorde gekommunikeer.

7.4.3 DIE BETEKENIS WAT DIE KLIËNT AAN SKALE WAT DIE STUDENT-SIELKUNDIGE BESKRYF, HEG

A DIE KONTROLEGROEP

Die kliënte van hierdie groep het gevoel dat die student-sielkundige tydens die tweede meting kalmer as tydens die eerste meting was. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat die student-sielkundige tydens die tweede onder=houd reeds met die prosedure vertroud was en dit 'n kalme=rende uitwerking op haar gedrag gehad het.

B DIE GROEP WAT OPLEIDING IN BEHOEFTE-ANALISE ONTVANG HET

Die kliënte van hierdie groep het gemeen dat die student-sielkundige gedurende die tweede meting minder suksesvol as tydens die eerste meting was. Die feit dat die student-sielkundige aangesê is om die behoefte-inligting tot haar beskik=king ondersoekend te gebruik, kan moontlik in hierdie re=sultaat weerspieël word. Omdat die inligting uit die PNV verkry, versigtig gebruik is, was die aard van die gesprek eerder verkennend as rigtinggewend. Kliënte beoordeel egter dikwels die sielkundige in terme van die kwaliteit van sy raad (Theron, 1976). 'n Ander moontlikheid wat aan die resultaat gekoppel mag word, is die feit dat die student-sielkundige moontlik onseker in sy nuwe rol was en met minder selfvertroue opgetree het.

C DIE GROEP WAT OPLEIDING IN FASILITERENDE KOMMUNIKASIE ONTVANG HET

Die kliënte uit hierdie groep het gemeen dat die student-sielkundige tydens die tweede meting soos gedurende die eerste meting opgetree het.

D DIE GROEP WAT BEIDE OPLEIDING IN BEHOEFTE-ANALISE EN FASILITERENDE KOMMUNIKASIE ONTVANG HET

Die kliënte van hierdie groep was van mening dat die student-sielkundige na opleiding minder suksesvol, eerlik en aanvaar=

dend was. Sy was ook volgens die kliënte verder weg as tydens die eerste meting.

Moontlik was die verkennende tipe van kommunikasie vreemd vir die kliënt en het sy gevoel dat studente nie so met mekaar kommunikeer nie. Die student-sielkundige kon dus na aan= leiding hiervan die indruk van meer oneerlikheid en minder bereidwilligheid tot aanvaarding geskep het,sodat sy ook verder weg voorgekom het. Die feit dat die student-siel= kundige moontlik onseker en met min selfvertroue in 'n nuwe terapeutiese raamwerk moes optree, kan ook aan die resultaat gekoppel word. Hierdie redes kon ook bygedra het tot die feit dat die kliënt die tweede sessie as minder suksesvol in vergelyking met die eerste waargeneem het. Dit kan ook moontlik aan die kliënt se verwagtings soos onder B bespreek, gekoppel word.

Hierdie spekulasies kan as teelaarde vir verdere navorsing dien. Die betekenis wat die kliënt aan die terapie wat hy ontvang heg, kan 'n belangrike bydrae tot begrip van die sielkundige-kliënt verhouding maak. Hierdie navorsings= projek is een van weinig wat aan die betekenis wat die kliënt aan die sielkundige heg, 'n plek toeken. Dit verdien ver= dere ondersoek.

7.4.4 TOEKOMSIMPLIKASIES

Hierdie ondersoek was 'n analoë een wat onder laboratorium= omstandighede uitgevoer is. Dit het aangetoon dat dit moontlik is om Carkhuff se fasiliterende kommunikasiebeginsels met behulp van 'n behoefte-analise van die kliënt aan te vul, sodat groter konkreetheid 'n kenmerk van die sielkundige-kliënt-verhouding kan word. Omdat hierdie ondersoek 'n analoë een was, is sy veralgemeningswaarde na praktykgerigte opleidingsprogramme en terapeutiese situasies nog onbekend. 'n Logiese verdere stap sou dus wees om die waarde van behoefte-analise in praktykgerigte situasies te beproef: moontlik lei dit tot groter konkreetheid in kommunikasie

wat weer lei tot 'n posisie nader aan volkome hulpverlening! Wanneer 'n opleidingsprogram waarin behoefte-analise van die kliënt fasiliterende kommunikasie aanvul, geïmplimenteer word, moet daar besondere aandag aan die eerlikheid, aanvaarding en nabyheid wat die student-sielkundige kommunikeer, bestee word. Hierdie positiewe houdings, soos deur die kliënt waar= geneem, het in die opleidingsprogram vervaag. Dit sou verder dus ook sinvol wees om redes vir hierdie vervaging na te vors.

Uit hierdie navorsing het dit geblyk dat dit moontlik is om met behulp van geselekteerde psigometriese inligting Carkhuff se fasiliterende kommunikasiemodel ten goede aan te vul. Hierdie feit bied aan die navorser verdere opwindende navor= singsmoontlikhede. Die invloed van ander tipes psigometriese inligting op fasiliterende kommunikasie kan deur die navorser ondersoek word. Ondersoeke wat die wisselwerking tussen fasiliterende houdings by die sielkundige en ander terapeutiese raamwerke bestudeer, mag die sielkundige verder bystaan in sy poging om aan meer mense beter diens te lewer.

H O O F S T U K 8

SAMEVATTING

Uit die ondersoeke van onder andere Eysenck (1952) en Rachman (1973) blyk dit dat sielkundige dienste nie so effektief is as wat dit behoort te wees nie. Hierdie en ander dergelike ondersoeke dien as inspirasie vir 'n groot aantal navorsers, wat poog om die kwaliteit van sielkundige dienste te verbeter. Alhoewel hierdie pogings oor 'n groot area aangewend word, word in hierdie ondersoek aandag verleen aan die navorsing wat aan die persoon van die sielkundige gekoppel is. Hierdie ondersoek wil dan ook 'n bydrae op hierdie gebied maak.

Dit blyk uit navorsingsresultate behaal, dat die benadering wat sekere persoonlikheidseienskappe van die sielkundige aan sukses probeer koppel, weinig sin het, aangesien die resulta= te verwarrend is en 'n gebrek aan wetmatigheid weerspieël. 'n Rigting wat egter met 'n mate van sukses aan 'n positiewe terapeutiese resultaat gekoppel kan word, is een wat die siel= kundige as fasiliteerder van terapeutiese omstandighede be= skryf. Carl Rogers staan vader vir hierdie rigting. Sy beginsels word deur talle ondersoeke geverifieer, wat vind dat fasiliterende omstandighede ten minste 'n matige verband met suk= ses toon. Hierdie verband dien as rugsteun vir 'n literatuur= ondersoek met die doel om vas te stel hoe hierdie veranderlikes geimplimenteer word. Hierdie ondersoek word aan die hand van Robert Carkhuff uitgevoer, aangesien hy op 'n ongekompliseerde wyse die fasiliterende beginsels operasioneel aanwend. Die fasiliterende kerndimensies word deur hom in terme van 5 vlakke van empatie, respek, opregtheid en konkreetheid gedefinieer. Carkhuff gee verder toepassing aan hierdie beginsels deur 'n fasiliterende persoonlikheid te beskryf. Wanneer 'n persoon hierdie fasiliterende dimensies deel van homself maak, word dit houding- en waardekomponente van sy persoonlikheid. Om= dat houdings en waardes verander en aangeleer kan word, is dit moontlik dat hierdie houdings en waardes deur middel van

opleiding in belang van terapie by studente tuisgebring kan word. Daarom is daar vervolgens aan opleidingsbeginsels wat teoreties en empiries geverifieer kan word, aandag ver=leen. Die Carkhuff-model stel 'n belewenismatige, 'n didaktiese en 'n modelleringsbasis vir opleiding voor. Aan=gesien dit uit die literatuur blyk dat hierdie beginsels oor meriete beskik, word die modelleringsbasis van opleiding aan die hand van Albert Bandura se beginsels verder uitgebou, terwyl die didaktiese basis deur A.E. Ivey se mikroberaad=sisteem voorsien word.

Volgens die Carkhuffmodel sal die terapeutiese sukses toeneem indien die sielkundige se vlak van fasiliterende kommunikasie verhoog word. Een wyse om dus groter sukses aan terapie te koppel, is dus om die vlak van fasiliterende kommunikasie by die sielkundige te verhoog. 'n Nuwe strategie, 'n behoefte-analise van die kliënt, het die verhoging van fasiliterende kommunikasievlakke ten doel, aangesien dit aan die sielkundige meer toepaslike inligting omtrent sy kliënt voorsien en fa=siliterende kommunikasie deels op inligting van die kliënt berus.

Daar is vervolgens, deur van resente en vooraanstaande oplei=dingsmodelle gebruik te maak, aan 'n groep student-sielkundiges opleiding in fasiliterende kommunikasie en opleiding in be=hoefte-analise voorsien. Die afhanklike veranderlikes was 4 Carkhuffskale, die Balesskale en 'n semantiese differensiaal. Daar is van 'n 2 x 2 faktoriale ontwerp in die eksperiment gebruik gemaak en die data deur middel van 'n 2-rigting va=riansie-analise geïnterpreteer. In die geval van die seman=tiese differensiaal is daar beduidende verskille ten opsigte van die voormetings van 'n aantal van die skale verkry, met die gevolg dat daar op 'n alternatiewe dataverwerkingstegniek besluit is, naamlik t-toetse.

Die opleidingsprogram wat onderrig in fasiliterende kommuni=kasie ten doel gehad het, kon die vlak van empatie, respek en opregtheid wat die student-sielkundige gekommunikeer het,

beduidend verhoog, maar nie die vlak van konkreetheid nie. Die opleidingsprogram wat onderrig in behoefte-analise ten doel gehad het, kon die vlak van empatie, respek, opregtheid en *konkreetheid* wat die student-sielkundiges gekommunikeer het, beduidend verhoog.

Die groep wat onderrig in fasiliterende kommunikasie ontvang het, asook die groep wat 'n kombinasie van fasiliterende on= derrig en behoefte-analise ontvang het, het met minder ge= poogde antwoorde gekommunikeer (Bales interaksie-analise).

Ten opsigte van die semantiese differensiaal is gevind dat kliënte uit die kontrolegroep gevoel het dat die student-sielkundige tydens die nameting kalmer was. Kliënte van die groep student-sielkundiges wat opleiding in behoefte-analise ondergaan het, het gevoel dat die student-sielkundige na opleiding minder suksesvol was. Die kliënte van die groep student-sielkundiges wat beide opleiding in behoefte-analise en fasiliterende kommunikasie ondergaan het, het gevoel dat die student-sielkundige na opleiding minder sukses= vol, eerlik en aanvaardend was. Sy was ook volgens die kliënte verder weg as tydens die eerste meting.

LITERATUURLYS

A.P.G.A. Committee on Pro= fessional Preparation and Standards : The counselor: professional prepa= ration and role; Personnel and Guidance Journal; 1963, 41, 480-485.

Abascal, J.R. : The relative effects of modeling and warmth in groups of females with assertive problems; Disser= tation Abstracts International; 38 (9-B), 4434.

Albert, S.J. : The effects of video tape modeling presentations, sex of the model and written materials in teaching af= fective attending responses to un= dergraduate students; Dissertation Abstracts International; 1975, 35 (8-A), 5006.

Allen, F.J. : Principles and problems in vocatio= nal guidance; McGraw-Hill, New York, 1927.

Allen, T.W. : Effectiveness of counselor trainees as a function of psychological openness; Journal of Counseling Psychology; 1967; 14, 33-40.

Andersen, D.G.; Cabianca, W.A. : Micro-lab: an introduction to group process; Counselor Education and Supervision; 1970, 9, 299-300.

Anker, J.M.; Walsh, R.P. : Group psychotherapy: A special activity program and group structure in the treatment of chronic schizo= phrenics; Journal of consulting Psychology; 1961, 25, 476-481.

Anthony, W. : The effects of rehabilitation counselor training upon discrimination, communica= tion and helping attitudes; Phil. D;State University of New York, 1968.

Appleby, L. : Evaluation of treatment methods for chronic schizophrenia; Archives of General Psychiatry; 1963, 8, 8-21.

Arbuckle, D.S. : Counseling effectiveness and related issues; Journal of Counseling Psychology; 1968, 15, 430-435.

Arkowitz, H.; Lichtenstein, E.; McGovern K. en Hines, P. : The behavioral assessment of social compe= tence; Behavior Therapy; 1975, 6, 3-13.

Arnhoff, F.N. : Some factors influencing the unreliabi= lity of Clinical judgements; Journal of clinical Psychology; 1954, 10, 272-275.

