

**‘N EVALUERING VAN SAMELEWINGSDIENSLEER AS
OPLEIDINGSKOMPONENT VAN MAGISTERSTUDENTE IN
SIELKUNDE AAN DIE UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT**

deur

ANDRÉ JAMES FOURIE

Skripsie (in artikelformaat)
voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

Magister Artium (Voorligtingsielkunde)

In die

Fakulteit Geesteswetenskappe
(Departement Sielkunde)

aan die

Universiteit van die Vrystaat
(Bloemfontein)

Studieleier: Mnr. D. C. Odendaal
Medestudieleier: Dr. A. A. Grobler

November 2004

Ek verklaar hiermee dat die verhandeling wat hierby vir die Magister Artium (Voorligtingsielkunde) aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van die outeursreg op die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

André James Fourie

INHOUDSOPGAWE

Opsomming	I
Summary	II
Inleiding	1
Samelewingsdiensleer (SDL)	4
Ervaringsleer en SDL	6
SDL en Hoër Onderwys	7
Opleiding van sielkundiges	8
Navorsingsvraag	11
Metode van ondersoek	12
Meetinstrumente	12
Respondente	14
Resultate	15
Oud-sielkundestudente	15
Onderwysers	20
Leerders van die skole	21
Variansieontleding	30
Bespreking van resultate	31
Tekortkominge van die studie	33
Bronnelys	35

LYS VAN TABELLE

Tabel no.

1	Verspreiding van oud-studente volgens geslag	15
2	Verspreiding van oud-studente se registrasie kategorieë	15
3	Studiejare van oud-sielkundestudente respondente	16
4	Skole waarby oud-studente werksaam was	16
5	Verspreiding van die oud-studente se primêre werksterrein	16
6	Die oud-studente se ervaring van die SDL-komponent tydens hul opleiding as sielkundiges	17
7	'n Aanduiding van in watter mate die SDL-komponent van die kursus gehelp het om aan die vereistes, soos voorgestel deur die Beroepsraad vir Sielkunde, te voldoen	18
8	Addisionele kommentaar deur oud-studente	19
9	Distribusie van onderwysers wat in die verlede leerders na die diens verwys het	20
10	Distribusie van verwysingsredes deur die onderwysers	20
11	Addisionele kommentaar van die onderwysers	21
12	Taal van die skoliere	22
13	Verspreiding van die leerders se bewustheid van die diens	22
14	Verspreiding van die leerders se vrymoedigheid om die diens vir hulp te nader	22
15	Redes waarom die leerders nie van die diens gebruik sal maak nie	22
16	Redes aangevoer waarom hulle wel van die diens gebruik sal maak	23

17	Die leerders se bewustheid van wat die voorligtingsdiens by die skool behels	23
18	Leerders se bewustheid van die verwysingsprosedure na die diens	24
19	Addisionele kommentaar van die leerders	25
20	Die behoefte van die leerders wat van die diens gebruik gemaak het	25
21	Intervensies ontvang	25
22	Addisionele kommentaar van die leerders wat van die diens gebruik gemaak het	26
23	Onderwysers en leerders se persepsie van die diens	26
24	Die leerders se persepsie oor die beskikbaarheid van die diens	26
25	Persepsie van die leerders se vertroue in die studente wat die diens aanbied	27
26	Die persepsie van die leerders oor die noodsaaklikheid van die diens	27
27	Die persepsie oor die diens as strafmaatreël gebruik word	28
28	Die persepsie rakende 'n moontlike stigma wat aan die diens kleef	28
29	Die onderwysers se persepsie oor die vaardighede van die studente	29
30	Die persepsie van die onderwysers oor hulle vertroue in die diens	29
31	Manova vir ervaring en beleving van die SDL komponent	30
32	Anova vir beleving van die diens onder leerders	31
33	Gemiddelde beleving van die diens	31

AANHANGSELS

Aanhangsel A: Vraelys vir oud-studente

Aanhangsel B: Vraelys vir skoolhoofde en onderwysers/onderwyseresse

Aanhangsel C: Leerder vraelys A vir leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie

Aanhangsel D: Leerdervraelys B vir leerders wat van die diens gebruik gemaak het

Bedankings

Aan die volgende persone my opregte dank:

- Mnr. Dirk Odendaal, my studieleier, vir sy tyd en bekwame leiding tydens die navorsing. Ek is hom groot dank en waardering verskuldig.
- Dr. Adelene Grobler, my medestudieleier, vir haar sinvolle bydrae tot die navorsing.
- Leana vir haar volgehoue ondersteuning en aanmoediging

Opsomming

Die sosio-politieke veranderinge en kulturele diversiteit in Suid-Afrika het die sielkundeprofessie genoodsaak om by die eise van die veranderende samelewing aan te pas. Die sielkundeopleiding wat gebaseer is op die Europese en Amerikaanse modelle van opleiding is volgens alle aanduidings nie relevant in 'n Suid-Afrikaanse konteks nie. Samelewingsdiensleer (SDL) is 'n poging om die strewe na relevansie aan te spreek. Een van die Universiteit van die Vrystaat (UV) se bydraes tot heropbou en ontwikkeling van die land en uitreik na gemeenskape, is sy verbintenis tot SDL. Die Departement Sielkunde aan die UV het as komponent van hul opleiding 'n SDL element in hul magisterkursus in sielkunde ingeskryf. In sy strewe na kwaliteit het die UV beleid in plek wat vereis dat sy SDL programme aan gereelde evaluering en monitering onderwerp word. Die Departement Sielkunde het op sy beurt ook die behoefte om hul opleiding en praktyk te evalueer ten einde aan hul strewe na relevansie, momentum te bied. Die SDL-komponent van die magistergraad in sielkunde aan die UV is geevalueer deur die drie vennote wat daarby betrokke is te betrek. Die oud-studente (diensverskaffer), leerders wat van die diens gebruik gemaak het (gemeenskap) en die onderwysers en leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie (diensontvangers) is by die studie betrek. Hulle het vraelyste voltooi wat deur die navorser ontwikkel is om te bepaal wat die onderskeie vennote se belewenisse en persepsies van die diens is. Die resultate dui daarop dat al drie die vennote 'n positiewe belewenis van die SDL rapporteer. Daar was 'n beduidende meer positiewe belewenis onder leerders wat van die diens gebruik gemaak het, as die wat nie van die diens gebruik gemaak het nie.

Sleutelwoorde: Samelewingsdiensleer, sielkunde opleiding, relevansie, diensverskaffer, gemeenskap, diensontvanger, belewenisse, persepsies, evaluering, vennote.

Summary

The socio-political changes and cultural diversity in South Africa forced the psychology profession to adapt to the demands of the changing society. The psychology training programme, which is based on the European and American models of training, is, according to all indications, not relevant in a South African context. Service learning (SL) is an attempt to accommodate the strive to relevancy. One of the University of the Free State's (UF's) contributions to reconstruction and development of the country and outreach to communities, is its commitment to service learning. The Department of Psychology at the UF enclosed a service learning element as component of their training programme in the master's degree in Psychology. In its strive for quality, the UF has a policy, which requires regular evaluation and monitoring. The Department of Psychology also has the need to evaluate their training and practice in order to give momentum to their aims and aspirations for relevancy. The SL-component of the master's degree in Psychology at the UF is evaluated by involving the three partners of the course. The ex-students (service provider), learners who used the service (community) and the teachers and learners who did not use the service (service receivers), were involved in the study. They completed questionnaires, which were developed by the researcher to determine the various partner's perceptions and experiences of the service. The results showed that all three partners reported a positive experience of the SL. The experience was significantly more positive where learners who used the service were concerned, as in the case of those who did not use the service.

Keywords: Service learning, psychology training, relevancy, service provider, community, service receiver, experiences, evaluation, partners.

INLEIDING

In die lig van die sosio-politieke veranderinge in Suid-Afrika, kulturele diversiteit van kliënte populasie, groter betrokkenheid by veelvuldige terreine van die samelewing en 'n meer gemeenskapsgeoriënteerde benadering van dienslewering, bestaan daar kommer dat sielkundiges nie voldoende vir die eise van sodanige praktyk voorberei word nie (Viljoen, 1997). Kriegler (1988) het reeds in 1988 haar twyfel uitgespreek of die opleiding van sielkundiges voldoende en relevant is. Relevante opleiding van sielkundiges in die Suid-Afrikaanse konteks sal moet fokus op gemeenskapsgerigte dienslewering (Kriegler, 1993; Rock & Hamber, 1994). Daarom is dit belangrik dat die opleiding en kurrikulum van sielkundiges herevalueer word en waar nodig aangepas word om te verseker dat sielkundiges relevant en toepaslik vir die praktyk voorberei word (Viljoen, 1997).

Bogenoemde argumente onderstreep die eise wat aan beide sielkunde-opleiding en praktykvoering in die Suid-Afrikaanse konteks gestel word. Rock en Hamber (1994) beveel aan dat sielkunde-opleiding gefokus moet wees op die geestesgesondheidsbehoefte van die totale Suid-Afrikaanse bevolking. Verder beveel hulle aan dat pro-aktiewe, positiewe, produktiewe en selfversekerde beroepslui opgelei word, terwyl diversiteit en navorsing bevorder moet word. Die implikasie hiervan is dat die sielkundiges se opleiding en praktykvoering deur die professie hanteer moet word in reaksie op veranderinge in die kennisbasisse en behoeftes in gemeenskappe. Die kernbevoegdheids van sielkundiges moet dus aan herevaluasie onderwerp word en aangepas word waar nodig. Aandag moet ook geskenk word aan die evolusie van sielkunde (Kaslow et al., 2004).

Die opleiding van sielkundiges, nasionaal en internasionaal, voldoen nie aan die eise van die hedendaagse praktyk nie. Gepaardgaande hiermee bestaan daar ook 'n groot leemte in die evaluering van professionele sielkunde-opleidingskursusse (Fouché, 1996; MacKenzie, 1997; Rock & Hamber, 1994). Die evaluering van sielkunde opleiding word deur verskeie faktore bemoeilik. Die aard van die opleiding wat deur die

onderskeie universiteite aangebied word, verskil vanweë die verskillende psigoterapeutiese benaderings wat elke universiteit volg. Sommige universiteite bied 'n geïntegreerde kursus aan waar die kliniese, voorligting- en opvoedkundige sielkundestudente se opleiding in hulle eerste jaar geïntegreerd is en eers in hulle internskapsjaar differensieer in hul onderskeie spesialisierings. Ander universiteite se opleiding toon opleidingsverskille tussen die onderskeie registrasie kategorieë oor die totale opleidingstydperk. Daar bestaan ook verwarring oor die toekomstige opleidingsmodelle vir sielkundiges en voortgesette ontwikkelinge in hierdie verband (Cooper, 2003).

