

**DIE EFFEK VAN TOESIGHOUERSOPLEIDING OP  
SELFAKTUALISERING VAN TOESIGHOUERS IN  
'N CHEMIESE BEDRYF**

deur

**MICHAEL L. WATKINS**

**Studie aangebied ter gedeeltelike  
voldoening aan die vereistes vir die graad**

**MAGISTER ARTIUM  
(Bedryfs- en Personeelsielkunde)**

in die

**FAKULTEIT LETTERE EN WYSBEGEERTE**

aan die

**POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT  
VIT CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS**

**Potchefstroom 1982**

OPGEDRA AAN ELSJE

## DANKBETUIGINGS

My dank en waardering aan:

- \* Mnr. Frans Cilliers, onder wie se bekwame leiding die studie voltooi is.
- \* Die bestuur en opleidingsbeampes van 'n chemiese bedryf, waarvan die naam om spesifieke redes nie verstrekk word nie.
- \* Mev. Martie Roux, vir haar bydrae met die taalversorging.
- \* Magda de Jager, vir die bekwame wyse waarop sy die tikwerk gedoen het.
- \* 'n Spesiale woord van dank aan my vrou Ansie, vir haar belangstelling, aanmoediging en hulp. Sonder haar daadwerklike bystand sou hierdie studie moeilik voltooi kon word.

SOLI DEO GLORIA

# INHOUDSOPGAWE

Bladsynommer

INLEIDING	1
-----------	---

## HOOFSTUK 1

### TOESIGHOUDING

1.1	HISTORIESE AANLOOP VAN TOESIGHOUERS- OPLEIDING	3
1.2	OMSKRYWING VAN 'N TOESIGHOUER	6
1.3	TOESIGHOUERSTAKE	6
1.3.1	BEPLANNING	6
1.3.2	ORGANISERING	6
1.3.3	KOÖRDINASIE	7
1.3.4	LEIDING	7
1.3.5	BEHEER	8
1.3.6	KLEMVERSKUIWING IN DIE TOESIGHOUERSTAAK	8
1.4	KENNIS EN VAARDIGHEDE VAN DIE TOESIG- HOUER	11
1.4.1	TEGNIESE VAARDIGHEDE	11
1.4.2	KONSEPTUELE VAARDIGHEDE	11
1.4.3	INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE	12
1.5	BESPREKING	12

## HOOFSTUK 2

### TOESIGHOUERSOPLEIDING

2.1	OPLEIDING, OPVOEDING EN ONTWIKKELING	17
2.2	DIE DOEL EN AARD VAN TOESIGHOUERS- OPLEIDING	17
2.3	DIE LEERPROSES	19
2.4	LEERTEORIEË	20
2.4.1	DIE FREUDIAANSE SKOOL	20
2.4.2	DIE BEHAVIOURISTIESE SKOOL	21
2.4.3	DIE SOSIALE LEERTEORIE	23
2.4.3.1	DIE OPERANTE LEERPROSES	24
2.4.3.2	GEDRAGSMODELLERING	24
2.4.3.3	GEDRAGSMODIFIKASIE	26
2.4.3.4	SELFBEBEER	27

2.4.5	ANDER LEERTEORIEË	29
2.4.5.1	ONLANGSE SKOLE	30
2.4.5.2	DIE FUNKSIONALISTE	30
2.5	DIE VOLWASSE LEERPROSES	30
2.6	DIE TOEPASSING VAN LEERTEORIEË	34
2.7	REDES VIR OPLEIDING	35
2.8	DIE KENMERKE VAN DIE EFFEKTIEWE TOESIGHOUER	40
2.8.1	'N BEHOEFTE OM TE BESTUUR	40
2.8.2	'N BEHOEFTE AAN MAG	41
2.8.3	SENSITIWITEIT VIR BEHOEFTE VAN ANDER	42
2.9	OPLEIDING IN INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE	43
2.9.1	"SENSITIEWE RELASIEVORMING"	43
2.9.2	LEIERSKAPSONTWIKKELING	46
2.9.2.1	DIE AARD VAN LEIERSKAP	46
2.9.2.1.1	KOGNITIEWE (INTELLEKTUELE) VAARDIGHEDE	48
2.9.2.1.2	PERSOONLIKE VAARDIGHEDE	48
2.9.2.1.3	INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE	48
2.10	DIE ROL VAN DIE OPLEIDINGSBEAMPTTE	51
2.10.1	DOELGERIGTE OPLEIDING	51
2.10.2	VAARDIGHEID IN TEGNIEKE	52
2.10.3	MOTIVERING VAN LEERLINGE	54
2.10.4	DIE FORMULERING VAN OPLEIDINGSKRITERIA	55
2.10.5	DIE OORDRA VAN AANGELEERDE KENNIS EN VAARDIGHEDE NA DIE WERKSITUASIE	56

## HOOFSTUK 3

## DIE SELFAKTUALISERENDE MENS

3.1	SELFAKTUALISERING	59
3.2	TEORETIESE BESKOUINGE OOR SELFAKTUALISERING	64
3.3	BESPREKING	71
3.4	DIE SELFAKTUALISERENDE TOESIGHOUER	72
3.5	DIE METING VAN SELFAKTUALISERING	74

3.5.1	DIE SINVOLHEIDSVRAELYS	74
3.5.2	DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS	74
3.5.3	DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS	75
3.5.3.1	ONTWIKKELING VAN DIE POI	76
3.5.3.2	BESKRYWING VAN DIE POI	77
3.5.3.3	DIE POI SKALE	77
3.5.3.3.1	SELFAKTUALISERINGSWAARDE	79
3.5.3.3.2	EKSISTENSIALITEIT	79
3.5.3.3.3	GEVOELSREAKTIWITEIT	79
3.5.3.3.4	SPONTANITEIT	79
3.5.3.3.5	SELFWAARDERING	80
3.5.3.3.6	SELFAANVAARDING	80
3.5.3.3.7	MENSLIKE NATUUR-KONSTRUKTIEF	80
3.5.3.3.8	SINERGIE	80
3.5.3.3.9	AANVAARDING VAN AGGRESSIE	81
3.5.3.3.10	VERMOË TOT INTIEME KONTAK	81
3.5.4	ENKELE STUDIES OM SELFAKTUALISERING MET DIE POI TE MEET	81

## HOOFSTUK 4

## EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK	86
4.2	DIE TOESIGHOUERSPROGRAM	86
4.2.1	DIE EERSTELYNTOESIGHOUERSPROGRAM	87
4.2.2	DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERSPROGRAM	88
4.3	DIE METODE VAN ONDERSOEK	90
4.3.1	DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE	90
4.3.1.1	EERSTELYNTOESIGHOUERS	90
4.3.1.2	MIDDELVLAKTOESIGHOUERS	90
4.3.2	DIE KEUSE VAN 'N TOETSBATTERY	91
4.3.3	DIE AFNAME VAN DIE TOETSBATTERY	91
4.3.4	DIE TOESIGHOUERSOPLEIDINGSPROGRAM	91
4.3.5	DIE HERAFNAME VAN DIE TOETSBATTERY	91
4.4	HIPOTESE-FORMULERING	92
4.5	VERWERKING VAN GEGEWENS	93
4.6	RESULTATE EN BESPREKING	93
4.6.1	DIE EERSTELYNTOESIGHOUERS	93
4.6.1.1	DIE SINVOLHEIDSVRAELYS	93
4.6.1.2	BESPREKING VAN DIE SINVOLHEIDSVRAE- LYS-RESULTATE	94
4.6.1.3	DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS	95

4.6.1.4	BESPREKING VAN DIE SELFEVALUERINGS= VRAELYS-RESULTATE	95
4.6.1.5	DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS	96
4.6.1.6	BESPREKING VAN DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS-RESULTATE	97
4.6.2	DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERS	99
4.6.2.1	DIE SINVOLHEIDSVRAELYS	99
4.6.2.2	BESPREKING VAN DIE SINVOLHEIDSVRAELYS- RESULTATE	100
4.6.2.3	DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS	100
4.6.2.4	BESPREKING VAN DIE SELFEVALUERINGS= VRAELYS-RESULTATE	101
4.6.2.5	DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS	101
4.6.2.6	BESPREKING VAN DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS-RESULTATE	102
4.7	HIPOTESE VERWERPING	104
4.8	KRITIESE BESPREKING EN AANBEVELINGS	105
FIGURE		
FIG 2.1	EKWILIBRIUM	29
FIG 2.2	TOESIGHOUERSVAARDIGHEDE	36
FIG 2.3	GEBRUIK VAN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE	49
FIG 2.4	BEPALENDE FAKTORE BY DIE KEUSE VAN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE	50
FIG 3.1	NORMALE VERDELING VAN GEESTESGE= SONDHEID	60
FIG 3.2	RESPONSIWITEIT	63
FIG 3.3	REGIDITEIT EN BEHEER	63
FIG 3.4	DEFENSIWITEIT	64
FIG 4.1	VOOR- EN NATOETSTELLINGS OP DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS VIR EERSTELYNTOESIGHOUERS	98
FIG 4.2	VOOR- EN NATOETSTELLINGS OP DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS VIR MIDDELVLAKTOESIGHOUERS	103

## TABELLE

TABEL 4.1	BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY EERSTELYNTOESIGHOUERS OP DIE SINVOLHEIDSVRAELYS	93
TABEL 4.2	BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY EERSTELYNTOESIGHOUERS OP DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS	95
TABEL 4.3	BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY EERSTELYNTOESIGHOUERS OP DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS	96
TABEL 4.4	OPSOMMING VAN DIE PERSENTASIE BYDRAE VAN DIE EERSTELYNTOESIGHOUERSPROGRAM TEN OPSIGTE VAN SELFAKTUALISERING	99
TABEL 4.5	BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERS OP DIE SINVOLHEIDSVRAELYS	100
TABEL 4.6	BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERS OP DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS	101
TABEL 4.7	BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERS OP DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS	102
TABEL 4.8	OPSOMMING VAN DIE PERSENTASIE BYDRAE VAN DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERSPROGRAM TEN OPSIGTE VAN SELFAKTUALISERING	104

## BYLAES

BYLAE "A"	SINVOLHEIDSVRAELYS	109
BYLAE "B"	SELFEVALUERINGSVRAELYS	112
BYLAE "C"	PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS	114

## BIBLIOGRAFIE

## OPSOMMING

Toesighouding is geen nuwe verskynsel nie. In die Bybelse tyd het Moses al toesighouers aangestel, waartydens delegering as bestuurstechniek na vore gekom het. Daar is teenstrydige opvattinge oor wat die toesighouerstaak behels, maar dit blyk duidelik uit die literatuur dat 'n toesighouer oor tegniese, koseptuele en interpersoonlike vaardighede moet beskik. Aangesien laasgenoemde as die belangrikste beskou kan word, (Taylor, 1975; Terry, 1978) behoort dit tydens opleiding die meeste aandag te geniet.

Toesighouersopleiding is meer as net die aanbieding van formele lesings. Dit impliseer ook selfontwikkeling, en daarom moet toesighouers bewus gemaak word van individuele sterktes en ontwikkelingsbehoefte. Die onderskeie denkskole in die leerteorie het 'n besondere bydrae gelewer tot die ontwerp van sekere opleidingsmetodes soos gedragsmodifikasie en -modellering, maar dit is belangrik dat opleidingspersoneel nie 'n enkele teorie aanhang nie. Die denkskole in die leerteorie vul mekaar grootliks aan en daarom is dit vir die opleidingsbeambte belangrik om 'n breë perspektief in hierdie verband te ontwikkel.

'n Behoefte om te bestuur, 'n behoefte aan mag en 'n sensitiviteit vir die behoeftes van ander, vereis dat toesighouers opgelei word in "sensitiewe relasievorming", en as integrale

deel hiervan, ook leierskap- en kommunikasievaardighede. Hierdie benadering het onder meer ten doel om die self-aktualiseringsvlak van toesighouers te verhoog. Uit hierdie ondersoek blyk dit dat die aanwending van formele klas-kamertegnieke, opgevolg deur groepsbesprekings waar die klem op "sensitiewe relasievorming" val, sowel as leierskap- en kommunikasievaardighede, en die terugvoering oor gedragsdimensies deur opgeleide waarnemers, positiewe effek op die selfaktualisering van toesighouers in 'n sekere chemiese bedryf gehad het.

## SUMMARY

Supervision is nothing new. In Biblical times Moses appointed supervisors, during which time delegating as a management technique came to the fore. There are conflicting opinions about what the task of the supervisor entails, but it has been proven conclusively in literature that the supervisor must have technical, conceptual and interpersonal skills. Since the latter can be regarded as the most important, (Taylor, 1975; Terry, 1978) it should be given the most attention during supervisory training.

Supervisory training is more than just the presentation of formal lectures. It also implies self development and therefore supervisors must be made aware of individual strengths and developmental needs. The various schools of thought in the theory of learning have made an exceptional contribution to the design of certain training methods, such as behaviour modification and -modelling, but it is important that training personnel do not follow just single theories. The schools of thought in the learning theory largely complement each other and therefore it is important for the training official to develop a broad perspective in this regard.

A need for management, a need for power and sensitivity for the needs of others calls for training of supervisors

in "sensitive relation forming" and, as an intergral part hereof, also leadership and communication skills. This approach aims at, amongst other things, elevating self-actualization of supervisors. From this investigation it appears that the application of formal classroom techniques, followed by group discussions, where the emphasis falls on "sensitive relation forming", as well as leadership and communication skills and feed-back of behavioural dimensions by trained observers, had a positive effect on the self-actualization of supervisors in a certain chemical practice.

## INLEIDING

Organisasies bestee jaarliks baie tyd en geld aan pogings om toesighouerspotensiaal te identifiseer. Beoordelingsentrums is een van die bekendste tegnieke wat in dié verband gebruik word. Nadat potensiële toesighouers geïdentifiseer is, word allerlei opleidingsmetodes aangewend wat dikwels onekonomies en selfs oneffektief is. Opleiding in die beginsels van beplanning, organisering, koördinasie, leiding en beheer is 'n tipiese voorbeeld hiervan. As daar aandag geskenk word aan dit wat die toesighouer se taak eintlik behels en oor watter kennis en vaardighede hy moet beskik, blyk dit duidelik dat opleiding in die voormelde beginsels eintlik onvanpas is aangesien dit in die werksituasie aangeleer kan word (Luke, 1981). Opleiding in bestuurstyle het hieruit voortgevloei maar volgens Likert (1965) sal 'n skielike verandering by toesighouers, by sy ondergeskiktes agterdog wek. Dit is dus beter om 'n natuurlike, geïndividualiseerde styl te ontwikkel.

'n Effektiewe toesighouer beskik oor 'n behoefte aan mag, 'n behoefte om te bestuur en 'n sensitiwiteit vir die behoeftes van ander (Livingston, 1971). 'n Aktiewe bewusmakingsproses is nodig om hierdie behoeftes te versterk, sodat die vlak van selfgeaktualiseerdheid by implikasie verhoog word. As gevolg van 'n gebrek aan konkrete, objektiewe bewyse onder gekontroleerde toestande, is daar weinig vooruitgang gemaak met die meting van pogings om toesighouers

meer selfgeaktualiseerd te maak (Bowen, 1973).

Die doel van die ondersoek is om deur middel van gekontroleerde voor- en na- toetsing te bepaal of 'n spesifieke benadering en tegnieke in toesighouersopleiding die selfaktualisering van toesighouers in 'n sekere chemiese bedryf positief beïnvloed.

## HOOFSTUK 1

### TOESIGHOUDING

"Moses het bekwame manne uit die hele Israel gekies en hulle as hoofde oor die volk aangestel - owerstes oor duisend, owerstes oor honderd, owerstes oor vyftig en owerstes oor tien.

En hulle het voortdurend oor die volk die regspraak uitgeoefen: die moeilike sake het hulle na Moses gebring, maar in al die klein sake self reggespreek" (Exodus 18:25-26).

Uit hierdie Bybelse aanhaling kan die afleiding gemaak word dat toesighouding niks nuuts is nie. Eeue gelede moes Moses al ondergeskiktes en h l ondergeskiktes selekteer en aanstel ten einde sy leierstaak by wyse van delegering te verlig. Dit is egter onbekend of hierdie toesighouers op een of ander wyse opgelei is om hul take doeltreffend te kan verrig.

#### 1.1 HISTORIESE AANLOOP VAN TOESIGHOUERSOPLEIDING

Toesighouersopleiding is al eeue lank 'n belangrike vraagstuk vir beskaafde samelewings, soos blyk uit Plato se "Republic" oor die antieke Romeinse en Sjinese ryke, wie se regerings leiers vir openbare dienste ontwikkel het. Eers n  die Tweede Wêreldoorlog het toesighouersopleiding 'n onderwerp geword waaroor boekdele geskryf is.

Die eerste moderne toesighouers- en bestuursopleidingsprogramme is gedurende die twintigerjare deur enkele groot Amerikaanse ondernemings soos General Motors, Western

Electric, A.T. and T. en Standard Oil geïmplementeer. Die implementering van sodanige programme het eers gedurende die Tweede Wêreldoorlog inslag gevind met die "War Manpower Commission" se "Training Within Industry" en die "Armed Forces"-programme vir siviele toesighouers. Hierdie metodes is hoofsaaklik op die konferensiemetode gebaseer en is as standaardpraktyk aanvaar (Heyel, 1982, p. 1182).

Tegnologiese kompleksiteit - kenmerkend van die na-oorlogse industriële groei - het 'n behoefte aan meer en effektiewer toesighouers tot gevolg gehad (Bowen, 1973).

Hierdie geweldige behoefte aan toesighouers het daartoe gelei dat jong onervare werkers die werk by wyse van nabootsing en minimale instruksies moes aanleer. Op 'n latere stadium sou sy toesighouer hom meedeel dat hy sy taak aangeleer het, sy prestasiestandaarde na wense was en dat hy tot toesighouer bevorder is (Jenkins, 1968, p. 18).

Gedurende die sewentigerjare het daar 'n klemverskuiwing plaasgevind waarin toesighouers op grond van leierskap- en toesighouerspotensiaal geselekteer en opgelei is, eerder as op grond van tegniese vaardighede. Die neiging om meer gesag en verantwoordelikheid vir personeelseleksie, prestasiebeoordelings, salaris- en loonverhogings te aanvaar, was kenmerkend van dié tydperk. Dit het dus ook nodig geword dat opleidingsprogramme die toesighouer se kommunikasie- en besluitnemingsvaardighede ontwikkel (Bowen, 1973).

Die huidige tekort aan toesighouers het ontstaan omdat organisasies in grootte en kompleksiteit gegroei het, en die gepaardgaande toenemende toesighoudingsverwagtinge om hierdie situasie te probeer oplos, het daartoe gelei dat organisasies 'n magdom prosedures, metodes en tegnieke gebruik het waardeur toesighouerspotensiaal geïdentifiseer en ontwikkel kan word (ibid, 1973).

## 1.2 OMSKRYWING VAN 'N TOESIGHOUER

'n Toesighouer kan gedefinieer word as daardie persoon wat moet toesien dat kwaliteit- en 'n sekere kwantiteit werk gedoen word. Hierdie beheer oor ondergeskiktes tesame met die handhawing van gesonde interpersoonlike verhoudinge met persone op alle bestuursvlakke, is universeel tot die toesighouerstaak (Bowen, 1973).

Die toesighouer is dus direk betrokke by die aktiwiteite van 'n groep werkers by 'n aanleg, in 'n kantoor of by enige ander werkplaas. Hy moet normaalweg die organisasie se beleid en houdings aan sy ondergeskiktes oordra en toesien dat die korrekte prosedures en die toepassing daarvan uitgevoer word. Voorts is hy verantwoordelik vir die oordra van die werknemer se houdings en gevoelens aan die bestuur (Heyel, 1982).

Allen (1957) is van mening dat die toesighouer daardie persoon is wat die werk van ander rig en beheer. Hy is 'n

*Verantwoordelike*

leier omdat hy mense het wat aan hom rapporteer. Allen tref duidelike onderskeid tussen 'n leier en 'n toesighouer omdat die leier ander mense met behulp van sy persoonlikheid rig, beheer, aanspoor en inspireer - maar dit laat hom noodwendig as 'n goeie toesighouer kwalifiseer nie. Hy moet verseker dat mense resultate lewer en daarom verrig hy besondere take, waarvan die handhawing van interpersoonlike verhoudings slegs een is.

Vanuit hierdie perspektief sien Allen (1957) die toesighouers taak in terme van vyf funksies, naamlik: beplanning, organisering, koördinasie, leiding en beheer. Dié funksies word vervolgens bespreek.

### 1.3 TOESIGHOUERSTAKE

#### 1.3.1 BEPLANNING

Die toesighouer moet die toekoms visualiseer om te bepaal met watter omstandighede hy gekonfronteer gaan word. In sy beplanning moet hy doelwitte en teikens stel en dit wat die organisasie van hom verwag, identifiseer. Hierdie doelwitte is sekondêr tot die primêre doelwit van die organisasie in sy totaliteit. Hy moet aktiwiteite en werksprosedures formuleer en skeduleer ten einde te verseker dat sy doelwitte bereik word.

#### 1.3.2 ORGANISERING

Nadat die toesighouer besluit het wat hy wil doen en watter metode hy gaan volg, kyk hy na sy werksorganisasie. Eerstens identifiseer hy primêre funksies wat noodsaaklik vir die bereiking van sy doelwitte is. Alle verwante funksies word dan gegroepeer ten einde 'n logiese, gebalanseerde struktuur te vorm. Hy delegeer sekere take aan sy ondergeskiktes en behou self dié take wat nie effektief deur hulle verrig kan word nie. Hy definieer die verantwoordelikheid, gesag en aanspreeklikheid van elke ondergeskikte en vestig harmonieuse interpersoonlike verhoudinge.

#### 1.3.3 KOÖRDINASIE

Die toesighouer verseker dat elke aktiwiteit deel vorm van 'n geïntegreerde geheel waarin hy tydens werkverrigting die pas aangee.

#### 1.3.4 LEIDING

Die toesighouer moet toesien dat sy ondergeskiktes tot beter produktiwiteit aangespoor word. Die sukses hiervan word bepaal deur die ondergeskiktes se gewilligheid om sy gesag te aanvaar, met inagneming van elkeen se dieperliggende behoefte aan aanvaarding en affeksie. Ten einde motivering moontlik te maak, selekteer die toesighouermense wat 'n goed gebalanseerde, kohesiewe span vorm. Dié persone word in poste geplaas wat by elkeen se belangstelling, vermoë en vaardighede pas, wat verseker dat

effektiewe horisontale en vertikale kommunikasie plaasvind. Hy maak voorsiening vir die optimale ontwikkeling van die organisasie deur versigtige beoordeling, afrigting en beraad.

#### 1.3.5 BEHEER

Die toesighouer moet beheer uitoefen oor die werk waarvoor hy aanspreeklik is. Ten einde te bepaal of die verwagte resultate behaal is, ontwikkel hy 'n sistematiese metode vir 'n oorsig van werksaamhede. Hy bepaal ook prestasiestandaarde wat op beleid, doelwitte, programme en ander planne gebaseer is. Hy sorg verder vir akkurate werkspanne deurdat hy resultate met behulp van rekords en verslae ontleed en interpreteer.

