

**DIE BENUTTING VAN ONDERRIGTEGNIENIEKE
IN MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE
AAN VOORGRAADSE STUDENTE**

GRANDA D.J. FELL

**DIE BENUTTING VAN ONDERRIGTEGNIENIEKE IN
MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE AAN VOORGRAADSE STUDENTE**

deur

GRANDA DESIRÉ JACQUELINE FELL

**Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir
die graad**

**MAGISTER DIACONIOLOGIAE
(MAATSKAPLIKE WERK-RIGTING)**

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: DR B R MALHERBE

MAART 2006

VERKLARING

Studentenommer: 3357-017-2

Ek verklaar hiermee dat Die benutting van onderrigtegnieke tydens maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente, my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

Handtekening

Datum

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone:

Aan my Hemelse Vader vir leiding en deursettingsvermoë om hierdie mylpaal te behaal.

Dr. B.R. Malherbe vir motiverende, ondersteunende en kundige studieleiding.

Dr. J. Zaaiman en mev. H. Von Schlicht van die Hugenote Kollege wat behulpsaam was met die samestelling van die vraelys.

Dr. De Wet Schutte vir advieslewering met die verwerking van die vraelyste.

Die respondente van die gesinsorgorganisasies vir hul kosbare tyd en deelname wat die grondslag van my navorsing gevorm het.

Shariefa Lenders vir nimmereindigende en professionele tikwerk.

My familie en vriende vir belangstelling.

My gesin, Sidney en Shaun, vir hulle onuitputlike geduld, liefde, ondersteuning en aanmoediging.

OPSOMMING

‘n Verkennende en beskrywende studie is onderneem om wetenskaplike gefundeerde riglyne ten opsigte van die benutting van onderrigtegnieke vir praktykopleiers beskikbaar te stel vir maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente. Om supervisie effektief te kan aanwend, moet praktykopleiers van onderrigtegnieke kennis dra en dit kan aanwend.

Die literatuurstudie fokus op die onderrigfunksie van supervisie en ‘n klassifikasie en beskrywing van onderrigtegnieke wat binne die supervisieproses aangewend kan word.

Al twee-en-twintig supervisors/praktykopleiers wat betrokke is by gesinsorgorganisasies in die Metropool- en Bolandstreek, Wes-Kaap is betrek. ‘n Gestruktureerde vraelys is as data-insamelingsmetode benut. Die bevindinge en resultate toon aan dat voortgesette opleiding deur middel van informele opleidingstrategieë van praktykopleiers noodsaaklik is, om hul kennis ten opsigte van die onderrigfunksie van supervisie uit te brei asook die benutting van onderrigtegnieke aan te moedig. Verdere navorsing kan fokus op die benutting van onderrigtegnieke uit die Gestalt- of ander benaderings tydens supervisie.

SLEUTELKONSEPTE

Onderrig, onderrigfunksie, onderrigtegnieke, praktykonderrig, praktykonderrig-instansie, praktykopleier, supervisie, supervisieproses, supervisor, voortgesette opleiding.

SUMMARY

An exploratory and descriptive study was undertaken to provide scientifically based guidelines regarding educational techniques used by practical trainers when providing social work supervision to undergraduate students. To apply supervision effectively, practical trainers must have knowledge of educational techniques and be able to apply these.

The literature study focuses on the educational function of supervision and provides a classification and description of educational techniques that can be applied within the supervision process.

The sample included twenty-two supervisors/practical trainers at family welfare organisations in the Metropolitan and Boland regions, Western Cape. A structured questionnaire was used to gather data. The findings and results show that continuing education through informal training strategies by practical trainers is essential to expand their knowledge of the educational function of supervision and to encourage the use of educational techniques. Further research should focus on educational techniques from the Gestalt approach or other approaches.

KEY CONCEPTS

Education, educational function, educational techniques, practical education, practical educational agency, practical trainer, supervision, supervision process, supervisor, continuing education/training.

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1: ORIËNTERENDE INLEIDING

1.1	Motivering vir die studie	1
1.2	Probleemstelling	3
1.3	Doel van ondersoek	4
1.4	Navorsingsmetodologie	4
1.4.1	Navorsingsmetode	4
1.4.2	Navorsingsontwerp	5
1.4.3	Steekproef en steekproefneming	6
1.4.4	Insameling van data	6
1.4.5	Data-ontleding	7
1.5	Etiese aspekte van die navorsing	8
1.6	Beperkings van die navorsing	9
1.7	Begripsomskrywings	9
1.7.1	Onderrig	9
1.7.2	Onderrigtegnieke	10
1.7.3	Praktykleiding	10
1.7.4	Praktykonderrig	10
1.7.5	Praktykonderriginstansie	11
1.7.6	Praktykopleiding	11
1.7.7	Praktykopleier	11
1.7.8	Supervisie	11
1.7.9	Supervisor	12

1.8	Aanbieding van studie	13
-----	-----------------------	----

HOOFSTUK 2: DIE ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE

2.1	Inleiding	14
2.2	Die funksie van supervisie met spesifieke verwysing na die onderrigfunksie van supervisie	15
2.2.1	Die administratiewe funksie	15
2.2.2	Ondersteuningsfunksie	15
2.2.3	Onderrigfunksie	16
2.2.3.1	Die onderrigproses in supervisie	17
2.2.3.2	Modelle in supervisie	18
2.2.3.3	Die onderrigmodel	21
2.2.3.4	Die onderrigassessering	22
2.2.3.5	Die onderrigprogram	24
2.2.3.6	Die aanwending van die beginsels van volwasseleer (Andragogie)	24
2.2.3.7	Kategorieë van volwasse leerders en hul leerpatrone en -style	28
2.2.3.8	Onderrigstyle van supervisors/praktykopleiers	30
2.3	Samevatting	31

HOOFSTUK 3: ONDERRIGTEGNIKE VIR STUDENTESUPERVISIE

3.1	Inleiding	33
3.2	Beskrywende en evaluerende klassifikasie van onderrigtegnieke	33
3.2.1	Eksperimentele tegnieke	34

3.2.1.1	Rollespelle	35
3.2.1.2	Vaardigheidsoefeninge	36
3.2.1.3	Sosiodrama	37
3.2.1.4	Modellering en selfopenbaring	37
3.2.2	Gesprekstegnieke	38
3.2.2.1	Stiltes	38
3.2.2.2	Vraagstelling	39
3.2.2.3	Bespreking	40
3.2.2.4	Samevatting	40
3.2.2.5	Verduideliking	41
3.2.2.6	Interpretering	41
3.2.2.7	Aanmoediging	42
3.2.2.8	Veralgemening	42
3.2.2.9	Klarifikasie/verheldering	43
3.2.2.10	Rigtinggewing	44
3.2.2.11	Aktiewe luister	44
3.2.2.12	Herhaling	45
3.2.2.13	Fokussering	45
3.2.2.14	Konfrontering	45
3.2.3	Onderskraging-/ondersteuningstegnieke	46
3.2.3.1	Aansluiting by gevoelens	47
3.2.3.2	Aanvaarding	47
3.2.3.3	Erkenning	48

3.2.3.4	Akkreditering	48
3.2.3.5	Gerusstelling	48
3.2.4	Arbitrasie- en onderhandelings tegnieke	49
3.2.5	Fasiliteringstegnieke	49
3.2.6	Gedragsveranderingstegnieke	50
3.2.6.1	Positiewe versterking	50
3.2.6.2	Negatiewe versterking	50
3.2.6.3	Uitwissing	51
3.2.6.4	Differensiële versterking	51
3.2.6.5	Straf	52
3.2.6.6	Gedagtestolling	52
3.2.6.7	Sistematiese desensitisasie	53
3.2.6.8	Progressiewe ontspanning	53
3.2.7	Skriftelike tegnieke	53
3.2.7.1	Verslagskrywing	53
3.2.7.2	Dagboek/joernaal	54
3.2.7.3	Literatuurbestudering	54
3.2.7.4	Lesings	55
3.2.7.5	Gevallestudies	55
3.2.8	Evalueringstegnieke	55
3.2.8.1	Verslae of enige geskrewe werk van studente	56
3.2.8.2	Insette van verbruikersisteme of kliënte	56
3.2.8.3	Portuurgroepevaluering	56

3.2.8.4	Mondelinge voordragte	57
3.2.8.5	Portefeuljes	57
3.2.8.6	Selfevaluering	57
3.2.8.7	Informele waarneming	58
3.2.9	Die benutting van tegnologie en wetenskap	58
3.2.9.1	Videokasette	58
3.2.9.2	Bandopnames	59
3.2.9.3	Rekenaars	59
3.2.9.4	Internet	59
3.3	Die benutting van onderrigtegnieke tydens die fases van die supervisieproses	60
3.3.1	Assesseringsfase	60
3.3.2	Kontrakteringfase	61
3.3.3	Programmeringsfase	62
3.3.4	Implementeringsfase	63
3.3.5	Evalueringfase	63
3.3.6	Termineringsfase	64
3.4	Samevatting	67

HOOFSTUK 4: EMPIRIESE BEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN DIE BENUTTING VAN ONDERRIGTEGNIKE TYDENS MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE AAN VOORGRAADSE STUDENTE BY GESINSORGANISASIES IN DIE METROPOOL EN BOLANDSTREEK, VAN DIE WES-KAAP.

4.1	Inleiding	68
4.2	Die verloop van die empiriese ondersoek	68
4.3	Resultate van die empiriese ondersoek	69

4.3.1	Identifiserende besonderhede	69
4.3.1.1	Gesinsorganisasies waar respondente werksaam is	69
4.3.1.2	Posisie van respondente binne die organisasie	70
4.3.1.3	Jare ondervinding as supervisor/praktykopleier	70
4.3.1.4	Benaming van respondente tydens studentesupervisie	71
4.3.1.5	Aard van huidige pos	72
4.3.1.6	Maatskaplike werkers as supervisors/praktykopleiers binne organisasie	72
4.3.1.7	Aantal deurlopende praktykonderrigplasings	73
4.3.2	Kennis van die supervisor/praktykopleier	74
4.3.2.1	Kennis ten opsigte van praktykonderrig	74
4.3.2.2	Kennis ten opsigte van onderrigfunksie van supervisie	76
4.3.2.3	Kennis ten opsigte van die onderrigproses	77
4.3.2.4	Beginsels van volwasse onderrig (andragogie)	78
4.3.2.5	Leerstyle en leerpatrone van studente	80
4.3.2.6	Onderrigstyle wat in die praktykopleiding benut word	81
4.3.3	Onderrigtegnieke vir studentesupervisie	82
4.3.3.1	Die kennis dra en die benutting van onderrigtegnieke deur supervisors/praktykopleiers tydens supervisie met voorgraadse maatskaplikewerkstudente	82
4.3.3.2	Mate/graad van potensiële sukses waarmee onderrigtegnieke in supervisie benut kan word	88

4.3.3.2	Ontvang supervisors \ praktykopleiers voorgesette opleiding spesifiek met betrekking tot die aanwending van onderigtegnieke.	93
4.3.3.3	Opleidingmetodes vir voortgesette opleiding en ontwikkeling ten opsigte van praktykopleiers se vaardigheid in die aanwending van onderrigtegnieke.	93
4.4	Samevatting	93
HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS		
5.1	Inleiding	95
5.2	Gevolgtrekkings	95
5.2.1	Identifiserende besonderhede van die respondente	95
5.2.2	Kennis van die supervisor/praktykopleier	96
5.2.2.1	Praktykonderrig, onderrigfunksie van supervisie en die onderrigproses	96
5.2.2.2	Beginsels van volwasse leer	96
5.2.2.3	Leerstyle en -patrone van studente	96
5.2.2.4	Onderrigstyle van supervisors/praktykopleiers	97
5.2.3	Kennis dra en benutting van onderrigtegnieke vir studentesupervisie	97
5.2.3.1	Die kennis dra van die gekategoriseerde onderrigtegnieke deur supervisors/praktykopleiers	97
5.2.3.2	Die benutting van gekategoriseerde onderrigtegnieke deur supervisors/praktykopleiers	98

5.2.3.3	Mate/graad van potensiële sukses met betrekking tot die benutting van onderrig tegnieke	98
5.2.3.4	Opleidingmetodes vir voortgesette opleiding en ontwikkeling ten opsigte van die vaardigheid in die aanwending van onderrig tegnieke	99
5.2.3.5	Benutting van die onderrig tegnieke tydens die fases van die supervisieproses.	99
5.3	Aanbevelings	99
	BIBLIOGRAFIE	102
	BYLAE 1: TOESTEMMINGSBRIEF	113
	BYLAE 2: VRAELYS	114

LYS VAN FIGURE

	Bladsy
Figuur 2.1 Komponenteraamwerk vir 'n onderrigmodel volgens Botha (2000: 142 - 145) en Von Schilcht (2003: 73)	22
Figuur 4.1 Aantal jare ondervinding	71
Figuur 4.2 Deurlopende praktykonderrigplasings afgelope twee jaar	73
Figuur 4.3 Praktykopleiers se kennis met betrekking tot praktykonderrig	74

LYS VAN TABELLE

	Bladsy
Tabel 3.1 Raamwerk vir die benutting van onderrigtegnieke tydens die fases van die supervisieproses	65
Tabel 4.1 Gesinsorgorganisasie waar respondente werksaam is	69
Tabel 4.2 Posisie binne organisasie	70
Tabel 4.3 Benaming tydens studente-supervisie	72
Tabel 4.4 Aantal maatskaplike werkers wat as supervisor/praktykopleiers optree	73
Tabel 4.5 Redes waarom die respondente hulle as by voeg of onbevoeg beskou om praktykopleiding te verskaf	75
Tabel 4.6 Praktykopleiers se kennis met betrekking tot praktykonderrig	76
Tabel 4.7 Kennis ten opsigte van die onderrigproses te verskaf	77
Tabel 4.8 Beginsels van volwasse onderrig tydens supervisie beklemtoon	79
Tabel 4.9 Onderrigstyle wat in supervisie/praktykopleiding benut word	81
Tabel 4.10 Onderrigtegnieke waarvan respondente kennis dra en onderrigtegnieke en –strategieë wat hulle benut	82
Tabel 4.11 Die potensiele graad van sukses ten opsigte van die benutting onderrigtegnieke in supervisie	89
Tabel 4.12 Voortgesette opleiding van supervisors/praktykopleiers ten opsigte van die aanwending van onderrigtegnieke	93

HOOFSTUK 1

ORIËNTERENDE INLEIDING

1.1 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Skrywers soos Urbanowski en Dwyer (1988: 7) verduidelik dat praktykopleiers nie outomaties weet hoe om leiding te bied aan die student nie en dus self verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van hul onderrigvaardighede moet aanvaar. Tydens die leerproses van studente moet kennis volgens Goldstein (2001: 10-27) op so 'n wyse oorgedra word dat die doel van die leerproses bereik kan word. Miley, O'Melia en Du Bois (2001: 63– 66) noem ook dat praktykopleiding 'n invloed het op 'n student se toekomstige rolvulling en taakuitvoering. Praktykopleiers moet dus toegerus wees om effektiewe onderrig en 'n effektiewe leerproses ten opsigte van 'n diverse studentepopulasie te fasiliteer.

Botha (2000:12) is van mening dat wanneer supervisie op studente van toepassing is die term praktykopleiers soos wat die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995: 50) dit onderskei die regte term is om te gebruik binne 'n welsyninstansie-opset. Welsyninstansies wat studenteplasing goedkeur, beskik dikwels nie oor praktykopleiers met verdere nagraadse opleiding vir supervisie nie. Die opleidingsinstansies sowel as die welsyninstansies is wedersyds verantwoordelik vir die opleiding van praktykopleiers. Goed toegeruste praktykopleiers kan onsekerhede en oneffektiewe tydsbenutting uit die weg ruim, meer effektiwiteit in hul werk toon sowel as suksesvolle studenteplasing bewerkstellig (Royse, Dhooper en Rompf 1996:15).

Een van die take van die praktykopleier by die opleidingsinstansie is om supervisie aan studente te gee tydens praktykonderrig. 'n Wanbalans in die integrering van teorie en praktyk kan ontstaan, indien studente nie doelgerigte supervisie ontvang nie. Doelgerigte supervisie is 'n kurrikulumvereiste van die voorgraadse onderrigprogram. Suksesvolle opleiding van studente word

moontlik gemaak deur wedersydse onderrig, naamlik onderrig deur beide die opleidingsinstansie (universiteit) en die praktykonderriginstansie (welsynsinstantie) wat betrokke is (Royse, et al. 1996: 6).

Royse et al. (1996: 6) verwys na die primêre taak van die welsynsinstantie en die opleidingsinstansie as om toe te sien dat die studente se praktykonderrig opvoedkundig van aard is. Die teoretiese kennis van 'n student vorm die basis vir die ontwikkeling van sy praktiese vaardighede. Die student se kennis, vaardighede en houding as maatskaplike werker word deur middel van 'n onderrigprogram met teoretiese en praktiese komponente ontwikkel en gevorm. Deur middel van praktykopleiding moet die beplanning van die student se werkslading die vereiste leerervaring soos deur die opleidingsinstansie bepaal, bied. Praktykopleiding moet doelgerig uitgevoer word sodat dit aan die doelstelling en doelwitte van die onderskeie jaargroepe soos dit deur die opleidingsinstansie bepaal is, kan voldoen.

Die maatskaplike werker wat optree as praktykopleier vervul verskeie rolle in die instansie soos die rolle van opvoeder en supervisor wat dikwels 'n aanpassing is en nuwe energie en insette van die praktykopleier verg. Praktykopleiers kan hul effektiwiteit en vaardighede as supervisors verhoog indien hul voldoende opleiding ontvang rakende die implimentering van 'n praktykonderrigprogram asook ten opsigte van die benutting van onderrigtegnieke in maatskaplikewerksupervisie (Abramson & Fortune 1990: 274).

Die navorser het verskeie praktykopleiersposte by welsynsorganisasies beklee en is tans as supervisor betrokke by die onderrig van maatskaplikewerkstudente aan die Hugenate Kollege, Wellington. Die navorser het vanuit haar ervaring as supervisor/praktykopleier bewus geword van die leemtes ten opsigte van die aanwending van onderrigtegnieke binne die supervisieproses. Sy het tot die besef gekom dat 'n praktykopleier oor kennis van supervisie moet beskik, asook kennis en vaardighede om onderrigtegnieke binne supervisie te kan benut om onderrig wat die student in staat stel om die beste moontlike diens aan die kliënt te lewer, te verseker.

Met behulp van 'n rekenaarssoektog in die JS Gericke-Biblioteek en die nagaan van literatuurlyste in die Erika Theron-leeskamer van die Departement Maatskaplike Werk aan die Universiteit van Stellenbosch, is vasgestel dat geen reeds bestaande literatuur of artikels geïdentifiseer kon word wat handel oor navorsing wat gedoen is oor die benutting van onderrigtegnieke tydens maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente nie. Daar is vasgestel dat daar reeds navorsing oor die onderrigfunksie van supervisie bestaan (Killian 2001: 13; Botha 2000: 111; Engelbrecht 2002: 128). Engelbrecht (2002: 128-167) bespreek byvoorbeeld in sy proefskrif die aard, proses, metodes en tegnieke van die onderrigfunksie van supervisie. Navorsing oor die benutting van onderrigtegnieke in maatskaplikewerksupervisie, kan dus waardevol wees en behoort 'n daadwerklike bydrae te lewer tot die bevordering van suksesvolle supervisie/praktykonderrig.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Probleemformulering word deur Fouché (2002: 106) gesien as die eindproduk wat geskied deur middel van 'n proses. Probleemformulering word volgens Mouton (2001: 4) deur drie faktore beïnvloed naamlik die eenheid van analise, die navorsingsdoel en die navorsingsbenadering.

Die navorsingsprobleem wat vir hierdie studie geïdentifiseer is, is die leemte ten opsigte van die kennis en vaardigheid by praktykopleiers met betrekking tot die aanwending van onderrigtegnieke. Daar bestaan ook 'n gebrek aan riglyne ten opsigte van die implementering van onderrigtegnieke om supervisie met voorgraadse maatskaplike werkstudente meer sinvol en gestruktureerd aan te bied.

Na aanleiding van bogenoemde navorsingsprobleem is die volgende navorsingsvrae geformuleer:

- Beskik praktykopleiers oor voldoende kennis met betrekking tot onderrigtegnieke?
- Benut praktykopleiers onderrigtegnieke voldoende?

- Wat is die potensiële graad van sukses ten opsigte van die benutting
- van onderrigtegnieke in supervisie?
- Watter opleidingsmetodes kan aangewend word vir voortgesette
- opleiding en ontwikkeling ten opsigte van die verbetering/fasilitering
- van praktykopleiers se vaardighede in die aanwending van onderrigtegnieke?

1.3 DOEL VAN ONDERSOEK

Die doelstelling van hierdie studie is om wetenskaplike gefundeerde riglyne ten opsigte van die benutting van onderrigtegnieke vir maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente aan praktykopleiers beskikbaar te stel.

Ten einde hierdie doelstelling te verwesenlik, is die doelwitte van die studie:

- 1.3.1 Om die onderrigfunksie in supervisie te verken en te beskryf;
- 1.3.2 Om onderrigtegnieke vir die benutting van supervisie aan voorgraadse studente te identifiseer, te klassifiseer en te beskryf, en in die praktyk te ondersoek;
- 1.3.3 Om na aanleiding van die bevindinge en gevolgtrekkings van die literatuurstudie en empiriese ondersoek, aanbevelings/riglyne met betrekking tot die aanwending van onderrigtegnieke in maatskaplike-werksupervisie aan voorgraadse studente te verskaf.

1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.4.1 Navorsingsmetode

Volgens Fouché (2002: 271), Grinnell (1988: 185-191) en Royse (1991: 221-224) dui kwantitatiewe navorsing die objektiewe voorkoms van bepaalde verskynsels aan, terwyl kwalitatiewe navorsing die betekenis wat respondente

aan verskynsels heg, aandui. Kwalitatiewe navorsing hou volgens Grinnell (1997: 68) verband met die ontwikkeling van teorieë en begrippe. Volgens De Vos (2002: 364) is kwantitatiewe navorsing 'n meer formele, gestruktureerde metode waarvolgens inligting hoofsaaklik statisties verwerk en aangedui word met ander woorde deur middel van die verwerking van die vraelyste.

Vir die doeleindes van hierdie studie is daar van die kwantitatiewe metode gebruik gemaak. Hierdie studie is 'n poging om riglyne ten opsigte van die benutting van onderrigtegnieke waarmee praktykopleiers supervisie aan voorgraadse maatskaplike werk studente sinvol en gestruktureerd kan aanbied, te formuleer.

1.4.2 Navorsingsontwerp

Volgens Babbie (1992: 90-91), Fouché en De Vos (2002: 139) en Fouché (2002: 109) is verkennende navorsing 'n vorm van navorsing wat onderneem word wanneer onvoldoende kennis oor 'n onderwerp bestaan. Volgens Leedy (1985: 132) verwys beskrywende navorsing na waarneming met insig. Die navorser neem eers 'n verskynsel krities waar en tweedens dokumenteer hy die waarnemings sodat latere bevindinge met die waarnemings vergelyk kan word. Beskrywende navorsing volgens Fouché (2002: 109) word veral 'n sinvolle besluit in gevalle waar houdings, menings en persepsies van die respondente ter sprake is.

Ten einde die doel en uitkomst van hierdie navorsing te bereik, is 'n beperkte studie onderneem wat as verkennende beskrywende navorsing beskou kan word. Volgens Arkava en Lane (1983: 190) en Mouton en Marais (1990) in De Vos (1998: 124) moet 'n verkennend-beskrywende studie gedoen word wanneer 'n navorsingsprobleem swak verstaan word of nie voldoende beskryf is nie. Die doel van 'n verkennende studie is om veralgemenings en hipoteses te ontwikkel waarop verdere navorsing gebaseer kan word. 'n Objektiewe beskrywing van die onderwerp moet gegee word voordat voorstelle vir moontlike oplossings gemaak kan word. Die navorser het aan die hand van bestaande literatuur die onderrigfunksie in supervisie verken en beskryf, en

onderrigtegnieke vir die benutting van supervisie aan voorgraadse studente eïdentifiseer en beskryf.

1.4.3 Steekproef en steekproefneming

Die eenheid van ontleding kan verskillende vorme aanneem, byvoorbeeld individue, groepe, organisasies en menslike gedrag (Babbie 1991: 92 – 95). Daar is besluit om al die maatskaplike werkers wat as praktykopleiers/supervisors werksaam is by Gesinsorgorganisasies in die Kaapse Metropool streek asook die Bolandstreek in die Wes-Kaap by die studie te betrek. Aangesien al 22 praktykopleiers/supervisors van die verskillende gesinsorgorganisasies in die Metropoolstreek en Bolandstreek in die Wes-Kaap by die studie betrek is, is 'n totale opname van die teikenpopulasie geneem. Die 22 praktykopleiers/supervisors van die gesinsorgorganisasies in die Metropoolstreek asook die Bolandstreek in die Wes-Kaap was verteenwoordigend van stedelike sowel as landelike takke. Die grootte van die takke het gewissel vanaf 'n tak met een praktykopleier/supervisor tot 'n gevorderde tak met drie praktykopleiers/supervisors in diens.

1.4.4 Insameling van data

Royse (1991: 46-47) beklemtoon die feit dat die insameling van data van besondere belang is, aangesien die navorsingsprobleem nie sonder voldoende data geanaliseer kan word nie. Primêre en sekondêre literatuurbronne is met behulp van 'n rekenaarsoektog by die J.S. Gericke-biblioteek, Stellenbosch verkry. Die outeurs- en titelkatalogus van die Erika Theron-leeskamer van die Departement Maatskaplike Werk aan die Universiteit van Stellenbosch is geraadpleeg om verdere bronne te identifiseer. Die Hugenate Kollege sowel as UNISA se biblioteke te Pretoria en Parow, is ook geraadpleeg om bronne te identifiseer. Suid-Afrikaanse vakliteratuur asook buitelandse vakliteratuur is benut.

Die keuse van navorsingsmetode wat gevolg word, bepaal die wyse waarvolgens data ingesamel word (Delpont 2002: 171; Greeff 2002: 291). Genoemde skrywers noem dat kwalitatiewe data hoofsaaklik ingesamel kan word deur middel van waarneming, onderhoude, dokumentontleding en sekondêre verwerkings. Hulle wys daarop dat kwantitatiewe data ingesamel kan word deur middel van vraelyste, kontrolelyste, indekse en skale.

‘n Gestruktureerde vraelys is as data-insamelingsmetode benut (Bylae 2). Die vraelys is na aanleiding van die literatuurstudie saamgestel. Tipe vrae wat in die vraelys benut was sluit die volgende soorte vrae in, naamlik semantiese differensiaal, geslote vrae asook oop vrae. Gestruktureerde vraelyste word gebruik in ‘n poging om ‘n geheelbeeld te kry van die respondent se oortuigings, menings en beskrywings met betrekking tot ‘n bepaalde onderwerp (Greeff 2002: 302). Skriftelike toestemming (Bylae 1) is verkry vanaf die kantoorhoofde van die onderskeie gesinsorginstansies wat betrek is. Na die skriftelike toestemming verkry is, is die vraelyste (Bylae 2) per persoonlike afspraak oorhandig en laat invul, en kon sodoende duidelike instruksies aan die respondente persoonlik gegee word. Die navorser was teenwoordig by die voltooiing van die vraelyste om vrae te beantwoord waar nodig.

1.4.5 Data-ontleding

Mark (1996: 300) toon aan dat die ontleding van data beskryf kan word as die proses waardeur ‘n groot hoeveelheid inligting ontleed en dan veralgemeen word, ten einde gevolgtrekkings te maak.

Die gegewens uit die vraelys is deur die navorser self per hand met behulp van ‘n sakrekenaar verwerk en in sub-afdelings geïnterpreteer. Die wyse waarop data ontleed is, was kwantitatief van aard. Die data is in die vorm van tabelle, sektorgramme, staaftafelreëls en persentasiegewys weergegee (De Vos, Fouche & Venter 2002: 226-231).

1.5 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

Die navorser het die volgende etiese aspekte soos beskryf deur Strydom (2002: 63) in ag geneem tydens die studie.

1.5.1 Voorkoming van skade met betrekking tot respondente

‘n Navorser het die verantwoordelikheid om die respondente te beskerm teen enige fisiese en emosionele skade. Die respondente is vooraf deur die navorser ingelig ten opsigte van die potensiële impak van die ondersoek. Dit het die respondente ‘n geleentheid gegee om te onttrek van die studie, indien hul so wou doen.

1.5.2 Ingeligte toestemming en misleiding van proefpersone en/of respondente

Die respondente is ingelig oor die doel van die ondersoek, die prosedures wat gevolg gaan word gedurende die ondersoek, die moontlike voordele en die benadeling of gevare wat mag voorkom. Die doel van die vraelys en ondersoek is deur middel van ‘n dekbrief (Bylae 1) aan die respondente verduidelik sodat misleiding voorkom kon word.

1.5.4 Verbreking van privaatheid

Anonimiteit van die respondente, asook vertroulikheid rondom persoonlike inligting, is deurgaans gehandhaaf. Alle inligting is konfidensieel hanteer.

1.5.5 Aksies en bekwaamheid van die navorser

Navorsers is verantwoordelik om te verseker dat hul bekwaam en vaardig genoeg is om ‘n ondersoek te loods. Die navorser het haarself

bekwaam geag om die etiese korrekte aksies uit te voer en het beskik oor die kompetensies en vaardighede wat die navorsing vereis.

1.5.6 Vrystelling of publisering van die bevindinge

Die navorser het in ag geneem dat die vrystelling of publisering van die bevindinge akkuraat en objektief moet wees.