Teen die konteks van die veranderende Hoër Onderwys-landskap en in 'n poging van die Universiteit van die Vrystaat (UV) om relevante kurrikula in belang van die breër Suid-Afrikaanse konteks te verskaf, erken die UV dat die belangrikheid van die nuwe paradigma van oop kennissisteme en kennisproduksie, in interaksie is met gemeenskapsbelange. Die UV streef ook daarna om 'n leier te wees in die heropbou en ontwikkeling van die land, daarom het die bestuur van die UV opdrag gegee dat 'n beleidsdokument ontwikkel word waarvolgens samelewingsdiens as kernfunksie uitgebou en toenemend geïntegreer word met onderrig, leer en navorsing. Samelewingsdiensleer (SDL) –programme en –navorsing is die wyse waardeur die nuwe paradigma in Hoër Onderwys hanteer word. Die SDL-programme dien ook as meganisme waardeur die UV 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van die land (Universiteit van die Vrystaat, 2002). Volgens die samelewingsdiensbeleid van die UV moet SDL programme aan die UV aan gereelde monitering en evaluering onderwerp word. Die impak van SDL op leerprogramme, akademiese groei van leerders, ontwikkeling van gemeenskappe en die effektiwiteit van die openbaredienstesektor, moet in evaluasienavorsing ondersoek word (Universiteit van die Vrystaat, 2001).

Jacoby en Associates (1996) het SDL onder andere as 'n ervaring, 'n program, 'n pedagogiek, en 'n filosofie gedefinieer. Hulle meen dat SDL verskeie pedagogieë is wat gemeenskapsdiens en akademiese studie met mekaar koppel sodat hulle mekaar versterk. Die basiese teorie van SDL stem ooreen met die filosoof, John Dewey se

siening van hoër onderwys, dat die interaksie van kennis en vaardigheid met ervaring die sleutel tot leer is. Studente leer nie die beste deur te lees in 'n "geslote" klaskamer nie, maar deur die "deure" en "vensters" oop te maak vir ervaring en besluitnemingsprosesse (Wolsk, 2003).

Dit is belangrik dat 'n instansie 'n effektiewe evalueringseffektiewe meganisme in plek het om SDL-programme te evalueer, hersien en herontwerp (Rothman, Anderson, Schaffer & Hauser, 1998). Die evalueringseffektiewe meganismes moet die beplanning en bestuur van die SDL-programme evalueer met betrekking tot hulle toeganklikheid, inhoud, leermetodologieë en assessering (Carl, 1995). Dit moet ook die vaardighede wat deur die studente bemeester is, evalueer, om te bepaal of hulle die verlangde vlak van kennis bereik het wat vir hulle kwalifikasie verlang word. SDL-modules en kursusse word ook onderwerp aan die opvoedkundige instansie se gehalteversekeringsmeganismes as 'n geïntegreerde komponent van 'n leerprogram. Assessering sluit in die evaluering van praktiese, ervarings- en emosionele leer (Bringle & Hatcher, 2002; Erasmus, 2003). Die evalueringseffektiewe meganisme moet bestaan uit konsekwente en deurlopende terugvoer vanaf al die vennote wat betrokke is by die SDL, naamlik die gemeenskap, die diensontvanger en die diensverskaffer (Jacoby & Associates, 1996).

Die toevoeging van 'n SDL - module in sielkunde-opleiding is 'n wyse waardeur die relevansie van sielkunde-opleiding bevorder kan word (Reifsteck, 2002). Dit word algemeen aanvaar dat die Amerikaanse en Britse modelle vir sielkunde-opleiding, alhoewel waardevol in sekere aspekte, nie voldoende is vir sielkunde-opleiding in Afrika nie (Fouché, 1996; Kottler, & Swartz, 2004; Kriegler, 1988; Kriegler 1993; MacKenzie, 1997; Rock & Hamber, 1994; Viljoen, 1997). SDL versterk multikulturele voorligtingsvaardighede, bewustheid oor kulturele vooroordeel, verhoogde gevoel van ondersteuning aan die gemeenskap, asook 'n kragtige leerervaring vir die deelnemers (Burnett, Hamel & Long, 2004; Elam, Sauer, Stratton, Shelton, Crocker & Musich, 2003; Kretchmar, 2001; Marchel, 2004; Reifsteck, 2002;). Dit is juis SDL-komponente binne sielkunde-opleiding wat die tradisionele Amerikaanse en Europees-gewortelde opleiding in 'n meer relevante Afrika-sielkunde kan transformeer. 'n Belangrike funksie van SDL is

dat dit praktiese voorbeelde verskaf oor etiese kwessies, sosio-kulturele modelle van aanpassing en die diversiteit wat in sielkunde aangetref word. Dit dien ook 'n noodsaaklike funksie in die voorbereiding van die student vir sy internskap of beroepservaring (Reifsteck, 2002).

'n SDL-komponent vorm deel van die toegepaste magistergraad in Sielkunde aan die UV. Dit bestaan uit 'n voorligtingsdiens wat die sielkundestudente aan vier hoërskole in Bloemfontein verskaf. Die voorligtingsdiens wat aan die leerders gebied word, behels hulp met vakkeuses, beroepsvoorligting, studiemetodes en enige emosionele, gedrags- of sosiale probleme.

Die doel van hierdie navorsing is om vas te stel of SDL vanuit die sielkundestudente (diensverskaffer) se oogpunt aan hulle verwagtinge van leer voldoen het, en of die ervaring wat hulle opgedoen het, hulle genoegsaam voorberei het op hulle praktiese jaar as magistergraadstudente en hul loopbane daarna. Vanuit die leerders (gemeenskap) se oogpunt moet daar vasgestel word of daar aan hulle en die skole (diensontvanger) se verwagtinge voldoen is en wat hulle ervaring van die diens is. Hierdie navorsing kan antwoorde bied op die vrae na die doeltreffendheid van die samelewingsdiens wat die Departement Sielkunde aan die skole lewer, en evaluering van die kursusinhoud van die toegepaste magistergraad in Sielkunde aan die UV.

SAMELEWINGSDIENSLEER (SDL)

SDL is 'n kursusgerigte, kredietdraende opvoedkundige ervaring waar studente deelneem aan 'n georganiseerde diensaktiwiteit wat geïdentifiseerde gemeenskapsbehoefte bevredig. Studente reflekteer oor die diensaktiwiteit op so 'n wyse dat hulle die kursusinhoud beter verstaan, 'n wyer waardering vir hulle dissipline ontwikkel en 'n verhoogde sin van burgerlike verantwoordelikheid kweek (Bringle & Hatcher, 1995).

Vir die doel van hierdie navorsing word die volgende definisie van akademiese SDL aanvaar:

SDL is 'n multidimensionele pedagogie ('n vorm van ervaringsleer) wat geïntegreer is in 'n kredietdraende kursus in die vorm van 'n georganiseerde en betekenisvolle projek. Studente word ingedeel by 'n agentskap of organisasie wat spesifieke behoeftes het wat verband hou met die inhoud van die spesifieke kursus. Studente verrig dan die verlangde gemeenskapsdiens deur gebruik te maak van hulle kennis van die kursusinhoud. Daar word vervolgens gereflekteer oor hulle ervaring, wat leer bevorder (Madsen, 2004, p. 329).

Stanton (2000, p.16) som sy siening oor die waarde en invloed van SDL as volg op: *“Ultimately I think service-learning provokes us to reconsider how we learn, and what that understanding of learning means for how we teach”*.

Volgens Billig en Waterman (2003) word SDL al vir dekades bestudeer, maar dit is 'n veld wat nog braak lê vir verdere navorsing. Daar word drie redes aangevoer waarom navorsing oor SDL noodsaaklik is, naamlik: Eerstens om die praktyk te verbeter. Navorsers is in die posisie om data in te samel en te analiseer wat huidige en nuwe SDL-kursusse en inisiatiewe kan verbeter en ontwikkel. Tweedens om 'n kennisbasis te ontwikkel oor dié opvoedkundige praktyk. Die derde rede is pleitbesorging in belang van SDL se strewe om 'n regmatige plek as kernfunksie binne die akademie te beklee. Daar bestaan by akademiese verwarring rondom die konsepte SDL, vrywillige werk en gemeenskapsdiens. Gemeenskapsdiens word algemeen deur akademiese as buite hul akademiese taak gesien, terwyl die filosofie van SDL juis poog om SDL 'n regmatige plek in die kerntaak van die akademie te laat inneem. Addisionele navorsing is nodig ter ondersteuning van die aannames dat SDL positiewe uitkomst vir 'n sielkunde kursus lewer (Kretchmar, 2001).

ERVARINGSLEER EN SDL

SDL is gebaseer op die pedagogiese beginsel dat leer en ontwikkeling nie noodwendig plaasvind deur ervaring self nie, maar deur die reflektoring wat spesifiek ontwerp is vir die ervaring. Teoretici en navorsers oor leer soos Jean Piaget, William Perry, James Coleman, David Kolb, John Dewey en Donald Schon, stem almal ooreen dat 'n persoon leer deur 'n kombinasie van denke en aksies, refleksie en oefening, teorie en toepassing (Jacoby & Associates, 1996). Kolb se ervaringsleersiklus kan gesien word as die mees praktiese en kragtige teoretiese raamwerk vir die SDL-pedagogie. Kolb se model is multidimensioneel en omvattend, want dit is gebaseer op Dewey se opvoedkundige filosofie, Piaget se ontwikkelingsielkunde en Lewin se sosiale sielkunde (Madsen, 2004). Kolb (1984) beweer dat leer die proses is waardeur ervaring omgeskakel word in kennis. Sy model illustreer dat leer plaasvind op vier verskillende wyses naamlik: konkrete ervaring, reflektiewe observasie, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering. Hy verduidelik dat lesse, projekte en werkstukke al bogenoemde tipes van leer moet insluit vir 'n optimale leerervaring. Volgens Kolb kan die leersiklus by enige van die vier stadiums betree word.