#### 1.3.6 KLEMVERSKUIWING IN DIE TOESIGHOUERSTAAK

nib  
Volgens Terry (1978) bestaan daar geen universeel-aanvaarbare omskrywing van toesighoudingstake nie, omdat dit ten opsigte van inhoud verskil. Sommige toesighouers bestuur hul eenheid of afdeling as geheel, ander neem beperkte besluite oor aspekte in sekere areas, terwyl ander weer slegs opdragte uitvoer. Ongeag wat die toesighouer doen, moet hy aanspreeklikheid vir die werk van sy ondergeskiktes aanvaar. Die werk word gedoen deur in 'n mindere of meerdere mate van menslike talente, materiaal, masjinerie, metodes, geld en tyd gebruik te maak.

Alle produksie-aktiwiteite word by wyse van die doeltref-

fende benutting van menslike talente uitgevoer en dit maak hierdie hulpbron die belangrikste van almal. In die moderne toesighouer se taak word die menslike hulpbron beklemtoon sodat uitdagings, betekenisvolheid en bevrediging vir alle werkers verskaf word. Gesag en verantwoordelikheid is inherente aspekte van die toesighouerstaak.

Gesag het te make met die neem van besluite ten einde doelwitte te bereik. Die afdwing van gesag is in die toesighoudingspraktyk besig om te verdwyn, omdat daar al herhaaldelik bewys is dat resultate slegs behaal word wanneer al die belanghebbendes bereid is om deel aan 'n gemeenskaplike poging te hê.

Verantwoordelikheid kan gesien word as die verpligting om take na die beste van vermoëns te verrig. Die gewilligheid om volle verantwoordelikheid vir die prestasie van ondergeskiktes te aanvaar is uiters belangrik vir suksesvolle toesighouding (ibid, 1978, p. 1-9).

Die voormelde skep die indruk dat die toesighouerstaak tradisioneel in terme van vier funksies naamlik organisering, beplanning, leiding en beheer gesien kan word. Hierdie teoretiese beskouing van 'n toesighouerstaak kan

aan Fayol (1949) toegeskryf word, wat sedertdien slaafs nagevolg word, sodat weinig literatuur oor toesighouding daarvan afwyk. Die probleem lê egter daarin dat skrywers en navorsers die funksies van bestuurders en toesighouers sodanig veralgemeen het dat bestuur en toesighouding dikwels as sinonieme begrippe gesien word. Gevolglik het daar 'n behoefte ontstaan om te kyk na wat die toesighouer eintlik in die werksituasie doen (Gardner en de Bod, 1981).

Mausner en Lupton (1965) het hul bevindings oor hierdie aspek soos volg gedefinieer:

"Middle management does not seem on this showing, to require the exercise of remarkable powers to analyse, weigh alternatives and decide. Rather it calls for the ability to shape and utilise the person-to-person channels of communication, to influence, to persuade, to facilitate".

Dit wil voorkom of die taak van die toesighouer met verloop van jare verander het. Die sogenaamde "new generation worker" het aspirasies soos 'n strewe na vryheid, verkryging van regte, 'n hoër opvoedingspeil, en 'n strewe na selfaktualisering. Vanuit die voormelde kan die afleiding

gemaak word dat die nuwe geslag werker nie op 'n outo=kratiese manier gehanteer kan word nie (Gardner en de Bod, 1981).

#### 1.4 KENNIS EN VAARDIGHEDE VAN DIE TOESIGHOUER

Terry (1978, p. 12-15) maak melding van drie tipes vaardighede waaroor die toesighouer behoort te beskik, naamlik tegniese, konseptuele en interpersoonlike vaardighede.

##### 1.4.1 TEGNIESE VAARDIGHEDE

Tegniese vaardighede kan gesien word as 'n bekwaamheid in en begrip van 'n spesifieke aktiwiteit wat bydra tot 'n proses, prosedure of tegniek. Perspektief en insig in werklike werksprestasie vereis tegniese bekwaamheid op 'n sekere vakgebied. Gelukkig beskik die meeste toesighouers oor hierdie tipe vaardigheid omdat hulle op grond hiervan tot toesighouersvlak bevorder is.

##### 1.4.2 KONSEPTUELE VAARDIGHEDE

Konseptuele vaardighede dui op 'n intellektuele vermoë om 'n geheelbeeld van die werk wat gedoen word te kan vorm, of ge=selekteerde dele daarvan te kan integreer. Hierdie vaardighede dra daartoe by dat verwante dele van die werk gevisualiseer en leemtes geïdentifiseer kan word.

Konseptuele vaardigheid vereis verder geduld en buigsaamheid. Toesighouding is dinamies, opwindend en interessant. Die effektiewe toesighouer eksperimenteer met alternatiewe tegnieke waarmee hy groepslede by wyse van uitdagende werk en deelname aan werksverwante aangeleenthede kan stimuleer.

#### 1.4.3 INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDEN

Bykomend tot die voormelde vaardighede, moet die toesighouer oor interpersoonlike vaardighede in kommunikasie en leiding beskik, wat in die wyse waarop hy optree, gemanifesteer word. Versigtige keuse van woorde, luister na ondergeskiktes, toon van empatie, egtheid, konkreetheid en respek is inherent aan die taak van die toesighouer.

In teenstelling met konseptuele vaardighede is interpersoonlike vaardighede sosiaal en emosioneel van aard. Dit is ekstroversief en vereis volwassenheid, sensitiwiteit, erkenning en intuïsie vir die hantering van menslike probleme, interpersoonlike konflik en individuele reaksies. 'n Belangstelling om met mense te werk, is onderliggend hieraan.

#### 1.5 BESPREKING

In die literatuur oor die faktore wat 'n meer dominante

invloed op werkers het, is gevind dat vyf faktore keer op keer 'n invloed op werkersmotivering het. Dit is veral salaris, ontwikkeling en bevorderingsmoontlikhede, posinhoud, en laaste maar nie die minste nie, die kwaliteit van toesighouding (Hertzberg, Mausner en Snyderman 1959, Alderfer 1969, Lawler 1973 en Wahba en Bridewell 1976, in Gardner en de Bod, 1981).

Die meeste toesighouers het weinig of ooit enige beheer oor die organisasie se salaris en lone. Hulle kan nóg self hul werkers selekteer, nóg vorderingsbane skep omdat dit in die organisasiestruktuur ingebou is. Hulle kan wél in 'n mate die ondergeskikte se posinhoud vergroot, wat tot persoonlike groei kan lei. Slegs een faktor bly dan oor, naamlik kwaliteit van toesighouding (ibid, 1981).

Soos reeds bespreek, is toesighouersopleiding niks nuuts nie, maar die toesighouerstaak het sodanig verander dat dit al hoe moeiliker geword het om sekere opleidingsareas af te baken. Hierdie veranderde rol van die toesighouer, tesame met die klemverskuiwing na die menslike talent as belangrikste hulpbron ter bereiking van gestelde doelwitte, vereis dat die toesighouer oor sekere kommunikasie- en leierskapsvaardighede beskik.

Die opregte, effektiewe gebruik van hierdie vaardighede sal na Skrywer se mening slegs realiseer indien selfaktualisering by toesighouers gefasiliteer kan word.

Bestuursopleidingsprogramme was in die verlede hoofsaaklik daarop gerig om prestasie te verbeter en om potensiële toesighouers voor te berei vir groter verantwoordelikhede. Suksesvolle toesighouding in die moderne bedryf vereis die toepassing van nuwe benaderings en tegnieke om by huidige vereistes aan te pas.

Die simplistiese beplanning, organisering, leiding en beheer van werkgroepe is nie meer genoeg nie. Die toesighouer se verantwoordelikhede het uitgebrei en sluit motivering, probleemoplossing, ontwikkeling van werkers, beraad, onderhandeling met vakbonde, ensovoorts in. Binne hierdie nuwe arena waarin die toesighouer hom bevind, moet die belangrikheid van moderne tegniese middele steeds erken word, maar die grootste klem val op die menslike hulpbronne.

In toesighouding val die klem dus op gedragsoorwegings. Die menslike element is die lewenskragtige bron waarmee hy werk en daarom kan gedragsdoelwitte nie van produksiedoelwitte geskei word nie.

Die groeiende bewustheid van toesighouding as 'n middel tot die bereiking van gemeenskaplike doelwitte en die werknemer se begrip van waarom 'n taak uitgevoer word,

sowel as hoe dit gedoen word, impliseer uit die aard van die saak deelname, ontwikkeling, oopheid, geleentehede vir vooruitgang en verbeterde prestasie (Terry, 1978, p. 4).

In hoofstuk 2 sal breedvoerig aandag geskenk word aan hierdie tipes vaardighede en hoe dit aangeleer word. Hoofstuk 3 handel oor die selfgeaktualiseerde individu wat hierdie vaardighede sodanig geïnkorporeer het dat dit diep gevestig in algemene gedragspatrone lê.

## HOOFSTUK 2

### TOESIGHOUERSOPLEIDING

Toesighouersopleiding het met meer as die blote aanbieding van formele lesings te make. Dit is eerder 'n doelbewuste veranderingsproses en sal slegs vrugte afwerp waar topbestuur daarin glo, dit ondersteun en beloon. Toesighouersontwikkeling impliseer selfontwikkeling. Mense kan versigtige leiding ontvang en die geleentheid gebied word om te ontwikkel, maar hul moet begerig wees om te verander alvorens enige verandering verwag kan word. Mense kan deur middel van opleiding slegs van individuele sterktes en ontwikkelingsbehoefte bewus gemaak word (Watson, 1979, p.3).

#### 2.1 OPLEIDING, OPVOEDING EN ONTWIKKELING

In die teorie word soms onderskeid tussen opleiding en opvoeding getref. Opleiding word dikwels as die aanleer van feitlike materiaal of vaardighede van 'n motoriese of meganiese aard gesien, terwyl opvoeding as die aanleer van konseptuele of teoretiese materiaal en die ontwikkeling van persoonlike houdings en filosofieë beskou word (Sheets, 1973).

Die vraag ontstaan of hierdie twee entiteite werklik so radikaal van mekaar geskei kan word. Na Skrywer se mening

is dit wat met hierdie prosesse geassosieer word, s6 gefintegreer dat dit ietwat naief sou wees om enige onderskeid te probeer tref. Opvoeding en opleiding is 'n saamgestelde, dinamiese proses waardeur die mens ontwikkel.

Volgens Sheets (1973) het daar 'n derde dimensie tot die organisasie-leerproses toegetree, naamlik organisasie-ontwikkeling, wat verband hou met die ontwikkeling van 'n effektiewe organisasie deur die maksimale benutting van menslike hulpbronne ter bereiking van finansiële en sosiale doelwitte. Groei in die organisasie kan dus gesien word as die sintese van die groei van sy lede.

## 2.2 DIE DOEL EN AARD VAN TOESIGHOUERSOPLEIDING

Die hoofdoel van toesighouersopleiding is om die toesighouer te help om die vaardighede, kennis en houdings te ontwikkel wat nodig is om sy taak te kan verrig. Die belangrikste sekondêre doelwitte is sekerlik om die toesighouer se kennis en begrip van menslike gedrag en sy vaardighede in die waarneming daarvan te ontwikkel (Lundberg, 1962).

Die aanname onderliggend aan toesighouersopleiding is dat opleiding in interpersoonlike vaardighede tot verandering van houdings en die vorming van 'n eie filosofie sal lei. Laasgenoemde manifesteer in die toesighouer se algemene

gedrag teenoor sy ondergeskiktes, wat lei tot tevredenheid, gemotiveerdheid, en produktiwiteit. Soms kan dit die teenoorgestelde effek hê wanneer werkers agterdogtig raak oor die toesighouer se gedragsverandering en dit kan vanselfsprekend negatiewe gevolge inhou. Hierdie veranderingsproses beïnvloed die gedrag van ander en sodoende kan invloedryke interpersoonlike verhoudings binne enige organisasie realiseer (ibid, 1962).

Die eerste vereiste vir enige toesighouersopleidingsprojek is 'n beleid waarin doelwitte wat deur almal verstaan word, neergelê is. Dit is ook noodsaaklik dat die topbestuur direk by hierdie beleidsmakingsproses betrokke is. Oorhoofse beplanning is noodsaaklik vir die voorspelling van toekomstige behoeftes en die formulering van opvolgplanne om hierdie geformuleerde doelwitte te kan bereik (Jinks, 1979, p. 121).

Opleiding is nie 'n doel op sigself nie. Dit is eerder 'n proses en tegniek waardeur resultate behaal kan word. Dit is ook nie alleen die bestuur se verantwoordelikheid nie - dit is ook die verantwoordelikheid van die individu. Dit is slegs die bestuur se verantwoordelikheid om 'n optimale omgewing en geleentheid vir opleiding en ontwikkeling te skep. Opleiding bly nogtans 'n belangrike faset van enige moderne onderneming en is 'n integrale deel van 'n persoon se werkslewe. Daarom moet dit nie as

'n program met 'n begin en 'n einde gesien word nie.

Toesighouersopleiding het te make met enige prosedure wat daarop gemik is om:

- (i) die potensiële toesighouer voor te berei tot op 'n punt waar hy sy taak doeltreffend kan verrig;
- (ii) die individu meer produktief en effektief te maak en
- (iii) hom voor te berei vir 'n meer verantwoordelike posisie.

Dit bly nogtans van belang dat die doelwitte van die organisasie, met sy lede se groeibehoeftes geïntegreer moet wees (Sheets, 1973).

### 2.3 DIE LEERPROSES

In die pedagogie word opleiding as 'n enge leerproses gesien, wat direk verband hou met werksprestasie, terwyl opvoeding met die persoon se eie insig en begrip vir sy eie menslike wese te make het. Berelson en Steiner (1964, p.110), definieer die leerproses as;

"Changes in behaviour that result from previous behaviour in similar situations. Mostly, but by no means always, behaviour also becomes demonstrably more effective and more adaptive after the exercise than it was before. In the broadest

terms then, learning refers to the effects of experience, either direct or symbolic, on subsequent behaviour".

Dit wil dus voorkom of die leerproses rondom die volgende gedagtes sentreer;

- (i) Om iets intellektueel of konseptueel te weet wat jy nie voorheen geweet het nie.
- (ii) Om die vermoë te hê om iets te doen wat nie voorheen gedoen kon word nie.
- (iii) Om begrip, vaardigheid en gedrag te kombineer.
- (iv) Die vermoë om die nuwe vaardighede, kennis of gedrag toe te pas.
- (v) Om die vermoë te hê om dit wat jy verstaan, toe te pas (This en Lippitt, 1979).

## 2.4 LEERTEORIEË

Daar is hoofsaaklik vier leerteorieë, te wete die Freudiaanse, Behaviouristiese, Sosiale en Gestalt-leerteorieë. Ander leerteorieë kan onder een samreel in oënskoue geneem word.

### 2.4.1 DIE FREUDIAANSE SKOOL

"It is no simple task to extract a theory of learning from Freud's writings, for while he was interested in

individual development and the kind of re-education that goes on in psychotherapy, the problems whose answers he tried to formulate were not those with which theorists in the field of learning have been chiefly concerned. Psychoanalytic theory is too complex and, at least at the present time, too little formalized for it to be presented as a set of propositions to experimental testing" (Hilgard, 1965, p. 290).

#### 2.4.2 DIE BEHAVIOURISTIESE SKOOL

Volgens teorieë binne hierdie denkskool volg die leerproses uit die resultaat van "belonings" of "straf" wat na 'n respons of stimulus volg. Hierdie is die sogenaamde S-R-teorie.

Thorndike (in This en Lippitt, 1979) was een van die vroegste navorsers oor hierdie leerproses en het die mening gehuldig dat dit 'n probeer-en-fouteer proses is. Wanneer die individu (aldus Thorndike) 'n behoefte om paslik op 'n stimulus te repondeer ervaar, probeer hy enige van sy responspatrone. Indien dit sou gebeur dat een respons werk, is daar 'n neiging om daardie een te herhaal en al die ander op die agtergrond te skuif. Uit sy navorsing het hy sekere wette, byvoorbeeld die "law of effect", ontwikkel.

Volgens hierdie wet sal die verband tussen 'n stimulus en respons versterk as daardie verband vir die individu enige bevrediging inhou. Indien onbevredigend, sal die verband afneem.

Guthrie (in This en Lippitt, 1979) het in die algemeen met Thorndike saamgestem, maar kon nie met die "law of effect" saamstem nie en hy formuleer toe die "S-R Contiguety Theory". Volgens hierdie teorie sal 'n stimulus neig om 'n respons te ontlok wanneer dit aan daardie respons gekoppel is. Herhaling van die verbin-  
tenis sal nie die assosiasie versterk nie.

Volgens This en Lippitt (1979) het Clark Hull 'n nuwe konsep daar gestel waarvolgens 'n stimulus en 'n respons nie al is wat in die leerproses van belang is nie. Volgens hom moet die organisme self nie uit die oog verloor word nie. Die respons op 'n stimulus is altyd ooreen-  
komstig dít wat die organisme op 'n gegewe oomblik dink, begeer en voel. Dit staan as die sogenaamde S-O-R-konsep bekend.

Skinner (1960) leun swaar op wat hy operante kondisio-  
nering noem. Hy onderskei tussen "respondente" en "ope-  
rante" gedrag. Respondente gedrag is gedrag wat deur 'n bekende stimulus veroorsaak word en operante gedrag is gedrag wat deur 'n onbekende, onidentifiseerbare stimulus

veroorzaak word. Die klem val hier op 'n respons met versterking en dit vorm die kern van geprogrammeerde instruksie waartydens 'n positiewe respons verstrekk word.

#### 2.4.3 DIE SOSIALE LEERTEORIE

Navorsing oor die sosiale leerteorie voorsien toenemende begrip vir hoe menslike gedrag aangeleer en gekontroleer word. Die sosiale leerteorie is op die operante leerproses (wat toon dat gedrag geïnternaliseer en gepatroneerd raak deur die stimuli wat dit voorafgaan en die response wat daarna volg) gebaseer. Elke individu leer uit die effek wat 'n spesifieke respons op sy omgewing het (Luthans en Davis, 1981).

Die grootste enkele verskil tussen die operante leerproses en die sosiale leerteorie is dat die eersgenoemde geen erkenning aan die kognitiewe prosesse gee nie, terwyl die sosiale leerteorie getoon het dat die kognitiewe prosesse (denke, gevoelens, idees, ens.) 'n belangrike rol by die leerproses en gedragskontrole speel (ibid, 1981).

Volgens Bandura (1976) kan die menslike leerproses deur 'n direkte leerproses, modellering of selfkontrole plaas-

vind. Gedragsmodifikasie kan as verbandhoudend hiermee bygevoeg word.

#### 2.4.3.1 DIE OPERANTE LEERPROSES

Die operante leerproses is 'n proses waarby geen bewustheid van kontingensies betrokke is nie. Leer vind in die teenwoordigheid van 'n respons of omgewingskonsekwensie plaas. Gedrag word voortgebring, die persoon leer uit gedragskonsekwensies en nuwe gedragspatrone manifesteer hieruit. Die kognitiewe speel geen instrumentele rol by die internalisering en beheer van gedrag nie. As die gedrag belonend is, leer die persoon om dit te herhaal, maar indien dit met "straf" gepaard gaan, leer hy om dit te vermy. As niks na die gedrag gebeur nie, neig dit om te verdwyn (Luthans en Davis, 1981).

#### 2.4.3.2 GEDRAGSMODELLERING

Leer by wyse van nabootsing gee erkenning aan die sosialiserende invloed van ander individue op die individuele leerproses, sodat nuwe of gemodelleerde gedrag voorkom. Die leerproses vind plaas deurdat die effek van ander se gedrag op die sosiale omgewing waargeneem word.

Sorcher (in Gardner en de Bod, 1981) het gedurende 1970 by General Electric met gedragsmodelleringstegnieke begin

eksperimenteer. Dit was hoofsaaklik terapeuties van aard en is daarop gemik om toesighouers toe te rus met die nodige vaardighede om ondergeskiktes meer effektief te hanteer. Die rasionaal onderliggend hieraan was dat gedrag verander kon word deur die nabootsing van 'n model, die oefen van die gedrag en die versterking daarvan.

Hierdie opleidingsmodel is ontleen aan navolgers van Bandura, Wolpe en andere wat gepoog het om mense te leer om aanpasbaar op te tree. Gewoonlik word gedragsmodel=lering in die praktyk uitgevoer deurdat 'n leerling die modelgedrag waarneem, waarna dit nageboots word. Elke persoon wat die modelgedrag naboots, voorsien 'n addisionele model aan alle ander leerlinge (Johnson en Sorcher, 1976).

Enkele punte van kritiek is ook teen gedragmodellering geopper. Een van die belangrikstes hiervan is dat die leerproses s6 gestruktureer word dat weinig ruimte vir die individuele behoeftes van die leerlinge gelaat word (Gardner en de Bod, 1981). Dit is ook so dat gedrag kunsmatig aangeleer word sodat in plaas daarvan dat die gedrag op natuurlike wyse voorkom, die individu 'n blote nabootser daarvan word. Dit hou veral die gevaar in dat toesighouersgedrag na 'n opleidingssessie s6 dramaties verander dat dit agterdog by ondergeskiktes wek. Bandura (1976, p.5) is van mening dat;

"Although behaviour can be shaped into new patterns to some extent by rewarding and punishing consequences, learning would be exceedingly laborious and hazardous if it proceeded solely on this basis. Environments are loaded with potentially lethal consequences that befall those who are unfortunate enough to perform dangerous errors. For this reason, it would be ill advised to rely on differential reinforcement of trial and error performances in teaching children to swim, adolescents to drive automobiles, and adults to develop complex occupational and social competencies".

#### 2.4.3.3 GEDRAGSMODIFIKASIE

Gedragsmodifikasie verskil van modellering in dié sin dat daar nie van nabootsing gebruik gemaak word nie. Daar word by 'n enkele individu begin en gepoog om hom by wyse van voorgeskrewe beloningskontingensies tot op 'n sekere vlak van bekwaamheid op te lei. Hierdie oefensessies is ook nie rolspel nie. Rolspel word gekenmerk deur 'n gebrek aan struktuur en individuele vryheid om ooreenkomstig eie gevoelens op te tree. Gedragsmodifikasie kan net sowel gedragsrepetering genoem word. Die primêre funksie van die instrukteur is om aan sleutelgedragswyses aandag te skenk en behoorlike versterking en aansporing

te voorsien sodat die leerling daardie sleutelgedrag sal volg. Probleme wat persone binne die organisasie ondervind, moet eers geïdentifiseer word en daarna moet leerpunte vir die konstruktiewe hantering daarvan ontwerp word (Johnson en Sorcher, 1976).

'n Tipiese gedragsmodifikasie-sessie sal te make hê met aspekte soos hoe om die onderpresteerder, of afwesighedsprobleme te hanteer, hoe om die gemiddelde werker te motiveer, ensovoorts. In hierdie gevalle word 'n model gebruik wat gewoonlik op beeldradio of film waargeneem kan word. Wanneer daardie model dieselfde spreektaal as die leerlinge handhaaf en met dieselfde probleme as die leerlinge te kampe het, word die leerlinge se vermoë om met die model te identifiseer, vergroot en sien hul die opleiding as relevant tot hul behoeftes. Na elke oefensessie word die gedrag ook geoefen, maar in hierdie geval lewer die ander leerlinge kritiek op daardie gedrag en gedragsverandering word dan genereer (ibid, 1976).

#### 2.4.3.4 SELFBEHEER

Al hoe meer studies (in Luthans en Davis, 1981) lewer bewyse van die belangrike rol van die kognitiewe prosesse in die regulering van gedrag. Studies toon dat gevoelens, selfbeelde en simboliese prosesse 'n invloed op die tussen-

trekende effek van stimulustoe-stande en responskonsekwensies wat neig om gedrag te verander, kan hê. Die kontingensies wat gedrag beïnvloed kan in die omgewing (overt) waarneembaar wees of nie-waarneembaar (kovert) wees. Die vermoë om die konsekwensies van sekere gedrag in verskillende sosiale situasies te deurdink, laat mense toe om selfbeheer uit te oefen.

