

**DIE TOEPASSING VAN DIE
ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE
AAN VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE**

deur

LAMBERT KAREL ENGELBRECHT



**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad
M.A. in Maatskaplike Werk (rigting supervisie) aan die Universiteit van
Stellenbosch**

STUDIELEIER: PROF. J. CRONJé

Desember 1995

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad, voorgelê is nie.

HANDTEKENING

DATUM

SUMMARY

The application of the support function in supervision of undergraduate students in social work liberates the students' emotional energy in order to contribute to the success of the students. To be a source of support to the students, the supervisor must be aware of the possible causes of stress, the students' reaction thereto and methods in which they could deal with it.

This exploratory study endeavours to create a scientifically based framework for the application of the support function in supervision of undergraduate students in social work in order to deal with stress. The causes of, reaction towards and ways in which undergraduate students in social work deal with stress were determined by means of questionnaires and described in terms of the students' personalities and their unique circumstances, their contact with the client system and supervision of the students. The respondents were 60 undergraduate students in social work.

Conclusions and recommendations were made which focussed, amongst others, on the development of knowledge regarding the application of the support function in supervision, pro-active support, communication during support and application of the support function with regard to the practice education of the students. The framework of this research can be utilised by supervisors for effective supervision of undergraduate students in social work.

OPSOMMING

Die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente stel die studente se emosionele energie vry ten einde tot suksesvolle studente by te dra. Om 'n bron van ondersteuning vir studente te wees, moet die supervisor bewus wees van die moontlike oorsake van stres, die studente se reaksies daarop en die wyses waarop stres hanteer kan word.

Hierdie verkennende studie het ten doel om 'n wetenskaplik gefundeerde raamwerk daar te stel vir die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente ten einde stres te hanteer. Die oorsake, reaksies en hantering van voorgraadse maatskaplikewerkstudente se stres is deur middel van vraelyste bepaal en in terme van die studente se persoonlikheid en omstandighede, hulle kontak met die kliëntsisteem en supervisie aan die studente beskryf. Die respondente het uit 60 voorgraadse maatskaplikewerkstudente bestaan.

Gevolgtrekkings en aanbevelings is gemaak wat onder andere gefokus het op ontwikkeling van kennis oor die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie, pro-aktiewe ondersteuning, kommunikasie tydens ondersteuning en toepassing van die ondersteuningsfunksie met betrekking tot studente se praktykopleiding. Die raamwerk van hierdie navorsingsverslag sal deur supervisors vir effektiewe supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente benut kan word.

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering word hiermee betuig aan die volgende persone en instansies:

Aan my hemelse Vader wat my die leiding en krag gegee het om hierdie projek te voltooi.

Professor J. Cronjé vir sy studieleiding.

Die Hugenote-Kollege vir finansiële ondersteuning.

Die studente van die Hugenote-Kollege wat as respondente opgetree het.

Vriende, familie en kollegas vir hulle belangstelling en ondersteuning.

Mevv. Ria Louw en Hettie Burger vir die tik van die navorsingsverslag.

Mev. Botha vir die taalversorging.

My vrou Riana en dogtertjie Mia vir hulle opoffering en geduld.

Opgedra aan my ouers

HOOFSTUK 1

INLEIDING

	Bls.
1.1 MOTIVERING VIR DIE STUDIE	1
1.2 DOEL VAN DIE STUDIE	4
1.3 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD	4
1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE	5
1.5 DATAVERSAMELINGSPROSEDURE	6
1.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	7
1.7 AANBIEDING VAN DIE STUDIE	7

HOOFSTUK 2

TEORETIESE FUNDERING VAN BEGRIPPE VIR DIE TOEPASSING VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE AAN VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

2.1 INLEIDING	9
2.2 MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE	10
2.3 MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISOR	10
2.4 PRAKTYKOPLEIDING	11
2.5 PRAKTYKOPLEIER	12
2.6 DIE VERBAND TUSSEN 'N SUPERVISOR EN PRAKTYKOPLEIER . .	12
2.7 FUNKSIES VAN SUPERVISIE	13
2.7.1 Die onderrigfunksie	14
2.7.2 Die administratiewe funksie	15
2.7.3 Die ondersteuningsfunksie	15

2.8	STRES	18
2.8.1	Stresoorsake (stressors)	20
2.8.2	Stresreaksies (simptome)	21
2.8.3	Streshantering	22
2.9	SAMEVATTING	23

HOOFSTUK 3

DIE VOORKOMS VAN STRES BY DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENT

3.1	INLEIDING	24
3.2	OORSAKE VAN STRES BY DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENT	24
3.2.1	DIE PERSOONLIKHEID EN OMSTANDIGHEDE VAN DIE STUDENT . .	25
3.2.1.1	Die jeugdige ouderdom van die student wat 'n volwassene se wêreld betree	25
3.2.1.2	Persoonlikheids- en gedragseienskappe wat die student se vatbaarheid vir stres beïnvloed	26
3.2.1.3	Persoonlike probleme wat die student se leerervaring beïnvloed	28
3.2.1.4	Die student se bewuswording van eie motiewe, gevoelens en gedrag . .	28
3.2.1.5	'n Swak selfbeeld wat die student se vatbaarheid vir stres beïnvloed . .	29
3.2.1.6	Die student se dogmatiese oortuigings wat van die supervisor en praktykverwagtinge verskil	29
3.2.1.7	Beëindiging van vriendskapsverhoudinge	29
3.2.1.8	Die gevolge van die sosio-politieke verandering in Suid-Afrika vir die student	30
3.2.1.9	Die student se finansiële probleme	30

3.2.2	DIE STUDENT SE KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM	31
3.2.2.1	Die aanvanklike vreemde praktykomgewing en -organisasie waar die student geplaas word om praktiese werk te doen	31
3.2.2.2	Die tipe werk wat aan die student toegewys word	32
3.2.2.3	Kliënte wat nie aan die student se verwagtinge voldoen nie	32
3.2.2.4	Die gemeenskap se negatiewe ingesteldheid jeens maatskaplikewerkdienste	33
3.2.2.5	Die titel "maatskaplike werker" waaraan 'n twyfelagtige status gekoppel is	33
3.2.2.6	Die student se status as 'n tydelike, deelydse ongekwalifiseerde persoon	34
3.2.2.7	Die eerste kontak met die kliëntsisteem	34
3.2.2.8	Die professionele verhouding met die kliëntsisteem	35
3.2.2.9	Die moontlike emosionele respons van die kliëntsisteem wat deur die student hanteer moet word	35
3.2.2.10	Kliënte wat buitengewone eise stel	36
3.2.2.11	Besluitneming oor die aard van dienste aan kliënte	36
3.2.2.12	Die implementering van die onderskeie fases in die proses van hulpverlening	37
3.2.2.13	Min sigbare positiewe resultate vir evaluering van dienste	37
3.2.2.14	Die bestuur van 'n motor om die kliëntsisteem te bereik	38
3.2.3	DIE SUPERVISIE AAN DIE STUDENT	38
3.2.3.1	Die interpersoonlike aard van die onderrig in supervisie	38
3.2.3.2	Die toepassing en integrering van teoretiese konsepte in die praktyk	39
3.2.3.3	Administratiewe vereistes in supervisie	40
3.2.3.4	Verslagskrywing deur die student	40
3.2.3.5	Die supervisor se reaksies op eie stres tydens supervisie aan die student	41
3.2.3.6	Die student se oordrag en die supervisor se teenoordrag	42
3.2.3.7	Die supervisieverhouding tussen die student en die supervisor	42

3.2.3.8	Selfoopstelling deur die student aan die supervisor	43
3.2.3.9	Verandering van die supervisieverhouding deur die supervisor na 'n terapeutiese verhouding	43
3.2.3.10	Die supervisor se terugvoering oor die student se werk	43
3.2.3.11	Die supervisor se evaluering van die student se praktykopleiding vir die toekenning van 'n punt	44
3.2.3.12	Die student se tydsverdeling tussen akademiese werk, praktykopleiding en supervisie	45
3.2.3.13	Die werkstevredenheid wat die student as gevolg van die praktykopleiding beleef	45
3.2.3.14	Verskil in menings met betrekking tot hantering van die kliëntsisteem tussen dosente, akademiese- en praktyksupervisors en studente	45
3.2.3.15	Geslagsverskille tussen die student en die supervisor	46
3.2.3.16	Ras- en kultuurverskille tussen die student en die supervisor	46
3.2.3.17	Die omgewing waarin die student onderrig word	47
3.2.3.18	Konflik tussen medestudente	47

**3.3 REAKSIES OP STRES BY DIE VOORGRAADSE
MAATSKAPLIKEWERKSTUDENT 48**

3.3.1 PERSOOLIKHEIDSREAKSIES 48

3.3.1.1	Verandering in die student se algemene interaksie	48
3.3.1.2	Depressie	48
3.3.1.3	Beroepsuitbranding	49
3.3.1.4	Die identifisering van kliënte se patologiese eienskappe by die student self	50
3.3.1.5	Die afdwing van beheer deur onredelike selfgeldende gedrag	50
3.3.1.6	Lae moraal	51