SDL is een komponent van die opleidingskurrikulum vir magisterstudente in Sielkunde aan die UV. Die SDL begin met 'n konkrete ervaring wat die studente opdoen tydens die voorligtingsdiens wat by die skole aangebied word. Reflektiewe observasie vind plaas tydens individuele- en groepsupervisie met die dosente. Dit volg op die voorligtingsdiens wat die studente met die skole se leerders gehad het. Tydens die reflektiewe observasie word daar gereflekteer oor die ervaring van die student, geanaliseer wat in werklikheid plaasgevind het en besprekings gehou oor observasies wat gemaak is. Abstrakte konseptualisering vind plaas tydens 'n akademiese klas waar 'n koppeling tussen die ervaring en die teorie gemaak word. Bestaande kennis word hier geïntegreer met observasies wat in praktyk gemaak is. Hierdeur formuleer die student konsepte en vrae om sy begrip van die vakgebied te verbeter. Die laaste stap, aktiewe eksperimentering, vind plaas wanneer die student sy nuutgevonde konsepte tydens sy volgende voorligtingsdienssessie by die skole in praktyk gaan toets. Hierdie

proses vind weekliks plaas en so word Kolb se leersiklus herhaal (Jacoby & Associates, 1996). 'n SDL-module wat die vier wyses van leer insluit, sal die mees effektiewe en blywende leerervaring vir 'n student bied (Madsen, 2004; Steffes, 2004; Wolsk, 2003). Een van die voordele wat gereeld voorgehou word vir SDL, is die versterking van 'n student se vermoë om krities te reflekteer oor sy eie ervarings (King, 2004.).

Stanton haal vir Morris Keeton aan oor sy siening van SDL en ervaringsleer en stel:

“This [service-learning] process at least results in a “reconstruction” of experience (as in the formulation of the Newtonian laws of motion or in Einstein’s reformulation), a recodifying of habits (as in overcoming racial bias), and ongoing questioning of old ideas (a habit of learning experientially). Thus experiential learning so pursued transforms the individual, revises and enlarges knowledge, and alters practice. It affects the aesthetic and ethical commitments of individuals and alters their perceptions and their interpretations of the world” (Stanton, 2000, p. 7).

SDL en Hoër Onderwys

Madsen (2004) voel dat die tradisionele wyse van onderrig nie effektief is vir die produsering van betekenisvolle langtermyn leer nie. 'n Goed gestruktureerde kurrikulum is, volgens haar, waar daar 'n koppeling tussen die klaskamer en die gemeenskap bestaan. Studente kan die teoretiese konsepte verstaan, maar hulle kry min of geen geleentheid om die nuutaangeleerde kennis en vaardighede in die werksituasie toe te pas nie. Die SDL-pedagogie blyk 'n oplossing te wees vir hierdie probleem (Elam et al. 2003; Henning 1998; Porter & McKibbin 1988; Wells, 2003).

Die insluiting van 'n SDL-komponent in enige opleidingsmodule is 'n gekompliseerde taak. Om uit te reik na die gemeenskap kan intimiderend wees vir akademiese personeel wat nie noodwendig oor die nodige ervaring beskik nie. Die leierskapsrol wat die studente speel, is ook krities vir die sukses van 'n SDL-program. Die fokus moet op

die ontwikkeling en uitbreiding van kennis bly. Die probleem is dat die meeste administrateurs en akademici nie die universiteit as 'n organisasie met 'n gemeenskapsontwikkelings-verantwoordelikheid beskou nie (Stanton, 2000).

Madsen (2004) vind in haar studie dat studente afsluit met 'n positiewe, soms verligte gevoel oor hulle leerervaring. Hulle het ook gevoelens van waarde, selfvertroue, vaardigheid, professionaliteit, betekenisvolheid en kundigheid ervaar (Leonard, 2004; Steffes, 2004; Wells, 2003). Die meeste studente begin ook hulle SDL-modules met aarseling en onsekerheid, maar voltooi hulle projekte met positiewe gevoelens oor hulle en hul kundigheid. Dit is belangrik dat die dosent bewus is van die onsekerheid wat die studente beleef en dit dienoreenkomsig hanteer. Sy het ook gevind dat die meeste studente meer gemotiveerd is om te presteer in die SDL-module as in ander modules. Dit ondersteun die bevindinge van ander navorsings wat beweer dat studente se motivering verhoog word deur 'n goed ontwerpte SDL-module (Jacoby & Associates, 1996; Billig & Wateman, 2003). Strage (2004) het bevind dat studente wat 'n SDL-komponent in 'n module wat handel oor 'n inleiding oor kinderontwikkeling voltooi het, beter punte behaal het as studente wat dieselfde module voltooi het, maar sonder die SDL-komponent. Die resultate ondersteun haar hipotese dat SDL 'n goeie grondslag lê vir verdere akademiese vordering. Wells (2003) se studie oor die waarde van SDL in 'n konfliktontlontingsklas in sielkunde het bevind dat SDL 'n ontwikkelingsgeleentheid vir studente bied deur middel van aktiewe leer en deelname, betrokkenheid in die gemeenskap, kritiese denke en informasie ten opsigte van ware konfliktsituasies.

OPLEIDING VAN SELKUNDIGES

SDL vind reeds in verskeie modules aan die UV plaas. Die opleiding van sielkundestudente in hul vyfde jaar van Kliniese, Voorligting en Opvoedkundige Sielkunde het reeds die afgelope agt jaar so 'n komponent ingesluit.

Die Beroepsraad vir Sielkunde het verskeie kriteria van kernbevoegdheidsdaargestel wat die Sielkunde departemente as uitkomst moet gebruik in die opstel van 'n professionele magistergraadkursus (Departement Sielkunde, 2003). Die breë riglyne in kurrikulumontwikkeling is breedweg:

- Sielkundige assessering
 - Gespesialiseerde sifting deur middel van in-diepte interpretasie van sielkundige dinamika en disfunksie, insluitende die gebruik van goedgekeurde assesserings-instrumente
 - Diagnose (in-diepte diagnose van dinamika by individue, pare, groepe, gemeenskappe, sosiale sisteme of organisasies met behulp van 'n aanvaarde diagnostiese metodologie)
- Sielkundige intervensie
 - Gespesialiseerde, komplekse en gevorderde langtermyn opbouende voorligting
 - Gevorderde psigo-ontwikkeling en opleiding
 - Bevordering van primêre, sekondêre en tersiêre psigososiale welstand
 - Psigoterapie
- Verwysingsbevoegdheid
 - Die vermoë om te verwys na professionele persone binne die primêre, sekondêre en tersiêre gesondheidsorgsisteem bv. algemene praktisyns of spesialiste, opvoedkundiges, arbeidsterapeute, ens.
 - Die vermoë om na 'n geregistreerde voorligter te verwys vir minder ernstige en meer roetine intervensies
- Navorsing
 - Die vermoë om navorsingsprogramme te ontwerp, bestuur en uit te voer wat tot die wetenskap van sielkunde bydra
 - Die vermoë om wetenskaplik te rapporteer oor navorsingsresultate
 - Die vermoë om die bevindinge te implimenteer
- Ander vaardighede
 - Konsultering
 - Beleidsformulering en stel van standaarde

- Programontwikkeling, implementering en bestuur
- Die uitspraak van 'n kennersmening

Dit bly die reg van die onderskeie Sielkunde departemente om te besluit op die geskikte opleidingsmodules wat die studente in staat sal stel om aan dié kernbevoegdheids te voldoen.

Die professionele opleiding van sielkundiges aan die UV op magistergraadvlak bestaan uit drie komponente. Die eerste is 'n akademiese jaar waar die meerderheid van onderrig formeel plaasvind. Die tweede jaar behels 'n internskap by 'n geakkrediteerde instansie, byvoorbeeld 'n universiteit se voorligtingsdiens of 'n psigiatriese hospitaal. Die derde komponent is 'n navorsingsprojek waar 'n artikel of 'n verhandeling geskryf moet word. Laasgenoemde komponent word gewoonlik versprei oor die twee jaar van opleiding.

Die waarde van ervaringsleer in sielkunde-opleiding word deur Fontes en Piercy (2000) vanuit 'n navorsingsoogpunt beskou. Hulle het bevind dat sielkundestudente wat kennis deur middel van ervaringsleer opgedoen het, oor 'n ryker en dieper begrip van kwalitatiewe data beskik. Deur ervaringsleer kan studente 'n houvas kry op pragmatiese, filosofiese en etiese vraagstukke waarmee navorsers in die veld te make het.

Daar bestaan geen twyfel oor die belangrikheid en waarde van gemeenskapsprogramme in sielkunde-opleiding nie. Gibson, Sandberg en Swartz (2001) waarsku egter dat indien te veel aandag aan gemeenskapsprogramme geskenk word, die moontlike gevaar is dat sielkundiges opgelei word wat nie oor die nodige kernvaardighede vir beroepsukses beskik nie. Dit kan ook veroorsaak dat hulle 'n negatiewe houding teenoor gemeenskapsbetrokkenheid ontwikkel. Die eksklusiewe fokus op professionele dienslewering ten koste van teoretiese werk kan die verwesenliking van 'n relevante sielkunde kompromitteer (Forum, 1993).

Gereelde evaluering van 'n sielkunde-opleidingskurrikulum verskaf bruikbare aanbevelings en voorstelle aan opleidingsinstansies vir toekomstige implementering (MacKenzie, 1997). Fouché (1996) het 'n tekort aan praktykgerigte-opleiding en die oorbeklemtoning van die Westerse model van sielkunde bevind. Ten spyte van bogenoemde tekortkominge het sielkundiges en studente hulle opleiding in Suid-Afrika as goed bestempel. Viljoen (1997) het bevind dat daar 'n behoefte aan meer praktiese blootstelling in die akademiese- en internskapjaar bestaan, sodat praktiese tegnieke en metodes aangeleer kan word, die teorie met die praktyk geïntegreer kan word en vir die blootstelling aan 'n wye verskeidenheid van kliënte.

NAVORSINGSVRAAG

SDL maak reeds die afgelope agt jaar deel uit van die kursusinhoud van die magistergraadstudente aan die Departement Sielkunde van die UV. Dit vorm 'n integrale deel van die studente se opleiding in hulle vyfde jaar. Volgens Erasmus (2003) moet al die vennote (diensverskaffer, gemeenskap, diensontvanger) wat betrokke is by 'n spesifieke SDL-program betrek word by die evaluasie van die betrokke program. Program-evaluasie en impakstudies moet op 'n deurlopende grondslag 'n inspraak hê op die kurrikulumontwikkeling. Daar bestaan juis 'n groot behoefte aan intensiewe kurrikulumontwikkeling op alle vlakke van opleiding (Rock & Hamber, 1994). Kurrikulum-evaluasie verwys na die proses waardeur die meriete en toepaslikheid van 'n kurrikulum beoordeel word. Dit het betrekking op die individu, die groep of instansie wat dit aanbied en die gemeenskap waarbinne dit plaasvind (Melrose, 1998). Terugvoer van al die vennote wat by die SDL-program betrokke is, is essensieel (Jacoby & Associates, 1996). Die vennote hier betrokke, is die diensverskaffer (sielkundestudente wat die voorligtingsdiens aan die skole verskaf), die gemeenskap (leerders) en die diensontvanger (die skole wat betrek is). Die terugvoer kan aangewend word om die diens te verbeter, sodat daar aan die verwagtinge en behoeftes van al die vennote voldoen kan word.

