

DIE EVALUERING VAN 'N ONTWIKKELINGSPROGRAM IN FASILITERING VIR STUDENTE IN DIE GEDRAGSWETENSKAPPE

S. ROTHMANN
E C VAN AARDT
*Program in Bedryfsielkunde
PU vir CHO, Potchefstroom*

ABSTRACT

The evaluation of a development programme in facilitation for students in the behavioural sciences. The aim of this research was to evaluate a development programme in facilitation for students in the behavioural sciences. Facilitation was conceptualised from the person-centred approach and the human potential model. A two-group design with pre-, post-, and post-post-measurement was used to evaluate the programme. The results of the empirical study showed that the development programme led to an improvement in participants' knowledge and interpersonal skills. However, their knowledge of facilitation decreased over time. Participants were also more inclined to act autonomously, to accept self-responsibility, to apply their values in a flexible way, to accept the values of self-actualisation and to accept their feelings of aggression.

OPSOMMING

Die doelstelling van hierdie navorsing was om 'n ontwikkelingsprogram in fasilitering vir studente in die gedragswetenskappe te evalueer. Fasilitering is gekonseptualiseer vanuit die persoonsentree benadering en die menslike potensiaalbeweging. 'n Tweegroepontwerp met voor-, na-, en na-nameting is om die program te evalueer. Die resultate van die empiriese ondersoek het aangetoon dat dié program tot 'n verbetering in deelnemers se kennis en interpersoonlike vaardighede gelei het. Hul kennis van fasilitering het egter met verloop van tyd afgeneem. Deelnemers was meer geneig om outonoom op te tree, selfverantwoordelikheid te aanvaar, hul waardes buigsaam toe te pas, die waardes eie aan selfaktualisering te aanvaar en hul gevoelens van aggressie te aanvaar.

SYNOPSIS

It is often expected of graduate students in the behavioural sciences to facilitate processes during organisational development, cross-cultural communication, affirmative action and community development situations once they are employed. However, they are often not adequately equipped with the required intra-personal characteristics, interpersonal skills and knowledge to do this effectively. Rothmann and Sieberhagen (1997) and Rothmann (1999) suggested that universities and technikons should train students in facilitation in order to prepare them for the facilitation role. However, the long-term effect of a development programme in facilitation (which includes continued development activities) has not been determined for students in the behavioural sciences at tertiary education institutions. The objective of this research was to evaluate a development programme in facilitation for students in the behavioural sciences.

Facilitation refers to the making available by a person of a process of learning and growth in a second person. A climate is created and opportunities are provided for a second person to learn how to learn about him-/herself (Cilliers, 1996). The competencies of a facilitator include personality traits, interpersonal effectiveness and knowledge (Cilliers, 1995; Rothmann & Sieberhagen, 1997). The facilitator has certain personality traits that correspond with the characteristics of the psychologically optimally functioning person (Anderson & Robertson, 1985; Rogers, 1980).

Psychologically optimally functioning persons are integrated and self-sufficient, function in the here-and-now, apply their values in a flexible way, are sensitive to their emotions and show them spontaneously, without being compulsive or impulsive. Their self-image is characterised by self-acceptance and positive self-regard and they accept responsibility for what they do, for choices made and attitudes taken (Raskin & Rogers, 1989; Schultz, 1977). Interpersonal effectiveness is conceptualised as the core dimensions of sensitive relationship forming, namely respect, empathy and genuineness (Cilliers & Wissing, 1993). To understand individual behaviour, the facilitator should have knowledge of the theories of psychological optimality (Rogers, 1980), models of helping, as well as interpersonal and group processes (Johnson & Johnson, 1997).

A two-group design with pre-, post-, and post-post-test was used to evaluate the development programme in facilitation. The content and methodology of the development programme involved stimulating the personality traits of a facilitator, learning the core dimensions of sensitive relating as concretised by combining the Human Potential Development Model (Carkhuff, 1993) and the Micro Skills Model (Ivey, 1988) and learning about individuals and groups. The initial development programme of four days for the experimental group was followed by a support group once per month (for three months). The group under investigation comprised third-year behavioural sciences students attending a tertiary education institution. The participants were randomly selected for an experimental group (n = 15) and a control group (n = 15).

The results of the empirical study revealed that the experimental group began behaving more autonomously and showed a higher internal locus of control. They were more inclined to act from within themselves, to accept the values associated with self-actualisation and to apply their values in a flexible way. Lastly, they were more inclined to accept their own feelings of aggression. The experimental group's interpersonal skills (respect, empathy, genuineness and concreteness) and knowledge of facilitation improved significantly.

Gegradueerde studente in die gedragswetenskappe wat begin werk, moet dikwels leergeleenthede fasiliteer tydens organisasie-ontwikkeling, kruiskulturele kommunikasie, regstellende aksie en gemeenskapsontwikkeling. Hierdie afgestudeerdes beskik dikwels nie oor die vereiste intrapersoonlike kenmerke, interpersoonlike vaardighede en kennis om dit effektief te doen nie. Rothmann en Sieberhagen (1997) en Rothmann (1999) het aanbeveel dat universiteite en technikons studente in die gedragswetenskappe in fasilitering moet oplei ten einde hulle vir hul fasiliteringsrol in organisasies voor te berei.

Opleiding in fasilitering is noodsaaklik omdat daar, soos Cilliers (1995) tereg uitwys, in organisasies soms verwarring bestaan oor die konsep van fasilitering, asook die rol, vereistes vaardighede en toepassing daarvan. Alhoewel die term "fasilitering" bekend is by bestuurders en praktisyns, word dit oorwegend gesien as deel van outokratiese en pedagogiese optrede, wat gebruik word om die persoon in beheer te bevoeg, in plaas daarvan om die ander persoon toe te laat om

te ontwikkel (Cilliers, 1995). Hierdie persepsies kan daartoe lei dat onervare praktisyns dikwels in die slaggat trap om te lei, te onderrig of te beheer. In teenstelling hiermee, is die doel van fasilitering om "dinge makliker te maak" sodat individue en/of groepe hulle take meer effektief kan verrig en hulle verantwoordelikheid kan aanvaar vir hul gedrag en uitkomst (Rothmann, Sieberhagen & Cilliers, 1998).