3.3.2 REAKSIES TYDENS KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM 51

3.3.2.1	Die uitstel van kontak met die kliëntsisteem	51
----------------	--	----

3.3.2.2	Die vermyding van dieperliggende betrokkenheid by die kliëntsisteem	51
3.3.2.3	Oorbetrokkenheid by die kliëntsisteem	52
3.3.2.4	Die verlies van spontaneïteit teenoor die kliëntsisteem	52
3.3.2.5	Oordrag van ondervindinge uit die verlede	52
3.3.3	REAKSIES TYDENS SUPERVISIE	52
3.3.3.1	Ontduiking van verantwoordelikheid	53
3.3.3.2	Herhaaldelike erkenning van skuld en foute	53
3.3.3.3	Verskansing van foute	53
3.3.3.4	Terughoudendheid	53
3.3.3.5	Laat indiening van verslae	54
3.3.3.6	Vermyding van supervisie	54
3.3.3.7	Beklemtoning van supervisors se teenstrydige benaderings	54
3.3.3.8	Voorhou van 'n sensitiewe persoonlikheid	54
3.3.3.9	Verandering van die supervisieverhouding na 'n terapeutiese verhouding	54
3.3.3.10	Verandering van die supervisieverhouding na 'n vriendskapsverhouding	55
3.3.3.11	Die stel van onrealistiese verwagtinge aan die supervisor	55
3.3.3.12	Demokratisering van die supervisieverhouding	55
3.3.3.13	Soeke na 'n bondgenoot in die supervisor	56
3.3.3.14	Vraagstelling wat die fokus van supervisie weglei	56
3.3.3.15	Voortdurende komplimentering van die supervisor	56
3.3.3.16	Die skep van ongemak by die supervisor	56
3.3.3.17	Beklemtoning van die supervisor se leemtes	57
3.3.3.18	Vermyding van kritiese beoordeling deur die supervisor	57
3.3.3.19	Beskuldiging van ander mense en situasies vir eie tekortkominge	57
3.4	SAMEVATTING	57

HOOFSTUK 4

HANTERING VAN VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERK- STUDENTE SE STRES DEUR MIDDEL VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE

4.1	INLEIDING	59
4.2	HANTERING VAN STRES AS GEVOLG VAN DIE PERSOONLIKHEID EN OMSTANDIGHEDE VAN DIE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENT .	60
4.2.1	VAARDIGHEDE WAARMEE DIE SUPERVISOR DIE STUDENT SE STRES KAN HANTEER	60
4.2.1.1	Bepaling van die student se belangstelling in sy studierigting	60
4.2.1.2	Onderskeiding tussen die toepassing van terapie en ondersteuning in supervisie	62
4.2.1.3	Die skep van 'n bevorderlike werksklimaat om die student se moraal te verhoog	64
4.2.1.4	Motivering van die student	64
4.2.1.5	Optrede as 'n rolmodel vir die student	66
4.2.1.6	Empatiese toetrede tot die leefwêreld van die student	66
4.2.1.7	Betoning van warmte aan die student	66
4.2.1.8	Betoning van opregtheid aan die student	67
4.2.1.9	Ontwikkeling van insig by die student oor sy gedrag	67
4.2.1.10	Aanwending van humor tydens supervisie	68
4.2.1.11	Leiding aan die student om sy gesin van oorsprong se effek op supervisie te verstaan	68
4.2.1.12	Eksplorering van alle toepaslike inligting met betrekking tot die student	68
4.2.1.13	Die skep van 'n bevorderlike werk- en leeromgewing vir die student . .	69
4.2.1.14	Heroriëntering van die student ten opsigte van sy beroepskeuse	69

4.2.2	VAARDIGHEDE WAT DIE SUPERVISOR VIR DIE STUDENT KAN AANLEER OM STRES TE HANTEER	70
4.2.2.1	Selfgeldende gedrag	70
4.2.2.2	Uitspreek van gevoelens	70
4.2.2.3	Die regte kognitiewe takserings	70
4.2.2.4	Die neem van planmatige besluite	71
4.2.2.5	Betrokkenheid van die portuurgroep	71
4.2.2.6	Ontwikkeling van steunstelsels	72
4.2.2.7	Selfontwikkeling	72
4.2.2.8	Ontspanning	72
4.2.3	DIE SUPERVISOR SE HANTERING VAN SPESIFIEKE GEÏDENTIFISEERDE STRESOORSAKE	73
4.2.3.1	Die ouderdom van die student	73
4.2.3.2	Oordrag deur die student tydens supervisie	74
4.2.3.3	Verandering in die student se algemene interaksie	74
4.2.3.4	Die identifisering van kliënte se patologiese eienskappe by die student self	74
4.2.3.5	Die onvermoë van die student om gesag te aanvaar	74
4.2.3.6	Studente met sterk dogmatiese oortuigings wat van die supervisor en praktykverwagting verskil	75
4.3	HANTERING VAN STRES AS GEVOLG VAN DIE STUDENT SE KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM	75
4.3.1	VAARDIGHEDE WAARMEE DIE SUPERVISOR DIE STUDENT SE STRES KAN HANTEER	75
4.3.1.1	Vestiging van 'n oop kommunikasiekanaal met die student	75
4.3.1.2	Bekendstelling van 'n vreemde praktykopleidingsorganisasie aan die student	76

4.3.1.3	Vorbereiding van die student op die eerste kontak met die kliëntsisteem	76
4.3.2	VAARDIGHEDE WAT DIE SUPERVISOR VIR DIE STUDENT KAN AANLEER OM STRES TE HANTEER	76
4.3.2.1	Die stel van realistiese verwagtinge aan die kliëntsisteem	76
4.3.2.2	Definiëring van die student se rolvervulling	77
4.3.2.3	Realistiese evaluering van die student se professionele verhouding met die kliëntsisteem	77
4.3.2.4	Waardering van die kliënt se positiewe terugvoer	77
4.3.3	DIE SUPERVISOR SE HANTERING VAN SPESIFIEKE GEÏDENTIFISEERDE STRESOORSAKE	78
4.3.3.1	Geslagsverskille	78
4.3.3.2	Ras- en kultuurverskille	78
4.3.3.3	Vrees vir aggressiewe kliënte	78
4.3.3.4	Vrees om by kliënte se gevoelens betrokke te raak	79
4.3.3.5	Vrees vir hantering van sensitiewe onderwerpe	79
4.3.3.6	Subjektiewe gevoelens jeens kliënte	79
4.3.3.7	Terminering van dienste met die kliëntsisteem	80
4.4	HANTERING VAN STRES AS GEVOLG VAN SUPERVISIE AAN DIE STUDENT	80
4.4.1	VAARDIGHEDE WAARMEE DIE SUPERVISOR DIE STUDENT SE STRES KAN HANTEER	80
4.4.1.1	Algemene houding van die supervisor	80
4.4.1.2	Beskikbaarheid van die supervisor aan die student	80
4.4.1.3	Gereelde evaluering van die student se behoefte aan ondersteuning	81

4.4.1.4	Aanpassing van die supervisor se onderrigstyl by die leerpatroon van die student	81
4.4.2	DIE SUPERVISOR SE HANTERING VAN SPESIFIEKE GEÏDENTIFISEERDE STRESSOORSAKE	82
4.4.2.1	Speletjies deur die student	82
4.4.2.2	Eksamen- en evalueringstres	82
4.4.2.3	Vrees vir blootlegging van foute	83
4.4.2.4	Verslagskrywing	83
4.4.2.5	Leerprobleme	83
4.4.2.6	Die student as volwassene	84
4.4.2.7	Administratiewe vereistes	85
4.4.2.8	Onderrig in supervisie	85
4.4.2.9	Die tipe werk wat aan die student toegewys word	86
4.4.2.10	Terugvoering oor werk	86
4.5	SAMEVATTING	89

HOOFSTUK 5

DIE HANTERING VAN VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE SE STRES DEUR MIDDEL VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE

5.1	INLEIDING	90
5.2	DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	90

5.3	RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK	91
5.3.1	IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE	91
5.3.1.1	Geslag, jaargroep en ouderdom	91
5.3.2	OORSAKE VAN STRES	92
5.3.2.1	Stres as gevolg van die student se persoonlikheid en omstandighede	93
5.3.2.2	Stres as gevolg van kontak met die kliëntsisteem	96
5.3.2.3	Stres as gevolg van supervisie aan die student	99
5.3.2.4	Samevattende ontleding van stresoorstake by die meerderheid respondente	103
5.3.3	REAKSIES OP STRES	104
5.3.3.1	Persoonlikheidsreaksies op stres	105
5.3.3.2	Reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem	106
5.3.3.3	Reaksies tydens supervisie aan die student	108
5.3.3.4	Samevattende ontleding van die meerderheid respondente se stresreaksies	111
5.3.4	HANTERING VAN STRES DEUR MIDDEL VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE	113
5.3.4.1	Die hantering van stres as gevolg van die student se persoonlikheid en omstandighede	114
5.3.4.2	Die hantering van stres as gevolg van die student se kontak met die kliëntsisteem	117
5.3.4.3	Die hantering van stres wat as gevolg van supervisie ontstaan	119
5.3.4.4	Samevattende ontleding van die wyses wat die meerderheid respondente verkies waarvolgens hulle stres hanteer kan word	122

5.4 SAMEVATTING 125

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING 126

6.2 GEVOLGTREKKINGS 126

6.2.1 IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE 126

6.2.2 OORSAKE VAN STRES 126

6.2.3 REAKSIES OP STRES 127

6.2.4 HANTERING VAN STRES DEUR MIDDEL VAN DIE
ONDERSTEUNINGSFUNKSIE VAN SUPERVISIE 128

6.2.5 DIE TOEPASSING VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN
SUPERVISIE 129

6.3 AANBEVELINGS 129

6.3.1 ONTWIKKELING VAN KENNIS OOR DIE TOEPASSING VAN DIE
ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE 129

6.3.2 PRO-AKTIEWE TOEPASSING VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE
IN SUPERVISIE 130

6.3.3 KOMMUNIKASIE TYDENS TOEPASSING VAN DIE
ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE 130

6.3.4 TOEPASSING VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE
MET BETREKKING TOT STUDENTE SE PRAKTYKOPLEIDING 130

6.3.5 BENUTTING VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG 130

6.3.6 VERDERE NAVORSING 130

BIBLIOGRAFIE

BYLAE I: VRAELYS

TABELLE

TABEL 5.1:	Stres as gevolg van persoonlikheid en omstandighede	94
TABEL 5.2:	Stres as gevolg van die student se kontak met die kliëntsisteem .	97
TABEL 5.3:	Stres as gevolg van supervisie aan die student	100
TABEL 5.4:	Persoonlikheidsreaksies op stres	105
TABEL 5.5:	Reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem	106
TABEL 5.6:	Reaksies tydens supervisie aan die student	109
TABEL 5.7:	Wyses wat die respondente verkies waarvolgens stres as gevolg van hulle persoonlikheid en omstandighede hanteer kan word . .	115
TABEL 5.8:	Wyses wat die respondente verkies waarvolgens stres as gevolg van hulle kontak met die kliëntsisteem hanteer kan word	117
TABEL 5.9:	Wyses wat die respondente verkies waarvolgens stres as gevolg van supervisie hanteer kan word	120