1.6 BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING

Vanweë die beperkte omvang van hierdie studie, is die resultate nie noodwendig op alle praktykopleiers by welsynsinstitusies van toepassing nie. Die bevindinge het dus slegs betrekking op die bepaalde ondergroep en kan nie sonder meer veralgemeen word nie.

‘n Selfopgestelde vraelys wat voor die tyd getoets is, is as meetinstrument gebruik. Na die ondersoek is bevind dat al die vrae nie die geldigheidstoets kon slaag nie. Met ‘n vyf-puntskaal kon sekere vrae in die vraelys wat net ‘n JA/NEE keuse gehad het, moontlik akkurater gemeet gewees het.

1.7 BEGRIPSOMSKRYWINGS

Vir die doeleindes van hierdie studie word die volgende begrippe omskryf:

1.7.1 Onderrig

Odendal en Gouws (2000: 768) verwys na onderrig as opleiding, leer, voorlig, op hoogte bring. Ramsden in Laurillard (1993: 13) noem dat die doel van onderrig is om dit vir studente moontlik te maak om te leer. Om dit vir die studente moontlik te maak om te leer vereis bemagtigende onderrig, wat deur ‘n supervisor/ praktykopleier gefasiliteer word. Gedurende onderrig word prioriteit aandag geskenk aan die ontwikkeling van kennis en vaardighede (Caspi & Reid 2002: 3).

1.7.2 Onderrigtegnieke

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995: 63) beskryf “tegniek” as onderrigproses soos deur die maatskaplike werker/supervisor toegepas in die hulpverleningsproses/supervisieproses. Volgens Engelbrecht (2000: 161) kan tegnieke as werkswyse omskryf word, wat toegepas word om ‘n bepaalde doel te bereik. ‘n Onderrigtegniek kan tydens die onderrigproses in individuele en groepsupervisie geïmplimenteer word. Onderrigtegnieke word bewustelik en meestal in die implimenteringsfase van die supervisieproses aangewend (Engelbrecht 2001: 153).

Die meeste take wat die praktykopleier uitvoer om die onderrig te fasiliteer, kan as tegnieke omskryf word. Cossom (1991: 145) en Whisenhunt, Romans, Bosswell en Carozzi (1997: 80) noem dat die benutting van onderrigtegnieke tot die student se aktiewe betrokkenheid in die onderrig sal lei.

1.7.3 Praktykleiding

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplikewerk (1995: 50) beskryf “praktykleiding” as “... daardie deel van supervisie waardeur maatskaplike werkers vertrouwd gemaak word met die beleids-, administratiewe en organisatoriese aspekte van die instansie waar hulle in diens is”.

1.7.4 Praktykonderrig

Vonk en Thyer (1997: 103) verwys na die Council on Social Work Education van die VSA se stelling in 1994 dat praktykonderrig ‘n essensiële komponent van maatskaplikewerkonderrig is en dat dit in die praktyk supervisie aan maatskaplikewerkstudente behels.

Die Memorandum vir Praktykonderrig van die Departement Maatskaplike Werk van die Universiteit van Stellenbosch (1998: 1) se omskrywing ten opsigte van praktykonderrig lui soos volg “Die leerproses waarvolgens ‘n student deur ‘n supervisor onderrig word om teorie en praktyk te integreer,

vaardighede en ‘n professionele houding te ontwikkel, ooreenkomstig die doelstellings en doelwitte van die betrokke jaargroep”.

1.7.5 Praktijkonderriginstansie

Die praktijkonderriginstansie is die instansie wat bereidwillig is om studente vir praktijkonderrig te neem. Instansies moet aan sekere vereistes voldoen wanneer hulle deur ‘n opleidingsinstansie genader word om praktijkonderrig van studente te onderneem en bepaal word of daar aan die vereistes van die praktijkonderrigprogram voldoen kan word (Hoffman 1990: 49).

1.7.6 Praktijkopleiding

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplikewerk (1995: 50) beskryf “praktykopleiding” as “... die leerproses waarvolgens studente deur praktykopleiers en dus ook opvoeders, onderrig word om hulle professionele kundigheid te ontwikkel in ooreenstemming met die doelstellings en doelwitte van die opleidingsinstansie”. Wanneer supervisie dus op studente van toepassing is, is “praktykopleiding” die korrekte term om te gebruik (Botha 2000: 12).

1.7.7 Praktijkopleier

Die praktykopleier word beskou as ‘n “... maatskaplike werker by die praktijkonderriginstansie onder wie se leiding ‘n student die program vir praktijkonderrig deurloop” (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 0). Daar sal volstaan word met Stydom (1993: 11) se definisie van ‘n praktykopleier as “... die maatskaplike werker by die praktijkonderriginstansie onder wie se leiding die studente die program vir praktijkonderrig, aan die hand van die vereistes van die opleidingsinstansie, uitvoer”.

1.7.8 Supervisie

Botha (2000: 11) verwys na supervisie as ‘n leerproses wat binne die raamwerk van ‘n wederkerige verhouding tussen die supervisor en die

maatskaplike werker geskied, en waartydens kennis, vaardigheid en insig ontwikkel word wat vir suksesvolle beroepsbeoefening noodsaaklik is.

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplikewerk (1995: 63) beskryf ook “supervisie” as ’n proses en meld verder dat ‘n supervisor “... onderrig-, ondersteunende en administratiewe funksies verrig met die oog op die bevordering van doeltreffende en professionele dienslewering”.

Engelbrecht (1995: 10) se omskrywing van supervisie is soortgelyk aan die van Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995: 63) en lê klem op die taak van supervisie soos volg “... die ontwikkeling van kennis, vaardigheid en houdings wat vir die suksesvolle beroepsoefening noodsaaklik is”.

Die begrip “supervisie” verwys na ‘n verskeidenheid elemente. Hierdie elemente sluit in die funksies van supervisie, die doelstellings van supervisie, die hiërargiese posisie van die supervisor in die organisasie (gewoonlik ‘n middelvlakpos), die indirekte diens wat deur middel van supervisie aan die kliëntsisteem gelewer word, die verhouding tussen die supervisor (praktykopleier) en die supervisiee (maatskaplikewerkstudent), asook die proses wat in die implementering van supervisie gevolg word (Henderson, Cawyer & Watkins Jnr. 1999: 47-73; Itzhaky 2000: 534; Kadushin 1992: 22).

Vir die doeleindes van hierdie studie kan supervisie beskou word as ‘n proses waardeur die praktykopleier deur die nakom van die funksies van supervisie en spesifiek die onderrigfunksie die maatskaplikewerkstudent help met die ontwikkeling van kennis, vaardigheid en houdings wat vir suksesvolle beroepsbeoefening noodsaaklik is deur die benutting van onderrigetegnieke.

1.7.9 Supervisor

‘n Supervisor word deur die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995: 63) beskryf as “... ’n maatskaplike werker aan wie die gesag gedelegeer is om

die professionele dienslewering van maatskaplike werkers te koördineer, te bevorder en te evalueer deur middel van die proses van supervisie”.

1.8 AANBIEDING VAN STUDIE

Die navorsingsverslag word soos volg aangebied:

Hoofstuk 1 beslaan die inleiding tot die navorsingsverslag asook aspekte rakende die motivering vir en die doelstellings van die ondersoek. ‘n Omvattende uiteensetting van die navorsingsmetodologie wat benut is in die ondersoek word weergegee asook die beperkinge in die navorsing en begripsomskrywings wat toepaslik is.

Hoofstuk 2 handel oor die onderrigfunksie van supervisie. Die funksies van supervisie, die onderrigproses in supervisie, supervisiemodelle, die onderrigmodel, onderrigevaluering, onderrigprogram, beginsels van volwasse leer, leerpatrone en –style van studente asook die onderrigstyle van supervisors word bespreek.

Hoofstuk 3 fokus op ‘n klassifikasie en beskrywing van onderrigtegnieke wat benut kan word tydens maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente. Daar word verder aandag geskenk aan die benutting van onderrigtegnieke tydens die fases van die supervisieproses.

Hoofstuk 4 bevat ‘n beskrywing, kategorisering en ontleding van die data wat uit die empiriese ondersoek verkry is en die navorsingsbevindinge.

Hoofstuk 5 bestaan uit gevolgtrekkings en aanbevelings na aanleiding van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek.

HOOFSTUK 2

DIE ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE

2.1 INLEIDING

Die onderrigfunksie is een van die supervisiefunksies wat die praktykopleiers vervul tydens praktykonderrig. Volgens Kadushin (1992: 19-23) is die admini-stratiewe, onderrig- en ondersteuningsfunksies van supervisie verbandhoudend.

Botha (1985: 240) noem dat die onderrigfunksie van supervisie direk gemeoid is met onderrig aan die student oor die kennis, vaardigheid en houding wat vir effektiewe maatskaplikewerkdienslewering benodig word. Die drie dimensies naamlik kennis, vaardigheid en houding hou direk verband met die vyf leerareas van die praktyk naamlik die plek, persoon, probleem, proses en die professionele persoon.

In hierdie hoofstuk volg 'n bespreking van die funksies van supervisie met spesifieke verwysing na die aard en doel van die onderrigfunksie van supervisie. Aspekte wat verband hou met die onderrigfunksie van supervisie soos die onderrigproses, die onderrigmodel, onderrigevaluering asook die onderrigprogram geniet ook aandag. Die beginsels van volwasse leer, onderrigbeginsels, leerpatrone en –style van studente asook die onderrigstyle van die supervisor word uiteengesit. Die bespreking het ten doel om meer duidelikheid te gee oor die onderrigfunksie van supervisie met die oog op die benutting van onderrigtegnieke.

2 DIE FUNKSIES VAN SUPERVISIE MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE

2.1.1 Die administratiewe funksie

Shulman (1995: 237) verwys na die administratiewe funksie as 'n geordende, gekoördineerde proses, met bepaalde aktiwiteite ten einde uitvoering te gee aan die organisasie se doelstellings.

Die skrywers (Botha, 2000: 37-79; Cronje, 1985: 177) verdeel die administratiewe proses in vier komponente naamlik beplanning, organisering, aktivering en kontrole. Cassidy (1982: 198-214) stem saam dat die administratiewe funksie hoofsaaklik die beplanning en implementering van die program vir praktykonderrig en die onderrigprogram behels. Die administratiewe take van die praktykopleiers behels die beplanning en voorbereiding vir die plasing en die oriëntering van die studente, die inskakeling van die studente, asook die implementering, handhawing en afsluiting van die program vir praktykonderrig. Aangesien die belange van die kliëntsisteem en die welsynsorgorganisasie deur die praktykopleiers beskerm moet word, is toesig en koördinerende van die studente se werksaamhede ook die taak van die praktykopleiers. Die administratiewe funksie saam met die onderrig- en ondersteuningsfunksies word deurlopend toegepas.

2.1.2 Ondersteuningsfunksie

Volgens Kadushin (1992: 227-228) is die doeltreffende uitvoering van die ondersteuningsfunksie primêr verantwoordelik vir die verhoging van die effektiwiteit van die werkverrigting van maatskaplike werkers (studente) aangesien dit lei tot die vermindering van stressors. Botha (1985: 247) en Kadushin (1992: 227) verduidelik dat die ondersteuningsfunksie van die praktykopleiers as 'n ondersteuningsisteem te dien. Die ondersteuningsfunksie kan nie onderskei word van die ander funksies van supervisie nie, maar kan eerder beskryf word as die wyse waarop die administratiewe en onderrigfunksies uitgevoer word. Die doel van die ondersteuningsfunksie is

dieselfde as die onderrig- en administratiewe funksies naamlik om die studente in staat te stel om 'n effektiewe diens te lewer (Rothmund & Botha 1991: 170).

Die ondersteuningsfunksie is gemoeid met die ontwikkeling van insig by die studente, om 'n hoër motiveringsvlak daar te stel, hanteringsvaardighede vir spanning in werksituasies aan te leer en om interne krag om spanning te kan hanteer te versterk. Verskeie skrywers (Botha 1985: 247; Hoffman 1990: 153; Kadushin 1985: 236; Von Pressentin 1993: 46) stem ooreen dat die spanning wat ervaar word tydens praktykonderrig geïdentifiseer moet word ten einde die ondersteuningsfunksie te kan toepas.

Volgens Botha (1985: 247) gaan die ondersteuningsfunksie gepaard met vaardighede soos die oordra van warmte en begrip, erkenning, aanmoediging en die daarstelling vir geleenthede vir ventilering. Die ondersteuningsfunksie moet binne 'n positiewe verhouding tussen die praktykopleier en student plaasvind.

2.1.3 Onderrigfunksie

Die tweede belangrike verantwoordelikheid van die supervisor tydens supervisie is die onderrigfunksie in supervisie, wat fokus op toepaslike kennis, houding en vaardighede met die uiteindelijke doel om die beste gehalte diens aan die kliënt te lewer (Botha 2000: 89). Volgens Kadushin (1992: 159) word die supervisor vir die onderrig verantwoordelik gehou

Die onderrigfunksie in supervisie is direk gemoeid met onderrig aan die student met betrekking tot toepaslike kennis, vaardighede en houding ten einde 'n effektiewe maatskaplikewerkdienste te lewer. Die klem val in die onderrigfunksie op konsepte, teorieë, navorsing, vaardighede en onderrigegnieke (Strozier, Barnett-Queen & Bennett 2000: 35). Die onderrigfunksie is daarop ingestel om die student te leer wat hy behoort te weet om sy werk te doen en om hom behulpsaam te wees om wel te leer. Die onderrigfunksie is dus gemik op die leerbehoefte van 'n besondere student

met 'n besondere werklading, wat eiesoortige leerbehoefte openbaar en wat 'n unieke individuele program van onderrig vra (Botha 2000: 89). Die supervisor word vir die onderrig verantwoordelik gehou (Kadushin 1992: 13,159).

Botha (2000: 90) noem dat deur die onderrigfunksie die professionaliteit van studente bevorder word en dit rig die sosialisering vir direkte dienslewering sodat professionaliteit selfs in 'n burokratiese opset behoue bly. Beide Botha (2000: 89) en Kadushin (1992: 135) stem saam dat die onderrigfunksie een van die primêre verantwoordelikhede van 'n praktykopleier is.

Ten einde die onderrigfunksie van supervisie tot sy reg te laat kom, is dit noodsaaklik dat aandag geskenk word aan die onderrigproses, supervisiemodelle, onderrigassessering en onderrigprogram vir individuele supervisie. Hierdie komponente soos hoofsaaklik beskryf deur Botha (1985: 244-245) en Kadushin (1985: 160-169) sal vervolgens kortliks bespreek word.

2.2.3.1 Die onderrigproses in supervisie

Volgens Botha (1985: 245,246) en Kadushin (1985: 391-432) verloop die onderrigproses deur middel van individuele of groepsupervisie. Beide supervisiemetodes kan effektief benut word en moet ooreenkomstig die leerbehoefte van die studente gebruik word.

Individuele supervisie is afgestem op die enkele student se leerbehoefte terwyl groepsupervisie op grond van ooreenstemmende leerbehoefte van 'n paar studente plaasvind. Beide die supervisiemetodes word volgens 'n proses aangebied en geskied volgens bepaalde fases naamlik, die voorbereidingsfase, die aanvangsfase, die middelfase en die termineringsfase. Die praktykopleiers sowel as die student lewer in al hierdie fases gesamentlik 'n bydrae.

Botha (2000: 111) verduidelik dat die onderrigproses volgens 'n spesifieke onderrigstruktuur aangebied moet word. Kadushin (1992: 139) verduidelik

dat die onderrigfunksie vereis dat supervisors hulle tegnieke en vaardighede om volwassenes te onderrig, moet opskerp.

‘n Onderrigmodel word eerstens saamgestel, wat die verwagte leeruitkomste van die opleidingsinstansie aandui. Tweedens word elke student se leerbehoefte in ’n individuele onderrigassessering vervat. Op grond van hierdie onderrigassessering kan ‘n onderrigprogram wat aktiwiteite aandui oor hoe die leeruitkomste bereik sal word, opgestel word.

2.2.3.2 Modelle in supervisie

Die supervisor/praktykopleier se onderrigstyl bestaan onder andere daaruit dat sekere onderrigtegnieke benut kan word om ‘n bepaalde doel te bereik. Dit impliseer dus dat verkenning van enige aspek van supervisie/praktykonderrig vanuit ‘n bepaalde supervisiemodel gekonseptualiseer moet word, aangesien dit die perspektief op supervisie/praktykonderrig bepaal.

Omdat modelle aanpasbaar is en maklik veranderbaar is, is daar verskillende modelle ontwikkel (Botha 2000: 92). Botha (2000: 92) verduidelik dat modelle op veronderstellings of beginsels wat ‘n onderliggende filosofie onderskryf gebou word. Sy onderskei tussen die modelle soos volg:

- Strukturele-funksionele modelle: Die klem word gelê op ‘n sterk verhouding tussen die supervisor en die maatskaplike werker.
- Die ontwikkelingsmodelle: Die hoofkenmerke van hierdie modelle is soos volg:
 - Bemeestering van vaardighede en benutting daarvan; en
 - Begrip vir die self
- Die Groei-georiënteerde modelle: Die modelle het te make met die bevordering van maatskaplike werkers se begrip van hulle selfbeeld, veral hulle persoonlike en professionele groei en ontwikkeling.

- Organisasie-modelle: Supervisie word gebou op die outonomieit in die organisasie en op die administratiewe verantwoordelikheid van die supervisor.
- Teorie-en-metode georiënteerde modelle: Die klem val op teoretiese formulerings, verskillende denkrigtings, op metodes en programme en nie soseer op die aktiwiteite en funksies van die maatskaplike werker nie.
- Holistiese modelle: Die maatskaplike werker word deur die supervisor gehelp om verbande te trek tussen die teoretiese en akademiese material en die werklike ondervindinge in die daaglikse praktyk.

Engelbrecht (2001: 64) verduidelik dat daar 'n magdom modelle vir supervisie aan maatskaplike werkers en studente beskikbaar is. Soos Botha (2000: 92) maak Engelbrecht (2001: 64) ook melding van die volgende supervisiemodelle naamlik:

- die groeigeoriënteerde model wat persoonlike groei ten doel het;
- die ontwikkelingsmodel wat op die student se ontwikkelingstadia van leer en die supervisor se ooreenkomstige vlak van onderrig fokus;
- die strukturele leermodel wat 'n sistematiese riglyn vir onderrig tydens supervisie bied.

Engelbrecht (2001: 64) noem ook die volgende toepaslike modelle vir supervisie met maatskaplikewerkstudente:

- die rolsisteenmodel wat bestaan uit wisselwerking en kommunikasie, rolverwagtinge, roluitlewing en meganismes vir kontak;
- die geïntegreerde teorie en praktykmodel ('loop model') wat 'n vierfase model en proses is om leer by studente te fasiliteer; en
- die kompetensiemodel wat die uitkoms van al die bogenoemde modelle is, omdat die groeigeoriënteerde, die rolsisteen-, die ontwikkelings-,

die strukturele leer en die geïntegreerde teorie en praktykmodelle wat almal kompetensiegeoriënteerd is.

Volgens Engelbrecht (2001: 65) blyk dit dat Shardlow en Doel (1996) se kompetensiemodel uitnemend vir die teenswoordige inheemse situasie geskik is, omdat die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) en die Witskrif vir Höer Onderwys (RSA 1997b) beide op kompetensies afgestem is. Hierdie model fokus op die uitkomste van supervisie eerder as op die proses om dit te bereik. Uitkomste moet deur die student gedemonstreer word om die suksesvolle afhandeling van gegewe leermateriaal te bewys. Die kompetensiemodel is ook gefokus op die uiteindelijke resultaat wat verwag word. Die fasiliteringsrol word deur die supervisor vervul, deurdat deur supervisie verwagte uitkomste bereik kan word en kompetensie gedemonstreer kan word.

‘n Nuwe model vir onderrigsupervisie is die taakgesentreerde model vir onderrigsupervisie van Caspi en Reid (2002: 1). Caspi en Reid (2002: 6) verduidelik dat die taakgesentreerde proses die selektering van supervisiedoelwitte en die formulering van take vir doelbereiking behels. Gedurende supervisiesessies identifiseer die praktykopleier en student gesamentlik leer- en praktykdoelwitte vir onmiddellike, doelgerigte leer.

Die taakgesentreerde model is ook ontwerp om die affektiewe komponente van supervisie aan te spreek (Caspi & Reid 2002: 6).

Die taakgesentreerde model skryf volgens Caspi en Reid (2002: 42) nie inhoud voor nie, maar skets eerder prosedures hoe om inhoud te verkry en wel om die volgende redes:

- Kerndoelwitte vir een praktykveld sal verskillend van die doelstellings van ander wees.
- Interns en personeel begin supervisie met ‘n variërende graad van vorige ervarings, kennis en vaardighede.

- Verskillende praktykopsette vereis groter aandag ten opsigte van sommige vaardighede as ander.
- Maatskaplike werkskole het geïndividualiseerde missieverklarings en kurrikulumdoelwitte, wat hul spesifieke onderrigoriëntasie en waardes reflekteer.
- Besluite ten opsigte van die inhoud van supervise word dikwels gekompliseer deur verskillende bronne se insette.
- Benaderings bestaan reeds wat in variërende grade praktyk-kompetensies vir maatskaplikewerkonderrig uitwys.

Die taakgesentreerde model vir onderrigsupervisie bied strategieë en riglyne vir onderrigsupervisie en verwys na 'n reeks van afsonderlike aktiwiteite gedurende en tussen supervisiesessies vir die volgehoue bereiking van leer- en praktykdoelwitte.

2.2.3.3 Die onderrigmodel

Botha (2000: 91) verwys na 'n model as 'n vereenvoudigde uiteensetting om die realiteit te verduidelik om dit sodoende beter te verstaan. Volgens Austin (1981: 242), Kadushin (1985: 160), Middleman en Rhodes (1985: 147) en Munson (1993: 16) stel die gebruik van 'n onderrigmodel in supervisie die praktykopleier instaat om 'n student se leerbehoefte vas te stel en aan die hand daarvan 'n sinvolle onderrigevaluering op te stel, waaruit die onderrigprogram ontwikkel kan word.

Kadushin (1985: 167) lig die verskillende leerareas uit van die onderrigmodel wat as raamwerk dien van wat die maatskaplikewerkstudent behoort te weet. Die leerareas naamlik kennis, vaardigheid en houding ten opsigte van die vyf komponente van leer waarvoor die student behoort te beskik aan die einde van die praktykplasing word op die wyse aangedui. Die onderrigmodel dien as die kriterium of norm vir die vereiste standaard van werkverrigting. Die raamwerk soos skematies uiteengesit in Figuur 2.1 word benut om die onderrigmodel saam te stel.

	KOMPONENTE VAN LEER	PLEK	PERSOON	PROBLEEM	PROSES	PROFESSIONELE PERSOON
LEER- AREAS	KENNIS					
	VAARDIGHEID					
	HOUDING					

Figuur 2.1 Komponenteraamwerk vir 'n onderrigmodel volgens Botha (2000: 142-145) en Von Schicht (2003: 73)

Die vyf komponente/leerareas horisontaal gelees is die plek (praktykopleiding instansie/welsynsinstantie), die persoon (individu, groep of gemeenskap), die probleem (behoefte of probleme van die kliëntsisteem), die proses (maatskaplikewerkproses) en die personeel (maatskaplike werker/student). Die maatskaplikewerkstudent se kennis, vaardigheid en houding vertikaal gelees, moet ten opsigte van al vyf komponente bepaal word.

2.2.3.4 Die onderrigassessering

Naude (1992: 29-30) verduidelik dat die onderrigassessering 'n sistematiese bepaling van studente se leerbehoefte is, wat tydens die onderrig in supervisie hanteer moet word. Die opstel van die onderrigassessering word gedoen aan die hand van die kennis, vaardighede en houding van die student, soos bespreek in terme van die vyf komponente, naamlik plek, persoon, probleem, proses en personeel. Om 'n student te individualiseer is 'n onderrigassessering noodsaaklik en laasgenoemde sluit in dit wat die werker weet asook die kennis wat nog ingewin moet word.

Die supervisor moet as hy/sy die standaard van dienslewering aan die kliënt wil verhoog asook werkstevredenheid wil verseker, elke student se leerbehoefte na aanleiding van sy/haar werk identifiseer. Dit is belangrik om daarop te let dat die onderrigassessering op die maatskaplike werker (student) en nie op sy persoon gerig moet wees nie (Killian 2001: 20).

Om 'n onderrigassessering sinvol volgens Botha (2000: 121) te kan gebruik, moet dit aan bepaalde vereistes voldoen: Die feite moet volledig, logies en deeglik georden opgestel word en gemotiveer word met voorbeelde of insidente uit die studentmaatskaplikewerker se skriftelike werk of persoonlike optrede. Die bron van alle feite en/of gegewens moet afsonderlik aangetoon word en dit moet die leerstyle van die studentmaatskaplikewerker verduidelik. Hierdie onderrigassessering moet voortdurend aangepas word, namate daar vordering en ontwikkeling by die studentmaatskaplikewerker is.

Botha (2000: 122) noem dat inligting wat vir 'n onderrigassessering benodig word, kan bekom word deur middel van waarnemings en gesprekke tydens supervisiesessies. Dit kan ook bekom word vanuit vertroulike verklarings asook die inhoud van die opleidingsprogram, gesprekke met vorige maatskaplike werkers en/of supervisors en uit persoonlike lêers van die studentmaatskaplikewerker. Raschick, Maypole en Day (1998: 31) beklemtoon die individualisering van die student tydens assessering. Spesifieke komponente (Botha 1985) behoort geïdentifiseer te word waarvolgens studente geassesseer kan word om hulle individuele behoeftes te bepaal.

'n Onderrigassessering dien as 'n vertrekpunt van waar alle supervisie begin. In elke supervisiesessie moet met die leerbehoefte, en die sterk en swak punte wat in die onderrigassessering uitgelig is, gewerk word. Ook die student se vorige praktykondervinding, leertempo, persoonlike agtergrond, akademiese prestasies, potensiaal, vlak van motivering, houding teenoor en benutting van supervisie en vermoë tot selfstandige funksionering moet in ag geneem word. Dit is baie belangrik dat die praktykopleier die onderrigassessering ooreenkomstig die student se ontwikkeling en gevolglik veranderde leerbehoefte sal wysig. Deurlopende evaluering is die grondslag van suksesvolle onderrig (Botha 1985: 245).

Leerbehoefte wat tydens assessering geïdentifiseer is, moet geprogrammeer word om tydens die verdere onderrig gefasiliteer te word. Dit is dus nodig om met die student te kontrakteer en om die geïdentifiseerde leerbehoefte aan 'n program te verbind (Engelbrecht 2001: 131).

2.2.3.5 Die onderrigprogram

Na voltooiing van die onderrigassessering moet 'n individuele onderrigprogram vir die maatskaplikewerkstudent opgestel word wat kan dien as riglyn vir supervisiesessies tydens praktykonderrig. Die onderrigprogram word geïmplementeer tydens geskeduleerde supervisiesessies waartydens supervisie plaasvind deur middel van individuele supervisie of groepsupervisie (Botha 2000: 123).

Die onderrigprogram behels die hantering van die geïdentifiseerde leerbehoefes soos vervat in die onderrigassessering, om sodoende die student in staat te stel om die doelstellings van die praktykonderrigprogram, soos aangedui in die onderrigmodel te bereik. Die praktykopleier in samewerking met die student stel hierdie program op (Killian 2001: 21). Die onderrigprogram is dus 'n aanduiding van wat in die onderrigproses sal plaasvind deur middel van supervisie.

Die onderrig-assessering en –program bied gedurende die onderrigproses 'n logiese, gestruktureerde en geordende raamwerk vir die praktykopleier/supervisor sowel as die student, waarbinne onderrig tydens die praktykonderrigplasing kan plaasvind (Killian 2001: 21).

2.2.3.6 Die aanwending van die beginsels van volwasseleer (Andragogie)

In die beplanning van die onderrigprogram is dit belangrik dat die praktykopleier bewus sal wees van die beginsels van volwasse leer. Botha (2000: 95) rapporteer dat dit beginsels van volwasse leer direk toegepas kan word op die onderrigfunksie van supervisie. Indien supervisors se benadering tot die maatskaplike werkers of studente gebou is op hierdie beginsels, kry hulle onderrigtaak nuwe betekenis en is dit ook makliker uitvoerbaar.

Knowles (1971: 39) onderskei vier aspekte vir volwasse leer naamlik eerstens ontwikkel die volwassene se selfkonsep van afhanklikheid na onafhanklikheid

en hy bepaal nou self sy optrede en leerbehoefte en moet self inisiatief aan die dag lê. Studente moet dus tot selfstandige, sistematiese leerders gestimuleer word. Tweedens beskik die volwassene oor 'n rykdom van ervaring wat steeds aan die groei is en wat in die leersituasie benut moet word. Derdens hou die volwassene se gereedheid om te leer verband met sy lewenstadium en rolontwikkeling en vierdens is die volwassene ingestel op die huidige situasie. Om leer te laat plaasvind, kan die huidige situasie dus benut word.