#### 2.4.4 DIE GESTALT-SKOOL

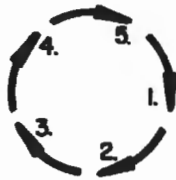
Lewin, Köhler, Tolman en Wertheimer is tipiese teoretici binne hierdie denkskool en glo nie dat die leerproses 'n eenvoudige kwessie van stimulus en respons is nie. Hulle is van mening dat die leerproses kognitief van aard is en met die hele persoonlikheid geïntegreer is. Hulle verwerp die teorie dat die leerproses op die opbouing van S-R-verbintenisse gefundeer is, omdat leer meer kompleks plaasvind.

"Central to the Gestalt theory is the "Law of Pragnanz" which indicates the direction of events. According to this law, the psychological organization of the individual tends to move always in one direction, always towards the good Gestalt, an organization of the whole which is regular, simple and stable" (Koffka, 1935, p. 110).

Die sogenaamde "Law of Pragnanz" is 'n wet van ekwilibrium. Die individu word deur die leersituasie gekonfronteer, spanning bou op en 'n disekwilibrium kom voor. Hy beweeg weg van ekwilibrium, maar terselfdertyd strew hy daarna om weer in ekwilibrium te kom. Ten einde hierdie beweging te ondersteun, moet die leersituasie goed gestruktureer wees. Die beweging in die rigting van ekwilibrium word deur Marsh (1965) (in This en Lippitt, 1979) soos volg voorgestel:

Fig 2.1

EKWILIBRIUM



TRAINING AND DEVELOPMENT JOURNAL, APRIL, 1979, p. 9.

- 1 Die leersituasie word aan die individu gebied.
- 2 Hy beweeg weg van ekwilibrium.
- 3 Hy poog om terug in ekwilibrium te kom.
- 4 Hy organiseer materiaal in 'n poging om dit te integreer en sistematiseer.
- 5 Hy beweeg in ekwilibrium.

#### 2.4.5 ANDER LEERTEORIEË

#### 2.4.5.1 ONLANGSE SKOLE

Hierdie skole is moeilik klassifiseerbaar omdat dit blyk dat hul die Gestalt- en Gedragsteorie gemodifiseer het, terwyl gedeeltes uit beide steeds geakkomodeer word. Hulle maak die aanname dat die leerproses te make het met die mens in sy totaliteit, dit wil sê psigologies, fisiologies, biologies en neurofisiologies. Die "Postulate System" van Mac-Corquodale en Meehl sowel as die Sosiale Leerteorie van Rotter word hieronder geklassifiseer (This en Lippitt, 1979).

#### 2.4.5.2 DIE FUNKSIONALISTE

Hierdie denkskool is blykbaar (ibid, 1979) ontleen aan aspekte van verskillende leerteorieë en beskou die leerproses as 'n komplekse verskynsel wat nóg deur die Gestalt-, nóg deur die Gedragsteorieë verduidelik word. Dewey, Angell en Woodworth was enkele vaders van hierdie denkskool en daar word soms na hulle verwys as die "middle of the roaders".

#### 2.5 DIE VOLWASSE LEERPROSES

Navorsing aan die Universiteit van Nebraska het getoon dat;

- (i) volwassenes ten minste net so intellektueel bekwaam is en net so goed presteer as jonger persone wat

- aan dieselfde opleidingsprogram deel het;
- (ii) volwassenes wat voortdurend aan opvoedkundige aktiwiteite deelneem meer effektief leer as diegene wat nie deelneem nie;
  - (iii) volwassenes meer effektief leer wanneer hul toegelaat word om teen hul eie tempo te werk (This en Lippitt, 1979).

Die besorgdheid oor die motivering van die individu om te leer en die erkenning dat daar iets soos 'n leerproses is, het daartoe gelei dat psigoloë die ideale toestande vir die leerproses begin eksploreer het. Daar bestaan verskeie lyste van ideale toestande vir die leerproses wat wissel volgens die bepaalde denkskool wat aangehang word. Ongeag die teorie wat aangehang word, bestaan daar 'n aanvaarding van sekere voorvereistes vir die leerproses om effektief te wees. Een van hierdie saamgestelde lyste is dié van Lippitt en Miller (in This en Lippitt, 1979).

Hulle aanvaar dat;

- (i) Alle menslike wesens kan leer.
- (ii) Die individu gemotiveerd moet wees om te leer, maar hy moet (a) bewus wees van die ontoereikendheid van sy huidige kennis, vaardighede of gedrag en (b) 'n duidelike beeld hê van die gedrag wat hy moet

aanleer.

- (iii) Die leerproses 'n aktiewe proses is wat aksie en betrokkenheid van die individu by alle persone binne die opleidingsgroep vereis.
- (iv) Die leerling normaalweg gelei moet word deur 'n proses van terugvoering. Die individu moet inligting hê oor hoe hy vaar sodat ontoereikende prestasie gekorrigeer kan word alvorens dit geïnternaliseer en gepatroneer raak.
- (v) Toepaslike materiaal vir sekvensiële leer, byvoorbeeld gevallestudies, probleme, diskussies en leesstof verskaf moet word. Die opleidingsbeampte moet ook oor die nodige opleidingsgereedskap en -materiaal beskik en hy moet die voordele en leemtes van elk ken.
- (vi) Genoeg tyd toegelaat moet word om dit wat geleer is, te oefen. Dit verskaf aan die leerling 'n geleentheid om dit wat geleer is, te internaliseer en selfvertroue op te bou.
- (vii) Leermetodes afgewissel moet word ten einde verveeldheid te verhoed.
- (viii) Die leerling bevrediging uit die leerproses moet put en dat dit slegs sal realiseer indien individuele behoeftes bevredig kan word. Die beste fasiliteite en hulpmiddels sal nutteloos wees indien die leerling dit as nutteloos beskou.
- (ix) Korrekte optrede versterk moet word. Versterking

moet gewoonlik onmiddellik na sekere aksies volg om van enige waarde te kan wees. Daar is weinig persone wat maande lank kan wag dat positiewe gedrag versterk word.

- (x) Prestasiestandaarde daargestel moet word. Hoewel die leerproses redelik individueel plaasvind, word erken dat leerlinge teen verskillende tempo's leer en individuele sterktes het waarvolgens hul vooruitgang geëvalueer kan word.
- (xi) Daar verskillende leervlakke is en dat hul verskillende tydsverlope en metodes vereis. Die aanleer van 'n eenvoudige rympie is geheel en al verskillend van die aanleer van 'n beplanningstegniek. Binne die leerproses is daar vier vlakke wat verskillende tydsverlope, metodes, tegnieke en leerteorieë vereis. Op die eenvoudigste vlak kom vaardighede voor wat motoriese response, memorisering en eenvoudige kondisionering vereis. Die tweede vlak is die aanpassingsvlak waarop kennis ingewin word en aanpassing in 'n eenvoudige omgewing plaasvind. 'n Voorbeeld hiervan is die aanleer van die hantering van 'n elektriese tikmasjien nadat die leerling gewoond was aan 'n konvensionele, meganiese tikmasjien. Die derde word die komplekse vlak genoem en dit word veral gebruik vir die aanleer van interpersoonlike vaardighede, die eksplorاسie van beginsels in komplekse

aksies of om 'n gefintigreerde betekenis in klaarblyklik geïsoleerde dele te vind. Die mees komplekse vlak het te make met die hantering van individuele en groeps-waardes.

## 2.6 DIE TOEPASSING VAN LEERTEORIEË

Daar heers 'n neiging om te dink dat die leerproses bevorder word deur te luister na wat deelnemers te sê het, en dikwels word programme dienooreenkomstig ontwerp. This en Lippitt (1979) het die volgende neigings in opleidingsbenaderings bespeur;

- (i) Daar word op beter prestasie eerder as meer individuele kennis gekonsentreer.
- (ii) Opleiding geskied al hoe meer in terme van die situasie eerder as die individu.
- (iii) Opleiding word gesien as 'n wyse waarop die bestuur die werk gedoen kry, eerder as 'n funksie van die betrokke opleidingsdepartement.
- (iv) Daar word meer dikwels op huishoudelike potensiaaliteit eerder as eksterne spesialiste staatgemaak.
- (v) Opleiding word dikwels geëvalueer in plaas van om daarin te glo.
- (vi) Leerervaringe word al hoe meer op "leer-hoe-om-te-leer" ingestel.
- (vii) Opleiding is al hoe meer realiteitsgebonde en hou verband met die leerling se leerervaringe.

- (viii) Dit is eerder aksie-gerig as wat staatgemaak word op eenrigting-kommunikasie.
- (ix) Programme maak voorsiening vir versterking en opvolg-ervarings.
- (x) Daar word geglo dat die leerproses selfmotiverend moet wees eerder as wat die opleier dit afdwing.
- (xi) Opleidingsprogramme is meer doelgerig.
- (Xii) Daar is meer homogeniteit onder opleidingsgroepe.

Die meeste van hierdie neigings is ontleen aan die onderskeie skole van die leerteorieë en daarom kan daar steun gevind word vir die gedagte dat opleidingspersoneel geen enkele teorie behoort aan te hang nie. Die opleidingsbeampte behoort veel eerder uit die verskillende teorieë 'n eie filosofie vir opleiding wat vir hom in sy besondere situasie werk, te vorm.

## 2.7 REDES VIR OPLEIDING

In Hoofstuk 1 is die onderskeie vaardighede waarvoor toesighouers behoort te beskik, ondersoek. Die vraag ontstaan egter of dit ekonomies is om opleidingsprogramme vir al drie tipes vaardighede (te wete tegniese, interpersoonlike en konseptuele vaardighede) te ontwerp.

Ten einde te bepaal welke van hierdie vaardighede as die belangrikste beskou kan word, het die Universiteit van

Georgia gedurende 1978 in die V.S.A. 'n landswye steekproef van menings van professore in bestuurswese, besturende direkteure en middelvlak-bestuurders van 500 ondernemings gedoen (Gugelielmino, 1979). Figuur 2.2 gee 'n proporsionele aanduiding van watter vaardighede, afhangende van die bestuursvlak, as die belangrikste beskou is.

Fig 2.2 TOESIGHOERSVAARDIGHEDE

		TIPES VAARDIGHEDE		
		KONSEPTUELE	MENSLIKE	TEGNIESE
BESTUURSVLAKKE	TOP	47	35	18
	MIDDEL	31	42	27
	EERSTE- LYN	18	35	47

Gugelielmino (TRAINING AND DEVELOPMENT Journal, April, 1979).

Dit is duidelik dat interpersoonlike vaardighede as die belangrikste beskou is en dat die bestuur die meeste aandag aan opleiding in hierdie tipe vaardigheid behoort te skenk. Hoewel die nodige konseptuele vaardighede waarvoor 'n toesighouer moet beskik, nie op die agtergrond geskuif kan word nie, word daar na Skrywer se mening soms te veel klem hierop gelê. Dit is kenmerkend van formele opleidingsprogramme dat te veel klem gelê word op take soos probleemoplossing, beplanning, organisering,

leiding en beheer, terwyl dit eintlik in die werksituasie aangeleer kan word (Luke, 1981). Weinig aandag word aan die identifisering van probleme en die beraming van aksieplanne ter oplossing daarvan, geskenk (Livingston, 1971).

Preokkupasie met probleemoplossing en besluitneming in formele opleidingsprogramme neig om persoonlike groei en uiteindelik selfaktualisering te demp, omdat dit die individu se analitiese vermoë oorontwikkel, maar sy vermoë om aksies te onderneem en dinge gedoen te kry, onderontwikkel laat. Aan die ander kant vereis probleemoplossing 'n tipe besluitneming in die klaskamersituasie wat psigoloog "respondent-gedrag" noem. Dit is hierdie tipe gedrag wat die leerling in staat stel om in 'n eksamensituasie uitstekend te vaar (ibid, 1971).

Hierteenoor vereis prestasie in die werksituasie 'n ander tipe gedrag, naamlik operante gedrag. Die identifisering van probleme en geleenthede, die insiëring van aksies en opvolging ter bereiking van die gewenste resultate, vereis dat operante gedrag geoefen word. Probleemoplossing word ook soms in die opleidingsituasie as 'n totale rasonale proses gehanteer - wat dit nie is nie (Livingston, 1971).

Toesighouers word selde geleer dat hulle 'n psigologiese afstand vanaf probleme moet handhaaf ten einde te verhoed dat emosionele betrokkenheid effektiewe besluitneming beïnvloed (ibid, 1971). (Uit die bespreking wat

in die volgende hoofstuk volg, sal afgelei kan word dat soortgelyke onvermoëns teen dit wat met selfaktualisering geassosieer word, indruis).

Daar word dikwels gepoog om toesighouers in die kuns van die verkryging van gewenste resultate op te lei. Peter F. Drucker (1964, p. 5) wys daarop dat resultate verkry word deur geleenthede te eksploiteer:

"All one can hope to get by solving a problem is to restore normality. All one can hope, at best, is to eliminate a restriction on the capabilities of the business to obtain results. The results themselves must come from the exploitation of opportunities .... Maximization of opportunities is meaningful, indeed to a precise definition of the entrepreneurial job. It implies that effectiveness rather than efficiency is essential in business. The pertinent question is not how to do things right, but how to find the right things to do, and to concentrate resources and efforts on them"

Die toesighouer kan dus nie effektief opgelei word om geleenthede of probleme te identifiseer nie. Die enigste alternatief is om probleme of geleenthede in sy eie beleweniswêreld te eksploiteer, self die nodige aksies te onderneem, en opvolgwerk te doen. Lesings, gevallestudies

en literatuur hou slegs beperkte waarde in vir die ontwikkeling van die vermoë om geleenthede en probleme te identifiseer.

'n Ander aspek wat aandag behoort te geniet, is opleiding in bestuurstyle. Daar word dikwels gepoog om 'n toesighouer op te lei in een of ander tipe teoreties-ideale styl, terwyl bestuur eintlik 'n geïndividualiseerde kuns is. Die styl wat goed werk vir een toesighouer in 'n sekere situasie, sal nie noodwendig vir 'n ander werk nie. Daar bestaan geen beste manier vir alle toesighouers om alle situasies te bestuur nie. Elke toesighouer moet self ontdek wat vir hom in verskillende situasies werk. Hy kan nie effektief funksioneer as hy die praktyke of bestuurstyl van iemand anders navolg nie. Hy moet eerder sy eie natuurlike styl ontwikkel en praktyke volg wat by sy eie unieke persoonlikheid pas. Wanneer 'n toesighouer nie ooreenkomstig sy eie persoonlikheid optree nie, kommunikeer hy iets anders as dit wat hy bedoel het (Livingston, 1971).

Likert (1969, p. 90) is van mening dat wanner 'n bestuurder ...

"behaves in ways which do not fit his personality, his behaviour is apt to communicate to his subordinates something quite different from what he intends. Subordinates usually view such behaviour

with suspicion and distrust"

Toesighouers met kunsmatige style of praktyke skep nie net wantroue nie, maar is ook oneffektief. Hulle word in die algemeen opgelei om voorgeskrewe praktyke te volg. Toesighouers wat kunsmatige style volg, kan as kunsmatige bestuurders met 'n gebrek aan individualiteit gesien word (Livingston, 1971).

## 2.8 DIE KENMERKE VAN DIE EFFEKTIEWE TOESIGHOUER

In die lig van die voorafgaande ontstaan die vraag: "Waarom moet toesighouers dan opgelei word?" Alvorens hierdie vraag beantwoord kan word, moet daar eers gekonsentreer word op die kenmerke van diegene wat leer om effektief te bestuur.

Livingston (1971) is van mening dat die antwoord met drie oorkoepelende aspekte, naamlik 'n behoefte om te bestuur, 'n behoefte aan mag en 'n sensitiwiteit vir die behoeftes van ander, te make het.

### 2.8.1 'N BEHOEFTE OM TE BESTUUR

Slegs persone met 'n sterk behoefte om die prestasie van ander te beïnvloed en egte bevrediging daaruit put, kan leer om effektief te bestuur. Niemand sal dit kan

aanleer tensy hy die verantwoordelikheid vir die produktiwiteit van ander wil aanvaar en dit geniet om ander toe te laat om te ontwikkel en hulle tot die lewer van beter resultate te stimuleer. Vele mense met die aspirasie om hoëvlakbestuursposies te beklee, is nie gemotiveerd om te bestuur nie. Hul is gemotiveerd om baie geld te verdien en hoë statusposisies te beklee, maar nie om resultate deur ander te verkry nie.

Uitstekende prestasies op skool of universiteit is 'n teken van 'n gewilligheid om te werk, maar die gevaar hieraan verbonde is dat sulke persone dikwels "doen-dit-self"-bestuurders word.

#### 2.8.2 'N BEHOEFTE AAN MAG

Psigoloë het voorheen geglo dat 'n behoefte om te presteer die individu na 'n bestuursposisie laat strewe (Livingston, 1971). Meer resent word geglo dat dit eerder 'n behoefte aan mag is, soos McClelland (in Livingston, 1971) gedurende 1968 tereg opgemerk het:

"It is fairly clear that a high need for achievement does equip a man to deal effectively with managing human relationships ... Since managers are primarily concerned with influencing others, it seems obvious that

they should be characterized by a high need for power and that by studying the powermotive we could learn something about the way effective managerial leaders work"

McClelland en Burnham (1976) is van mening dat die toesighouer wat daaraan prioriteit verleen dat mense van hom hou, maar nie 'n behoefte aan persoonlike prestasie het nie, minder goed vaar in die motivering van sy ondergeskiktes.

### 2.8.3 SENSITIWITEIT VIR DIE BEHOEFTES VAN ANDER

'n Tipiese kenmerk van die effektiewe toesighouer is dat hy oor die vermoë beskik om by die emosionele atmosfeer wat ontstaan wanneer mense saamwerk, aan te pas. Toesighouers beskik dikwels oor die nodige intelligensie om bestuursmetodes en tegnieke aan te leer, maar hulle is onsuksesvol omdat hul toenadering tot ander geheel en al intellektueel of kognitief van aard is. Hulle beskik nie oor die vermoë om uit eie ervaring te leer hoe om aan te pas by die emosionele reaksies van individue nie, wat krities vir die gewillige samewerking van mense beskou kan word.

Hierdie kenmerke van die effektiewe toesighouer stem (soos in die volgende hoofstuk bespreek) grotendeels

ooreen met verskillende teoretici se persepsies van die selfaktualiserende mens. Dit wil dus voorkom of daar in toesighouersopleidingsprogramme eerder gekonsentreer moet word op pogings om toesighouers meer selfgeaktualiseerd te maak. Dit kan gedoen word deur opleiding in interpersoonlike vaardighede.

## 2.9 OPLEIDING IN INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE

Skrywer is van mening dat daar hoofsaaklik drie tipes interpersoonlike vaardighede bestaan waarin individue opgelei kan word, naamlik "sensitiewe relasievorming", en as integrale deel hiervan, leierskap- en kommunikasievaardighede.

### 2.9.1 "SENSITIEWE RELASIEVORMING"

Sensitieweiteit is nie 'n verworwe of aangeleerde eienskap nie en is ook nie meetbaar nie. Volgens Wissing (1981) is dit 'n eerlike, volle en verantwoordelike bewussyn, met ander woorde die vermoë tot bewustheid van dit wat in jouself en in die ander aangaan en die vermoë om daardie informasie met respek, eerlikheid en verantwoordelikheid te hanteer.

Relasievorming is die maak van egte kontak op 'n spontane, nie-uitbuitende manier.

"Sensitiewe relasievorming" kan gedefinieer word as die vorming van fasiliterende tussenpersoonlike prosesse, of die skep van 'n verhoudingsklimaat wat opbouende prosesse stimuleer" (Wissing, 1981, p. 82)

Daar is ook 'n aantal faktore of veranderlikes wat 'n remmende of opbouende invloed op die bereiking van die doel van interaksie kan hê. Hierdie veranderlikes is (i) die mate van empatie (ii) egtheid (iii) respek (warmte) en (iv) die mate van konkreetheid wat deur die eerstepersoon (toesighouer) geopenbaar word. "Sensitiewe relasievorming" is uit die aard van die saak dus die hoëvlakse funksionering van hierdie kondisies (ibid, 1981, p. 82).

Empatie is die bewuste aanvoel en verstaan van die ander persoon se gevoel en bedoeling, en die vermoë om hierdie begrip aan hom oor te dra. Dit is die vermoë om jouself in sy situasie te kan indink, te voel soos hy voel en te verstaan waarom hy so voel. Dit is dus nie 'n identifikasie met die persoon nie, maar met sy gevoel (ibid, 1981, P. 82. Sperry en Hess, 1974, p. 88).

Die toesighouer moet dus die ondergeskikte se verbale en nie-verbale gedrag akkuraat kan waarneem. Dit kan gesoen word deur te kyk, met aandag te luister en dit wat die ander persoon wil sê, te verstaan. Dit is ook noodsaaklik dat dit wat hy verstaan by wyse van verbale en

nie-verbale respondering aan die ondergeskikte gekommunikeer word.

Respek is 'n "diepe erkenning en waardering van die ander as mens, skepsel van God en sy reg as vrye individu" (Wissing, 1981, p. 87). Rogers (1975) verwys hierna as 'n "unconditional positive regard", wat 'n nie-besitlike, warm aanvaarding van die ander persoon, impliseer. Tekens van warmte kan veral in nie-verbale aksies soos stemtoon, gesigsuitdrukking, oogkontak en liggaamshouding bespeur word.

Met egtheid word bedoel dat daar 'n ooreenstemming moet wees tussen dít wat die toesighouer sê of doen en dít wat hy voel of bedoel. Egtheid moet deel van 'n lewenstyl wees, anders kan die toesighouer nie werklik eg wees nie. Egtheid moedig vrymoedigheid om gedagtes en gevoelens uit te ruil, aan. Om met egtheid te kan respondeer, is dit noodsaaklik dat die toesighouer na dít wat ondergeskiktes sê, luister, sodat hy kan verstaan (Wissing, 1981, p. 87-88).

Konkreetheid is 'n spesifiekheid in uitdrukking met betrekking tot persoonlike of doelmatige inligting en is teenoorgestel van vae of oorveralgemeende uiting (ibid, 1981, p. 88). Deur middel van konkreetheid word daar op spesifieke inligting gekonsentreer en word die onder-

geskikte aangemoedig om op die hier-en-nou in plaas van die verlede of toekoms te konsentreer. Konkreetheid bevorder die toesighouer se begrip en help hom om op spesifieke areas te konsentreer.

## 2.9.2 LEIERSKAPSONTWIKKELING

Effektiewe leierskap is die kern van effektiewe toesig-houding. 'n Definisie van leierskap het te make met 'n ondersoek na wat 'n leier is, (d.i. persoonlikheidsken-merke, fisiese eienskappe, vermoëns, ens.) en wat hy onder sekere omstandighede doen. Die sukses van enige organi-sasie neem meetbaar toe indien die seleksie van toesig-houers op 'n duidelike konsepsie van hoe 'n leier lyk en optree, gebaseer is (Sinetar, 1981).

### 2.9.2.1 DIE AARD VAN LEIERSKAP

Leierskap hang nie net van die persoon se persoonlikheids-kenmerke af nie, maar ook van die situasie waarbinne hy homself bevind. Leierskap is 'n funksie van die persoon-likheidstruktuur sowel as sosiale interaksie.