FIGURE

FIGUUR 5.1:	Ouderdomsverspreiding van respondente	92
FIGUUR 5.2:	Rangorde van stressors as gevolg van persoonlikheid en omstandighede wat deur die meerderheid respondente as matig tot uitermatig beleef word	95
FIGUUR 5.3:	Rangorde van stressors as gevolg van kontak met die kliëntsisteem wat deur die meerderheid respondente as matig tot uitermatig beleef word	98
FIGUUR 5.4:	Rangorde van stressors as gevolg van supervisie aan die student wat deur die meerderheid respondente as matig tot uitermatig beleef word	101
FIGUUR 5.5:	Stressors wat deur die meeste respondente as matig tot uitermatig beleef word	103

FIGUUR 5.6:	Rangorde van persoonlikheidsreaksies op stres wat deur die meerderheid respondente getoon word	105
FIGUUR 5.7:	Rangorde van reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem wat deur die meerderheid respondente getoon word	107
FIGUUR 5.8:	Rangorde van reaksies tydens supervisie aan die student wat deur die meerderheid respondente getoon word	110
FIGUUR 5.9:	Reaksies op stres wat deur die meerderheid respondente getoon word	112
FIGUUR 5.10:	Wyses wat deur die meerderheid studente verkies word waarvolgens die supervisor hulle stres deur middel van ondersteuning in supervisie kan hanteer	122

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Die ondersoeker het vyf jaar ervaring as praktykopleier en supervisor van voorgraadse maatskaplikewerkstudente. Uit hierdie ervaring is tot die besef gekom dat studente vanweë 'n verskeidenheid oorsake stres beleef wat hulle leerondervinding beperk. Indien stres by studente nie hanteer word nie, het dit die gevolg dat hulle potensieel onsuksesvolle maatskaplikewerkstudente kan wees. Navorsing deur Kaplan (1991:106) het bewys dat daar 'n verband tussen hoë stresvlakke en onsuksesvolle studente is. Van Zyl, Terblanche & Jacobs (1992:33) se verwysing na die hoë uitvalsyfer (40% en meer) van studente aan Suid-Afrikaanse universiteite beklemtoon dus die belangrikheid van 'n ondersoek na studente se stres.

Botha (1985:247) stel dit dat maatskaplike werkers se werk ernstig beïnvloed word indien hulle nie met verwerking van spanning gehelp word nie. Die supervisor moet 'n bron van ondersteuning wees en moet voortdurend bewus bly van die spanningsvolle situasies waarvoor die maatskaplike werker te staan kom. Die ondersteuningsfunksie mag egter nie van die administratiewe- en onderrigfunksie van supervisie geskei word nie. Indien die supervisor van die oorsake van spanning bewus is, kan spanning tydens die toepassing van die onderrig- en administratiewe funksies van supervisie verminder word. Ondersteuning stel dus die emosionele energie van die maatskaplike werker vry, wat tot insigontwikkeling en doeltreffende dienslewering kan lei.

Skrywers soos Cournoyer (1988:259-254), Himle, Jayaratne & Thyness (1989:19-33), Kadushin (1985:236-259), Malherbe & Engelbrecht (1992:22-39), Ratliff (1988:147-154), Roberts (1987:107-117), Ross (1993:334-342), Smit (1990:124-131), Van der Walt (1993:134-146), Veeran & Moodley (1994:355-362) en Weekes (1989:195-208) identifiseer moontlike oorsake van stres by maatskaplike werkers. 'n Vergelykende samevatting toon dat

die oorsake van stres alle terreine insluit waarmee 'n maatskaplike werker in sy daaglikse werk te doen kry. Hierdie terreine is die welsynsinstantie, die persoonlikheid van die maatskaplike werker, die prosesse en probleme van hulpverlening, kliënte en supervisie.

Uit die ondersoekers se praktykervaring blyk dit dat daar eiesoortige faktore is wat stres by die voorgraadse maatskaplikewerkstudent veroorsaak. Skrywers soos Fortune (1987:81-89), Fortune & Abramson (1993:95-110), Fortune *et al.* (1985:92-104), Grossman, Levine-Jordano & Shearer (1990:23-39), Hoffmann (1990:150-163), Kaplan (1991:107), Koeske & Koeske (1989:244-256), Kramer, Mathews & Endias (1987:74-80) en May & Kilpatrick (1989:303-308) identifiseer ook eiesoortige oorsake van stres by maatskaplikewerkstudente. Hulle verwys na medestudente as bron van stres, die inhoud en struktuur van die praktykopleiding, eksamens, akademiese verwagtinge en persoonlike probleme.

Verskeie outeurs soos Butler & Elliott (1985:13), Feltham & Dryden (1994:16), Fortune (1987:81), May & Kilpatrick (1989:303), Munson (1984:22) en Wilson (1981:23) stel dit baie duidelik dat die effektiewe supervisor sal besef dat die meeste maatskaplikewerkstudente een of ander vorm van stres beleef. Die leerproses behels verandering en dit het gewoonlik stres tot gevolg. Hierdie stres en stresreaksies is egter nie noodwendig 'n aanduiding van 'n wanaangepaste, onvolwasse en probleemstudent nie. Dit is tipiese reaksies van die meeste studente, al verbaliseer hulle dit nie regstreeks nie.

Een van die uiterste vorme van reaksie op stres is uitbranding of beroepsmatheid (Cournoyer 1988:259-264; Himle, Jayaratne & Thyness 1991:22-27; Murphy & Pardeck 1986:35-43; Ratliff 1988:147-154; Rogers 1987:91-105; Smit 1990:124-131). Die aandag wat resente primêre literatuur aan uitbranding as reaksie op stres gee, beklemtoon die belangrikheid van die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie om stres te verminder. Daar is algemene eenstemmigheid onder outeurs dat die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie stres verminder. Die ondersteuning in supervisie word toegepas deur die oorsake van stres vas te stel, die reaksies op die stres te identifiseer en deur hanteringstrategieë te implementeer (Himle, Jayaratne & Chess 1987:52-55; Himle, Jayaratne & Thyness 1989:27; Himle, Jayaratne & Thyness 1991:23; Jacobs 1988:8,165-169; Kadushin 1992:274-277; Koeske & Koeske 1989:253; Munson 1993:230-255; Rautkis & Koeske 1994:39-60; Russel

1990:74-75).

Botha (1985:247) stem saam met Munson (1983:195) deur te noem dat dit die supervisor se verantwoordelikheid is om die oorsake en reaksies van stres te identifiseer, sodat dit deur middel van die ondersteuningsfunksie van supervisie hanteer kan word. Ten einde hierdie verantwoordelikheid na te kom en stres te verminder, beveel Jacobs (1988:5,169) aan dat hanteringsstrategieë wat eie aan die ondersteuningsfunksie van supervisie is, ontwikkel moet word. Hy stel voor dat gestruktureerde riglyne vir supervisors in hierdie verband daargestel word.

May & Kilpatrick (1989:317) maak aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing oor die hantering van stres by studente. Hulle beveel aan dat maatskaplikewerkstudente se belewing van stres ondersoek word en stel dit duidelik dat alle bronne van stres by maatskaplikewerkstudente belangrik genoeg is om verdere navorsing te regverdig. Die outeurs se motivering vir verdere navorsing met betrekking tot stres het ten doel om aan opleidingsinstansies 'n raamwerk te bied oor hoe om stres by studente te hanteer. Bepaling van die student se belewing van stres sal die opleidingsinstansie 'n beter beeld van die student se behoeftes gee, sodat daarop gereageer kan word. Ook Fortune & Abramson (1993:95-96), Jayaratne *et al.* (1992:29,40) en Munson (1984:27) motiveer die belangrikheid van bepaling van studente se belewing van stres en die ondersteuning wat hulle ontvang. Die outeurs argumenteer onder andere dat die studente die beste kan oordeel met betrekking tot die stres wat hulle beleef, hulle reaksie daarop en die ondersteuning wat hulle ontvang. Lea in Sewpaul & Hoosen (1992:84) sluit by laasgenoemde outeurs aan en sê tereg dat daar nie genoeg gekonsentreer word op navorsing met betrekking tot die eiesoortige probleme van studente in die Suid-Afrikaanse situasie nie. Ook Rautkis & Koeske (1994:56) beveel aan dat deurlopende pogings aangewend moet word om stressors wat uniek aan maatskaplike werk is, te verken.

Na aanleiding van bogenoemde outeurs se aanbevelings, motiverings en argumente oor verdere navorsing met betrekking tot die oorsake van stres, die reaksies op stres en die hantering daarvan deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie, word hierdie studie onderneem. 'n Studie oor die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie

aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente behoort dus 'n daadwerklike bydrae te lewer tot die daarstelling van 'n raamwerk vir opleidingsinstansies vir die hantering van stres by studente. Doeltreffende ondersteuning aan studente tydens praktykopleiding kan gevolglik ook tot potensieel suksesvolle studente vir die maatskaplikewerkprofessie bydra.

1.2 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doelstelling van hierdie studie is om 'n wetenskaplik gefundeerde raamwerk daar te stel vir die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente ten einde stres te hanteer.

Die doelwitte van die studie is:

- 1.2.1 Om die oorsake en reaksies van stres by voorgraadse maatskaplikewerkstudente te bepaal;
- 1.2.2 Om die hantering van stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie te verken;
- 1.2.3 Om na aanleiding van die bevindinge en gevolgtrekkings, aanbevelings te maak oor hoe die ondersteuningsfunksie in supervisie toegepas kan word.