Die vraag wat deur die studie beantwoord wil word, is om vas te stel of daar vanuit die oud-sielkundestudente se oogpunt aan hulle verwagtinge van leer voldoen is en of die SDL hulle genoegsaam voorberei het op hulle praktiese jaar as magistergraadstudente en hul loopbane daarna. Daar sal ook vasgestel word of daar 'n statisties beduidende verskil is tussen die belewenis van mans- en vrouestudente, asook tussen voorligting- en kliniese studente. Vanuit die gemeenskap en diensontvanger se oogpunt wil daar vasgestel word of daar aan hulle verwagtinge van die diens voldoen is en wat hul ervaring van die diens is. Daar sal ook vasgestel word of daar statisties beduidende verskille is tussen Afrikaanse en Engelse leerders se ervaring van die diens. Verder sal daar ook ondersoek word of daar 'n statisties beduidende verskil is tussen die belewenis van die leerders wat van die diens gebruik gemaak het, en dié wat nie van die diens gebruik gemaak het nie.

METODE VAN ONDERSOEK

Meetinstrumente

Die *Centre for Higher Education Studies and Partnership* (CHESP) het vraelyste opgestel wat gebruik word vir die evaluering van hulle SDL-projekte (Gelmon, Holland, & Driscoll, 2001; Reeb, Katsuyama, Sammon, & Yoder, 1998). Die navorser het bogenoemde vraelyste vir doeleindes van hierdie studie aangepas, sodat spesifieke response wat op die navorsingsvraag van toepassing is, bekom kon word. Vier verskillende vraelyste is opgestel wat in Afrikaans en Engels beskikbaar was. Die verskillende vraelyste is:

a) 'n Vraelys vir die oud-studente (aanhangel A) wat SDL beoefen het tydens hulle magistergraad studies in Sielkunde aan die UV. Die vraelys bepaal die persepsies van die oud-studente ten opsigte van die SDL-komponent van hulle kursus en die mate waartoe hulle glo dat die SDL-komponent bygedra het tot hulle bereiking van die Beroepsraad vir Sielkunde se uitkomst. Biografiese gegewens waaronder geslag, registrasiekategorie en primêre werksterrein is ook verkry. Hulle ervaring van die SDL-

komponent is gemeet deur 14 stellings te maak wat hulle moes beoordeel op 'n vyfpunt-Likertskaal, naamlik: 1-verskil beslis, 2-verskil, 3-neutraal, 4-stem saam en 5-stem beslis saam. Die SDL-komponent se bydrae vir die bereiking van die Beroepsraad vir Sielkunde se uitkomst is deur die agt uitkomst op dieselfde skaal beoordeel.

b) 'n Vraelys vir skoolhoofde en onderwysers (aanslag B) wat betrokke was by 'n skool waar die sielkundestudente SDL beoefen het. Die vraelys van die onderwysers het hulle persepsie van die diens wat deur die UV studente gelewer is, bepaal deur 'n beoordeling van sewe stellings wat gemaak is rakende die diens wat by hulle skole gelewer is. Die beoordeling het van dieselfde vyfpunt-Likertskaal gebruikgemaak as in die oud-studente se vraelys. Hulle moes onder andere 'n aanduiding gee of hulle bewus is van die diens, of hulle al 'n leerder na die diens verwys het en wat hulle redes vir die verwysing was.

c) Leerder vraelys A (aanslag C) is vir leerders wat nie gebruik gemaak het van die voorligtingsdiens in hul skool nie, hoewel die diens beskikbaar was. Die leerders se kennis en houdings oor die diens is met dié vraelys bepaal. Hulle moes ses stellings beoordeel deur middel van die vyfpunt-Likertskaal. Hulle moes ook 'n aanduiding gee of hulle bewus is van die diens, al van die diens gebruik gemaak het en of hulle weet hoe om te werk te gaan indien hulle van die diens gebruik wil maak. 'n Oopende vraag is ook gestel waar hulle 'n rede moes aanvoer waarom hulle die diens sal benut of nie.

d) Leerder vraelys B (aanslag D) is vir leerders wat gebruik gemaak het van die voorligtingsdiens wat deur die sielkundestudente as SDL-komponent aangebied is. Die leerders se persepsie van die diens is met dié vraelys bepaal. Hulle moes dieselfde ses stellings as in leerder vraelys A, op die vyfpunt-Likertskaal, beoordeel. Hulle moes ook 'n aanduiding gee van wie hulle na die diens verwys het, watter voorligtingsbehoefes hulle ervaar het toe hulle van die diens gebruik gemaak het en watter intervensies hulle ontvang het.

Al vier die vraelyste is afgesluit deur 'n geleentheid om enige addisionele kommentaar te verskaf rakende die SDL-komponent van die kursus. Vrywillige deelname en anonimiteit is deurgaans gewaarborg. Die belewenis van die diens is gemeet as die gemiddelde van die response vir al die vyfpunt-Likertskaal-items op die vraelys, omdat die getal stellings wat die belewenis takseer, nie dieselfde vir die verskillende groepe was nie.

Respondente

Die sielkundestudente (diensverskaffers) wat tussen 1998 en 2004 tydens hul M-1 jaar by die UV 'n voorligtingsdiens aan die betrokke skole verskaf het, het hulle vraelyste tesame met 'n begeleidende brief deur middel van pos, epos, faks of persoonlike oorhandiging ontvang.

Die skole wat betrek is (diensontvanger) is vyf hoërskole van Bloemfontein waar die diens aangebied is. Die respondente in hierdie groep is die onderwysers en skoolhoofde van die skole, asook leerders van elke skool wat nie van die voorligtingsdiens gebruik gemaak het nie. Daar is met die skoolhoofde van die onderskeie skole vergader om die noodsaaklikheid van die studie te beklemtoon. Al die onderwysers by die skole het vraelyste gekry om te voltooi. Die skoolhoofde het ook toegesien dat 50 leerders in elke skool wat nog nie van die voorligtingsdiens gebruik gemaak het nie, 'n vraelys voltooi. Die vraelyste is, waar moontlik, eweredig versprei tussen die verskillende grade.

Die gemeenskap verwys na die leerders wat van die voorligtingsdiens gebruik gemaak het. Die huidige magisterstudente het vir die leerders wat hulle tans konsulteer by die voorligtingsdiens, vraelyste gegee om te voltooi. Daar is ook met behulp van die skoolhoofde aan leerders wat in die verlede van die diens gebruik gemaak het, vraelyste gegee om te voltooi. Die steekproef van dié leerders was klein, omdat toegang beperk was slegs tot leerders wat gedurende 2004 van die diens gebruik gemaak het.

RESULTATE

'n Uiteensetting van die beskrywende statistiek sal verskaf word alvorens daar oorgegaan word na die bespreking van die persepsies van die onderskeie groepe rakende die SDL komponent.

Oud-sielkundestudente

Tabel 1: Verspreiding van oud-studente volgens geslag

Geslag	N	Persentasie (%)
Manlik	12	19,0
Vroulik	51	81,0

Uit Tabel 1 is dit duidelik dat 81% van die oud-sielkundestudente se respondente vroulik is. Dit ondersteun Fouché (1996) se aanname dat vroue in die nabye toekoms verreweg die oorheersende groep in die vakgebied sal wees. Die redes wat hy aanvoer vir die mans-tot-vroue verhouding, is dat daar eerder 'n toename in vrouestudente is eerder as 'n afname in mansstudente.

Tabel 2: Verspreiding van oud-studente se registrasie-kategorieë

Registrasie-kategorie	N	Persentasie (%)
Klinies	23	47
Voorligting	24	49
Opvoedkundig	2	4

Die verspreiding van die kliniese- en voorligtingsielkundiges is ongeveer gelyk met persentasies van onderskeidelik 47% en 49%. Daar was slegs twee respondente wat as opvoedkundige sielkundiges geregistreer is.

Tabel 3: Studiejare van oud-sielkundestudente respondente

M1 Studiejear	N	Persentasie (%)
1997	1	1,6
1998	6	9,5
1999	7	11,1
2000	6	9,5
2001	6	9,5
2002	9	14,3
2003	16	25,4
2004	12	19,0

Alhoewel dit te verwagte is dat die meerderheid van die respondente uit die meer onlangse oud- (en huidige) sielkundestudente populasie sou bestaan (aangesien hierdie respondente oor die algemeen makliker is om op te spoor), het die navorser daarin geslaag om studente te betrek van tot sewe jaar gelede. Respondente verteenwoordigend van bykans die totale duur van die projek is dus betrek.

Tabel 4: Skole waar oud-studente werksaam was

Skool	N ^a	Persentasie (%)
Skool A	18	16,7
Skool B	26	24,1
Skool C	28	25,9
Skool D	12	11,1
Skool E	19	17,6
Skool F	4	3,7
Skool G	1	0,9

a: Die totale n (N=108) is meer as die getal respondente (N=63), aangesien van die respondente by meer as een skool werksaam was.

Tabel 5: Verspreiding van die oud-studente se primêre werksterrein.

Primêre werksterrein	N	Persentasie (%)
Meestergraadstudente	12	19,7
Akademie	3	4,9
Internskap	16	26,2
Privaat sektor	14	23,0
Publieke sektor	16	26,2

Die publieke sektor en die studente wat tans besig is met hul internskap toon die hoogste voorkoms (26,2%) onder die respondente. Die grootste persentasie respondente is tans in die publieke sektor werksaam.

Response op vrae oor oud-studente se belewenis van die SDL kan as volg opgesom word:

Tabel 6: Die oud-studente se ervaring van die SDL-komponent tydens hulle opleiding as sielkundiges.