'n Funksionele persepsie van leierskap is dat dit geassosi-er word met gedrag wat die sekuriteit van die groep ver-sterk of help om die eienskappe van verskillende elemente binne die groep te integreer. Nie-leierskapskies het

'n steurende effek op groepsolidariteit en blyk veroorsaak te word deur die leier se eie "stress-levels", onvermoë om gespanne situasies te hanteer en gebrek aan vaardigheid in die hantering van situasionele vraagstukke.

'n Groep gedragwetenskaplikes en pedagoë het gedurende 1979 in California vergader om te bepaal of 'n definitiewe profiel van leierskapseienskappe vasgestel kan word. Hulle het die volgende as kenmerkend van leierskapspotensiaal geïdentifiseer:

- (i) Die potensiële leier word deur portuurgroepe gerespekteer.
- (ii) Hy is onafhanklik en neem risiko's.
- (iii) Hy is energiek en entoesiasies.
- (iv) Hy is bewus van wat in ander en in die omgewing aangaan.
- (v) Hy is invloedryk en geniet dit om mag te hê.
- (vi) Hy het selfvertroue.
- (vii) Hy is 'n verantwoordelike persoon.
- (viii) Hy kan kreatief dink en insig toon.
- (ix) Hy is taktvol in sy interpersoonlike verhoudings.
- (x) Hy gaan gestruktureerd en georganiseerd te werk.
- (xi) Hy is 'n buigsame persoon (Sinetar, 1981).

Sinetar (1981) het die gedrag van die leier in drie kategorieë, naamlik intellektuele, persoonlike en interpersoon-

like vaardighede verdeel en noem hulle soos volg op;

#### 2.9.2.1.1 KOGNITIEWE (INTELLEKTUELE) VAARDIGHEDE

- (i) Hy beredeneer dit wat verkeerd is en demonstreer aan ander hoe om probleme op te los.
- (ii) Hy hanteer abstrakte idees en 'n breë perspektief en verband tussen dele.
- (iii) Hy beplan en volg op.
- (iv) Hy visualiseer die toekoms en sien die konsekwensies van besluite.

#### 2.9.2.1.2 PERSOONLIKE VAARDIGHEDE

- (i) Hy beoordeel die toepaslikheid van besluite, opdragte en voorstelle.
- (ii) Hy pas homself by onaangenaamhede aan.
- (iii) Hy verwerk interpersoonlike spanning.
- (iv) Hy verwerk dubbelsinnigheid en vaagheid.

#### 2.9.2.1.3 INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE

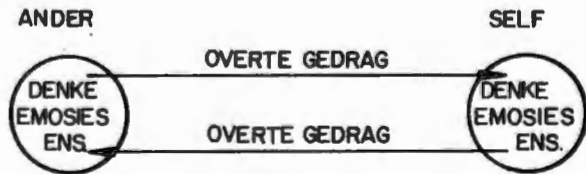
- (i) Hy luister na, neem waar en herken die vaardighede en vermoëns van ander.
- (ii) Interaksie word maklik gevoer en hy beskik oor die vermoë om ander tot selfvertroue te stimuleer.
- (iii) Hy het 'n aanvoeling vir en artikuleer voorheen-

ongeuiterde gevoelens.

- (iv) Hy is bewus van die doelwitte, probleme, gevoelens en belangstellings van sy groep.
- (v) Hy is 'n goeie volgeling.
- (vi) Hy ondersteun die lede van sy groep, aanvaar aanspreeklikheid vir hul gedrag en kan aksieplanne beraam.
- (vii) Hy organiseer, rig aktiwiteite en delegeer take.

Interaksie en die gebruik van kommunikasievaardighede kan diagrammaties soos volg geïllustreer word;

Fig 2.3 GEBRUIK VAN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE

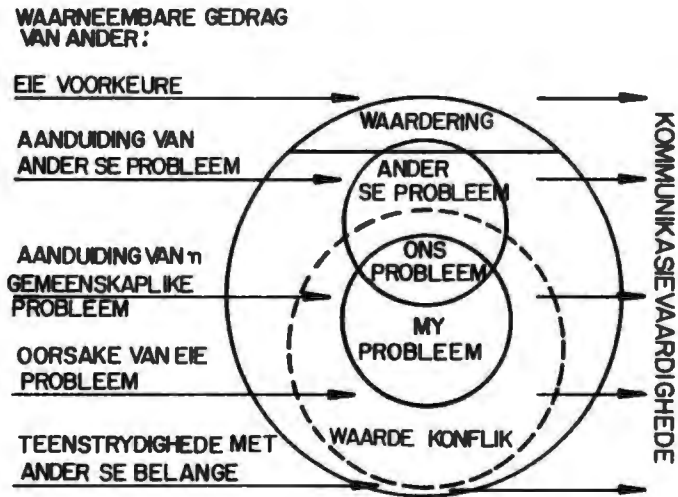


Berry (People and Profits, Jan. 1982, p. 6)

Waarneembare gedrag het te make met verbale en nie-verbale boodskappe - enigiets wat direk gesien of gehoor kan word - nie houdings en persoonlikheidseienskappe nie. Die toesig houer moet verskillende gedragsoorte kan kategoriseer en vaardighede kan kies waarvolgens hy op daardie gedrag

kan respondeer. Die kategorisering van gedragstipes en die keuse van vaardighede word soos volg geïllustreer;

Fig 2.4 BEPALENDE FAKTORE BY DIE KEUSE VAN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE



Berry (People and Profits, Jan. 1982, p. 7)

Uit die literatuur is dit bekend dat leierskapsvaardighede aangeleer of ontwikkel kan word. Leierskap ontwikkel in kombinasie met vaardighede, ervarings, kennis en begrip. 'n Organisasie se vermoë om elke toesighouer se interpersoonlike bewustheid en selfbewustheid te ontwikkel sal ook in 'n groot mate die sogenaamde "quality of work life" bevorder. Mensse respondeer positief teenoor leiers wat 'n klimaat van vertroue, onderlinge respek en ondersteuning

skep. Wanneer die leier sy menslike hulpbronne doeltreffend wil benut, is dit noodsaaklik dat die gedragsaspekte wat uit die mate van selfgeaktualiseerdheid manifesteer, doeltreffend benut word (Berry, 1982).

## 2.10 DIE ROL VAN DIE OPLEIDINGSBEAMPTTE

Die opleidingsbeampte moet die opleidingsbelegging optimaliseer deur programme te implementeer wat 'n wesentlike bydrae tot verhoogde produktiwiteit en organisatoriese doeltreffendheid lewer (de Bod en Gardner, 1982).

### 2.10.1 DOELGERIGTE OPLEIDING

Opleidingsbehoefte is tradisioneel deur behoeftebepalings geïdentifiseer. Daar is veral in Suid-Afrika 'n neiging om vooraf opgestelde programme, wat blykbaar in daardie behoeftes voorsien, te bekom en dit as die alfa en omega van toesighouersopleiding te beskou (de Bod en Gardner, 1982). Wat eerder gedoen moet word, is om gedrag van goeie en swak presteerders binne posfamilies te ontleed. Op hierdie wyse kan kritiese gedragstipes blootgelê word om die opleidingsgaping te bepaal en die kursusinhoud kan daarvolgens ontwikkel word. Dit is hierdie soort ontleding wat die abstrakheid uit die bestuursproses haal sodat

beplanning, organisering, leiding en beheer vervang word deur spesifieke gedragsvaardighede (ibid, 1982).

Die opleidingsbeampte se uiteindelijke doel is dus om die toesighouer te help om positiewe gedragsveranderinge aan te leer. Opleiers kan goeie selfaktualiseringsgewoontes modelleer deur byvoorbeeld;

- (i) Selfbewustheid en selfaanvaarding te ontwikkel.
  - (ii) Sy verantwoordelikheid vir eie gevoelens, houdings en waardes te aanvaar.
  - (iii) Vir homself realistiese en bereikbare doelwitte daar te stel.
  - (iv) Homself te vergewis van doelwitbereiking.
  - (v) Voort te bou op eie sukses deur nuwe bereikbare en potensieel-belonende doelwitte daar te stel.
- (Berry, 1982)

## 2.10.2 VAARDIGHEID IN TEGNIEKE

Ervaring is 'n kritieke skakel tussen die kognitiewe aanleer en die toepassing van vaardighede. Toesighouers sal nie noodwendig weet wanneer 'n tegniek nuttig is of hoë nuttig dit is alvorens hy dit nie probeer het nie. Tensy die tegniek of die situasie waarin dit gebruik word eenvoudig is, sal die toepassing daarvan waarskynlik oneffektief wees. Toesighouers is soms huiwerig om spontaan deel te hê aan rolspel of ander ervaringstegnieke, uit 'n vrees

dat hy in die verleentheid gestel kan word. 'n Bewustheid en aanvaarding van die deelnemer se gevoelens oor ervaringsleer of rolspel, gekombineer met effektiewe respondering teenoor daardie deelnemer vereis hoogs gesofistikeerde vaardighede aan die kant van die opleier (Berry, 1982).

Dit bied soms die geleentheid om empatiese luistervermoë te modelleer. Die vermoë van die opleier om die toesig houer te help om hierdie vrees te oorkom, en die vrymoedigheid om nuwe gedrag te openbaar, asook die gebruik van terugvoering, kan bepalend wees van die sukses of mislukking van die opleidingsprogram. Die gee van positiewe terugvoering help om vrese te verlig, selfvertroue te ontwikkel en om die korrekte gebruik van vaardighede aan te leer. Hierdie terugvoering moet objektief en spesifiek wees met die klem op die positiewe effek wat sy gedrag op ander gehad het (ibid, 1982).

T-groep opleiding word dikwels met groot sukses deur opleiers gebruik om gedragsverandering by toesig houers te fasiliteer. Argyris (1964, p.318) definieer 'n T-groep as;

"A group experience designed to provide maximum possible opportunity for the individuals to expose their behaviour, give and receive feedback, experiment with new behaviour and developing everlasting awareness of self and others. The T-group

when effective, also provides individuals with the opportunity to learn the nature of effective group functioning. They are able to learn how to develop a group that achieves specific goals with minimum possible human costs ...

It is in the T-group that one learns how to diagnose his own behaviour, to develop effective leadership behaviour and norms for decision making ...

Omdat mense weerstand teen verandering toon, is 'n kragtige proses nodig om nuwe gedrag suksesvol aan te leer. Die ou gedrag moet ontvries word, aanvaarbaarheid vir nuwe gedrag verkry word en geleenthede vir eksperimentering daarmee geskep word (de Bod en Gardner, 1982).

### 2.10.3 MOTIVERING VAN LEERLINGE

Die vraag ontstaan of die opleier sy leerlinge kan motiveer om te leer en of 'n deeglike begrip van leermotivering vir die opleidingsbepaalde van belang is. Leerteoretici stem nie met mekaar saam oor wat motivering is en hoe dit realiseer nie. Hulle stem wel met mekaar saam dat leerlinge selfgemotiveerd moet wees, en opleiers kan leerlinge slegs motiveer deur 'n effektiewe klimaat daarvoor te skep (This en Lippitt, 1979).

#### 2.10.4 DIE FORMULERING VAN OPLEIDINGSKRITERIA

Soos reeds opgemerk, moet doeltreffende bestuursontwikkeling gedrag- en opvoedkundig gefundeer wees. In die lig van hierdie gedagte bied Sinetar (1981) die volgende kriteria vir toesighouersopleiding aan:

- (i) Die opleidingsbeampte moet 'n klimaat voorsien waarin deelnemers die vrymoedigheid sal hê om aan besprekings deel te neem, en uitdrukking aan hul gevoelens te gee. 'n Klimaat van gemeenskaplike belang, probleemoplossing en onderlinge respek ontwikkel 'n ondersteuningsgroep waarin deelnemers gewilliglik bydra tot die ander se selfaktualisering.
- (ii) Individuele behoeftes moet bepaal word sodat 'n program ter akkommodering daarvan, ontwikkel kan word, wat volgens Skrywer onmoontlik is om te meet. Die universele behoeftes van die groep moet eerder geïdentifiseer word. 'n Situasië waar die teikengroep uitsluitlik uit toesighouers wat soortgelyke take en funksies verrig, bestaan feitlik nooit.
- (iii) Ontwikkelingsdoelwitte moet by wyse van deurlopende verduideliking en onderlinge diskussies uitgespel word.
- (iv) Die program moet met die werksituasië verband hou.
- (v) Rolspeltegnieke en ope diskussies moet soveel moontlik benut word ten einde 'n atmosfeer te skep waarin

houdings en gevoelens blootgelê word.

- (vi) Tegniese ter bevordering van ervaringsleer moet gestruktueer word sodat spesifieke gedragsdoelwitte op grond van suiwere psigologiese beginsels en bestuursfilosofieë bereik kan word.
- (vii) Een-tot-een metodes moet vir doeleindes van beraadvoering benut word sodat 'n "gevoel van self" binne elke individu kan ontwikkel.

#### 2.10.5 DIE OORDRA VAN AANGELEERDE KENNIS EN VAARDIGHEDE NA DIE WERKSITUASIE

Een van die probleme waarmee die opleidingsbeampte dikwels gekonfronteer word, is om dit wat geleer is na die werksituasie oor te dra ("transfer of training"). This en Lippitt (1979) verskaf sekere riglyne vir 'n effektiewe oorplantingsproses:

Leerlinge moet dit wat geleer word in gesimuleerde situasies oefen. This en Lippitt (1979) glo dat die oordragproses ten beste geskied wanneer die leerproses in werklike situasies plaasvind. Dit wat geleer word, word dus direk in die werksituasie toegepas en is veral van toepassing op intaak-opleiding, afrigting en vakleerling-skappe.

Die oordragsbeginsels word toegepas wanneer gesimuleerde

ervarings gebruik word. Die opleidingservarings en tegnieke moet dus ooreenstem met dit wat in die werksituasie gedoen word. Gesimuleerde toestande kan veral geskep word wanneer tegnieke soos rolspel, sensitiwiteitsopleiding en gevallestudies ter sprake is.

Wanneer die gewone lesingmetode gebruik word, verduidelik die opleier die toepaslike literatuur aan die leerlinge, waarna hulle self by wyse van beredering bepaal hoe daar die literatuur op die werksituasie betrekking het.

'n Ander tegniek wat soms toegepas word, is die doen of leer van enigiets, in die lig van 'n aanname dat dit sal help om enigiets aan te leer. Die aanname word gemaak dat vrydenkende ("liberalized") opvoeding 'n leerling meer effektief maak, ongeag van die pos wat hy beklee of die taak wat hy moet aanleer. Dit word ook die "liberal arts approach" genoem. Die veronderstelling word gemaak dat die goed afgeronde, opgevoede persoon meer effektief is en spesifieke dinge aanleer as hy homself, sy omgewing, sy beleweniswêreld en ander dissiplines maklik verstaan.

Suksesvolle oordrag van vaardighede van die klaskamer na die werksituasie vereis dat;

- (i) spesifieke vaardighede in die klaskamer aangeleer is;
- (ii) leerlinge oor die selfvertroue moet beskik om die vaardighede op die proef te stel;

(iii) leerlinge positiewe versterking ontvang wanneer die nuwe vaardighede toegepas is.

In hoofstuk 2 is 'n volledige bespreking van toesighouers-  
opleiding gegee aan die hand van die doel. Hierna is  
verwys na verskillende leerteorieë, die volwasse leer-  
proses en die redes vir opleiding. Ten slotte is die  
kenmerke van die toesighouer en die rol van die opleidings-  
beampte bespreek.

In hoofstuk 3 word die selfaktualiserende mens bespreek.

## HOOFSTUK 3

### DIE SELFAKTUALISERENDE MENS

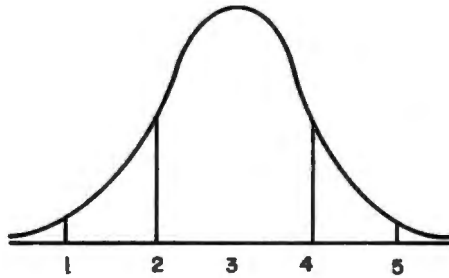
In die vorige hoofstukke is bevind dat bestuursopleiding om iets anders as die tradisionele gedagtes van beplanning, organisering, leiding, beheer en koördinasie sentreer. Al hierdie fasette behoort en kan in die praktiese werksituasie aangeleer word. Veral leiding is 'n aspek wat dikwels in bestuursopleidingsprogramme verkeerd benader word. Daar is dikwels pogings om potensiële toesighouers op te lei sodat hul een of ander teoretiese styl navolg. Die aanleer van sulke kunsmatige style lei daartoe dat toesighouersgedrag nie met persoonlikhede in ooreenstemming is nie, met dien effek dat "kunsmatige" toesighouers dikwels die resultaat van opleiding is.

Leiding kan slegs effektief geneem word wanneer toesighouers eie, natuurlike leierskapstyle formuleer en implementeer. Die fasilitering van selfaktualisering kan egter hiertoe bydra. By implikasie beteken dit dat die "ideale" toesighouer 'n selfgeaktualiseerde mens is (hoewel 'n vlak van totale selfgeaktualiseerheid nooit bereik kan word nie).

#### 3.1 SELFAKTUALISERING

Selfaktualisering is in die verlede uit verskillende oogpunte, naamlik statisties, as 'n proses, as 'n toestand en as 'n model gedefinieer. Volgens die statistiese definisie vorm selfaktualisering binne die totale populasie 'n klokvormige kurwe wat die totale populasie verteenwoordig.

Fig 3.1      NORMALE VERDELING VAN GEESTESGESONDHEID



- |   |   |
|---|---|
| 1 = psigote                                   | LAER vlakke van integrasie en                         |
| 2 = karater afwykings                         | inner-gerigtheid                                      |
| 3 = Normale persone                           |   |
| 4 = Groeiende normales<br>Selfaktualiseerders | AKTUALISERING - aktiewe proses<br>van wese en wording |

Lewis, 1973 (in Shostrom, 1976, p. 90)

Die laer gedeelte verteenwoordig 'n patologiese toestand van laevlakse integrasie van denke, gevoelens, liggaamlike response en inner-gerigtheid. Die boonste proporsie verteenwoordig 'n aktiewe proses van wese en wording tot op 'n vlak van selfaktualisering (boonste 1% van die

kurwe]. Die middelste gedeelte is verteenwoordigend van alle normale persone. Selfaktualisering is dus 'n aktiewe, dinamiese, kontinue proses van wese en wording.

Maslow (1962, in Shostrom, 1976 p. 65) definieer selfaktualisering as;

"... an episode, or a <sup>u</sup>spurt in which the powers of the person come together in a particularly efficient and intensely enjoyable way, and in which he is more integrated and less split, more open for experience, more idiosyncratic, more perfectly expressive or spontaneous, or fully functioning, more creative, more humorous, more ego transcending, more independent of his lower needs. He becomes in these episodes more truly himself, more perfectly actualizing in his potentialities closer to the core of his being".

In die algemeen kan die selfgeaktualiseerde mens dus gesien word as een wat 'n meer verrykte lewe as die gemiddelde persoon lei. Sulke individue benut al hul unieke potensialiteite en is vry van inhibisies en emosionele onrus. Knapp (1976) beskryf die selfgeaktualiseerde mens as daardie persoon wat sy talente en vermoëns meer as die gemiddelde persoon benut. Hy lewe in die huidige eerder as om in die verlede of toekoms rond te ploeter. Hy funksioneer relatief outonoom en het 'n welwillende persepsie van die lewe en die menslike natuur. Alle selfaktualiseerders

wy hulle wese aan wat Maslow "being-values" (wese-waardes) noem.

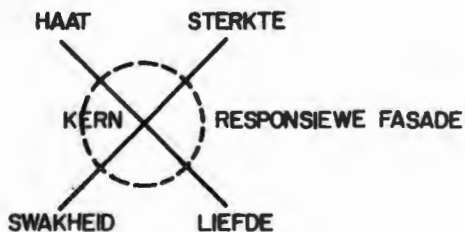
In teoretiese terme word menslike gedrag gereflekteer in aktiwiteite wat met drie vorms van wese en wording te make het, naamlik denke, gevoelens en liggaamlike ekspressionsies.

Die denkproses word dikwels met kortikale aktiwiteite soos beplanning en refleksies geassosieer, terwyl gevoelens met die liggaam geassosieer word en gevoglik gesien word as 'n middel waardeur interpersoonlike kontak met ander gemaak word. Die benutting van al drie hierdie veranderlikes vorm 'n sinergistiese benadering tot die menslike wese waardeur die individu as 'n doelgerigte eenheid gesien word (Shostrom, 1976, p. 45).

Die Gestalt en fenomenologiese psigologie sien die "self" as die individu se dinamiese organisasie van konsepte, waardes, doelstellings en ideale. Die "self" het te make met twee aspekte, naamlik 'n fasade en 'n kern en word in die geval van selfaktualiseerders as volg voorgestel;

Fig 3.2

RESPONSIWITEIT

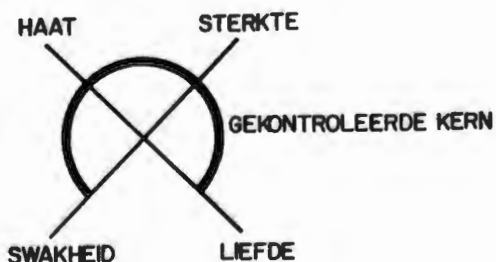


Shostrom (1976, p. 71)

Die manipulatielike vlak van groei word deur groter rigiditeit en beheer gekenmerk. Grafies sal die self dan s6 daar uitsien;

Fig 3.3

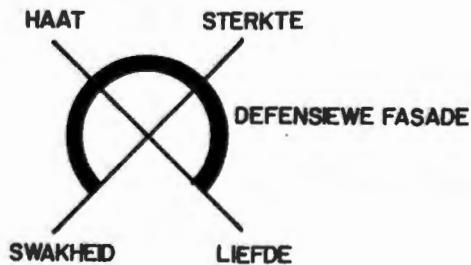
RIGIDITEIT EN BEHEER



Shostrom (1976, p. 73)

Die karakterstyl-vlak van funksionering word gekenmerk deur 'n "dikker" en meer rigiede kern. Dit word veral deur weerstand en defensiwiteit gekenmerk en kom veral by neurote voor.

Fig 3.4 DEFENSIWITEIT



Shostrom (1976, p. 74)

Die persoon se hele wese word beheer deur 'n defensiwiteit van sy persoonlikheidsstruktuur, eerder as 'n bewustheid van eie denkprosesse, gevoelens en liggaamlike uitdrukkings.

### 3.2 TEORETIESE BESKOUINGE OOR SELFAKTUALISERING

Die term selfaktualisering is oorspronklik deur Goldstein gebruik om die groeiproses van die organisme te beskryf, maar hierdie konsep is deur psigoloë soos Allport, Rogers, Fromm, Maslow, Jung, Frankl en Perls ontwikkel. Elkeen

van hierdie teoretici plaas die konsep van selfaktualisering onder 'n ander sambreel, maar hul teorieë stem tog grootliks ooreen.

Elkeen van bogenoemde teoretici het al boekdele oor die wese van selfaktualisering geskryf, maar daar is veral se-sekere hipoteses wat direk van toepassing op suksesvolle toesighouding gemaak kan word.