Knowles (1971: 39) het die volgende onderrigbeginsels vir volwassenes geformuleer wat direk van toepassing gemaak kan word op die onderrigfunksie van supervisie:

- * 'n fisiese en psigiese **leerklimaat** wat ondersteunend en aanvaardend is moet teenwoordig wees;
- * die student moet instaat gestel word om self hulle leerbehoefte te bepaal sodat studente se **inherente motivering** om aan die finale uitkomst te werk beïnvloed en bevorder kan word;
- * skep van 'n struktuur vir gesamentlike beplanning deurdat die studente **betrokke** moet wees by die beplanning van hulle eie leerproses om sodoende hulle eie leerbehoefte in opvoedkundige doelwitte om te sit;
- die opvoeder **fasiliteer** slegs die leertransaksies en raak uiteindelik 'n instaatsteller wat ander bystaan om te leer. Knowles (1971) word in die verband deur Shardlow en Doel (1996: 66) soos volg aangehaal: "... the teacher's role is redefined as that of a procedural technician, resource person, and co-inquirer, he is more catalyst than an instructor, more a guide than a wizard";
- op die **praktiese toepassing** van onderrigbeginsels word klem gelê, waardeur die leerinhoud versterk word;

- leerders benodig ‘n bepaalde “rypheid” vir sekere ervarings alvorens dit positief ervaar sal word, daarom is *tydsbeplanning* vir blootstelling aan sekere leerinhoude ‘n belangrike aspek; en
- die implementering van die onderrigprogram behoort te fokus op dit wat die *leerders* uit die program uit wil haal en nie op die verwagtinge of voorskrifte van die onderriginstansie nie.

Knowles (1971: 39) wys daarop dat dit blyk dat die onderrigmodel inderdaad voorsiening maak vir die leerbehoefte van die student. Aspekte wat kan bydra tot die bemagtiging van die student kan insluit die student se deelname aan eie leerproses, die benutting van persoonlike insette asook eie ervarings tydens die leerproses.

Om die onderrigprogram te implimenteer moet die praktykopleier kennis dra van die onderrigbeginsels. Die onderrigbeginsels word gekies en geïmplimenteer na aanleiding van die leerbehoefte van die maatskaplikewerkstudent wat vervat is in die onderrigassessering. Onderrigtegnieke moet dan ooreenkomstig die beginsels geselekteer word.

Die praktykopleier moet bewus wees van sommige van die faktore wat leer fasiliteer en ook van die tegnieke wat leer maksimeer. Kadushin en Harkness, (2002: 176 – 192), Kadushin (1992: 185-199) en Rothmund en Botha (1991: 17-21) tabelleer onderstaande onderrigbeginsels met meegaande onderrigtegnieke wat die wyses hoe studente leer uiteensit:

ONDERRIGBEGINSELS	ONDERRIGTEGNIËKE
Die student leer die beste indien hy/sy gemotiveer word om te leer.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Kombineer areas van lae motivering met areas van hoë motivering om werkstevredenheid te bewerkstellig. ❖ Verduidelik die toepasbaarheid en betekenis van die leermateriaal aan die student. ❖ Moedig groepsupervisiesessies aan – dit ontlok gesonde kompetisie en verhoog die gees van motivering vir leer. ❖ Maak leer betekenisvol in terme van die studente se motiewe vir leer. ❖ Verduidelik die bruikbaarheid van die inhoud wat geleer word.
Die student leer die beste wanneer die meeste energie aan die leersituasie gewy word.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Skep 'n bevorderlike studie-omgewing. ❖ Skep 'n positiewe praktykleier/studentverhouding met duidelike rolverwagtinge. ❖ Gee sekuriteit aan die student deur middel van die daarstelling van reëls, rolle en verwagtinge ten einde verdedigingsmeganismes te verlaag en potensiële struikelblokke soos spanning en bekommernis, te verwyder. ❖ Respekteer die student se self-beskikkingsreg en beweeg in die proses van die bekende na die onbekende. ❖ Duidelike reëls ten opsigte van rolverwagtinge, doelwitte en verpligtinge moet opgestel word binne 'n atmosfeer van sekuriteit. ❖ Die praktykopleier moet die student se huidige kennis en vaardigheidsvlak erken en gebruik. ❖ Benaderings soos die Gestaltbenadering kan benut word.
Die mees effektiewe leer vind plaas wanneer dit opgevolg word deur positiewe bevrediging.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gee erkenning aan die student wanneer hy dit verdien deur middel van positiewe terugvoering. ❖ Stel bereikbare doelwitte en evalueer op 'n periodieke basis om die positiewe leerervaring te verhoog. ❖ Beweeg van die eenvoudige na die komplekse ten einde die student voor te berei op mislukkings.

Die leerproses vind die beste plaas indien die student aktief betrokke is by die onderrigproses.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bevorder maksimum betrokkenheid van die student in die onderrigproses. ❖ Betrek die student by die opstel van 'n betekenisvolle supervisie-agenda en die beplanning van 'n geïndividualiseerde praktykonderrig/supervisie-program. ❖ Bied geleentheid om vrae te bespreek, asook vrese en onsekerhede te deel.
Die meeste leer vind plaas wanneer die inhoud betekenisvol en in logiese verband aangebied word.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Selekteer studiemateriaal vindingryk volgens die leerbehoefte van die studente, asook die benutting van verbeeldingryke herhaling en die aanpassing van die leersituasie by wat die student reeds geleer het. <p>Bewerkstellig kontinuïteit deur middel van opeenvolging en integrasie van aanbieding.</p>
Die student leer beter wanneer sy leerpatrone en –vermoëns geïndividualiseer word.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Neem die uniekheid van elke student sowel as sy taak- en probleem-georiënteerde leervermoëns in ag. <p>Betrek die student aktief by die ontwerp van 'n sinvolle supervisie-program.</p> <p>Konsidereer te alle tye die student se individuele leerpatrone en –style in die proses</p> <p>Pas aan by die student se leertempo.</p> <p>Betrek die leerder aktief by die assessering van wat hy/sy alreeds weet en wat hy/sy wil leer.</p>

Bogenoemde onderrigbeginsels en –tegnieke kan deur die supervisors/praktykopleiers benut word om 'n suksesvolle onderrigproses te verseker en sodoende word die student instaat gestel om die beste moontlike diens aan kliënte te lewer.

Om bogenoemde onderrigbeginsels en –tegnieke effektief toe te pas, moet die praktykopleier instaat wees om elke student se leerstyl en leerpatroon te individualiseer en daarby aan te pas (Rothmund & Botha 1991: 40).

2.2.3.7 Kategorieë van volwasse leerders en hul leerpatrone en -style

In Centre For Higher & Adult Education (1998: 77) dui Hule (1996) aan dat praktykopleiers ten minste drie “kategorieë” van volwasse leerders in gedagte moet hou:

doelgerigte leerders, wat leergeleenthede gebruik om redelik duidelike afgebakende doelwitte te bereik;

aktief-georiënteerde leerders, wat inskakel by leergeleenthede wanneer hul leerbehoefte bedreig begin word; en

leer-georiënteerde leerders, wat kennis en leergeleenthede versoek ter wille van hul eie leerbehoefte.

Die leerpatrone en leerstyle van die volwasse leerder word soos volg omskryf:

- die afhanklike leerder wat deur aanmoediging, direkte opdragte en eksterne versterking leer;
- die eksperimenteel-empatiese leerder wat deur herhaling en ook intuïtief leer;
- die konstruktief-samewerkende leerder wat deur die praktiese uitvoering van take leer; en
- die intellektueel-onafhanklike leerder wat deur konseptualisering, kritiese evaluering en die aanduiding van verbande tussen teorie en praktyk leer.

Gitterman (1989: 77-91) voeg drie kognitiewe leerstyle nl. (i) die daadwerklike aktiewe (enactive) leerder, wat leer deur te doen, (ii) die ikoniese (iconic) leerder, wat leer deur opsomming van indrukke, visualisering en organisering van beskouinge tot patrone en voorstellings en (iii) die simboliese (symbolic) leerder wat leer deur abstrakte idees en deur konseptualisering.

Die praktykopleier moet tydens die onderrigproses bewus wees dat die student se leerstyl in die proses kan verander. Daar is dus voortdurende aanpassing van beide partye, student en praktykopleier, ten einde die onderrig te rig op die student se huidige vlak van funksionering (Rossouw 1997: 12).

Uit bogenoemde verduideliking blyk dit duidelik te wees dat die maatskaplikewerkstudent as 'n aktiewe deelnemer beskou moet word wat in staat is om te ontdek, idees en ondervinding te kombineer, en om kursusmateriaal kreatief te internaliseer en dit te integreer met praktiese ervaring (Rothmund 1990: 136).

2.2.3.8 Onderrigstyle van supervisors/praktykopleiers

Rothmund en Botha (1991: 40) maak melding van onderrigstyle soos:

- die taakgesentreerde onderrigstyl wat die klem op probleemoplossing plaas en ruimte laat vir kreatiwiteit. Die doel daarvan is die verbetering van die studentmaatskaplike werker se vermoë om op 'n logiese, geordende wyse te leer hoe teorie en praktyk geïntegreer word.
- direkte onderrigstyl as die supervisor/praktykopleier direkte leiding gee. Dit is outoritêr en rigtinggewend van aard en fokus op die studentmaatskaplikewerker se werk, voorsien struktuur en die leerinhoud.
- samewerkende onderrigstyl, as die supervisor/praktykopleier en studentmaatskaplikewerker medeverantwoordelik is vir leer.
- delegerende onderrigstyl, waardeur die supervisor/praktykopleier as fasiliteerder of bron optree.
- emosioneel betrokke onderrigstyl as die supervisor/praktykopleier die studentmaatskaplikewerker se gevoelens en nie die werk beklemtoon nie.
- onderwerpsentreerde onderrig wat die aanbieding van logiese en geordende leerinhoud impliseer.

- blokkasieverwydering onderrigstyl as blokkasies wat deur verskeie faktore veroorsaak is, deur die supervisor/ praktykopleier aangespreek word.

Die onderrigtegnieke wat benut word, moet altyd verband hou met die leerstyle van die student, die onderrigstyle van die supervisor en die blokkasies wat leer mag strem (Kadushin & Harkness 2002: 176).

2.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is verskeie aspekte van die onderrigfunksie van supervisie bespreek. Die onderrigfunksie in supervisie geskied met die uitsluitlike doel om die maatskaplikewerkstudent te onderrig om 'n effektiewe diens te kan lewer. In die toepassing van die onderrigfunksie word al drie funksies van supervisie naamlik die administratiewe, ondersteunende en die onderrigfunksies betrek.

Verskillende supervisiemodelle volgens Botha (2000) en Engelbrecht (2001) is in hierdie hoofstuk uitgelig, waaruit die supervisor 'n keuse kan maak, sodat die model wat die beste by die ontwikkelingsvlak van die student pas, gekies en toegepas kan word. Die supervisiemodelle bied 'n effektiewe verwysingsraamwerk waarvolgens supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente aangebied kan word.

Deur middel van die onderrigmodel kan beide die praktykopleier en student 'n aanduiding gee oor watter kennis, vaardigheid en houding die student moet beskik om effektief betrokke te kan wees. Deur 'n onderrigassessering word bepaal oor watter kennis, vaardighede en houding die student reeds beskik en waarin hy/sy verdere onderrig kan ontvang. Na voltooiing van die onderrigassessering kan die onderrigprogram vir supervisie suksesvol saamgestel word.

Die praktykopleier moet oor 'n inhoudryke kennisvlak en 'n hoë mate van vaardigheid beskik om praktykonderrig/supervisie doelgerig en sistematies

aan te pak. Die suksesvolle implementering van die onderrigfunksie in supervisie, kan deur die praktykopleier/supervisor verseker word deur die aanwending van spesifieke geselekteerde tegnieke wat in die volgende hoofstuk hanteer word.

HOOFSTUK 3

ONDERRIGTEGNIKE VIR VOORGRAADSE STUDENTE- SUPERVISIE

3.1 INLEIDING

Dit blyk dat die meeste literatuur (Doel & Shardlow 1996; Kadushin 1992; Munson 1993; Botha 2000) oor supervisie op onderrig fokus. Om te onderrig verg sekere kennis, waardes, vaardighede asook onderrigtegnieke wat nie aangebore is nie. Fourie (1982: 179) verduidelik dat tegniekseleksie voortvloei uit metode-seleksie en betrekking het op die metodes in praktykopleiding deur middel waarvan die drieledige praktykopleidingsfunksie geïmplementeer kan word. Omdat die maatskaplikewerkstudent se handelinge in maatskaplikewerkverband so 'n wye verskeidenheid van vorme kan aanneem, word onderrigtegnieke toegepas om 'n bepaalde doel te bereik.

Vir die doeleindes van hierdie studie word 'n beskrywende en evaluerende klassifikasie van onderrigtegnieke op grond van die geraadpleegde literatuur verstrekk. Praktykopleiers/supervisors kan die tegnieke tydens onderrig aanwend, om maatskaplikewerksupervisie tot sinvolle leergeleenthede vir studente te omskep. .

3.2 BESKRYWENDE EN EVALUERENDE KLASSIFIKASIE VAN ONDERRIGTEGNIKE

Die klassifikasie van onderrigtegnieke word gebaseer op die beskouings van Doel en Shardlow (1996: 77), Engelbrecht (2001: 153) en Kadushin (1992: 260-262).

Engelbrecht (2001: 153) tref 'n onderskeid tussen onderrigtegnieke en gesprekstegnieke. Hy verduidelik ook dat onderrigtegnieke deur middel van gesprekstegnieke geïmplementeer word en slegs ter wille van teoretiese

doeleindes geskei word. Onderrigtegnieke word ook gewoonlik geïntegreerd en/of ondersteunend tot mekaar aangewend.

Doel en Shardlow (1996: 77) kategoriseer onderrigtegnieke in terme van tegnologiese, skriftelike en eksperimentele tegnieke. Kadushin (1992: 260 – 262) identifiseer verskeie gesprekstegnieke wat in supervisie benut kan word.

Die volgende beskrywende klassifikasie van onderrigtegnieke geld vir die doel van hierdie studie:

3.2.1 Eksperimentele tegnieke

Deur eksperimentele tegnieke word nuwe gedrag deur middel van inoefening aangeleer. Die student kan eers met maklike fasette van die gedrag begin en geleidelik voortgaan totdat die gewenste gedrag realiseer. Elke nuwe stap moet deur die praktykopleier versterk word (Miley, O'Melia & Du Bois, 2001: 329–331).

Volgens Garcia en Von Soest (1997: 119–128) in Von Schlicht (2003: 84) is die waarde van eksperimentele leer deur gespreksgeleenthede vir studente in 'n laboratoriumopset onder andere:

- om doelbewus met die aard van diversiteit in kontak te kom;
- om mekaar te help om gebeure, gevoelens en ervarings te interpreteer;
- om deur middel van die eksperimentele tegnieke gehelp te word om sensitiewe en moeilike ervarings op 'n kognitiewe sowel as 'n affektiewe vlak te hanteer;
- om hulself te leer ken, maar ook om binne 'n veilige, respekvolle leersituasie met sensitiewe en uitdagende kwessies in hulle persoonlike lewe vanuit verskillende kulturele perspektiewe om te gaan.

Verskillende eksperimentele tegnieke word vervolgens bespreek:

3.2.1.1 Rollespelle

Die rollespel verwys na situasies waarin die studente op 'n realistiese wyse rolle binne 'n bepaalde konteks uitbeeld. 'n Rollespel kan binne groepsverband plaasvind as studente 'n situasie uitbeeld met die hulp van medestudente/praktykopleier (Toseland & Rivas 2001: 120).

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk(1995: 57) verwys na die rollespel as die werklikheid wat nageboots word om insig te ontwikkel, vaardighede aan te leer,gevoelens te hanteer en/of gedragswyses in te oefen, te interpreteer en te verander. Hepworth en Larsen (1993: 411) verduidelik dat die rollespel die algemeenste metode van gedragsinoefening is. Die praktykopleier kan byvoorbeeld 'n rollespel gebruik sodat studente hul beginvlak van vaardigheid kan demonstreer. Die twee primêre doelwitte van 'n rollespel is om studente se vaardighede ten opsigte van interpersoonlike situasies vas te stel en om studente te help om spesifieke reaksies te verbeter. Reaksies kan deur middel van terugvoering en inoefening van nuwe response onder leiding van die praktykopleier verbeter word (Hepworth & Larsen 1993: 411-412). Primêre metodes van rollespel soos die volgende kan volgens Toseland en Rivas (1984: 297-302) benut word om 'n spesifieke onderrigsituasie te fasiliteer:

- Vertolking van eie rol. Hierdeur poog 'n student om meer te leer oor hoe hy/sy reageer as oor hoe ander in die groep voel of handel. Die student wat die hoofrol vertolk maak van eie ervaring gebruik. Hy mag ook van ondersteunende spelers (ander studente) uit die groep gebruik maak om hom te help om sy rol te vertolk.
- Rolverwisseling ("role switching"). Die student neem die rol van 'n ander persoon in. Hierdie metode word gebruik om die verskillende rolle wat die student in 'n spesifieke situasie kan vertolk uit te beeld. Gedurende die rollespel gebruik die student een of meer leë stoele om verskillende persoonlikheidseienskappe of karaktereieskappe van hom voor te stel. Daarna word die student gevra om 'n sekere rol te vertolk. Hierdie metode is goed om studente bewus te maak van die verskillende rolle wat 'n mens voortdurend vertolk en hoe die

- verskillende rolle verskillende persoonlikheidseienskappe van jou na vore bring.
- Rolomruiling (“role reversal”). Twee studente binne groepsupervisieverband ruil rolle om. Hierdie prosedure stel die student in staat om situasies van ‘n ander gesigspunt te ervaar. Dit is veral besonder bruikbaar vir die aanleer van empatie (Toseland & Rivas 1984: 226-227).
 - Deel in (“sharing”). Aan die einde van die rollespel gee die praktykopleier terugvoering aan die studente van hoe hul die rolle wat hul vertolk het beleef het asook hul eie gevoelens en gewaarwordings tydens die rollespel. Die studente het hulself bloot en oopgestel aan die groep, derhalwe verdien hul eerlike terugvoering.
 - Spieëlbeeld (“mirroring”). Een van die studente word gevra om ‘n spesifieke rol wat die vorige student vertolk het vir hom terug te vertolk sodat hy homself soos in ‘n spieël in die rol kan waarneem. Die ander studente in die groep sien toe dat die betrokke student nie die vorige student se optrede oorspeel nie.

Die supervisor se gewilligheid om by ‘n rollespel betrokke te raak kan tot die student se deelname en gemak bydra (Munson 1993: 43-44; Tabbi 1995: 132-136). Die rollespel kan kreatief saam met ander onderrigtegnieke aangewend word om praktyksituasies te skep, te herskep en te repeteer (Badger & MacNeil 1998: 205; Feltham & Dryden 1994: 43-44).

3.2.1.2 Vaardigheidsoefeninge

Die term vaardigheid kan enige van die volgende vaardighede insluit naamlik lewensvaardighede, basiese vaardighede, psigomotoriese vaardighede, professionele vaardighede en persoonlike vaardighede (Van der Horst & McDonald 2001: 9).

Dryden en Feltham (1994: 36-37) en Taibbi (1995: 137) verduidelik dat vaardigheidsoefeninge as ‘n tegniek berus op die beginsel dat vaardighede ingeoefen moet word, wat sal lei tot die ontwikkeling van ander vaardighede.

Geskrewe take is nog 'n manier van vaardigheidsoefeninge volgens Taibbi (1995: 137) om die student te help om duideliker en vinniger te dink.

3.2.1.3 Sosiodrama

'n Sosiodrama kan in groepsupervisieverband aangewend word en word gesien as 'n soort rollespel waarin bepaalde problematiek uitgebeeld word deur dramatisering (Berk 2000: 236).

Van Huyssteen (1995: 142-145) beklemtoon dat die sosiodrama 'n tegniek is wat deur middel van dramakreatiwiteit, intellektuele groei en interpersoonlike vaardighede verbeter en 'n oop debat tot gevolg kan hê. Dit kan in supervisie, veral groepsupervisie in kombinasie met sang, dans, mimiek en met stories en rollespel aangebied word.

3.2.1.4 Modellering en selfopenbaring

Jacobs et al. (2002: 129) noem dat modellering en selfopenbaring belangrike tegnieke is. Hierdie tegnieke kan aangewend word sodat lede hul denke en gevoelens met mekaar kan deel. Indien die doel van die groep meer op persoonlike deling gebaseer is, kan die praktykopleier se selfopenbaring gebruik word om aan die student te demonstreer hoe hy homself behoort te openbaar. Dit demonstreer ook dat die praktykopleier bereid is om die risiko te neem wat met selfopenbaring gepaard gaan.

Modellering volgens Kadushin (1992: 156) sluit in opsetlike demonstrasies van gedrag deur die praktykopleier vir pedagosiese doeleindes. Modellering sluit in waarneming, lees, luister na oudio-kassette, kyk na films en videokassette, waarneming van onderhoude deur 'n eenrigting skerm of om in te sit by 'n onderhoud. Studente moet na afloop van die waarneming hul eie style ontwikkel. Om modellering doeltreffend aan te wend moet die student die proses wat onderliggend is aan waarnemende leer begryp. Die uitvoering van die gemodelleerde gedrag is afhanklik van die aandag of bewussynsvlak van die waarnemer, die mate waarin die waarnemer wat waargeneem is kan

behou (sy retensievermoë), die waarnemer se vermoëns om die waargenome gedrag uit te voer en die mate waarin die waarnemer gemotiveer is om die gedrag uit te voer (Bandura 1977 in Toseland & Rivas 1984: 223).

Modellering kan binne groepsupervisieverband benut word en verwys na die praktykopleier of 'n student wat gedrag in 'n spesifieke situasie demonstreer, sodat ander in die groep kan waarneem wat om te doen en hoe om dit te doen (Toseland & Rivas, 2001: 120).

3.2.2 Gespreksteknieke

Volgens Kadushin en Harkness (2002: 63) tree die praktykopleier op as integrale skakel in die ketting van administratiewe kommunikasie. Met betrekking tot die vertikale gesagslyn kommunikeer hy met die administrateurs bokant hom in die hiërargie en met die maatskaplike werkers (studente) onder hom

Gadotti (1994: 321) verduidelik dat gespreksteknieke verwys na die medium van onderrig in supervisie aan die maatskaplikewerkstudente. Fourie (1982: 180) noem dat die tegniek vir gespreksvoering afhang van die metode in praktykopleiding wat benut word en ooreenstem met die hulpverleningsteknieke in maatskaplike werk.

Kadushin (1992: 260-262) identifiseer enkele gespreksteknieke vir supervisie soos stiltes, vraagstelling, bespreking, samevatting, verduideliking, interpretering, aanmoediging, veralgemening, klarifikasie, rigtinggewing, luister, herhaling, fokussering asook konfrontasie. Vervolgens word elk van genoemde gespreksteknieke bespreek.

3.2.2.1 Stiltes

Stiltes is 'n spesifieke vorm van kommunikasie binne die konteks van die praktykopleier-student-verhouding, waartydens die praktykopleier in belang van die student besluit oor die handhawing of verbreking van 'n stilte

(Engelbrecht, 1997: 150). Stiltes kan verskillende betekenis aanneem, byvoorbeeld die student(e) kan binne groepsupervisie- of individuele supervisieverband in die stilte nadink oor aspekte wat vroeër bespreek is. Die student mag ook moontlik op die praktykopleier wag om die leiding te neem en te besluit wat om volgende te bespreek of die praktykopleier kan vir die student wag om te besluit wat volgende gaan gebeur. Die praktykopleier of die student mag moontlik nie iets hê om te sê op die bepaalde oomblik nie. Wanneer stiltes voorkom, kan die praktykopleier met die student eksploreer wat hy/sy met die stilte bedoel (Corey, 2001: 31-32).

Roodt (1993: 173) verwys na die bestaan van 'n kultuur van stiltes in onderrig. Die praktykopleier wat onderrig kan die student se handhawing van stiltes verkeerdelik as 'n teken dat die student verstaan en saamstem interpreteer. Indien die praktykopleier stilte wat deur die student gehandhaaf word toelaat, behoort dit met ander gesprekstegnieke opgevolg te word om die begrip van die student te kontroleer. Tydens onderrig behoort die aanwending van stiltes as 'n gesprekstegniek ook as wagtyd op 'n vraag geïmplementeer te word (Pellicer & Anderson 1995: 120).

3.2.2.2 Vraagstelling

Vraagstelling behels die aanmoediging van kommunikasie met betrekking tot feite en gevoelens deur oop vrae, geslote vrae, fokuserende vrae, peilvrae, direkte en indirekte vrae te vra (Engelbrecht, 1997: 151).

Volgens Munson (1993: 144-145) is vraagstelling die gesprekstegniek met die meeste waarde om leer by die student te fasiliteer. Vrae in terme van die student se ontwikkelingsvlak van leer (kennis, waardes en vaardighede) moet geformuleer word. Procter (1995: 92) identifiseer vier tipes vrae wat in die onderrigsituasie gevra kan word: oop vrae wat tot 'n verskeidenheid response kan lei; geslote vrae waarop daar slegs een respons is; herroepingsvrae wat daarop gemik is om vas te stel of die leerder sekere inligting kan herroep en denkvrae wat die leerder aanmoedig om 'n eie mening te vorm.

3.2.2.3 Bespreking

Die doel van bespreking volgens Jacobs, Masson en Harvill (2002: 8) is om die geleentheid te gee om idees te deel met mekaar sowel as inligting uit te ruil. Die groepwerker (praktykopleier) dien hoofsaaklik as fasiliteerder.

Dryden en Felthman (1994: 35-36) verduidelik dat bespreking as tegniek aanvullend tot en in kombinasie met alle ander tegnieke aangewend kan word. Hulle noem dat lesings altyd die basis van bespreking vorm.

Volgens Kadushin (1992: 429) is bespreking as tegniek nie 'n doeltreffende prosedure vir leer, probleem-oplossing of besluitneming nie. Deur middel van bespreking kom verwarring en verydeling voor, eerder as om denke te sistematiseer en te klarifiseer.

Engelbrecht (2001: 154) verwys na die besprekingstegniek as 'n wyse waarop die student aktief by die onderrig betrek word. Tydens groepsupervisiesessies kan bespreking kreatief deur byvoorbeeld debatte aangewend word.

3.2.2.4 Samevatting

Samevatting is die maak van 'n opsomming aan die einde van die bespreking van 'n faset van die probleem, of aan die einde van een of meer onderhoude, waarin die vernaamste, faktore, gedagtes en gevoelens wat bespreek is saamgevat word (Corey, 1995: 71). Die hoofdoel met 'n samevatting is om die student te laat beseft dat daar vordering gemaak is en hom sodoende te onderskraag om verder te gaan.

Volgens Jacobs et al. (2002: 307) verwys 'n samevatting na die opsomming van die belangrike idees of besluite wat gemaak is. Samevatting as tegniek kan aangewend word na 'n student toegelaat was om ongesteurd te praat vir 'n paar minute. 'n Bondige samevatting is ook nuttig om 'n oorgang van een besprekingspunt na 'n ander te maak. 'n Goeie samevatting sal die belangrike

punte saamvat en kan ook dien om die fokus te verdiep of te verskerp (Jacobs et al. 2002: 123).

Volgens Engelbrecht (1997: 150) verwys 'n samevatting na die selektiewe opsomming van betekenisvolle inligting. 'n Samevatting behels 'n gestruktureerde mondelinge opsomming vir 'n student, van die vernaamste aspekte van sy/haar leerbehoefte tydens 'n supervisiegesprek (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995: 58).

Die praktykopleier besluit self of dit meer waarde sal hê om self op te som of om die student te vra om die belangrikste feite aan te stip, maar die student moet deurgaans aktief hierby betrokke wees. Die samevatting moet bondig en op die punt af gedoen word en moet duidelik, akkuraat en objektief wees. Daar behoort klem gelê te word op die belangrikste aspekte wat navore gekom het (Corey, 2001: 122).

3.2.2.5 Verduideliking

Verduideliking is 'n tegniek wat in supervisie benut kan word waardeur 'n verklaring van gebeure verskaf word met die doel om gevoelens van ongemak te verminder wat uit verwarring, onsekerheid of vrees by die student ontstaan (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995).

Verduideliking geskied deur die verskaffing van inligting oor of die omskrywing van 'n aspek op so 'n wyse dat duidelikheid daarvoor verkry word. Verduideliking kan die studente onderskraag deur hulle te oriënteer tot situasies waarin hulle verkeer (Engelbrecht 1997: 151).

3.2.2.6 Interpretering

Interpretering kan beskou word as die praktykopleier se verbalisering van wat hy verstaan van die feite wat aan hom verstrekkend is (Toseland & Rivas, 1984: 105). Die praktykopleier kan hierdie tegniek doelgerig aanwend deur op 'n gepaste oomblik 'n vraag te stel, 'n opmerking te maak, 'n verklaring te gee

of deur uitdrukking van sy houding die studente binne groepsupervisieverband te stimuleer om na verbande tussen gedrag, gevoelens en gebeure te kyk. Die praktykopleier interpreteer wanneer hy/sy moontlike verduidelikings vir 'n student se denke, gevoelens of gedrag gee (Corey 2004: 34).

Interpretering verwys ook na die wyse waarop die student gelei word om insig te kry met betrekking tot dit wat vir hom onaanvaarbaar is, of aangaande die verband tussen elemente in sy/haar probleemsituasie wat nie deur sy gewone denke verklaar sou word nie (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike werk, 1995).

3.2.2.7 Aanmoediging

Aanmoediging is 'n proses waardeur agting, vertroue en geloof in jouself en in ander uitgedruk word en dit kommunikeer intense omgee vir andere (Corey 2004: 190). Aanmoediging is 'n tegniek waardeur die kliënt (student) tot positiewe medewerking gemotiveer word (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 1).

Die praktykopleier se houding, benadering en optrede is daarop gerig om die student in een of ander betekenisvolle rigting te onderskraag. Deur middel van aanmoediging word die student in staat gestel om vorentoe te beweeg asook om verby die hindernisse van vrese, gebrek aan selfvertroue en onsekerhede te beweeg. Hierdie tegniek kan goed aangewend word by studente wat 'n gebrek toon aan selfvertroue of wat bang is om veranderinge te ondergaan. Die praktykopleier moet dus die student aanmoedig of die student help om vrese te oorkom ten opsigte van sy/haar leerbehoefes (Sheafor & Horejsi 2003: 380).