Oud-studente se ervaring van die SDL-komponent tydens hul opleiding as sielkundiges	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Die SDL-komponent wat ek gedurende die kursus deurloop het, het my gehelp om die lesings van die kursus beter te verstaan	1,6%	7,9%	12,7%	61,9%	15,9%
Ek sou verkies het om meer tyd (met SDL) in die gemeenskap deur te bring	3,2%	15,9%	30,2%	34,9%	15,9%
Die SDL-komponent het meer van my tyd in beslag geneem as die ander komponente van die kursus	3,2%	42,9%	12,7%	27%	14,3%
Die finansiële impak van die SDL-komponent was groter as dié van ander komponente van die M-kursus	9,5%	46%	17,5%	19%	7,9%
Die dosente het my voldoende voorberei vir my werk in die gemeenskap	3,2%	28,6%	14,3%	47,6%	6,3%
Ek dink die kursus het my voorberei om teorie met die praktyk te integreer	1,6%	7,9%	14,3%	42,9%	33,3%
Die evalueringsmetode van die SDL-komponent was voldoende vir die kursus	6,3%	14,3%	28,6%	41,3%	9,5%
Daar was genoegsame tyd en geleentheid vir refleksie in die SDL-modules van die kursus	3,2%	27%	22,2%	39,7%	7,9%
Ek het genoegsame supervisie vir my SDL-gevalle ontvang	6,3%	23,8%	17,5%	28,6%	23,8%
Ek het 'n professionele diens aan die skole gelewer	0%	0%	6,3%	57,1%	36,5%
Die gemeenskap het gebaat by my SDL-insette	0%	0%	7,9%	63,5%	28,6%
Die diens wat ek tydens die kursus gelewer het, was tot voordeel van myself	0%	1,6%	3,2%	54%	41,3%
Indien ek 'n keuse gehad het, sou ek weer by SDL betrokke gewees het	1,6%	1,6%	7,9%	49,2%	39,7%
'n SDL-komponent behoort deel te vorm van alle toegepaste kursusse in die opleiding van sielkundiges	0%	1,6%	3,2%	28,6%	66,7%

Die meerderheid van oud-studente (77,8%) voel dat die SDL hulle gehelp het om die kursus beter te verstaan, terwyl 76,2% aangevoer het dat die SDL hulle voorberei het om die teorie en praktyk te integreer en 95,3% het aangevoer dat die SDL-komponent tot voordeel van hulle was. Die helfte (50,8%) van die respondente sou verkies om meer tyd in die gemeenskap deur te bring. 'n Groot hoeveelheid van die respondente

(41,3%) het gereken dat SDL meer tydrowend is as ander komponente in hulle kursus en 55,5% het gesê dat SDL 'n groter finansiële impak as die ander komponente gehad het. Die betrokkenheid van die dosente by die SDL blyk ook bevredigend te wees, indien in ag geneem word dat 53,9% respondente voel dat die dosente hulle genoegsaam voorberei het vir die werk in die gemeenskap en 52,4% het genoem dat hulle genoegsame supervisie ontvang het. Die meerderheid van die respondente (60,6%) voel dat hulle 'n professionele diens aan die skole gelever het en 92,1% dink dat die gemeenskap gebaat het by hulle werk. Die waarde van 'n SDL-komponent kan gesien word in die groot hoeveelheid respondente (88,9%) wat aangedui het dat, indien hulle 'n keuse gehad het, hulle weer betrokke sou raak by SDL en 95,3% wat aangedui het dat SDL deel behoort te vorm van alle toegepaste kursusse in die opleiding van sielkundiges.

Tabel 7: 'n Aanduiding van in watter mate die SDL-komponent van die kursus gehelp het om aan die vereistes, soos voorgestel deur die Beroepsraad vir Sielkunde, te voldoen.

Dui aan in watter mate die SDL-komponent van die kursus u gehelp het met:	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Die uitvoering van sielkundige evalueringsprosedures op individue, groepe en gemeenskappe	3,2%	6,3%	7,9%	61,9%	20,6%
Die uitvoering van sielkundige intervensies op individue, groepe en gemeenskappe	0%	6,3%	11,1%	57,1%	25,4%
Die ontwikkeling van verwysingsbevoegdheid na bv. psigiater, neuroloog, arbeidsterapeut ens.	1,6%	28,6%	23,8%	31,7%	14,3%
Die ontwerp en uitvoering van navorsing	14,3%	38,1%	31,7%	12,7%	3,2%
Formulering van beleid en die bepaling van eie professionele standaarde	3,2%	11,1%	28,6%	47,6%	9,5%
Die ontwerp, implementering en bestuur van programme bv. leierskap, motivering en studiemetodes	1,6%	4,8%	9,5%	61,9%	22,2%
Effektiewe praktykbestuur	6,3%	17,5%	12,7%	42,9%	20,6%
Die formulering van 'n eie kennermening	1,6%	12,7%	15,9%	57,1%	12,7%

Die SDL-komponent het volgens die respondente 'n groot bydrae gelever tot hulle bereiking van die vereistes wat deur die Beroepsraad vir Sielkunde daargestel is. Dit is slegs met die ontwerp en uitvoer van navorsing wat 52,4% van die respondente

aangedui het dat die SDL hulle nie daarmee gehelp het nie. Respondente was verdeeld oor die ontwikkeling van verwysingsbevoegdheid, 30,2% het aangedui dat hulle verskil van die stelling, 23,8% het 'n neutrale stem uitgebring en 46% het aangedui dat die SDL-komponent 'n positiewe bydrae gemaak het in dié verband. Uitvoering van sielkundige evalueringsprosedures (82,5%), uitvoering van sielkundige intervensies (82,5%) en die ontwerp, implementering en bestuur van programme (84,1%) het veral baat gevind by die SDL-komponent.

Oud-studente is gevra om enige addisionele kommentaar te lewer. Response kan as volg opgesom word:

Tabel 8: Addisionele kommentaar deur oud-studente.

Respondente het aangetoon dat	N	Persentasie(%)
Nie genoeg kliniese blootstelling verkry is nie	5	17,9
Meer supervisie en leiding nodig is	4	14,3
SDL 'n belangrike komponent van opleiding	4	14,3
Beter skakeling en organisasie vanaf skole die diens sal verbeter	2	7,1
Meer geleentheid om terapeutiese vaardighede te ontwikkel voordat na gemeenskap gaan, aan hulle gegee moet word	2	7,1
Befondsing om uitgawes te dek, die diens sal verbeter	2	7,1
'n Kliniek benadering bv. EPOG goeie SDL-blootstelling sal kan gee	2	7,1
Supervisors moet toesien dat studente ewe veel blootstelling kry	2	7,1
Nie genoeg tyd aan praktykontwikkeling- en bestuur spandeer is nie	1	3,6
'n Behoefte aan werk in 'n multidimensi onele spanverband bestaan	1	3,6
Agtergeblewe gemeenskappe 'n groter behoefte aan dié diens het	1	3,6
'n Beter bewustheid van SDL by die gemeenskap geskep moet word	1	3,6
SDL tydrowend is	1	3,6

Slegs 26 (41%) van die oud-studente het addisionele kommentaar verskaf. Uit Tabel b kan gesien word dat 17,9% (N=5) van die oud-studente wat addisionele kommentaar gelewer het, voel dat hulle nie genoeg kliniese blootstelling gekry het nie. Drie van daardie respondente kom uit die 2003 jaargroep, een uit 2002 en een uit 1999. Daar was 14,3% respondente wat gevoel het hulle kon meer supervisie en leiding gekry het. Die belangrikheid van SDL as opleidingskomponent word deur 14,3% bevestig.

Onderwysers

Tabel 9: Distribusie van onderwysers wat in die verlede leerders na die diens verwys het.

Onderwysers	N	Persentasie (%)
Onderwysers wat al leerders verwys het	42	64,6
Onderwysers wat nog nie leerders verwys het nie	23	35,4
Totaal	65	100

Uit Tabel 9 is dit duidelik dat die meerderheid van die onderwysers (64,6%) in die verlede leerders na die voorligtingsdiens verwys het. Dit kan beskou word as 'n mosie van vertroue in die diens.

Tabel 10: Distribusie van verwysingsredes deur die onderwysers.

Verwysingsrede	N	Persentasie (%)
Emosionele probleme	30	21,9
Huislike probleme	23	16,8
Studiemetodes	22	16,1
Akademiese probleme	18	13,1
Dissiplinêre probleme	13	9,5
Beroepsvoorligting	10	7,3
Vakkeuse	8	5,8
Verhoudingsprobleme	7	5,1
Aanpassingsprobleme	6	4,4
Alkohol- en dwelmmisbruik	0	0
Totaal	137	100

Vanuit tabel 10 blyk dit dat emosionele probleme (21,9%), huislike probleme (16,8%) en studiemetodes (16,1%) die vernaamste redes vir verwysing was. Indien die verwysingsredes gegroepeer word in skolasties- en emosioneelverwante probleme, blyk dit dat 42,3% van die verwysings skolasties was en 57,7% emosioneel verwant was. 'n Interessante bevinding is dat daar geen verwysing vir alkohol- en dwelmmisbruik aangemeld is nie. Dit laat die vraag ontstaan of alkohol- en dwelmverwante probleme op 'n ander wyse in skole hanteer word, of dié tipe probleme na ander hulpverleners verwys word, of onderwysers onbewus is van hierdie tipe probleme en of hierdie probleme nie by die skole in hierdie bepaalde ondersoekgroep voorkom nie.

Onderwysers is gevra om enige addisionele kommentaar te lewer wat betrekking het op die SDL.

Tabel 11: Addisionele kommentaar van die onderwysers.

Respondente het aangetoon dat:	N	Persentasie(%)
Hulle dankbaar is vir 'n goeie diens	15	41,7
Die diens onontbeerlik is by die skool	8	22,2
Onderwysers terugvoer oor leerders wat hul verwys het, sal waardeer	2	5,6
Die skole 'n beter stelsel benodig vir die identifisering van leerders met probleme	2	5,6
Studente meer sessies per week na die skool moet kom	2	5,6
Groepsterapie, waar leerders met dieselfde behoeftes saam in groepsverband deur die sielkunde studente gesien kan word, nodig is	2	5,6
Hulle twyfel of studente werklik met erge patologie kan help en of hulle nie te jonk, met te min lewenservaring is nie?	2	5,6
Dit 'n goeie diens is vir leerders wat nie toegang of fondse vir 'n alternatief het nie	1	2,8
'n Hoë studente-omset die gevolg het dat daar elke slag weer 'n vertrouensverhouding met die leerders opbou moet word	1	2,8
Die voorligtingsdiens in die lewensoriënteringsklasse geïnkorporeer moet word	1	2,8

Die meerderheid van onderwysers wat addisionele kommentaar gelewer het (41%), het hulle dank uitgespreek teenoor die diensverskaffers en 22,2% het beklemtoon hoe onontbeerlik die diens by hulle skool is. Sommige onderwysers het ook waardevolle terugvoer verskaf wat in ag geneem behoort te word met die toekomstige beplanning van die diens. Voorstelle sluit in dat studente by die lewensoriënteringsklasse betrek word, wisseling van studente tot die minimum beperk word gedurende die jaar, onderwysers ingelig word oor die vordering van hulle leerders, groepsterapie ingestel moet word en dat meer sessies per week aangebied moet word.