Bailey, K.G.; Deardorff, P.; Nay, W.R. : Students play therapist: Relative effects of role playing, videotape feedback and modeling in a simulated interview; Journal of Consulting and Clinical Psy= chology; 1977, 45(2), 257-266.

Bales, F.F. : Personality and Interpersonal Behavior; Holt, Rinehart en Winston, New York, 1970.

Bandura, A. : Behavior theory and the models of man; American Psychologist; 1974, 29, 859-869.

Bandura, A. : Principles of behavior modification; Rinehart en Winston, New York, 1969.

Bandura, A. : Psychological modeling: Conflicting theories; Aldine, Atherton, 1971a.

Bandura, A. : Psychotherapy based upon modeling prin= ciples in Bergin, A.E. en Garfield, S.L.;

Psychotherapy and behavior change: an empirical analysis; Wiley, New York, 1971b.

Bandura, A. : Social Learning Theory; Prentice-Hall, New Jersey, 1977.

Bandura, A. : Social Learning Theory; General Learning Press, New York, 1971c.

Bandura, A. : Treatment of Phobias; in Krumbotz J.D. Thoresen C.E.; Counseling Methods; Holt Rinehart and Winston, New York, 1976.

Bandura, A.; Blanchard, E.B.; Ritter, B. : The relative efficacy of desensitization and modeling approached for inducing be= havioral affective and attitudinal chan= ges; Journal of Personality and Social Psychology; 1969, 13, 173-199.

Bandura, A.; McDonald, F.J. : Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping childrens moral judgements; Journal of Abnormal and Social Psychology; 1963, 67, 274-281.

Bandura, A.; Walters, R.H. : Social Learning and Personality develop= ment; Holt, New York, 1965.

Bandura, A. Walters, R.H. : Social Learning and Personality Develop= ment; New York, Holt, Rinehart en Winston, 1963.

Bare, D.E. : Relationship of counselor personality and counselor-client personality similarity to selected counseling success criteria; Journal of Counseling Psychology; 1967, 14, 419-425.

Barendrecht, J.T. : A Psychological investigation of the ef= fects of psycho-analysis and psychothera= py in Barendregt J.T.; Research in psychodiagnostics, Mouton, Parys, 1961.

Barrett-Lennard, G.T. : Dimentions of therapist response as causal factors in therapeutic change;

Psychological Monographs; 1962, 76, (43)p.

Barron, F.; Leary, T. : Changes in psychoneurotic patients with and without psychotherapy; Journal of Consul= ting Psychology; 1955, 19, 239-245.

Beck, J.C.; Kantor, D.; Gelineau, V.A. : Follow-up study of chronic psychotic patients "treated" by college case-aids volunteers; American Journal of Psychiatry; 1963, 120, 269-271.

Bellucci, J.E. : Microcounseling and imitation learning: a behavioral approach to counselor education; Counselor Education and Supervision; 1972, 12, 88-97.

Bergen, A.E. : The evaluation of therapeutic outcomes; in Bergen, A.E. en Garfield, S.L.; Hand= book of psycho-therapy and behavior change: An empirical evaluation; Wiley, New York, 1971.

Bergin, A.E.; Jasper, L.G. : Correlates of empaty in psychotherapy: a replication; Journal of Abnormal Psycho= logy; 1969, 74, 477-481.

Bergin, A.E.; Soloman, S. : Personality and Performance correlates of empathy understanding in Psychotherapy in Hart, J.T.; Tomlinson, T.M.; New directions in client Centered Therapy, Houghton Mifflin, Boston, 1970.

Bergin, A.E.; Strupp, H.H. : Changing frontiers in the science of Psycho= therapy; Aldine Atherton, Chicago, 1972.

Blocher, D.H. : A Multipile regression approach to predic= ting success in a counselor education program; Counselor Education and Super= vision; 1963, 3, 19-22.

Borresen, A.M. : Counselor influence on diagnostic classifi= cation of client problems; Journal of Coun= seling Psychology;1965, 12, 252-258.

Boyd, J.D. : Micro-counseling for a counseling like verbal response set: differential effects of two micromodels and two methods of counseling super= vision; Journal of Counseling Psychology; 1973, 20, 97-98.

Breisinger, G.D.: Sex and empathy re-examined; Journal of Coun= seling Psychology; 1976, 23, 289-290.

Brill, N.Q.; Beebe, G.W. : A follow-up study of war neuroses; V.A. medi= cal Monographs; Washington D.C.; Veterans Administration, 1955.

Broedel, J.; Ohlsen, M.; Proff, F. en Southard, C. : The effects of group counseling on gifted under= achieving adolescents; Journal of Counseling Psychology; 1960, 7, 163-170.

Brown, W.F. : Student-to-student counseling for academic adjustment; Personnel and Guidance Journal; 1965, 43, 811-817.

Carkhuff, R.R. : A nontraditional assesment of graduate edu= cation in the helping professions; Counselor Education and Supervision; 1968, 7, 252-261.

Carkhuff, R.R. : Critical variables in effective counselor training; Journal of Counseling Psychology; 1969c, 16; 238-245.

Carkhuff, R.R. : Differential functioning of lay and professio= nal helpers; Journal of counseling Psychology; 1968, 15, 117-126.

Carkhuff, R.R. : Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers; Vol 1; Selection and Training; Holt, Rinehart en Winston, New York, 1969a.

Carkhuff, R.R. : Helping and Human Relations; A Primer for Lay and Professional Helpers; Vol 11; Practice and Research; Holt Rinehart en Winston, New York, 1969b.

Carkhuff, R.R. : The development of human resourses;education, psychology and social change; Holt, New York, 1971.

Carkhuff, R.R. : Toward a comprehensive model of facililative interpersonal processes; Journal of Counseling Psychology, 1967, 14, 67-72.

Carkhuff, R.R. : Training in the counseling and therapeutic practices: requiem or reveille?; Journal of Counseling Psychology, 1966, 13, 360-367.

Carkhuff, R.R.; Alexik, M. : Effect of client depth of self-exploration upon high - and low - functioning counselors; Journal of Counseling Psychology; 1967; 14; 350-355.

Carkhuff, R.R.; Berenson, B.G. : Beyond counseling and therapy; Holt,Rinehart en Winston, New York, 1967.

Carkhuff, R.R.; Berenson, B.G. : Sources of gain in counselling and psychothe=rapy: readings and commentary; Holt, New York, 1967.

Carkhuff, R.R.; Berenson, D.H.; Pierce, R.M.: The skills of teaching interpersonal skills. Holt, New York, 1977.

Carkhuff, R.R.; Bierman, R.: Effects of human relations training upon child psychiatric parents in treatment; ongepubli=seerde manuskrip; American International College, 1968.

Carkhuff, R.R.; Diten, S.R.; Berenson, D.H.: The skills of teaching: content development skills: Holt, New York, 1978.

Carkhuff, R.R.; Kratachvil, D en Friel, T.: The effects of professional training: The communication and discrimination of facitila=tive conditions; Journal of Counseling Psy=chology; 1968, 15, 68-74.

Carkhuff, R.R.; Truax, C.B.: Lay mental health counseling: The effects

of lay group counseling; Journal of Consul= ting Psychology; 1965, 29, 426-432.

Carkhuff, R.R.; Truax, C.B. : Toward effective counseling and psychotherapy; training and practice; Aldine Atherton, Chicago, 1967.

Carkhuff, R.R.; Truax, C.B. : Training in counseling and psychotherapy: An evaluation of an integrated didactic and experiential approach; Journal of Consulting Psychology; 1965, 29, 333-336.

Cartwright, D.S. : Introduction to Personality; Rand Mc Nally, Chicago, 1974.

Cartwright, D.S. : Note on "changes" in psychoneurotic patients with and without psychotherapy; Journal of consulting Psychology; 1956, 20, 403-404.

Cartwright, R.D.; Vogel, J.L. : A comparison of changes in psychoneurotic patients during matched periods of therapy and no-therapy; Journal of counselling Psychology; 1960, 24, 121-127.

Cattell, R.B. : The Scientific analysis of personality; Aldine, Chicago, 1966.

Colarelli, N.J.; Siegel, S.M. : A re-evaluation of the role of the psychiatric aide; Progress Report, 1963, Project Grant o.m.770 National Institute of Mental Health.

Combs, A.W.; Soper, D.W. : The perceptual organization of effective counselors; Journal of Counseling Psychology; 1963, 10, 222-226.

Cook, D.W.; Kunce, J.T. : Paramodeling effects in counselor training; Journal of Employment Counseling; 1978, 15, 62-66.

Cook, D.W.; Kunce, J.T. : Reducing counselor anxiety by using modeling strategies; Journal of Employment Counseling; 1977, 14, 110-115.

Cooker, P.; Cherchia, P. : Effects of communication skill training on high school students ability to function as peer

group facilitators; Journal of Counseling Psychology; 1976, 23, 464-467.

Cox, R.D. : Counselors and their word; Archives Press, Harrisburg, 1945.

Culberson, J.O. : Effects of low-level counselor functioning on clients; Counselor Education and Super= vision; 1975; 15, 34-38.

Dalton, R.Jr.; Sundblad, L. : Using principles of social learning in trai= ning for communication of empathy; Journal of Counseling Psychology; 1976, 23: 454-457.

Dalton, R.Jr.; Sundblad, L.; Hylbert, K. : An application of principles of social lear= ning to training in communication of empathy; Journal of Counseling Psychology; 1973, 20, 378-383.

De Charms, R.; Rosenbaum, M.E. : Status variables and matching; Journal of Personality; 1960, 28, 429-502.

Decker, R.E. : The effects of visual observation videotape and audiotape recording on verbal and non-verbal behaviour in group psychotherapy; Dissertation Abstracts International; 1976, 37 (3-13), 1428.

Denker, R. : Results of treatment of psychoneuroses by the general practioner: A follow up study of 500 cases; New York State Journal of Medicine; 1947, 46, 2164-2166.

Di Caprio, N.S. : Personality Theories: guides to living; W.B. Saunders, Philadelphia, 1974.

Dixon, W.J. : Biomedical Computer Programs; University of California Press; Berkely, 1975.

Dole, A.A. : The prediction of effectiveness in school counseling; Journal of Counseling Psycho= logy; 1964, 11, 112-121.

Donnan, H.H.; Harlan, G.E.;

Thomson, S.A. : Counselor personality and level of functio= ning as perceived by counselees; Journal of Counseling Psychology; 1969, 16, 482-485.

Doster, J. : Effects of instructions, modeling and role rehearsal on interview verbal behavior; Journal of Consulting and Clinical Psyho= logy; 1972, 39, 202-209.

Doster, J.A. : Sex role learning and interview communica= tion; Journal of Counseling Psychology; 1976, 23, 482-485.

Downs, M.J. : A Comparison of two methods of human relation training for teaching communication skills to adults; Dissertation Abstracts Interna= tional; 1973, 34 (4-B), 1743.

Du Toit, J.M. : Statistiese metodes; 'n Inleiding vir stu= dente in die Sielkunde, Opvoedkunde en Sosiale Wetenskappe; Kosmo, Stellenbosch; 1966.

Eisenberg, S.; Delaney, D.J. : Using video simulation of counseling for training counselors; Journal of Counseling Psychology, 1970, 17, 15-19.

Elsenrath, D.E.; Coker, D.; Martinson, W. : Microteaching interviewing skills; Journal of Counseling Psychology; 1972, 19, 150-155.

Eysenck, H.J. : The effects of psychotherapy: An evaluation; Journal of consulting Psychology; 1952, 16, 319-324.

Fairwether, G.W.; Simon, R.; Gebard, M.E.; Weingarten, E.; Holland, J.L.; Sanders, R.; Stone, G.B.; Reahl, J.E. : Relative effectiveness of psychotherapeutic programs: A multicriteria comparison of four programs for three different patient groups; Psychological Monographs, 1960; 74, 5, No 492.

Fortune, J.C.; Cooper, J.M.; Allen, D.W. : The Stanford Summer Micro-Teaching Clinic; 1965; The Journal of Teacher Education, 1967, 18(4), 389.

Foulds, M.S. : Self-actualization and the communication of facilitative conditions during counse= ling; Journal of Counseling Psychology; 1969, 16, 132-136.

Frank, J.D. : Persuasion and healing; John Hopkins Press; Baltimore, 1961.

Frank, J.D.; Gliedman, L.H.; Imber, S.D.; Stone, A.R.; Nash, E.H. Jr. : Patient's expectancies and relearning as factors determining improvement in psycho= therapy; American Journal of Psychiatry; 1959, 115, 961-968.