3.2.2.8 Veralgemening

Met veralgemening word bedoel dat die student se ongemak verminder word deur aan hom/haar te verduidelik dat die meeste mense soortgelyke reaksies in vergelykbare omstandighede toon (Engelbrecht 1997: 151).

Veralgemening kan gebruik word:

- Om die oorweldigende aanslag van 'n situasie te laat afneem deur die student daarop te wys dat ander persone met soortgelyke probleme gekonfronteer is en dit oorkom het;
- deur kennis oor maniere waarop persone probleme oorkom het, met die student te deel en dit te vergelyk; en deur gemeenskaplike belewenisse van persone onder vergelykbare omstandighede uit te lig (Toseland & Rivas 2001: 21).

Indien die student hom/haar egter as uniek sien, sal veralgemening as 'n aanval eerder as onderskraging aangevoel word. Die student sal voel dat die praktykopleier ongevoelig is en nie begrip het vir sy/haar spesifieke leerbehoefte nie. Veralgemening is dus aangewese indien die beoordeling juis bedoel is as 'n aanval teen die verdediging van uniekheid. Dit is noodsaaklik dat die praktykopleier sensitief moet wees vir die spesifieke situasie en leerbehoefte van die spesifieke student of groep studente (Hepworth & Larsen 1993: 22-23).

3.2.2.9 Klarifikasie/verheldering

Klarifikasie word omskryf as 'n proses waardeur die studente begrip ontwikkel van sy/haar probleemgedrag, die gevoelens wat sodanige gedrag omvat en die bewuste wens en behoefte wat dit motiveer (Corey 2004: 33). Die basiese doel met klarifikasie is dat student haar/homself, sy/haar omgewing en die mense wat in sy/haar bepaalde omstandighede 'n rol speel, beter moet verstaan. Hierdie doel kan bereik word deurdat die praktykopleier inligting wat oor 'n bepaalde student, sy/haar omstandighede en die mense met wie hy/sy omgaan verstrek en dit verduidelik (Toseland & Rivas 2001: 113).

Volgens Corey (1995: 63) beteken klarifisering om die essensie van die student se boodskappe op sowel die gevoelens as die verstandelike vlak te verduidelik. Die bewerings wat deur student(e) gemaak word, word vereenvoudig deur op die kern van die boodskappe te fokus. Deur die proses

van klarifisering, het die praktykopleier ten doel om teenstrydige en verwarde gevoelens en gedagtes uit te sorteer. Klarifisering help ook die praktykopleier om 'n begrip te kry van dit wat die werklike boodskap is wat die student wil oordra.

Klarifisering is 'n werkswyse waardeur die student ook tot insig in die aard van sy praktykopleiding gehelp word deur die feite aangaande sy opleiding te verhelder en dit in 'n duideliker verband te herstruktureer sodat die student sy praktika beter kan begryp (Egan 1994: 7, 63-64).

3.2.2.10 Rigtinggewing

Toseland en Rivas (2001: 118) verwys na rigtinggewing as die klarifisering van die groep se doel, hulpverlening aan die groeplede (studente) om deel te neem aan 'n besondere programaktiwiteit, die lei van 'n bespreking, die deel van nuwe inligting of die assessering van 'n besondere probleem.

3.2.2.11 Aktiewe luister

Volgens Corey (2001: 118) verwys die tegniek aktiewe luister na wanneer die groeplid (praktykopleier) haar/sy eie gedagtes, gevoelens en waarnemings opsy skuif sodat sy volle aandag bepaal kan word by wat die groeplid (student) sê. Aktiewe luister help die groeplid (praktykopleier) om seker te maak sy/hy hoor wat die student sê en laat ook die student weet dat die praktykopleier luister. Sodoende word die student gehelp om te praat oor alle aspekte van belang (Reid 1991: 142).

Aktiewe luister sluit in die groepwerker (praktykopleier) se totale aandag aan wat gekommunikeer word op beide die verbale en nie-verbale vlakke (Corey 2004: 33).

Volgens Corey en Corey (1997: 69) behels aktiewe luister “... absorbing the content, noting gestures and subtle changes in voice or expression, and sensing underlying messages”.

3.2.2.12 Herhaling

Met herhaling word bedoel dat die praktykopleier of student se woorde, bewegings, take en aksies herhaal word, om op die emosionele impak daarvan te fokus (Engelbrecht 1997: 146).

3.2.2.13 Fokussering

Die doel van fokussering is om deur die verskaffing van fokus 'n probleem wat vir die student oorweldigend is, hanteerbaarder en draagliker te maak en hom sodoende in staat te stel om dit in kleiner eenhede te kan deurskou (Hofmeyr 1983: 142-160). Fokussering kan aangewend word deurdat die praktykopleier op 'n bepaalde aspek van 'n probleemsituasie van die student konsentreer. Fokussering kan ook geskied deurdat die praktykopleier die student aanmoedig om self 'n fokuspunt te selekteer, asook aspekte saam te vat wat reeds deurdink is en die student se mening te vra oor aspekte wat nog aandag behoort te geniet (Egan 1994: 221). Fokussering help om doelstellings te bereik en voorkom onnodige kleitrappery en irrelevante kommunikasie.

Deur fokussering word spesifiek aandag gegee aan vae inhoud en die aandag word vir die oomblik daarop gevestig. Die praktykopleier kan die student help om te fokusseer deur middel van vraagstelling en die maak van opmerkings of suggesties (Egan 1994: 212-213).

3.2.2.14 Konfrontering

Konfrontasie kan gedefinieer word as die praktykopleier se bewuste daad om 'n student in direkte kontak met sy sterk punte, swak punte, blinde kolle en bronne te bring (Egan 1994: 158). Konfrontasie kan 'n menslike en sensitiewe wyse wees vir die hantering van teenstrydighede tussen groeplede (studente) se verbale en nie-verbale gedrag (Toseland & Rivas, 1984: 104). Konfrontering behels dus die uitspel van 'n werklikheidsbeeld waarvan die student onbewus is of waarteen hy hom verdedig. Volgens Corey en Corey (1997: 184-185) beteken konfrontering om groeplede (studente) sekere feite

oor hulself waarom hulle wegstrem, te laat insien. Die doel is insigvermeerdering deur bewusmaking van teenstrydighede in eie gevoelens en gedrag. Konfrontasie kan binne individuele en groepsupervisieverband plaasvind. Konfrontasie binne groepsupervisieverband, sentreer rondom temas en prosesse en is geneig om op die groep se kommunikasiepatrone, rolle, weerstand en besluitneming te fokus (Reid 1991: 159). Konfrontasie deur middel van individuele supervisie, help die student om sy/haar gedrag, kommunikasie en aannames te ondersoek en bring kognitiewe, emosionele en gedragsverandering te weeg (Reid 1991: 159).

3.2.3 Onderskragings-/ondersteuningstegnieke

'n Persoon wat onderskraag word, word ondersteun en in 'n figuurlike sin gehelp om staande te bly. Deur middel van onderskragingstegnieke naamlik aanmoediging, veralgemening en aanvaarding, om spanning te verlig en selfvertroue te bevorder word die student ondersteun (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 46). Ten einde onderskragend teenoor die student te kan optree, moet die praktykopleier 'n beraming maak van die student se behoefte aan onderskraging. Onderskraging is gepas wanneer 'n student byvoorbeeld voor 'n krisis te staan kom (Corey & Corey 1997: 72).

Deur middel van onderskraging word die student gehelp om van oormatige angs ontslae te raak en om gemakliker in die onderrigproses te voel. Onderskraging wek ook vertroue by die student en voel hy/sy dat hy/sy gehelp kan word en dat verandering moontlik is. Dit laat die student vry voel om te verander, teen sy/haar tempo en op sy/haar manier (Sheafor & Horejsi 2003: 599-603).

Vervolgens sal verskeie onderskragings-/ondersteuningstegnieke kortliks bespreek word:

3.2.3.1 Aansluiting by gevoelens

Aansluiting by gevoelens dien om die kliënt (student) enersyds te onderskraag om objektiewe aspekte verder te eksploreer maar andersyds om van sy/haar eie gevoelens bewus te word, hulle te klarifiseer en hom/haar te onderskraag om hulle ook uit te druk (Van Rooyen & Combrink 1985: 173).

Deur aansluiting by die student se gevoelens te vind kan die praktykopleier vertrouwe by die student wek om ook met groter vrymoedigheid na meer verborge aspekte van sy lewe te kyk. Aansluiting by gevoelens as sodanig is in baie gevalle egter nie genoegsame ondersteuning om die (kliënt) student sover te kry om aspekte van sy innerlike lewe te verken nie. Die praktykopleier kan die student hiertoe help deur sekere van sy eie gevoelens en ondervindinge met die student te deel. Deur die gebruik van hierdie tegniek word die opbou van die verhouding tussen praktykopleier en student bevorder en sodoende voel die student aan dat hy /sy deur die maatskaplike werker (praktykopleier) begryp word (Van Rooyen & Combrink 1985: 173).

3.2.3.2 Aanvaarding

Aanvaarding verwys na die praktykopleier se houding en optrede wat toon dat hy die student se menswaardigheid eerbiedig, sy gedrag en gevoelens begryp en hom nie veroordeel nie (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 1).

Aanvaarding behels 'n positiewe houding teenoor die individu as 'n persoon met intrinsieke waarde en met 'n reg om self besluite te neem. Die student moet aanvoel dat die praktykopleier hom aanvaar, verstaan en respekteer. Die student moet ervaar dat die praktykopleier intens begaan is oor hoe hy leergeleenthede sien en beleef, dat die praktykopleier hom/haar nie sal veroordeel nie maar hom/haar sal behandel soos 'n mens met 'n gelykwaardige reg op sy eie denke en gevoelens en dat die praktykopleier hom/haar graag wil help. Die groeplid/praktykopleier moet die student laat voel dat hy/sy net soveel reg het op sy eie gedagtes, gevoelens en waardes as enige ander student (Corey & Corey 1997: 238, 244, 248).

3.2.3.3 Erkenning

Erkenning is die tegniek waardeur die maatskaplike werker (praktykopleier) aan die student oordra dat hy/sy egosterkte ontwikkel (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 14). Erkenning is 'n openlike verklaring deur die maatskaplike werker (praktykopleier) dat die student se beoordeling en belewenis van sy houdings, opvattinge, gedrag, gedagtes en gevoelens of dié van ander in sy omgewing aanvaarbaar en verstaanbaar is binne die konteks van omstandighede (Engelbrecht 1997: 145).

Erkenning kan toegepas word gedurende individuele en groepsupervisie. Elke persoon smag na erkenning en dit is veral binne beoordeling in groepsverband positief en realities, en nodig om erkenning te gee. Die erkenning moet egter in ooreenstemming met die bydrae wat gelewer is, wees (Du Preez 1981: 197).

3.2.3.4 Akkreditering

Akkreditering behels die openlike krediet wat die terapeut (praktykopleier) aan die student gee vir kragte wat hy het of ontwikkel en sluit enige bewyse van verbeterde funksionering en realitiese denke in (Brammer, Abrego & Shostrom 1993: 362). Dit behels dus die praktykopleier se positiewe evaluering van aspekte of groei van die student. Akkreditering moedig die student aan, dra by tot 'n beter selfbeeld en dien as motivering vir die student se ontwikkeling. Vorige funksionering of denke van die studente word vergelyk met sy huidige funksionering, om kliënt (student) bewus te maak van positiewe verandering wat plaasgevind het (Brammer, Abrego & Shostrom 1993: 362-364).

3.2.3.5 Gerusstelling

Gerusstelling is gerig op die teenwerking van besorgdheid, angs en onrus en die inboeseming van vertrouwe deur aan die student te verduidelik dat sy

gevoelens en optrede begryp word en dat daar 'n moontlike oplossing vir sy probleem is (Engelbrecht 1997: 146).

Gerusstelling is 'n handeling wat spanning verminder, vertrouwe wek en ook verwagtings vir toekomstige belonings uitbou. Gerusstelling dui daarop dat die student se gevoelens of gedrag verstaanbaar en/of toelaatbaar is, of dat die praktykopleier oortuig voel dat 'n oplossing vir die probleem moontlik is (Brammer, Abrego & Shostrom 1993: 136-140).

3.2.4 Arbitrasie- en onderhandelingstegnieke

Die doel met die aanwending van arbitrasie-en onderhandelingstegnieke is om geskille tussen botsende individue en belangegroepe by te lê, om die struikelblokke wat doeltreffende samewerking en koördinerende verhinder, uit die weg te ruim, en om konflik binne individuele of groepsupervisieverband te hanteer. Daar word veral van tegnieke soos verduideliking en veralgemening gebruik gemaak (Lombard; Weyers & Schoeman 1991: 162). Die praktykopleier tree tydens onderhandeling nie as 'n neutrale derde party op nie, maar wel as 'n partydige voorstander en verteenwoordiger van die studente.

3.2.5 Fasiliteringstegnieke

Fasilitering behels om duidelike en direkte kommunikasie te bewerkstellig. Spesifieke wyses waarop fasilitering kan geskied is onder andere om groeplede (studente) aan te moedig, om hul gevoelens en konflik openlik uit te druk (Corey 2004: 36). Deur middel van fasilitering kan die praktykopleier die student binne groepsverband aanmoedig om ook sy verwagtinge openlik uit te druk. Die praktykopleier kan die studente help om te fokus op hulself en hul gevoelens en hulle aanmoedig om direk en duidelik met mekaar te kommunikeer (Corey 1994: 66).

Fasiliteringstegnieke het te make met die bestuur en administrering van dienste, sowel as die koste-doeltreffende aanwending van bronne. Dit bevat 'n sterk element van maatskaplikewerkadministrasie. Die formulering van

doelstellings en beleid asook die administrasie van programme, projekte en dienste kan as voorbeelde gebruik word (Lombard, et al. 1991: 163).

3.2.6 Gedragsveranderingstegnieke

Die doel met gedragsverandering is om die student te help om problematiese gedrag af te leer of te wysig en bevorderlike gedrag te handhaaf of aan te leer (Berk 2003: 20). Verskeie gedragsveranderingstegnieke wat tydens die supervisiesessies aangewend kan word, word vervolgens kortliks bespreek:

3.2.6.1 Positiewe versterking

Positiewe versterking vind plaas wanneer 'n stimulus direk na afloop van bepaalde gedrag volg en wat bydra tot die waarskynlikheid dat die bepaalde gedrag weer sal plaasvind (Baron & Burne 2000: 263-266).

Positiewe versterking kan aangewend word om (i) voorkoms te versterk. (ii) suksesvolle pogings te beloon (iii) gedrag te bevorder deur gedagte-inhoude wat versterkend inwerk en (iv) te veralgemeen deur positiewe versterking nie net tot 'n bepaalde gedragsvorm te beperk nie, maar ander aspekte in te sluit wat dieselfde versterkende werking het. Aanvanklik is dit die groepwerker (praktykopleier) se aanmoediging wat die versterker is (Toseland & Rivas 2001: 66).

3.2.6.2 Negatiewe versterking

Negatiewe versterking sluit in die verwydering, vermyding of uitskakeling van onaangename gedrag wat sal plaasvind as bepaalde gedrag nie uitgevoer word nie (Martin & Pear 1999: 30,177; Van Delft 1980: 125). Vanweë negatiewe versterking is mense in staat om sinvol en sonder onnodige konflik te kommunikeer, want daar word nagestreef om die onaangename gevolge van onoordeelkundige kommunikasie en gedrag te vermy.

Negatiewe versterking dien as 'n kontrolemaatreël om byvoorbeeld te verhoed dat studente afsprake verbreek. Die kontrak in maatskaplike werk dien ook as 'n instrument vir negatiewe versterking. Negatiewe versterking kan effektief wees as die gevolge wat vermy word genoeg onaangenaamheid inhou en wanneer die onaangename gevolge werklik konsekwent toegepas word (Stroh & Raphael 2003: 237).

Indien 'n student gedrag openbaar wat nie in sy/haar onmiddellike omgewing aanvaarbaar is nie, word dit met afkeuring of met 'n negatiewe gevolg opgevolg. Om die gevolge te vermy, beëindig die student hierdie gedrag (Corey 2001: 258).

3.2.6.3 Uitwissing

Uitwissing is 'n tegniek waardeur die praktykopleier die student help om in die opleidingsituasie die toestande wat die voorkoms van gedrag versterk te identifiseer en dan geleidelik hierdie versterking te beëindig. Uitwissing word gebruik om probleem- of onaanvaarbare gedrag te verminder of uit te skakel. Ongewenste gedrag word nie beloon nie. Nadat ongewenste gedrag uitgewis is, is dit raadsaam om gewenste gedrag aan te leer deur dit byvoorbeeld in supervisie te beloon. (Rose in Van Rooyen & Combrink 1985: 207).

3.2.6.4 Differensiële versterking

Tydens differensiële versterking word die probleemgedrag gebruik om ander gedrag aan te leer. Die alternatiewe gedrag wat aangeleer word, word baie sterk beloon terwyl die onaanvaarbare gedrag feitlik geïgnoreer word (Van Delft 1980: 126). Die persoon ervaar dus beloning vir goeie in plaas van onaanvaarbare gedrag. Die student kan byvoorbeeld oormatig afhanklik word van die praktykopleier. In so 'n geval sou die praktykopleier kan sê dat die student eers self moet probeer om 'n taak te verrig (Sheafer & Horejsi 2003: 383).

3.2.6.5 Straf

Wanneer die student 'n bepaalde onaanvaarbare stelling maak, kan die onaanvaarbare gedrag gestraf word deur byvoorbeeld te kenne te gee dat die gedrag onaanvaarbaar is; of die praktykopleier kan die student in die rede val. Indien 'n praktykopleier en student 'n afspraak vir 'n spesifieke dag en tyd het en die student daag laat op sonder 'n goeie rede, kan die praktykopleier sê dat hy/sy die student nie op die oomblik kan spreek nie. Indien die afspraak belangrik genoeg was vir student behoort die afspraak in die vervolg nagekom te word of die student moet vooraf laat weet as dit nie nagekom kan word nie (Sheafer & Horejsi 2003: 382).

3.2.6.6 Gedagtestolling

Gedagtestolling is 'n tegniek waardeur die student gehelp word om beheer oor sy denke en voortspruitende gedrag te verkry. Dit word gebruik in gevalle waar 'n student nie beheer het oor sy denke en in besonder sy negatiewe denke het nie (Toseland & Rivas 2001: 290).

Wanneer van gedagtestolling gebruik gemaak word, vra die praktykopleier die student om negatiewe of ontstellende gedagtes te vorm. Die student gee nie-verbaal byvoorbeeld deur die opsteek van 'n vinger, vir die praktykopleier 'n teken dat hy/sy aan ontstellende inhoud dink. Die praktykopleier sê hardop “stop”, waarna die student sy/haar gedagtes onder beheer kry en nie verder aan die betrokke gedagte dink nie. Die praktykopleier wys dan aan die student uit dat sy/haar gedagtes deur 'n willekeurige handeling gestol is. Hierdie prosedure word 'n paar keer herhaal, sodat die student met die metode vertrouwd kan raak. Daarna word die student gevra om na die stolling van 'n gedagte aan 'n alternatiewe aangename gedagte te dink. Hierdie prosedure word ook herhaal en die student word aangemoedig om wanneer hy/sy alleen is en destruktiewe gedagtes navore kom, dieselfde prosedures te volg (Toseland & Rivas 2001: 290).

3.2.6.7 Sistematiese desensitisasie

Desensitisasie word aangewend om gespesifiseerde angs en vrees te verminder. Desensitisasie kan effektief toegepas word wanneer die student se vrese duidelik beskryf kan word in terme van tyd, plek en omgewing. Sistematiese desensitiserings behels progressiewe ontspanning, die opstel van 'n angs-hiërargie en die afparing van items op die angs-hiërargie met ontspanning (Van Delft 1980: 120).

3.2.6.8 Progressiewe ontspanning

Progressiewe ontspanning behels die aanleer van hoe om die spiere wat willekeurige beheer word, te laat ontspan. Die persoon kan bewustelik leer om te ontspan te midde van situasies wat angs opwek. Sodoende kan die persoon sy angsreaksie beheer deur te ontspan (Van Delft 1980: 119).

3.2.7 Skriftelike tegnieke

Skriftelike tegnieke verwys na 'n kommunikasiekanaal wat van groot waarde is ten opsigte van die lewering van effektiewe dienste en verbetering van die gehalte van die praktyk (Brown 1992: 129-139).

3.2.7.1 Verslagskrywing

Praktykonderrigprogramme maak van verslagskrywing deur studente as 'n onderrigtegniek gebruik. Fourie (1982: 180) verwys na verslagskrywing as 'n hulpmiddel in praktykopleiding wat as tegniek benut kan word ten einde die doelstellings van die kurrikulum te bereik.

Waller, Carroll en Roemer (1996: 43-56) beskryf verslagskrywing as 'n metode van leer wat die student se leergeleentheid (praktykplasing) struktureer en versterk. Praktykopleiers moet bewus wees van die metodes van verslagskrywing wat hul opleidingsinstansie benut.

Verslagskrywing bied die geleentheid vir die praktykopleier om die student se werkverrigting herhaaldelik te monitor. Verslae is rou materiaal waaruit die praktykopleier die student se werkverrigting assessee, moontlike ontwikkeling identifiseer en die onderrigproses rig. Deur middel van verslagontleding, kan die student se leerstyle, -behoefte en tendense in werkverrigting bepaal word, om sodoende as hulpmiddel vir die opstel van die onderrigassessering en die onderrigprogram te dien (Richan 1994: 63).

Die doel van verslagskrywing moet altyd die fasilitering van onderrig wees en nie primêr gaan om studente te kontroleer nie (Graybell & Ruff 1995: 173). Elke verslag van die student moet op 'n spesifieke uitkoms gerig wees (Neumann & Friedman 1997: 237). Verslae behoort deur die praktykopleier en student as 'n onderrigtegniek beskou te word en nie bloot as 'n administratiewe taak nie (Richan 1994: 63; Rampf 1995: 125-132).

3.2.7.2 Dagboek/Joernaal

Volgens Dryden en Feltham (1994: 41 – 42) vereis die meeste kursusse dat elke studente 'n persoonlike dagboek/joernaal vanaf die aanvang van die kursusse moet hou. Op so 'n manier kan hul rekords hou van hul waarnemings, gevoelens, refleksies, of bewuswording van ongemak.

3.2.7.3 Literatuurbestudering

Dryden en Feltham (1994: 41) noem dat dit verstandig is om studente aan te moedig om so breed en krities as moontlik te lees, spesifiek in enige area waarin hulle geïnteresseerd is.

Volgens Taibbi (1995: 136) is om leesmateriaal te gebruik voor die handliggend en nie baie gekompliseerd nie. Die praktykopleier mag boeke en artikels voorstel wat 'n huidige belangstelling of probleemarea insluit waarmee die student probleme ervaar.

3.2.7.4 Lesings

Volgens Dryden en Feltham (1994: 34-35) is van mening dat sekere kennis nodig is om die teorie en die praktyk te integreer. Daarom is dit soms vir die supervisor nodig om addisionele lesings tydens groepsupervisie aan te bied wat regstreeks op onmiddellike leerbehoefes van die studente gegrond is.

Deur die weergee van inligting deur 'n minilesing word studente in staat gestel om van die praktykopleier te leer asook uit die bespreking wat daarop sal volg (Jacobs, et al. 2002: 124). Volgens genoemde skrywers moet minilesings oor die volgende kenmerke beskik:

- interessant, relevant en bondig wees;
- kulturele en geslagsverskille in ag neem; en
- huidige korrekte en objektiewe inligting weergee.

3.2.7.5 Gevallestudies

Cosson (1991: 140) omskryf gevallestudie soos volg “It is the record of complex situations that must be literally pulled apart and put together again before the situations can be understood”. Die gevallestudie kan by spesifieke onderrigbehoefes aangepas word, aangesien die ontwikkelingsvlak van leer waarop gefokus word, die inhoud van die gevallestudie bepaal volgens Watkins & Vitnaza (1993: 146); Feldham en Dryden (1994: 27-39) asook Munson (1993: 135-138) in Engelbrecht (2001: 155). Gevallestudies kan benut word binne groepsupervisieverband of individuele supervisieverband om die student(e) te help om meer vryelik te kan kommunikeer oor aspekte van belang ten opsigte van hul leerbehoefes (Egan 1994: 43).

3.2.8 Evalueringstegnieke

Evaluering kan omskryf word as die proses waardeur die effek en doeltreffendheid van onderrig bepaal word (Siebörger 1998: 5). Evaluering vereis dat die praktykopleier 'n mening vorm ten opsigte van die student se

kennis, gedrag of optrede en waardes of houdings (Van der Horst & McDonald 2001: 180).

Om die doel en kriteria van evaluering volgens Kadushin (1992: 397) te bereik moet dit gebaseer wees op die individuele optrede en professionele groei- behoefte van die student.

Vervolgens word verskillende evalueringstegnieke bespreek:

3.2.8.1 Verslae of enige geskrewe werk van studente

Die probleem met die evaluering van verslae en ander geskrewe werk is dat dit moontlik nie akkuraat bygehou is nie en moontlik ook nie die werklikheid weerspieël nie (Shardlow & Doel 1996: 159-169; Simpson 1995: 365).

Die kriteria vir evaluasie is gebaseer op die akkurate refleksie van die student se optredes (Kadushin A. 992: 397).

3.2.8.2 Insette van verbruikersisteme of kliënte

Kadushin (1992: 389) en Shardlow en Doel (1996: 151-152) is van mening dat daar min van die insette van verbruikersisteme of kliënte gebruik gemaak word tydens evaluering van studente. Kliënte is nie altyd in 'n goeie posisie om werklik studente te beoordeel nie en dra ook nie kennis van die opleidings- en welsynsinstantie se verwagtinge aan die studente nie.

3.2.8.3 Portuurgroepevaluering

Shardlow en Doel (1996: 160) is van mening dat portuurgroepevaluering maklik op aannames gegrond mag wees, omrede studente nie die volle en werklike beeld van hulle portuurs se werk het nie.

Gillam en Crutchfield (2001: 49-59) is van mening dat studente 'n verskeidenheid van menings, opinies en perspektiewe van hulle portuurgroep

aanhoor en dus kan portuurgroepevaluering veral in 'n multikulturele opset van waarde wees.

3.2.8.4 Mondelinge voordragte

Deur middel van mondelinge voordragte doen die studente 'n aanbieding ten opsigte van hul werk wat hul nagevors het aan die praktykopleier of binne groepsverband (Van der Horst & McDonald 2001: 222). Mondelinge voordragte stel die supervisor instaat om die student se bekwaamheid regstreeks te evalueer. Dit is egter tydrowend en sommige studente kan dit traumaties beleef. Studente moet goed voorberei word deur die doel en evalueringskriteria ten opsigte van die mondelinge voordrag, aan die student vooraf bekend te maak (Race & Brown 1994: 69).

3.2.8.5 Portefeuljies

'n Portefeulje is 'n bewustelike, strategiese en spesifieke versameling van die student se werk of bewyse van werk wat gelewer is, en demonstreer dat leer plaasgevind het (Van der Horst & McDonald 2001: 183). Die inhoud van die portefeulje word oor 'n tydperk versamel en moet met leeruitkomste verbind word. Dit kan daaglikse werk en keuses vir evaluering of selektering van die student se beste werk bevat (Crouch & Fountaine 1994: 306; Race & Brown 1998: 67; Janse van Rensburg 1997: 86-88).

3.2.8.6 Selfevaluering

Volgens Mcloud (1997: 99) kan selfevaluering as 'n konkrete beeld van die studente se selfdunk en realisme gesien word en kan selfevaluering dus goed deur die supervisor benut word.

Janse van Rensburg (1997: 87) verwys ook na instrumente soos die dagboek, video's, nakoming van kontrakte, statistiek en fisiese projekte wat deur studente vir selfevaluering benut kan word. Die praktykonderrigprogram

bepaal die instrumente vir selfevaluering en behoort dus kreatief deur die praktykopleier aangewend te word.

3.2.8.7 Informele waarneming

Deur middel van informele waarneming is die praktykopleier nie net alleen by magte om 'n waardebeoordeling van studente se werk te doen nie, maar kan ook riglyne daar te stel ten opsigte van studente se gedrag of ontwikkeling van insig. Informele waarneming het twee beperkinge, naamlik waarnemers is onbetroubaar aangesien hul subjektief mag wees; en studente tree anders op wanneer hul bewus is dat hul waargeneem word (Van der Horst & McDonald 2001: 204).

3.2.9 Die benutting van tegnologie en wetenskap

Tegnologie kan omskryf word as 'n tegniese metode om 'n praktiese doel te bereik (HAT 2000: 1145). Tegnologie sluit in die gereedskap, tegnieke en prosedures van die professie en is 'n kombinasie van gereedskap en aksie wat deur middel van wetenskaplike kennis, praktyk of ideologie aangewend kan word en wat jou aktiwiteite en besluite bestuur. Die praktykopleier kan beskou word as 'n persoon wat oor die kennis en vaardighede beskik en bekwaam geag word om professionele tegnologie te benut (Schoech 1999: 32). Allen-Meares en Gavin (2000: 566) definieer tegnologie as enige sistematiese gestruktureerde proses wat praktiese repliserende uitkomstel lever.

Vervolgens sal soorte tegnologiese tegnieke wat in supervisie benut kan word, bespreek word.

3.2.9.1 Videokasette

Video-opnames verskaf aansienlike voordele vir onderrig en evaluering ten opsigte van die student se werk deur betroubare en duidelike inligting (Kadushin & Harknes, 2002: 436).