Gekonseptualiseer binne die humanistiese raamwerk (Rogers, 1980), beskik die effektiewe fasiliteerder oor spesifieke intrapersoonlike kenmerke, interpersoonlike vaardighede en kennis (Cilliers, 1995; Rothmann & Sieberhagen, 1997). Die intrapersoonlike kenmerke, wat ooreenstem met die intrapersoonlike kenmerke van psigologiese optimaliteit (vgl. Cilliers & Wissing, 1993; Rothmann & Sieberhagen, 1997), maak die grondslag uit waarsonder fasilitering nie effektief kan geskied nie.

Verskeie navorsers het bevind dat die kenmerke, vaardighede en kennis wat deur fasiliteerders benodig word, deur middel van opleidings- en ontwikkelingsprogramme ontwikkel en aangeleer kan word. Só het Cilliers (1995, 2000) bevind dat opleiers wat 'n ontwikkelingsprogram in fasiliteringsvaardighede deurloop het, se kognitiewe, konatiewe en affektiewe sensitiviteit en interpersoonlike vaardighede toegeneem het. Rothmann en Sieberhagen (1997) en Jorgensen en Rothmann (1998) het bevind dat 'n ontwikkelingsprogram in fasilitering tot 'n toename in kennis van fasilitering en interpersoonlike vaardighede van opleiers in die Suid-Afrikaanse Polisediens aanleiding gegee het. Jorgensen en Rothmann (1998) het ook bevind dat hul program daartoe bygedra het dat die vlak van outonomie en selfaanvaarding van opleiers beduidend verbeter het. Al die ontwikkelingsprogramme in fasiliteringsvaardighede wat hierbo vermeld word, het egter gefokus op persone wat reeds werkservaring het.

Dit blyk uit bogenoemde uiteensetting dat dit noodsaaklik is dat opleidingsinstansies intensiewe aandag aan die opleiding en ontwikkeling van fasiliteerders sal skenk. In ooreenstemming met Rothmann en Sieberhagen (1997) se aanbeveling dat fasilitering 'n neerslag moet vind in die kurrikula van universiteite en teknikons wat hulle besig hou met die opleiding van bedryfsielkundiges, opleidingsbeamptes, personeelbeamptes en konsultante (waarna verwys sal word as gedragswetenskaplikes) blyk dit van belang te wees om programme hiervoor te evalueer.

Slegs een studie is gevind waar die effek van 'n ontwikkelingsprogram in fasilitering by studente geëvalueer is. In navorsing met studente in bedryfsielkunde het Rothmann (1999) bevind dat sodanige program wel bygedra het tot 'n toename in hul kennis van fasilitering en hul interpersoonlike vaardighede, asook die stimulering van hul psigologiese optimaliteit. Die kritiek teen hierdie navorsing is egter dat die program se langtermyn effek nie bepaal is nie. Die eerste vraag wat met behulp van hierdie navorsing beantwoord wil word, is dus wat die langtermyn effek van 'n ontwikkelingsprogram in fasilitering op studente sal wees.

'n Verdere navorsingsprobleem is dat die navorsing van Rothmann en Sieberhagen (1997), Jorgensen en Rothmann (1998) en Rothmann (1999) uitgewys het dat die intrapersoonlike kenmerke wat vereis word vir effektiewe fasilitering relatief min verandering op die kort termyn getoon het. Laasgenoemde resultaat is in die navorsing van Rothmann en Sieberhagen (1997) en Jorgensen en Rothmann (1998) toegeskryf aan die invloed van die klimaat en kultuur van organisasies, wat dikwels beperkend inwerk op die ontwikkeling van die intrapersoonlike kenmerke wat deur fasiliteerders benodig word. In hierdie verband het Shaugnessy en Zechmeister (1997) daarop gewys dat die ontwikkeling van intrapersoonlike kenmerke (soos 'n interne lokus van beheer) dikwels makliker by studente as by werkende persone plaasvind. 'n Tweede vraag wat dus ontstaan, is wat die effek van 'n ontwikkelingsprogram in fasilitering op die intrapersoonlike kenmerke van studente sal wees, en of voortgesette aktiwitei-

te wat gerig is op die ontwikkeling van dié kenmerke verandering daarin tot gevolg sal hê.

Die doelstelling van hierdie navorsing was om die langtermyn effek van 'n ontwikkelingsprogram in fasilitering op studente in die gedragswetenskappe te bepaal.

Omskrywing van fasilitering

Die term fasiliteer is afgelei van die Latynse woord "facilis" wat beteken "om makliker te maak" (Bentley, 1994, p. 27). Die term "fasilitering" het ontstaan uit die psigoterapie waar 'n neutrale houding deur die terapeut ingeneem word en gefokus word op onthulling ("bringing out") eerder as voorsegging ("putting in") (Jones, 1988). Fasilitering verwys na die beskikbaarmaking van 'n proses van leer en geleentheid vir ontwikkeling vir 'n tweede persoon waardeur sy/haar groei na selfaktualisering en volledige funksionering gestimuleer word (Cilliers, 1996).

Fasilitering het oorspronklik vanuit die persoongesentreerde teorie (Rogers, 1980) asook die teorie oor hulpverlening (Carkhuff, 1993, Egan, 1994; Ivey, 1988) ontstaan. Fasiliterende prosesse is "leerder"- of "groep"-gesentreerd en in teenstelling met die direkte "vertel en wys"-styl van tradisionele opleidingsmetodes (Berry, 1993). Die essensie daarvan is 'n bereidheid om verantwoordelikheid vir die geheel te aanvaar en te poog om die individu te ontwikkel om toepaslike bydraes te lewer (Bentley, 1994).

Volgens Rooth (1995) verwys fasilitering na die nie-direktiewe kuns om die regte stimulus vir 'n individu of groep daar te stel sodat hulle ten volle deel kan hê in hulle eie groei. Fasilitering behels nie onderrig, bevels of preke nie, maar eerder die beskikbaarstelling van geleenthede vir ontdekking, leer en ontwikkeling aan deelnemers (Bentley, 1994; Rooth, 1995). Die individu of groep aanvaar ook verantwoordelikheid vir die manier waarop hulle vorder. Fasilitering behels dus die bemagtiging ("empowerment") van mense om verantwoordelikheid te aanvaar vir hulle insette en prestasies.