Freely, H.D. : Differential Effects of Carkhuff Model Communications skills training on selected sex-role types; Dissertation Abstracts International; 1977, 38(5-A), 5120.

Freud, S. : The interpretation of dreams; Hogarth Press, 1953.

Fromm, E. : Escape from freedom; Rinehart, New York, 1941.

Fuller, F.F. : Influences of sex of counselor and of client on client expressions of feeling; Journal of Counseling Psychology; 1963, 10, 34-40.

Fuller, F.F. : Preferences for male and female counselors; Personnel and Guidance Journal; 1964, 42, 463-467.

Gabbert, K.H. : Counselor assignment and client attitude; Journal of Counseling Psychology; 1967, 14, 131-136.

Gardner, G.G. : The psychotherapeutic relationship; Psycho= logical Bulletin; 1964, 61, 426-437.

Geiwitz, P.J. : Non-Freudian Personality Theories Brooks/ Cole Publishing company; California, 1969.

Gerard, D.L.; Saenger, G.; Wile, R. : The abstinent alcoholic; Archives of General Psychology, 1962, 6, 83-95.

Gerst, M.D. : Symbolic coding processes in observational learning; Journal of Personality and Social Psychology; 1971, 19, 7-17.

Gilbert, L.H. : The analysis of interaction variance; Ongepubliseerde referaat SIRSA/SASV kongres; Sept., 1979.

Gladstein, G.A. : Empathy and counseling outcome; An empirical and conseptual review; Counseling Psycho= logist; 1977, 6, 70-79.

Glasser, W. : Reality therapy: a new approach to psy= chiatry; Harper and Row Publishers, New York, 1965.

Gliedman, L.H.; Nash, E.H.; Imber, S.D.; Stone, A.R.; Frank, J.D. : Reduction of symptoms by pharmacalogically inert substances and by short-term psycho= therapy; A.M.A.-Archives of Neurological Psychiatry, 1957, 79, 345-351.

Gluckstern, N. : Training parents as drug counselors in the community; Personnel and Guidance Journal; 1973, 51, 676-680.

Goldman, L. : Using tests in Counseling; Goodyear Publi= shing Company; Pacific Palisades, Califor= nia, 1971.

Goodstein, L.D.; Crites, J.O. : Brief counseling with poor college risks; Journal of Counseling Psychology; 1961, 8, 318-321.

Gormally, J.; : Behavioral analysis of structured skills training; Journal of Counseling Psychology; 1975, 22, 458-460.

Gormally, J.; Hill, C.; Otis, M.; Rainey, L. : Microtraining approach to assertion training; Journal of Counseling Psychology; 1975; 22, 299-303.

Green, R.G. : Personality the skein of behavior; The C.V. Mosby Company; Saint Louis, 1976.

Greenblatt, M.; Kantor, D. : Student volunteer movement and the manpower shortage; American Journal of Psychiatry; 1962, 118, 809-814.

Griffin, G.G. : Audio-visual counseling scale; Personnel and Guidance Journal; 1968, 46, 690-693.

Guilford, J.P.; Fruchter, B. : Fundamental statistics in psychology and education; Mc Graw Hill, 1973.

Gulanick, N.; Schmeck, R.R. : Modeling, praise and criticism in teaching empathic responding; Counselor Education and Supervision; 1977, 16(4), 284-290.

Guttman, M.A.J.; Haase, R.F. : Generalization of microcounseling skills from training period to actual counseling setting; Counselor Education and Supervi= sion; 1972, 12, 98-108.

Haase, R.F.; Di Mattia, D.J. : Application of microcounseling paradigm to the training of support personnel in counseling; Counselor Education and Supervision; 1970, 10, 16-22.

Haase, R.F.; Di Mattia, D.; Guttman, M. : Training of support personnel in three human relations skills: a systematic one-year follow-up; Counselor Education and Super= vision; 1972, 11, 194-199.

Hansen, J.C. : Counseling process and procedures; MacMillan, New York, 1978.

Hart, J.T.; Tomlinson, T.M. : New Directions in client centered therapy; Houghton Mifflin; Boston, 1970.

Harvey, L.V. : The use of nonprofessionel auxiliary coun= selors in staffing a counseling service; Journal of counseling Psychology; 1964, 11, 348-351.

Havens, R.I. : Changes in counselor candidate response during the introductory practicum;

Counselor Education and Supervision; 1968, 8, 23-31.

Hays, W.L. : Statistics for the social sciences; Holt Reinehart en Winston; New York, 1973.

Heise, D.R. : Semantic differential profiles for 1 000 most frequent English words; Psychological Monographs;1965, 79(8), 1-12.

Heise, D.R. : Some methodological issues in semantic diffe= rential research; Psychological Bulletin; 1969, 72(6), 406-422.

Heller, K. : Laboratory Interview Research as an analogue to treatment in Bergin A.E. en Garfield S.L.; Handbook of psychotherapy and behaviour change: an empirical analysis, Wiley, New York, 1971.

Holder, T. : Differential effects of the manipulation of therapeutic conditions upon high- and low-functioning clients; Journal of Counseling Psychology; 1967, 14, 63-66.

Holtzman, W.H.; Sells, S.B. : Prediction of flying success by clinical analysis of test protocols; Journal of Ab= normal and Social Psychology, 1954, 49, 485-490.

Holzberg, J.D.; Knapp, R.H. : The social interaction of college students and chronically ill patients; American Journal of Orthopsychiatry; 1965, 35, 487-492.

Horan, J.J. : Behavioral goals in systematic counselor education; Counselor Education and Super= vision; 1972, 11, 162-170.

Hountras, P.T.; Anderson, D.L. : Counselor conditions for self-exploration of college students; Personnel and Guidance Journal; 1969, 48, 45-48.

Hutchinson, G.E. : Modeling and response playback in assertion training; Dissertation Abstracts Internatio= nal; 1977, 37(10-B), 5356.

Iversen, S.M. : Microcounseling: a model for teaching the skills of interviewing; Journal of Nursing Education; 1978, 17, 12-16.

Ivey, A.E. : Microcounseling and attending behavior: an approach to prepracticum counselor training; Journal of Counseling Psychology; Monograph sup. 1968, 15, 1-12.

Ivey, A.E. : Microcounseling and media therapy: state of the art; Counselor Education and Supervision; 1974, 13, 172-183.

Ivey, A.E. : Microcounseling: innovations in interviewing training; Thomas, Springfield, 1971.

Ivey, A.E.; Authier, J. : Microcounseling; Innovations in interviewing; counseling psychotherapy and psychoeducation; C. Thomas, Springfield, 1978.

Ivey, A.E.; Normington, C.J.; Miller, D.D.; Morrill, W.H.; Haase, R.F. : Microcounseling and attending behavior: An approach to prepracticum counselor trai= ning; Journal of Counseling Psychology, Monograph suplement, 1968, 15(5) prt. 2.

Jackson, D.N. : Manual for the Personality Research Form; Research Psychologist Press; New York, 1967.

Jain, S.R. : The effectiveness of modeling and cognitive rehearsal in facilitating interpersonal be= haviour as a function of social skills; Dissertation Abstracts International; 1976, 36 (10B), 5262.

James, N. : Paraprofessional training: a client-centered and communications approach; Dissertation Abstracts International; 1977; 37(9-B), 4685-4686.

James, N.E. : By-products of a motivational and surveil= lance program for talented college students; Personnel and Guidance Journal; 1962, 40, 723-727.

Janecke, B.S. : Die invloed van modellering, gedragsrepeti= sie en videoband terugkoppeling op selfopen= baring; M.A. verhandeling, U.O.V.S., 1979.

Jenkins, J.J.; Russel, W.A.; Suci, G.J. : An Atlas of semantic profiles for 360 words; American Journal of Psychology; 1958, LXXl, 688-699.

Jones, A.J. : The preparation and certification of the school counselor; Occupations; 1941, 19, 533-538.

Jones, J.E. : Helping-relationship response tendencies and occupational affiliation; Personnel and Guidance Journal, 1967, 45, 671-675.

Joslin, L.C.jr. : Knowledge and counseling competence reply J.W. Russell; Personnel and Guidance Journal 1965, 44, 194-195.

Jung, C.G. : The archetypes and the collective unconscious; in Collected works, Vol 9, Part 1; Princeton University Press, 1959.

Kantor, D.; Greenblatt, M : College students in a mental hospital; Grune and Stratton, New York, 1962.

Kazdin, A.E. : Evaluating the generality of findings in analo= gue therapy; Journal of Consulting and Clinical Psychology; 1978, 46, 673-686.

Keenan, R.D. : An investigation of the effects of four trai= ning approaches on the empathy communication skill levels of selected career soldiers and their spouses; Dissertation Abstracts Inter= national; 1976, 37 (5-A), 2638.

Kelley, J.D. : Reinforcement in microcounseling; Journal of Counseling Psychology; 1971, 18, 268-272.

Kemp, C.G. : Influence of dogmatism on the training of counselors; Journal of Counseling Psychology, 1962, 9, 155-157.

Kerlinger, F.N. : Foundations of Behavioral Research; Holt, Rinehart en Winston; London, 1973.

Kerrebrock, R. : Application of the microcounseling method using videotape recordings to the training of teachers in basic counseling techniques; Dissertation Abstracts International; 1971, 32 (740A), 470.

Kimberlin, C.; Friesen, D. : Effects of client ambivalence, trainee con= ceptual level and empathy training condition on empathic responding; Journal of Counseling Psychology, 1977, 24, 354-358.

Knowles, R.T.; Barr, D.J. : Pseudo-subjectivity in counseling; Personnel and Guidance Journal, 1968, 46, 572-579.

Koile, E.A.; Bird, D.J. : Preferences for counselor help on freshman problems; Journal of Counseling Psychology; 1956, 3, 97-106.

Korson, S.; Hayes, W. : Empathic relationship therapy utilizing student nurses: a 5-year pilot study; American Journal of Psychiatry; 1966, 23, 213-218.

Krumboltz, J.D.; Thoresen, C.E. : Counseling methods; Holt, Rinehart en Winston, New York, 1976.

Kuna, D.J. : Lecturing, reading and modeling in counselor restatement training; Journal of Counseling Psychology; 1975, 25, 542-546.

La Crosse, M.B. : Nonverbal Behavior and perceived counselor attractiveness and persuasiveness; Journal of Counseling Psychology; 1975, 22, 563-566.

Lambert, M.J.; De Julio, S.S. : Outcomes in Carkhuff's human resource develop= ment: Where's the donut? Counseling Psycho= logist, 1977, 6, 79-86.

Lambert, M.J.; de Julio, S.S.; Stein, D.M. : Therapist Interperson Skills: Process, outcome, methodological considerations, and recommendations for future research Psychological Bulletin; 1978, 85, (3) 467-489.

Landis, C. : Statistical evaluation of psychotherapeutic methods in Hinsie, S.E.; Concepts and problems of psychiotherapy, Heineman; London, 1938, 155-165.

Lefkowitz, M.; Blake, R.R.; Mouton, J.S. : Status factors in pedestrian violation of traffic signals; Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, 704-705.

Lee, D.Y.; Bingle, H.; Patterson, J.; Ivey, A.; Haase, K. : Development and validation of microcounseling skill discrimination scale; Journal of Coun= seling Psychology; 1976, 23, 468-472.

Levitt, E.E.; Beiser, H.R.; Robertson, R.E. : A follow-up evaluation of cases treated at a community child guidance clinic; American Journal of Orthopsychiatry, 1959, 29, 337-349.

Lewis, E.C. en MacKinney, A.C. : Counselor vs. statistical predictions of job satisfaction in engineering; Journal of Counseling Psychology; 1961, 8, 224-229.

Liebetrau,C.E. : The relation between group interaction and the awareness of self; Phil. D; Universiteit van Port Elizabeth, 1973.

Lippett, R.R.; Polansky, N.; Rosen, S. : The Dynamics of Power; Human Relations; 1952, 5, 37-64.

Loeffler, D. : Counseling and the Psychology of Communication; 1970 in Hansen J.C. Counseling process and procedures; Macmillan, New York, 1978.

Loesch, L.C.; Crane, B.B.; Rucker, B.B. : Counselor trainee effectiveness: more puzzle pieces; Counselor Education and Supervision, 1978, 17, 195-204.

Lorr, M.; Mc Nair, D.M. : Methods relating to evaluation of therapeutic outcome, in Gottschalk, L.A. en Auerbach, A.H.; Methods of research in psychotherapy; Appleton Century-crofts, New York, 1976.