Volgens Feltham en Dryden (1994: 33-37), en Graybell en Ruff (1995: 175) word video-opnames al hoe meer algemeen as onderrigtegniek gebruik. Dit kan insluit opnames van onderhoude en groepsessies. Video-opnames kan getroue demonstrasies van studente se kompetensies uitbeeld (Munson 1993: 284-292; Taibbi 1995: 125-128).

3.2.9.2 Bandopnames

Die gebruik van bandopnames kan die student help om haar/hom situasie produktief te eksploreer en help om insig in 'n situasie te ontwikkel (Graybell & Ruff 1995: 195).

3.2.9.2 Rekenaars

Die rekenaar word na verwys as 'n inligtingstelsel en kan gedefinieer word as die mense, werkwyses en ander hulpbronne wat gebruik word om inligting te versamel, te transformeer en te versprei binne 'n organisasie (Smit & Cronje 1997: 194). Rekenaar-gebaseerde inligtingstelsels speel 'n onmisbare rol in die werksaamhede, bestuur en strategiese sukses van 'n organisasie (Smit & Cronje 1997: 205). Die rekenaar kan so as 'n hulpbron benut word om kennis te bekom vir onderrig van voorgraadse maatskaplikewerkstudente tydens supervisie (Lieberman 1998: 51).

Die rekenaar kan ook gesien word as 'n hulpmiddel wat dienste aan die student optimaliseer deur die praktykopleier instaat te stel om die vereistes ten opsigte van aanspreeklikheid te hanteer (Ackermann 1995: 27).

3.2.9.4 Internet

Lieberman (1998: 51-52) noem dat die gebruik van die internet aan die toeneem is en met groot vrug en onbeperk as onderrigtegniek gebruik kan word om as kennishulpbron tydens supervisie te dien.

Volgens Schoech (1984: 40) is die internet 'n netwerk van netwerke wat oor baie eienskappe beskik om in die student se behoeftes te voorsien byvoorbeeld vir boodskappe deur e-pos en FTP ("file transfer protocol") wat 'n standaard verskaf vir die oplaai en aflaai van lêers.

3.3 DIE BENUTTING VAN ONDERRIGTEGNIKE TYDENS DIE FASES VAN DIE SUPERVISIEPROSES

Onderrig binne supervisie is volgens Hoffman (1990: 135) 'n beplande, gesistematiseerde proses met identifiseerbare fases, wat 'n onderrig-en-leer sirkelgang met identifiseerbare stappe in elke fase bevat. Kitching (1992: 11) sien die supervisieproses as 'n opeenvolging van supervisiesessies wat tussen die supervisor en die student binne 'n bepaalde tydsbestek plaasvind. Naudé (1992: 22-42) geïnterpreteer die supervisieproses as 'n verloop van gebeure vanaf die oomblik dat daar kontak tussen die supervisor en die student gemaak word, totdat die supervisieproses afgesluit word. Engelbrecht (2001: 126) onderskei die fases van die supervisieproses met betrekking tot maatskaplikewerkstudente as assessering, kontraktering, programmering, implementering, evaluering en terminering. Die benutting van sekere van die geklassifiseerde onderrigtegnieke tydens elke fase van die supervisieproses volgens die fase-indeling van Engelbrecht (2001:) word vervolgens aangedui.

Die individuele leerbehoefte en leerpatrone van die student en die aard van die leerstof moet in ag geneem word wanneer toepaslike onderrigtegnieke geselekteer word. Onderrigtegnieke moet benut word ten einde die deelname van die student moontlik te maak tydens supervisiesessies.

3.3.1 Assesseringsfase

Kadushin (1992: 343) verwys na assessering as 'n proses wat angstigheid verlig omrede assessering die student help om te weet waar hy staan. Assessering word ook beskou as prosedures vir die beheer en standaardisering van gedrag van die student (Kadushin 1992: 345). Assessering help om te motiveer, rigting aan te bied asook met die integrasie van leer.

Kadushin en Harkness (2002: 329) definieer assessering as die objektiewe evaluering van die werker (student) se totale beroepsfunksionering oor 'n spesifieke tydperk. Dit is 'n proses van die toepassing van sistematiese prosedures om met betroubaarheid en geldigheid te bepaal in watter mate die werker (student) aan die posvereistes (praktikavereistes) van die organisasie voldoen.

Die assesseringsfase van supervisie kan slegs geslaagd wees indien dit deur middel van die benutting van verskillende onderrigtegnieke, naamlik gesprekstegnieke soos vraagstelling, stiltes, bespreking, samevatting, verduideliking, interpretasie, klarifisering en fokussering; onderskravings-tegnieke soos aansluiting by gevoelens, aanvaarding, erkenning, gerusstelling, skriftelike tegnieke soos verslagskrywing, dagboek, literatuurbestudering, en portefeuljes kan geskied (Lemberger & Marshack 1991: 189; Munson 1993: 132-135; Shardlow & Doel 1996: 137-138).

3.3.2 Kontrakteringsfase

Volgens Jacobs et. al. (2002: 285) word met kontraktering bedoel dat die student ooreenkom met die praktykopleier om die fokus van die supervisie-sessie te wees. Kadushin en Harkness (2002: 458) verduidelik dat die supervisor spesiaal 'n kontrak met die student onderhandel oor aspekte wat binne 'n sekere tydsbestek geleer moet word.

Hoffmann (1990: 136) verduidelik dat die supervisiekontrak tussen die supervisor en die student omskryf word as die eerste stap om die verhouding tussen die partye te demokratiseer. Dit behels die verplasing van mag vanaf die supervisor na die student, sodat die student aan besluite en verwagtinge wat met betrekking tot die onderrig gestel word, kan deelneem.

Engelbrecht (2001: 131) noem die beginsels wat volgens Van Staden (1990: 50-51) benut kan word gedurende die kontrakteringsfase van supervisie dat studente as gelykes en met agting tydens kontraktering behandel moet word.

Beide die student en praktykopleier moet besluit watter verantwoordelikhede hulle gaan aanvaar ten opsigte van die supervisieproses.

Engelbrecht (2001: 140) noem dat die kontrak as 'n bron van motivering dien en daarom spesifiek en konkreet vasgestel moet word. Kontrakte kan voortdurend aangevul en geherformuleer word om by die situasie aan te pas deur die aanwending van verskillende onderrigtegnieke soos vraagstelling, verduideliking, aanmoediging, onderhandelings tegnieke, fasiliteringstegnieke, aanvaarding asook fokussering (Engelbrecht 2001: 133; Hoffman 1990:136; Naudé 1992: 28-29; Goedhart 1993: 26,35). Kontraktering is dinamies in die sin dat dit regstreeks tot programmering lei.

3.3.3 Programmeringsfase

Daar kan tot die implementering van die program oorgegaan word, nadat die Leerbehoefte van die student geprogrammeer is. Verskillende konsepte word

gebruik om die onderrigprogram te struktureer (Erwin 1991: 36). Engelbrecht (2001: 142) haal laasgenoemde outeur aan en "... Meld dat ongeag wat die konsep genome word wat struktuur aan die onderrigprogram verleen, dit so spesifiek as moontlik moet geformuleer word. Oliver (1998: 35-36) bevel in terme van uitkomsgebaseerde onderrig aan dat uitkomst as kritieke uitkomst en spesifieke uitkomst geformuleer moet word.

Engelbrecht (2001: 133) verwys na Naudé (1992: 31-32) en Strydom (1993: 96-97) se mening ten opsigte van programme wat sistematies uitgevoer moet word en van die assessering van leerbehoefte afhanklik is. Dit is daarop gerig om bepaalde kompetensies te bereik.

'n Betekenisvolle onderrigprogram kan nie voor die begin van 'n student se praktykonderrigplasing ontwikkel word nie. Die student en die praktykopleier moet eers konkreet vasstel wat die inhoud van die program behoort te behels. Vir hierdie doeleindes kan die volgende onderrigtegnieke aangewend word naamlik aanvaarding, onderskraging, aansluiting by

gevoelens, fokussering, erkenning, onderhandeling, fasilitering, raadgewing en rigtinggewing. (Hoffmann 1990: 138-141).

3.3.4 Implementeringsfase

Hoffmann 1990: 132-133 verwys na die implementeringsfase as 'n gestruktureerde en interaksionele proses wat tussen die supervisor en student plaasvind. Hy noem ook dat die implementeringsfase altyd volgens 'n plan verloop.

Fourie (1982: 138) verduidelik dat dit die verantwoordelikheid van die supervisor/praktykopleier is, om die supervisiegesprek te rig gedurende die implementeringsfase deur byvoorbeeld van die volgende tegnieke wat deur Botha (1976: 191-192) en Kadushin (1979: 167-168) aangedui word, gebruik te maak naamlik: vraagstelling, klarifikasie, ondersteuning, stimulering, rigtinggewing, verduideliking, bespreking, luister, ontleding, opsomming, herhaling, fokus asook verskaffing van inligting.

3.3.5 Evalueringsfase

Fourie (1982:181) beskou evaluering as 'n deurlopende proses waarby die praktykopleier en studente betrokke is met betrekking tot

- Strukturering van administratiewe aspekte;
- voorbereiding ten opsigte van die vereistes vir praktykopleiding; en
- verloop van die formele mondelinge evalueringssessie

McKendrick (1994: 310) beskou die evalueringsfase van supervisie as 'n komplekse proses is. Die praktykopleier wat die student onderrig is verantwoordelik vir die evaluering van die student om te bepaal of verwagte uitkomst bereik is. Die doel van die evaluering is om die leerpotensiaal van die student te verbeter en dit behoort ook tot die herdefiniëring van leerbehoefte te lei.

Die volgende evalueringstegnieke kan benut word binne die evalueringsfase van die supervisieproses naamlik: verslae, insette van verbruikerssisteem of kliënte; portuurgroepewaluering; mondelinge voordragte; portefeuljes en self-evaluering, wetenskap en tegnologie (Engelbrecht 2001: 154).

3.3.6 Termineringsfase

Engelbrecht (2001: 148) verduidelik dat die supervisieproses waarby studente betrokke is op 'n natuurlike wyse deur middel van die einde van die praktykonderrigprogram beëindig word. Die termineringsfase van supervisie word deur Muller (1995: 35, 142) beskou as die losmaking van die supervisor en die student se binding.

Engelbrecht (2001: 148) verduidelik dat beide die praktykopleier en die student ambivalente gevoelens aan die einde van die supervisieproses beleef. Hulle kan verheug wees oor die suksesvolle voltooiing van die program, maar terneergedruk oor die beëindiging van die supervisieverhouding. Die praktykopleier handhaaf in hierdie verband 'n modelleringsrol en neem inisiatief om die gevoelens wat terminering meebring, te deel. Ander onderrigstegnieke wat aangewend kan word binne die termineringsfase van die supervisieproses is gesprekstegnieke soos vraagstelling en samevatting, onderskragingstegnieke soos aanmoediging en erkenning; skriftelike tegnieke, gedragsveranderingstegnieke soos positiewe versterking.

Tabel 3.1 verstrek vervolgens 'n samevattende raamwerk vir die benutting van onderrigstegnieke tydens die fases van die supervisieproses.

FASES	TEGNIEKE					
	Eksperimentele Tegnieke	Gespreksteknieke	Onderskraging/ Ondersteuningsteknieke	Skriftelike Tegnieke	Evalueringsteknieke	Benutting van tegnologie en wetenskap
Assesseringsfase	Vertolking van eie rolle	Vraagstelling	Aansluiting by gevoelens	Verslagskrywing	Onderhoude	Rekenaars
	Benutting van ondersteunende spelers	Stiltes	Aanvaarding	Dagboek		Videokassette
	Modellering	Bespreking	Fokussering	Literatuurbestudering		Bandopnames
	Vaardigheidsoefeninge	Samevatting	Erkenning	Portefeuljes		Internet
		Verduideliking	Gerusstelling	Selfevaluering		
		Interpretasie	Klarifisering			
Kontrakteringsfase	Vertolking van eie rolle	Vraagstelling	Aanvaarding	Literatuurbestudering	Onderhoude	Bandopname
	Benutting van ondersteunende spelers	Verduideliking	Fasilitering	Dagboek/joernaal		Rekenaars
	Modellering	Aanmoediging	Aansluiting by gevoelens			
	Vaardigheidsoefening	Fokussering				
Programmeringsfase	Vertolking van eie rolle	Fokussering	Aanvaarding	Verslagskrywing	Literatuur-bestudering	Rekenaars
	Benutting van ondersteunende spelers	Rigtinggewing	Aansluiting by gevoelens	Literatuurbestudering	Insette van verbruikersstelsel	Videokassette
	Modellering		Erkenning	Dagboek/joernaal	Onderhoude	
	Vaardigheidsoefeninge					
Implementeringsfase	Vertolking van eie rol	Stiltes	Aansluiting by gevoelens	Verslagskrywing	Verslae of enige geskrewe werk van studente	Rekenaars
	Sosiodrama					
	Spieëlbeeld					

FASES	TEGNIEKE					
	Eksperimentele Tegniese	Gesprekstekniese	Onderskraging/ Ondersteuningstekniese	Skriftelike Tegniese	Evalueringstekniese	Benutting van tegnologie en wetenskap
Implementeringsfase	Benutting van ondersteunende spelers	Vraagstelling	Aanvaarding	Dagboek/Joernaal	Insette van Verbruikersstelsel	Bandopnames
	Rolverwisseling	Bespreking	Erkenning	Literatuurstudie	Onderhoude	Videokassette
	Rolomruiling	Samevatting	Akkreditering	Lesings	Informeel waarneming	Internet
	Deling van rolle	Verduideliking	Gerusstelling	Gevalllestudies		Rekenaars
	Spieëlbeeld	Interpretering	Veralgemening			
		Aanmoediging	Positiewe versterking			
		Veralgemening	Negatiewe versterking			
		Klarifikasie	Uitwissing			
		Rigtinggewing	Gedagtestolling			
		Aktiewe luister	Sistematiese desensitisasie			
		Herhaling	Progressiewe ontspanning			
		Fokussering	Progressiewe ontspanning			
	Konfrontering					
Evalueringfase	Modellering	Vraagstelling	Erkenning	Verslagskrywing	Insette van verbruikers	Bandopnames
	Vaardigheidsoefeninge	Samevatting		Dagboek/joernaal	Portuurgroepevaluering	Videokassette
	Vertolking van eie rol	Aanmoediging		Literatuurbestudering	Portefeuljes	Rekenaar
					Selfevaluering	
					Informeel waarneming	
				Onderhoude		
Termineringsfase	Modellering	Vraagstelling	Erkenning	Verslagskrywing	Portefeulje	Rekenaar
	Vertolking van eie rolle	Samevatting		Dagboek/joernaal	Onderhoude	
	Vaardigheidsoefeninge	Aanmoediging				

Tabel 3.1: Raamwerk vir die benutting van onderrigtegniese en –strategieë tydens die fases van die supervisieproses

Al die genoemde ses kategorieë van onderrig tegnieke word dus in al die fases van die supervisieproses aangetref. Die geklassifiseerde tegnieke wat onder elke kategorie benut word varieer egter van fase tot fase.

3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gelet op 'n beskrywende en evaluerende klassifikasie van onderrig tegnieke om sodoende maatskaplikewerkonderrig tot sinvolle leergeleenthede vir studente te omskep. 'n Klassifikasie van onderrig tegnieke is saamgestel volgens verskillende skrywers se indelings asook vanuit die maatskaplike werkmetodiek literatuur (veral met betrekking tot groepwerk- en gevallewerk teorie). Eksperimentele, gespreks-, onderskragings-, skriftelike en evalueringstegnieke is omskryf as tegnieke wat verband hou met tegnologie en wetenskap. Daar is ook gelet op die integrering van onderrig tegnieke tydens die fases van die supervisieproses aan voorgraadse studente.

In die volgende hoofstuk word die empiriese bevindinge van die volgende aspekte weergegee: demografiese inligting van die respondente; kennis van die supervisor/praktykopleier ten opsigte van praktykonderrig; metodes vir voortgesette opleiding en ontwikkeling van praktykopleiers; die kennis dra en/of die benutting van onderrig tegnieke deur supervisors/praktykopleiers tydens supervisie met voorgraadse maatskaplike-werkstudente; asook die potensiële mate/graad van sukses ten opsigte van die benutting van onderrig tegnieke in maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente hanteer.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE BEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN DIE BENUTTING VAN ONDERRIGTEGNIKE TYDENS MAATSKAPLIKEWERK-SUPERVISIE AAN VOORGRAADSE STUDENTE BY GESINSORGORGANISASIES IN DIE METROPOOL EN BOLANDSTREEK VAN DIE WES-KAAP

4.1 INLEIDING

Die empiriese studie is onderneem na aanleiding van die literatuurstudie in die voorafgaande hoofstukke twee en drie ten opsigte van die benutting van onderrigtegnieke tydens maatskaplike werksupervisie aan voorgraadse studente. Die operasionalisering en verloop van die empiriese ondersoek word in hierdie hoofstuk weergegee. Die respondente se kennis, vaardigheid en behoeftes ten opsigte van die beoefening van die onderrigfunksie in supervisie en hul benutting van onderrigtegnieke word volgens die versamelde data geanaliseer.

4.2 DIE VERLOOP VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die vraelys (Bylae 2) wat vir die opname benut is, is gebaseer op die doelstellings en doelwitte van die studie, sowel as op die inhoud van die voorafgaande literatuurstudie. Deur middel van 'n sintesetaak is 'n vooraftoetsing gedoen om sodoende die uitvoerbaarheid van die ondersoek na die benutting van onderrigtegnieke deur studentesupervisors te bepaal. Die vooraftoetsing van die vraelys is deur twee studentesupervisors gedoen. Die teikenuniversum was supervisors/ praktykopleiers werksaam by gesinsorgorganisasies in die Metropool en Bolandstreek, Wes-Kaap, waar eerste, tweede, derde en vierdejaar maatskaplikewerkstudente van al die opleidingsinstansies in die Wes-Kaap hul praktykopleiding ontvang. Twee-en-twintig vraelyste is uitgedeel aan maatskaplike werkers in diens van gesinsorgorganisasies van genoemde streke, wat as praktykopleiers optree, en maatskaplikewerkstudente se supervisie behartig. Al 22 vraelyste is terug ontvang. 'n Respons van 100% is dus verkry, wat volgens Royse (1991: 142) baie goed is vir 'n verkennende studie.

Die kwantitatiewe navorsingsmetode is benut in die studie. Die kwantitatiewe data is deur middel van tabelle en grafieke voorgestel. Navorsers het ook die oop vrae gekwantifiseer en in persentasies uitgedruk. Die gegewens uit die vraelys is met behulp van 'n sakrekenaar per hand verwerk.

4.3 RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die gegewens wat met behulp van 22 voltooide vraelyste ingesamel is, word volgens die uiteensetting van die afdelings van die vraelys aangebied.

4.3.1 Identifiserende besonderhede

'n Ontleding van die ondersoekgroep is aan die hand van die volgende aspekte gedoen naamlik organisasie waar respondente werksaam is, posisie binne organisasie, posvlak en duur van posvlakbekleding, benaming van persoon wat studentesupervisie hanteer, aantal maatskaplike werkers wat as praktykopleiers optree asook aantal praktykonderrigplasings wat hanteer is.

4.3.1.1 Gesinsorgorganisasies waar respondente werksaam is.

Tabel 4.1: Gesinsorgorganisasie waar respondente werksaam is.

STREEK	GEBIED	ORGANISASIE	AANTAL RESPONDENTE	
			n	%
Metropool Streek	Bellville	Badisa: Bellcare	1	5
	Kraaifontein	Communicare	2	9
	Bishop Lavis	Communicare	2	9
	Brookelins	Communicare	1	5
	Eersterivier	Stellenbosch Kinder- en Gesinsorgvereniging	3	13
	Diatesda Oiknonica	Eersterivier	2	9
	Somerset-Wes/ Macassar	Helderberg Kinder en Gesinsorgvereniging	2	9
	Bolandstreek Paarl	Hospice	1	5
	Paarl	ACVV	4	18
	Wellington	ACVV	1	5
	Worcester	Kinder- en Gesinsorg- Vereniging: Worcester	3	13
	TOTAAL			22

(N=22)

Vanuit die table 4.1 kan afgelei word dat twee streke vanuit die Wes-Kaap betrek is by die studie naamlik, Metropoolstreek waaruit 13 praktykopleiers van sewe gesinsorgorganisasies betrek is, asook die Bolandstreek waaruit nege praktykopleiers van vier gesinsorgorganisasies betrek is.

By al die gesinsorgorganisasies waar meer as een praktykopleier in diens is, is toestemming verleen om al die praktykopleiers as respondente te gebruik. By een gesinsorgorganisasie waar verskeie praktykopleiers werksaam was, is slegs toestemming aan een praktykopleier verleen om as respondent te dien.

4.3.1.2 Posisie van respondente binne die organisasie.

Tabel 4.2 Posisie binne organisasie

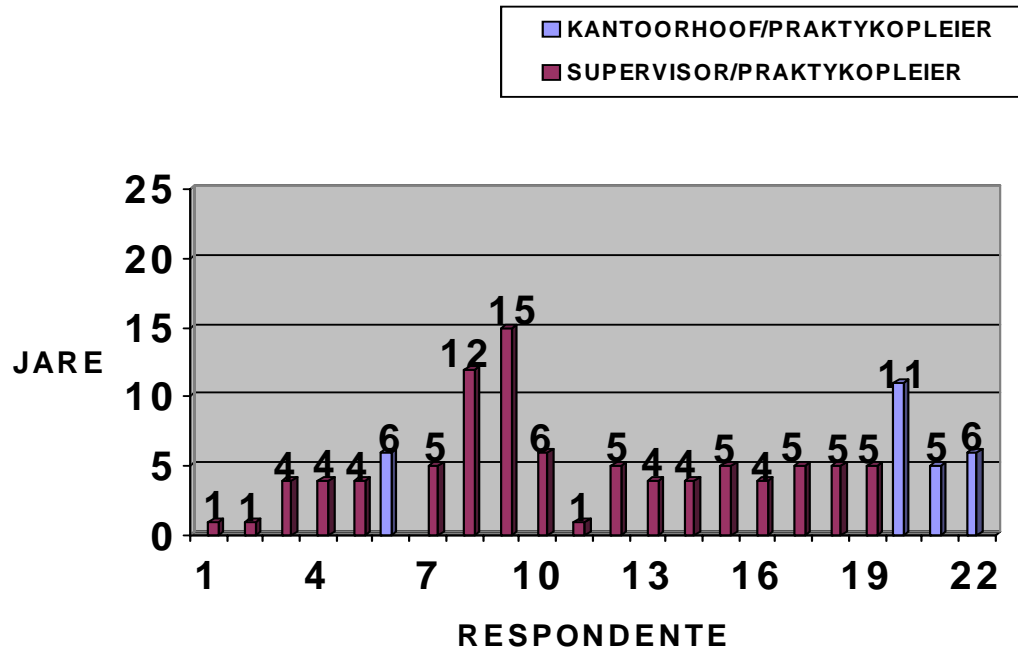
POSVLAK	n	%
Kantoorhoof/supervisor	1	5%
Supervisor/praktykopleier	2	9%
Maatskaplike Werker/praktykopleier	19	86%
TOTAAL	22	100%

(N = 22)

Tabel 4.2 weerspieël dat die meeste naamlik 19 (86%) respondente in die ondersoekgroep in die posvlak maatskaplike werker/praktykopleier was, terwyl drie (14%) respondente wat as supervisors/praktykopleiers opgetree het die middelbestuurvlak verteenwoordig.

4.3.1.3 Jare ondervinding as supervisor/praktykopleier

Respondente was versoek om hulle aantal jare ondervinding as supervisor/praktykopleier aan te dui. Die resultate word in figuur 4.1 weergegee.



(N=22)

Figuur 4.1 Aantal jare ondervinding

Soos blyk uit figuur 4.1 het drie (14%) respondente ten tye van die ondersoek een jaar ondervinding as supervisor/praktikopleier gehad. Sestien (72%) respondente was redelik ervare en het oor drie tot ses jaar ondervinding as supervisor/praktikopleier beskik. Vier (18%) respondente kan as ervare supervisor/praktikopleiers beskou word en het oor 10 tot 15 jaar ondervinding beskik. Die bevindinge ondersteun Von Pressentin (1993: 76) wat ook bevind het dat praktikopleiers gewoonlik oor algemene werksondervinding beskik, alvorens hulle supervisie aan voorgraadse studente gee.

4.3.1.4 Benaming van respondente tydens studentesupervisie

Daar is aan die respondente gevra wat die persoon wat praktykbegeleiding aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente hanteer, binne hul organisasie genoem word. Hierdie benaminge word in tabel 4.3 aangedui.

Tabel 4.3 Benaming tydens studentesupervisie

BENAMING	n	%
Supervisor	2	9%
Studente-supervisor	2	9%
Praktykopleier	3	14%
Maatskaplike werker	15	68%
TOTAAL	22	100%

(N=22)

Tabel 4.3 weerspieël dat die oorgrote meerderheid 15 (68%) van die respondente as maatskaplike werkers aangespreek word. Na drie (14%) van die respondente word as praktykopleier verwys terwyl na twee (9%) van die respondente verwys word as supervisors en 'n verdere twee (9%) as studente-supervisors verwys.

4.3.1.5 Aard van huidige pos

Ter aansluiting by die vorige vraag moes respondente die aard van hulle huidige pos omskryf. Die omskrywings van huidige posvlak word vervolgens uiteengesit. Drie (14%) van die respondente het nie die vraag beantwoord nie. Vier (18%) respondente het gemeld dat hulle veldwerkers is en studentesupervisie binne die organisasie hanteer. Drie (14%) respondente het aangedui dat hulle pos supervisie aan maatskaplike werkers binne die organisasie behels, sowel as die hantering van studentebegeleiding. Twaalf (54%) respondente het na die aard van hul pos verwys naamlik, lewering van gesinsorgdienste, pleegsorgdienste gesinsherenigingsdienste, rehabilitasie, vrywillige ondersteuningsdienste asook supervisiebegeleiding aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente.

Die meeste respondente het aangedui dat hulle veldwerk sowel as supervisiebegeleiding aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente behartig.

4.3.1.6 Maatskaplike werkers as supervisors/praktykopleiers binne organisasies

Supervisors/praktykopleiers asook die aantal studente wat by elke supervisor/praktykopleier praktykonderrig ontvang word in tabel 4.4 uiteengesit.

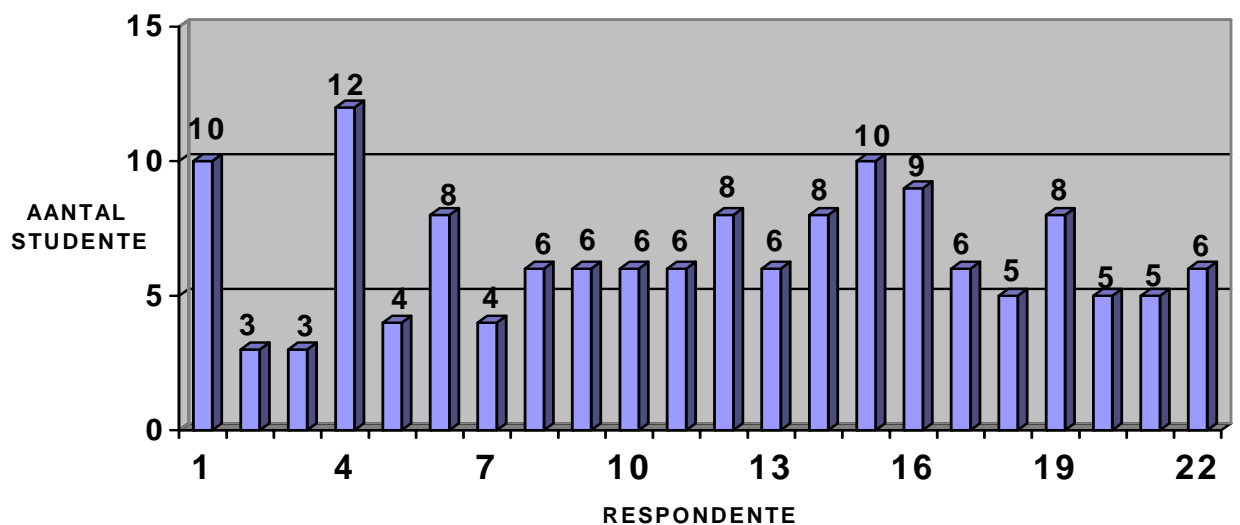
Tabel 4.4 Aantal maatskaplike werkers wat as supervisor/praktykopleier optree

JAARGROEP	GETAL STUDENTE f	%	AANTAL PRAKTYKOPLEIERS f	%
Eerste jaar	6	18%	6	27%
Tweede jaar	4	12%	3	14%
Derde jaar	13	38%	6	27%
Vierde jaar	11	32%	7	32%
TOTAAL	34	100%	22	100%

Tabel 4.4 dui aan dat ses (27%) praktykopleiers 13 derdejaarstudente vir supervisie hanteer. Op vierdejaarvlak behartig sewe praktykopleiers 11 (32%) vierdejaarstudente. Laasgenoemde moet teen die agtergrond gesien word dat vierdejaarvlak studente meer onafhanklik funksioneer en is dit vir een praktykopleier moontlik om 'n groot getal studente te kan hanteer. Vanuit die tabel kan ook afgelei word dat die hantering van studente vir praktykopleiding van vier tot ses supervisors/praktykopleiers wissel wat tussen ses (6) tot 13 studente hanteer.