Op grond van die persoongesentreerde teorie (Bentley, 1994; Cilliers, 1995; Rogers, 1980, 1983) en die sisteemteorie (Keltner, 1989) word fasilitering omskryf as 'n proaktiewe vorm van hulpverlening waarin geleentheid vir ontwikkeling aan 'n individu of groep beskikbaar gestel word deur 'n gunstige klimaat daarvoor te skep en prosesse op só 'n wyse te hanteer dat die individu of groep verantwoordelikheid vir hul eie gedrag aanvaar ten einde sisteme wat skadelik is te kan verander of beter te kan hanteer en doelwitte te kan bereik.

Die persoonlikheidsprofiel van die fasiliteerder

Die persoonlikheidsprofiel van 'n fasiliteerder verwys na persoonlikheidskenmerke, interpersoonlike vaardighede en kennis (Cilliers, 1995; Rothmann & Sieberhagen, 1997).

'n Fasiliteerder beskik oor sekere intrapersoonlike kenmerke wat belangriker is as die tegnieke wat hy/sy toepas (Schacht, Howe & Berman, 1989). Hierdie kenmerke stem ooreen met die intrapersoonlike kenmerke van die psigologies optimaal funksionerende persoon (Rothmann & Sieberhagen, 1997). Psigologiese optimaliteit kan beskou word as wêreld van die psige (Cilliers, 1988). Die psigologies optimaal funksionerende individu funksioneer geïntegreerd en selfgenoegsaam, fokus op die hier-en-nou, pas sy/haar waardes buigsaam toe, is sensitief vir sy/haar gevoelens en wys dit spontaan sonder om impulsief of kompulsief te wees (Raskin & Rogers, 1989; Schultz, 1977). Sy/haar selfbeeld word gekenmerk deur selfaanvaarding en eiewaarde (Raskin & Rogers, 1989). Hy/sy aanvaar verantwoordelikheid vir sy/haar gedrag, keuses en houdings (Raskin & Rogers, 1989), waarna ook verwys word as 'n interne lokus van beheer (Rotter, 1966, Fouche & Rothmann, 2000).

Interpersoonlik toon 'n fasiliteerder 'n optimistiese en onvoorwaardelike aanvaarding van en respek vir alle mense, en 'n voorkeur vir kwalitatiewe, intieme, gebalanseerde, sensitiewe, konsidererende

en liefdevolle interpersoonlike verhoudings. Hierdie kenmerke laat 'n fasiliteerder toe om nie-verbale en verbale kontak met 'n ander persoon of groep te maak, op 'n effektiewe, egte, spontane, nie-uitbuitende en verantwoordelike manier (Cilliers, 1995). Cilliers en Wissing (1993) beskou respek, empatie, egtheid en konkretheid as die kerndimensies van die konsep van sensitiewe relasievorming. Aanwesigheid van hierdie kerndimensies op hoë vlak by 'n fasiliteerder lei tot opbouende verandering in die kliënt (Rothmann, 1996). Die afwesigheid daarvan of die funksionering daarin op lae vlak lei tot 'n afbrekende of remmende effek op die verhouding (Carkhuff, 1993).

'n Fasiliteerder beskik oor uitgebreide kennis van en insig in individuele en groepsgedrag. Dit sluit in kennis van die persoonsgesentreerde teorie (Rogers, 1980, 1983), teorieë ten opsigte van psilogiese optimaliteit, gespreksvoeringsmodelle, byvoorbeeld die menslikepotensiaal-ontwikkelingsmodel van Carkhuff (1993), die mikrovaardigheid-opleidingsmodel van Ivey (1988) en interpersoonlike prosesse (Johnson & Johnson, 1997). Om groepsgedrag te verstaan, moet 'n fasiliteerder kennis dra van groepsprosesse, die ontwikkeling van groepsnorme, groepskohesie, kommunikasie, groepsontwikkelingsfasies, groepsbesluitneming en prosesintervensies (Anderson & Robertson, 1985; Rogers, 1970).

METODE

Navorsingsontwerp

'n Tweegroepontwerp met 'n voor-, na- en na-nameting is gebruik (Kerlinger, 1986). Die doel met hierdie ontwerp was om te bepaal wat die effek van die onafhanklike veranderlike (die ontwikkelingsprogram) op die afhanklike veranderlike (fasiliteeringsvaardighede) is. Alhoewel 'n Solomon-viergroepontwerp meer gepas sou gewees het (omdat 'n tweegroepontwerp nie die effek van die toets-hertoets skei van die effek van die ingreep nie) (Spector, 1981), was dit prakties onmoontlik om eersgenoemde in hierdie ondersoek te gebruik.

Samestelling van die ontwikkelingsprogram

Die inhoud en metodiek van die ontwikkelingsprogram behels die volgende aspekte:

- Stimulering van die persoonlikheidskenmerke van 'n fasiliteerder (dit wil sê die intrapersoonlike kenmerke van psilogiese optimaliteit) deur middel van 'n individuele groeistimuleringsonderhoud en 'n ontmoetingsgroep (Rogers, 1970). Die doel van die individuele groeistimuleringsgesprek is om 'n klimaat van vertroue en openheid te skep waarin die deelnemer kan nadink oor sy/haar ervaring van sy/haar vlak van psilogiese optimaliteit. Die navorser (in sy rol as fasiliteerder) formuleer slegs een openingsrespons om die gesprek met die deelnemer aan die gang te kry. Die respons is soos volg: "Vertel my meer van hoe jy jou persoonlike groei in hierdie stadium ervaar." Nie-direktiewe responderingstegnieke word gebruik om die deelnemer aan te moedig om te kommunikeer. Die doel van die ontmoetingsgroep is om die psilogiese optimaliteit van deelnemers te stimuleer deur intra- en interpersoonlike bewustheid in die hier-en-nou te stimuleer (Rogers, 1970). Die fasiliteerder modelleer respek, empatie en egtheid en is betrokke by die gee en ontvang van terugvoer deur middel van nie-direktiewe gespreksvoeringstegnieke (Carkhuff, 1993).
- Ontwikkeling van die vaardighede van sensitiewe verhoudingsvorming (respek, empatie, egtheid en konkretheid) soos gekonkretiseer deur die menslikepotensiaalontwikkelingsmodel van Carkhuff (1993) en die mikro-opleidingsmodel van Ivey (1988) deur middel van interpersoonlike vaardighedsopleiding en gestruktureerde oefeninge. Die doel van die menslikepotensiaalontwikkelingsmodel is om aan die deelnemer hulpverleningsvaardighede te leer waarmee hy/sy konstruktiewe gedragsverandering by 'n kliënt kan bevorder. Die doel van mikro-opleiding is om aan deelnemers interpersoonlike vaardighede deur middel van instruksie, gedragsoefeninge, waarneming en videoterugvoer

te leer. 'n Kombinasie van bogenoemde twee modelle (soos gestel in Rothmann, 1996) is gebruik om die vaardighede van sensitiewe verhoudingsvorming aan deelnemers te leer.