Loughary, J.W.; Friesen, D. en Hurst, R. 1966 : Autocoun a computer-based automated counse= ling simulation system, Personnel and Guidance Journal; 1966, 45, 6-15.

Lovaas, O.I.; Koegel, R.; Simmons, J.O.; Stevens, J. : Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy; Journal of Applied Behavior, Analysis, 1973, 6, 131-166.

Luborsky, L.B.; Chandler, M.; Auerbach, A.H.; Cohen, J.; Bachrach, H.M. : Factors influencing the outcome of psychothera= py: a review of quantitative research; Psychological Bulletin; 1971, 75, 145-185.

Lumsden, J. : Test Theory; Annual review of Psychology; 1976, 27, 254-279.

Luttig, E.M. : Die differensiële invloed van videobandterug= voering en videobandmodellering op kommunika= sie in verskillende interpersoonlike situa= sies; M.A.; U.O.V.S.; 1976.

Maas, F. : Die invloed van militêre opleiding op die persoonlikheid met 'n evaluering van die meetmiddele gebruik; D.Phil., U.O.V.S., 1971.

Mac Donald,F.; Lindquist, C.U.; Kramer, J.A.; Mc Grath, R.A. en Rhyne, L.L. : Social skills training: The effects of be= havior rehearsal in groups on dating skills; Journal of Counseling Psychology; 1975, 22, 224-230.

Magnus, R.E. : Development of an individualized autoinstruc= tional program to improve the ability to un= derstand and communicate empathically. Ed.D.; Mississipy State University; 1972.

Markey, M.J.; Fredrickson, R.H.; Johnson, R.W.; Julius, M.A. : Influence of playback techniques on counselor performance; Counselor Education and Supervi= sion; 1970, 9, 178-182.

Martin, J.
Carkhuff, R.R. : The effects of training upon changes in trainee personality and behavior; Journal of Clinical Psychology; 1968, 24, 109-110.

Martin, J.C.;
Carkhuff, R.R.;
Berenson, B.J. : Process variables in counseling and psycho=therapy: a study of counseling and friend=ship; Journal of Counseling Psychology; 1966, 13, 356-359.

Martin, G.;
Pear, J. : Behavior modification: What it is and how to do it; Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1978.

Matheson, D.W.;
Bruce, R.L.;
Beauchamp, K.L. : Experimental psychology; research design and analysis; Holt Rinehart en Winston; New York, 1978.

May, P.R.A.;
Tuma, A.H. : The effects of psychotherapy and stelazine on length of hospital stay, release rate and supplemental treatment of schizophrenic patients; Journal of Nervous and Mental Disorders; 1964, 139, 362-369.

Mc Call, R.B. : Fundamental Statistics for Psychology; Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1975.

Mc Clain, E.W. : Sixteen personality factor questionnaire scores and success in counseling; Journal of Counseling Psychology; 1968, 15,492-496.

Mc Fall, R.M.;
Lillesand, D.B. : Behavioral rehearsal with modeling and coaching in assertive training; Journal of Abnormal Psychology; 1971, 77, 313-325.

Mc Nair, D.M.;
Lorr, M.;
Young, H.H.;
Roth, I.;
Boyd, R.W. : A three-year followup of psychotherapy patients; Journal of Clinical Psychology; 1964, 20, 258-263.

Meddis, R. : Satistical handbook for non-statisticans; Mc Graw Hill, New York, 1975.

Meehl, P.E. : Wanted - a good cookbook; American Psycho=logist; 1956, 11, 263-272.

Mendel, W.M.; Rapport, S. : Outpatient treatment for chronic schizophrenic patients: Therapeutic consequences of an existential view; Archives of General Psychiatry; 1963, 8, 190-196.

Menne, J.M. : Comprehensive set of counselor competencies; Journal of Counseling Psychology; 1975, 22, 547-553.

Merluzzi, T.V.; Banikiotes, P.G.; Missbach, J.W. : Perceptions of counselor characteristics; contributions of counselor sex, experience and disclosure level; Journal of Counse= ling Psychology; 1978, 25, 479-482.

Mickelson, D.J.; Stevic, R.R. : Differential effects of facilitative and non-facilitative behavioral counselors; Journal of Counseling Psychology; 1971, 18, 314-319.

Miller, C.D.; Morrill, W.; Uhlemann, M. : Micro-counseling: an experimental study of pre-practicum training, in communicating results; Counselor Education and Super= vision; 1970, 9, 171-177.

Miller, N.E.; Dollard, J. : Social learning and imitation; New Haven; Yale University Press, 1941.

Miller, C.; Morrill, W.; Ivey, A.; Normington,C.; Uhlemann, M. : Micro-counseling: Training in assessment of client's attutudes towards tests; Counselor Education and Supervision; 13, 14-23, 1973.

Mink, O.G.; Isaacson, H.L. : A comparison of effectiveness of non-direc= tive therapy and clinical counseling in the junior high school. School Counselor; 1959, 6, 12-14.

Moreland, J.; Ivey, A.; Phillips, J. : An evaluation of microcounseling as an inter= viewer training tool; Journal of Clinical and Consulting Psychology; 1973, 41, 294-300.

Mounsey, J. : An Introduction to statistical calculations; The English Universities Press, London, 1967.

Mowrer, O.H. : Learning theory and Personality dynamics; Ronald Press, New York, 1951.

Mowrer, O.H. : Learning theory and the symbolic processes; Wiley, New York, 1960.

Murphy, H.B. Rowe, W. : Effects of counselor facilitative level on client suggestability; Journal of Counseling Psychology; 1977, 24, 6-9.

Murray, H.A. : Basic Concepts of a Psychology of Personali= ty; Journal of General Psychology; 1936, 15, 241-266.

Murray, H.A. : Explorations in personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age, Oxford University Press, 1965, 1938.

Murray, H.A. : Some basic psychological assumptions and conceptions; Dialectica; 1951, 5, 266-292.

Murray, H.A. : Toward a classification of interaction; In Parsons T en Shils, E.A.; Toward a general theory of action; Cambridge; Harvard Univer= sity Press; 1951, 434-464.

Myrick, R.D. : Growth groups: implications for teachers and counselors; Elementary School Guidance and Counseling; 1969, 4, 35-40.

Myrick, R.D.; Kelly, F.jr.; Wittmer, J. : Sixteen personality factor questionnaire as a predictor of couselor effectiveness; Counselor Education and Supervision; 1972, 11, 293-301.

National Vocational Guidance Associa= tion; : Counselor preparation; Washington D.C. American Personnel and Guidance Association, 1949.

Neave, H.R. : Statistics Tables for mathematicians, engi= neers, economists and the behavioural and ma= nagement sciences; George Allen en Unwin; Boston, 1978.

Niland, T.M.; Duling, J.; Allen, V.; Panther, E. : Student counselors' perceptions of video= taping; Counselor Education and Super= vision, 1971, 11, 97-101.

Nunnally, J. : Psychometric theory; Mc Graw Hill, New York, 1967.

Nunnally, J.C. Jr. : Introduction to psychological measurement; Mc Graw-Hill, New York, 1970.

Nye, L.S. : Obtaining results through modeling; Personnel and Guidance Journal, 1973, 51, 380-384.

O'Leary, K.D.; Wilson, G.T. : Behavior Therapy. Application and outcome; Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.

Olesker, W. : Sex and empathy; Journal of Counseling Psychology, 1972, 19, 559-562.

Parr, G.D. : The effects of modeling, behaviour rehear= sal and counselor sex in assertive coun= seling with adolescents; Dissertation Ab= stracts International; 1975, 35(8-A), 5035-5036.

Passons, W.R.; Dey, G.R. : Counselor candidate personal change and the communication of facilitative dimentions; Counselor Education and Supervision; 1972, 12, 57-62.

Payne, P.A.; Gralinski, D.M. Effects of supervisor style and empathy upon counselor learning; Journal of Counseling Psychology, 1968, 15, 517-521.

Payne, P.A.; Winter, D.; Bell, G. : Effects of supervisor style on the learning of empathy in a supervision analoque; Counselor Education and Supervision; 1972, 11, 262-269.

Perkins, S.; Atkinson, D : Effect of selected techniques for training resident assistants in human relations skills; Journal of Counseling, Psychology; 1973, 20, 89-94.

Perry, M. : Modeling and instructions in training for counselor empathy; Journal of counseling Psychology; 22, 173-179, 1975.

Pervin, L.A. : Personality theory, assessment and research; John Wiley, New York, 1975.

Peters, G.A. : A comparison of modeling, rehearsal, feed= back and remediation on aquisition of a counseling strategy; Dissertation Abstracts International, 1977, 37(12-A) 7547.

Peters, G.A.; Cormier, L.S.; Cormier, W.H. : Effects of modeling, rehearsal, feedback and remediation on acquisition of a coun= seling strategy; Journal of Counseling Psychology, 1978, 25, 231-237.

Pfeifle, H.H. : Client perceptions of counselors with and without a practicum; Counseling evaluation inventory; Counselor Education and Super= vision; 1971, 11, 49-55.

Pierce, R.M.; Schauble, P.G. : Toward the development of facilitative coun= selors: the effects of practicum instruc= tion and individual supervision; Counselor Education and Supervision; 1971, 11, 83-89.

Pierson, L.R. : High school teacher prediction of college success; Personnel and Guidance Journal; 1958, 37, 42-145

Poitras-Martin, D.; Stone, G.L. : Psychological education: a skill-oriented approach; microcounseling; Journal of Counseling Psychology, 1977; 24, 153-157.

Pompe van Meer= dervoort, M.C. : The influence of self-awareness on the reaction to structured versus unstructured video feedback; M.A.; U.O.V.S., 1976.

Poser, E.G. : The effect of therapist training on group therapeutic outcome; Journal of Consulting Psychology; 1966, 30(4), 283-289.

Price, L.Z.; Iverson, M.A. : Students' perception of counselors with varying statuses and role behaviors in

the initial interview; Journal of Counseling Psychology; 1969, 16, 469-475.

Rachman, S.J. : The effects of psychological treatment; in Eysenck, H.J.; Handbook of abnormal psychology; New York, Basic Books, 1973.

Rachman, S.; Hodgson, R.; Marks, I.M. : The treatment of chronic obsessive compulsive neuroses; Behaviour Research and Therapy, 1971, 9, 237-247.

Rachman, S.; Hodgson, R.; Marzillier, J. : Treatment of an obsessional compulsive disorder by modeling; Behaviour Research and Therapy; 1970, 8, 385-392.

Randolph, D.L.; Saba, R.G. : Changing behavior through modeling and consultation; Elementary School Guidance and Counseling; 1973, 8, 98-106.

Richardson, L.H. : Counseling the ambitious mediocre student; Journal of Counseling Psychology; 1960, 7, 265-268.

Richardson, R.; Obermann, C.E. : Relationship of rehabilitation counselor characteristics to supervisors ratings; Counselor Education and Supervision; 1973, 13, 94-104.

Ricks, D.; Umbarger, C.; Mack, R. : A measure of increased temporal perspective in successfully treated adolescent delinquent boys; Journal of Abnormal and Social Psychology; 1964, 96, 685-689.

Rioch, M.J.; Elkes, C.; Flint, A.A.; Udansky, B.S.; Newman, R.G.; Silber, E. : N.I.M.H. pilot study in training mental health counselors; American Journal of Orthopsychiatry, 1963, 33, 678-689.

Roach, W.L.Jr. : Comparative study of two models of communication skills training; Dissertation Abstracts International; 1977, 3(9-A) 5711.

Robb, J.W. : Self-discovery and the role of the counselor; Personnel and Guidance Journal; 1967, 45, 1008-1011.

Rogers, C.R. : A theory of psychotherapy with schizophrenics and a proposal for it's empirical investi= gation; in Dawson, J.G. en Dellis, N.P.; Psychotherapy with schizophrenics; Louisiana State University Press, Boston Rouge, 1961, 3-19.

Rogers, C.R. : Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory; Houghton Mifflin, Boston, 1951.

Rogers, C.R. : Empathy: An unappreciated way of being; Counseling Psychologist; 1975, 5, 2-10.

Rogers, C.R. : Persons or science? A philosophical question; American Psychologist; 1955, 10, 267-278.

Rogers, C.R. : The terapeutic relationship; Recent theory and research; Australian Journal of Psycho= logy; 1965, XVII, 95-108.

Rogers, C.R.; Dymond, R.F. : Psychotherapy and personality change; University of Chicago Press; Chicago, 1954.

Rogers, M.E.; : The attitude of college sophomores and seniors toward counseling procedure with reference to certain personality factors and personal problem frequency; Ph.D.; St. Louis University, 1957.