4.3.1.7 Aantal deurlopende praktykonderrigplasings

Die aantal deurlopende praktykonderrigplasings van voorgraadse maatskaplikewerkstudente wat deur elke praktykopleier die afgelope twee jaar behartig was, word in figuur 4.2 weergegee.



(N=22)

Figuur 4.2: Deurlopende praktykonderrigplasings afgelope twee jaar

Vanuit figuur 4.2 kan afgelei word dat drie respondente naamlik respondente 1,4 en 15 tussen 10 en 12 voorgraadse maatskaplikewerkstudente vir deurlopende praktykonderrigplasinge die afgelope twee jaar hanteer het.

Respondente twee, drie en vyf het die afgelope twee jaar die minste naamlik drie tot vier voorgraadse maatskaplikewerkstudente vir praktykopleiding hanteer, wat toegeskryf kan word aan die feit dat die praktykopleiers vir die eerste keer studenteplasinge hanteer.

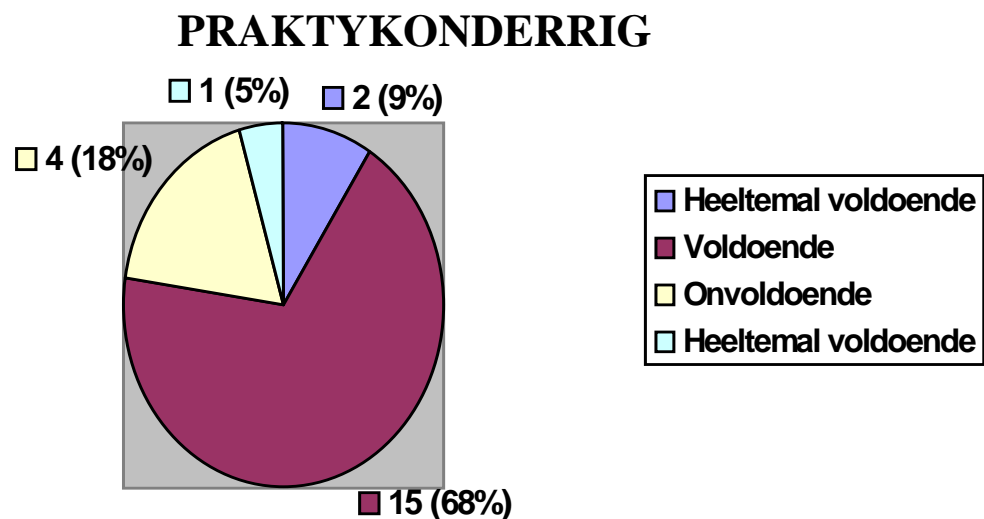
Ter samevatting van voorafgaande resultate, kan afgelei word dat die meerderheid respondente (86%) oor ondervinding as maatskaplike werkers beskik om as 'n praktykopleier vir studente op te tree tydens die praktykonderrigplasing.

4.3.2 Kennis van die supervisor/praktykopleier

Vervolgens word die resultate ten opsigte van verskillende kennisaspekte waarvoor supervisors/praktykopleier moet beskik vir die aanwending van effektiewe supervisiesessies aan voorgreemde maatskaplikewerkstudente weergegee.

4.3.2.1 Kennis ten opsigte van praktykonderrig

'n Vraag is aan die respondente gestel om vas te stel hoe hul, hul kennis ten opsigte van praktykonderrig beoordeel. Die respondente se response word in figuur 4.3 aangebied.



Figuur 4.3 Praktykopleiers se kennis met betrekking tot praktykonderrig

Uit bostaande figuur blyk dit dat omtrent twee-derdes (68%) van die praktykopleiers hulle kennis ten opsigte van praktykonderrig as voldoende beoordeel. Die res, ongeveer een-derde (32%), het hulle kennis as onvoldoende tot heeltemal onvoldoende bestempel.

Die motivering wat die 15 respondente aangedui het waarom hulle voldoende of onvoldoende toegerus is om praktykopleiding te verskaf word in die onderstaande tabel (tabel 4.5) aangedui.

Tabel 4.5: Redes waarom die respondente hulle as bevoeg of onbevoeg beskou om praktykopleiding te verskaf.

Redes	%	n
Redes vir voldoende opgelei:		
Reeds 15 jaar ondervinding in maatskaplike werk	18	4
Het ondervinding van opleiding aanbied	23	5
Riglyne word deur die instansie verskaf	27	6
Redes vir onvoldoende opgelei:		
Teoretiese onderrig moet deur die onderrig instansie verskaf word	14	3
Gebrek aan kennis by die studente vertraag die intervensieproses	5	1
Geen respons	14	3
Totaal	100	22

Uit tabel 4.5 blyk dit dat die redes waarom die respondente hulle as onbevoeg om praktykopleiding te verskaf beskou, daarin geleë is dat hulle van mening is dat die studente nie oor voldoende teoretiese kennis beskik nie en hulle dit nie as hulle rol beskou om teoretiese kennis aan die studente oor te dra nie. Laasgenoemde is die rol van die opleidingsinstansie.

Brink (2000:26) noem dat tegnologiese, politieke, wetgewende en maatskaplike veranderinge voortgesette opleiding en ontwikkeling van praktykopleiers vereis ten einde te verseker dat hul in pas bly en aan die vereistes wat aan hulle gestel word kan voldoen.

4.3.2.2 Kennis ten opsigte van onderrigfunksie van supervisie

'n Vraag is aan die respondente gestel of hul oor voldoende kennis beskik om die onderrigfunksie van supervisie toe te pas. In die response het die meeste naamlik 16 (73%) van die respondente hul kennis as voldoende beskou om die onderrigfunksie toe te pas. Ses (27%) van die respondente was onseker of hul oor voldoende kennis beskik met betrekking tot die toepassing van die onderrigfunksie.

Die motivering wat die 16 respondente aangedui het waarom hulle kennis ten opsigte van die onderrigfunksie voldoende is, word in die onderstaande tabel (tabel 4.6) aangedui:

Tabel 4.6: Motivering waarom kennis van onderrigfunksie voldoende of onvoldoende is.

REDES	%	n
Redes vir voldoende kennis ten opsigte van onderrigfunksie:		
Opleidingsinstansies verskaf riglyne ten opsigte van praktykopleiding	41	9
Beskik oor voldoende kennis en ervaring om studente te kan begelei gedurende die supervisieproses	32	7
Redes vir onsekerheid of hul kennis ten opsigte van onderrigfunksievoldoende is:		
Praktykopleiers hanteer vir die eerste maal studenteplassing met betrekking tot praktykonderrig	27	6
Totaal	100	22

Uit tabel 4.6 blyk dit dat die redes waarom respondente onseker voel oor hul kennis ten opsigte van die onderrigfunksie, is dat dit hulle eerste praktykplasing van studente is en dat hul kennis asook ervaring nodig het vir praktykonderrig.

Strözier, Barnett-Queen en Bennett (2000: 35) noem dat die klem in die onderrigfunksie op konsepte, teorieë, navorsing, vaardighede en onderrigtegnieke val.

4.3.2.3 Kennis ten opsigte van die onderrigproses

Tabel 4.7 verstrek 'n weergawe van die respondente se beoordeling van hulle kennis ten opsigte van die onderrigproses.

Tabel 4.7: Kennis ten opsigte van die onderrigproses

KENNIS TEN OPSIGTE VAN ONDERRIGPROSES	n	%
Ja	18	82%
Nee	0	0%
Onseker	4	18%
TOTAAL	22	100%

(N=22)

Agtien (82%) van die respondente het aangedui dat hulle oor voldoende kennis ten opsigte van die onderrigproses beskik. Genoemde 18 respondente het egter geen motivering vir hulle response verskaf nie. Die vier (18%) respondente wat onseker oor hulle kennis ten opsigte van die onderrigproses was het as rede aangevoer dat hulle geen formele opleiding ten opsigte daarin ontvang het nie.

Die meerderheid respondente het wel aangedui dat hulle oor voldoende kennis ten opsigte van die onderrigproses beskik, en Kadushin (1992: 132) voer aan dat kennis ten opsigte van die onderrigfunksie vereis dat supervisors hulle tegnieke en vaardighede moet opskerp.

Volgens die literatuur (Botha 1985: 245; Kadushin 1985: 391) moet die onderrigproses volgens 'n spesifieke onderrigstruktuur verloop. 'n Onderrigmodel word eerstens saamgestel, wat die verwagte leeruitkomst van die opleidingsinstansie aandui. Tweedens word elke student se

leerbehoefte in 'n individuele onderrigassessering vervat. Op grond van hierdie onderrigassessering kan 'n onderrigprogram wat aktiwiteite aandui oor hoe die leeruitkomstebereik sal word opgestel word.

4.3.2.4 Beginsels van volwasse onderrig (andragogie)

Tabel 4.6 weerspieël die respondente se mening ten opsigte van watter beginsels van volwasse onderrig (andragogie) volgens die klassifikasie van Knowles (1971), Kadushin (1992) en Botha (2000) tydens supervisie beklemtoon word.

Tabel 4.8: Beginsels van volwasse onderrig tydens supervisie beklemtoon

BEGINSELS VAN VOLWASSE ONDERRIG	JA		NEE		ONSEKER		TOTAAL	
‘n <i>Leerklmaat</i> van aanvaarding, respek en ondersteuning asook ‘n wedersydse gees van ontdekking tussen leerder en opvoeder moet aanwesig wees.	22	100	0	0	0	0	22	100%
Die student moet in staat gestel word om <i>self sy leerbehoefes</i> te bepaal wat dan hulle inherente motivering om aan die finale uitkomste te werk, sal beïnvloed en bevorder	16	73	3	14	3	14	22	100%
Die studente moet <i>betrokke</i> wees by die beplanning van hulle eie leerproses om sodoende hulle eie leerbehoefes in opvoedkundige doelwitte om te sit	22	100	0	0	0	0	22	100%
Die opvoeder <i>fasiliteer</i> slegs die leertransaksies en raak ‘n instaatsteller wat ander bystaan om te leer.	16	73	0	0	6	27	22	100%
Klem word gelê op die <i>praktiese toepassing</i> en dus eksperimentele leer vanuit die leerder se eie ervaringswêreld.	16	73	0	0	6	27	22	100%
<i>Tydsbeplanning</i> vir blootstelling aan sekere leerinhoud is belangrik omdat leerders ‘n bepaalde “rypheid” vir sekere ervarings nodig alvorens dit positief ervaar word.	13	59	5	23	4	18	22	100%
Die <i>ontwerp van die leerervaring</i> (dus die programinhoud) behoort onder andere te fokus op dit wat die leerders uit die program wil haal en nie op die verwagtinge of voorskrifte van die onderriginstansie nie.	6	27	12	55	4	18	22	100%

Uit Tabel 4.8 blyk dit dat al die respondente 22 (100%) die volgende onderrigbeginsels by hul organisasie tydens supervisie beklemtoon: 'n leerklimaat van aanvaarding moet teenwoordig wees asook dat die studente betrokke moet wees by die beplanning van hulle eie leerproses. Die meeste respondente 13 (59%) – 16 (72%) beklemtoon die volgende beginsels van volwasse onderrig naamlik: die student moet instaat gestel word om self sy leerbehoefes te bepaal; die opvoeder fasiliteer slegs die leertransaksies; klem word gelê op die praktiese toepassing en tydsbeplanning vir die blootstelling aan sekere leerinhoud is belangrik.

Slegs 12 (55%) respondente beklemtoon nie die beginsel dat die ontwerp van die leerervaring onder andere moet fokus op dit wat die leerders uit die program wil haal nie. Daar bestaan onsekerheid tussen vier (18%) tot ses (27%) respondente of hulle die volgende beginsels beklemtoon naamlik: die opvoeder fasiliteer slegs die leertransaksies; klem word gelê op die praktiese toepassing; ontwerp van die leerervaring wat onder andere behoort te fokus op dit wat die leerders uit die program wil haal en die tydsbeplanning vir blootstelling aan sekere leerinhoud.

Uit tabel 4.8 blyk dit dat die meerderheid onderrigbeginsels wat na verwys is, deur die supervisors/praktykopleiers beklemtoon word. Slegs een onderrigbeginsel naamlik, die ontwerp van die leerervaring, word deur meer as die helfte van die praktykopleiers nie by hul organisasie tydens supervisie beklemtoon nie.

Om die onderrigprogram te implementeer moet die praktykopleier kennis dra van die onderrigbeginsels. Die onderrigbeginsels word gekies en geïmplementeer na aanleiding van die leerbehoefes van die student (Botha 200: 95).

4.3.2.5 Leerstyle en leerpatrone van studente

Die respondente se mening ten opsigte van die vraag of by hul organisasie pogings aangewend word om studente se leerstyle en leerpatrone vir die doel van supervisie te bepaal, word vervolgens verstrekk.

Nege (41%) respondente was onseker of daar by hul organisasies pogings aangewend word om studente se leerstyle en -patrone vir die doel van supervisie te bepaal. Ses (27%) respondente het nee geantwoord op die vraag of daar by hul organisasies pogings aangewend word om studente se leerstyle en -patrone vir die doel van supervisie te bepaal. Sewe (32%) respondente het aangedui dat hul organisasie wel pogings aanwend om studente se leerstyle en -patrone vir die

doel van supervisie te bepaal. Respondente se verduideliking van die antwoorde was soos volg: “Doen selfbestuur/evaluering; die tyd is soms baie beperk; elke individu word as sulks hanteer; tyd is baie beperk, maar student se leerstyl is in ag geneem”. Rothmund & Botha (1991: 40) meld dat om die onderrigbeginsels en –tegnieke effektief toe te pas, moet die praktykopleier instaat wees om elke student se leerstyl en leerpatrone te individualiseer en daarby aan te pas.

4.3.2.6 Onderrigstyle wat in die praktykopleiding benut word

Tabel 4.9: Onderrigstyle wat in supervisie/praktykopleiding benut word

ONDERRIGSTYLE	JA	NEE	ONSEKER	TOTAAL	
	n %	n %	n %	n	%
Die taakgesenteerde onderrigstyl waar die klem val op probleemoplossing en ruimte vir kreatiwiteit gelaat word.	20 91%	2 9%	0 0%	22	100%
Die direkte onderrigstyl waardeur die supervisor/praktykopleier direkte leiding gee.	18 82%	2 9%	2 9%	22	100%
Die samewerkende onderrigstyl, waartydens die supervisor/praktykopleier en student mede-verantwoordelik vir leer is.	18 82%	4 19%	0 0%	22	100%
Die delegerende onderrigstyl, waartydens die supervisor/ praktykopleier as fasiliteerder of bron optree.	15 68%	0 0%	7 32%	22	100%
Die emosionele-betrokke onderrigstyl waardeur die supervisor/ praktykopleier die student se gevoelens beklemtoon en nie noodwendig die werk nie.	0 0%	12 55%	10 45%	22	100%
Die onderwerpgesentreerde onderrigstyl waartydens die aanbieding van logiese en geordende leerinhoud geimpliseer word.	0 0%	9 41%	13 59%	22	100%
Die blokkasieverwydering onderrigstyl waartydens blokkasies wat deur verskeie faktore veroorsaak is deur die supervisor / praktykopleier aangespreek word.	13 59%	3 14%	6 27%	22	100%

(N=22)

Vanuit tabel 4.9 kan afgelei word dat die meeste 18 (82%) tot 20 (91%) respondente die volgende onderrigstyle tydens praktykopleiding benut naamlik: samewerkende onderrigstyl,

direktiewe onderrigstyl asook die taakgesenteerde onderrigstyl. Daar bestaan onsekerheid by sewe (32%) tot 13 (59%) respondente of hulle wel die volgende onderrigstyle benut naamlik delegerende onderrigstyl, direktiewe onderrigstyl, emosionele-betrokke onderrigstyl en onderwerpgesenteerde onderrigstyl. Nege (41%) tot 12 (55%) respondente benut nie die emosionele-betrokke onderrigstyl of die onderwerpgesentreerde onderrigstyl nie.

Die onderrigbeginsels wat benut word, moet altyd verband hou met die leerstyle van die student, die onderrigstyle van die supervisor en die blokkasies wat leer mag strem (Rothmund en Botha 1991: 40).

4.3.3 Onderrigtegnieke vir studentesupervisie

4.3.3.1 Die kennis dra en die benutting van onderrigtegnieke deur supervisors/-praktykopleiers tydens supervisie met voorgraadse maatskaplikewerkstudente

Vir die doel van hierdie studie is 'n aantal tegnieke geselekteer en geklassifiseer en moes die respondente aandui van watter onderrigtegnieke hul kennis dra en watter van die onderrigtegnieke hul tydens supervisie benut. Die resultate word vervolgens in tabel 4.10 weergegee.

Tabel 4.10: Onderrigtegnieke waarvan respondente kennis dra en onderrigtegnieke wat hulle benut

TEGNIEKE	(i) DRA KENNIS				(ii) BENUT			
	JA		NEE		JA		NEE	
EKSPERIMENTELE TEGNIEKE	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Rollespelle bv.								
1.1 Vertolking van eie rolle	22	100	0	0	14	64	8	36
1.2 Benutting van ondersteunende spelers	14	64	8	36	12	55	10	45
1.3 Rolverwisseling	18	82	4	19	10	45	12	55
1.4 Rolomruiling	16	73	6	27	2	9	20	91
1.5 Deling van rolle	12	55	10	45	5	23	17	77
1.6 Spieëlbeeld	18	82	4	19	7	32	15	68
1.7 Vaardigheidsoefeninge	19	86	3	14	16	73	6	27
1.8 Sosiodrama	9	41	13	59	1	5	21	95

1.9 Modelling	19	86	3	14	7	32	15	68
1.10 Ander:								
2. GESPREKSTEGNIEKE								
2.1 Stiltes	22	100	0	0	17	86	5	23
2.2 Vraagstelling	22	100	0	0	19	86	3	14
2.3 Bespreking	22	100	0	0	19	86	3	14
2.4 Samevatting/opsomming	22	100	0	0	19	86	6	27
2.5 Verduideliking	22	100	0	0	20	91	2	9
2.6 Interpretering	22	100	0	0	19	86	3	14
2.7 Aanmoediging	22	100	0	0	20	91	2	9
2.8 Veralgemening	22	100	0	0	14	64	8	36
2.9 Klarifikasie	22	100	0	0	17	77	5	23
2.10 Rigtinggewing	22	100	0	0	18	81	4	18
2.11 Aktiewe luister	22	100	0	0	21	95	1	5
2.12 Herhaling	22	100	0	0	20	91	2	9
2.13 Fokussing	22	100	0	0	19	86	3	14
2.14 Konfrontering	22	100	0	0	20	91	2	9
3. ONDERSKRAGINGS-/ ONDER- STEUNINGSTEGNIEKE								
3.1 Aansluiting by gevoelens	22	100	0	0	17	77	2	9
3.2 Aanvaarding	22	100	0	0	16	73	3	14
3.3 Erkenning	22	100	0	0	18	81	1	5
3.4 Akkreditering	22	100	0	0	11	50	8	36
3.5 Gerusstelling	22	100	0	0	16	73	3	14
3.6 Veralgemening	22	100	0	0	17	86	2	9
3.7 Verduideliking	22	100	0	0	17	86	2	9
4. Arbitrasie- en onderhandelings- tegnieke								
4.1 Om struikelblokke wat doeltreffende samerwerking en kooördinering verhinder uit die weg te ruim	22	100	0	0	18	81	4	18
4.2 Om konflik binne individuele of groepsupervisieverband te hanteer	22	100	0	0	20	91	2	9
4.3 Ander:								

TEGNIEKE	(i) DRA KENNIS				(ii) BENUT				
	JA		NEE		JA		NEE		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
5. Fasiliteringstegnieke									
5.1 Bestuur en administrering van dienste	22	100	0	0	20	91	2	9	
5.2 Skep van ondersteunende atmosfeer	22	100	0	0	22	100	0	0	
5.3 Ander:									
6. GEDRAGSVERANDERINGS-TEGNIEKE									
6.1 Positiewe versterking	22	100	0	0	21	95	1	5	
6.2 Negatiewe versterking	20	91	2	9	2	9	20	91	
6.3 Uitwissing	20	91	2	9	2	9	20	91	
6.4 Straf	18	81	4	18	1	5	21	95	
6.5 Differensiële versterking	9	41	13	59	1	5	21	95	
6.6 Gedagtestolling	7	32	15	68	0	0	22	100	
6.7 Sistematiese desensitiasie	16	73	6	27	0	0	22	100	
6.8 Progressiewe ontspanning	22	100	0	0	7	32	15	68	
6.9 Ander:									
7. SKRIFTELIKE TEGNIEKE									
7.1 Verslagskrywing	22	100	0	0	22	100	0	0	
7.2 Dagboek/Joernaal	22	100	0	0	22	100	0	0	
7.3 Literatuurbestudering	22	100	0	0	20	91	2	9	
7.4 Lesings	22	100	0	0	18	82	4	18	
7.5 Gevallestudies	22	100	0	0	13	59	9	41	
8. EVALUERINGS-TEGNIEKE									
8.1 Verslae of enige geskrewe werk van studente	22	100	0	0	22	100	0	0	
8.2 Insette van verbruikersisteme of kliënte	22	100	0	0	22	100	0	0	
8.3 Portuurgroepevaluering	17	77	5	23	14	64	8	36	
8.4 Mondelinge voordragte	22	100	0	0	16	73	6	27	
8.5 Portefeuljes	20	91	2	9	19	86	3	14	
8.6 Selfevaluering	22	100	0	0	22	100	0	0	

8.7 Informele waarneming	22	100	0	0	22	100	0	0
--------------------------	----	-----	---	---	----	-----	---	---

TEGNIEKE	(i) DRA KENNIS				(ii) BENUT			
	JA		NEE		JA		NEE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
8.8 Onderhoude	22	100	0	0	21	95	1	5
8.9 Ander:								
9. DIE BENUTTING VAN TEGNOLOGIE EN WETENSKAP								
9.1 Videokasette	18	82	4	18	6	27	16	73
9.2 Bandopnames	22	100	0	0	0	0	22	100
9.3 Rekenaars	21	95	1	5	19	86	3	14
9.4 Internet	16	73	6	27	2	9	20	91
9.5 Ander:								

(N=22)

Die volgende afleidings kan vanuit table 4.10 gemaak word ten opsigte van watter onderrigtegnieke respondente kennis dra en watter hulle tydens supervisie benut.

* Eksperimentele tegnieke

Meer as die helfte van die respondente naamlik 12 (55%) – 22 (100%) het aangedui dat hul kennis dra van die volgende tegnieke: vertolking van eie rolle, rolverwisseling, spieëlbeeld, vaardigheidsoefeninge, modellering, rolomruiling en deling van rolle. Genoemde tegnieke word egter deur minder as die helfte van die respondente benut, met die uitsondering van vertolking van eie rolle, benutting van ondersteunende spelers en vaardigheidsoefeninge.

Nege respondente (41%) het aangedui dat hul kennis dra van die sosiodrama, terwyl 21 (95%) van die respondente aangedui het dat hulle dit nie benut nie. Die rede waarom dit slegs deur een respondent benut word, kan moontlik wees dat die ander respondente oningelig is ten opsigte van die tegniek, moontlik die tegniek se toepassing nie verstaan nie en dus spesifieke opleiding benodig om die tegniek meer effektief toe te pas. Van Huyssteen (1995: 142) sê “..... the point of departure is that prospective social workers will not be able to meaningfully use drama in

practice, unless they have themselves been exposed to/experienced/practised the various formats”.

Hoewel sekere respondente kennis dra van ‘n bepaalde eksperimentele tegniek, pas hulle dit nie toe nie:

Sestien (73%) respondente het aangedui dat hulle kennis dra van die tegniek rolomruiling en slegs twee ((9%) het aangedui dat hulle dit benut. Twaalf (55%) respondente dra kennis van die deling van eie rolle terwyl slegs vyf (23%) dit benut. Dieselfde geld vir die eksperimentele tegniek spieëlbeeld waarvan 18 (82%) van die respondente kennis dra en slegs sewe (32%) dit benut. Hierdie tegnieke kan moontlik meer effektief binne groepsupervisieverband benut word, terwyl supervisie hoofsaaklik in ‘n individuele verband geskied. Toseland en Rivas (1984: 226) is van mening dat die rollespel in groepsverband benut kan word vir assessering, stimulering, besluitneming en gedragsverandering.

Al die eksperimentele tegnieke behoort benut te word. Garcia en Van Soest (1997: 119) is van mening dat deur die benutting van die tegnieke studente doelbewus met die aard van diversiteit in kontak kom en mekaar help om gebeure, gevoelens en ervarings te interpreteer.

* Gesprekstegnieke

Vanuit tabel 4.10 blyk dit dat al die respondente kennis dra van al die geklassifiseerde gesprekstegnieke en ‘n groot aantal 17(77%) – 19 (86%) hulle benut. Dit mag toegeskryf word aan die feit soos vermeld deur Gadotti (1994: 32) dat gesprekstegnieke die medium van onderrig in supervisie met maatskaplikewerkstudente is.

* Onderskragingstegnieke

Al 22 (100%) respondente dra van al die geklassifiseerde onderskragingstegnieke kennis. Genoemde tegnieke word deur 16(73%) – 18 (86%) respondente benut. Akkreditering word slegs deur die helfte van die respondente benut. Sheafor en Horejsi (2003: 599) meld dat deur middel van die onderskragingstegnieke vertrouwe by die kliënte(studente) gewek word, hulle voel dat hulle gehelp kan word en dat verandering moontlik is. Die aanwending van onderskragingstegnieke laat die kliënte(studente) ook gemakliker in die onderrigprose onderrigproses voel.

* Arbitrasie- en onderhandelings tegnieke

Volgens die responssyfer in Tabel 4.10 dra al die respondente kennis van die geklassifiseerde arbitrasie- en onderhandelings tegnieke en word hulle ook aangewend deur 18(81%) – 20(91%) respondente. Lombard, Weyers en Schoeman (1991: 162) meld dat arbitrasie- en onderhandelings tegnieke benut kan word om geskille tussen botsende individue en belangegroep by te lê, om struikelblokke wat doeltreffende samewerking en koördinerende verhinder uit die weg te ruim en om konflik binne individuele of groepsupervisieverband te hanteer.

* Fasiliteringstegnieke

Dit blyk vanuit tabel 4.10 dat al 22 (100%) respondente kennis dra van die geklassifiseerde fasiliteringstegnieke en hulle ook benut. Slegs 2(9%) respondente meld dat hulle nie die fasiliteringstegniek bestuur en administrering van dienste benut nie. Corey (2004: 36) is van mening dat fasilitering in groepsverband doeltreffende bevorder en ook oop en duidelike kommunikasie tussen die lede.

* Gedragsveranderingstegnieke

Meer as die helfte van die respondente 16(73%) – 22 (100%) het aangedui dat hulle van die volgende gedragsveranderingstegnieke kennis dra, naamlik positiewe versterking, negatiewe versterking, uitwissing, straf, sistematiese desensitisasie en progressiewe ontspanning. Tussen 7(32%) – 9(41%) respondente dra nie kennis van differensiële versterking en gedagtestolling nie.

Slegs een (5%) tot sewe (32%) respondente benut die geklassifiseerde gedragsveranderingstegnieke uitgesonderd positiewe versterking. Respondente beskik blykbaar nie oor genoegsame vaardigheid en kennis van die gedragsveranderingsteorie om die tegniek in die praktyk toe te pas nie. Gedragsveranderingstegnieke is nuttig omdat dit soos Berk (2002: 20) meld help om problematiese gedrag af te leer of te wysig en bevorderlike gedrag te handhaaf of aan te leer.

* Skriftelike tegnieke

Dit blyk vanuit tabel 4.10 dat al die geklassifiseerde skriftelike tegnieke van kennis gedra

word deur al die respondente 22 (100%), en die meerderheid 18 – 22 (82% - 100%) respondente hulle ook benut. Dit mag toegeskryf word aan Brown (1992: 129) se stelling dat skriftelike tegnieke die kommunikasiekanaal is wat van groot waarde is ten opsigte van die lewering van effektiewe dienste en verbetering van die gehalte van die praktyk.

Alhoewel van gevallestudies as tegniek kennis word gedra deur al die respondente 22 (100%), word die tegniek slegs deur 13 (59%) respondente benut. Die rede hiervoor mag wees soos Watkins en Vitnazan (1993: 146) tereg noem dat gevallestudies by spesifieke onderrigbehoefte aangepas moet word, aangesien die ontwikkelingsvlak van leer waarop gefokus word, die inhoud van die gevallestudie bepaal. Toepaslike gevallestudies mag ook nie beskikbaar in alle praktykopsette wees nie.

* Evalueringstegnieke

Volgens tabel 4.10 dra die meerderheid 17(77%) – 22 (100%) kennis van al die geklassifiseerde evalueringstegnieke en word hulle deur 16(73%) – 22 (100%) respondente aangewend. Portuurgroepevaluering as evalueringstegniek word in 'n mindere mate naamlik deur 14 (64%) respondente benut. Dit mag dalk te wyte wees aan Shardlow en Doel (1996: 160) se mening dat portuurgroepevaluering maklik op aannames gegrond mag wees, omrede studente nie altyd die volle en werklike beeld van hulle portuurs se werk het nie.

* Die benutting van tegnologie en wetenskap

Vanuit tabel 4.10 kan afgelei word dat die meerderheid 16(73%) – 22 (100%) respondente kennis dra van die geklassifiseerde tegnieke, naamlik videokassette, bandopnames, internet en rekenaars, maar slegs die rekenaar deur die meerderheid respondente benut word.

Die rede waarom videokassette en die internet deur min respondente benut word, mag wees dat toegang tot die gebruik van hierdie tegnologiese hulpmiddels beperk is of baie keer nie beskikbaar is in welsynsorganisasies nie.