1.3 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD

Ten einde die doelwitte van hierdie studie te bereik, word 'n aantal grense en beperkinge op die studie geplaas. Die area van hierdie navorsing is die voorgraadse maatskaplikewerkstudente wat aan universiteite en kolleges in Suid-Afrika studeer. Die teikengroep is derde- en vierdejaar maatskaplikewerkstudente van die Hugenate-Kollege, Wellington. Die diensveld waarop hierdie navorsing betrekking het, kan geklassifiseer word as die ondersteuningsfunksie van supervisie in praktykopleiding.

Hoffmann (1993:56-66) se studie met betrekking tot praktykopleiding aan voorgraadse

studente in Suid-Afrika bewys dat studente by die meeste universiteite in Suid-Afrika praktykopleiding in hulle tweede-, derde- en vierde studiejaar doen en supervisie ontvang. Ondersteuning as funksie van supervisie soos toegepas en benut by die Hugenote-Kollege is derhalwe soortgelyk aan ander universiteite, aangesien supervisie aan studente slegs deur middel van 'n praktykopleier-studentverhouding toegepas kan word. Om hierdie rede is daar besluit om op die toepassing van die ondersteuningsfunksie aan voorgraadse studente van die Hugenote-Kollege te fokus. Alhoewel hierdie studie nie verteenwoordigend van alle studente in Suid-Afrika kan wees nie, vanweë faktore soos kulturele en geloofsverskille by studente, kan hierdie studie deur praktykopleiers en supervisors benut word wat by voorgraadse maatskaplikewerkstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite betrokke is.

1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Hierdie navorsing is gedoen om meer kennis oor die oorsake en reaksies van stres in praktykopleiding van voorgraadse maatskaplikewerkstudente te bekom en om die hantering daarvan deur middel van die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie te ondersoek. Derhalwe is besluit om 'n verkennende studie te doen. Volgens Arkava & Lane (1983:190), Babbie (1992:90-91), Grinnell (1988:225), Herbert (1990:19), Rubin & Babbie (1989:86) en Royse (1991:44) is verkennende navorsing 'n vorm van navorsing wat onderneem word wanneer onvoldoende kennis oor 'n onderwerp bestaan. Die ondersoeker beskik dus nie oor voldoende objektiewe inligting oor die aard van die probleem nie. 'n Objektiewe beskrywing van die probleem moet gegee word voordat voorstelle vir die oplossing van die probleem gemaak kan word.

'n Literatuur- en empiriese ondersoek is met betrekking tot hierdie studie gedoen. Primêre en sekondêre literatuurbronne is met behulp van 'n rekenaarsoektog geïdentifiseer. Die outeur- en titelkatalogus van die Erika Theron-leeskamer van die Departement Maatskaplike werk aan die Universiteit van Stellenbosch is geraadpleeg om verdere bronne te identifiseer. Buitelandse vakliteratuur, veral uit die VSA, maar ook resente Suid-Afrikaanse vakliteratuur is benut.

Die ondersoek is geografies afgebaken tot die derde- en vierdejaar maatskaplikewerkstudente

van die Hugenote-Kollege. Hierdie studente is dus die universum van die studie, aangesien die studente van die Hugenote-Kollege net soos die maatskaplikewerkstudente van ander universiteite in Suid-Afrika by die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Werk moet registreer, praktykopleiding ontvang, akademies en prakties onderrig word, met 'n kliëntsisteem kontak maak, multi-kultureel en oorwegend tussen 18 en 23 jaar oud is. Vir die doel van hierdie studie kan die resultate en bevindings dus vanaf die universum na die populasie veralgemeen word (Grinnell 1988:240).

Daar is van 'n nie-waarskynlikheidseleksie gebruik gemaak om die universum te bepaal, vanweë die wye geografiese verspreiding en gepaardgaande koste en tyd wat nodig sal wees om al die betrokke maatskaplikewerkstudente van universiteite aan die ondersoek te onderwerp. Volgens Grinnell (1988:251) is 'n nie-waarskynlikheidseleksie geskik vir 'n verkennende studie omdat die universum se beleving van die verskynsel verteenwoordigend is. 'n Doelbewuste steekproef van 30 derdejaar en 30 vierdejaar maatskaplikewerkstudente van die Hugenote-Kollege is gedoen. 'n Doelbewuste steekproef is ooreenkomstig Arkava & Lane (1983:15) en Grinnell (1988:252) gekies, aangesien die ondersoeker oor toepaslike kennis van die universum beskik en weet dat die universum aan die eienskappe wat getoets word, voldoen.

'n Groepvraelys vir respondente wat op dieselfde plek en tyd teenwoordig is, is as meetinstrument aangewend (Grinnell 1988:308). Hierdie vraelys bied verskeie voordele. Dit is 'n kombinasie van die onderhoudskedule en posvraelys, die navorser kan fisies teenwoordig wees en vrae kan toegelig en verduidelik word indien nodig. Tyd en onkoste word bespaar en 'n mate van kontrole kan ook oor die aantal respondente wat reageer, uitgeoefen word. Geslote vrae is in die vraelys gebruik ten einde spesifieke terugvoer deur die respondente te verseker (Grinnell 1988:314-318).

1.5 DATAVERSAMELINGSPROSEDURE

Kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes soos deur Grinnell (1988:185-191), Herbert (1990:33) en Royse (1991:224-228) verduidelik, is in hierdie studie gebruik om getalle en persentasies aan te dui. Kwantitatiewe navorsing het ten doel om die voorkoms

van bepaalde verskynsels te tel en te kontroleer en om realiteite te omskryf en te verduidelik. Statistiek is dus vanuit die inligting van vraelyste verkry. Frekwensie-ontledings is gedoen en figure en tabelle is waar nodig gebruik om voorstellings na aanleiding van die teks te maak.

1.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Vanweë die beperkte omvang van hierdie M.A.-studie, is hierdie ondersoek moontlik nie sonder meer op alle voorgraadse maatskaplikewerkstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite van toepassing nie. 'n Verdere beperking van die studie is dat dit omslagtig is om telkens na studente as manlik en vroulik te verwys. Om hierdie rede word die begrippe hy en sy alternatiewelik gebruik wanneer daar na 'n student verwys word.

1.7 AANBIEDING VAN DIE STUDIE

Na aanleiding van die literatuurstudie wat onderneem is, is relevante aspekte in die studie aangespreek. Daar is deurlopend gepoog om die inligting vanuit die literatuurstudie toepaslik met die praktykopleidingsituasie by Suid-Afrikaanse universiteite in verband te bring.

Die tesis word soos volg aangebied:

Hoofstuk een dien as inleiding tot die navorsingsverslag. Aspekte rakende die motivering, doelstellings asook metodes en beperkinge van die ondersoek word bespreek.

Hoofstuk twee handel oor die teoretiese fundering van begrippe vir die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente.

Hoofstuk drie fokus op die voorkoms van stres by die voorgraadse maatskaplikewerkstudent. Die oorsake van stres en die student se reaksies daarop word in terme van die student se persoonlikheid en omstandighede, sy kontak met die kliëntsisteem en supervisie aan die student bespreek.

Hoofstuk vier fokus op die hantering van voorgraadse maatskaplikewerkstudente se stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie. Vaardighede waarmee die supervisor die student se stres kan hanteer, vaardighede wat die supervisor vir die student kan aanleer om stres te hanteer en die supervisor se hantering van spesifieke geïdentifiseerde stresorsake word bespreek.

Hoofstuk vyf is 'n ontleding van die oorsake van stres by voorgraadse maatskaplikewerkstudente, hulle reaksies daarop en die wyse waarop hulle stres hanteer kan word. Die bevindinge word beskryf en ontleed, ten einde gevolgtrekkings en aanbevelings te kan maak.

Hoofstuk ses bestaan uit die gevolgtrekkings en aanbevelings na aanleiding van die empiriese ondersoek. Die aanbevelings is daarop gerig om die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente te verbeter.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE FUNDERING VAN BEGRIPPE VIR DIE TOEPASSING VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE AAN VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

2.1 INLEIDING

Enkele Suid-Afrikaanse outeurs van primêre literatuurbronne soos Botha (1985:247), Rothmund & Botha (1991:17-23) en Weekes (1989:197) identifiseer tegnieke en vaardighede vir ondersteuning in supervisie. Dit blyk egter dat die praktiese toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie min aandag in die literatuur ontvang en dat die toepassing van die administratiewe- en onderrigfunksie van supervisie beklemtoon word (Jacobs 1988:163). Perseptuele en konseptuele verskille met betrekking tot die funksies van supervisie en veral die ondersteuningsfunksie word ook in die werk van outeurs soos Rothmund & Botha (1991:17) en Kadushin (1992:19-20) gevind.

Jacobs (1988:163) bevraagteken supervisors se vermoë om stres deur middel van die ondersteuningsfunksie van supervisie te hanteer, want konseptuele verskille in die omskrywing van stres kom algemeen voor vanweë die verskillende sisteme wat daarby betrokke is en die verskillende stresteorieë en modelle wat stres vanuit verskillende persepsies omskryf (Louw & Edwards 1993:657-658; Steyn, Collins & Van Delft 1994:19). Munson (1983:192-195) argumenteer dat dit verbasend is hoe min kennis supervisors met betrekking tot stres, die oorsake daarvan, die reaksies daarop en die hantering daarvan het.

Wanneer stres en die hantering daarvan omskryf word, word daar gewoonlik op praktiserende maatskaplike werkers gefokus. Stres en die hantering daarvan deur die ondersteuningsfunksie van supervisie is egter ook op opleidingsinstansies en voorgraadse maatskaplikewerkstudente van toepassing (van der Walt 1993:145). Suid-Afrikaanse outeurs soos Hoffmann (1990), von Pressentin (1993) en Simpson (1993) gebruik egter verski-

benaminge om onderrig en opleiers van maatskaplikewerkstudente te beskryf.

Hierdie studie handel oor die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente. Die voorafgaande uiteengesette perseptuele en konseptuele verskille wat in die literatuur voorkom, is dus 'n motivering waarom dit vir die doeleindes van hierdie studie nodig is om hierdie hoofstuk aan 'n teoretiese fundering van belangrike begrippe te wy. Maatskaplikewerksupervisie en praktykopleiding sowel as die verband tussen die begrippe sal omskryf word. Daarna word die funksies van supervisie met die fokus op die ondersteuningsfunksie omskryf. Dit word met omskrywings van stres en verwante begrippe opgevolg. Hierdie hoofstuk behoort dus die teoretiese fundering vir hierdie studie te voorsien.