Ronnestad, M.H. : Effects of modeling, feedback and experien= tial methods on counselor empathy; Counselor Education and Supervision; 1977, 16, 194-201.

Rosen, N.A.; Van Horn, J.W. : Selection of scholarship students; Statis= tical v.s. clinical methods; Personnel and Guidance Journal; 1961, 40, 150-154.

Rosencrance, F.C. : The staff needed for the development of an effective guidance service; Yearbook of the National Society for the study of edu= cation; 1938, 38, Part 1.

Rousseve, R.J. : Counselor, know thyself; Personnel and Guidance Journal; 1969, 47, 628-633.

Russo, J.R.; Kelz, J.W.; Hudson, G.R. : Are good counselors openminded; Counselor Education and Supervision; 1964, 3, 74-77.

Saltmarsh, R.E. : Development of empathic interview skills through programmed instruction; Affective sensitivity scale; Journal of Counseling Psychology; 1973, 20, 375-377.

Saunders, J.W.B. : Die invloed van videoband-terugvoering en videobandmodellering op interpersoonlike kommunikasie; M.A.; U.O.V.S., 1977.

Scherpenisse, M.L. : The effects of pre-counseling exposure to a model client on client interview behaviour; Dissertation Abstracts International; 1976, 37(6-A), 3428-3429.

Schmidt, L.D.; Strong, S.R. : "Expert" and "inexpert" counselors; Journal of Counseling Psychology, 1970, 17, 115-118.

Schultz, D. : Theories of Personality; Brooks/Cole Publi= shing Company; Monterey, California, 1976.

Searles, A.Jr. : The effectiveness of limited counseling in improving the academic achievement of supe= rior college freshmen; Personnel and Gui= dance Journal, 1962, 40, 630-633.

Seligman, L. : Relationship of facilitative functioning to affective peer supervision; Counselor Education and Supervision; 1978, 17,254-261.

Siegel, S.M.; Colarelli, N.J. : Gaining more from research experience; Mental Hospitals, 1964, 15, 666-670.

Sloben, D.I. : Imitation and grammatical development in children in Endler, N.S.; Baulter, L.R.;

Osser, H.; Contemporary issues in develop= mental psychology; Holt, Rinehart en Winston, New York, 1968.

Smith, J.A.; Lewis, W.A. : Effect of videotaped models on the communi= cations of college students in counseling; Journal of Counseling Psychology; 1974, 21, 78-80.

Sodetz, A.R. : The effect of videotape microtraining on counselor behaviour; Dissertation Abstracts International; 1973, 34 (4-A), 1630-1631.

Sonne, T.R.; Goldman, L. : Preferences of authoritarian and equalitarian personalities for clientcentered and eclectic counseling; Journal of Counseling Psychology, 1957, 4, 129-135.

Spielberger, D.D.; Weitz, H.; Denny, J.P. : Group counseling and the academic performance of anxious freshmen; Journal of Counseling Psychology; 1962, 9, 195-204.

Spivado, J.D. : Critical incidents in counseling: simulated video experiences for training counselors; Counselor Education and Supervision; 1973, 12, 263-270.

Stefflre, B.; King, P.; Leafgren, F. : Characteristics of counselors judged effective by their peers; Journal of Counseling Psycho= logy; 1962, 9, 335-340.

Stokes, J.; Romer, D. : Microcounseling skill discrimination scale: a methodological note; Journal of Counseling Psychology; 1977, 24, 238-239.

Stone, G.L.; Stein, M.L. : Effects of modeling and instructions as a function of time, task and order; Journal of Counseling Psychology; 1978, 25, 150-156.

Stone, G.L. Vance, A. : Instructions, modeling and rehearsal implica= tions for training; Journal of Counseling Psychology; 1976, 23, 272-279.

Strong, S.R. : Counseling: an interpersonal influence pro= cess; Journal of Counseling Psychology; 1968, 15, 215-224.

Strupp, H.H.; Wallach, M.S.; Wogan, M. : Psychotherapy experience in retrospect: questionaire survey of former patients and their therapists; Psychological Monographs; 1964, 78, 11, No. 588.

Taft, K. : The ability to judge people; Psychological Bulletin; 1955, 52, 1-23.

Taylor, C.E. : Counselor's level of empathic understanding as a function of counselors sex and client sex; Dissertation Abstracts International; 1973, 34, (1-A), 143.

Teuber, H.L.; Powers, E. : Evaluating therapy in a delinquency preven= tion program; Williams en Wilkins, Baltimore, 1953.

Theron, H. : 'n Ondersoek na 'n strategie om verwagtings te verander; M.A.-verhandeling, U.O.V.S., 1976.

Thomas, G. : Using videotaped modeling to increase atten= ding behavior; Elementary School Guidance and Counseling; 1974, 35-40.

Tinsley, H.E.A.; Tinsley, D.J. : Relationship between scores on the Omnibus personality inventory and counselor trainee effectiveness; Journal of Counseling Psychology; 1977, 24, 522-526.

Tolbert, E.L. : Introduction to counseling; Mc Graw Hill, New York, 1959.

Tomczyk, J.R. : Determinants and effects of counselors' verbal roles; Personnel and Guidance Journal; 1968, 46, 694-701.

Toukmanian, S.G.; Rennie, D.L. : Microcounseling versus human relations trai= ning: relative effectiveness with undergra= duate trainees; Journal of Counseling Psycho= logy; 1975, 22, 345-352.

Traxler, A.E. : Techniques of guidance; Harper, New York, 1945.

Trotzky, A.S. : An investigation to determine the existance of sex bias in counselor trainee responses to a video-based stimulation; Dissertation Abstracts International; 1977, 37(11-A),6962.

Truax, C.B. : Effective ingredients in psychotherapy: An approach to unraveling the patient-therapist interaction; Journal of Counseling Psychology; 1963, 10, 256-263.

Truax, C.B. : Therapist empathy, warmth and geniuneness and patient personality change in group psychoterapy; A comparison between interac= tion unit measures, time sample measures and patient perception measures; Journal of Clinical Psychology; 1966, 22, 225-229.

Truax, C.B.; Altmann, H.; Wright, L.; Mitchell, K.M. : Effects of therapeutic conditions in child therapy; Journal of community Psychology; 1973, 1, 313-318.

Truax, C.B.; Carkhuff, R.R. : For better or for worse; The process of psychotherapeutic personality change; Recent advances in the study of behavior change; Mc Gill University Press, Montreal, Canada, 1963.

Truax, C.B.; Carkhuff, R.R. : Toward effective counseling and psychothera= py: Training and practice; Aldine, Chicago, 1967.

Truax, C.B.; Carkhuff, R.R.; Kodman, F. Jr. : Relationships between therapists-offered conditions and patient change in group psychotherapy; Journal of Clinical Psycho= logy; 1965, 2, 327-329.

Truax, C.B.; Lister, J.L. : Effectiveness of counselors and counselor aids. Journal of Counseling Psychology; 1970, 17, 335-336.

Truax, C.B.; Lister, J.L. : Effects of short-term training upon accurate empathy and non-possessive warmth; Counselor Education and Supervision; 1971, 10, 120-125.

Truax, C.B.; Mitchell, K.M. : Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome in Bergin, A. en Garfield, S.L.; Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical evaluation; Wiley, New York, 1971.

Truax, C.B.; Wargo, D.G.; Frank, J.D.; Imber, S.D.; Battle, C.C.; Hoehn-Saric, R.; Nash, E.H.; Stone, A.R. : Therapist empathy, genuineness and warmth and patient therapeutic outcome; Journal of Consulting Psychology; 1966, 30, 395-401.

Truax, C.B.; Wargo, D.G.; Silber, L.D. : Effects of group psychotherapy with high accurate empathy and nonposessive warmth upon female institutionalized delinquents; Journal of Abnormal Psychology; 1966, 71, 267-274.

Truax, C.B.; Wittmer, J.; Wargo, D.G. : Effects of the therapeutic conditions of accurate empathy, non-possessive warmth and genuineness on hospitalized mental patients during group therapy; Journal of Clinical Psychology; 1971, 27, 137-142.

Tudor, G. : A socio-psychiatric nursing approach to inter= vention in problem of mutual withdrawal on a mental hospital ward; Psychiatry; 1952, 15, 193-217.

Tyler, N.A. : Effects of modeling and differentiated prac= tice upon interview skills of paraprofes= sionals; Dissertation Abstracts Internatio= nal; 1975, 35, (9-A), 5836-5837.

Uhleman, M.; Lea, G.; Stone, G. : Effects of modeling and instructions on low-functioning trainees; Journal of Counseling Psychology; 1976, 23, 509-513.

Van Atta, R.E. : Excitatory and inhibitory effect of various methods of observation in counseling; Journal of Counseling Psychology; 1969, 16, 433-439.

Van der Veen, F. : Recent trends in the client-centered frame= work in Hart J.T. en Tomlinson, T.M. New directions in client-centered therapy; Houghton Mifflin, Boston, 1970.

Van Wyk, J.D. : Die identifisering van terapeutiese poten= siaal; D.;Phil, Stellenbosch, 1978.

Walker, R.G.; Kelley, F.E. : Short-term psychotherapy with hospitalized schizophrenic patients Acta Psychiatrica Et Neurologica Scandinawica; 1960, 35, 34-56.

Wallace, W.; Horan, J.; Baker, S.; Hudson, G. : Incremental effects of modeling and perfor= mance feedback in teaching decision-making counseling; Journal of Counseling Psycholo= gy, 1975, 22, 570-572.

Warme, G.E.; : Consulting with aide-therapists;Archives of General Psychiatry; 1965, 13,432-438.

Weiss, J.H. : The effect of prefessional training and amount and accuracy of information on be= havioral prediction; Journal of Consulting Psychology; 1963, 27, 257-262.

Whalen, C. : Effects of a model and instructions on group verbal behaviors; Journal of Consulting and Clinical Psychology; 1969, 33, 509-521.

Wicas, E.A.; Mahan, T.W.Jr. : Characteristics of counselors rated effec= tive by supervisors and peers. Counselor Education and Supervision; 1966, 5, 50-56.

Wilett, J.R. : The effect of instructions, modelling and reinforcement on training communication skills in small groups;

Dissertation Abstracts International; 1974, 35 (5-B), 2454-2455.

Winer, B.J. : Statistical Principles in experimental de= sign; Mc Graw Hill, New York, 1971.

Wolpe, J. : Psychotherapy by reciprocal inhibition; Stanford University Press, Palo Alto, California, 1956.

Worby, M. : The adolescents expectations of how the potentially helpful person will act; Smith Cohlege Studies in Social Work; 1955, 26,(1) 19-59.

Wrenn, C.G. : The counselor in a changing world; American Personnel and Guidance Association, Washington D.C., 1962.

Wright, W. : Counselor dogmatism, willingness to disclose and clients empathy ratings; Journal of Counseling Psychology; 1975, 22, 360-364.

Zunker,V.G.; Brown, W.F. : Comparative effectiveness of student and professional counselors; Personnel and Guidance Journal; 1966, 44, 738-743.

Die volgende bronne moet tot die literatuurlys toegevoeg word:

Egan, G. : The Skilled Helper; A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating, Brooks/ Cole, Monterey, 1975.

Eisenberg, S.; Delaney, D.J. : The Counseling Process; Rand Mc Nally, Chicargo, 1977.

Eriksen, K. : Communications Skills for the Human Services, Reston Publishing Co., Reston, Virginia, 1979.

Hackney, H. : The evolution of empathy; Personnel and Guidan= ce Journal; 1978; 57; 35-38.

Perez, J.F. : Counseling: Theory and Practice, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts, 1965.

Rogers, C.R. : The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change; Journal of Consulting Psychology; 1957, 21, 95-103

Stefflre, B.; Grant, W.H. : Theories of Counseling, Mc Graw-Hill, New York, 1972.

Steward, N.R.; Winborn, B.B.; Burles, H.M. Jr.; Johnson, R.R.; Engeles, J.R. : Systematic Counseling, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1978.

Truax, C.B.; Carkhuff, R.R. : Client and therapist transparency in the psycho= therapeutic encounter, Journal of Counseling Psychology; 1965; 12; 3-9.

Tyler, L.E. : The Work of the Counselor, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1969.