- Aanleer van kennis (aangaande die aard van groepe, modelle van groepsgedrag, groepsprosesse, omskrywing, rol en proses van fasilitering, asook die omskrywing, funksies en persoonlikheidsprofiel van 'n fasiliteerder) (Berry, 1993; Corey & Corey, 1992; Harrold, Maxon & Berry, 1988; Johnson & Johnson, 1997; Lacoursiere, 1980; Napier & Gershenfeld, 1987; Ridgeway, 1983; Spich & Keleman, 1985). Hierdie kennis word aangeleer deur middel van 'n teoriegebaseerde benadering (lesings, besprekings en die gebruik van oudio-visuele hulpmiddels) (Dainow & Bailey, 1990), selfies en -doen (Nelson-Jones, 1982), asook 'n ontmoetingsgroep.

Na afloop van die ontwikkelingsprogram in fasilitering is drie opvolgssessies binne 'n bestek van vier maande gehou. Die opvolgssessies het die vorm van ontmoetingsgroepe aangeneem. Die doel daarvan was om meer te leer van fasilitering nadat die formele opleiding daarin afgehandel is en deelnemers die geleentheid vir praktiese toepassing van die vaardighede daarvan gehad het.

Ondersoekgroep

Die ondersoekgroep bestaan uit voltydse universiteitstudente in hul derde jaar met Bedryfsielkunde as hoofvak wat beoog om 'n beroep in menslikehulpbronbestuur te gaan beoefen. Opleiding in fasilitering maak nie deel van hierdie studente se kurrikulum uit nie. Die navorser het al die voltydse studente in hul derde jaar tydens 'n klas ingelig dat die Program in Bedryfsielkunde die effek van 'n ontwikkelingsprogram wou bepaal. Vrywilligers is versoek om na afloop van die klas by die navorser aan te meld. Die studente wat wou deelneem, is in twee groepe (mans en dames) verdeel, waarna hulle ewekansig uit dié strata aan 'n eksperimentele ($n = 15$) en kontrolegroep ($n = 15$) toegewys is. Daar is 11 vroue en vier mans in elke groep ingesluit. Die gemiddelde ouderdom van deelnemers in die eksperimentele en kontrolegroep was onderskeidelik 21,50 en 21,40. Geen van die studente het oor werkservaring op die terrein van die gedragswetenskappe beskik nie.

Die metingsbattery

Die *Persoonlike Oriëntasie-vraelys* (POI) (Shostrom & Knapp, 1966) is gebruik vir die meting van deelnemers se psilogiese optimaliteit. Die POI bestaan uit 150 gepaarde, teenoorgestelde positiewe en negatiewe stellings as pare op 'n kontinuum (Knapp, 1976). Die twaalf skale waaruit die POI bestaan, word in twee hoof- en tien subskale verdeel (Shostrom, 1974). Die betroubaarheid van die POI varieer tussen 0,41 en 0,82 (Schulz, 1994). Die POI beskik oor konstruktiewe geldigheid, soos blyk uit beduidende korrelasies met die 16-Persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF-vraelys). Die ondersteuningsratio korreleer positief met emosionele stabiliteit, selfgeding en entoesiasme (soos gemeet deur die 16PF-vraelys). Fouché en Rothmann (2000) het bevind dat die interne konsekwentheid van die POI by 'n tersiêre opleidingsinstansie van 0,24 tot 0,75 varieer en dat die konstruktiewe geldigheid van die POI aanvaarbaar was vir al die skale behalwe Tydratio (Tc).

Die *Lokus van Beheer-vraelys* (LVB) (Schepers, 1995) is gebruik vir die meting van lokus van beheer. Die LVB is gefundeer in die attribusie- en sosiale leerteorie en bestaan uit 80 items wat aan drie skale toegeken is (Schepers, 1995). Die drie skale waaruit die vraelys bestaan, is Eksterne Beheer, Interne Beheer en Outonomie. Navorsing bevestig die interne konsekwentheid van die drie skale van die LVB met alfakoëffisiënte van 0,81 (Eksterne Beheer), 0,77 (Interne Beheer) en 0,72 (Outonomie). Navorsing deur Schepers (1995) bevestig die konstruktiewe geldigheid van die LVB. Wat kriteriumverwante geldigheid betref, is bevind dat die LVB met 'n saamgestelde kriterium van werksukses ($r = 0,62$) korreleer (Bothma & Schepers, 1997).

Die meting van interpersoonlike vaardighede is met behulp van die *Carkhuff-skale* (Carkhuff, 1967) gedoen. Elke deelnemer het 'n

rolgesprek van tien minute met 'n kliënt gevoer. Die onderhoud is op videoband opgeneem, waarna die vlakke van die kerndimensies van sensitiewe verhoudingvorming deur twee geregistreerde sielkundiges beoordeel is. Interbeoordelaar-betroubaarheid was groter as 0,95 vir al vier die skale.

Die meting van kennis is met behulp van 'n skriftelike *fasiliteringstoets* (Rothmann & Sieberhagen, 1997) gedoen. Dié toets bestaan uit multikeuse en oop vrae en meet deelnemers se kennis van individuele en groepsgedrag asook fasilitering (die omskrywing en kenmerke daarvan, die funksies en persoonlikheidsprofiel van 'n fasiliteerder, interpersoonlike effektiwiteit en psigologiese optimaliteit).