Allport (1961, p. 283-399) glo dat die volwasse persoon se gedrag gerig word deur 'n antisipering van die toekoms en die formulering van spesifieke doelwitte. Omdat hy nie met gemiddelde prestasie tevrede is nie, is dit vir hom belangrik om oor die nodige bevoegdheid te beskik ter bemeesting van spesifieke take. Werk en verantwoordelikheid verskaf betekenis en kontinuiteit aan sy lewe en daarom ontwikkel hy spesifieke vaardighede wat beroepsgerig aangewend word. Wanneer doelwitbereiking gefrustreer word, soek hy na minder frustrerende maniere waarop dieselfde doelwitte bereik kan word. Namate die individu ontwikkel, dra sy kontak met ander mense en objekte by tot die ontwikkeling van 'n waardesisteem en aspirasies. Hiermee gepaardgaande, dra pligsbesef en verantwoordelikeitsin by tot 'n geïntegreerde lewensfilosofie. Die volwasse persoon beskik oor 'n sterk vermoë tot relasievorming met ander persone en kan empatie en begrip toon vir ander se mislukings, vrese, en gepaardgaande pyn. Hy ken ook homself en is in noue kontak met sy beleweniswêreld.

Rogers (1961) meen dat die ten volle funksionerende mens slegs een fundamentele behoefte het, en dit is om alle individuele veranderlikes te bevorder, te aktualiseer en te onderhou (p. 488-489). 'n Behoefte aan affeksie ("positive regard") word aangeleer terwyl die selfkonsep ontwikkel, maar die mate waarin hierdie behoefte bevredig word, word deur sekere gedragsvoorwaardes ("conditional positive regard") bepaal. Dit gee daartoe aanleiding dat die self nooit toegelaat word om ten volle te aktualiseer nie, en daarom is aktualisering 'n kontinue, nimmereindigende, nie-statische en pynvolle proses (Rogers, 1965, Maddi 1980, Schultz 1977).

Selfaktualiseerders skuil nie agter fasades waardeur hulle hulself anders voordoen as wat hulle is nie. Daarom volg hulle nie gedragsvoorskrifte nie en vertoon ook nie verskillende persoonlikhede vir verskillende situasies nie, maar tree ook nie openlik aggressief of opstandig teen neergelegde norme op nie (Rogers, 1965, p. 27, 185-186).

Die ten volle funksionerende persoon ken homself en ontken geen aspek van sy persoonlikheid nie - daarom voel hy deur niks bedreig nie en tree hy nie defensief op nie. Hy geniet 'n gevoel van persoonlike mag en dit laat hom toe om intuïtief op alternatiewe aksies te besluit. Daar is 'n groot mate van spontaniteit in sulke gedrag, maar die konsekwensies daarvan word voortdurend in gedagte gehou. Sulke

persone is bereid om alle ervarings te beleef. Dit maak hulle buigsaam in besluitneming en aksiebeplanning en laat hulle toe om by veranderings in omgewingstoestande aan te pas (Rogers, 1965, p. 188-192).

Fromm (1963) noem die gesonde persoon 'n "productive orientation" wat gekenmerk word deur kreatiwiteit, objektiwiteit, 'n ferm identiteitsgevoel en lewenskragtigheid. Ten einde produktief te kan wees, moet die individu al sy kragte en potensialiteite inspan en dit impliseer 'n volle funksionering, selfaktualisering, liefde en 'n oopheid vir ervarings. Fromm (1947) (ook in Maddi (1980), en Schultz (1977)) verduidelik hierdie gedagtes aan die hand van vier fasette, naamlik produktiewe liefde ('n vrye handhawing van interpersoonlike verhoudings terwyl die deelnemers hul eie individualiteit behou), produktiewe denke (intelligensie, redenering en objektiwiteit), geluk ('n toestand wat die totale organisme versterk en lewenskragtigheid vir die vervulling van potensialiteite meebring) en gewete. Daar is twee tipes gewete, naamlik, 'n outoritêre gewete wat die gedrag rig op grond van die eise wat outoriteitsfigure stel en 'n humanistiese gewete wat as't ware soos 'n eie stem tot hom spreek.

Maslow (1970) is van mening dat alle menslike wesens oor 'n inherente strewe na selfgeaktualiseerdheid beskik. Vier behoeftes, naamlik fisiologiese-, veiligheids-, affeksie

en liefde- en esteem-behoeftes, moet eers bevredig word alvorens daar na selfaktualisering gestrewe kan word (p. 35-46). Hy verwys na 'n gemotiveerdheid tot selfaktualisering as groeimotivering ("metamotivation" of "being-motivation"). Sulke mense strewe nie - hulle ontwikkel en daarom moet groeimotivering onderskei word van D-motivering ("deficiency-motivation"), wat meebring dat sommige individue daarna strewe om vir 'n gebrek aan voedsel, veiligheid of affeksie te kompenseer (ibid, 1971, p. 300, 1968, p. 22-23).

Ter aanvulling hierby noem Maslow (1970, p. 154-155) dat gesonde persone (a) 'n objektiewe siening van hul beleweniswêreld het, (b) hulself onvoorwaardelik aanvaar, (c) direk, oop en sonder enige aanstellerigheid optree, (d) hulself ten volle beywer in hulle werk, (e) al hulle energie in die rigting van doelbereiking inspan, (f) onafhanklik, maar outonoom in hul omgewings kan funksioneer en daarom sosiale druk kan weerstaan, (g) oor 'n sterk vermoë tot empatie, betoning van affeksie en interpersoonlike verhoudings beskik, (h) alle persone, ongeag van sosiale klas, politieke of godsdienstige oortuigings, ras of kleur aanvaar, (i) doelwitte belangriker as die middele waardeur dit bereik word beskou, (j) oorspronklik, ontdekkend en innoverend, met ander woorde kreatief, optree.

Jung (1963) sê dat selfaktualisering (hy noem dit

individualisering) 'n kontinue proses is, en die verwesenliking daarvan word deur die individu se eie fisiese en psigiese toestand bepaal. Tydens individualisering is geen houding of emosie dominant nie - daar word aan alle houdings en emosies uitdrukking gegee. Geindividualiseerde persone doen voortdurende selfondersoek en beskik oor selfkennis op 'n hoë vlak en vandaar hul selfaanvaarding (ook in Mattoon, 1981, p. 180; Schultz, 1977, p. 76-97).

Frankl (in Schultz, 1977) se siening van psigologiese gesondheid beklemtoon 'n wil tot sinvolheid in die lewe. 'n Wil tot sinvolheid verwys na 'n behoefte aan begrip vir die doel van eie bestaan. Die psigologies-gesonde persoon het die self vergeet ("getransendeer") in sy soektog na sinvolheid. Hy kom in opstand teen teoretici wat argumenteer dat volle menslike ontwikkeling die vervulling of aktualisering van die self is. Volgens hom sien s6 'n persepsie die mens as 'n geslote stelsel in interaksie met die self en nie met die beleweniswêreld nie. Selfaktualisering is dus die resultaat van 'n frustrasie van die wil tot sinvolheid en dit is selfvernietigend. Schultz (1977, p. 115) het na aanleiding van Frankl se studies 'n lys kenmerke van "getransendeerde" persone aangebied. Hy noem dat hulle;

- (i) Vry voel om tussen alternatiewe aksies te kies.
- (ii) Verantwoordelikheid vir hul gedrag en houding teenoor die noodlot aanvaar.
- (iii) Nie deur eksterne magte beïnvloed word nie.

- (iv) Die sinvolheid in die lewe gevind het.
- (v) Bewustelik beheer oor hul lewens uitoefen.
- (vi) Die besorgdheid oor hulself "getransendeer" het.

Benewens die voormelde beskik hulle oor duidelike, toekomsgerigte take en doelwitte, wat sinvolheid aan die lewe gee. Beroepsgerigte ywer verskaf aan hom die vermoë om uitdrukking aan sy kreatiwiteit te gee. Die werksinhoud is nie so belangrik soos die houding waarmee dit verrig word nie. Enige beroep kan sinvolheid meebring omdat dit daardeur en nie daarin gevind word nie. By nadere ondersoek wil dit tóg voorkom of Frankl se teorie grootliks met dié van ander teoretici ooreenstem.

Perls (1973) noem dat enige organisme 'n neiging in die rigting van voltooidheid of totaliteit toon en dat onvoltooide situasies of onvolledige gestalte hom voortstu. Die individu skenk aandag aan hierdie onvolledige gestalte deur hulle in 'n rangorde van belangrikheid te rangskik. Die individu moet ten volle bewus wees van die self en moet self beheer uitoefen ten einde hierdie onvoltooide situasies te kan hanteer.

'n Ander benadering van Perls is dat die "hier-en-nou" die enigste werklikheid is. Daar bestaan geen werklikheid in die toekoms of in die verlede nie en daarom is verlede- of toekomsgebondenheid ewe nadelig. "Hier-en-nou"-persone

het geen behoefte daaraan om vorentoe of terug te kyk ten einde betekenis en doel in die lewe te vind nie. Hulle is ten volle bewus van en aanvaar hul eie leemtes, sterktes en potensialiteite. Hulle kan sonder inhibisies uitdrukking gee aan hulle eie impulse of begeertes. Hulle aanvaar verantwoordelikheid vir hul eie lewens en daarom aanvaar hulle geen verantwoordelikheid vir ander se lewens nie.

Sulke persone is in noue kontak met hul beleweniswêreld en dit laat hulle toe om openlik uitdrukking te gee aan alle griewe. "Hier-en-nou"-persone se gedrag word deur die eise van die situasie bepaal en omdat hulle in noue kontak met die werklikheid is, kan hulle akkuraat daarop respondeer (Perls, 1973, Perls et. al. 1951, Schultz, 1977).

### 3.3 BESPREKING

Skrywer is van mening dat hierdie teorieë baie bestaande teorieë oor leierskap en bestuur omlin. Die selfaktualiserende mens (alle tipes persone wat hierbo beskryf word, word by hierdie begrip ingesluit), verteenwoordig in elk geval alles wat as positief in die bestuursruitekaart van Blake en Mouton, situasionele leierskap van Hersey en Blanchard, 3-D leierskap van Reddin, ensovoorts gesien word sodat ons weer eens tot die gevolgtrekking kom dat die "ideale" toesighouer 'n selfgeaktualiseerde mens behoort te wees.

Wat onthou moet word, is dat hierdie teorieë krities in oënskou geneem moet word sodat elke individu dit wat by sy eie verwysingsraamwerk inpas, behou. Rogers maak daarvan melding dat die selfaktualiserende mens onafhanklik van sosiale kodes funksioneer - 'n situasie wat binne 'n organisasie, waar individue in 'n rigting van 'n gemeenskaplike doel moet werk, vir die individu negatiewe gevolge kan inhou. Skrywer is verder van mening dat hierdie teorieë grootliks subjektief is en in groot mate in ooreenstemming met die leefwyses van die betrokke teoretici is. In die literatuur (Schultz, 1975, p. 123) is dit merkwaardig dat Perls buite-egtelike verhoudings aangeknop het en dit kan moontlik by wyse van rasionalisering wees dat hy argumenteer dat die "hier-en-nou"-persoon sonder inhibisies en skuldgevoelens uitdrukking gee aan sy impulse en begeertes. Hy is ook van mening dat die "hier-en-nou"-persoon nie verantwoordelikheid vir enigiemand anders se lewe aanvaar nie - 'n situasie wat kritieke afmetings kan aanneem indien dit op toesighouers van toepassing gemaak word. Hoewel Frankl dit waaroor hy teoretiseer, self beleef het (wat sy teorie in 'n groot mate gesigsgeldig maak), bly dit steeds ten beste subjektief.

### 3.4 DIE SELFAKTUALISERENDE TOESIGHOUER

Daar is reeds genoem dat elke individu uit dit wat die teorie bied, 'n eie lewensfilosofie moet formuleer en

nastreef sodat dit by sy eie unieke self en belewenis=  
wêreld kan inpas. Volgens Skrywer is daar tóg sekere ken=  
merke van selfaktualiserende toesighouers in die onder=  
skeie teorieë vervat. Die selfaktualiserende toesighouer;

- (i) Antisipeer die toekoms, en aspirasies rig sy gedrag.
- (ii) Is nie met gemiddelde prestasie tevrede nie.
- (iii) Swig nie voor frustrasie nie, maar soek na alterna=  
tiewe wyses waarop doelwitte bereik kan word. Hy  
kan dus sy emosionele energie op allerlei sinvolle  
wyses kanaliseer en konstruktief aanwend.
- (iv) Hy het 'n realistiese persepsie van sy belewenis=  
wêreld (Allport).
- (v) Tree soms op ooreenkomstig dit wat reg voel.
- (vi) Neem besluite en beplan aksies, maar dit is onder=  
hewig aan verandering en herstruktuering.
- (vii) Geniet 'n gevoel van persoonlike mag (Rogers).
- (viii) Is intelligent en objektief.
- (ix) Rig sy eie gedrag (Fromm).
- (x) Tree direk en oop op sonder enige aanstellerigheid.
- (xi) Span al sy energie in 'n rigting van doelwitberei=  
king in.
- (xii) Kan affeksie en empatie teenoor alle individue toon.
- (xiii) Beskik oor 'n vermoë tot sterk interpersoonlike  
verhoudings.
- (xiv) Aanvaar alle persone onvoorwaardelik, dit wil sê  
ongeag van ras, kleur, geslag, ensovoorts.
- (xv) Beskou doelwitte as belangriker as die middele

- waardeur dit bereik kan word (Maslow).
- (xvi) Ken en aanvaarhomself, en kan uitdrukking gee aan sy houdings en emosies (Jung).
  - (xvii) Voel vry om tussen alternatiewe moontlikhede en aksies te kies.
  - (xviii) Sy werksinhoud is nie altyd die belangrikste nie, maar wel die houding waarmee dit verrig word (Frankl).
  - (xix) Lug alle griewe.
  - (xx) Is realiteitsgebonde (Perls).

### 3.5 DIE METING VAN SELFAKTUALISERING

#### 3.5.1 DIE SINVOLHEIDSVRAELYS (Sien bylae A)

Hierdie vraelys bestaan uit 'n aantal vrae waarvolgens respondente op 'n 7-punt skaal moet aandui hoedat hulle hul beleweniswêreld ervaar. Tellings van 1 en 7 verteenwoordig twee uiterstes op die kontinuum, terwyl 'n telling van 4 'n neutrale gevoel reflekteer. Die vraelys toets vir aspekte soos lewenslustigheid, gebruik van energie, doelgerigtheid en die waardering van die beleweniswêreld.

Ten opsigte van doelgerigtheid meet die vraelys spesifiek of sekere lewensdoelwitte en mikpunte gestel is, en die mate waarin hulle verwesenlik is. Gevoelsaspekte oor eie vermoëns om 'n doel, betekenis of taak in die lewe te vind

en die mate waarin besluitneming deur die omgewing beperk word, word ook gemeet.

### 3.5.2 DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS (Sien bylae B)

Ook hierdie vraelys bestaan uit 'n aantal vrae waarvolgens respondente op 'n 7-punt-skaal sy siening van homself moet reflekteer.

Die items bestaan uit stellings wat verband hou met die onderskeie teoretiese beskouinge oor selfaktualisering. Ten einde te verhoed dat proefpersone deur die gewigs-toekennings gelei word, is 'n telling van 7 nie altyd positief en 'n telling van 1 nie altyd negatief nie.

### 3.5.3 DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS (Sien bylae C)

Onlangse ontwikkelinge oor die konsep van die "selfaktualiserende mens" het met redelike substantiewe, teoretiese en spekulatiewe literatuur gepaard gegaan. Daar is weinig kennis gedra van die dinamiese struktuur en beginsels gepaardgaande met nuwe komplekse gedagtes oor selfaktualisering. Die "PERSONAL ORIENTATION INVENTORY" (POI) (Shostrom, 1963, 1974 in Knapp, 1976, p. 1) het uitgebreide navorsing oor konsepte en teorieë, deur baanbrekers soos Maslow, Riesman, Shostrom, en Perls ontwikkel, gestimuleer.

Die konsepte wat deur die POI gemeet word, reflekteer 'n aktualiseringsmodel wat aldus Shostrom en Knapp vinnig besig is om die mediese model te vervang (Knapp, 1976, p. 1). Die mediese model word hoofsaaklik in vraelyste soos die M.M.P.I. gereflekteer, wat die klem plaas op beweging vanaf "siekte" na "normaliteit". Die selfaktualiseringsmodel, in teenstelling hiermee, beklemtoon wyses waardeur "normale" mense meer effektief en geaktualiseerd kan raak.

'n Behoefte aan 'n objektiewe meetinstrument vir waardes en gedrag wat noodsaaklik vir die ontwikkeling van aktualisering is, het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van die POI (Knapp, 1976, p. 2).

### 3.5.3.1 ONTWIKKELING VAN DIE POI

Die POI is 'n Amerikaans-gestandaardiseerde meetinstrument vir die meting van waardes en gedrag wat (volgens hipoteses) van kardinale belang is vir selfaktualisering. Die items van die POI reflekteer waarde-oriëntasies wat 'n aanduiding gee van die mens se lewensbeskouing. Items word positief sowel as negatief gestel, sodat die twee pole in elke dichotomie baie duidelik is. Coan (in Knapp, 1976, p. 4) het in 'n oorsig oor die POI die volgende kommentaar gelewer;

"the use of the double-statement items makes the test seem a little monotonous, but it often provides the subject with a more clearly delineated choice than he would otherwise have. Its advantages seem to outweigh its shortcomings".

### 3.5.3.2 BESKRYWING VAN DIE POI

Die POI bestaan uit 150 dubbele-keuse komparatiewe-waardeoordeel items wat die noodsaaklike waardes en gedrag van 'n tipiese selfaktualiserende individu reflekteer. Die proefpersoon word versoek om die stelling te selekteer wat die meeste op homself van toepassing is.

### 3.5.3.3 DIE POI SKALE

Die POI word in terme van twee hoofskale naamlik "Tyd-ratio" en "Ondersteunings-ratio" (Support ratio) geïnterpreteer.

Die Tyd-ratio-skaal bestaan uit 'n kontinuum met twee pole naamlik "TYD-BEVOEGDHEID" ( $T_c$ ) ("TIME COMPETENCE") en "TYD-ONBEVOEGDHEID" ( $T_i$ ) ("TIME INCOMPETENCE"). Hierdie skaal beoordeel die persoon se ingesteldheid op die huidige werklikheid en sy vermoë om verlede ervarings en toekomstige verwagtinge in kontinuïteit met mekaar te bring. Die  $T_i$ -persoon lewe hoofsaaklik in die verlede met gevoelens van skuld, berou, griewe en/of in die toekoms met geïdealiseerde

doelstellings, planne, verwagtinge, voorspellings en vrese. In kontras hiermee lewe die Tc-persoon in kontak met en volle bewustheid van die hier-en-nou. Die selfaktualiserende persoon is nie perfek nie en daarom is dit verstaanbaar dat hy gedeeltelik  $T_I$  en Tc sal wees.

Hierdie ratio dui aan dat hy primêr in kontak met die hier-en-nou en sekondêr in die toekoms of verlede lewe. Hy lewe vanaf die kern van bewustheid van sy eie liggaam en gevoelens en het die vermoë om daardie gevoelens ten volle teenoor ander uit te druk.

Die ondersteuningsratio bestaan ook uit 'n kontinuum met twee pole wat "INNER-GERIG" (I) en "ANDER-GERIG" (O) genoem word. "O"-persone toon 'n geneigdheid om afhanklik te wees terwyl die "I"-persoon primêr selfondersteunend is. Die selfaktualiserende persoon is beide "inner"- en "ander"-gerig, aangesien hy afhanklik is van die ondersteuning en sienswyses van ander persone, maar hy is primêr onafhanklik en selfondersteunend. Die "ander-gerigte" persoon is meer fasade-georiënteer (ekspressief) terwyl die "inner-gerigte" persoon meer kern-georiënteer (impres-sief) is.

Tellings ten opsigte van elke subskaal verteenwoordig 'n belangrike aspek van persoonlike groei in die rigting van selfaktualisering. Hierdie subskale word soos volg deur

Knapp (1976, p. 5-7) uiteengesit;

- 3.5.3.3.1 SELFAKTUALISERINGSWAARDE (S.A.V.) meet die ooreenkoms in primêre waardes van selfaktualiserende mense. 'n Hoë telling dui aan dat die individu volgens waardes van selfaktualiserende mense lewe en daarby volstaan terwyl 'n lae telling 'n verwerping van sodanige waardes voorstel.
- 3.5.3.3.2 EKSISTENSIALITEIT (Ex) meet die vermoë om situasioneel te reageer sonder die rigiede aanhang van beginsels. Dit meet die persoon se buigsaamheid en goeie oordeel in die toepassing van lewensbeginsels. 'n Hoë telling dui op buigsaamheid, terwyl 'n lae telling 'n voorstelling van 'n geneigdheid om kompulsief en dogmaties vas te kleef aan waardes, is.
- 3.5.3.3.3 GEVOELSREAKTIWITEIT (Fr) meet sensitiwiteit vir en responsiwiteit teenoor eie behoeftes en gevoelens. 'n Hoë telling dui op sensitiwiteit, terwyl 'n lae telling 'n onsensitiwiteit vir eie behoeftes en gevoelens reflekteer.
- 3.5.3.3.4 SPONTANITEIT (S) meet die vryheid om spontaan te reageer (jouself te wees). 'n Hoë telling dui op 'n vermoë om uitdrukking te gee aan innerlike

gevoelens tydens 'n spontane handeling.

- 3.9.3.3.5 SELFWAARDERING (Sr) meet die waardering van die self as gevolg van eiewaarde of sterkte. 'n Hoë telling meet die vermoë om van jouself te hou as gevolg van eie persoonlike sterktes. 'n Lae telling dui op gebrekkige selfwaardering.
- 3.5.3.3.6 SELFAANVAARDING (Sa) meet die vermoë om die self te aanvaar ongeag inherente swakhede.
- 3.5.3.3.7 MENSLIKE NATUUR - KONSTRUKTIEF (Nc) 'n Hoë telling dui daarop dat die persoon die mens as essensieel goed beskou terwyl onderskeid getref word tussen goed-sleg, manlik-vroulik, vrygewig-suinig, en andere dichotomieë. 'n Hoë telling dui dus op 'n selfaktualiserende vermoë om die menslike natuur te begryp. 'n Lae telling dui daarop dat die mensdom as essensieel sleg beskou word.
- 3.5.3.3.8 SINERGIE (Sy) meet die vermoë om dichotomieë te hanteer. 'n Hoë telling is 'n maatstaf van die vermoë om dinge in teenstelling met mekaar in betekenisvolle verband tot mekaar te sien. 'n Lae telling dui daarop dat die persoon dinge in teenstelling met mekaar, as antagonisties

sien. Die sogenaamde "sinergistiese" persoon sien geen opponerende verskille tussen byvoorbeeld seksuele begeerte en liefde, werk en ontspanning, ensovoorts, as werklike teenstellings nie.

3.5.3.3.9 AANVAARDING VAN AGGRESSIE (A) meet die vermoë om eie natuurlike aggressiwiteit te aanvaar in teenstelling met defensiwiteit, ontkenning en onderdrukking van aggressie. 'n Hoë telling dui op die aanvaarding van eie aggressie as 'n natuurlike verskynsel terwyl 'n lae telling op die ontkenning van sulke gevoelens dui.

3.5.3.3.10 VERMOË TOT INTIEME KONTAK (C) meet die vermoë om intieme verhoudings vry van verwagtinge en verpligtinge, met ander aan te knoop. 'n Hoë telling dui op 'n vermoë om betekenisvolle verhoudings aan te knoop terwyl 'n lae telling voorstel dat die individu dit moeilik vind om warm interpersoonlike verhoudings aan te knoop.