BYLAAG 1

Ek wil graag vir jou 'n goeie manier van onderhoudvoering probeer aanleer. Dit berus op die paar beginsels wat volg:

1 EMPATIE:

Met empatiese begrip bedoel ons dat die sielkundige daarna streef om dikwels op die kliënt se diepere gevoelens te rea= geer. As ons empaties reageer, probeer ons diepte in ons begrip van ons kliënt verkry. Ons moet ons in der waarheid op die kliënt se golflengte instel, sodat ons ons kliënt uit sy gevoel van eensaamheid en isolasie lig. 'n Persoon wat reeds op 'n hoë vlak van empatie kan kommunikeer, is in staat om op belewenismatige en gevoelsvlak dieper as sy kliënt te kommunikeer, maar tog so dat sy kliënt nie daardeur afgeskrik word nie.

2 RESPEK:

Respek het sy oorsprong in die respek wat 'n persoon vir hom= self het. Hy kan nie die gevoel en ondervinding van andere respekteer as hy nie respek vir sy eie gevoelens en onder= vindings het nie. Ons kan deur middel van die kommunikasie van warmte en begrip respek oordra. Ons kan warmte oor= dra deur opreg te probeer om te help, deur te probeer ver= staan en deur spontaneïteit te openbaar. Onthou: as ons respek kommunikeer aanvaar ons ons kliënt se waarde as per= soon en sy regte as 'n vrye individu. Ons besit nie die reg om ons waardesisteem op hom oor te dra nie.

3 OPREGTHEID:

Opregtheid bevat die graad van kongruensie wat daar bestaan tussen wat 'n sielkundige sê en sy werklike eerlike gevoelens. Dit raak ook die mate waarin hy bereid is om sy ware per= soonlikheid te openbaar. Hoe minder inkongruensie daar

tussen die sielkundige se gevoelens en dít wat hy sê, bestaan, hoe opregter is hy. Hoe meer hy bereid is om sy ware per= soonlikheid te openbaar, hoe opregter is hy. Dit alles berus op die graad van eerlikheid wat die sielkundige met homself handhaaf. As hy met homself eerlik is, sal hy ook met sy kliënt eerlik wees.

4 KONKREETHEID:

Konkreetheid word veroorsaak deur die sielkundige se vloeien= de, direkte en omvattende uitdrukking van spesifieke gevoe= lens en ondervindings, afgesien van hulle emosionele inhoud.

Ons kan konkreetheid bereik deur te sorg dat ons response nie emosioneel te ver van die kliënt se gevoelens en onder= vindings verwyder raak nie. Konkreetheid help ons ook om meer akkuraat in ons begrip van die kliënt te wees, sodat ons misverstande uit die weg kan ruim en korreksies kan aan= bring. Konkreetheid gaan ook veroorsaak dat die kliënt beïn= vloed word om spesifiek aan die probleemareas en emosionele konflik aandag te gee.

Hierdie beginsels kom dus soos jy seker afgelei het, op 'n lewensingesteldheid neer. Dit hang af van hoe jy teenoor jou kliënt ingestel is. Dit is nie tegniekgebonde nie. Om jou te help om hierdie beginsels toe te pas, gaan ons na 'n model kyk waarin bogenoemde elemente in 'n hoë graad voorkom. Let op die sielkundige se response. Daarna gaan ons deur middel van rollespel ons response oefen, ons gaan weer na 'n model kyk, weer oefen, en daarna sal jy die kans kry om weer met jou kliënt te gesels.

BYLAAG 2

FASILITERENDE KOMMUNIKASIE MODEL 1

HERMIEN KOM SPREEK ELSA IN VERBAND MET 'N LIEFDES=PROBLEEM

HERMIEN: Weet jy Elsa, ek weet nie meer raad met Gerrit nie.

ELSA: Vertel maar .....

HERMIEN: Ek weet nie wat dit met Gerrit is nie, maar hy is die laaste tyd so beledigend teenoor my.

ELSA: Dit lyk vir my jy voel dat hy nie meer vir jou omgee nie.

HERMIEN: Ja. Hy kritiseer omtrent alles wat ek doen. Ek kan omtrent niks na sy smaak doen nie.

ELSA: Kan jy miskien 'n bietjie duideliker omskryf wat jy bedoel?

HERMIEN: Hy is nie tevrede met die rokke wat ek koop nie. As ek 'n rok gekoop het en ek dink dit is mooi, en ek is opgewonde, dan sê hy vir my dat hy nie daarvan hou nie en dat dit nie by my pas nie en......as ons by maats is dan.....kritiseer hy my. Hy sê ek tree nie reg op nie en stel hom in die verleentheid. Hy sê ek sê onnosel goed.

ELSA: En dit maak jou seer.

HERMIEN: Ek weet nie... partykeer... ek stel nie eintlik belang in wêreldgebeure nie en weet nie altyd wat aangaan nie, maar hy kan my tog eerder help. Ek het mos ook die reg om belang te stel in wat ek wil. Ek wil hê hy moet my aanvaar soos ek is en ons kan mos by mekaar leer.

ELSA: Jy voel jy moet meer lewensruimte in julle ver=houding kry.

HERMIEN: Ja, maar aan die ander kant sê hy dat hy my lief het en ek is ook lief vir hom .. maar ons kom net nie reg nie.

ELSA: Daar is konflik in jou gemoed. Aan die een kant wil jy graag aan hom behoort, en hy aan jou, maar daar skort iets wat julle van mekaar verwyder.

HERMIEN: Ja, en dan is daar nog iets wat my pla. Hy wil nooit doen wat ék wil nie.

ELSA: Hy volg sy eie kop.

HERMIEN: Ja, hy wil net altyd doen wat hy wil.

ELSA: Hhm..Hhm.

HERMIEN: Maar ek sien nie meer kans daarvoor nie. Daarby is hy iemand wat daarvan hou om partytjies by te woon en te skerts en kom goed met ander mense oor die weg.

ELSA: Hy geniet partytjies en kom goed met ander mense oor die weg.

HERMIEN: Jy weet ek dink dat hy nogal swierboleienskappe het. Hy wil graag die middelpunt van belang= stelling wees en is nogal aandagtrekkerig.

ELSA: Jy sê hy wil die middelpunt van belangstelling wees en is aandagtrekkerig?

HERMIEN: Op partytjies maak hy grappe sodat die ander moet lag. Hy is nogal lief vir grootpraat. Hy ver= tel baie keer dat sy pa 'n dokter is. Dit laat my klein voel en dit voel asof hy net aan homself dink. Ek bestaan nie eers vir hom nie. En dan is daar ook nog die dansery. As hy dit regkry om die katjie van die baan te wees voel dit vir my asof hy my vergeet. Hy dans met al wat voor= kom en partykeer sit ek soos Piet Snot en toe= kyk en dan voel ek eensaam en verstote.

ELSA: Dit laat jou uitgesluit voel.

HERMIEN: Ja, maar ek weet nie, miskien..... hy is baie slimmer as ek en doen baie beter as ek, miskien is ek.. nie mans genoeg vir hom nie.

ELSA: Jy wonder soms of jy die regte vrou is.

HERMIEN: Ek kan net nie vol "sights" en "scenes" wees nie.

ELSA: Vertel....

HERMIEN: Dit is seker nie verkeerd om myself te wees nie, maar dit sou lekkerder gewees het as ek meer ekspressief was.

ELSA: Lekkerder wees?

HERMIEN: Hy is goed in alles, hy lyk so.."capable", terwyl ek half minderwaardig voel.

ELSA: Jy sou dus gelukkiger wees as jy jou man kon staan en meer ekspressief was.

HERMIEN: Ja, en tog is ek nie juis ongelukkig nie. Be= halwe dat hy soms met my geïrriteerd raak en dan baklei ons.

ELSA: en jy hou nie van rusies nie.

HERMIEN: Nee glad nie. Dit maak my baie ongelukkig as ons 'n rusie gehad het.

ELSA: Jy voel ongelukkig?

HERMIEN: Ek moet eerlik erken ek voel nie altyd opgewasse teen hom nie. Hy is baie intelligenter as ek. Hy kry soos ek gesê het, sy sin.

ELSA: Hy kry sy sin omdat jy voel dat jy nie in staat is om hom teë te staan nie?

HERMIEN: Hy kry sy sin omdat ek nie van rusies hou nie en.... hy oorheers my as ons baklei.

ELSA: En sulke oomblikke laat jou voel dat julle ver= houding nie wil vlot nie.

HERMIEN: Ja, meer as dit. Ek voel seergemaak... ek voel dat ek nie myself kan wees nie, ek voel dat hy my boelie, dat ek nie ook iemand is wat ook sê in ons verhouding het nie... Maar aan die ander kant is dit tog ook lekker om saam met hom te wees. Hy lyk altyd so.. of hy enige situasie kan hanteer.

ELSA: Wanneer julle alleen is, voel jy soms veilig by hom, maar soms ook nie.

HERMIEN: Weet jy, hy kan soms so dierbaar wees, veral soms as ons alleen is, maar dit voel vir my of hierdie vertonerigheid van hom tussen ons kom .. of dit 'n monster is wat vir my en my geluk wil insluk sodat die goed wat daar is, ook daarmee heen is. As hy my net meer in ag wil neem.

ELSA: Dit voel vir my jy is mens.

HERMIEN: Weet jy, ek dink jy is heeltemal reg. Ek het nog nooit so daaraan gedink nie. Gerrit is 'n intellektueel. Hy wil so graag goed presteer

en gaan graag met mense om. Hy is sosiaal in=
gestel en geniet dit, terwyl ek meer huislik is,
eintlik pas ons nie bymekaar nie.

BYLAAG 3

FASILITERENDE KOMMUNIKASIE MODEL 2

AMANDA EN MONIQUE, TWEE STUDENTE, GESELS OOR 'N PROBLEEM TUIS

AMANDA: Weet jy, Monique, ek het 'n hengse probleem by die huis.

MONIQUE: Wil jy vir my vertel?

AMANDA: My ma druk my om te presteer en ek kan net nie by= hou nie.

MONIQUE: Jou ma druk te hard.

AMANDA: Op skool het sy agter my gestaan, dag en nag, en ek het presteer, maar ek vind nou uit dat ek dit vir háár gedoen het.

MONIQUE: Nou dat jy op jou eie voete staan, voel jy dat jy nie meer vir haar wil presteer nie.

AMANDA: Dis reg. Ek begin nou agterkom wie en wat ek is, en ek wil nie nou meer vir haar sieklike ambisie wat tog net om haarself gaan, presteer nie, ek wil vir myself presteer.

MONIQUE: Maar dit is moeilik.

AMANDA: Ek kan nie presteer nie, alhoewel ek so graag wil, kan ek net nie presteer nie.

MONIQUE: Dit voel vir my of jy jou ma se aspirasies vir jou háát.

AMANDA: ...Ja, ek haat haar neiging om my lewe te wil be= heer. Omdat sy nie op universiteit kon vorder nie, moet ék dit nou doen. En daarby loop sy en vertel dat haar dogter op universiteit so goed vorder en dit net om háár belangrikheid te onder= streep.

MONIQUE: Jy voel jou ma palm 'n deel van jou lewe in en jy wil haar dit nie toelaat nie.

AMANDA: Presies. Ek wil ek wees en ek wil vir myself presteer.

MONIQUE: Jy wil vir jouself presteer?

AMANDA: Dis juis waar die moeilikheid lê. Wat my die meeste ontstel, is dat ek dit nie kan regkry om vir myself te presteer nie. Daarby kan jy dink wat sal gebeur as ek huis toe gaan en sy hoor dat ek pluk.

MONIQUE: Jy kan nie uit die ou patroon losbreek nie en... Jy voel jy kan nie vir jouself presteer nie en daarby verwag jy nog moeilikheid by die huis.

AMANDA: Dit is so. Ek mag nie met my maats uitgaan nie, want ek moet leer.

MONIQUE: en dit pla....

AMANDA: Haar inmengery beduiwel my verhouding met my vrien= dinne nog verder, want my gewete pla my as ek "socials" bywoon.

MONIQUE: en hiervan hou jy nie....

AMANDA: Die hare gaan waai as ek hierdie vakansie by die huis kom.

MONIQUE: As gevolg van haar inmengery?

AMANDA: Ek is nou moeg vir haar inmengery. Sy gaan my weer uitvra oor hoeveel keer per dag ek studeer en wat my punte is en wie my vriendinne is en begin preek.

MONIQUE: Jy weet sommer nou al wat sy alles gaan vra. Wat gaan jy sê?

AMANDA: Ek sê maar net dat dit goed gaan en dat daar niks fout is nie, maar ek kan nie meer daarmee saamleef nie. Ek voel ek gaan nou vir haar sê dat sy moet gaan doppies blaas. Ek leef nou my lewe en sy moet hare tot haar eie lewe beperk.