Prosedure

Voor die aanvang van die empiriese ondersoek is die etiese aspekte, waaronder deelnemers se vryheid om te onttrek en kontraktering met die kontrolegroep dat die ontwikkelingsprogram na afloop van die na-nameting ook vir hulle aangebied sou word, met deelnemers bespreek. Die eksperimentele en kontrolegroep is gesamenlik vir die voor-, na- en na-nameting in 'n lesinglokaal byeengebring. Die metingsbattery is in groepverband afgeneem, terwyl die rolgesprek afgeneem is in 'n lokaal wat met videotoeerusting toegerus was. Die program van die voormeting, programaanbieding, nameting en na-nameting word in Tabel I uiteengesit.

TABEL 1
DIE ONTWIKKELINGSPROGRAM IN FASILITERING

DAG	TYD	AKTIWITEIT
1	210 minute	Voormeting en individuele groei-stimuleringsgesprek
2-3	930 minute	Ontmoetingsgroep (ervaringsleer)
4	30 minute	Verwelkoming, roluitklaring, verwagtinge en vrese
4	45 minute	Lesing - Fasilitering: omskrywings, belangrikheid, kenmerke en proses
4	45 minute	Lesing - Psigologiese optimaliteit
4	75 minute	Interpersoonlike vaardighede van die fasiliteerder en die menslike-potensiaalontwikkelingsmodel van Carkhuff (lesing en ervaringsleer)
4	105 minute	Mikrovaardighede: aandaggewing en luister (lesing en oefening)
4	30 minute	Kerndimensies van sensitiewe verhoudingvorming (lesing en oefening)
4	105 minute	Mikrovaardighede: respondering (lesing en oefening)
5	30 minute	Opening en hersiening
5	75 minute	Rolgesprek 1 en terugvoer (oefening)
5	60 minute	Rolgesprek 2 en terugvoer (oefening)
5	105 minute	Rolgesprek 3 en terugvoer (oefening)
5	135 minute	Funksies van die fasiliteerder (Lesing en oefening)
5	30 minute	Samevatting
6	180 minute	Nameting
7	180 minute	Ontmoetingsgroep (ervaringsleer)
8	180 minute	Ontmoetingsgroep (ervaringsleer)
9	180 minute	Ontmoetingsgroep (ervaringsleer)
10	180 minute	Na-nameting

Die ontwikkelingsprogram, wat gebaseer is op die fasiliteringskursus wat deur Rothmann (1996) ontwikkel is, is een

keer weg van die kampus vir die eksperimentele groep aangebied. Die ontmoetingsgroepe is hanteer deur 'n sielkundige met spesiale opleiding in fasilitering, bygestaan deur 'n meestersgraadstudent in Bedryfsielkunde. Tydens die ontmoetingsgroepe het lede van die eksperimentele groep saam met die fasiliteerders in sirkelformasie gesit. Die meestersgraadstudent het die vaardighedsopleiding in die teenwoordigheid van 'n sielkundige met spesiale opleiding in fasilitering aangebied. Lede van die eksperimentele groep het vir die duur hiervan in 'n U-vorm of in klein groepsies gesit.

Die Carkhuff-skale is slegs tydens die voor- en nameting afgeneem, aangesien daar groot koste verbonde was aan die maak van die video-opnames van die rolgesprekke en omdat vorige navorsing met die ontwikkelingsprogram (Rothmann, 1999; Rothmann & Sieberhagen, 1997) aangedui het dat die interpersoonlike vaardighede van opgeleide fasiliteerders na afloop daarvan redelik konstant gebly het. Wat die tydsverdeling van die ontwikkelingsprogram betref, is sewe uur (30 minute per persoon) aan individuele groei-stimulering, 15,5 uur aan 'n groeigroep, 14,5 uur aan vaardighedsopleiding en 9 uur aan ondersteuningsgroepe bestee.

Statistiese verwerkings

Data is statisties met behulp van die SAS-pakket (SAS Institute, 1996) verwerk. T-toetse vir onafhanklike groepe is gebruik om die beduidendheid van verskille in die veranderinge tussen die gemiddeldes van die eksperimentele en kontrolegroep se voor-, na- en na-nameting te bepaal. Daar kan nie met behulp van inferensiese statistiek na die teikenpopulasie veralgemeen word nie, aangesien die steekproef nie as 'n waarskynlikheidssteekproef beskou kan word nie (Steyn, 1999). Om 'n besluit aangaande die praktiese belang van die verskille te neem, sou die navorsing hom/haar tot die berekening van effekgroottes kan wend (Steyn, 1999). Die praktiese betekenisvolheid (d) van die vergelyking van die eksperimentele en kontrolegroep word weergegee deur (Cohen, 1988):

$$d = (\bar{X}_E - \bar{X}_K) / s_{\text{MAKS}}$$

waar

\bar{X}_E = die rekenkundige gemiddelde van die verskil tussen die metings van die eksperimentele groep,

\bar{X}_K = die rekenkundige gemiddelde van die verskil tussen die metings van die kontrolegroep, en

s_{MAKS} = die maksimum standaardafwyking tussen die eksperimentele en kontrolegroep.

Die praktiese betekenisvolheid is op $d = 0,50$ (medium effek, Cohen, 1988) gestel.

RESULTATE

Die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die POI word in Tabel 2 gerapporteer.

TABEL 2
DIE BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE IN PSIGOLOGIESE OPTIMALITEIT (SOOS GEMEET DEUR DIE POI)
TUSSEN DIE ESPERIMENTELE GROEP (EG) EN KONTROLEGROEP (KG)