#### 3.5.4 ENKELE STUDIES OM SELFAKTUALISERING MET DIE POI TE MEET

Die POI is in die verlede met groot welslae in verskeie toepassingsvelde van die psigologie, byvoorbeeld terapie,

kliniese studies, en groepstudies gebruik. Ook in die Bedryfsielkunde is merkwaardige resultate behaal in die evaluering van opleidingstegnieke, die invloed op organisasiekultuur op persoonlike groei en die effektiwiteit van opleidingsbeamptes. (Met inagneming van die doel van hierdie studie, sal slegs aandag geskenk word aan die vorige pogings om selfaktualisering te meet soos van toepassing op wat Knapp (1976) "encounter group experience" (ontmoetingsgroep-ervarings) noem). Onder hierdie term klassifiseer hy 'n verskeidenheid van opleidingsrigtings byvoorbeeld T-groep-, sensitiwiteits-opleiding, opleiding in menseverhoudings, bestuursopleiding en opleiding in leierskapsvaardigheid. In 'n oorsig van instrumente vir opleiding in menseverhoudings, het Pfeiffer en Heslin die volgende opmerking gemaak;

"The POI, perhaps more than any other instrument described in this book, measures the things talked about by people in human relations training. For this reason it is an excellent training device. It awakens people to important dimensions of life and ways of viewing the world and themselves that they may well not have experienced previously" (in Knapp, 1976).

'n Aantal studies oor ontmoetingsgroep-ervarings en selfaktualisering van individue, lewer bewys van die POI se sensitiwiteit vir enige verandering in selfaktualisering.

Bebout en Gordon (1972, in Knapp, 1976) het die invloed van ontmoetingsgroep-ervarings op 135 proefpersone bepaal en bevind dat die voor- en agternatoets beduidend toenemende verskille toon vir die inner-gerigte-, eksistensialiteit- (slegs mans), gevoelsreaktiwiteit-, spontaniteit-, aanvaarding van aggressie- en vermoë tot intieme kontak-skale. Hoewel die studie 'n afwesigheid van 'n kontrolegroep toon, is die resultate tóg in lyn met 'n verskeidenheid ander studies waartydens 'n kontrolegroep wel gebruik is.

Die vraag ontstaan of ontmoetingsgroep-ervarings self-aktualisering oor die langtermyn beïnvloed en of die invloed slegs tydelik van aard is. Banmen en Capelle (1972, in Knapp, 1976) het die invloed van menseverhoudings-opleiding op onderwysers geëvalueer en na 'n voor- en agternatoets is beduidende verskille op die eksistensialiteit-, gevoelsreaktiwiteit-, selfaanvaarding-, aanvaarding van aggressie-, en vermoë tot intieme kontak-skale bevind. Na drie maande is 'n opvolgstudie geloods en daar is bevind dat die spontaniteit-skaal 'n beduidendheidsvlak van 0,05 behaal het. Geen ander verskille tussen die agternatoets en die opvolgstudie het beduidende verskil getoon nie.

Een van die vroegste toepassings van die POI in die nywerheidswêreld is gedurende 1969 deur Margulies (in Knapp, 1976) gedoen toe hy die effek van organisasieklimaat op die selfaktualisering van werknemers bepaal het. Sy

teoretiese aanname was dat 'n spesifieke organisasiekultuur, gedefinieer in terme van sekere waardes, houdings en gedragsnorme, 'n invloed kan hê op die mate waarin individue hulself kan aktualiseer. Verskeie spesifieke afleidings het onder meer die volgende ingesluit;

- (i) Daar is 'n positiewe verband tussen waarde-oriëntasie en selfaktualisering - hoe meer die intrinsieke waarde-oriëntasie, hoe meer die persoonlike groei.
- (ii) Groepe wat op 'n hoër vlak van selfaktualisering funksioneer, toon 'n bewustheid van die interverwantskap tussen taakbemeestering en bevrediging van sosiale behoeftes.
- (iii) Hoe hoër die vlak van selfaktualisering, hoe minder word optrede gerig deur formele struktuur, voorskrifte en gesag.

Cooper (1971, p. 391) het 'n eksperimentele groep saamgestel uit sestien senior-vlak-bestuurders en twee T-groepopleiers. Ouderdomme binne die groep het van 40 tot 55 jaar gewissel. Hulle is in twee groep opgedeel (een per opleier) en 'n sewedaagse "residential" T-groepopleidingsprogram is aangebied. Die benadering wat gevolg is, het ooreengestem met riglyne soos deur Tannenbaum, Wechsler en Masserik (1961) uiteengesit. Opleiding was eerder "prosesgeoriënteer" as inhoudsgeoriënteer. Die klem is op gevoelsvlak eerder as die inligtings- of konseptuele vlak geplaas.

Die groepe is geleentheid gebied om te gesels waaroor hulle wil, watter tipe probleme hulle wou oplos en watter middele hulle wou gebruik om doelwitte te bereik.

Die POI is op al die leerlinge twee weke voor die sessie en weer na die laaste T-groep-sessie afgeneem.

Die verskille tussen die voor- en agternatellings is deur middel van die T-toets vir gekorreleerde mediane getoets en beduidende verskille is op die Fr-, Sy-, A-, en C-skale gevind.

In hoofstuk 3 is die selfgeaktualiseerde persoon bespreek - met ander woorde sy aard en eienskappe. Hierna is drie vraelyste vir die meting van selfaktualisering bespreek, met spesifieke klem op die POI.

In hoofstuk 4 word die empiriese ondersoek, die resultate daarvan, gevolgtrekkings en afleidings geformuleer.

## HOOFSTUK 4

### EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 4.1 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek is om die effek van toesighouers-  
opleiding by eerstely- (N=30) en middelvlaktoesighouers  
(N=20), op selfaktualisering te bepaal.

#### 4.2 DIE TOESIGHOUERSPROGRAM

Die doel van die toesighouersopleidingsprogram is om  
- enersyds die mens in sy totaliteit te ontwikkel, en  
- andersyds om die behoeftes van die organisasie te be-  
vredig.

Hierdie ontwikkeling is op alle bestuursvlakke binne die  
organisasie gerig. Op grond van bepaalde geïdentifiseerde  
prestasie-areas word toesighouers toegerus met die nodige  
toesighouersvaardighede wat op hul werk van toepassing is.  
Die ontwikkelingsmodel is hoofsaaklik op bestuur- en  
leierskapstyle, asook die benutting van menslike hulp-  
bronne gerig.

Vir die doeleindes van dié ondersoek is van twee reeds-  
bestaande toesighouersopleidingsprogramme gebruik gemaak:  
een vir eerstely- en een vir middelvlaktoesighouers. Die  
programme sien soos volg daaruit:

#### 4.2.1 DIE EERSTELYNTOESIGHOUERSPROGRAM

Hierdie program bestaan uit modules in beplanning, organisering, leierskap- en bestuurstyl, motivering, kommunikasie, groepsdinamika, probleemoplossing en beheer.

In elke module word die volgende inligting gedek:

- (i) beplanning: behoeftebepaling, projeksie, doelwitstelling, programmering, skedulering, begroting.
- (ii) organisering: beginsels van organisering, organisasiestrukturering, delegering, interpersoonlike verhoudinge met ondergeskiktes, gelykes en bogeskiktes.
- (iii) leierskap- en bestuurstyle: die outokrasie- laissez-faire kontinuum, die bestuursruitekaart van Blake en Mouton, hoe om 'n eie styl te formuleer en te internaliseer.
- (iv) motivering: die mens en sy persoonlikheid, persoonlike behoeftes en drange, motiveringsmodelle.
- (v) kommunikasie: die doel van kommunikasie, kommunikasie-media, die redes vir gebrekkige kommunikasie.
- (vi) groepsdinamika: formele en informele groepe.
- (vii) probleemoplossing: feiteversameling, probleembe-paling, bepaling van alternatiewe oplossings, die keuse tussen oplossings, aksieplanne en opvolging.
- (viii) beheer: die metodes van beheer, beheeraktiwiteite, beginsels by die toepassing van beheer.

#### 4.2.2 DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERSPROGRAM

Hierdie program bestaan uit modules in doeltreffende en ondoeltreffende groepe, funksionele teorie met betrekking tot leierskap, besluitneming, kommunikasie, kontroversie en kreatiwiteit, bedingingsvaardighede, die gebruik van mag en doeltreffende groepshantering.

In elke module word die volgende inligting gedek:

- (i) doeltreffende en ondoeltreffende groepe: die funksionering van doeltreffende groepe, die kenmerke van doeltreffende groepe, en die verskille tussen doeltreffende en ondoeltreffende groepe in terme van kommunikasie, doelwitstelling, deelname en leierskap, besluitneming, mag en konflik, groepsolidariteit, probleemoplossing en interpersoonlike doeltreffendheid.
- (ii) funksionele teorie met betrekking tot leierskap en leierskapsfunksies: die doel, aard en belangrikheid van funksionele leierskapsteorie, leierskapsfunksies, groeplidmaatskap en leierskap en groepsgedrag.
- (iii) besluitneming: doeltreffende besluitneming, veranderlikes ter sprake by besluitneming, besluitnemingmetodes en tyd en die besluitnemer.
- (iv) kommunikasie: interpersoonlike en groepskommunikasie, kommunikasievaardighede, kommunikasiepatrone en fisiese beperkings op kommunikasie.
- (v) kontroversie en kreatiwiteit: konflikterende idees

en probleemoplossing, wen-verloor-situasies, waardes en geloof, norme en reëls, konstruktiewe en destruktiewe konflik en kreatiwiteit.

- (vi) bedingingsvaardighede: doel en aard van bedinging, die bedingingsverhouding, bedingingstrategieë en konstruktiewe hantering van konflik van belange.
- (vii) die gebruik van mag: persoonlike mag en doelwitbereiking, die basis van mag, mag en probleemoplossing, oneweredige mag en mag en konflik.
- (viii) doeltreffende groepshantering: rol van die groepleier in groepsbesprekings en leiding van effektiewe groepsbesprekings.

Elkeen van die voormelde modules is deur middel van die konvensionele klaskamertegniek aangebied. Waar nodig, is van hulpmiddels soos swartborde, films en oorhoofse projektors gebruik gemaak. Ten einde effektiewe leer te bevorder, is 'n verskeidenheid tegnieke soos rolspel, kreatiwiteitsoefeninge, dinkskrums, laboratoriumgroepe, bestuurs- en leierskapsoefeninge, asook modellering- en modifikasietegnieke gebruik. Daar is verder van opgeleide waarnemers gebruik gemaak om terugvoering aan leerlinge in terme van individuele gedragskenmerke, "grys areas" en sterktes te verskaf, aan die hand van die gedragsdimensies

- sensitiewe relasievorming
- leierskaps- en
- kommunikasievaardighede (soos in Hoofstuk 2 bespreek).

#### 4.3 DIE METODE VAN ONDERSOEK

Die ondersoek is met behulp van die voor- en natoetsmetode met inbegrip van 'n kontrolegroep uitgevoer. (Volgens Robinson (1976, p. 197) is hierdie eksperimentele navorsingsmetode nie alleenlik een van die beter tipes om te volg nie, maar die meeste bronne van sekondêre variansie word hierdeur gekontroleer).

##### 4.3.1 DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE

Eksperimentele en kontrolegroepe is soos volg saamgestel:

###### 4.3.1.1 EERSTELYNTOESIGHOUERS

Blanke, manlike eerstelyntoesighouers in administratiewe en tegnies-verwante beroepe soos deur bestuur genomineer

- die helfte in 'n eksperimentele groep (n=15), en
- die helfte in 'n kontrolegroep (n=15).

###### 4.3.1.2 MIDDELVLAKTOESIGHOUERS

Blanke, manlike middelvlaktoesighouers in administratiewe en tegnies-verwante beroepe soos deur bestuur genomineer

- die helfte in 'n eksperimentele groep (n=10), en
- die helfte in 'n kontrolegroep (n=10).

In die keuse van beide kontrolegroepe is alle sekondêre faktore sover moontlik in terme van werksmilieu gekontroleer. Afparing is gedoen sodat persone uit die kontrolegroep oor min of meer dieselfde ouderdom, werkservaring (met 'n maksimum verskil van drie jaar), huwelikstatus en kwalifikasies as die persone in die eksperimentele groep beskik het.

#### 4.3.2 DIE KEUSE VAN 'N TOETSBATTERY

Vir die meting van selfaktualisering is 'n battery gekies bestaande uit die volgende vraelyste (soos bespreek in Hoofstuk 3):

- die Sinvolheidsvraelys,
- die Selfevalueringsvraelys en
- die Persoonlike Oriëntasie Vraelys (POI).

#### 4.3.3 DIE AFNAME VAN DIE TOETSBATTERY

Die toetsbattery is op albei eksperimentele en kontrolegroepe afgeneem, onder standaard-toetsomstandighede.

#### 4.3.4 DIE TOESIGHOUERSOPLEIDINGSPROGRAM

Die twee toesighouersopleidingsprogramme, wat elk een week duur, is op die twee groepe, te wete die eerstely- en die middelvlaktoesighouers, toegepas.

#### 4.3.5 DIE HERAFNAME VAN DIE TOETSBATTERY

Die toetsbattery is vir die tweede keer afgeneem op beide die eksperimentele en kontrolegroepe.

#### 4.4 HIPOTESE-FORMULERING

Die volgende nul-hipotese word gestel:

Daar bestaan geen beduidende verskil tussen die selfaktualiseringsvlak by toesighouers voor en na toesighouersopleiding nie. Enige verskil kan aan toevallige faktore toegeskryf word.

Die volgende  $H_1$  word gestel:

Daar bestaan geen beduidende verskil tussen die selfaktualiseringsvlak by eerstelyntoesighouers voor en na spesifieke toesighouersopleiding nie. Enige verskil kan aan toevallige faktore toegeskryf word.

Die volgende  $H_2$  word gestel:

Daar bestaan geen beduidende verskil tussen die selfaktualiseringsvlak by middelvlaktoesighouers voor en na spesifieke toesighouersopleiding nie. Enige verskil kan aan toevallige faktore toegeskryf word.

Alle hipoteses is tot op minstens die 5%-waarskynlikheidsvlak getoets.

#### 4.5 VERWERKING VAN GEGEWENS

Die beduidendheid van verskille en die praktiese betekenisvolheid tussen die voor- en natoetsing, soos vir afhanklike groepe, is bereken soos in du Toit (1975, p. 118-146; 1975, p. 61 en 68)bespreek.

#### 4.6 RESULTATE EN BESPREKING

##### 4.6.1 DIE EERSTELYNTOESIGHOUERS

Die voor- en natoetsing ten opsigte van elke toetsitem in die drie verskillende vraelyste van die toetsbattery, het die volgende beduidende verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroepe aangedui:

##### 4.6.1.1 DIE SINVOLHEIDSVRAELYS

Ten opsigte van die sinvolheidsvraelys het die volgende items beduidend tussen die groepe verskil:

TABEL 4.1 BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY EERSTELYNTOESIGHOUERS OP DIE SINVOLHEIDSVRAELYS

ITEMNOMMER	BEDUIDENDHEIDSVLAK	PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID
4	0,01	0,06(6%)
5	0,05	0,46(46%)
6	0,05	0,08(8%)
8	0,05	0,09(9%)
11	0,01	0,22(22%)
16	0,05	0,09(9%)
17	0,01	0,19(19%)
18	0,01	0,19(19%)
19	0,01	0,19(19%)
20	0,01	0,19(19%)
TOTALE VRAELYS	0,01	0,25(25%)

#### 4.6.1.2 BESPREKING VAN DIE SINVOLHEIDSVRAELYS-RESULTATE

Lede van die eksperimentele groep het gevoel die lewe lewer in 'n groot mate iets nuuts en iets anders op en hulle sien meer rede vir hul eie bestaan. Hulle besef tot 'n groter mate dat daar duidelik omlynde oogmerke en bevredigende doelwitte is wat nagestreef kan word, en dat die nakoming van daaglikse pligte 'n bron van vreugde en bevrediging is. Die leerlinge voel ook dat hulle groter beheer oor hul eie lewens het en hulle kan doel en betekenis daarin vind.

Itemnommers 4, 6, 8, en 16 het wél beduidende resultate ge-

toon, maar aangesien die opleidingsprogram as sodanig weinig (6%, 8%, 9% en 9% onderskeidelik) tot groei in hierdie areas bygedra het, is dit vir doeleindes van interpretasie gefgnoreer. Die vraelys as geheel toon dat die proefpersone waarskynlik 'n groter mate van sinvolheid in die lewe ervaar, waarvan die opleidingsprogram moontlik vir 25% van die totale groei verantwoordelik was.

#### 4.6.1.3 DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS

Ten opsigte van die selfevalueringsvraelys het die volgende items beduidend tussen die groepe verskil:

TABEL 4.2 BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY DIE EERSTELYNTOESIGHOUDERS OP DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS

ITEMNOMMER	BEDUIDENDHEIDSVLAK	PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID
5	0,05	0,06(6%)
6	0,01	0,14(14%)
12	0,05	0,07(7%)
15	0,01	0,47(47%)
TOTALE VRAELYS	0,01	0,56(56%)

#### 4.6.1.4 BESPREKING VAN DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS-RESULTATE

Die leerlinge in die eksperimentele groep het in 'n kleiner

mate gevoel dat die toekoms die grootste vervulling van hul lewens sal inhou en dat hulle 'n groter behoefte daaraan het om "nuwe wêreld" te verower. Itemnommers 5 en 12 is vir doeleindes van interpretasie geïgnoreer. Die vraelys as geheel toon dat die leerlinge waarskynlik 'n groter mate van ervarings van selfgeaktualiseerdheid beleef en dat die opleidingsprogram moontlik vir 56% van die totale groei verantwoordelik was.

#### 4.6.1.5 DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS

Ten opsigte van die persoonlike oriëntasie vraelys het die volgende items beduidend tussen die groepe verskil:

TABEL 4.3 BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY DIE EERSTELYNTOESIGHOUDERS OP DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS

SKAAL	BEDUIDENDHEIDSVLAK	PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID
I	0,01	0,19(19%)
SAV	0,01	0,27(27%)
EX	0,01	0,54(54%)
Fr	0,01	0,38(38%)
S	0,05	0,09(9%)
Sr	0,01	0,12(12%)

#### 4.6.1.6 BESPREKING VAN DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAE-

LYS-RESULTATE (Sien proefielblad (Fig 4.1) vir verskille tussen voor- en na-toetsing)

I-SKAAL

Hierdie skaal toon dat die proefpersone meer "inner-gerig", met ander woorde primêr onafhanklik en selfondersteunend, geword het.

SAV-SKAAL

Die proefpersone het in die algemeen waardes ontwikkel wat met dié van selfaktualiseerders ooreenstem.

Ex-SKAAL

Buigzaamheid en goeie oordeel in die toepassing van lewensbeginsels het ontwikkel. Die opleidingsprogram as sodanig het tot 54% van hierdie groei bygedra.

Fr-SKAAL

Hierdie toesighouers het meer sensitief vir en responsief teenoor eie behoeftes geraak.

S- EN Sr-SKALE

Hoewel die proefpersone getoon het dat die mate van spontaniteit asook selfwaardering verhoog het, kan hierdie skale vir doeleindes van interpretasie nie in aanmerking gebring word nie, aangesien daar onderskeidelik vir slegs 9% en 12% van hierdie areas van groei verantwoordig gedoen kan word.



OPSOMMEND:

TABEL 4.4 OPSOMMING VAN DIE PERSENTASIE BYDRAE VAN DIE EERSTELYNTOESIGHOUERSPROGRAM TEN OPSIGTE VAN SELFAKTUALISERING

TOETSBATTERY	PRAKTIESE BETEKENIS- VOLHEID	BEDUIDEND= HEIDSVLAK
Sinvolheids- vraelys	25%	0,01
Selfevaluerings- vraelys	56%	0,01
POI: I	19%	0,01
SAV	27%	0,01
Ex	54%	0,01
Fr	38%	0,01

#### 4.6.2 DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERS

Die voor- en natoetsing ten opsigte van elke toetsitem in die drie verskillende vraelyste van die toetsbattery, het die volgende beduidende verskille tussen die eksperimentele en die kontrolegroep aangedui:

##### 4.6.2.1 DIE SINVOLHEIDSVRAELYS

Ten opsigte van die sinvolheidsvraelys het die volgende items beduidend tussen die groepe verskil:

TABEL 4.5 BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY DIE MIDDELVLAK-TOESIGHOERS OP DIE SINVOLHEIDSVRAELYS

ITEMNUMMER	BEDUIDENDHEIDSVLAK	PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID
15	0,05	0,18(18%)
16	0,05	0,13(13%)
18	0,01	0,65(65%)
19	0,05	0,17(17%)
20	0,05	0,12(12%)
TOTALE VRAELYS	0,05	0,13(13%)

#### 4.6.2.2 BESPREKING VAN DIE SINVOLHEIDSVRAELYS-RESULTATE

Ten opsigte van hierdie vraelys kan gesê word dat die leerlinge gevoel het dat hulle in 'n groter mate in beheer van hul eie lewens was en dat die lewe oor die algemeen as 'n groter bron van vreugde en bevrediging beskou is. Itemnommers 16 en 20 is vir doeleindes van interpretasie geïgnoreer vanweë die weinige bydrae wat die opleidingsprogram tot hierdie areas van groei gehad het. Die vraelys as geheel toon dat hulle die lewe meer sinvol ervaar, maar daar kan slegs vir 13% van die totale groei verantwoordings gedoen word.

#### 4.6.2.3 DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS

Ten opsigte van die selfevalueringsvraelys het die volgende items beduidend tussen die groepe verskil:

TABEL 4.6 BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY DIE MIDDELVLAK-TOESIGHOERS OP DIE SELFEVALUERINGSVRAELYS

ITEMNOMMER	BEDUIDENDHEID	PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID
2	0,01	0,39(39%)
3	0,05	0,11(11%)
6	0,01	0,18(18%)
9	0,01	0,19(19%)
11	0,01	0,17(17%)
12	0,05	0,11(11%)
17	0,05	0,10(10%)
TOTALE VRAELYS	-	-

#### 4.6.2.4 BESPREKING VAN DIÉ SELFEVALUERINGSVRAELYS-RESULTATI

Die eksperimentele groep het in 'n groter mate gevoel dat hulle daarvan bewus is dat hulle bestem is om iets belangriks te verwesenlik en dat die "hier-en-nou" die grootste vervulling in hul lewens sal bring, in plaas daarvan om hierdie vervulling as toekomsgerig te sien. 'n Gebrek aan werklike sin in die lewe het afgeneem en oënskynlik word hoofdoelwitte meer geredelik gewysig of verander.

Itemnommers 3, 12 en 17 is om voor-die-handliggende redes gefgnoreer. Die vraelys as geheel toon geen beduidende verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroepe nie.

#### 4.6.2.5 DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS

TABEL 4.7 BEDUIDENDHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE BY MIDDELVLAKTOESIGHOUDERS OP DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS

SKAAL	BEDUIDENDHEIDSVLAK	PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID
I	0,01	0,47(47%)
SAV	0,01	0,34(34%)
Fr	0,01	0,34(34%)
S	0,01	0,28(28%)
A	0,05	0,24(24%)
C	0,01	0,59(59%)

4.6.2.6 BESPREKING VAN DIE PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS-RESULTATE (Sien profielbladsy (Fig 4.2) vir verskille tussen voor- en natoetsing)

Net soos by die eerstelyntoesighouers, blyk dit uit hierdie resultate dat die middelvlaktoesighouers groei in die rigting van "INNER-GERIGTHEID" (I), waardes van selfgeaktualiseerdheid(SAV) en responsiwiteit (Fr) getoon het.