2.2 MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk beskryf maatskaplikewerksupervisie as 'n "proses waardeur 'n supervisor onderrig-, ondersteunende en administratiewe funksies verrig met die oog op die bevordering van doeltreffende en professionele dienslewering" (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 63).

Dit blyk dus dat supervisie 'n leerproses binne die raamwerk van 'n bepaalde wedersydse verhouding is. Martel (1981:7) verwys na supervisie in hierdie verband as 'n "safe space". Supervisie impliseer dus ook die ontwikkeling van kennis, vaardighede en houdings wat vir suksesvolle beroepsbeoefening noodsaaklik is. Dit verseker dat die beste diens aan die kliënt gelewer word.

2.3 MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISOR

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk beskryf 'n maatskaplikewerksupervisor as 'n "maatskaplike werker aan wie gesag gedelegeer is om die professionele dienslewering van maatskaplike werkers te koördineer, te bevorder en te evalueer deur middel van die proses van supervisie" (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 63).

Pienaar (1988:17-18) brei meer uit met betrekking tot die eienskappe van 'n supervisor en beskryf die supervisor as 'n veelsydige persoon en beklemtoon dat die supervisor 'n leier is wat regstreeks by die maatskaplike werker betrokke is, wat die werker tot doeltreffende dienslewering in staat stel en wat doelbewus poog om die werker se persoonlikheid te verryk en te motiveer.

2.4 PRAKTYKOPLEIDING

Praktykopleiding kan omskryf word as 'n "leerproses waarvolgens 'n student deur praktykopleiers onderrig word om hulle professionele kundigheid te ontwikkel ooreenkomstig die doelstellings en doelwitte van die opleidingsinstansie" (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 50).

Ford & Jones (1987:73) beskryf praktykopleiding as supervisie aan studente wat op die volgende fokus:

- om die student se kapasiteit te ontwikkel om die aard van basiese probleme te verstaan en te hanteer;
- om die student se kennisbasis met betrekking tot maatskaplike werk uit te brei;
- om 'n verhouding met die student te vestig en te onderhou;
- om doelstellings vir onderrig te formuleer en deur te voer;
- om die student se stres te hanteer wat ontwikkel vanweë die gaping tussen die student se begrip van 'n probleem en die vaardigheid om dit te hanteer;
- om die student se professionele waardes te ontwikkel.

2.5 PRAKTYKOPLEIER

'n Praktykopleier is 'n "maatskaplike werker by die praktykopleidingsinstansie onder wie se leiding 'n student die program vir praktykopleiding deurloop" (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 50).

2.6 DIE VERBAND TUSSEN 'N SUPERVISOR EN 'N PRAKTYKOPLEIER

'n Verskeidenheid benaminge word in die literatuur gevind wat die persoon beskryf wat die maatskaplikewerkstudent in sy praktykopleiding onderrig en begelei (Dastyk-Blackmore 1982; Ford & Jones 1987; Hoffman 1990; Mouton 1991; Pettes 1979; von Pressentin 1993; Simpson 1993). Histories maak die maatskaplikewerkprofessie voorsiening vir supervisors by welsynsorganisasies om gekwalifiseerde maatskaplike werkers te onderrig, te bestuur en te ondersteun. Daar word dus verseker dat die organisasie se beleid toegepas word. Praktiese onderrig aan maatskaplikewerkstudente behels egter dat die studente se vaardighede vir die praktyk in die algemeen ontwikkel word en nie net vir 'n spesifieke pos, plek of organisasie nie. Om hierdie rede word daar deur skrywers soos Dastyk-Blackmore (1982) en Hoffman (1990) geargumenteer dat die benaming supervisor vir 'n praktykopleier misleidend is.

Pettes (1979:27-28) wys ook op die verskil tussen praktykopleiding ("student supervision") en supervisie ("staff supervision"). 'n Supervisor van maatskaplike werkers is slegs aan die betrokke organisasie verantwoordelikheid verskuldig. 'n Praktykopleier van studente is verantwoordelikheid aan die welsynsorganisasie sowel as die opleidingsinstansie verskuldig. Dit maak die rol van die praktykopleier meer kompleks.

In teenstelling met bogenoemde argument wys Hoffmann (1987:207), Mouton (1991:27) en von Pressentin (1993:27) op die noue ooreenkomste tussen die funksies van 'n supervisor en die praktykopleier. Beide die supervisor en praktykopleier is gemoeid met onderrig met betrekking tot integrering van die teorie en praktyk, poog om die student of maatskaplike werker se selfinsig te verhoog, poog om die student of maatskaplike werker se gevoelens te hanteer en pas beheer toe om die beste diens aan die kliënt te verseker.

Simpson (1993:16) gee erkenning aan bogenoemde argumente, maar verkies om na die supervisor by 'n organisasie ("agency supervisor") te verwys as die persoon by 'n organisasie wat die maatskaplikewerkstudent in sy prakties begelei. Die rede hiervoor is dat die verband tussen supervisie en praktykopleiding verder gekompliseer word deurdat praktykonderrig aan maatskaplikewerkstudente ook die verantwoordelikheid van persone by die opleidingsinstansie is. Hierdie persone is primêr verantwoordelik vir onderrig aan die student met betrekking tot integrering van die teorie en om met die organisasie waar die student prakties doen oor sy vordering te skakel. Na hierdie persoon word as die supervisor by die universiteit ("university supervisor") verwys. In hierdie verband verwys Hoffmann (1990:12) na "instruction" en "teaching" as sinonieme vir onderrig, alhoewel die een in die klaskamer by die opleidingsinstansie en die ander in die praktyk geskied.

Ford & Jones (1987: preface ix, 1) gee 'n samevatting van die genoemde argumente met betrekking tot die verband tussen 'n supervisor en 'n praktykopleier. Die skrywers stel dit dat die benaminge van 'n supervisor en 'n praktykopleier met betrekking tot onderrigdoeleindes dieselfde is, indien die rolverskille en komplimenterende take verstaan word. Die supervisor en praktykopleier is dus die persone wat die student beskerm, rigting gee en beheer.

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar op die argumente van Ford & Jones (1987: preface ix, 1), Hoffmann (1990:12) en Simpson (1993:16) gesteun om slegs die begrippe supervisor en supervisie te gebruik, alhoewel daar na praktykopleiding van studente deur 'n praktykopleier by 'n welsynsorganisasie en 'n supervisor by die opleidingsinstansie verwys word.

2.7 FUNKSIES VAN SUPERVISIE

Volgens Kadushin (1992:19-20,22-23) is dit moeilik om 'n algemene teoretiese onderbou vir supervisie te formuleer. Hy meen dat dit meer uitvoerbaar is om die verskillende funksies van supervisie teoreties te fundeer. Die funksies van supervisie word as die onderrig-, administratiewe- en ondersteuningsfunksie gedefinieer. Hierdie funksies is verbandhoudend en nie skeibaar nie. 'n Omskrywing van die onderrigfunksie behoort op teorieë met

betrekking tot onderrig en leer in individuele en groepverband te fokus. 'n Omskrywing van die administratiewe funksie behoort hoofsaaklik op teorieë met betrekking tot bestuur te konsentreer. Die ondersteuningsfunksie se teorieë hou verband met omstandighede wat houdings en emosionele verandering fasiliteer.

Skrywers soos Lombard & Hofmeyr (1995:40), McLoud (1989:49) en Rothmund & Botha (1991:17-23) verwys na onderrig, administrasie en ondersteuning as primêre funksies van supervisie. Hulle identifiseer ook sekondêre funksies van supervisie, naamlik persoonlikheidsverryking, motivering en modellering. Die motiveringsfunksie het ten doel om die werker te aktiveer, die modelleringsfunksie het ten doel om die werker in staat te stel om sy eie styl te identifiseer en te ontwikkel en die persoonlikheidsverrykingsfunksie het 'n volwasse, gebalanseerde en gesonde werker ten doel. Vir die doeleindes van hierdie studie word bogenoemde outeurs se uiteensetting van die sekondêre funksies van supervisie, as deel van die ondersteuningsfunksie beskou. Slegs die primêre funksies van supervisie soos dit deur Kadushin (1992:19-20) en Middleman & Rhodes (1985:118-185) geïdentifiseer is, word vir die doeleindes van hierdie studie van toepassing op maatskaplikewerkstudente omskryf.

2.7.1 DIE ONDERRIGFUNKSIE

Hoffmann (1990:150) verwys na die onderrigfunksie van supervisie as die tradisionele wyse waarop die supervisor by die welsynsorganisasie en by die opleidingsinstansie hulle fasiliterende verantwoordelikheid aan die student met betrekking tot onderrig nakom. Die onderrigfunksie van supervisie voorsien dus die kennis, houding en vaardighede om maatskaplike werk te kan doen, deur effektiwiteit en bedrewehede te ontwikkel (Kadushin 1992:227-228).

Botha (1985:240) ondersteun bogenoemde stelling van Kadushin en omskryf die onderrigfunksie soos volg: "Die onderrigfunksie is daarop ingestel om die maatskaplike werker te leer om sy werk te doen, en om hom behulpsaam te wees met die verwerwing van die kennis. Dit is dus baie spesifiek en die onderrig is gemik op die leerbehoefte van 'n besondere werklading, wat eiesoortige probleme openbaar en wat 'n afsonderlike en individuele program van onderrig vra." Hierdie omskrywing is ook op maatskaplikewerkstudente van

toepassing, aangesien onderrig aan studente ook te doen het met verwerwing van kennis, besondere leerbehoefte en 'n individuele onderrigprogram.

2.7.2 DIE ADMINISTRATIEWE FUNKSIE

Die administratiewe funksie van supervisie voorsien die organisatoriese struktuur aan die maatskaplike werker en toegang tot hulpbronne om die hulpverlening te fasiliteer. Dit het te doen met organisatoriese hindernisse wat effektiewe dienslewering beperk. Die toepassing van die administratiewe funksie van supervisie het dus 'n doeltreffende student tot gevolg (Kadushin 1992:227-228).