ITEM	VOORMETING-NAMETING					VOORMETING-NA-NAMETING					NAMETING-NA-NAMETING				
	EG		KG		d	EG		KG		d	EG		KG		d
	\bar{X}	s	\bar{X}	s		\bar{X}	s	\bar{X}	s		\bar{X}	s	\bar{X}	s	
Tydratio (Tc)	1,43	2,53	0,20	2,74	0,45	0,86	3,30	0,10	3,54	0,21	0,57	2,27	0,10	2,18	0,20
Ondersteuningsratio (I)	6,21	4,15	3,40	6,89	0,40	5,42	8,79	0,70	8,01	1,34**	0,78	7,35	2,70	7,44	-0,20
Selfaktualiseringswaarde (Sav)	0,86	1,51	0,20	1,39	0,43	0,79	1,93	-0,80	2,14	0,70*	0,07	1,94	1,00	1,69	-0,40
Eksistensialiteit (Ex)	2,36	4,36	0,70	3,16	0,38	2,21	3,09	0,10	1,96	0,68*	0,14	3,03	0,60	2,01	-0,15
Gevoelsrefleksie (Fr)	1,43	2,30	2,40	1,42	-0,42	0,35	2,31	0,80	2,29	-0,19	1,07	1,85	1,60	2,06	-0,26
Spontaneiteit (S)	0,85	1,65	0,90	1,79	-0,45	0,57	1,45	0,70	2,16	-0,06	0,29	1,77	0,20	1,98	0,05
Selfagting (Sr)	0,21	0,69	0	1,24	0,16	0,14	1,23	0	1,56	0,11	0,07	0,99	0	1,69	0,04
Selfaanvaarding (Sa)	1,14	2,14	-0,10	3,84	0,32	1,0	3,96	-0,90	3,69	0,47	0,14	3,48	0,80	2,39	-0,18
Mensbeskouing (Nc)	5,42	4,67	3,90	2,96	0,33	1,14	2,14	-0,30	1,49	0,67*	4,28	3,96	4,20	3,35	0,02
Sinergie (Sy)	0,21	1,12	-0,10	1,10	0,27	0,14	1,02	-0,30	1,64	0,26	0,07	0,92	0,20	1,31	-0,09
Aanvaarding van aggressie (A)	0,92	3,02	1,40	1,77	-0,15	0,64	2,92	-0,50	1,35	0,81**	0,28	2,55	1,90	2,02	0,64*
Kapasiteit: intieme kontak (C)	1,36	1,50	0,50	2,67	0,32	0,71	2,49	-0,40	2,54	0,43	0,64	3,07	0,90	2,64	-0,08

* Bevinding is prakties betekenisvol (medium effek) $\geq 0,5$

** Bevinding is prakties betekenisvol (groot effek) $\geq 0,8$

Dit blyk uit Tabel 2 dat geen prakties betekenisvolle verskil gevind is betreffende die verandering tussen die voor- en name-ting van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van enige van die items van die POI nie. Wat betref die voor- en na-nameting is prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van die verandering in Ondersteuningsratio (I) (groot effek), Aanvaarding van aggressie (A) (groot effek), Selfaktualiseringswaarde (Sav) (medium effek), Eksistensialiteit (Ex) (medium effek) en Mensbeskouing (Nc) (medium effek) gevind. Betreffende die na- en na-nameting was daar 'n prakties betekenisvolle verskil ten opsigte van die verandering in die Aanvaarding van aggressie (A) (medium effek).

Die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die LVB word in Tabel 3 gerapporteer.

TABEL 3
DIE BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE IN LOKUS VAN BEHEER (SOOS GEMEET DEUR DIE LVB) TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE GROEP (EG) EN KONTROLEGROEP (KG)

Item	EG		KG		d
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	
VOORMETING-NAMETING					
Ekstern	-4,06	11,29	3,00	9,30	-0,09
Intern	4,26	12,45	9,00	12,42	-0,38
Outonomie	1,26	12,35	-4,70	11,20	0,48
VOORMETING-NA-NAMETING					
Ekstern	-0,93	14,83	3,80	7,60	-0,19
Intern	3,80	11,80	-16,67	15,95	1,28**
Outonomie	3,80	11,84	-9,30	13,25	0,98**
NAMETING-NA-NAMETING					
Ekstern	-3,10	13,11	-0,80	6,97	-0,29
Intern	0,46	9,30	7,67	8,70	-0,78*
Outonomie	-2,50	6,97	4,55	10,64	-0,66*

* Bevinding is prakties betekenisvol (medium effek) $\geq 0,5$

** Bevinding is prakties betekenisvol (groot effek) $\geq 0,8$

Tabel 3 dui aan dat geen prakties betekenisvolle verskil betreffende die verandering tussen die voor- en nameting van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die LVB gevind is nie. Prakties betekenisvolle verskille (van groot effek) is ten opsigte van die verandering in Interne Beheer en Outonomie tussen die voor- en na-nameting van die eksperimentele en kontrolegroep gevind. Prakties betekenisvolle verskille (van medium effek) is ten opsigte van die verandering in Interne beheer en Outonomie van die eksperimentele groep (in vergelyking met die kontrolegroep) tussen die na- en na-nameting gevind.

Die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die Carkhuff-skale word in Tabel 4 gerapporteer.

TABEL 4
DIE BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE IN INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE (SOOS GEMEET DEUR DIE CARKHUFF-SKALE) TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE GROEP (EG) EN KONTROLEGROEP (KG)

Item	EG		KG		d
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	
Empatie	1,18	0,26	0,03	0,07	4,42**
Egtheid	1,32	0,35	0,05	0,16	3,63**
Respek	1,70	0,42	-0,05	0,158	4,16**
Konkreetheid	1,32	0,36	0	0	3,67**

* Bevinding is prakties betekenisvol (medium effek) $\geq 0,5$

** Bevinding is prakties betekenisvol (groot effek) $\geq 0,8$

Dit blyk uit Tabel 4 dat daar prakties betekenisvolle verskille (van groot effek) tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van respek, empatie, egtheid en konkreetheid (soos gemeet deur die Carkhuff-skale) tussen die voor- en nameting bestaan. Die eksperimentele groep het betekenisvol hoër tellings as die kontrolegroep op die vier kerndiensies behaal.

Die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die fasiliteringstoetstellings word in Tabel 5 gerapporteer.

TABEL 5
DIE BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE IN KENNIS VAN FASILITERING (SOOS GEMEET DEUR DIE FASILITERINGTOETS) TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE GROEP (EG) EN KONTROLEGROEP (KG)

Item	EG		KG		d
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	
Voormeting-Nameting	51,73	11,25	6,67	5,40	4,00**
Voormeting-Na-nameting	38,86	12,47	5,56	5,15	2,67**
Nameting-Na-nameting	12,86	4,60	1,10	6,70	1,75**

* Bevinding is prakties betekenisvol (medium effek) $\geq 0,5$

** Bevinding is prakties betekenisvol (groot effek) $\geq 0,8$

Dit blyk uit Tabel 5 dat prakties betekenisvolle verskille (van groot effek) ten opsigte van die fasiliteringstoetsresultate van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van al drie die metings voorgekom het. Hieruit blyk dit dat die eksperimentele groep (vergeleke met die kontrolegroep) direk na afloop van die ontwikkelingsprogram in fasilitering en vier maande daarna oor meer kennis van fasilitering beskik.