Uit tabel 4.10 blyk dit egter dat die meerderheid respondente kennis dra van die meeste onderrigtegnieke, maar hulle in 'n mindere mate of glad nie benut nie.

4.3.3.2 Mate/graad van potensiële sukses waarmee onderrigtegnieke in supervisie benut kan word.

Na aanleiding van respondente se antwoorde op die vorige vraag moes hulle die potensiele graad van sukses aandui waarmee die geklassifiseerde onderrig tegnieke in supervisie benut kan word. Die resultate hiervan word vervolgens in tabel 4.10 weergegee.

Tabel 4.11: Die potensiele graad van sukses ten opsigte van die benutting van onderrig tegnieke in supervisie

TEGNIEKE	GRAAD VAN SUKSES								
	Onseker		Onsuksesvol		Redelik Geslaagd		Uiters Geslaagd		Totaal
EKSPERIMENTELE TEGNIEKE	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Rollespelle bv.									
1.1 Vertolking van eie rolle	0	0	3	14	16	72	3	14	100%
1.2 Benutting van ondersteunende studente	3	14	4	18	11	50	4	18	100%
1.3 Rolverwisseling	5	23	3	14	12	54	2	9	100%
1.4 Rolomruiling	0	0	4	18	12	55	6	27	100%
1.5 Deling van rolle	3	14	3	14	11	50	5	23	100%
1.6 Spieëlbeeld	6	27	3	14	9	41	4	18	100%
1.7 Vaardigheidsoefeninge	2	9	0	0	16	73	4	18	100%
1.8 Sosiodrama	8	36	5	23	9	41	0	0	100%
1.9 Modelling	8	36	0	0	14	64	0	0	100%
1.10 Ander:									
2. GESPREKSTEGNIEKE									
2.1 Stiltes	1	5	0	0	14	64	7	32	100%
2.2 Vraagstelling	0	0	0	0	9	41	13	59	100%
2.3 Bespreking	0	0	0	0	9	41	13	59	100%
2.4 Samevatting/opsomming	0	0	0	0	15	68	7	32	100%
2.5 Verduideliking	0	0	0	0	7	32	15	68	100%
2.6 Interpretering	0	0	0	0	15	68	7	32	100%
2.7 Aanmoediging	1	5	0	0	18	82	3	14	100%
2.8 Veralgemening	1	5	0	0	20	90	1	5	100%
2.9 Klarifikasie	0	0	0	0	21	95	1	5	100%
2.10 Rigtinggewing	1	5	0	0	20	90	1	5	100%
2.11 Aktiewe luister	0	0	0	0	17	77	5	23	100%
2.12 Herhaling	0	0	0	0	16	73	6	27	100%
2.13 Fokussering	0	0	0	0	19	86	3	14	100%

2.14 Konfrontering	0	0	0	0	19	86	3	14	100%
2.15 Ander:									

TEGNIEKE	GRAAD VAN SUKSES									
	Onseker		Onsukses- vol		Redelik Geslaagd		Uiters Geslaagd		Totaal	
	f	%	f	%	f	%	f	%		
3. ONDERSKRAGINGS/ ONDER- STEUNINGSTEGNIEKE										
3.1 Aansluiting by gevoelens	2	9	1	5	17	77	2	9	100%	
3.2 Aanvaarding	2	9	0	0	19	86	1	5	100%	
3.3 Erkenning	0	0	0	0	21	95	1	5	100%	
3.4 Akkreditering	3	14	1	5	18	82	0	0	100%	
3.5 Gerusstelling	0	0	0	0	21	95	1	5	100%	
3.6 Veralgemening	2	9	0	0	20	90	0	0	100%	
3.7 Verduideliking	0	0	0	0	21	95	1	5	100%	
3.8 Ander:										
4. Arbitrasie- en onderhandelings- Tegniese										
4.1 Om struikelblokke wat doeltreffende samerwerking en kooördineringsverband verhinder uit die weg te ruim	3	14	0	0	19	86	0	0	100%	
4.2 Om konflik binne individuele of groepsupervisieverband te hanteer	0	0	0	0	21	95	1	5	100%	
4.3 Ander:										
5. Fasiliteringstegniese	0	0	0	0	22	100	0	0	100%	
5.1 Bestuur en administrering van dienste	2	10	0	0	20	90	0	0	100%	
5.2 Skep van ondersteunende atmosfeer	13	59	0	0	4	18	0	0	100%	
5.3 Ander:										
6. GEDRAGSVERANDERINGS- TEGNIEKE										
6.1 Positiewe versterking	0	0	0	0	22	100	0	0	100%	

6.2 Negatiewe versterking	12	55	5	23	5	23	0	0	100%
6.3 Uitwissing	15	68	7	32	0	0	0	0	100%
6.4 Differensiële versterking	22	100	0	0	0	0	0	0	100%
6.5 Straf	12	55	5	23	5	23	0	0	100%
6.6 Gedagtestolling	16	73	0	0	6	27	0	0	100%
6.7 Sistematiese desensitisasie	22	100	0	0	0	0	0	0	100%
6.8 Progressiewe ontspanning	19	86	3	14	0	0	0	0	100%
6.9 Ander:									
7. SKRIFTELIKE TEGNIEKE									
7.1 Verslagskrywing	0	0	0	0	20	90	2	10	100%
7.2 Dagboek/Joernaal	1	5	0	0	18	82	3	14	100%
7.3 Literatuurbestudering	4	18	0	0	18	82	0	0	100%
7.4 Lesings	2	10	0	0	20	90	0	0	100%

7.5 Gevallestudies	2	10	4	18	16	73	0	0	100%
7.6 Ander:									
8. EVALUERINGS-TEGNIKE									
8.1 Verslae of enige geskrewe werk van studente	1	5	0	0	21	95	0	0	100%
8.2 Insette van verbruikersisteme	2	10	0	0	20	90	0	0	100%
8.3 Portuurgroepevaluering	4	18	0	0	18	82	0	0	100%
8.4 Mondelinge voordragte	4	18	0	0	18	82	0	0	100%
8.5 Portefeulje	3	14	0	0	19	86	0	0	100%
8.6 Selfevaluering	0	0	0	0	22	100	0	0	100%
8.7 Informele waarneming	0	0	0	0	22	100	0	0	100%
8.8 Onderhoude	1	5	0	0	21	95	0	0	100%
8.9 Ander:									
9. DIE BENUTTING VAN TEGNOLOGIE EN WETENSKAP									
9.1 Videokasette	2	10	3	14	17	77	0	0	100%
9.2 Bandopnames	14	64	5	23	3	14	0	0	100%
9.3 Rekenaars	3	14	6	27	13	59	0	0	100%
9.4 Internet	14	64	5	23	4	18	0	0	100%
9.5 Ander:									

Volgens tabel 4.11 kan die volgende afleidings gemaak word ten opsigte van die potensiele mate/graad van sukses met betrekking tot die benutting van onderrigtegnieke in supervisie:

- Onderrigtegnieke wat uiters geslaagd benut kan word:

Onderrigtegnieke wat volgens 13 (59%) – 15 (68%) respondente uiters geslaagd aangewend kan word, is slegs gesprekstegnieke soos vraagstelling, bespreking, samevatting, verduideliking.

- Onderrigtegnieke wat redelik geslaagd benut kan word:

Onderrigtegnieke kan volgens meer as die helfte naamlik 11 (50%) – 22 (100%) respondente redelik geslaagd aangewend word, byvoorbeeld: eksperimentele tegnieke (vertolking van eie

rolle, benutting van ondersteunende studente, rolverwisseling, rolomruiling, die deling van rolle, vaardigheidsoefeninge en modellering); gespreksteknieke (met die uitsondering van vraagstelling, bespreking en verduideliking); onderskragings/ondersteuningsteknieke; arbitrasie- en onderhandelingssteknieke; fasiliteringsteknieke; gedragsveranderingsteknieke (positiewe versterking); skriftelike tegnieke; evalueringsteknieke en tegnologie en wetenskap (videokassette, rekenaars en internet).

- Onderrigteknieke waarvoor daar onsekerheid oor die graad van sukses waarmee hulle benut kan word bestaan.

Meer as die helfte 11 (50%) – 22 (100%) van die respondente ervaar onsekerheid oor die graad van sukses ten opsigte van die benutting van die volgende onderrigteknieke naamlik: gedragsveranderingsteknieke (met die uitsondering van positiewe versterking); tegnologie en wetenskap (bandopnames en die internet); en fasiliteringsteknieke (skep van ondersteunende atmosfeer).

- Onderrigteknieke waarvan die potensiele graad van sukses vir benutting as onsuksesvol deur die respondente aangedui is

Drie (14%) – sewe (32%) respondente het die graad van sukses ten opsigte van die benutting van onderstaande onderrigteknieke as onsuksesvol aangedui naamlik: eksperimentele tegnieke (met die uitsondering van vaardigheidsoefeninge en modellering); onderskragingsteknieke (aansluiting by gevoelens en akkreditering); gedragsveranderingsteknieke (negatiewe versterking, uitwissing, straf en progressiewe ontspanning); skriftelike tegnieke (gevallestudies) en tegnologiese tegnieke (tegnologie en wetenskap).

Uit tabel 4.10 blyk dit dat die meerderheid respondente kennis dra van die meeste van die geïdentifiseerde onderrigteknieke. Die meerderheid respondente het gemeld dat hulle die potensiele graad van sukses ten opsigte van die benutting van die meeste van die onderrigteknieke as redelik geslaagd beskou.

4.3.3.3 Ontvang supervisors/praktykopleiers voortgeste opleiding spesifiek met betrekking tot die aanwending van onderrigteknieke

Tabel 4.12: Voortgeste opleiding van supervisors/praktykopleiers ten opsigte van die aanwending van onderrigtegnieke

	JA		NEE		ONSEKER		TOTAAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aanwending van onderrigtegnieke	8	36%	9	41%	5	23%	22	100%

Uit tabel 4.12 blyk dit dat agt (36%) van die respondente wel voortgesette opleiding ten opsigte van die aanwending van onderrigtegnieke ontvang. Nege (41 %) respondente het aangedui dat hul nie voortgesette opleiding ontvang nie, terwyl vyf (23%) van die respondente onseker was of hul wel voortgesette opleiding ten opsigte van die aanwending van onderrigtegnieke ontvang.

4.3.3.4 Opleidingsmetodes vir voortgesette opleiding en ontwikkeling ten opsigte van praktykopleiers se vaardigheid in die aanwending van onderrigtegnieke

Uit die 22 (100%) respondente het slegs drie (13.6%) respondente die vraag beantwoord en voorstelle gemaak. Die drie respondente het die aanbod van werksinkels en simposia as belangrik beskou.

4.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gefokus op die resultate van die empiriese ondersoek wat ontleed en geïnterpreteer is.

Aandag is gegee aan die onderrigfunksie van supervisie. Bevindinge het aangedui dat supervisors/praktykopleiers wel volgens hulle eie oordeel voldoende kennis met betrekking tot die onderrigfunksie van supervisie het, maar tog aangedui het dat voortgesette opleiding tot effektiewe praktykopleiding sal lei. Die bevindinge het ook opleidingsmetodes vir voortgesette

opleiding en ontwikkeling ten opsigte van supervisors/praktykopleiers se vaardigheid in die aanwending van onderrigtegnieke. Die bevindinge het uitgelig van watter onderrigtegnieke die respondente wel kennis dra en watter van die onderrigtegnieke hul tydens supervisie benut. Die respondente het ook aangedui watter onderrigtegnieke se potensiele graad van sukses vir benutting as uiters geslaagd, redelik geslaagd, onsuksesvol en onseker beskou kan word.

In die volgende hoofstuk word die gevolgtrekkings van hierdie ondersoek, asook sekere aanbevelings gebaseer op die literatuurstudie en empiriese ondersoek gemaak

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die doel van die studie was, soos uiteengesit in hoofstuk een, om wetenskaplike gefundeerde riglyne ten opsigte van die benutting van onderrigtegnieke vir praktykopleiers beskikbaar te stel vir die maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente.

Om die doelstelling te bereik is sekere doelwitte nagestreef en bereik naamlik: Bestaande literatuur oor die onderrigfunksie in supervisie en die komponente daarvan is in hoofstuk 2 beskryf. Die uiteensetting van die aard van die empiriese ondersoek en sy bevindinge ten opsigte van die benutting van onderrigtegnieke in die praktyk word in hoofstuk 4 verstrekk.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

Die gevolgtrekkings wat op die bevindinge van hierdie studie gebaseer is, word in dieselfde volgorde aangebied as die vraelys, alhoewel dit nie numeries ooreenstem nie.

5.2.1 Identifiserende besonderhede van die respondente

Al die 22 (100%) respondente was vroulik en werksaam as maatskaplike werkers met 'n supervisie/praktykonderrigfunksie binne gesinsorgorganisasies in die Metropool en Bolandstreek, Wes-Kaap. Daar word na die meeste supervisors/praktykopleiers as maatskaplike werkers verwys tydens studentesupervisie. Die meeste van die respondente het meer as drie jaar praktykonderrigervaring en hanteer studente vanaf vlak I tot en met vlak IV. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word, dat die respondente ervare maatskaplike werkers met genoegsame werkservaring was.

Die oorgrote meerderheid (86%) van die respondente beklee die posisie as maatskaplike werkers, terwyl 14% van die respondente uit die middelvlak bestuur afkomstig was en ook as supervisors/praktykopleiers opgetree het. Die empiriese ondersoek het getoon dat die meerderheid respondente oor voldoende ondervinding as maatskaplike werkers beskik om as 'n praktykopleier vir studente tydens die praktykonderrigplasing op te tree.

5.2.2 Kennis van die supervisor/praktykopleier

Gevolgtrekkings ten opsigte van verskillende aspekte waaroor die supervisor/praktykopleier kennis moet oor beskik vir die aanwending van effektiewe supervisiesessies aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente word vervolgens gemaak:

5.2.2.1 Praktykonderrig, onderrigfunksie van supervisie en die onderrigproses

Die meerderheid respondente evalueer hul kennis met betrekking tot praktyonderrig as heeltemal voldoende. Meer as die helfte van die respondente beskou hul kennis as voldoende om die onderrigfunksie toe te pas. Die meerderheid van die respondente is van mening dat hulle oor kennis beskik van die onderrigproses in supervisie.

5.2.2.2 Beginsels van volwasse leer

Die meeste supervisors/praktykopleiers wend die volgende onderrigbeginsels by hulle organisasie tydens supervisie aan naamlik die skep van 'n leerklimate van aanvaarding, die studente moet betrokke wees by die beplanning van hulle eie leerproses; die student moet in staat gestel word om self sy leerbehoefte te bepaal; die opvoeder fasiliteer slegs die leertransaksies; klem word gelê op die praktiese toepassing van onderrigbeginsels asook tydsbeplanning vir blootstelling aan sekere leerinhoud. Volgens die literatuur (Knowles 1971; Botha 2000; Kadushin 1992) soos bespreek in hoofstuk twee, kan die beginsels van volwasse leer toegepas word tydens die implementering van die onderrigfunksie van supervisie.

5.2.2.3 Leerstyle en –patrone van studente

Om die onderrigbeginsels en –tegnieke effektief toe te pas, moet die supervisor/praktykopleier instaat wees om elke student se leerstyl en leerpatroon te individualiseer en daarby aan te pas. Tydens die onderrigproses moet die supervisor/praktykopleier bewus wees dat die student se leerstyl kan verander (Hule 1996 in Centre for Higher & Adult Education, 1998: 77).

Die meerderheid van die respondente was onseker of daar by hulle organisasies pogings aangewend word om studente se leerstyle en –patrone vir die doel van supervisie te bepaal.

5.2.2.4 Onderrigstyle van supervisors/praktykopleiers

Die meerderheid van die respondente het aangedui dat die volgende onderrigstyle wat in supervisie/praktykopleiding binne hulle organisasies aangewend word; die taakgesentreerde onderrigstyl, direkteuriale onderrigstyl, samewerkende onderrigstyl, delegerende onderrigstyl en die blokkasieverwydering onderrigstyl. Die emosionelebetrokke onderrigstyl asook die onderwerpesentreerde onderrigstyl word nie in supervisie/praktykopleiding benut nie.

5.2.3 Kennis dra en benutting van onderrigtegnyke vir studente-supervisie

Vervolgens word die gevolgtrekking ten opsigte van die kennis dra en benutting van die geklassifiseerde onderrigtegnyke deur die supervisor/praktykopleier aangedui. Die gevolgtrekkings oor die mate/graad van potensiele sukses met betrekking tot die benutting van geklassifiseerde tegnyke word ook verstrekk.

5.2.3.1 Die kennis dra van die geklassifiseerde onderrigtegnyke deur supervisors/-praktykopleiers

Tabel 4.10 gee 'n aanduiding dat die meerderheid van respondente kennis dra van die meeste geklassifiseerde onderrigtegnyke.

Al die respondente 22 (100%) dra kennis van die volgende geklassifiseerde onderrigtegnyke naamlik eksperimentele tegnyke (die vertolking van eie rolle); die gesprekstegnyke; onderskragingstegnyke; arbitrasie- en onderhandelingsstegnyke; navorsingstegnyke (onderhoude); fasiliteringstegnyke; gedragsveranderingstegnyke (positiewe versterking en progressiewe ontspanning); skriftelike tegnyke; evalueringstegnyke (verslae of enige geskrewe werk, insette van verbruikersisteme of kliënte, mondelinge voordragte, selfevaluering, informele waarneming, onderhoude) en tegnyke in verband met tegnologie en wetenskap (bandopnames).

Elf (50%) – 21 (90%) van die respondente dra kennis van die volgende geklassifiseerde onderrigtegnyke naamlik al die eksperimentele tegnyke (met die uitsondering van sosiodrama); navorsingstegnyke (formele literatuurstudies en vraelyste); gedrags-veranderingstegnyke (negatiewe versterking, uitwissing, straf en sistematiese desensitisasie); evalueringstegnyke (portuurgroepevaluering, portefeuljies); tegnologie en wetenskap (videokasette, rekenaars en die internet).

5.2.3.2 Die benutting van geklassifiseerde onderrigtegnyke deur supervisors/praktykopleiers

Al die respondente 22 (100%) het aangedui dat hul die volgende geklassifiseerde tegnyke benut naamlik fasiliteringstegnyke (skep van 'n ondersteunende atmosfeer); skriftelike tegnyke (verslagskrywing, dagboek/joernaal); evalueringstegnyke (verslae of enige geskrewe werk van studente, insette van verbruikersisteme of kliënte, selfevaluering en informele waarneming).

Elf (50%) tot 21 (95%) van die respondente benut die volgende geklassifiseerde tegnieke naamlik eksperimentele tegnieke (vertolking van eie rolle, benutting van ondersteunende spelers, vaardigheidsoefeninge); die gesprekstegnieke; onderskragingstegnieke; arbitrasie- en onderhandelingsstegnieke; fasilitering (bestuur en administrering van dienste), navorsingstegnieke (onderhoude en vraelyste); gedragsveranderingstegnieke (positiewe versterking); skriftelike tegnieke (literatuurbestudering, lesings en gevallestudies); evalueringstegnieke (portuurgroepevaluering, mondelinge voordragte, portefeuljes, onderhoude); en tegnologie en wetenskap (rekenaars).

In die lig van voorafgaande inligting kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat 'n verskeidenheid onderrigstegnieke benut moet word deur die supervisor/praktykopleier ten einde 'n effektiewe, bemagtigende supervisiediens aan die student te kan lewer.

5.2.3.3 Mate/graad van potensiele sukses met betrekking tot die benutting van geklassifiseerde onderrigstegnieke

Al die respondente 22 (100%) het aangedui dat die volgende onderrigstegnieke redelik geslaagd benut kan word naamlik: fasiliteringstegnieke; gedragsveranderingstegnieke (spesifiek positiewe versterking); evalueringstegnieke (selfevaluering, informele waarneming).

Elf (50%) – 21 (95%) van die respondente het aangedui dat die volgende onderrigstegnieke redelik geslaagd benut kan word naamlik: eksperimentele tegnieke (vertolking van eie rolle, deling van rolle, benutting van ondersteunende studente, rolverwisseling, rolomruiling, vaardigheidsoefeninge en modellering); gesprekstegnieke (met die uitsondering van vraagstelling, bespreking, verduideliking asook veralgemening); onderskragings-

tegnieke/ondersteuningstegnieke; arbitrasie- en onderhandelingsstegnieke; al die fasiliterings-

tegnieke; al die navorsingstegnieke; skriftelike tegnieke en evalueringstegnieke (uitgesonderd self-evaluering en informele waarneming); tegnologie en wetenskap (videokasette en rekenaars).

Slegs een (5%) – 15 (68%) van die respondente het die potensiele sukses vir die benutting van die volgende tegnieke as uiters geslaagd beskou: al die geïdentifiseerde eksperimentele-

tegnieke (uitgesonderd sosiodrama en modellering, gesprekstegnieke; onderskragingstegnieke (uitgesonderd akkreditering en veralgemening); skriftelike tegnieke (gevallestudies).

Onsekerheid oor die graad van potensiële sukses met betrekking tot die benutting van die meeste gedragsveranderings- en tegnologiese onderrigtegnieke is deur die respondente aangedui.

Die respondente benut dus nie al die tegnieke waarvan hulle kennis dra nie. Min respondente is ook van mening dat die geklassifiseerde tegnieke die potensiaal het om uiters geslaagd aangewend te word, uitgesonderd enkele gespreks-, eksperimentele- en skriftelike tegnieke.

5.2.3.4 Opleidingsmetodes vir voortgesette opleiding en ontwikkeling ten opsigte van die vaardigheid in die aanwending van onderrigtegnieke

Slegs drie respondente het aanbevelings gemaak ten opsigte van voortgesette opleidingstrategieë of –metodes en het in die verband werksinkels en simposiums genoem.

5.2.3.5 Benutting van die onderrigtegnieke tydens die fases van die supervisieproses

Onderrigtegnieke kan tydens al die fases van die supervisieproses aangewend word (sien figuur 3.1) vir 'n raamwerk in die verband. Onderrigtegnieke word die meeste aangewend in die implementeringsfase.

5.3 AANBEVELINGS

In die lig van die gevolgtrekkings word die volgende aanbevelings gemaak:

5.3.1 Supervisors/praktykopleiers se kennis en vaardighede behoort uitgebrei en ontwikkel te word ten opsigte van die hantering van die onderrigfunksie van supervisie, deur middel van eie literatuurstudie, werksinkels, seminare en indiensopleiding.

5.3.2 Supervisors/praktykopleiers behoort ook kennis te dra van die volgende aspekte:

- Die beginsels van volwasse onderrig en spesifiek die ontwerp van die leerervaring (dus die programinhoud);
- Onderrigstyle soos die emosionele-betrokke onderrigstyl asook die onderwerpesentreerde onderrigstyl; en

5.3.3 Supervisors/praktykopleiers kan die klassifikasieraamwerk wat in hierdie navorsingsverslag aangebied word ten opsigte van die benutting van sekere kategoriee van basiese onderrigtegnieke aanwend tydens al die fases van die maatskaplikewerksupervisieproses met voorgraadse studente. Hierdie klassifikasie raamwerk behoort voortdurend vanuit die teorie en praktyk aangevul te word.

5.3.4 Supervisors/praktykopleiers moet meer inligting bekom oor die volgende onderrigtegnieke: eksperimentele tegnieke (deling van rolle en sosiodrama); skriftelike tegnieke (gevallestudie) gedragsveranderingstegnieke (differensiële versterking en gedagtestolling). Dit kan geskied deur middel van literatuurstudie en werkswinkels.

5.3.5 Supervisors/praktykopleiers behoort nie net kennis te dra van sekere onderrigtegnieke nie, maar behoort ook oor die vaardigheid te beskik om die onderrigtegnieke tydens supervisie aan voorgraadse studente te benut. Die volgende tegnieke behoort meer deur supervisors/praktykopleiers benut te word: eksperimentele tegnieke (rolomruiling, rolverwisseling, deling van rolle, spieëlbeeld, sosiodrama, inoefening van rolle en modellering); onderskragingstegnieke (akkreditering) navorsingstegnieke (formele literatuurstudie); gedragsveranderingstegnieke (negatiewe versterking, uitwissing, straf, differensiële versterking, sistematiese desensitisasie, gedagtestolling en progressiewe ontspanning); tegnieke ten opsigte van tegnologie en wetenskap (bandopnames, videokassette en internet); skriftelike tegnieke (gevallestudies) asook evalueringstegnieke (portuurgroepevaluering).

5.3.6 Opleidingsinstansies in vennootskap met die praktykopleidingsinstansies kan deur middel van informele opleidingstrategieë soos werkswinkels, sertifikaatkursusse, lesings en indiensopleiding voortgesette opleiding aan praktykopleiers/supervisors verskaf ten opsigte van onderrigtegnieke vir supervisie.

5.3.7 Verdere navorsing

Aangesien hierdie studie verkennend – beskrywend van aard was en slegs op die basiese onderrigtegnieke gefokus het is verdere navorsing oor verskeie aspekte nodig.

- 5.3.7.1 Navorsing behoort gedoen te word ten opsigte van onderrigsupervisie vanuit 'n spesifieke benadering byvoorbeeld die taakgesentreerde benadering en die onderrigtegnieke wat dan van toepassing is.
- 5.3.7.2 Navorsing behoort gedoen te word om onderrigtegnieke uit sekere benaderings soos die Gestalt-, gedragsterapie- en kliëntgesentreerde benaderings meer toeganklik te maak vir maatskaplikewerk supervisors/praktykopleiers te maak.
- 5.3.7.3 Onderrigtegnieke vir maatskaplikewerksupervisie behoort ook aangevul te word uit die aanverwante wetenskappe soos die Sielkunde en Opvoedkunde.

BIBLIOGRAFIE

ABRAMSON, J.S. & FORTUNE, A.E. 1990. Improving Field Instruction: An Evaluation of a Seminar for New Field Instructors. **Journal of Social Work Education**, 3: 273-286.

ACKERMANN, M.95 The Computer as management aid to the manager, **Social Work Practice** 1995, 2: 27.

- ALLEN-MEARES, P. and GAVIN, C. 2000:566. **The Handbook of Social Work Direct Practice.** Thousand Oaks: Sage.
- ARKAVA, M.L. & LANE, T.A. 1993. **Beginning Social Work Research.** Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- AUSTIN, M.J. 1981. **Supervisory Management for the Human Services.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- BABBIE, E. 1992. **The practice of Social Research.** (6th edition) California: Wadsworth Publishing Company.
- BADGER, L.W. & MACNEL, G. 1998. Rationale for Utilizing Standard Clients in the Training and Evaluation of Social Work students. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 203-216.
- BARON, R.A. & BYRNE, D. 2000: **Social Psychology** (9TH edition) Boston: Allyn and Bacon.
- BERK, L.E. 2000: **Child Development** (5th edition) Massachusetts: Allyn and Bacon.
- BOTHA, N.J. 1976. **Praktykopleiding van Studente in die Maatskaplike Werk in Suid-Afrika met Besondere Verwysing na die Taak van Partikulêre Welsynsorganisasies.** Ongepubliseerde MA tesis, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- BOTHA, N.J. 1985. Onderrigmodel vir Doeltreffende Supervisie. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 21(4) 239 – 248.
- BOTHA, N.J. 2000. **Supervisie en Konsultasie in Maatskaplike Werk.** (Eerste Uitgawe). Stellenbosch: Druforma.
- BRAMMER, ABREGO & SHOSTROM 1993. **Therapeutic Counseling and Psychotherapy** (6th edition) Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BROWN, J.A. 1992: **Handbook of Social Work Practice.** Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- CASPI, J & REID, W.J. 2002. **Educational Supervision in Social Work:** New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press.

CASSIDY, H. 1982. Structuring Field Experiences. *In: Sheafor, B.W. & Jenkins, L.E. **Quality Field Instruction in Social Work Program Development and Maintenance.*** New York: Longman.

CENTRE FOR HIGHER & ADULT EDUCATION, 1998: **Collaborative Staff Development for Quality Teaching and Learning in South African Further and Higher Education.** Stellenbosch: University of Stellenbosch.

COSSOM, J. 1991. Teaching from Cases: Education for Critical Thinking. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(1) 140.

COREY, G. 1995: **Theory and practice of Group Counselling.** (4th edition) Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Co.

COREY, G. 2001. **Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy.** (6th edition) Belmont: Wadsworth.

COREY, G. 2004. **Theory & Practice of Group Counselling.** (6th edition) Belmont: Brooks/Cole Publishing.

COREY, M.S., & COREY, G. 1997. **Groups Process and Practice.** (5th edition) Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

CRONJÉ, J.I. 1985. **Administrasie as basiese komponent in die funksionering van die vrywillige welsynsorganisasies.** D.Phil proefskrif, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

CROUCH, M.K. & FOUNTAINE, S.I. 1994. Student Portfolios as an Assessment Tool. **In: HALPERN, D.F. 1994: 306. **Changing college classrooms.**** San Francisco: Jossey Bass publishers.

DELPORT, C.S.L. 2002. Quantitative data collection methods in De Vos A.S. (editor). **Research at Grass Roots.** (2nd edition) Pretoria: Van Schaik Publishers.

DE VOS, A.S., FOUCHÉ, C.B. & VENTER, L. 2002. Quantitative data analysis and interpretation in De Vos A.S. (ed.). **Research at grass roots: For the social sciences and human service professions.** (2nd edition) Pretoria: Van Schaik Publishers.

DOEL, M. & SHARDLOW, S. 1996 (eds). **Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning.** Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

DRYDEN, W. & FELTHAM, C. 1994. **Developing Counsellor Training.** London: SAGE Publishing Ltd.

DU PREEZ. 1981:197. **Maatskaplike Groepwerk.** Denver, Johannesburg: Adcolour Bpk.