Bogenoemde omskrywing word deur Cassidy (1982) en Wilson (1981) op studente van toepassing gemaak deurdat hulle die administratiewe funksie met betrekking tot onderrig aan studente as die beplanning en implementering van die program van onderrig en praktykopleiding beskryf. Dit bestaan hoofsaaklik uit take soos voorbereiding, oriëntering, werkstoedeling, uitvoering, evaluering en terminering. Hierdie take word deurgevoer deur middel van bestuurskomponente soos beplanning, organisering, aktivering en kontrolering (Austin 1981; Cronjé 1986; Hoffman 1987; Schulman 1982).

2.7.3 DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE

Kadushin (1992:225-226,231) bied twee beskouinge van supervisie. Die een is die instrumentele of taakgeoriënteerde beskouing wat fokus op die werk wat gedoen moet word. Die ander is die ekspressiewe of persoonsgeoriënteerde beskouing wat op die werks-tevredenheid van die werker fokus. Een van die sleutelfunksies van ondersteuning in supervisie is om werks-tevredenheid te verseker. Die ondersteuningsfunksie van supervisie verseker egter ook dat instrumentele doelwitte bereik word. Kadushin (1992:226) stel dit soos volg: "They are the equivalents of oiling the parts and cooling the works of a mechanical system to reduce abrasion and the possibility of overheating." Die mate waarin daar egter op die taak of die persoon gefokus word, word deur omstandighede bepaal.

Die omstandighede van maatskaplike werkers kan tot 'n groot verskeidenheid stressors

aanleiding gee wat die werker se werkstevredenheid beïnvloed. Om hierdie rede word die ondersteuningsfunksie van supervisie toegepas met die doel om die werker se stres te hanteer en om soos die ander funksies van supervisie, die beste diens aan die kliëntsisteem te verseker (Kadushin 1992:225). Kadushin (1992:229), Middleman & Rhodes (1985:130) en Russel (1990:73) verwys in hierdie verband na die bestuur van werksverwante stres. Die noodsaaklikheid van ondersteuning of die bestuur van die maatskaplike werker se stres word gemotiveer deur na die werker se algemene leerervaring te verwys. Die nuwe kennis, houdings en vaardighede wat 'n werker aanleer, het 'n verandering by hom tot gevolg. Hierdie verandering kan tot 'n tydelike disekwilibrium lei wat stres veroorsaak.

Bogenoemde argument met betrekking tot die tydelike disekwilibrium wat verandering vanweë die leerervaring veroorsaak, word ook deur Hoffmann (1990:151) gebruik om die ondersteuningsfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente te ondersteun. Aangesien leer die primêre funksie van die student is, word die student se hantering van sy disekwilibrium deur sy algemene omstandighede, die verwagtinge wat hy aan homself stel en die verwagtinge van sy supervisor bepaal. Omdat die student 'n volwasse leerder is, word hierdie verwagtinge ook deur vorige leerervarings beïnvloed. In hierdie verband beskryf Atherton (1986:19) die kompleksiteit van die ondersteunende funksie in supervisie deur dit soos volg te vergelyk: "Supervision for support may be seen as a warm bath - soothing, relaxing, and refreshing. Supervision for change is more like a cold shower - bracing, awakening, and sometimes shocking."

Die ondersteuningsfunksie van supervisie voorsien dus die psigologiese en interpersoonlike hulpbronne aan die student in maatskaplike werk om die emosionele energie te mobiliseer wat vir effektiewe leer en werk nodig is. Dit het hoofsaaklik met die hantering van stres te doen wat die student negatief beïnvloed (Atherton 1986:19; Butler & Elliott 1985:66-67; Kadushin 1992:228-229).

Strozier *et al.* in Feltham & Dryden (1994:116) rapporteer 'n ondersoek wat bogenoemde skrywers se menings ondersteun en wat die belangrikheid van ondersteuning in supervisie bevestig. Daar word aanbeveel dat studente in opleiding beter deur middel van 'n konkrete uitdrukking van die supervisor se ondersteuning gehelp kan word. Feltham & Dryden

(1994:116) omskryf ondersteuning as 'n ingesteldheid van aanvaarding en onvoorwaardelike beskikbaarheid. Dit behels 'n vertroue in die student se werk en 'n begeerte om die student professioneel te sien groei met betrekking tot effektiewe dienslewering aan die kliënt. Die konkretisering en toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan die student beteken dus dat die supervisor die student en die kliënt moet beskerm deur die student se stres te bestuur.

Rothmund & Botha (1991:17) beklemtoon egter dat die toepassing van die ondersteuningsfunksie van supervisie in werklikheid nie van die onderrig- en administratiewe funksie geskei kan word nie. Die toepassing van die ondersteuningsfunksie van supervisie verwys volgens die skrywers nie na 'n aparte identifiseerbare aktiwiteit nie, maar eerder na die wyse waarop die administratiewe- en onderrigfunksie geïmplementeer word. Dit impliseer dat goeie administratiewe- en onderrigsupervisie ondersteunend behoort te wees.

Kadushin (1992:231,260-262) se omskrywing van die ondersteuningsfunksie van supervisie verwys ook na die feit dat die ondersteuningsfunksie nie van die ander funksies geskei kan word nie en dat die administratiewe- en onderrigfunksie van supervisie ondersteunend behoort te wees. Hy wys egter op die onderskeibaarheid van die ondersteuningsfunksie deur na die toepassing daarvan deur die supervisor te verwys in terme van tegnieke en vaardighede soos gerusstelling, aanmoediging, erkenning van prestasies, uitdrukking van vertroue, goedkeuring, gevoelsontlading, ventilering, veralgemening, belangstellende luister en motivering. 'n Groot aantal outeurs soos Fortune & Abramson (1993:95-110), Himle, Jayaratne & Thyness (1991:22-27), Kaplan (1991:105-117) en Rauptis & Koeske (1994:39-60) se navorsing waaroor daar in resente primêre literatuurbronne verslag gedoen word, staaf die genoemde beskouing van Kadushin, maar lewer ook navorsingsbevindinge wat daarop dui dat ondersteuning in supervisie 'n aktiwiteit is wat onderskeibaar en identifiseerbaar is, wat prakties, konkreet en meetbaar toegepas kan word en wat dus 'n funksie van supervisie in eie reg is.

Verskeie Suid-Afrikaanse outeurs soos Botha (1985:247) en Weekes (1989:197) brei meer uit met betrekking tot Kadushin (1992:231) se omskrywing van die ondersteuningsfunksie van supervisie in terme van tegnieke en vaardighede wat toegepas kan word. Daar word onder

andere verwys na voorsiening van inligting, modellering, evaluatiewe terugvoer, klarifisering, die gee van perspektief, prioritisering, voorsiening van geleenthede vir sukses en werksbevreëdiging, voorsiening van geleenthede vir outonomieit, herversekering en erkenning van goeie werk, omgewingsmanipulering, die gebruik van die portuurgroep, die oordra van begrip en warmte, hulp met die verwerking van negatiewe gevoelens oor kliënte en leiding tot die aanvaarding van meer realistiese verwagtinge.

Samevattend kan die ondersteuningsfunksie van supervisie dus omskryf word as die bestuur van stres wat emosionele energie beperk en leer- en werksverrigting negatief beïnvloed. Dit is 'n psigologiese en interpersoonlike hulpbron wat nie van die administratiewe- en onderrigfunksie geskei kan word nie, maar wat deur middel van spesifieke tegnieke en vaardighede toegepas kan word.

2.8 STRES

Die woord stres kan in verskillende verbande gebruik word. Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995: 62) omskryf stres as die "totaliteit van fisiese en psigiese reaksies op nadelige en/of onaangename interne en/of eksterne stimuli, gekenmerk deur die versteuring van die homeostase tussen die individu en omgewing". Louw & Edwards (1993:657-658) gee te kenne dat dit nie maklik is om 'n algemeen aanvaarbare definisie van stres te formuleer nie. Die outeurs gee egter 'n riglyn van wat stres nie is nie:

- Stres is nie iets wat mense net in die twintigste eeu affekteer nie. Die druk wat tans beleef word is slegs anders, maar nie erger as dié van die verlede nie.
- Stres is nie bloot angstigheid of spanning nie, aangesien angstigheid en spanning moontlike oorsake van stres is. Die psigologie woordeboek (Plug *et al.* 1986:342) verwys na spanning as "die normale emosionele reaksie op stimuli soos sosiale konflik of ander opwindende situasies."
- Stres is nie noodwendig sleg of skadelik nie en kan ook nuttig wees.

- Stres is nie 'n gebeurtenis of slegs omstandighede nie, maar 'n patroonmatige, onbewuste reaksie op 'n stressor. Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne (1983:58) meen in hierdie verband dat stres slegs bestudeer kan word wanneer dit lank genoeg verduur word om betekenisvolle patrone te vorm.
- Stres kan nie en hoef nie noodwendig vermy te word nie, want dit is onvermydelik.
- Munson (1983:205) se beskouing van stres kan ook by hierdie riglyn gevoeg word. Hy meen dat stres gewoonlik nie deur 'n enkele rede veroorsaak word nie, maar deur objekte, emosies en persoonlike interaksies wat tot 'n reeks bydraende faktore lei.

Uit bogenoemde riglyn kan die afleiding gemaak word dat dit moeilik is om stres te omskryf vanweë al die sisteme wat daarby betrokke is. Steyn, Collins & van Delft (1994:19) onderskei die volgende sisteme, nl. die psigiese sisteme byvoorbeeld emosionele en onbewuste subsisteme, die kardiovaskulêre subsisteme en die maatskaplike sisteme byvoorbeeld die interpersoonlike-, groep- en omgewingssubsisteme. Elke aspek van die menslike funksionering is dus by hierdie sisteme en subsisteme betrokke.