BESPREKING

Die ontwikkelingsprogram in fasilitering het deelnemers se vlak van psigologiese optimaliteit ten opsigte van intrapersoonlike bewustheid en interpersoonlike vaardighede wat betref respek, empatie, egtheid en konkreetheid betekenisvol verhoog. Hierdie veranderinge is in ooreenstemming met die verwagte effek van sodanige ontwikkelingsprogram soos gekonseptualiseer deur Cilliers (1995, 2000), Rothmann en Sieberhagen (1997) en Rothmann (1999).

Wat intrapersoonlike kenmerke betref, dui die resultate daarop dat daar geen beduidende veranderinge direk na afloop van die ontwikkelingsprogram was nie. Betekenisvolle intrapersoonlike veranderinge het vier maande na afloop van die ontwikkelingsprogram gemanifesteer. Hierdie intrapersoonlike veranderinge kan aan die ontwikkelingsprogram (wat die ondersteuningsgroepe ingesluit het) toegeskryf word. Die grootste effekte is ten opsigte van deelnemers se onafhanklikheid, outonomie en aanvaarding van aggressie gevind. Hulle was geneig om meer op 'n onafhanklike en outonome wyse vanuit geïnternaliseerde beginsels en motivering vir hulself te besluit, prestasies aan oorsake binne hul beheer toe te skryf, met selfvertroue onafhanklik te handel en self besluite te neem wat tot probleemoplossing kan lei. Die ontwikkelingsprogram het dus daartoe bygedra dat deelnemers se interne lokus van beheer en outonomie verhoog het, maar dit het nie 'n effek op hul eksterne lokus van beheer gehad nie. Verder was deelnemers meer buigsam in die toepassing van hul waardes, en meer geneig om die waardes onderliggend aan selfaktualisering te aanvaar. Hulle het 'n meer konstruktiewe mensbeskouing getoon en was meer geneig om hul eie gevoelens van aggressie te aanvaar.

Bogenoemde resultate impliseer dat die emosionele volwasenheid, outonomie en onafhanklikheid van studente in die gedragswetenskappe deur die ontwikkelingsprogram gestimuleer is. Dit dra by tot aanvaarding van eie gevoelens, 'n weg-beweeg van 'n gebondenheid aan reëls, moralisering en rigiditeit en 'n konstruktiewe mensbeskouing. Hierdie kenmerke sal waarskynlik bydra tot groter aanvaarding van verantwoordelikheid vir eie gedrag, asook respek en sensitiwiteit vir ander se gevoelens tydens fasilitering. Deurdat die studente se interne lokus van beheer, outonomie en buigsamheid gestimuleer is, sal hulle waarskynlik minder geneig wees om verantwoordelikheid vir die behoeftes van ander te aanvaar en rigiede, kompulsiewe en dogmatiese gedrag te openbaar.

Wat interpersoonlike vaardighede betref, het studente in die gedragswetenskappe se vlakke van respek, empatie, egtheid en konkreetheid na afloop van die ontwikkelingsprogram gestyg. Hieruit blyk dit dat studente wat die ontwikkelingsprogram deurloop het in staat behoort te wees om groter respek, empatie, egtheid en konkreetheid tydens toekomstige inter-

aksie te toon. Betreffende respek behoort hulle in staat te wees om onvoorwaardelike positiewe omgee en warmte aan 'n kliënt te wys en om kwaliteitaandag aan hom/haar te skenk. Betreffende empatie behoort hulle in staat te wees om verby die beperkinge van die selfbewustheid tot die bewuste en akkurate aanvoel van die individu se gevoel en bedoeling vanuit laasgenoemde se verwysingsraamwerk te kom en hierdie begrip eksplisiet aan hom/haar mee te deel. Betreffende egtheid behoort hulle in staat te wees om ooreenstemming te openbaar tussen wat hulle sê of doen en wat hulle werklik voel en bedoel. In hul verhouding met ander persone behoort hulle meer spontaan, eerlik, opreg en volkome hulself te wees sonder aanstellerigheid of verdediging. Hulle sal moontlik meer in voeling met hulself en ontvanklik vir eie ervarings wees. Betreffende konkretheid behoort hulle in staat te wees tot spesifiekheid ten opsigte van uitdrukking met betrekking tot persoonlike of doelmatige tersaaklike inligting, in teenstelling met vae of oorveralgemeende uitdrukkings. Daar kan ook verwag word dat, as gevolg van konkretheid betreffende uitdrukking, akkurate en helder kommunikasie vir hulle vergemaklik sal word.

Die ontwikkelingsprogram in fasilitering het tot 'n betekenisvolle verhoging in studente se kennis van fasilitering direk na afloop daarvan en vier maande daarna aanleiding gegee. Die daling wat met die na-nameting (vergeleke met die nameting) gevind is, dui daarop dat deelnemers se parate kennis met die verloop van tyd verminder het. Hierdie daling kan moontlik toegeskryf word aan die vergeet van inligting wat deur 'n teoriegebaseerde benadering oorgedra is. Hieruit blyk dit dat teoriegebaseerde opleiding nie effektief werk nie en dat ervaringsleer langer en dieper gevolge het. Verder blyk dit dat fasiliteringsvaardighede nie slegs deur boeke of lesings oorgedra word nie, maar deur ervaring en terugvoer verwerf word.

Leemtes van die navorsing was dat die empiriese ondersoek slegs studente van een universiteit ingesluit het, wat beteken dat die resultate nie na ander universiteite veralgemeen kan word nie. 'n Klein ondersoekgroep is tydens hierdie navorsing gebruik. Dit werk beperkend in op die bevindinge.

AANBEVELINGS

Die moontlikheid om die ontwikkeling van fasiliteringsvaardighede 'n integrerende deel van die Bedryfsielkunde-kurrikulum te maak, ten einde studente voor te berei om die rol van fasiliteerder in die sakewêreld te vertolk, behoort verder ondersoek te word. Benewens 'n individuele groeistimuleringsgesprek, 'n groeigroep en vaardighedsopleiding, behoort voortgesette ondersteuningsgroepe ook deel van 'n ontwikkelingsprogram in fasilitering vir gedragwetenskapstudente te vorm. Navorsing moet met groter steekproewe herhaal word, en moet by meer as een universiteit gedoen word. Aangesien studente volgens Shaugnessy en Zechmeister (1997) makliker intrapersoonlike groei sal toon as persone wat binne die beperkinge van organisasies funksioneer, behoort verdere navorsing rakende die effek van die werksomgewing op studente wat in fasilitering opgelei is, bepaal te word.