MONIQUE: Jy voel jy kan nie die spanning wat die dubbel rol, dit is om aan die een kant haar ambisie te bevredig en aan die ander kant om jouself te wees, verdra nie.

AMANDA: Dis reg: ek het nou genoeg hiervan gehad. Nou gaan ek vir haar vertel wat ek van haar ambisie dink.

MONIQUE: Ek kry die aanvoeling dat daar 'n deel van jou is wat jy voel "JY" is, maar daar is 'n deel van jou wat

jou ma is. Daardie deel van jou wat jou ma is, is ambisieus en dominerend.

AMANDA: Rrreg.

MONIQUE: Jy haat hierdie deel wat selfsugtig en vertonerig is, want hy gee nie die ander dele kans om te kan bestaan nie.

AMANDA: Dis nét so reg.

MONIQUE: Ja....?

Stilte

AMANDA: Jy weet, ek dink, dat ek so gedomineer was, dat ek in 'n poging om myself te vind, deurmekaar raak.

MONIQUE: Jy haat die "ma" deel so dat jy dit wil ignoreer, maar jy vind uit dat dit tog deel van jou is en jy kan nie daarsonder klaarkom nie.

AMANDA: Dis miskien waar....

MONIQUE: Ja.....

AMANDA: Miskien kan ek nie my ma se ambisie van myne onder=skei nie en nou lewer dit vir my probleme.

MONIQUE: Kan dit die rede wees waarom jy nie kan presteer nie?

AMANDA: Dit is waarskynlik so....

MONIQUE: Wat dink jy wat staan jou te doen?

AMANDA: Ek dink ek het myself nog nie mooi gevind nie. Ek het vanaand juis eers 'n bietjie lig begin sien... miskien moet ons lank oor myself gesels, sodat ek kans kry om te dink....

BYLAAG 4

Ek wil graag vir jou 'n nuwe manier van onderhoudvoering aan= leer. Die kern hiervan is dat 'n mens in terme van jou kliënt se behoeftes dink. Hy sit hier voor jou met 'n hele klomp behoeftes. Hierdie behoeftes maak deel uit van dit wat hy sê. Ons moet net mooi luister, dan sal ons dit hoor.

Ek het hier 'n lys van menslike behoeftes. Kom ons lees dit deur.

Die kliënt het al hierdie behoeftes. Sommige van hulle is redelik versadig, ander nie, met ander woorde party is sterk en ander nie so sterk nie. Indien ons nou van ons kliënt se behoeftes bewus is, en ons kan in ons gesels met hom be= grip hiervan oordra, behoort ons beter te kommunikeer.

Voorbeeld: Jou kliënt ervaar 'n gebrek aan sekuriteit en daarom sê hy die lewe is vir hom 'n frustrasie. As jy nou sê: "Die lewe frustreer jou omdat jy nie genoeg aanvaarding by mense kry nie", sal hy voel dat jy hom beter verstaan.

Ek gaan aan die einde van hierdie sessie vir jou vra om weer met jou maat op hierdie trant te kommunikeer.

Hoe gaan ons van jou maat se behoeftes bewus word? Sy is op die oomblik besig om 'n vraelys in te vul wat ons 'n idee gaan gee waar sy ten opsigte van bogenoemde behoeftes staan. Intussen gaan ek vir jou 'n videomodel van 'n ge= sprek soos dit gedoen moet word, wys. Daarna gaan ons 'n bietjie oefen, jy gaan weer so 'n model sien, ons gaan weer oefen en daarna sal jy met jou maat gesels.

Goed, hier kom die eerste model. Let veral op dat die be= hoeftes wat ter sprake is, aan die linkerkant van die skerm aangedui word, wanneer die helper haar respons maak. Sy maak haar respons in ooreenstemming met die behoeftes, met ander woorde soos in die voorbeeld wat ons netnou gehad het. Ek

gaan van jou verwag om ook sulke response te maak.

P.N.V.-BEHOEFTES

BEHOEFTE	RG+	WANNEER HOOG, IS DIE PERSOON:
PRESTASIE Ac	13	Probeer om moeilike take reg te kry: handhaaf hoë standaarde in sy werk; werk nou hard vir doelstellings wat verwyderd is; reageer positief op kompetisie; sit baie in om 'n ding perfek te kry.
AFFILIASIE Af	14	Geniet dit om saam met vriende of met mense te wees; aanvaar mense maklik; probeer vriendskappe sluit en hou kontak met kennisse.
AGGRESSIE Ag	6	Hou van stryery en argumente, raak maklik geïrriteerd; maak soms men=se seer om sy sin te kry. Probeer mense terugkry as hy dink dat hulle hom seergemaak het.
OUTONOMIE Au	8	Probeer wegbreek van beperkings; geniet dit om ongebonde te wees; wil nie gebind aan mense, plekke of verpligtinge wees nie; mag rebelleer wanneer beperk word.
DOMINANSIE Do	8	Probeer om sy omgewing te beheer en om ander mense te beïnvloed of te beheer; lug opinies kragtig; geniet die rol van leier en aanvaar dit spontaan.
UITHOUVERMOË En	11	Gewillig om lang ure te werk; laat

		vaar nie 'n probleem maklik nie; volhard selfs al gaan dit moeilik; geduldig vasberade in sy werks= gewoontes.
VERTOON Ex	8	Wil middelpunt van belangstelling wees; geniet om gehoor te hê; gebruik gedrag wat die aandag van ander trek; mag geniet om dramaties of spitsvondig te wees.
GEVAARVERMYDING Ha	9	Geniet <u>nie</u> opwindende aktiwiteite nie, veral as gevaar ter sprake is; vermy risiko van liggaamsbesering; probeer persoonlike veiligheid ver= hoog.
IMPULSIEF Im	9	Neig om op ingewing van oomblik te reageer en sonder oorleg; lug ge= voelens en wense maklik, praat vry= lik; mag vrolik in emosionele ver= houdings wees.
SORGSAAMHEID Nu	15	Gee simpatie en gerusstelling; help ander waar moontlik, sorg graag vir kinders, of gestremdes. Bied 'n helpende hand aan dié wat in nood is; doen maklik gunste vir ander.
ORDE Or	14	Hou persoonlike besittings netjies en georganiseerd; hou nie van 'n warboel, verwarring en gebrek aan organisasie nie. Stel belang in die ontwikkeling van metodes om apparaat metodies georganiseerd te hou.
SPEEL Pl	10	Doen baie dinge net vir die grap.

		Bestee baie tyd aan deelname aan spele, sport, sosiale aktiwiteite en ander pret; geniet grappies en snaakse stories; het lighartige en maklike houding teenoor lewe.
SOSIALE ERKENNING Sr	10	Wil graag hoog in aansien by vriende wees; is besorg oor reputasie en wat ander mense van hom dink; werk vir goedkeuring en erkenning van andere.
BEGRIP Un	12	Wil graag baie areas van kennis, waardes, idees, veralgemenings, logiese denke verstaan, veral wanneer dit intellektuele nuuskierigheid bevredig.

RG[+] = Rekenkundige gemiddeld van die normgroep; dit is die 350 studente wat vir betroubaarheidsberekening gebruik is.

BYLAAG 5

BEHOEFTEKOMMUNIKASIE MODEL 1

HERMIEN KOM SPREEK ELSA IN VERBAND MET 'N LIEFDESPROBLEEM

HERMIEN: Weet jy Elsa, ek weet nie meer raad met Gerrit nie.

ELSA: Vertel maar...

HERMIEN: Ek weet nie wat dit met Gerrit is nie, maar hy is die laaste tyd so beledigend teenoor my.

ELSA: Dit lyk vir my jy voel dat hy nie meer vir jou omgee nie.

HERMIEN: Ja. Hy kritiseer omtrent alles wat ek doen. Ek kan omtrent niks na sy smaak doen nie.

ELSA: Kan jy miskien 'n bietjie duideliker omskryf wat jy bedoel?

HERMIEN: Hy is nie tevrede met die rokke wat ek koop nie. As ek 'n rok gekoop het en ek dink dit is mooi, en ek is opgewonde, dan sê hy vir my dat hy nie daarvan hou nie en dat dit nie by my pas nie en... as ons by maats is dan... kritiseer hy my. Hy sê ek tree nie reg op nie en stel hom in die verleentheid. Hy sê ek sê onnosel goed

ELSA: en dit maak jou seer

HERMIEN: Ek weet nie.. partykeer ... ek stel nie eintlik belang in wêreldgebeure nie en weet nie altyd wat aangaan nie, maar hy kan my tog eerder help. Ek het mos ook die reg om belang te stel in wat ek wil. Ek wil hê hy moet my aanvaar soos ek is en ons kan mos by mekaar leer.

ELSA: Jy voel dat julle nie mekaar moet domineer nie, maar dit gebeur tog. Jy voel jy moet meer le= wensruimte in julle verhouding kry.

HERMIEN: Ja, maar aan die ander kant sê hy dat hy my lief het en ek is ook lief vir hom.. maar ons kom net nie reg nie.

ELSA: Daar is konflik in jou gemoed. Aan die een kant

	wil jy graag aan hom behoort, en hy aan jou, maar daar skort iets wat julle van mekaar verwyder.
HERMIEN:	Ja, en dan is daar nog iets wat my pla. Hy wil nooit doen wat ék wil nie.
ELSA:	Dan gaan jy maar saam met sy voorstel, omdat jy nie wil hê dat daar moeilikheid ontstaan nie?
HERMIEN:	Ja, hy wil net altyd doen wat hy wil.
ELSA:	En hy kry gewoonlik sy sin.
HERMIEN:	Ja..... maar ek sien nie meer kans daarvoor nie. Daarby is hy iemand wat daarvan hou om partytjies by te woon en te skerts en kom goed met ander men=se oor die weg.
ELSA:	En jy hou meer daarvan om stil en rustig jou gang te gaan.
HERMIEN:	Nou dat jy dit noem, dink ek daaraan dat hy nogal swierbol eienskappe het. Hy wil graag die mid=delpunt van belangstelling wees en is nogal aan=dagtrekkerig.
ELSA:	Jy sê hy wil die middelpunt van belangstelling wees en is aandagtrekkerig?
HERMIEN:	Op partytjies maak hy grappe sodat die ander moet lag. Hy is nogal lief vir grootpraat. Hy ver=tel baie keer dat sy pa 'n dokter is. Dit laat my klein voel en dit voel asof hy net aan homself dink. Ek bestaan nie eers vir hom nie. En dan is daar ook nog die dansery. As hy dit regkry om die katjie van die baan te wees voel dit vir my asof hy my vergeet. Hy dans met al wat voorkom en partykeer sit ek soos Piet Snot en toekyk en dan voel ek eensaam en verstote.
ELSA:	Ek kry die gevoel dat waar hy belangstelling van oppervlakkige kennisse geniet, jy belangstelling van mense waarmee jy 'n bestendige verhouding mee het, meer geniet.
HERMIEN:	Ja, maar ek weet nie, miskien... hy is baie slim=mer as ek en doen baie beter as ek, miskien is ek... nie mans genoeg vir hom nie.
ELSA:	Waar hy meer vertonerig is, is jy meer beskeie

en waar hy meer prestasiegerig is, is jy meer huislik.

HERMIEN: Ek kan net nie vol "sights" en "scenes" wees nie.

ELSA: Vol "sights" en "scenes" wees nie?

HERMIEN: Dit is seker nie verkeerd om myself te wees nie, maar dit sou lekkerder gewees het as ek meer ekspressief was.

ELSA: Lekkerder wees?

HERMIEN: Hy is goed in alles, hy lyk so.... "capable", terwyl ek half minderwaardig voel.

ELSA: Jy sou dus gelukkiger wees as jy beter kon presteer en meer ekspressief was.

HERMIEN: Ja, en tog is ek nie juis ongelukkig nie, behalwe dat hy soms met my geïrriteerd raak en dan baklei ons.

ELSA: en jy hou nie van rusies nie

HERMIEN: Nee glad nie. Dit maak my baie ongelukkig as ons 'n rusie gehad het.

ELSA: Jy voel ongelukkig?

HERMIEN: Ek moet eerlik erken ek voel nie altyd opgewasse teen hom nie. Hy is baie intelligenter as ek. Hy kry soos ek gesê het, sy sin.

ELSA: Hy kry sy sin omdat jy voel dat jy nie in staat is om hom teë te staan nie?

HERMIEN: Hy kry sy sin omdat ek nie van rusies hou nie en.. hy oorheers my as ons baklei.

ELSA: En sulke oomblikke laat jou voel dat julle verhou=ding nie wil vlot nie.