EGAN, G. 1994. **The skilled helper: A problem-management approach to helping.** California: Brooks/Cole Publishing Company.

ENGELBRECHT, L.K. 1997. **Inleiding tot maatskaplike werk.** Wellington: Lanzo.

ENGELBRECHT, L.K. 2001. **Supervisie aan Studente.** Wellington: Lanzo.

ENGELBRECHT, L.K. 2002. **'n Maatskaplike Ontwikkelingsgerigte Perspektief op Supervisie aan Maatskaplikewerkstudente by Opleidingsinstansies in Suid-Afrika.** D.Phil. Proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

ERWIN, T.D. **Assessing student learning and development.** San Francisco: Jossey Bass.

FELTHAM, C. & DRYDEN, W. 1994. **Developing Counsellor Supervision.** London: SAGE Publications Ltd.

FOUCHÉ, C.B. 2002. Problem formulation: **in:** De Vos, A.S. (Ed.). **Research at Grass Roots.** Pretoria: Van Schaik Publishers.

FOURIE, S. 1982. **'n Kurrikulummodel vir praktykopleiding van voorgraadse studente in maatskaplike werk.** Ongepubliseerde MA tesis, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

FOUCHÉ, C.B. & DE VOS, A.S. 2002. Quantitative research designs: **in:** De Vos, A.S. (Ed.) **Research at Grass Roots.** Pretoria: Van Schaik Publishers.

GADOTTI, M. 1994. **Reading Paulo Freire.** New York: State University of New York Press.

GARCIA, B. & VAN SOEST, D. 1997. Changing Perceptions of Diversity and Oppression: MSW Students discuss the effects of a required course. **Journal of Social Work Education**, 33(1) 119 – 128.

GILLAM, S.L. & CRUTCHFIELD, L.B. 2001. Collaborative Group Supervision of Practicum Students and Interns. **The Clinical Supervisor**, 20(1): 49-59.

GITTERMAN, A. 1989. Field Instruction in Social Work Education: Issues, Tasks and Skills. **The Clinical Supervisor**, 7(2): 77 – 91

GOEDHART, J.F. 1993. **Kontraksluiting in Maatskaplikewerk-supervisie**. Stellenbosch: Ongepubliseerde MA tesis, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

GOLDSTEIN, H. 2001. **Experiential Learning – A Foundation for Social Work Education and Practice**. Alexandria: Council on Social Work Education, Inc.

GRAYBELL, C.T. & RUFF, E. 1995. Process Recording: It's More Than You Think. **Journal of Social Work Education**, 31(2) 175.

GREEFF, M. 2002. Information collection: interviewing- **in**: De Vos, A.S. (Ed.). **Research at Grass Roots**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

GRINNELL, T.M. 1988. **Social work research and evaluation**. (3rd edition) Itasca: F.E. Peacock Publishers.

GRINNELL, L.R.M (Jnr). 1997 **Social work research and evaluation - Qualitative Approaches**, (5th edition) USA : F.E Peacock Publishers.

GRINNELL, R.M. & WILLIAMS, M. 1990. **Research in social work: A primer**. Illinois: Peacock Publishers, Inc.

HENDERSON, C.E., CAWYER, C.S., & WATKINS Jnr, C.E. 1999. A Comparison of Student and Supervisor Perceptions of Effective Practicum Supervision. **The Clinical Supervisor**, 18(1): 47-73.

HEPWORTH, D.H. & LARSEN, J. 1993: **Direct social work: Theory and skills** (4th edition) California: Wadsworth.

HOFFMAN, W.C. 1990. **Field Practice Education: A Social Work Course Model**. Pretoria: HAUM.

HUYSAMEN, G.K. 1993. **Metodologie vir die sosiale gedragswetenskappe**. Pretoria : Southern Boekuitgewers.

ITZHAKY, H. 2000. The Secret in Supervision An Integral Part of the Social Workers Professional Development. **Families in Society**: 81(5). 529 – 536

JACOBS, E.E., MASSON, R.L., HARVILL, R.L. 2002: **Group Counseling Strategies and skill** (4th edition) Pacific Groove: Brooks/Cole.

JANSE VAN RENSBURG, Z. 1997. Assessment. **In: PRETORIUS, F. 1998. (ed.) Outcomes-based education in South-Africa**. Johannesburg: Hodder & Stoughton.

KADUSHIN, A. 1985. **Supervision in Social Work**. (2nd edition) New York: Columbia University Press.

KADUSHIN, A. 1992. **Supervision in Social Work** (3rd edition) New York: Columbia University Press.

KADUSHIN, A. & HARKNESS, D. 2002. **Supervision in Social Work** (4th edition) New York & Chichester, West Sussex: Columbia University Press

KILIAN, I. 2001. **Opleidingstrategieë vir praktykopleiers van voorgraadse maatskaplike werk-studente**. : Ongepubliseerde MA tesis Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

KITCHING, R.B. 1992. **Strukturering van die individuele supervisiesessie in maatskaplike werk**. Ongepubliseerde MA tesis, Pretoria: Universiteit van Pretoria.

KNOWLES, M.S. 1971. **The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy.** New York: Association Press.

LEEDY, P.D. 1985. **Practical Research** (3rd edition). New York: MacMillan Publishing Company.

LEMBERGER, J. & MARSHACK, E.F. 1991. Educational assessment in the field: An opportunity for teacher-learner mutuality. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

LIEBERMAN, A. 1998: 51. **The Social Workout Book. Strength-building Exercises for the professional.** London: SAGE Publications.

LOMBARD, A., WEYERS, M.L., SCHOEMAN, J.H. 1991: **Gemeenskapswerk en gemeenskapontwikkeling: Perspektiewe op mensontwikkeling.** Pretoria: HAUM-Tersiêr.

MARK, R. 1996: **Research made Simple, A handbook for Social Workers.** California: SAGE Publications, Inc.

MCKENDRICK, B.W. 1994. **The transition to practice: How employable are new social work graduates?** Social work/Maatskaplike werk, 30(4): 310 – 418.

McLOUD, M. 1997. Die Rol van Motivering in Supervisie. **Maatskaplike Werk/Social Work,** 25(1): 48-57.

Memorandum vir Praktykondderig van die Departement Maatskaplike Werk van die Universiteit van Stellenbosch, 1998.

MIDDLEMAN, R.R. & RHODES, G.B. 1985. **Competent Supervision Making Imaginative Judgements.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

MILEY, K.K., O'MELIA, A., & DUBOIS, B. 2001 **Generalist social work practice. An empowering approach.** (3rd edition) Boston: Allyn and Bacon.

- MOUTON, J. 2001. **How to Succeed in your Master's and Doctoral Studies.** (1st edition). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1989. **Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe.** Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- MÜLLER, J. 1995. **Binding en losmaking in supervisie.** Ongepubliseerde MA tesis, Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- MUNSON, C.E. 1993. **Clinical Social Work Supervision.** (2nd edition) Binghamton: The Haworth Press.
- NAGDA, B.A., SPEARMAN, M.L., HOLLEY, L.C., HARDING, S., BALASSONE, M.L., MOÏSE-SWANSON, D. & DEMELLO, S. 1999. Intergroup Dialogues: An Innovative Approach to teaching about diversity and Justice in Social Work Programs. **Journal of Social Work Education**, 35(3): 433–448.
- NAUDÉ, J. 1992. **'n Beskrywing van die fases in die supervisieproses.** Ongepubliseerde MA tesis, Pretoria: Universiteit van Pretoria
- NEUMAM, K.B. & FRIEDMAN, B.D. 1997. Process Recordings: Fine-Tuning an Old Instrument. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 237-243.
- ODENDAL, F.F. & GOUWS, R.H. 2000 **Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) 4de uitgawe** Stellenboch: Perskor uitgewers .
- OLIVIER, C. 1998. **How to educate and train outcomes-based.** Pretoria: Van Schaik Publishers.
- PELLICER, L.O. & ANDERSON, L.W. 1995. **A Handbook for Teacher Leaders.** California: Corwin Press.
- PROCTER, A. 1995. **Learning to teach in the Primary Classroom.** London: Routledge.
- RACE, P. & BROWN, S. 1998. **The lecturer's toolkit.** London: Kogan Page.

RASCHICK, M., MAYPOLE, D.E. & DAY, A. 1998. Improving Field Education Through Kolb Learning Theory. **Journal of Social Work Education**, 34(1) 31-42.

REID, K.E. 1991: **Social work practice with groups: A clinical Perspective**. California: Brooks/Cole Publishing.

RICHAN, W.C. 1994. Empowering Social Work Students. **in:** Gutierrez, L. & Nurius, P. (eds.) **Education and research for Empowerment Practice**. Washington: Centre for Policy and Practice Research.

ROMPF, E.L. 1995. Student Writing in Social Work: An Aggravation or An Opportunity for Social Work Educators? **Journal of Teaching in Social Work**, 12(1/2): 125-138.

ROODT, A. 1993. **Enkele implikasies van die nie-tradisionele onderwysdenke van Paulo Freire vir die eietydse Suid-Afrikaanse onderwyssituasie**. Ongepubliseerde MA tesis, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

ROSSOUW, P.M.L. 1997. **'n Program vir supervisie en konsultasie by 'n Kinder- en gesinsorgvereniging**. Ongepubliseerd MA tesis, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

ROTHMUND, G.H. 1990. **The selection and training of community work supervisors**. . (M.Soc.Sc (SW) dissertation). Bloemfontein: University of the Orange Free State

ROTHMUND, G.H. & BOTHA, D. 1991. (A) The Educative Role of a Social Work Supervisor. **The social work research practitioner**, 4(2): 28 – 42

ROYSE, D. 1991: **Research methods in Social Work**. Chicago: Nelson-Hall Publishers.

ROYSE, D., DHOOPER, S.S. & ROMPF, E.L. 1996. **Field Instruction. A guide for Social Work Students**. Lexington: Longman Publishers USA.

SCHOECH, D. 1999:32. **Human Services Technology**. Binghamton: Haworth Press. Inc.

- SHARDLOW, S. & DOEL, M. 1996. **Practice Learning and Teaching.** London: British Association of Social Workers.
- SHEAFOR, B.W. & HOREJSI, C.R. 2003. **Techniques and Guidelines for Social Work Practice** (sixth edition) Boston: Allyn and Bacon.
- SHULMAN, L. 1995. (2nd edition) **Teaching the helping skills. A field instructor's guide.** (2nd edition) Alexandria: Council of Social Work Education, Inc.
- SIEBÖRGER, R. 1998 in collaboration with MACINTOSH, H. 2001. **Transforming Assessment. A Guide for South African Teachers.** Landsdowne: Juta & Company Limited.
- SMIT P.C. 1987. **Opnamemetodes en –praktyk.** Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
- SMITH, P.J. & DE G.J. CRONJE J. 1997 **Management principles:** Kenwyn: Juta & Co. Ltd.
- STROH, D. & RAPHAEL, J. 2003 **Family Therapy: A Systemic Integration** (5th edition) 237.
- STROZIER, A.L., BARNETT-QUEEN, T. & BENNETT, C.K. 2000. Supervision: Critical Process and Outcome Variables. **The Clinical Supervisor**, 19(1): 21-37.
- STRYDOM, H. 2002. Ethical aspects of research in social sciences and human service professions **in** De Vos A.S. (editor). **Research at Grass Roots.** (2nd edition) Pretoria: Van Schaik Publishers.
- STRYDOM, M. 1993. **Kontraksluiting tussen opleidings- en praktykopleidinginstansies by praktykopleiding van voorgraadse studente.** Ongepubliseerde MA-Verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- STRYDOM & VENTER, C. 2002. Sampling and sampling methods: **in:** De Vos, A.S. (Ed). **Research at Grass Roots** (2nd edition). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- TAIBBI, R. 1995. **Clinical Supervision. A Four-Stage Process of Growth and Discovery.** Milwaukee: Families International, Inc.

TOSELAND, R.W. & RIVAS, R.F. 1984. **An introduction to groupwork practice.** New York: MacMillan Publishing Company.

TOSELAND, R.W. & RIVAS, R.F. 2001. **An introduction to groupwork practice.** New York: MacMillan Publishing Company.

URBANOWSKI, M.L. & DWYER, M.M. 1988. **Learning through Field Instruction: A Guide for Teachers and Students.** VSA .

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1995. **New Dictionary of Social Work/ Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk.** Pretoria: Staatsdrukkers.

VAN DELFT, W.F. 1980. Gedragsverandering by wyse van gedragsterapeutiese beginsels en tegnieke in Grobbelaar S.W.P. en Schoeman J.H. **Benaderings in Maatskaplike Werk.** Pretoria:

VAN DER HORST, H. & MCDONALD, R. 2001. **Outcomes based Education: Theory and Practice.** Pretoria: University of South Africa.

VAN ROOYEN, I.J.J. & COMBRINK, M.J. 1985. **Gevallewerk: 'n Integreerende Benadering.** Pretoria: Academica.

VAN STADEN, S.J.J. 1990. **Die aanwending van die psigodinamiese interaktiewe model vir effektiewe en doeltreffende supervisie.:** Ongepubliseerde MA tesis, Pretoria: Universiteit van Pretoria.

VAN HUYSSTEEN, M. 1995. Problems in South African social work practice and training: is sociotheatre a partial solution? **Social Work/Maatskaplike werk, 31(1): 1-14. 142-143.**

VONK, M.E. & Thyer, B.A. 1997. Evaluating the Quality of Supervision: A Review of instruments for Use in Field Instruction. **The Clinical supervisor, 15(1): 103-113.**

VON SCHLICHT, H. 2003. **Die benutting van Maatskaplikewerksupervisie in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie.:** Ongepubliseerde MA tesis, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

VON PRESSENTIN, F.M. 1993. **Die supervisiefunksies van praktykopleiers by studentewelsynsorganisasies.** Stellenbosch: Ongepubliseerde MAtesis. Stellenbosch: Universiteit van . Stellenbosch.

WALLER, M.A., CARROLL, M.M. & ROEMER, M. 1996. Teaching Writing in Social Work Education: Critical Training for Agents of Social Change. **Journal of Teaching in Social Work**, 13(1/2): 43-56.

WATKINS, C.E. & VITNAZA, S.A. 1993. Using the Case Study Method in the Training of Psychotherapist. **The Clinical Supervisor**, 11(2): 145-157.

WHISENHUNT, B.J., ROMANS, J.S.C., BOSWELL, D.L. & CARLOZZI, A.F. 1997. Counselling Students Perception of Supervisory Modalities. **The Clinical Supervisor**, 15(2): 107-113.

2 Oktober 2004

Tel. nr. 021-8731181 (w)
021-9875855 (h)

Geagte

**NAVORSING: GESTRUKTUREERDE MAGISTER DIACONIOLOGIAE GRAAD IN
MAATSKAPLIKE WERK**

Die ondergetekende is tans by UNISA/Hugenote Kollege, Wellington vir bogenoemde graad ingeskryf. Een van die vereistes vir hierdie studie is dat 'n mini navorsingstesis ingedien word. Die titel van die betrokke tesis is: *“Die benutting van onderrigtegnieke in maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente”*. As deel van die empiriese ondersoek word vereis dat 'n vraelys voltooi word.

Hiermee word u hulp en ondersteuning met die empiriese ondersoek in bogenoemde verband gevra. Die teikensisteem sal maatskaplike werkers wees wat as praktykopleier/supervisors vir voorgraadse maatskaplikewerkstudente by u organisasie optree. Die vraelys sal deur die ondergetekende persoonlik aan die praktykopleiers/supervisors beskikbaar gestel en afgehaal word. 'n Afspraak vir hierdie doel sal deur ondergetekende met die betrokke praktykopleiers self gereël word. Alle inligting wat in die vraelys weergegee word, sal anoniem en vertroulik hanteer word.

Hiermee word u toestemming gevra om die praktykopleiers/supervisor betrokke by u organisasie te benut, ter voltooiing van die vraelys. U spoedige antwoord sal hoogs op prys gestel word. U kan my by bogenoemde telefoonnommers kontak of faks by nommer 021-8732377

By voorbaat baie dankie dat ek op u vriendelike samewerking kan staatmaak.

Vriendelike groete

(Mev.) G. D.J. Fell

Hierdie versoek word gesteun deur: **Dr B.R. Malherbe**
Studieleier
Departement Maatskaplike Werk
UNISA/Hugenote Kollege, Wellington

BYLAE 2: Vraelys

**VRAELYS AAN PRAKTYKOPLEIERS BETROKKE BY
GESINSORGORGANISASIES IN DIE
METROPOOL EN BOLANDSTREEK, WES-KAAP**

OOR

**DIE BENUTTING VAN ONDERRIGTEGNIKE TYDENS
MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE
AAN VOORGRAADSE STUDENTE**

DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie ondersoek is om teoretiese en praktiese riglyne daar te stel vir die benutting van onderrigtechnieke tydens maatskaplikewerksupervisie aan voorgraadse studente.

AANWYSINGS VIR DIE INVUL VAN DIE VRAELYS

- Alle inligting sal vertroulik hanteer word en u anonimiteit word verseker;
- Beantwoord asseblief al die vrae; en
- Vra asseblief om 'n verduideliking indien u 'n vraag nie verstaan nie.

A. IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE

1. By watter gesinsorgorganisasie is u as maatskaplike werker in diens?

2. Merk asseblief u posisie binne die organisasie

Kantoorhoof/Supervisor	
Supervisor/Praktykopleier	
Maatskaplike werker/ praktykopleier	
Ander (spesifiseer)	

3. Hoeveel jaar werk u reeds as supervisor/praktykopleier?

Aantal jare

4. Omskryf kortliks die aard van u huidige pos.

5. Wat word die persone by u organisasie genoem, wat deur u instansie aangestel word om supervisie aan studente te bied terwyl hulle vir praktykonderrig by die welsynsinstantie inskakel?

6. Hoeveel maatskaplike werkers tree as supervisors/praktykopleiers binne u organisasie op?

Dui ook die aantal studente aan wat by elke supervisor/praktykopleier supervisie/praktykonderrig ontvang. Die getalle moet in jaargroepe ingedeel word.

JAARGROEP	GETAL	AANTAL
-----------	-------	--------

	STUDENTE	SUPERVISORS/ PRAKTYKOPLEIERS
EERSTE JAAR		
TWEEDE JAAR		
DERDE JAAR		
VIERDE JAAR		

7. Hoeveel deurlopende praktykonderrigplasings van voorgraadse maatskaplikewerk-studente het u die afgelope twee jaar by u instansie behartig?

- B. KENNIS, VAARDIGHEDE EN HOUDING VAN DIE PRAKTYKOPLEIER
TEN OPSIGTE VAN ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE

8. Hoe sal u u kennis met betrekking tot praktykonderrig beoordeel?

Heeltemal voldoende	
Voldoende	
Onvoldoende	
Heeltemal onvoldoende	

Motiveer u antwoord asseblief _____

9. Beskik u oor voldoende kennis om die onderrigfunksie van supervisie toe te pas?

JA	
NEE	
ONSEKER	

Motiveer u antwoord asseblief _____

10. Beskik u oor kennis van die onderrigproses?

JA	
NEE	
ONSEKER	

Motiveer u antwoord asseblief _____

11. Watter van die volgende beginsels van volwasse onderrig (andragogie) word by u organisasie tydens supervisie beklemtoon?

BEGINSELS VAN VOLWASSE LEER	JA	NEE	ONSEKER
‘n <i>Leerklimaat</i> van aanvaarding, respek en ondersteuning asook ‘n wedersydse gees van ontdekking tussen leerder en opvoeder moet aanwesig wees.			
Die student moet in staat gestel word om <i>self sy leerbehoefte</i> s te bepaal wat dan hulle inherente motivering om aan die finale uitkomst te werk, sal beïnvloed en bevorder			
Die studente moet <i>betrokke</i> wees by die beplanning van hulle eie leerproses om sodoende hulle eie leerbehoefte in opvoedkundige doelwitte om te sit			
Die opvoeder <i>fasiliteer</i> slegs die leertransaksies en raak ‘n instaatsteller wat ander bystaan om te leer.			
Klem word gelê op die <i>praktiese toepassing</i> en dus eksperimentele leer vanuit die leerder se eie ervaringswêreld.			
<i>Tydsbeplanning</i> vir blootstelling aan sekere leerinhoud is belangrik omdat leerders ‘n bepaalde “rypheid” vir sekere ervarings benodig alvorens dit positief ervaar word.			
Die <i>ontwerp van die leerervaring</i> (dus die programinhoud) behoort onder andere te fokus op dit wat die leerders uit die program wil haal en nie op die verwagtinge of voorskrifte van die onderriginstansie nie.			

12. Word daar by u organisasie pogings aangewend om studente se leerstyle en leerpatrone vir die doel van supervisie te bepaal?

JA	NEE	ONSEKER
----	-----	---------

Verduidelik u antwoord asb. : _____

13. Watter onderrigstyle benut u in u praktykopleiding?

<u>ONDERRIGSTYLE</u>	<u>JA</u>	<u>NEE</u>	<u>ONSEKER</u>
Die taakgesenteerde onderrigstyl waar die klem val op probleemoplossing en ruimte vir kreatiwiteit gelaat word.			
Die direkteiewe onderrigstyl waardeur die supervisor/praktykopleier direkte leiding gee.			
Die samewerkende onderrigstyl, waar die supervisor/praktykopleier en student medeverantwoordelik vir leer is.			
Die delegerende onderrigstyl, waar die supervisor/ praktykopleier as fasiliteerder of bron optree.			
Die emosionele-betrokke onderrigstyl waardeur die supervisor/ praktyk-opleier die student se gevoelens beklemtoon en nie noodwendig die werk nie.			
Die onderwerpgesentreerde onderrigstyl waar die aanbieding van logiese en geordende leerinhoud geimpliseer word.			
Die blokkasieverwydering onderrigstyl waar blokkasies wat deur verskeie faktore veroorsaak is deur die supervisor/praktykopleier aangespreek word.			

D. ONDERRIGTEGNIKE VIR STUDENTE SUPERVISIE

14. Hier volg 'n lys van onderrig tegnieke wat deur praktykopleiers tydens supervisie met voorgraadse maatskaplikewerk studente benut kan word. Dui aan (i) van watter onderrig tegnieke u kennis dra en (ii) watter van die onderrig tegnieke u tydens studentesupervisie benut?

TEGNIEKE	(i) DRA	(ii) BENUT
	KENNIS	

	JA	NEE	JA	NEE
EKSPERIMENTELE TEGNIEKE				
1. Rollespelle bv.				
1.1 Vertolking van eie rolle				
1.2 Benutting van ondersteunende studente				
1.3 Rolverwisseling				
1.4 Rolomruiling				
1.5 Deling van rolle				
1.6 Spieëlbeeld				
1.7 Vaardigheidsoefeninge				
1.8 Sosiodrama				
1.9 Modelling				
1.10 Ander				
2. GESPREKSTEGNIEKE				
2.1 Stiltes				
2.2 Vraagstelling				
2.3 Bespreking				
2.4 Samevatting/opsomming				
2.5 Verduideliking				
2.6 Interpretering				
2.7 Aanmoediging				
2.8 Veralgemening				
2.9 Klarifisering				
2.10 Rigtinggewing				
2.11 Aktiewe luister				
2.12 Herhaling				
2.13 Fokussering				

TEGNIEKE	(i) DRA KENNIS		(ii) BENUT	
	JA	NEE	JA	NEE
2.14 Konfrontering				
2.15 Ander:				
3. ONDESKRAGINGS/ ONDER- STEUNINGSTEGNIEKE				
3.1 Aansluiting by gevoelens				
3.2 Aanvaarding				
3.3 Erkenning				
3.4 Akkreditering				
3.5 Gerusstelling				
3.6 Veralgemening				
3.7 Verduideliking				
4. ARBITRASIE- EN ONDER- HANDELINGSTEGNIEKE				
4.1 Om struikelblokke wat doeltreffende same-werking en koördineringsverhindert uit die weg te ruim				
4.2 Om konflik binne individuele of groep-supervisieverband te hanteer.				
4.3 Ander:.....				
5. FASILITERINGSTEGNIEKE				
5.1 Bestuur en administrering van dienste				
5.2 Skep van ondersteunende atmosfeer				
5.3 Ander:.....				

TEGNIEKE	(i) DRA KENNIS		(ii) BENUT	
	JA	NEE	JA	NEE
	6. GEDRAGSVERANDERINGSTEGNIEKE			
6.1 Positiewe versterking				
6.2 Negatiewe versterking				
6.3 Uitwissing				
6.4 Straf				
6.5 Differensiële versterking				
6.6 Gedagtestolling				
6.7 Sistematiese desensitisasie				
6.8 Progressiewe ontspanning				
6.9 Ander:.....				
7. SKRIFTELIKE TEGNIEKE				
7.1 Verslagskrywing				
7.2 Dagboek/Joernaal				
7.3 Literatuurbestudering				
7.4 Lesings				
7.5 Gevallestudies				
7.6 Ander:				
8. EVALUERINGSTEGNIEKE				
8.1 Verslae of enige geskrewe werk van studente				
8.2 Insette van verbruikersisteme of kliënte				
8.3 Portuurgroepevaluering				
8.4 Mondelinge voordragte				
8.5 Portefeuljes				
8.6 Selfevaluering				
8.7 Informele waarneming				
8.8 Onderhoude				

TEGNIEKE	(i) DRA KENNIS		(ii) BENUT	
	JA	NEE	JA	NEE
	8.9 Ander:			
9. DIE BENUTTING VAN TEGNOLOGIE EN WETENSKAP				
9.1 Videokasette				
9.2 Bandopnames				
9.3 Rekenaars				
9.4 Internet				
9.5 Ander:				

15. Dui die mate van sukses aan waarmee onderrig tegnieke in supervisie benut kan word na aanleiding van u antwoord op die vorige vraag deur die potensiële graad van sukses te merk.

TEGNIEKE	GRAAD VAN SUKSES			
	On-seker	Onsuk-sesvol	Redelik Geslaagd	Uiters Geslaagd
1. EKSPERIMENTELE TEGNIEKE				
1. Rollespelle				
1.1 Vertolking van eie rolle				
1.2 Benutting van ondersteunende student				
1.3 Rolverwisseling				
1.4 Rolomruiling				
1.5 Deling van rolle				
1.6 Spieëlbeeld				
1.7 Vaardigheidsoefening				

TEGNIEKE	GRAAD VAN SUKSES			
	On-seker	Onsuk-sesvol	Redelik Geslaagd	Uiters Geslaagd
1. EKSPERIMENTELE TEGNIEKE				
Sosiodrama				
1.9 Modelling				
1.10 Ander				
2. GESPREKSTEGNIEKE				
2.1 Stiltes				
2.2 Vraagstelling				
2.3 Bespreking				
2.4 Samevatting/opsomming				
2.5 Verduideliking				
2.6 Interpretering				
2.7 Aanmoediging				
2.8 Veralgemening				
2.9 Klarifikasie				
2.10 Rigtinggewing				
2.11 Aktiewe luister				
2.12 Herhaling				
2.13 Fokusering				
2.14 Konfrontering				
2.15 Ander:				
3. ONDESKRAGINGS/ONDER-STEUNINGSTEGNIEKE				
3.1 Aansluiting by gevoelens				
3.2 Aanvaarding				
3.3 Erkenning				
3.4 Akkreditering				
3.5 Gerusstelling				
3.6 Veralgemening				

TEGNIEKE	GRAAD VAN SUKSES			
	On-seker	Onsuk-sesvol	Redelik Geslaagd	Uiters Geslaagd
3.7 Verduideliking				
3.8 Ander:				
4. ARBITRASIE- EN ONDER-HANDELINGSTEGNIEKE				
4.1 Om struikelblokke wat doeltreffende samewerking en kooördinerings verhinder uit die weg te ruim				
4.2 Om konflik binne individuele of groepsupervisieverband te hanteer				
4.3 Ander:				
5. FASILITERINGSTEGNIEKE				
6. GEDRAGSVERANDERINGSTEGNIEKE				
6.1 Positiewe versterking				
6.2 Negatiewe versterking				
6.3 Uitwissing				
6.4 Differensiële versterking				
6.5 Straf				
6.6 Gedagtestolling				
6.7 Sistematiese desensitisasie				
6.8 Progressiewe ontspanning				
6.9 Ander:				
7. SKRIFTELIKE TEGNIEKE				
7.1 Verslagskrywing				
7.2 Dagboek/Joernaal				
7.3 Literatuurbestudering				
7.4 Lesings				
7.5 Gevallestudies				
7.6 Ander:				

TEGNIEKE	GRAAD VAN SUKSES			
	On-seker	Onsuk-sesvol	Redelik Geslaagd	Uiters Geslaagd
8. EVALUERINGSTEGNIEKE				
8.1 Verslae of enige geskrewe werk van studente				
8.2 Insette van verbruikerssisteem				
8.3 Portuurgroepevaluering				
8.4 Mondelinge voordragte				
8.5 Portefeulje				
8.6 Selfevaluering				
8.7 Informele waarneming				
8.8 Onderhoude				
8.9 Ander:				
9. DIE BENUTTING VAN TEGNOLOGIE EN WETENSKAP				
9.1 Videokassette				
9.2 Bandopnames				
9.3 Rekenaars				
9.4 Internet				
9.5 Ander:				

16. Ontvang supervisors/praktykopleiers in u organisasie voortgesette opleiding spesifiek met betrekking tot die aanwending van onderrig tegnieke

JA	NEE	ONSEKER

17. Watter opleidingsmetodes vir supervisors/praktykopleiers kan volgens u mening aangewend word vir voortgesette opleiding/ontwikkeling ten opsigte van vaardigheid in die aanwending van onderrigtegnieke?

Baie dankie vir u samewerking.

Mev G Fell