VERWYSINGS

- Anderson, L.F. & Robertson, S.E. (1985). Group facilitation: Functions and skills. *Small Group Behaviour*, 16, 139-156.
- Bentley, T. (1994). Facilitation: Providing opportunities for learning. *Journal of European Industrial Training*, 18(5), 8-22.
- Berry, M. (1993). Changing perspectives on facilitation skills development. *Journal of European Industrial Training*, 17(3), 23-32.
- Bothma, A.C. & Schepers, J.M. (1997). The role of locus of control and achievement motivation in the work performance of black managers. *Journal of Industrial Psychology*, 23(3), 44-52.
- Carkhuff, R.R. (1967). Towards a comprehensive model of facilitative interpersonal processes. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 67-72.
- Carkhuff, R.R. (1993). *The art of helping* (7th ed.). Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Cilliers, F.V.N. (1988, September). *Fasiliteringsopleiding in die Bedryfsielkunde*. Referaat gelewer by die Sesde Nasionale Kongres van die Sielkunde-Vereniging van Suid-Afrika, Bloemfontein.
- Cilliers, F.V.N. (1995). Fasiliteerderopleiding. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 21(3), 7-11.
- Cilliers, F.V.N. (1996). Experience with facilitation in industry. *Human Resource Management*, 11(10), 36-38.
- Cilliers, F.V.N. (2000). Facilitation skills for trainers. *Journal of Industrial Psychology*, 26(3), 21-26.
- Cilliers, F.V.N. & Wissing, M.P. (1993). Sensitiewe relasievorming as bestuursdimensie: Die evaluering van 'n ontwikkelingsprogram. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 19(1), 5-10.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Corey, M.S. & Corey, G. (1992). *Groups: Process and practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Dainow, S. & Bailey, C. (1990). *Developing skills with people: Training for person to person client contact*. Chichester: Wiley.
- Egan, G. (1994). *The skilled helper: A problem-management approach to helping* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Fouché, W.J. & Rothmann, S. (2000). Die interne konsekwentheid en konstruktiewe waarde van die Persoonlike Oriëntasievraelys. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 26(1), 39-45.
- Harrold, G., Maxon, J. & Berry, M. (1988). Developing facilitator skills in staff functions. *Journal of European Industrial Training*, 12(1), 5-7.
- Ivey, A.E. (1988). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (1997). *Joining together: Group theory and group skills* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Jones, K. (1988). *Interactive learning events: A guide for facilitators*. London: Kogan Page.
- Jorgensen, L.I. & Rothmann, S. (1998). Die evaluering van 'n opleidingsprogram t.o.v. interpersoonlike vaardighede. *Tydskrif vir Ekonomiese en Bestuurswetenskappe*, 1, 377-389.
- Keltner, J. (1989). Facilitation: Catalyst for group problem solving. *Management Communication Quarterly*, 3, 8-31.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Knapp, R.R. (1976). *Handbook for the Personal Orientation Inventory*. San Diego, CA: Edits.
- Lacoursiere, R.B. (1980). *The life cycle of groups*. New York: Human Sciences Press.
- Napier, R.W. & Gershenfeld, M.K. (1987). *Groups: Theory and experience*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Nelson-Jones, R. (1982). *The theory and practice of counselling psychology*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Raskin, N.J. & Rogers, C.R. (1989). Person-centered therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies*. Ithaca, NY: Peacock.
- Ridgeway, C.L. (1983). *The dynamics of small groups*. New York: St. Martin's Press.
- Rogers, C.R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper & Row.
- Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Rooth, E. (1995). *Life skills: A resource book for facilitators*. Manzini: Macmillan-Boleswa.
- Rothmann, S. (1996). *Die samestelling en evaluering van 'n groepsfasiliteringskursus*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, PU vir CHO, Potchefstroom.
- Rothmann, S. (1999). The evaluation of a training programme in facilitation at a tertiary education institution. *Management Dynamics*, 8(4), 33-50.
- Rothmann, S. & Sieberhagen, G.v.d.M. (1997). Die samestelling en evaluering van 'n groepsfasiliteringskursus. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 23(3), 9-14.
- Rothmann, S., Sieberhagen, G.v.d.M. & Cilliers, F.V.N. (1998). Die kwalitatiewe effek van 'n groepsfasiliteringskursus. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 24(3), 7-13.

- SAS Institute Inc. (1996). *System for Windows Release 6.12*. Cary, NC: SAS Institute.
- Schacht, A.J., Howe, H.E. & Berman, J.J. (1989). Supervisor facilitative conditions and effectiveness as perceived by feeling and thinking-type supervisees. *Psychotherapy*, 26, 475-483.
- Schepers, J.M. (1995). *Die lokus van beheer-vraelys: Konstruksie en evaluering van 'n nuwe meetinstrument*. Johannesburg: RAU.
- Schulz, G. M. (1994). *Reliability and validity of the Personal Orientation Questionnaire in South Africa*. Unpublished masters thesis, Unisa, Pretoria.
- Shaughnessy, J.J. & Zechmeister, E.B. (1997). *Research methods in psychology* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shostrom, E.L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego, CA: Edits.
- Shostrom, E.L. & Knapp, R.R. (1966). The relationship of a measure of self-actualization (POI) to a measure of pathology (MMPI) and to therapeutic growth. *American Journal of Psychotherapy*, 20, 193-202.
- Spector, P.E. (1981). *Research designs*. London: Sage.
- Spich, R.S. & Keleman, K. (1985). Explicit norm structuring process: A strategy for increasing task-group effectiveness. *Group and Organization Studies*, 10, 37-59.
- Steyn, H.S. (1999). *Praktiese betekenisvolheid: Die gebruik van effek-groottes*. Wetenskaplike bydraes Reeks B: Natuurwetenskappe Nr. 117. Potchefstroom: PU vir CHO.