HERMIEN: Ja, meer as dit. Ek voel seergemaak... ek voel dat ek nie myself kan wees nie, ek voel dat hy my boelie, dat ek nie ook iemand is wat ook sê in ons verhouding het nie.... Maar aan die ander kant is dit tog ook lekker om saam met hom te wees. Hy lyk altyd so.... of hy enige situasie kan han=teer.

ELSA: Wanneer julle alleen is, voel jy soms veilig by hom, maar soms ook nie.

HERMIEN: Weet jy, hy kan soms so dierbaar wees, veral soms as ons alleen is, maar dit voel vir my of hierdie vertonerigheid van hom tussen ons kom.....
of dit 'n monster is wat vir my en my geluk wil insluk sodat die goed wat daar is ook daarmee heen is. As hy my net meer in ag wil neem.

ELSA: Is jy nie 'n gevoelsmens wat graag deur middel van jou gevoel aan andere wil behoort nie?

HERMIEN: Weet jy, ek dink jy is heeltemal reg. Ek het nog nooit so daaraan gedink nie. Gerrit is 'n intellektueel. Hy wil so graag goed presteer en gaan graag met mense om. Hy is sosiaal inge=stel en geniet dit, terwyl ek meer huislik is, en nie so sterk wil presteer nie... eintlik pas ons nie by mekaar nie.

BYLAAG 6

BEHOEFTEKOMMUNIKASIE MODEL 2

AMANDA EN MONIQUE, TWEE STUDENTE, GESELS OOR 'N PROBLEEM TUIS

AMANDA: Weet jy, Monique, ek het 'n hengse probleem by die huis.

MONIQUE: Wil jy vir my vertel?

AMANDA: My ma druk my om te presteer en ek kan net nie byhou nie.

MONIQUE: Jy kan net nooit goed genoeg doen nie.

AMANDA: Op skool het sy agter my gestaan, dag en nag, en ek het presteer, maar ek vind nou uit dat ek dit vir háár gedoen het.

MONIQUE: Nou dat jy op jou eie voete staan, voel jy dat jy nie meer vir haar wil presteer nie.

AMANDA: Dis reg. Ek begin nou agterkom wie en wat ek is, en ek wil nie nou meer vir haar sieklike am=bisie wat tog net om haarself gaan, presteer nie, ek wil vir myself presteer.

MONIQUE: Maar dit is moeilik.

AMANDA: Ek kan nie presteer nie, alhoewel ek so graag wil, kan ek net nie presteer nie.

MONIQUE: Dit voel vir my of jy jou ma se aspirasies háát.

AMANDA: .... Ja, ek haat haar neiging om my lewe te wil beheer. Omdat sy nie op universiteit kon vor=der nie, moet ek dit nou doen. En daarby loop sy en vertel dat haar dogter op universiteit so goed vorder en dit net om háár belangrikheid te onderstreep.

MONIQUE: Jy voel jou ma palm 'n deel van jou lewe in en jy wil haar dit nie toelaat nie.

AMANDA: Presies. Ek wil ek wees en ek wil vir myself presteer.

MONIQUE: Jy wil vir jouself presteer?

AMANDA:	Dis juis waar die moeilikheid lê. Wat my die meeste ontstel, is dat ek dit nie kan regkry om vir myself te presteer nie. Daarby kan jy dink wat sal gebeur as ek huis toe gaan en sy hoor dat ek pluk.
MONIQUE:	Jy het 'n gevoel van "ek wil op eie bene staan" aan die een kant maar aan die ander kant kan jy haar nie keer om aan jou te druk om jou regop op jou bene te kry nie. Wat dit vererger is dat jy nie heeltemal in staat is om op eie bene te staan nie en die drukkery maak seer.
AMANDA:	Dit is so. Ek mag nie met my maats uitgaan nie, want ek moet leer.
MONIQUE:	En jy het juis ook 'n behoefte om met ander mense om te gaan.
AMANDA:	Haar inmengery beduiwel my verhouding met my vrien=dinne nog verder, want my gewete pla my as ek "socials" bywoon.
MONIQUE:	Dit alles laat jou aggressief voel teenoor jou ma....
AMANDA:	Die hare gaan waai as ek hierdie vakansie by die huis kom.
MONIQUE:	As gevolg van haar inmengery?
AMANDA:	Ek is nou moeg vir haar inmengery. Sy gaan my weer uitvra oor hoeveel meer per dag ek studeer en wat my punte is en wie my vriendinne is en begin preek.
MONIQUE:	En jy reageer....?
AMANDA:	Ek sê maar net dat dit goed gaan en dat daar niks fout is nie, maar ek kan nie meer daarmee saam=leef nie. Ek voel ek gaan nou vir haar sê dat sy moet gaan doppies blaas. Ek leef nou my lewe en sy moet hare tot haar eie lewe beperk.
MONIQUE:	Jy voel jy kan nie die spanning wat die dubbel rol, dit is om aan die een kant haar ambisie te bevredig en aan die ander kant om jouself te wees, verdra nie.
AMANDA:	Dis reg: ek het nou genoeg hiervan gehad. Nou

gaan ek vir haar vertel wat ek van haar ambisie dink.

MONIQUE: Ek kry die aanvoeling dat daar 'n deel van jou is wat jy voel "JY" is, maar daar is 'n deel van jou wat jou ma is. Daardie deel van jou wat jou ma is is selfsugtig ambisieus, dominerend en vertonerig. Die ander deel van jou wat jy is, wil selfstandig wees sonder vertonerigheid, gee om vir haar maats en wil graag ter wille van haarself goed presteer.

AMANDA: Rrreg.

MONIQUE: Jy haat die een deel wat selfsugtig en vertonerig is, want hy gee nie die ander deel kans om te kan bestaan nie.

AMANDA: Dis nêt so reg.

MONIQUE: Ja....? Amanda?

Stilte

AMANDA: Jy weet, ek dink, dat ek so gedomineer was, dat ek in 'n poging om myself te vind, deurmekaar raak.

MONIQUE: Jy haat die "ma" deel so dat jy dit wil ignoreer, maar jy vind uit dat dit tog deel van jou is en jy kan nie daarsonder klaarkom nie.

AMANDA: Dis miskien waar....

MONIQUE: Jy het 'n prestasiemotief en jou ma ook. Jou ma s'n pla, maar met joune kan jy saamleef.

AMANDA: Miskien kan ek nie my ma se prestasiemotief van myne onderskei nie en nou lewer dit vir my probleme.

MONIQUE: Kan dit die rede wees waarom jy nie kan presteer nie?

AMANDA: Dit is waarskynlik so....

MONIQUE: Wat dink jy wat staan jou te doen?

AMANDA: Ek dink ek het myself nog nie mooi gevind nie. Ek het vanaand juis eers 'n bietjie lig begin sien...miskien moet ons lank oor myself gesels sodat ek kans kry om te dink......

BYLAAG 7

Ten einde die kommunikasie wat tussen u en u maat plaasgevind het, te kan evalueer, wil ons graag hê dat u op elk, van die volgende 15 eienskappe moet aandui tot watter mate elke eien=skap van toepassing op u maat was.

VOORBEELD: Veronderstel u moet u houding aandui op die eien=skap kalm-gespanne. Indien u voel dat haar benadering baie kalm was, lyk u antwoord soos volg:

Kalm .X. ... ... gespanne

Indien u dink dat haar benadering redelik kalm was, lyk u antwoord soos volg:

Kalm ... .X. ... ... gespanne.

Indien u dink dat haar benadering effens kalm was, lyk u antwoord soos volg:

Kalm ... ... .X. ... ... gespanne

Ten opsigte van gespanne sou u dieselfde prosedure volg sodat u kruisie dan net na regs skuif.

ONTHOU:

1 Om u kruisie op die stippellyn te trek .X. en nie ...X
2 Beantwoord al die items.
3 Net EEN kruisie vir elke item.
4 Trek die kruisie volgens u eerste indruk.

U maat was:

regverdig	...	...	...	...	...	...	...	onregverdig
ru	...	...	...	...	...	...	...	delikaat
stadig	...	...	...	...	...	...	...	vinnig

onsuksesvol	... ...	suksesvol
opreg	... ...	vals
swak	... ...	sterk
eerlik	... ...	skelm
hard	... ...	sag
kalm	... ...	gespanne
waardeloos	... ...	waardevol
aktief	... ...	passief
koud	... ...	warm
aanpasbaar	... ...	onveranderlik
ver	... ...	naby
aanvaardend	... ...	verwerpend

BYLAAG 8

Tel. 70711X258

1979-05-22

Geagte Mejuffrou

Ek is tans besig met 'n navorsingsprojek met die doel om 'n doktorsgraad af te handel. In hierdie proses wil ek graag van u hulp gebruik maak. Daar is 'n steekproef uit die tweede- en derdejaarsklasse geneem en u naam is onder andere ook getrek. 'n Ewekansige steekproef is in hierdie geval die enigste moontlikheid om die eise van die navorsingsme= todiek na te kom en u sal dus verstaan waarom dit vir my so belangrik is om u samewerking te bekom. Indien u nie u weg oopsien nie, is ek ietwat in die sop. Daarom sal ek graag soveel plooibaarheid as moontlik in my program aan die dag lê, sodat dit u ook pas.

Ek vra een uur van u tyd. Dit kan ingepas word in 'n program wat oor twee weke strek, van Maandag die 28ste Mei af tot Saterdag die 9de Junie. U kan Maandag tot Saterdag van 8 vm tot 10 nm u afspraak maak, soos wat dit vir u moont= lik is. Ek wil ook net noem dat die week van die 4de Junie in die eksamentyd inloop. U deelname in hierdie week is volkome vrywillig. Die plek waar u my moet ontmoet, is op die eerste verdieping van die Sielkundegebou waar die gang 'n kinkel maak. Dit is by Kamer SG 121 of Laboratorium C. Ten einde verwarring te voorkom laat ek aan die einde van die brief 'n plek waarin u die tyd van u afspraak kan aanteken.

Ten slotte vra ek u met my beste asseblief of u my nie wil help nie. Ek sal dit só waardeer.

Die uwe

C M NEL	Naam:	Datum:
	Dag:	Tyd:

BYLAAG 9

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

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

Wanneer jy die "piep"-geluid hoor, moet julle begin en hou op sodra daar weer 'n "piep"-geluid voorkom. Daar=na sal ek verdere instruksies gee.

BYLAAG 10

Ek wil graag hê dat jy aan enige PERSOONLIKE probleem moet dink wat jy as mens ervaar - 'n spesifieke probleem wat jy graag opgelos sou wou hê. Dit kan enigiets wees. Alle mense het probleme, daar is nie 'n mens sonder probleme nie. Dit is vir my belangrik dat dit 'n regte, egte PERSOONLIKE probleem moet wees. Dink gou aan 'n probleem.

Goed. U gaan nou die geleentheid kry om met 'n ander stu= dent oor die probleem te gesels. Sy hoef nie te weet dat dit 'n egte probleem is nie. Sy kan dink dat jy toneel= speel. Probeer egter net jouself wees en beskou die si= tuasie as doodnatuurlik. Dit wat julle vir mekaar sê, sal as vertroulik beskou word en alle dokumente wat iets van die gesprek weerspieël, sal vernietig word. Daar sal 5 minute vir die gesprek toegelaat word, waarna ek verdere instruksies sal gee.

Probeer nou om 'n oplossing vir jou probleem in julle ge= sprek te vind. Begin sodra julle die "piep"-geluid hoor en hou op sodra die "piep"-geluid weer voorkom.

BYLAAG 11

RESULTATE TEN OPSIGTE VAN DIE UITKOMS VAN DIE KOMMUNIKASIE IN TERME VAN DIE KONSEP VAN DIE SEMANTIESE DIFFERENSIAAL

GROEP	$\bar{X}$ T.O.V. VOORMETING	$\bar{X}$ T.O.V. NAMETING	s T.O.V. VOORMETING	s T.O.V. NAMETING	t
fb	5,775	5,480	0,416	0,930	1,04
$f\bar{b}$	5,550	5,771	0,805	0,810	0,85
$\bar{f}b$	5,875	5,715	0,406	0,526	0,80
$\bar{f}\bar{b}$	5,330	5,612	0,640	0,744	0,10

Uit bogenoemde resultate blyk dit dat daar geen beduidende ver= skille tussen die voor- en nametings van die verskillende groepe bestaan nie. Aangesien die konsep "U maat was" 'n aanduiding gee van die kliënt se evaluering van die uitkoms van die helpen = de proses, blyk dit dat die verskillende strategieë nie die glo= bale subjektiewe ervaring van die proses verander nie.