'n Verdere faktor wat in die omskrywing van stres in gedagte gehou moet word, is die verskillende stres teorieë en -modelle wat stres vanuit verskillende perspektiewe beskryf. Die volgende is voorbeelde van stres teorieë en modelle wat in die literatuur aangetref word en wat elk 'n omskrywing van stres vanuit 'n eie perspektief bied:

- die sielkundige stresmodelle soos die psigo-analitiese model en die rasionele-emosionele benadering (King, Stanley & Barrows 1987:73-78);
- die psigosomatiese stres teorie (Girdano & Everly 1986:9);
- die fisiologiese stres teorieë soos die algemene aanpassingsindroom (Selye 1974:33);
- die transaksionele model van stres (Cox & Mackay 1981:91);

- die sosio-emosionele-komponentmodel (Numerof 1983:17-26);
- die ekologiese kongruensiemodel wat 'n persoon-in-omgewing perspektief handhaaf (Hobfoll 1988:25). Die multidimensionele en interaksionele aard van stres word deur hierdie model beklemtoon. Steyn, Collins & van Delft (1994:19) is van mening dat hierdie model vir die beskrywing en verklaring van die stresverskynsel binne die maatskaplikewerkkonteks geskik is.

2.8.1 STRESSOORSAKE (STRESSOR)

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995: 62) omskryf 'n stressor as 'n "gebeurtenis of proses wat, as gevolg van die eise wat dit aan mense stel, verandering in hulle biopsigososiale toestand teweegbring en hulle maatskaplike funksionering beïnvloed indien interne en eksterne hulpbronne nie in hulle behoeftes kan voorsien nie."

Oorsake van stres of stressors word ook deur skrywers soos Girdano & Everly (1986:xii), Numerof (1983:1) en Roos & Möller (1988:27) omskryf. 'n Samestelling van omskrywings vanuit 'n ekologiese perspektief deur Malherbe & Engelbrecht (1992:25), Steyn, Collins & van Delft (1994:20) en Zastrow (1992:316) dui daarop dat 'n stressoorsaak of stressor 'n eis, situasie of omstandighede in die omgewing of in die persoon is wat sy ekwilibrium versteur, wat 'n eis of eise stel en wat as 'n bedreiging gesien word en wat 'n stresreaksie tot gevolg het. Die oorsake van stres is onbeperk. Steyn, Collins & van Delft (1994:20) beklemtoon dat wanneer bepaal word of 'n gebeurtenis 'n eis is al dan nie, moet die rol van die persoon se interpretasie of persepsie van die gebeure in ag geneem word. Die skrywers wys ook op die belangrikheid van die persoon-in-omgewingsperspektief wanneer oorsake van stres geïdentifiseer word.

Ross (1993:334-342) klassifiseer die oorsake van stres in die persoon en sy omgewing in terme van mikro-, meso-, eko- en makrosisteme. Hierdeur poog sy om 'n ekologiese model te konseptualiseer wat op die dinamiese interaksie en impak fokus wat veelvuldige stressoorsake op lede van die maatskaplikewerkprofessie het. Die persoonlike element van die ekologiese model verwys na biografiese faktore, fisiese en psigiese gesondheid, aantal

onderrig wat reeds ontvang is, werkservaring, die individu se hanteringsvaardighede en sy frustrasievlak. Die mikrosisteem is die klein sisteme van die individu se alledaagse omgewing soos gesinslede, vriende en die klaskameropset. Die mesosisteem is die netwerk van persoonlike wêreldes wat met mekaar in interaksie tree. Daar kan na die mikro- en mesosisteem gesamentlik as die werksomgewing verwys word. Die ekosisteem verwys na sisteme waarvan die individu nie regstreeks deel uitmaak nie, maar tog daardeur beïnvloed word vanweë die gebeure wat in die sisteem plaasvind, byvoorbeeld befondsing vir hulpbronne. Die makrosisteem verteenwoordig die sosio-kulturele element buite die grense van die ekosisteem, byvoorbeeld die verskil in streshantering deur verskillende kulture en subkulture.

2.8.2 STRESREAKSIES (SIMPTOME)

Die betekenis van simptome of reaksies op stres is daarin geleë dat dit 'n aanduiding van die aanwesigheid van 'n stresstoestand kan gee. Die reaksies op stres kan fisiologiese-, psigiese- of gedragsimptome toon. Simptome kan egter ook oorsake of stressors word, byvoorbeeld stresreaksies soos voortdurende slaaploosheid, terneergedruktheid en hoofpyne kan implikasies vir 'n persoon se werk hê, wat weer tot verdere stresreaksies lei (Steyn, Collins & van Delft 1994:18-21).

Uitbranding of beroepsmatheid word as een van die uiterste reaksies op stres beskou (Cournoyer 1988:259-264; Himle, Jayaratne & Thyness 1991:22-27; Ratliff 1988:147-154). Ross (1993:334-342) ondersteun ook hierdie stelling, maar sy beklemtoon dat alhoewel uitbranding 'n werksverwante konsep is, kan ander sisteme in die ekologie ook tot uitbranding bydra. Sy redeneer dat reaksies op stres soos uitbranding nie in 'n vakuum plaasvind nie. Dit het 'n impak op die mens en word ook wedersyds deur mense, die werksomgewing en die groter sosio-ekonomiese konteks beïnvloed.

Aanvullend tot bogenoemde stelling wys Malherbe & Engelbrecht (1992:24) op reaksies van stres wat universeel is. Wanneer te veel negatiewe stres ervaar word, lei dit gewoonlik tot reaksies soos senuagtigheid, die persoon raak maklik kwaad, is geïrriteerd en is vermoeid en depressief. Vanweë die verskeidenheid oorsake is hierdie reaksies op stres onvermydelik

(Grossman, Levine-Jordano & Shearer 1990:24).

2.8.3 STRESHANTERING

Die hantering van stres kan in terme van die volgende beginsels omskryf word. Stres kan as 'n motivering vir 'n persoon dien. Dit is nie realisties om te veronderstel dat alle stres geëlimineer moet word nie. Die primêre doelstelling van streshantering is dus nie om alle oorsake van stres te elimineer nie, want sodoende sal die motiverende rol van stres ook uitgeskakel word (Malherbe & Engelbrecht 1992:37). Die oorsake van stres en die reaksies daarop moet geïndividualiseer word. Stereotipe antwoorde vir die hantering van stres moet dus vermy word (Van der Walt 1993:143). Die wyse waarop stres hanteer word moet in ooreenstemming met die persoon se persoonlikheid wees (Jacobs 1988:141-142). Voldoende kennis met betrekking tot stres, die oorsake daarvan en die reaksies daarop is nodig om stres te hanteer. Voorstelle met betrekking tot oorvereenvoudigde kitsoplossings om stres te hanteer, kan meer stres veroorsaak veral indien dit nie suksesvol is nie (Munson 1983:192-195). Stresreaksies soos uitbranding kan alleenlik hanteer word indien die persoon wat daaraan ly eie verantwoordelikheid aanvaar om iets daaromtrent te doen (Van der Walt 1993:144). Stresreaksies moet ekologies hanteer word omdat 'n wedersydse invloed op die mens en sy omgewing uitgeoefen word (Ross 1993:341). Streshantering moet holisties van aard wees. Die fisieke, sielkundige en sosiale aspekte van die mens moet aangespreek word (Jacobs 1988:141-142). Die hantering van stres is 'n langdurige proses. Vanweë die aard van stres is dit nie moontlik om vir 'n spesifieke reaksie of simptome 'n spesifieke oplossing voor te skryf nie (Barnard 1984:75).

Jacobs (1988:141-142) gee 'n goeie samevatting vir die hantering van stres in die maatskaplikewerkopset deur streshantering te omskryf as die identifisering van die oorsake en reaksies of simptome van stres, die ontwikkeling van hanteringstrategieë, die ontwikkeling van vaardighede en insig by die individu wat aan stres ly en die benutting van supervisie.

2.9 SAMEVATTING

Die begripsomskrywing van supervisie en praktykopleiding dui rolverskille, maar ook komplimenterende take aan. In die omskrywing van die funksies van supervisie het dit aan die lig gekom dat die ondersteuningsfunksie van supervisie deur middel van die administratiewe- en onderrigfunksie toegepas kan word, maar dat dit ook 'n identifiseerbare aktiwiteit met spesifieke tegnieke en vaardighede in eie reg is. Kennis met betrekking tot stres, stresoorsoke, -reaksies en -hantering is nodig om die ondersteuningsfunksie in supervisie te kan toepas. Om hierdie rede is dit nodig om die oorsake en reaksies van stres by voorgraadse maatskaplikewerkstudente te ondersoek.

HOOFSTUK 3

DIE VOORKOMS VAN STRES BY DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENT

3.1 INLEIDING

Vir die student is supervisie met betrekking tot sy praktykopleiding 'n nuwe ervaring. Alhoewel dit vir die student baie uitdagings inhoud en tot die verwerwing van 'n professionele kwalifikasie kan lei, gaan dit met baie stres gepaard (Hoffmann 1990:152). Die student se reaksies op stres kan 'n verskeidenheid vorme aanneem. Dit het die gevolg dat sommige studente op stres in die onderrigsituasie reageer deur van verdedigingsmeganismes gebruik te maak. Kadushin (1992:280-290) verwys in hierdie verband na die speletjies wat mense in supervisie speel. Hy meld dat die meeste mense die een of ander tyd op supervisie reageer deur speletjies te speel.

Om die ondersteuningsfunksie van supervisie effektief te kan toepas, is dit dus nie net nodig dat die supervisor die oorsake van stres moet kan identifiseer nie, maar die reaksies op stres moet ook verstaan word (Kadushin 1992:236,258). Om hierdie rede word die moontlike oorsake van stres en die student se reaksies daarop sistematies in hierdie hoofstuk uiteengesit. Vanweë die groot verskeidenheid oorsake en reaksies op stres word dit sover moontlik gekategoriseer aangebied.

3.2 OORSAKE VAN STRES BY DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERK- STUDENT

Om die oorsake van stres volledig en sistematies aan te bied, word dit in terme van die persoonlikheid en omstandighede van die student, die student se kontak met die kliëntsisteem en die maatskaplikewerksupervisie aan die student gekategoriseer.