Hierbenewens is gevind dat die proefpersone:

- (i) Meer sinergisties (vermoë om dinge in teenstelling met mekaar in 'n betekenisvolle verband tot mekaar te sien) geraak het (S);
- (ii) eie, natuurlike aggressiwiteit (in teenstelling met defensiwiteit en onderdrukking van aggressie) meer geredelik aanvaar (A) en;
- (iii) 'n groter vermoë om intieme verhoudings, vry van verwagtinge aan te knoop, ontwikkel het (C);



OPSOMMEND

TABEL 4.8 OPSOMMING VAN DIE PERSENTASIE BYDRAE VAN DIE MIDDELVLAKTOESIGHOUERSPROGRAM TEN OPSIGTE VAN SELFAKTUALISERING

TOETSBATTERY	PRAKTIESE BETEKENIS= VOLHEID	BEDUIDENDHEIDS= VLAK
Sinvolheids= vraelys	13%	0,05
Selfevaluerings= vraelys	-	-
POI: I	47%	0,01
SAV	34%	0,01
Fr	34%	0,01
S	28%	0,01
A	24%	0,05
C	59%	0,01

4.7 HIPOTESE VERWERPING

Die  $H_1$  (sien Tabel 4.4) word verwerp omdat die selfaktualiseringsvlak beduidend toegeneem het ná eerstevlaktoesighouersopleiding.

Die  $H_2$  (sien Tabel 4.8) word verwerp omdat die selfaktualiseringsvlak beduidend toegeneem het na middelvlaktoesighouersopleiding.

Op grond van die verwerping van  $H_1$  en  $H_2$  word  $H_0$  verwerp.

#### 4.8 KRITIESE BESPREKING EN AANBEVELINGS

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat toesighouersopleiding in hierdie chemiese bedryf wél die selfaktualisering van toesighouers positief beïnvloed. Daar word egter besef dat net soos in enige ander navorsing, daar ook in hierdie navorsingsmodel sekere leemtes bestaan.

4.8.1 Daar moet onthou word dat die resultate en bevindinge teen die agtergrond van Tipes I- en II-foute beskou moet word.

4.8.2 Hoewel daar bevind is dat die opleidingsprogram sekere areas van groei fasiliteer, moet gemeld word dat die meetinstrumente nog nie vir Suid-Afrikaanse normgroepe gestandaardiseer is nie. Die plaaslike geldigheid en betroubaarheid van hierdie meetinstrumente is dus nie bekend nie. Die persoonlike oriëntasie vraelys is wel ten opsigte van die Amerikaanse bevolking gestandaardiseer en die betroubaarheid en geldigheid daarvan vir daardie besondere groep is vasgestel. Vir die doeleindes waarvoor die vraelyste gebruik is, kan dit steeds as belangrike hulpmiddels beskou word.

4.8.3 Die navorsingsresultate het dikwels beduidende voor- en na-verskille getoon waarvoor die opleidingsprogram weinig verantwoordelik was. Dit wil dus voorkom of die invloed van die opleidingsprogram in

interaksie met ander omgewingsinvloede soms tot beduidende verskille gelei het. Dit is byvoorbeeld nie bekend wat die bydrae van faktore soos beroepsoorte, ouderdom, ondervinding, kwalifikasies en huwelikstatus in interaksie met die opleidingsprogramme effek op selfaktualisering was nie. Wat wel duidelik uit die praktiese betekenisvolheid blyk, is dat die opleidingsprogramme in die algemeen 'n groter regstreekse bydrae tot die selfaktualisering van middelvlaktoesighouers (veral volgens die POI) as eerste-lyntoesighouers gelewer het.

- 4.8.4 Dit sou ook interessant wees om te kon weet wat die besondere bydrae van elke afsonderlike opleidingsmodule tot die totale aktualiseringsproses was.
- 4.8.5 Die verband tussen die verskillende areas van groei, soos deur die onderskeie vraelyste gemeet, is 'n ander aspek wat die nuuskierigheid prikkel.
- 4.8.6 Die feit dat geen opvolgstudie geloods is nie, kan moontlik as 'n leemte gesien word, maar in die lig van die bevinding dat die opleidingsprogramme deurgaans weinig regstreekse invloed op agterna-resultate gehad het, is weinige (indien enige) verdere groei, wat direk aan die programme gekoppel kan word, verwag.
- 4.8.7 Die studie het twee groepe toesighouers betrek wat wél in die rigting van selfaktualisering gegroei het. Vanweë die beperkte omvang en tydsaspek aan hierdie studie verbonde, is 'n soortgelyke

studie nie op ander groepe gedoen nie. Dit sou dus op hierdie stadium gewaagd wees om te hipotetiseer dat alle toesighouers wél meer selfgeaktualiseerd sal word nadat 'n soortgelyke program deurloop is.

In die lig van die voorafgaande, wil Skrywer graag die volgende voorstelle ter verdere studie aan die hand doen;

- (1) Die standaardisering van die POI, Selfevalueringsvraelys en Sinvolheidsvraelys vir Suid-Afrikaanse toestande.
- (2) Die dinamika van enkele of al die magdom faktore wat in interaksie met mekaar selfaktualisering beïnvloed.
- (3) Die effek van spesifieke opleidingstegnieke en modules op selfaktualisering.
- (4) 'n Soortgelyke studie, maar in groter verband, waarby verskeie organisasies betrek en waarby ewekansigheid as metode van beheer oor sekondêre veranderlikes gebruik word, in plaas van afparing soos wat die geval hier was.

In hoofstuk 4 is die empiriese ondersoek aan die hand van die metode van ondersoek, hipoteseformulering en verwerking van gegewens bespreek. Hierna is die resultate gerapporteer en bespreek. Daar is gevind dat albei die eerstelyn- en middelvlaktoesighouersprogramme selfaktualisering positief

beïnvloed het. Ten slotte is die ondersoek krities  
bespreek, en aanbevelings geformuleer.

**BYLAE "A"**

**SINVOLHEIDSVRAELYS**

SINVOLHEIDSTOETS

NAAM: \_\_\_\_\_ GESLAG: \_\_\_\_\_

OUDERDOM: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

DEEL A

Hier volg 'n aantal stellings. Omsirkel die nommer (syfer) wat u huidige gevoel die akkuraatste weerspieël. Dit is belangrik om daarop te let dat die nommers strek vanaf 'n uiterste gevoel tot 'n teenoorgestelde uiterste. Aangesien "neutraal" dui op geen oordeel na 'n bepaalde gevoel, moet hierdie gradering sover moontlik vermy word.

1 Ek is gewoonlik

1	2	3	4	5	6	7
geheel en al verveeld			(neutraal)			lewenslustig, geesdriftig

2 Die lewe is vir my:

7	6	5	4	3	2	1
altyd op= windend			(neutraal)			altyd 'n be= slommernis

3 In my lewe het ek:

1	2	3	4	5	6	7
geen oogmerke of strewe hoegenaamd nie			(neutraal)			baie duidelike doelstellings en mikpunte

4 My persoonlike lewe is:

1	2	3	4	5	6	7
betekenisloos sonder oog= merke			(neutraal)			baie doelgerig en betekenisvol

5 Elke dag lewer:

7	6	5	4	3	2	1
iets nuuts & iets anders			(neutraal)			presies die= selfde

6 Indien ek kon kies, sou ek:

1	2	3	4	5	6	7
verkies om nooit gebore te gewees het het nie			(neutraal)			verkies om 'n aantal lewens soortgelyk aan die huidige lewe te hê

7 Na aftrede begeer ek:

1	2	3	4	5	6	7
sommige van die opwindende dinge wat ek nog altyd graag wou doen			(neutraal)			

8 Met die verwesenliking van lewensdoelwitte het ek:

1	2	3	4	5	6	7
geen vordering hoegenaamd ge- maak nie			(neutraal)			gevorder tot algehele ver- wesenliking

9 My lewe is:

1	2	3	4	5	6	7
leeg, gevul slegs met wanhoop			(neutraal)			vol, aangenaam en opwindend

10 Sou ek vandag sterf, sou ek voel my lewe was:

7	6	5	4	3	2	1
geheel en al die moeite werd			(neutraal)			geheel en al betekenisloos

11 Dink ek aan my lewe:

1	2	3	4	5	6	7
wonder ek dik- wels waarom ek bestaan			(neutraal)			sien ek rede vir my bestaan

12 Die wêreld, soos ek dit beskou in verhouding tot my lewe:

1	2	3	4	5	6	7
verwar my geheel en al			(neutraal)			is in ooreen- stemming met my lewe

13 Ek is 'n:

1	2	3	4	5	6	7
baie onverant- woordelike per- soon			(neutraal)			baie verantwoor- delike persoon

14 Alhoewel die mens vry is om sy eie keuses te maak, glo ek die mens is:

7	6	5	4	3	2	1
heeltemal vry om alle lewens- keuses te maak			(neutraal)			geheel en al ge- bind deur die be- perkings van oor- erwing en omgewing

15 Met betrekking tot die dood is ek:

7	6	5	4	3	2	1
voorbereid en onbevrees			(neutraal)			beangs

16 Met betrekking tot selfmoord is ek:

1	2	3	4	5	6	7
dit voorheen ernstig oorweeg as 'n manier van ontvlugting			(neutraal)			nog nooit voor- heen oorweeg nie

17 Ek beskou my vermoë om 'n doel, betekenis of 'n taak in die lewe te vind, as:

7	6	5	4	3	2	1
uiters groot			(neutraal)			baie gering

18 My lewe is:

7	6	5	4	3	2	1
in my hande en ek is in beheer daarvan			(neutraal)			buite my beheer en word bepaal deur eksterne faktore

19 Die nakom van my daaglikse pligte is:

7	6	5	4	3	2	1
'n bron van vreugde en bevrediging			(neutraal)			'n pynlike en vervelige ervaring

20 Ek het ontdek:

1	2	3	4	5	6	7
dat daar geen opdrag of doel in die lewe is nie			(neutraal)			dat daar duidelik omlynde oogmerke en bevredigende doelwitte in die lewe is

**BYLAE "B"**

**SELFEVALUERINGSVRAELYS**

SELFEVALUERINGSVRAELYS

Aanwysings: Hier volg 'n aantal stellings. Omsirkel die nommers wat u ware gevoelens die akkuraatste weerspieël.

NAAM: \_\_\_\_\_ OUDERDOM: \_\_\_\_\_

DATUM: \_\_\_\_\_

- 1 Aan die uiteindelijke betekenis van die lewe dink ek:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 2 Alhoewel ek bestem is om iets belangriks te verwesenlik, kan ek nie my vinger presies daarop plaas nie:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 3 Ek pak nuwe aktiwiteite of belangstellings aan, maar hulle verloor hulle aantreklikheid:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 4 Ek voel dat iets wat ek nie heeltemal kan omskryf nie, in my lewe ontbreek:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 5 Ek is rusteloos:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 6 Ek voel dat die grootste vervulling van my lewe nog in die toekoms sal blyk:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 7 Ek vestig my hoop op iets opwindends in die toekoms:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 8 Ek droom van 'n nuwe lewe en 'n nuwe identiteit:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 9 Ek ervaar 'n gebrek aan, asook 'n behoefte om te soek na, die werklike sin en betekenis van die lewe:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 10 Ek dink aan die verwesenliking van iets nuuts en anders:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld

- 11 Oënskynlik verander ek my hoofdoel in die lewe:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 12 Die geheimenis van die lewe verwar en verontrus my:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 13 Ek het 'n behoefte aan nuwe lewensmoed:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 14 Nog voordat een doelstelling bereik is, begin ek reeds met 'n ander:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 15 Ek ervaar 'n behoefte aan avontuur en om "nuwe wêrelde" te verower:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 16 Dwarsdeur my lewe het ek 'n sterk begeerte ervaar om myself te vind:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 17 By geleentheid het ek gedink dat ek gevind het waarna ek gesoek het in die lewe, net om weer te ontdek dat dit later verdwyn:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 18 Ek is nog altyd bewus van 'n baie sterk en allesomvattende plan waarvolgens my lewe gelei word:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit
- 19 Ek ervaar 'n gebrek aan 'n waardige taak in die lewe:  
1 2 3 4 5 6 7  
Nooit Selde Afentoe Soms Dikwels Baie dikwels Gereeld
- 20 Ek het al 'n vasberadenheid ervaar om iets ver bo die alledaagse tot stand te bring:  
7 6 5 4 3 2 1  
Gereeld Baie dikwels Dikwels Soms Afentoe Selde Nooit

BYLAE "C"

PERSOONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS

PERSONLIKE ORIËNTASIE VRAELYS

AANWYSINGS

Hierdie vraelys bestaan uit pare genommerde stellings. Lees elke stellingpaar en besluit watter een van die twee stellings deurgaans die meeste op u van toepassing is.

Merk u antwoorde op die antwoordblad. As die eerste een van die twee stellings WAAR of MEESAL WAAR soos wat dit op u van toepassing is, trek dan 'n streep tussen die stippellyne in die kolom gemerk "a". (Kyk na voorbeeld 1 aan die regterkant). Indien die tweede stelling van 'n stellingpaar WAAR of MEESAL WAAR is soos wat dit op u van toepassing is, trek dan 'n streep tussen die stippellyne in die kolom gemerk "b". (Kyk na voorbeeld 2 aan die regterkant).

Gedeelte van antwoordblad korrek voltooi		
	a	b
1	.	.
	.	.
	.	.
	.	.
2	a	b
	.	.
	.	.
	.	.

As nie een van die twee stellings op u van toepassing is nie, of as hulle na iets verwys waarvan u nie kennis dra nie, moet dan geen merk op die antwoordblad maak nie. Onthou om U EIE mening van uself te verskaf, en moenie, indien u dit kan verhelp, albei spasies by elke stellingpaar oningevul laat nie.

Terwyl u die vrae beantwoord moet u seker maak dat die nommer van elke stelling ooreenstem met die nommer van die antwoordblad. Trek duidelike strepe op die antwoordblad. Vee 'n verkeerde streep heeltemal uit as u dit wil verander. Moenie enige merkies in die vraeboekie maak nie.

Onthou, u moet probeer om 'n antwoord op elke stellingpaar te verskaf. Maak seker dat u u naam, geslag, ouderdom en ander gevraagde inligting verskaf, voordat u die vraelys beantwoord.

MAAK NOU DIE VRAEBOEKIE OOP EN BEGIN MET VRAAG EEN.

- 1 a Ek is aan die beginsel van billikheid gebonde.  
b Ek is nie volkome aan die billikheidsbeginsel gebonde nie.
- 2 a Wanneer 'n vriend vir my 'n guns doen, voel ek verplig om dit terug te doen.  
b Wanneer 'n vriend vir my 'n guns doen, voel ek nie verplig om dit terug te doen nie.
- 3 a Ek voel ek moet altyd die waarheid praat.  
b Ek praat nie altyd die waarheid nie.
- 4 a Al doen ek ook wat, my gevoelens word dikwels seergemaak.  
b As ek die situasie reg hanteer, word my gevoelens nie seergemaak nie.
- 5 a Ek voel dat ek volmaaktheid moet nastreef in alles wat ek onderneem.  
b Ek hoef nie in alles wat ek onderneem na volmaaktheid te streef nie.
- 6 a Ek neem dikwels besluite op die ingewing van die oomblik.  
b Ek neem selde op die ingewing van die oomblik 'n besluit.
- 7 a Ek is bang om myself te wees.  
b Ek is nie bang om myself te wees nie.
- 8 a Wanneer 'n vreemdeling my 'n guns doen, ervaar ek 'n gevoel van verpligting.  
b Ek voel nie dat ek onder enige verpligting staan wanneer 'n vreemdeling my 'n guns doen nie.
- 9 a Ek voel dis reg om te verwag dat ander moet doen wat ek van hulle vra.  
b Dis nie reg om te verwag dat ander moet doen wat ek van hulle vra nie.
- 10 a My lewenswaardes stem ooreen met die van ander mense.  
b My lewenswaardes berus hoofsaaklik op my gevoelens.
- 11 a Dis altyd vir my belangrik om myself te verbeter.  
b Dis nie vir my altyd belangrik om myself te verbeter nie.
- 12 a Ek voel skuldig as ek selfsugtig is.  
b Ek voel nie skuldig as ek selfsugtig is nie.
- 13 a Ek het nie besware teen kwaad word nie.  
b Ek probeer kwaad word/driftigheid vermy.

- 14 a Enigiets is vir my moontlik indien ek in myself glo.  
b Hoewel ek in myself glo het ek talle natuurlike tekortkominge.
- 15 a Ek stel ander mense se belange bokant my eie.  
b Ek plaas nie ander se belange bokant my eie nie.
- 16 a Ek voel soms verleë as ek gekomplimenteer word.  
b Komplimente maak my nie verleë nie.
- 17 a Ek glo dis belangrik om ander te aanvaar soos hulle is.  
b Ek glo dis belangrik om te verstaan waarom mense is soos wat hulle is.
- 18 a Ek kan iets wat ek vandag behoort te doen, uitstel na môre.  
b Ek stel nie iets wat ek vandag behoort te doen uit na môre nie.
- 19 a Ek kan gee sonder om waardering van ander te verwag.  
b Ek is geregtig op waardering vir iets wat ek aan 'n persoon gee.
- 20 a My morele waardes word deur die gemeenskap bepaal.  
b My morele waardes word deur myself bepaal.
- 21 a Ek doen wat ander van my verwag.  
b Dit staan my vry om anders op te tree as wat van my verwag word.
- 22 a Ek aanvaar my swakhede.  
b Ek aanvaar nie my swakhede nie.
- 23 a Indien ek emosioneel wil groei, is dit vir my noodsaaklik om te weet waarom ek op 'n bepaalde wyse optree.  
b Dit is nie nodig om te weet waarom ek op 'n bepaalde wyse optree indien ek emosioneel wil groei nie.
- 24 a Ek is soms nors/suur as ek nie te gesond voel nie.  
b Ek is omtrent nooit nors/suur nie.
- 25 a My optrede moet deur ander mense goedgekeur word.  
b My optrede hoef nie altyd deur ander mense goedgekeur te word nie.
- 26 a Ek is bang ek maak foute.  
b Ek is nie bang om 'n fout te begaan nie.
- 27 a Ek het vertrou in die besluite wat ek op die ingewing van die oomblik neem.  
b Ek vertrou nie die besluite wat ek op die ingewing van die oomblik neem nie.

- 28 a My gevoel van eiewaarde word bepaal deur hoeveel sukses ek behaal.  
b My gevoel van eiewaarde het niks te make met wat ek bereik nie.
- 29 a Ek vrees mislukking.  
b Ek is nie bang vir mislukkings nie.
- 30 a My morele waardes word hoofsaaklik bepaal deur die gedagtes, gevoelens en beslissings van andere.  
b My morele waardes word nie oorwegend deur die gedagtes, gevoelens en beslissings van ander bepaal nie.
- 31 a Dit is moontlik om te lewe binne die raamwerk wat ek sou verkies.  
b Dit is onmoontlik om te leef binne die raamwerk wat ek sou verkies.
- 32 a Ek kan die voor- en teenspoed van die lewe verwerk.  
b Ek kan nie die wisselvallighede van die lewe verwerk nie.
- 33 a In my verhouding met mense is dit vir my belangrik om my gevoelens uit te spreek.  
b Ek glo nie daarin om my gevoelens te laat blyk in my verhouding met mense nie.
- 34 a Kinders moet beseft dat hulle nie dieselfde regte en voorregte as volwassenes het nie.  
b Dit is nie belangrik om 'n ophef van regte en voorregte te maak nie.
- 35 a In my verhoudinge met ander kan ek myself blootstel (my nek uitsteek).  
b Ek vermy om myself bloot te stel (my nek uit te steek) in my verhoudinge met ander.
- 36 a Ek glo die navolging van eie belange is in direkte teenstelling met belangstelling in ander.  
b Die navolging van eie belange is nie in direkte teenstelling met belangstelling in ander nie.
- 37 a Ek beseft ek het al talle morele waardes verwerp wat aan my voorgehou is.  
b Ek het nog nie enige van die morele waardes wat aan my voorgehou is verwerp nie.
- 38 a Ek lewe volgens my begeertes, voorkeure, afkeure en waardes.  
b Ek lewe nie volgens my begeertes, voorkeure, afkeure en waardes nie.

- 39 a Ek kan staatmaak op my vermoë om 'n situasie korrek op te som.  
b Ek het nie vertrou in my vermoë om 'n situasie korrek op te som nie.
- 40 a Ek glo ek beskik oor 'n inherente vermoë om die lewe bevredigend te kan hanteer.  
b Ek glo nie ek beskik oor die inherente vermoë om die lewe bevredigend te hanteer nie.
- 41 a In die nastrewing van my eie belange moet ek my optrede kan regverdig.  
b Dis nie vir my nodig om alle optrede in die nastrewing van eie belange te regverdig nie.
- 42 a Ek is bang ek is 'n ontoereikende persoon.  
b Ek is nie bang dat ek 'n ontoereikende persoon is nie.
- 43 a Ek glo die mens is wesenlik goed en betroubaar.  
b Ek glo die mens is wesenlik sleg en onbetroubaar.
- 44 a Ek lewe volgens die reëls en standaarde van die samelewing.  
b Dit is nie altyd vir my nodig om volgens die reëls en standaarde van die samelewing te lewe nie.
- 45 a Ek is gebonde deur my verpligtinge teenoor ander.  
b Ek is nie deur my verpligtinge aan ander gebonde nie.
- 46 a My gevoelens kan slegs deur redes onderskraag word.  
b My gevoelens kan sonder redes onderskraag word.
- 47 a Soms kan ek my gevoelens die beste uitdruk deur te swyg.  
b Dis vir my moeilik om my gevoelens uit te druk slegs deur te swyg.
- 48 a Dit is dikwels vir my nodig om my vorige optrede te verdedig.  
b Dis nie vir my nodig om my vorige optrede te verdedig nie.
- 49 a Ek hou van almal wat ek ken.  
b Ek hou nie van almal wat ek ken nie.
- 50 a Kritiek bedreig my gevoel van eiewaarde.  
b My gevoel van eiewaarde word nie deur kritiek bedreig nie.
- 51 a Ek glo dat kennis van wat reg is, mense korrek laat optree.  
b Ek glo nie kennis van wat reg is, laat mense noodwendig korrek optree nie.