Leerders van die skole

Tabel 12: Taal van die skoliere

	Het dienste gebruik	Het nie dienste gebruik nie	Totaal:
Afrikaans	15	69	84
Engels	17	110	127
Totaal:	32	179	211

Tabel 12 toon aan dat die meerderheid van die leerders wat betrek is by die studie Engelstalig is. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat drie van die vier skole waar die SDL plaasvind, Engelsmedium skole is.

Tabel 13: Verspreiding van die leerders se bewustheid van die diens.

Bewustheid van die bestaan van die voorligtingsdiens	N	Persentasie (%)
Leerders bewus van die diens by die skool	135	75,4
Leerders onbewus van die diens by die skool	44	24,6
Totaal	179	100

Dit is duidelik dat die oorgrote meerderheid (74,5%) van leerders bewus is van die voorligtingsdiens wat by hulle skool aangebied word. 'n Kwart van die leerders is egter nie bewus van die diens nie. Dit is 'n kommerwekkende bevinding, veral in die lig daarvan dat die diens al die afgelope agt jaar by die skole aangebied word.

Tabel 14: Verspreiding van die leerders se vrymoedigheid om die diens vir hulp te nader.

Leerders se vrymoedigheid om van die diens gebruik te maak	N	Persentasie (%)
Sal van die diens gebruik maak	125	69,8
Sal nie van die diens gebruik maak nie	54	30,2
Totaal	179	100

Die meerderheid van leerders (69,8%) sal van die voorligtingsdiens gebruik maak, indien hulle 'n behoefte daaraan ondervind.

Tabel 15: Redes waarom die leerders nie van die diens gebruik sal maak nie.

Redes waarom die diens nie gebruik sal word nie	N	Persentasie (%)
Nie vrymoedigheid om met vreemde persone oor probleme te praat nie	24	45,3
Stel nie belang nie en het nie probleme nie	10	18,9
Verkies privaat sielkundige	10	18,9
Bekommerd oor die vertroulikheid by die skool	4	7,5
Dink nie die studente het die nodige ondervinding nie	4	7,5
Weet nie wat die diens behels nie	1	1,9
Totaal	53	100

Die meerderheid van leerders wat aangedui het dat hulle nie van die diens gebruik sal maak nie, het aangevoer dat hulle nie die vrymoedigheid het om met vreemde persone

oor hulle probleme te praat nie (45,3%). Leerders (18,9%) het onderskeidelik ook aangevoer dat hulle nie probleme het nie en dat hulle dit sal verkies om 'n privaat sielkundige te konsulteer.

Tabel 16: Redes aangevoer waarom hulle wel van die diens gebruik sal maak.

Rede waarom leerders wel van die diens gebruik sal maak	N	Persentasie (%)
Opgeleide persone is beskikbaar om met jou probleme te help	50	44,2
Belangrik om met iemand oor jou probleme te praat	41	36,3
Gratis en gerieflik by die skool	16	14,2
Belangrike hulp vir toekomsbesluite	4	3,5
Studente se ouderdom maak hulle meer toeganklik vir skoliere	2	1,8
Totaal	113	100

Uit tabel 16 kan daar gesien word dat 50 van die 113 leerders (44,2%) wat redes aangevoer het waarom hulle van die diens gebruik sal maak, gesê het dit is omdat die studente opgeleide persone is. 'n Verdere 36,3% leerders glo dat dit belangrik is om oor hulle probleme te praat.

Tabel 17: Die leerders se bewustheid van wat die voorligtingsdiens by die skool behels.

Leerders se bewustheid van die onderskeie dienste wat gelewer word	N	Persentasie (%)
Vakkeuses	138	19,1
Beroepskeuses	118	16,4
Emosionele probleme	90	12,5
Studiemetodes	81	11,2
Akademiese probleme	76	10,5
Dissiplinêre probleme	60	8,3
Alkohol en dwelmmisbruik	46	6,4
Huislike probleme	45	6,2
Verhoudingsprobleme	37	5,1
Aanpassingsprobleme	25	3,5
Totaal	716	100

Indien vakkeuses, beroepskeuses, studiemetodes en akademiese probleme saamgegroeper word as skolastiese probleme, kan gesien word dat die meerderheid van leerders (57,2%) die voorligtingsdiens sien as 'n hulpbron wat met skolastiese probleme en keuses te make het.

Tabel 18: Leerders se bewustheid van die verwysingsprosedure na die diens

Leerders se kennis van hoe om toegang tot die diens te kry	N	Persentasie (%)
Ja (Bewus)	62	34,6
Nee (Onbewus)	117	65,4
Totaal	179	100

Uit tabel 18 kan daar gesien word dat die meerderheid van leerders (65,4%) nie weet hoe om te werk te gaan om van die diens gebruik te maak nie. Dit impliseer dat die diens nie voldoende bekend gestel word by die skole nie en dus nie optimaal benut word nie. Dit ondersteun bevindinge in tabel 13.

Leerders is gevra om enige addisionele kommentaar te lewer

Tabel 19: Addisionele kommentaar van die leerders

Respondente het aangetoon dat:	N	Persentasie(%)
Hulle baie dankbaar is vir 'n goeie en belangrike diens	32	40,0
Daar meer bemerking en bekendstelling nodig is	13	16,3
Die diens meer toeganklik gemaak moet word	8	10,0
Leerders onbewus is van die diens	8	10,0
Dit 'n professionele diens is	5	6,3
Groter vertroulikheid noodsaaklik is	4	5,0
Meer geleenthede per week beskikbaar moet wees	4	5,0
Groepsterapie vir leerders met dieselfde probleme aanbeveel word	2	2,5
Gedurende skooltyd vir die leerders beter sal pas	1	1,3
Die diens onnodig is	1	1,3
Leerders slegs vir hul straf verwys word	1	1,3
Meer manlike voorligters nodig is	1	1,3
Totaal	80	100

Die grootste groep leerders (40%) het hulle dankbaarheid teenoor die diens uitgespreek. 'n Groep leerders (16,3%) het aangedui dat die diens beter bekendstelling nodig het en 10% het aangedui dat hulle onbewus is van die diens en dat dit meer toeganklik gemaak moet word. Hier is weereens insiggewende kommentaar wat 'n positiewe bydrae kan lewer tot die verbetering van die diens.

Tabel 20: Die behoeftes van die leerders wat van die diens gebruik gemaak het

Behoefte wat die leerder ervaar het toe hy die diens gebruik het. Behoefte aan:	N	Persentasie (%)
Emosionele probleme	7	17,5
Akademiese probleme	6	15,0
Studiemetodes	6	15,0
Vakkeuse	5	12,5
Huislike probleme	5	12,5
Beroepskeuse	4	10,0
Verhoudingsprobleme	3	7,5
Alkohol- en dwelmmisbruik	1	2,5
Bystand na verkragting	1	3,1
Afkno-u-probleme	1	3,1
Hantering van rassisme	1	3,1
Totaal	40	100

Volgens tabel 20 het ongeveer die helfte van die leerders akademies verwante bystand verlang en die ander helfte emosioneel-verwante bystand.

Leerders moes 'n aanduiding gee van die intervensies wat hulle ontvang het toe hulle van die diens gebruik gemaak het.

Tabel 21: Intervensies ontvang

Watter intervensie is ontvang	N	Persentasie (%)
Voorligting vir studiemetodes	9	15,5
Hulp vir verhoudingsprobleme met volwassenes	8	13,8
Tydsbestuur	6	10,4
Streshantering	5	8,6
Hulp vir verhoudingsprobleme met vriende	5	8,6
Hulp vir verhoudingsprobleme met familie	5	8,6
Ontspanningsoefeninge	4	6,9
Beroepsvoorligting	4	6,9
Motivering	4	6,9
Konflikbestuur	3	5,2
Hulp vir verhoudingsprobleme met teenoorgestelde geslag	2	3,4
Voorligting vir vakkeuse	2	3,4
Selfbeeldontwikkeling	1	1,7
Totaal	58	100

Vanuit tabel 21 kan gesien word dat daar 'n wye verskeidenheid van intervensies aangebied is by die skole. Die oud-studente het self dus 'n wye blootstelling gekry.

Tabel 22: Addisionele kommentaar van die leerders wat van die diens gebruik gemaak het.

Respondente dui aan dat:	N	Persentasie (%)
Hulle baie dankbaar is vir 'n goeie en waardevolle diens	11	91,7
Daar nie genoeg tyd was om optimaal van die diens gebruik te maak nie	1	8,3
Totaal	12	100

Die meerderheid leerders (91,7%) het hulle waardering vir die waardevolle en goeie diens uitgespreek.

Tabel 23: Onderwysers en leerders se persepsie van die diens

Die voorligtingsdiens is professioneel	N	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Onderwysers	65	0	0	23,1%	41,5%	35,4%
Leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie	179	2,2%	3,9%	35,2%	42,5%	16,2%
Leerders wat van die diens gebruik gemaak het	32	0	0	18,8%	46,9	34,4%
Totaal	276	0,73%	1,3%	25,7%	43,63%	28,67%

'n Oorgrote meerderheid van die respondente (72,3%) glo dat die diens professioneel aangebied is, met die grootste mate van positiwiteit by onderwysers en leerders wat wel van die diens gebruik gemaak het.

Tabel 24: Leerders se persepsie oor die beskikbaarheid van die diens

Die voorligtingsdiens is beskikbaar vir alle leerders in my skool	N	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie	179	1,7%	2,2%	10,6%	34,1%	51,4%
Leerders wat van die diens gebruik gemaak het	32	6,3%	0	6,3%	12,5%	75%
Totaal	211	4%	1,1%	8,45%	23,3	63,2%

Die respons suggereer dat beide die leerders wat van die diens gebruik gemaak het en diegene wat nie gebruik gemaak het van die diens nie, dit eens is dat die diens by die skole vrylik beskikbaar is.