- 52 a Ek is bang om kwaad te word vir hulle wat ek liefhet.  
b Ek voel ek mag maar kwaad word vir die mense wat ek liefhet.
- 53 a My basiese verantwoordelikheid is om bewus te wees van my eie behoeftes.  
b My basiese verantwoordelikheid is om van ander se behoeftes bewus te wees.
- 54 a Om ander gunstig te beïndruk is vir my die belangrikste.  
b Om myself te wees of uit te leef is vir my die belangrikste.
- 55 a Ek moet altyd ander mense behaag om te voel ek is reg.  
b Ek kan voel ek is reg sonder dat ek ander mense altyd hoef te behaag.
- 56 a Ek sal selfs 'n vriendskap op die spel plaas ten einde se sê of te kan doen wat ek voel wat reg is.  
b Ek sal nie vriendskap op die spel plaas slegs om te kan sê of doen wat reg is nie.
- 57 a Ek voel my verplig om beloftes wat ek gemaak het, na te kom.  
b Ek voel my nie altyd verplig aan die nakoming van beloftes nie.
- 58 a Ek moet droefheid ten alle koste vermy.  
b Dis nie vir my nodig om hartseer/leed te vermy nie.
- 59 a Ek probeer altyd voorspel wat in die toekoms gaan gebeur.  
b Ek voel nie dis nodig om altyd te voorspel wat in die toekoms gaan gebeur nie.
- 60 a Dis belangrik dat ander my standpunt aanvaar.  
b Dit is nie vir my nodig dat ander my standpunt aanvaar nie.
- 61 a Ek voel my slegs vry om warm en positiewe gevoelens teenoor vriende te betuig.  
b Ek voel ek kan beide positiewe en vyandigheidsgevoelens teenoor my vriende uitspreek.
- 62 a Dit is dikwels belangriker om aan gevoelens uiting te gee as om die situasie versigtig te evalueer.  
b Dis baie selde belangriker om gevoelens uit te spreek eerder as om die situasie versigtig te evalueer.
- 63 a Ek verwelkom kritiek as 'n geleentheid tot persoonlikheidsgroei.  
b Ek verwelkom nie kritiek as 'n geleentheid tot persoonlikheidsgroei nie.

- 64 a Om die skyn te bewaar is van oorheersende belang.  
b Dis nie juis belangrik om die skyn te bewaar nie.
- 65 a Ek skinder feitlik nooit,  
b Ek skinder soms 'n bietjie.
- 66 a Ek voel ek kan my swakhede aan my vriende openbaar.  
b Ek voel nie ek kan swakhede aan vriende openbaar nie.
- 67 a Ek moet altyd verantwoordelikheid vir ander se gevoelens aanvaar.  
b Ek hoef nie altyd verantwoordelikheid vir ander se gevoelens te aanvaar nie.
- 68 a Ek voel ek kan maar myself wees en die gevolge dra.  
b Ek voel nie ek kan maar myself wees en die gevolge dra nie.
- 69 a Ek weet alreeds alles wat ek aangaande my gevoelens gehoor te weet.  
b Namate die lewe voortgaan, leer ek my gevoelens beter ken.
- 70 a Ek is huiwerig om my swakhede aan vreemdelinge bekend te maak.  
b Ek huiwer nie om my swakhede aan vreemdelinge bekend te maak nie.
- 71 a Ek sit my groeiproses voort deur my slegs op 'n hoë vlak, sosiaal-aanvaarbare doelwit toe te pas.  
b Ek kan my groeiproses die beste voortsit deur myself te wees.
- 72 a Ek aanvaar teenstrydighede in myself.  
b Ek kan nie teenstrydighede in myself aanvaar nie.
- 73 a 'n Mens is van nature 'n medewerker/samewerkend.  
b 'n Mens is van nature antagonisties.
- 74 a Ek gee nie om om vir 'n skurwe grap te lag nie.  
b Ek lag feitlik nooit vir 'n skurwe grap nie.
- 75 a Geluk is 'n neweproduk van menseverhoudinge.  
b Geluk is die einddoel van menseverhoudinge.
- 76 a Ek voel ek kan slegs aangename gevoelens teenoor vreemdes openbaar.  
b Ek voel ek kan beide aangename en onaangename gevoelens teenoor vreemdes openbaar.
- 77 a Hoewel ek na opregtheid strewe, fáal ek soms.  
b Ek strewe na opregtheid en ek is opreg.
- 78 a Dis natuurlik om na jou eie belange om te sien.  
b Dit is onnatuurlik om na jou eie belange om te sien.

- 79 a 'n Neutrale persoon kan die mate van gelukkigheid van 'n verhouding "meet" deur dit waar te neem.  
b 'n Gelukkige verhouding is nie "meetbaar" alleenlik deur die waarneming van 'n neutrale persoon nie.
- 80 a Om te werk of te speel is vir my dieselfde,  
b Werk en spel is vir my teenoorgesteldes.
- 81 a Twee mense sal die beste oor die weg kom as elkeen ingestel is om die ander te behaag.  
b Twee mense sal die beste oor die weg kom as elkeen die vryheid het om hom/haar self te mag uitleef.
- 82 a Dinge van die verlede maak my wrewelrig.  
b Ek ervaar geen gegriefdheid as gevolg van dinge van die verlede nie.
- 83 a Ek hou slegs van manlike mans en vroulike vrouens.  
b Ek hou van mans en vrouens wat manlike sowel as vroulike eienskappe vertoon.
- 84 a Ek probeer aktief om verleentheid te vermy waar ek ook al kan.  
b Ek is nie daadwerklik ingestel daarop om verleentheid te vermy nie.
- 85 a Ek blameer my ouers vir baie van my probleme.  
b Ek lê nie my probleme voor my ouers se deur nie.
- 86 a Ek voel dat 'n persoon slegs op die regte tyd en plek laf mag wees.  
b Ek kan laf wees as ek so voel.
- 87 a Mense moet altyd berou hê oor hul oortredinge.  
b Mense hoef nie altyd berou te hê oor hul oortredinge nie.
- 88 a Ek kwel my oor die toekoms.  
b Ek kwel my nie oor die toekoms nie.
- 89 a Goedhartigheid en genadeloosheid moet teenoorgesteldes wees.  
b Goedhartigheid en genadeloosheid hoef nie teenoorgesteldes te wees nie.
- 90 a Ek verkies om goeie goed vir die toekoms te spaar.  
b Ek verkies om goeie goed nou/dadelik te gebruik.
- 91 a Mense behoort altyd hulle woede te kan beheer.  
b Mense behoort aan eerlike-gevoelde woede uiting te kan gee.
- 92 a Die werklik geestelik-ingestelde persoon is soms sensueel.  
b Die werklik geestelik-ingestelde persoon is nooit sensueel nie.

- 93 a Dit is vir my moontlik om my gevoelens uit te leef  
selfs al gee dit aanleiding tot ongewenste gevolge.  
b Ek kan nie my gevoelens openbaar as daar 'n moontlik-  
heid van ongewenste gevolge is nie.
- 94 a Ek kry dikwels skaam vir sommige van die gevoelens  
wat in my binneste opwel.  
b Ek is nooit skaam oor my gevoelens nie.
- 95 a Ek het al geheimenisvolle of verruklike ervarings  
beleef.  
b Ek het nog nooit enige geheimenisvolle of verruklike  
ervarings beleef nie.
- 96 a Ek is konvensioneel godsdienstig.  
b Ek is nie konvensioneel godsdienstig nie.
- 97 a Ek is geheel en al vry van skuldgevoelens.  
b Ek voel my nie sonder skuld nie.
- 98 a Dit is vir my moeilik om seks en liefde sinvol te  
integreer.  
b Dis nie vir my 'n probleem om seks en liefde sinvol  
te integreer nie.
- 99 a Ek geniet afsondering en privaatheid.  
b Afsondering en privaatheid is nie vir my lekker nie.
- 100 a Ek is 'n toegewyde werker.  
b Ek is nie aan my werk toegewyd nie.
- 101 a Ek kan toegeneentheid betoon selfs al word dit nie  
terug betoon nie.  
b Ek kan nie toegeneë wees as ek nie seker is dat die  
ander persoon ook so teenoor my sal voel nie.
- 102 a Om vir die toekoms te leef is ewe belangrik as om vir  
die oomblik te leef.  
b Dis slegs belangrik om vir die oomblik te lewe.
- 103 a Dit is beter om jouself te wees.  
b Dit is beter om gewild te wees.
- 104 a Dit kan soms sleg wees om te wens en denkbeelde te  
vorm/fantasievlugte te onderneem.  
b Dis altyd goed om te wens en om verbeeldingsvlugte  
te onderneem.
- 105 a Ek spandeer my tyd meer om my voor te berei vir die  
lewe.  
b Ek spandeer my tyd meer om werklik te lewe.
- 106 a Ek word bemin omdat ek liefde gee.  
b Ek word bemin omdat ek liefvallig/beminlik is.

- 107 a As ek myself werklik liefhet, sal almal vir my lief wees.  
b Al het ek myself werklik lief, sal daar nog mense wees wat my nie liefhet nie.
- 108 a Ek kan ander mense toelaat om beheer oor my te hê.  
b Ek kan ander toelaat om my te beheer mits ek seker is hulle sal my nie altyd bly beheer nie.
- 109 a Mense vervies my soms deur net te wees wat hulle is.  
b Mense vervies my nie net omdat hulle is soos hulle is nie.
- 110 a Die belangrikste betekenis van my lewe lê in my toekomsgerigtheid.  
b My lewe is slegs betekenisvol indien my toekomsgerigtheid met my huidige lewe saamhang.
- 111 a Ek is 'n ywerige navolger van die slagspreuk: "Moenie jou tyd mors nie".  
b Ek voel nie aan die slagspreuk: "Moenie jou tyd mors" gebonde nie.
- 112 a Wat ek in die verlede was bepaal watter soort persoon ek sal wees.  
b Wat ek in die verlede was bepaal nie noodwendig watter soort mens ek sal wees nie.
- 113 a Hoe ek huidiglik lewe is vir my belangrik.  
b Dit is nie belangrik hoe ek in die hier en nou lewe nie.
- 114 a Ek het al 'n ervaring gehad wat die lewe volmaak laat lyk het.  
b Ek het nog nooit 'n beleving gehad waartydens die lewe volmaak gelyk het nie.
- 115 a Die bose spruit uit 'n dwarsboming van pogings om goed te wees.  
b Boosheid is 'n wesenlike aspek van die menslike natuur wat in botsing is met die goeie.
- 116 a 'n Persoon kan sy wesenlike aard geheel en al verander.  
b 'n Persoon kan nooit sy wesenlike aard geheel en al verander nie.
- 117 a Ek is bang om teerheid te betoon.  
b Ek is nie bang om teerheid te betoon nie.
- 118 a Ek handhaaf en bevestig myself.  
b Ek kan nie myself handhaaf en bevestig nie.
- 119 a Vrouens behoort vertrouend en insiklik te wees.  
b Vrouens behoort nie vertrouend en insiklik te wees nie.

- 120 a Ek sien myself soos ander my sien.  
b My beeld van myself stem nie ooreen met die beeld wat ander van my het nie.
- 121 a Dis goed om oor jou beste vermoëns na te dink.  
b 'n Persoon wat oor sy beste vermoëns nadink raak verwaand.
- 122 a Mans moet hulself kan handhaaf en bevestig.  
b Mans moet hulself nie handhaaf en bevestig nie.
- 123 a Ek kan nogal waag om myself te wees.  
b Ek waag nie om myself te wees nie.
- 124 a Ek voel dis nodig om altyd met iets betekenisvols besig te wees.  
b Dis nie vir my nodig om altyd met iets betekenisvols besig te wees nie.
- 125 a Ek ly onder herinneringe.  
b. Ek ly nie onder herinneringe nie.
- 126 a Mans en vrouens moet beide insiklik en selfgeldend wees.  
b Mans en vrouens moenie beide insiklik en selfgeldend wees nie.
- 127 a Ek geniet dit om aktief aan lewendige besprekings deel te neem.  
b Om aktief aan lewendige besprekings deel te neem is nie vir my lekker nie.
- 128 a Ek is selfgenoegsaam.  
b Ek is nie selfgenoegsaam nie.
- 129 a Ek hou daarvan om myself vir lang tye aan ander mense te onttrek.  
b Dis nie lekker om myself vir lang tye aan ander mense te onttrek nie.
- 130 a Ek is altyd regverdig.  
b Ek kul soms 'n bietjie.
- 131 a Soms word ek so kwaad dat ek ander wil uitroei of seermaak.  
b Ek word nooit so kwaad dat ek ander wil uitroei of seermaak nie.
- 132 a Ek is seker van myself en beskut in my verhoudinge met ander mense.  
b Ek voel onseker en onveilig in my verhoudinge met ander mense.
- 133 a Ek hou daarvan om myself tydelik aan ander te onttrek.  
b Ek hou nie daarvan om myself tydelik aan ander te onttrek nie.

- 134 a Ek kan my foute aanvaar.  
b Ek kan nie my foute aanvaar nie.
- 135 a Ek kom soms dom en oninteressante mense teë,  
b Ek kom nooit dom en oninteressante mense teë nie.
- 136 a Ek is jammer oor my verlede.  
b Ek is glad nie jammer oor my verlede nie.
- 137 a Deur myself te wees help ek andere.  
b Deur net myself te wees kan ek nie andere help nie.
- 138 a Ek het al oomblikke van uiterste geluk beleef waar=  
tydens ek 'n soort ekstase of saligheid beleef het.  
b Ek het nog geen oomblikke van uiterste geluk beleef  
waartydens ek 'n gevoel van geluksaligheid ervaar  
het nie.
- 139 a Mense het 'n instink vir die bose.  
b Mense het nie 'n instink vir die bose nie.
- 140 a Die toekoms is gewoonlik vir my vol hoop.  
b Vir my lyk die toekoms dikwels hopeloos.
- 141 a Mense is beide goed en sleg.  
b Mense is nie beide goed en sleg nie.
- 142 a My verlede is 'n trappie na die toekoms.  
b My verlede is nie 'n beperking vir my toekoms.
- 143 a Dis vir my 'n probleem om tyd om te kry.  
b Om tyd om te kry is nie vir my 'n probleem nie.
- 144 a Die verlede, die teenswoordige en die toekoms vorm vir  
my 'n sinvolle samehang.  
b Die teenswoordige is vir my 'n eiland wat nie verband  
hou met die verlede of die toekoms nie.
- 145 a My verwagtinge van die toekoms hang daarvan af of ek  
vriende het.  
b My toekomsverwagting hang nie af daarvan of ek vriende  
het nie.
- 146 a Ek kan van mense hou al keur ek hulle nie goed nie.  
b Ek kan nie van mense hou as ek hulle nie ook goedkeurnie.
- 147 a Mense is basies goed.  
b Mense is nie basies goed nie.
- 148 a Dis altyd die beste om eerlik te wees.  
b Soms is dit nie noodwendig beter om eerlik te wees nie.
- 149 a Ek kan met myself saamleef al het ek nie my heel beste  
gelewer nie.  
b Ek voel sleg as ek enigsins minder as my heel beste  
gelewer het.

- 150 a Ek kan enige stuikelblokke oorkom solank as ek  
net in myself glo.  
b Selfs al glo ek in myself, kan ek nie alle struikel-  
blokke oorkom nie.

## BIBLIOGRAFIE

BIBLIOGRAFIE

- ALLEN, L.A. DOES MANAGEMENT DEVELOPMENT DEVELOP MANAGERS. PERSONNEL, 34(2): Sept-Oct., 1957, p. 18-23.
- ALLPORT, G. PATTERN AND GROWTH IN PERSONALITY. NEW YORK: HOLT, RINEHART AND WINSTON, 1961.
- ARGYRIS, C. T-GROUPS FOR ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS. HAVARD BUSINESS REVIEW, 42(2): 1964, p. 60-68.
- BANDURA, A. SOCIAL LEARNING THEORY. NEW JERSEY: PRENTICE HALL, 1976.
- BERELSON, B. en STEINER, G.A. HUMAN BEHAVIOUR - AN INVENTORY OF SCIENTIFIC FINDINGS. NEW YORK: HARDCOURT, BRACE AND WORLD INC., 1964.
- BERRY, P. TRAINING THE NEW CONNECTION. PEOPLE AND PROFITS, 9(7): Jan. 1982, p. 5-7.
- BOWEN, C.P. LET'S PUT REALISM INTO MANAGEMENT DEVELOPMENT. HAVARD BUSINESS REVIEW, 51(4): Jul.-Aug., 1973, p. 80-87.
- COOPER, C.L. T-GROUP TRAINING AND SELF-ACTUALIZATION. PSYCHOLOGICAL REPORT, 28: 1971, p. 391-394.
- de BOD, A en GARDNER, J. DIE OPLEIDINGSBESLUIT IN 1982. PEOPLE AND PROFITS, 9(7): Jan., 1982, p. 13-14.
- DRUCKER, P.F. MANAGING FOR RESULTS. NEW YORK: HARPER AND ROW PUBLISHERS, 1964.
- DU TOIT, J.M. STATISTIESE METODEDES. STELLENBOSCH: KOSMO-UITGEWERY, 1975.
- DU TOIT, J.M. STATISTIESE OEFENINGE EN TABELLE. STELLENBOSCH: KOSMO-UITGEWERY, 1975.
- FAYOL, H. GENERAL AND INDUSTRIAL MANAGEMENT. LONDON: SIR ISAAC PITMAN and SONS, 1949.
- FROMM, E. MAN FOR HIMSELF. NEW YORK: HOLT, RINEHART and WINSTON, 1947.
- FROMM, E. THE SANE SOCIETY. NEW YORK: ROUTLEDGE AND KEGAN PAUL LTD., 1963.
- GARDNER, J. en de BOD, A. BEHAVIOUR EXPANSION: ONE STEP BEYOND BEHAVIOUR MODELLING. PEOPLE AND PROFITS, 9(5): Nov., 1981, p. 21-25.
- GUGELIELMINO, P.J. DEVELOPING THE TOP-LEVEL EXECUTIVE. TRAINING AND DEVELOPMENT JOURNAL, 33(4): Apr., 1979, p. 12-14.

- HEYEL, A. THE ENCYCLOPEDIA OF MANGEMENT. NEW YORK: VAN NOSTRAND AND REINHOLD CO., 1982.
- HILGARD, E.R. THEORIES OF LEARNING. NEW YORK: APPLETON-CENTURY CROFTS, INC., 1956.
- JENKINS, D. SUPERVISORY SELECTION IN A MANUFACTURING INDUSTRY. LONDON: STAPLES PRESS, 1968.
- JINKS, M. TRAINING. DORSET: BLANDFORD PRESS, 1979.
- JOHNSON, P.D. en SORCHER, M. BEHAVIOUR MODELLING TRAINING WHY, HOW, AND WHAT RESULTS. JOURNAL OF EUROPEAN TRAINING, 5(1): 1976, p. 63-71.
- JUNG, C.G. MEMORIES, DREAMS, REFLECTIONS. LONDON: FONTANA, 1963.
- KNAPP, R.R. HANDBOOK FOR THE POI. SAN DIEGO: EDITS PUBLISHERS, 1976.
- KOFFKA, K. PRINCIPLES OF GESTALT PSYCHOLOGY. NEW YORK: HARCOURT BRACE, 1935.
- LIKERT, R. NEW PATTERNS OF MANAGEMENT. NEW YORK: MCGRAW-HILL, 1969.
- LIVINGSTON, J.S. MYTH OF A WELL EDUCATED MANAGER. HAVARD BUSINESS REVIEW, 49(1): Jan.-Feb., 1971, p. 79-89.
- LUKE, R.A. MANAGING AS LEARNING. TRAINING AND DEVELOPMENT JOURNAL, 35(8): Aug., 1981, p. 24-25.
- LUNDBERG, G.C. ATTITUDE CHANGE AND MANAGEMENT TRAINING - A CRITICAL COMMENTARY. PERSONELL ADMINISTRATION, 25(3): May-Jun. 1962, p. 35-42.
- LUTHANS, F. en DAVIS, T.R.V. BEYOND MODELLING: MANAGING SOCIAL LEARNING PROCESSES IN HUMAN RESOURCE TRAINING AND DEVELOPMENT. HUMAN RESOURCE MANAGEMENT, 20(2): Summer, 1981, p. 19-27.
- MADDI, S.R. PERSONALITY THEORIES - A COMPARATIVE ANALYSIS. ILLINOIS: THE DORSEY PRESS, 1980.
- MASLOW, A.H. MOTIVATION AND PERSONALITY. NEW YORK: HARPER AND ROW PUBLISHERS, 1970.
- MASLOW, A.H. THE FARTHER REACHES OF HUMAN NEEDS. NEW YORK: VIKING PRESS, 1971.
- MASLOW, A.H. TOWARD A PSYCHOLOGY OF BEING. NEW YORK: VAN NOSTRAND CO. 1968.

- MATTOON, M.A. JUNGAN PSYCHOLOGY IN PERSPECTIVE. NEW YORK, 1981.
- MAUSNER, B. en LUPTON, T. THE WORK ACTIVITIES OF "MIDDLE" MANAGERS. THE JOURNAL OF MANAGEMENT STUDIES, 1 (14-33): 1965.
- McCLELLAND, D.C. en BURNHAM, D.H. POWER IS THE GREAT MOTIVATOR. HAVARD BUSINESS REVIEW, 54(2): Mrt.-Apr., 1976 p. 100-110.
- PERLS, F.S. THE GESTALT APPROACH - AN EYE WITNESS OF THERAPY. CANADA: AQUARIAN PRODUCTIONS LTD., 1973.
- PERLS, F., HEFFERLINE, R.F. en GOODMAN, P. GESTALT THERAPY. LONDON: THE JULIAN PRESS, 1951.
- ROBINSON, P.W. FUNDAMENTALS OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY. NEW JERSEY: PRENTICE HALL, 1976.
- ROGERS, C.R. CLIENT-CENTERED THERAPY. BOSTON: HOUGHTON MIFFLIN CO., 1965.
- ROGERS, C.R. ON BECOMING A PERSON. LONDON: CONSTABLE AND CO. LTD., 1961.
- ROGERS, C.R. ON BECOMING A PERSON; LONDON: CONSTABLE AND CO. LTD., 1975.
- SCHULTZ, D. GROWTH PSYCHOLOGY - MODELS OF THE HEALTHY PERSONALITY. NEW YORK: VAN NOSTRAND REINHOLD CO., 1977.
- SHEETS, R.F. A PHILOSOPHY OF TRAINING ... REVISITED. TRAINING AND DEVELOPMENT JOURNAL, 27(6): Jun., 1973, p. 24-26.
- SHOSTROM, E.L. ACTUALIZING THERAPY - FOUNDATIONS FOR A SCIENTIFIC ETHIC. SAN DIEGO: EDITS PUBLISHERS, 1976.
- SHOSTROM, E.L. PERSONAL ORIENTATION INVENTORY FOR THE MEASUREMENTS OF SELF-AKTUALIZING. SAN DIEGO: EDITS PUBLISHERS, 1975.
- SINETAR, M. DEVELOPING LEADERSHIP POTENTIAL. PERSONELL JOURNAL, 60(3): Mrt., 1981, p. 193-195.
- SKINNER, B.F. PIGEONS IN A PELICAN. THE AMERICAN PSYCHOLOGIST, 15(1): Jan., 1960, p. 28-37.
- SPERRY, L. en HESS, L.R. CONTACT COUNSELLING. PHILIPPINES: ADDISON-WESLEY PUBLISHING INC., 1974.

- TAYLOR, J.C. THE HUMAN SIDE OF WORK: THE SOCIO-TECHNICAL APPROACH TO WORK SYSTEM DESIGN. PERSONELL REVIEW, 4(3): 1975, p. 17.
- TERRY, G.R. SUPERVISION. ILLINOIS: IRWIN-DORSEY LTD., 1978.
- THIS, L.E. en LIPPITT, G.L. LEARNING THEORIES AND TRAINING. TRAINING AND DEVELOPMENT JOURNAL, 33(6): Jun., 1979, p. 5-17.
- WATSON, C.E. MANAGEMENT THROUGH TRAINING AND DEVELOPMENT. PHILIPPINES: ADDISON-WESLEY PUBLISHING CO. 1979.
- WISSING, M.P. SENSITIEWE RELASIEVORMING AS FAKTOR IN DOELTREFFENDE ONDERHOUDSVOERING. POTCHEFSTROOM: P.U. VIR C.H.O., 1978.