Respos op 'n vraag aan die leerders of hulle die persone wat die diens aanbied, kan vertrou, kan as volg aangedui word:

Tabel 25: Persepsie van die leerders se vertroue in die studente wat die diens aanbied.

Ek kan die persone wat die voorligtingsdiens aanbied, vertrou met my probleme	N	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie	179	5,6%	7,8%	36,9%	38%	11,7%
Leerders wat van die diens gebruik gemaak het	32	3,1%	0%	25,0%	21,9%	50%
Totaal	211	4,35%	3,9%	30,95%	29,95%	30,85%

Die oorgrote meerderheid van leerders (60,8%) het vertroue in die studente uitgespreek. Groot hoeveelheid leerders het egter 'n neutrale opinie (30,95%) en 8,25% 'n negatiewe opinie oor vertroue in die studente, uitgespreek. 'n Groter hoeveelheid van die leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie, het 'n negatiewe opinie (13,4%) en 'n neutrale opinie (36,95) uitgespreek, teenoor die leerders wat wél van die diens gebruik gemaak het wat 'n negatiewe opinie (3,1%) en 'n neutrale opinie (25%) uitgespreek het.

Respos op 'n vraag aan die leerders oor die noodsaaklikheid van die diens kan as volg aangedui word:

Tabel 26: Die persepsie van die leerders oor die noodsaaklikheid van die diens

Ek dink die voorligtingsdiens is noodsaaklik in my skool	N	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Onderwysers	65	0%	0%	3,1%	32,3%	64,6%
Leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie	179	1,7%	3,4%	24,0%	38,0%	33,0%
Leerders wat van die diens gebruik gemaak het	32	0%	3,1%	25,0%	18,8%	53,1%
Totaal	276	0,57%	2,17%	17,37%	29,7%	50,23%

'n Oorweldigende meerderheid van die respondente het aangedui dat die diens noodsaaklik in hulle skool is. Die positiewe opinie oor die noodsaaklikheid van die diens

is baie hoër by die onderwysers (96,9%) teenoor die leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie (71%) en die leerders wat wél van die diens gebruik gemaak het (71,9%).

Respons op die vraag aan leerders en onderwysers of leerders na die diens verwys word as 'n strafmaatreël:

Tabel 27: Die persepsie of die diens as strafmaatreël gebruik word.

Leerders word na die voorligingsdiens verwys as deel van hul straf	N	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Onderwysers	65	67,7%	10,8%	12,3%	7,7%	1,5%
Leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie	179	31,3%	31,8%	27,9%	7,3%	1,7%
Leerders wat van die diens gebruik gemaak het	32	50,0%	0%	18,8%	21,9%	9,4%
Totaal	276	49,67%	14,06%	19,67%	12,3%	4,2%

Die meerderheid respondente (63,73%) het aangedui dat hulle nie onder die indruk is dat die diens as 'n straf gebruik word nie. 'n Groot hoeveelheid leerders wat wel van die diens gebruik gemaak het, het aangedui dat die diens as 'n strafmaatreël gebruik word (31,3%). Die meerderheid onderwysers (78,5%) het weer aangedui dat die diens nie as 'n strafmaatreël gebruik word nie.

Respons op die vraag aan leerders en onderwysers of daar moontlik 'n stigma kleef aan leerders wat van die diens gebruik maak:

Tabel 28: Die persepsie rakende 'n moontlike stigma wat aan die diens kleef.

Daar kleef 'n stigma aan die leerders wat van die diens gebruik maak	n	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Onderwysers	65	13,8%	33,8%	33,8%	16,9%	1,5%
Leerders wat nie van die diens gebruik gemaak het nie	179	7,3%	19,0%	53,1%	14,5%	6,1%
Leerders wat van die diens gebruik gemaak het	32	6,3%	9,4%	43,8%	25,0%	15,6%
Totaal	276	9,13%	20,73%	43,57%	18,8%	7,73%

Die meerderheid van die respondente het 'n neutrale stem uitgebring op dié vraag. Die navorser het onder die indruk gekom dat die respondente, en veral die leerders, die vraag moontlik nie duidelik verstaan het nie, wat die hoë neutrale responskoers kan verklaar. 'n Groot hoeveelheid onderwysers (47,6%) glo dat daar nie 'n stigma kleef aan die leerders wat na die diens verwys word nie, terwyl 40,6% van die leerders wat van die diens gebruik gemaak het, die persepsie het dat daar 'n stigma aan die diens kleef

Respons op die vraag aan onderwysers of hulle dink die studente beskik oor die nodige vaardighede om die leerders te help:

Tabel 29: Die onderwysers se persepsie oor die vaardighede van die studente.

Die studente beskik oor die nodige vaardighede om die leerders te help	N	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Onderwysers	65	0%	0%	38,5%	46,2%	15,4%
Totaal	65	0%	0%	38,5%	46,2%	15,4%

Bespreking volg na tabel 30.

Respons op die vraag aan onderwysers of hulle vertrou het in die diens wat aangebied word:

Tabel 30: Die persepsie van die onderwysers of hulle vertrou in die diens het:

Ek het vertrou in die diens wat aangebied word	N	Verskil beslis	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem beslis saam
Onderwysers	65	0%	1,5%	23,1%	47,7%	27,7%
Totaal	65	0%	1,5%	23,1%	47,7%	27,7%

Volgens tabel 29 kan gesien word dat die meerderheid onderwysers (61,6%) die persepsie het dat die studente oor die nodige vaardighede beskik om 'n voorligtingsdiens aan die leerders te verskaf. Vanuit tabel 30 kan afgelei word dat die meerderheid onderwysers (75,4%) vertrou het in die diens.

Variansieontleding

Die navorsingsvraag is gevra of daar 'n statisties beduidende verskil is tussen die belewenis en ervaring van mans- en vrouestudente en die spesifieke spesialiteitsrigting (voorligting of klinies) van die oud-studente ten opsigte van die SDL-komponent. 'n Variansieontleding (anova – **Analysis of Variance**) is 'n kragtige tegniek vir die ondersoek na die gekombineerde invloed van een of meer onafhanklike veranderlikes op een of meer afhanklike veranderlikes. Waar daar meer as een afhanklike veranderlike ter sprake is, word die tegniek manova genoem (**Multivariate Analysis of Variance**), en dit berus onder andere op die aanname dat die verskillende afhanklike veranderlikes met mekaar gekorreleerd is (Tabachnick & Fidell, 1989). Aangesien dit wel sonder meer aanvaar kan word dat die ervaring en beleving van die SDL-komponent deur oud-studente wel met mekaar gekorreleerd is, mag daar dus hier 'n manova uitgevoer word met beide hierdie veranderlikes as afhanklike veranderlikes. Twee onafhanklike veranderlikes is in die manova ingesluit, te wete geslag en spesialiteitsrigting. Soos in tabel 31 gesien kan word, was nie een van die twee onafhanklike veranderlikes of die kombinasie daarvan, beduidend nie.

Tabel 31: Manova vir ervaring en beleving van SDL-Komponent

Effek	Hotellings	F	?	? _{fout}	P-waarde
Geslag by Rigting	.02435	.51130	2	42	.603
Geslag	.00168	.03525	2	42	.965
Rigting	.03409	.71593	2	42	.495

Nog 'n vraag was of daar 'n statisties beduidende verskil was tussen die belewenis van die leerders wat van die diens gebruik gemaak het, en nie, asook tussen die Afrikaanse en Engelse leerders. Hiervoor is 'n faktorale anova gebruik (dus met slegs een afhanklike veranderlike, te wete, beleving van die diens en twee onafhanklike veranderlikes: Gebruik van die diens al dan nie, en taal) (Tabachnick & Fidell, 1989).

Tabel 32: Anova vir beleving van die diens onder skoliere

		Som van Kwadr ate	?	Gemiddelde kwadraat	F	P-waarde
Hoofeffekte	Gekombineerd	3.681	2	1.84	8.733	0.000
	Diens gebruik	3.675	1	3.675	17.436	0.000
	Taal	0.002	1	0.002	0.011	0.915
Interaksie		0.326	1	0.326	1.545	0.215
Model		4.575	3	1.525	7.236	0.000
Residu		43.624	207	0.211		
Totaal		48.199	210	0.23		

Soos uit tabel 32 gesien kan word, was taal glad nie beduidend nie. Dit is egter opvallend dat gebruik van die diens al dan nie, hoogs beduidend was nie.

Tabel 33: Gemiddelde belewenis van die diens

Groep	n	Minimum	Maksimum	Gemiddeld	s
Het nie dienste gebruik nie	179	1.83	4.33	3.4115	0.45396
Het dienste gebruik	32	2.5	4.83	3.7969	0.49139

As na die gemiddeldes gekyk word (tabel 33), is dit duidelik dat die leerders wat wel van die diens gebruik gemaak het, 'n beduidend meer positiewe belewenis daarvan gehad het as die wat dit nie gebruik het nie.

BESPREKING VAN RESULTATE

Die sosio-politieke veranderinge en kulturele diversiteit in Suid-Afrika het die sielkunde-professie genoodsaak om by die eise van die veranderende samelewing aan te pas. Die sielkunde-opleiding wat tradisioneel gebaseer is op die Europese en Amerikaanse modelle van opleiding is volgens alle aanduidings nie relevant in 'n Suid-Afrikaanse konteks nie. Daar is 'n oproep na relevansie in die sielkundepraktiek en -opleiding in die Suid-Afrikaanse konteks. Samelewingsdiensleer (SDL) is 'n poging om die strewing na relevansie te aan te spreek. Een van die Universiteit van die Vrystaat (UV) se bydraes

tot die heropbou en ontwikkeling van die land en uitreik na gemeenskappe is sy verbintenis tot SDL. Die Departement Sielkunde aan die UV het as komponent van hul opleiding 'n SDL element in hul magisterkursus in sielkunde ingeskryf. In sy strewe na kwaliteit het die UV beleid in plek wat vereis dat sy SDL programme aan gereelde evaluering en monitering onderwerp word. Die Departement Sielkunde het op sy beurt ook die behoefte om hul opleiding en praktyk te evalueer ten einde aan hul strewe na relevansie, momentum te bied.

Die evaluering van bogenoemde SDL-komponent binne die magisterkursus in Sielkunde het aangedui dat alle partye (diensverskaffer, diensontvanger en die gemeenskap) tot 'n groot mate baatgevind het by die SDL inisiatief. Studente (diensverskaffers) het rapporteer dat die SDL hulle in 'n groot mate behulpsaam was in die uitvoering van sielkundige intervensies en evalueringsprosedures op individue, groepe en gemeenskappe en die ontwerp, implementering en bestuur van programme. Teen die agtergrond van die voorskrifte van die Beroepsraad vir Sielkunde, is hierdie tipe opleiding hoogs relevant. In die lig van die kulturele diversiteit wat in die skole (gemeenskap) aangetref word kon die SDL 'n positiewe invloed op die die studente se multikulturele voorligtingsvaardighede, bewustheid oor kulturele vooroordeel en gevoel van ondersteuning aan die gemeenskap uitoefen. 'n Groot persentasie van oud-studente (diensverskaffers) het aangedui dat die gemeenskap baatgevind het by hulle SDL-insette en dat hulle weer betrokke sou raak by SDL indien hulle 'n keuse gehad het. Die positiewe terugvoer oor die bereiking van die Beroepsraad vir Sielkunde se leeruitkomst kan as 'n kragtige leerervaring gesien word. Die breë spektrum van intervensies wat die studente op die leerders toegepas het, het verskeidenheid van praktiese leergeleenthede gebied. Die SDL-komponent het ook die studente in die magistergraadkursus in staat gestel om lesings beter te begryp en om teorie met die praktyk te integreer. Die meerderheid van studente het die waarde van SDL beklemtoon deur hul aanbeveling dat 'n SDL-komponent deel behoort te vorm van alle toegepaste kursusse in die opleiding van sielkundige. Wat oud-studente se belewenis van die SDL komponent van hul kursus, se impak op hul opleiding en voorbereiding vir hul beroep

betref, kon geen statistiese beduidende verskille tussen die geslagte en spesialiteitsrigtings van studie, gevind word nie.

Die respons van die onderwysers met betrekking tot die diens wat by hulle skole aangebied word was deurgans baie positief. Hulle het aangedui dat die diens professioneel aangebied word en dat hulle vertroue in die studente se vaardighede het. 'n Bekommernis is dat die meerderheid van leerders nie weet hoe om te werk te gaan om na die voorligtingsdiens verwys te word nie en die groot hoeveelheid leerders wat nie bewus is van die diens by die skool nie. Daar is ook 'n kommerwekkende hoeveelheid leerders wat aangedui het dat hulle nie van die diens gebruik sal wil maak nie. Bogenoemde is tekortkominge wat deur 'n bewusmakingsveltog by die skole reggestel kan word. 'n Verdere aspek binne die SDL inisiatief wat aangespreek kan word is die persepsie onder 'n groot hoeveelheid leerders wat van die diens gebruik gemaak het dat leerders na die diens verwys word as deel van hul straf en dat daar 'n stigma kleef aan die leerders wat van die diens gebruik maak. Ten spyte van bogenoemde persepsies was daar 'n beduidende meer positiewe belewenis onder die leerders wat van die diens gebruik gemaak het, as die wat nie van die diens gebruik gemaak het nie.

Die SDL komponent kan dus as 'n suksesvolle en waardevolle pedagogie beskou word wat 'n positiewe bydrae maak tot die leerervaring en professionele ontwikkeling van die magisterstudente en terselfde tyd 'n blywende impak op die gemeenskap gemaak het.

TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

'n Tekortkoming van die studie is die getalle proefpersone wat betrek is by die studie. Daar kon 'n groter steekproef leerder vanuit elke skool betrek word by die studie. Dit is veral die leerders wat van die diens gebruik gemaak het wat 'n lae responskoers gehad het. Dit kan toegeskryf word aan die leerders wat nie wil erken dat hulle van die diens gebruik gemaak het nie en vanweë kliënte vertroulikheid (vorige kliënte is vanweë

professionele vertroulikheid nie identifiseerbaar nie). Daar kon derhalwe slegs van bestaande kliënte wat die diens benut, gebruik gemaak word in die studie, wat getalle dramaties beperk het.

Die groot verskil in persepsie van die diens, tussen leerders wat van die diens gebruik gemaak het, en die wat nie van die diens gebruik gemaak het nie, kon moontlik die resultate beïnvloed het. Leerders wat wel van die diens gebruik maak, het 'n meer positiewe belewenis van die diens aangemeld as die nie-gebruikers daarvan. Die studie kon in retrospek ook ondersoek ingestel het na moontlike verskille in belewenis van die SDL diens tussen (a) die leerders en onderwysers van die verskillende skole en selfs tussen (b) kulturele groeperinge binne die skole. Die studie kon verbeter word deur leerders se persepsies van die diens vir verskillende ouderdomme te ondersoek. Vanwee die beperkte aantal respondente was dit egter nie moontlik nie.

BRONNELYS

Billig, S.H., & Waterman, A.S. (2003). *Studying Service-Learning. Innovations in education research methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.

Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.

Burnett, J. A., Hamel, D., & Long, L. L. (2004). Service Learning in Graduate Counselor Education: Developing Multicultural Counseling Competency. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 32(3), 180–192.

Carl, A. E. (1995). *Teacher Empowerment through Curriculum Development*. Juta. (& Co, Ltd.)

Cooper, S (2003, April). Structured Doctorate Qualification for Psychology. *Professional Board for Psychology*. Health Professions Council for South Africa.

Departement Sielkunde. (2003). *Meestersprogram in Professionele Sielkunde*. Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Elam, C. L., Sauer, M. J., Stratton, T. D., Skelton, J., Crocker, D., & Musick, D. W. (2003). Service Learning in the Medical Curriculum: Developing and Evaluating an Elective Experience. *Teaching and Learning in Medicine*, 15(3), 194-203.

Erasmus, M. (2003). Council for Higher Education. Proposed Audit criteria for Service Learning. Bloemfontein.

Fontes, L. A. & Piercy, F. P. (2000). Engaging Students in Qualitative Research Through Experiential Class Activities. *Teaching of Psychology, 27*(3), 174 – 180.

Forum (1993). Summary of issues emanating from the Forum on the role and function of psychology, 2-4 September, 1993. Johannesburg.

Fouché, J. B. (1996). *Akademiese sielkunde in Suid-Afrika. 'n Kritiese situasie-analise*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Gelmon, S. B., Holland, B., & Driscoll, A. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and Techniques*. New York: Campus Compact.

Gibson, K., Sandberg, R., & Swartz, L. (2001). Becoming a community clinical psychologist: Integration of community and clinical practices in psychologists' training. *South African Journal of Psychology, 31*(1), 29-36.

Henning, E. (1998). Service learning in the university curriculum: partnerships in community education. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 12*(1), 44-53.

Jacoby, B., & Associates. (1996). *Service Learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., & Rallo, J. S. (2004). Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology, 60*(7), 699-712).

King, J. T. (2004). Service-Learning as a Site for Critical Pedagogy: A Case of Collaboration, Caring and Defamiliarization Across Borders. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 121-138. Abstract retrieved October 10, 2004, from EBSCO HOST Research Database.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kottler, A., & Swartz, S. (2004). Rites of training of clinical psychologists in the current South African context. *South African Journal of Psychology*, 34(1), 55-71.

Kretchmar, M. D. (2001). Service Learning in a General Psychology Class: Description, Preliminary Evaluation, and Recommendations. *Teaching of Psychology*, 28(1), 5-10.

Kriegler, S. M. (1988). Opleiding van opvoedkundige sielkundiges vir die bevordering van geestesgesondheid in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*, 18, 84-90.

Kriegler, S. M. (1993). Options and directions for psychology within a framework for mental health services in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 23(2), 64-70.

Leonard, A. (2004). Service Learning as a Transgressive Pedagogy. *Cross Currents*, 54(2), 61-73. Abstract retrieved July 10, 2004, from EBSCO HOST Research Database.

MacKenzie, J.W.R. (1997). *Assessment of Counselling Psychology Curriculum*. Unpublished dissertation, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Madsen, S. R. (2004). Academic Service Learning in Human Resource Management Education. *Journal of Education for Business*, July/August, 328-332.

Marchel, C. A. (2004). Evaluating Reflection and Sociocultural Awareness in Service Learning Classes. *Teaching of Psychology, 31*(2), 120-124.

Melrose, M. (1998). Exploring Paradigms of Curriculum Evaluation and Concepts of Quality. *Quality in Higher Education, 4*(1), 37-43.

Porter, L. W., & McKibbin, L. E. (1988). *Management education and development: Drift or Thrust into the 21st century?* New York: McGraw-Hill.

Reeb, R. N., Katsuyama, R. M., Sammon, J. A., & Yoder, D. S. (1998). The Community Service Self-Efficacy Scale: Evidence of Reliability, Construct Validity, and Pragmatic Utility. *Michigan Journal of Community Service Learning, 5*, 48-57.

Reifsteck, J. (2002). Straight From the Heart: Integrating Service Values With the Study Of Psychology. *North American Journal Of Psychology, 4*(3), 489-497.

Rock, B., & Hamber, B. (1994, November). Psychology in Future South Africa: The need for a National Psychology Development Programme. *Paper commissioned by The Professional Board of Psychology of the South African Medical and Dental Council, Pretoria.*

Rothman, M., Anderson, E., Schaffer, J., & Hauser, L. (1998). *Service Matters: Engaging Higher Education in the Renewal of America's Communities and American Democracy.* Campus Compact, Brown University.

Stanton, T. K. (2000). Linking Service with Academic Study: Stanford's Lessons in Service-Learning. *University Lecture, Vanderbilt University, Nashville.*

Steffes, J. S. (2004). Creative powerful Learning Environment Beyond the Classroom. *Change, 36*(3), 46-51. Retrieved July 10, 2004, from EBSCO HOST Research Database.

Strage, A. (2004). Long-term academic benefits of service-learning: When and where do they manifest themselves? *College Student Journal*, 38(2), 257 – 262.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics (2nd ed.)*. New York: Harper & Row.

Universiteit van die Vrystaat. (2002, Augustus). *Samelewingsdiensbeleid*. Bloemfontein.

Universiteit van die Vrystaat. (2001). Konsepdokument: *Samelewingsdiensbeleid vir die Universiteit van die Vrystaat*. Bloemfontein

Viljoen, D. J. (1997). *Die evaluering van die professionele opleiding van sielkundiges aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat*. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Wells, C. V. (2003). Service Learning and Problem-Based Learning in a Conflict Resolution Class. *Teaching in Psychology*. 30(3), 260-263.

Wolsk, D. (2003). Experiential Knowledge. *New Directions for teaching and learning*, 94, 89 – 95.