3.2.1 DIE PERSOONLIKHEID EN OMSTANDIGHEDE VAN DIE STUDENT

3.2.1.1 Die jeugdige ouderdom van die student wat 'n volwassene se wêreld betree

Ondersoeke met betrekking tot stres by maatskaplikewerkstudente in primêre literatuur verwys hoofsaaklik na Amerikaanse studente. Hierdie studente is gewoonlik nagraadse studente wat ouer as 30 jaar is (Gray, Alperin & Wik 1989:89-102; Koeske & Koeske 1989:244-256; Kramer, Mathews & Endias 1987:74-80). Daarenteen het 'n opname deur die ondersoeker gedurende Julie 1995 by die Hugenote-Kollege getoon dat die gemiddelde ouderdom van 'n eerstejaar maatskaplikewerkstudent 19 jaar is. Hierdie studente behoort dus aan die einde van hulle voorgraadse maatskaplikewerkstudie gemiddeld 22 jaar oud te wees. Hierdie opname stem met McKendrick (1994:312) se bevinding ooreen dat die meeste studente in Suid-Afrika wat hulle maatskaplikewerkgrade ontvang in hulle vroeë twintigerjare is en dat hulle dus in 'n fase tussen laat adolessensie en vroeë volwassenheid beweeg.

Louw & Edwards (1993:393-399,561) stel dit dat die ouderdomme 17 tot 21 jaar die einde van adolessensie aantoon. Hierdie fase het gewoonlik die gevolg dat die persoon 'n vlak van ontwikkeling bereik waar hy psigologies as 'n volwassene beskou word, maar sosiaal nog in 'n adolessente stadium verkeer. Hierdie lewensfase word as 'n periode van intense spanning en gemoedskommeling beskou. Die persoon moet tydens hierdie fase gevestigde gedragsvorme en rolle met nuwes vervang. Hy moet byvoorbeeld sy rol van onderdanige kind na 'n dominante rol as volwassene verander.

Wilson (1981:89) wys op die implikasie van bogenoemde stelling en noem dat sekere maatskaplikewerkstudente nog nie wettige volwassenes is nie. Sy stel dit egter dat 'n persoon wat onderrig word om mense met probleme te help, 'n volwassene se wêreld betree. Indien 'n student dus telkens soos 'n adolessent optree, is dit 'n bewys dat hy nie volwasse genoeg vir praktykwerk is nie. Studente besef dit en daarom is dit veral jong studente wat vanweë hulle ouderdom intense stres beleef omdat hulle bang is dat hulle nie volwasse genoeg optree nie.

Daar word van studente verwag om onafhanklik besluite te neem. Dit is egter konflikterende

verwagtinge, aangesien die meeste jong studente nog steeds emosioneel en byvoorbeeld finansiëel van hulle ouers afhanklik is (Van der Walt 1993:139). Pettes (1979:126-127) noem dat jong studente sukkel om hulle van hul ouers los te maak en dat dit probleme met gesag tot gevolg kan hê. Verdere stressoorsake vir die jong student is sy gebrekkige lewenservaring wat daartoe kan lei dat hy deur die realiteit in die praktyk geskok kan word.

3.2.1.2 **Persoonlikheids- en gedragseienskappe wat die student se vatbaarheid vir stres beïnvloed**

Verskeie persoonlikheids- en gedragseienskappe wat die vatbaarheid vir stres beïnvloed, word in die literatuur geïdentifiseer. Cournoyer (1988:262) noem dat mense se persoonlikheids-eienskappe primêr vir hulle vatbaarheid vir stres verantwoordelik is. Die volgende persoonlikheids- en gedragseienskappe kan geïdentifiseer word.

Die pessimis

Hierdie persone laat vaar gewoonlik 'n doelwit wat te stresvol is of hulle ontken dat hulle enigsins onder stres verkeer (Louw & Edwards 1993:690-691).

Die introvert

Die introvert het van nature 'n lae weerstand teen stres en neig om stresvolle situasies te vermy (Louw & Edwards 1993:690-691).

Die nie-geharde persoon

Ross (1993:337) definieer geharde persone as mense wat stres normaalweg beter as ander mense hanteer. Sy identifiseer eienskappe van gehardheid, waarvan die volgende kenmerke van 'n nie-geharde persoon afgelei kan word:

- * hulle het nie 'n hoë vlak van toewyding nie;
- * hulle is onbetrokke by dit wat hulle doen;
- * min aktiwiteite word as sinvol beskou;
- * verandering word nie as 'n uitdaging beskou nie;
- * hulle voel nie in beheer van hulle lewe nie;

- * hulle handhaaf nie 'n geloof in hulself om hulle lewe te orden deur die uitkoms van aangeleenthede self te bepaal nie.

Die ernstige persoon

Die ingesteldheid van 'n persoon is 'n belangrike faktor met betrekking tot stres. Die persoon wat ongemaklik en meer ernstig met betrekking tot lewenssituasies is en wat homself telkens vir mislukkings blameer, is meer tot stres geneig (Courage & Williams 1987:13; Kadushin 1992:258).

Die selfgesentreerde persoon

Mense studeer gewoonlik maatskaplike werk omdat hulle hulself as aanvaardend en mensgeoriënteerd beskou. Indien hulle hul eie negatiewe houdings teenoor kliëntsisteme ontdek, veroorsaak dit stres. Hoe meer die student se lewe dus rondom sy werk gesentreer is, hoe meer vatbaar is hy vir stres (Kadushin 1992:258,259).

Die individualistiese student

Die individualistiese studente is gewoonlik gedrewe, idealisties, onafhanklik en konformeer nie maklik nie. Hulle beleef gewoonlik baie stres, aangesien hulle beïnvloed word deur hoe hulle dink dienslewering behoort te wees en nie soos dit werklik in die praktyk realiseer nie (Ratliff 1988:150; Kadushin 1992:259-260).

Die perfeksionis

Die perfeksionis wil gewoonlik alles perfek en die beste doen en beleef stres indien dit nie realiseer nie (Robinson 1991:2-23).

Die angstige persoon

Sommige mense is van nature angstig en bekommer hulle oor die meeste dinge in die lewe. Dit is dus 'n stresvolle lewenswyse (Atkinson 1988:55).

Die nie-selfgeldende persoon

Atkinson (1988:55) stel dit onomwonde dat persone wat nie selfgeldend is nie, meer stres as ander mense beleef.

Die tipe A-gedragspatroonpersoonlikheid

Volgens persoonlikheidsteorieë word mense in twee groepe, naamlik die tipe A- en tipe B-persoonlikheid verdeel. Die tipe A-gedragspatroon verwys na die sogenaamde strespersoonlikheid en die tipe B-gedragspatroon na 'n persoonlikheid met 'n lae stresrisiko.

Die tipe A-gedragspatroon verwys na die volgende eienskappe: die meeste dinge word vinnig gedoen, meer as een ding word op 'n keer gedoen, intense deursettingsvermoë, ambisie, 'n intense begeerte vir erkenning, 'n geneigdheid om eksterne omstandighede te blameer as doelstellings nie bereik word nie, die beleving van min werkstevredenheid en die beleving van voortdurende konflik in persoonlike verhoudings (Atkinson 1988:45-47; Malherbe & Engelbrecht 1992:26-27; Ross 1993:337).

3.2.1.3 Persoonlike probleme wat die student se leerervaring beïnvloed

Die persoonlike lewe van die student kan intense stres veroorsaak wat die leerervaring beïnvloed. Die student lewe nie in isolasie nie en word verlief, word siek, het ongelukke en word deur omstandighede van ouers, ander familie en vriende beïnvloed. Persoonlike probleme verg soms al die energie van die student wat die leerervaring benadeel. Indien die student in 'n laat adolessente ontwikkelings stadium is wat met intense gemoedskommeling gepaard gaan, kan dit die stres en intensiteit van persoonlike probleme vererger (Hoffmann 1990:162; Pettes 1979:122; Ross 1993:340).

3.2.1.4 Die student se bewuswording van eie motiewe, gevoelens en gedrag

Selfbewussyn kan as die student se identifisering van sy eie motiewe, gevoelens en gedrag omskryf word. Wanneer studente met 'n kliëntsisteem begin werk, word hulle van hulself en moontlike onverwerkte gevoelens en konflikte bewus (May & Kilpatrick 1989:309-310). Wilson (1981:25) noem in hierdie verband dat die student se selfbewussyn intense stres kan veroorsaak vanweë dit wat sy van haarself ontdek en omdat sy bang is dat die supervisor om hierdie rede haar professionaliteit in twyfel kan trek.

Met betrekking tot die motiewe en gevoelens waarvan die student bewus raak, maak Perlman (1979:205) die volgende stelling: "... many of us who are drawn to the human service professions have known enough of hurts and sorrows to resonate to them in others and thence to want to ease or heal them in others as if once again to heal them in ourselves". Die student se stres kan dus toeneem hoe meer sy met die kliëntsisteem te doen kry en sy van eie onverwerkte motiewe, gevoelens en gedrag bewus word.

3.2.1.5 'n Swak selfbeeld wat die student se vatbaarheid vir stres beïnvloed

Navorsing wat deur Le Croy & Rank (1987:25), Lombard & Hofmeyr (1995:40) en Russel (1990:70) gerapporteer word, dui daarop dat persone met 'n swak selfbeeld meer vatbaar vir stres is. Die stres van die persoon word verhoog indien sy swak selfbeeld tot frustrasie met onbereikte doelstellings en onbevredigende persoonlike behoeftes aanleiding gee.

3.2.1.6 Die student se dogmatiese oortuigings wat van die supervisor en praktykverwagtinge verskil

Dogmatiese oortuigings kan baie stres by 'n student veroorsaak indien die supervisor ander oortuigings handhaaf en indien die praktyk ander verwagtinge aan die student stel. Sodanige studente se leerervaring word ook beperk indien hulle slegs bereid is om van 'n "ware gelowige" te leer (Pettes 1979:123).

3.2.1.7 Beëindiging van vriendskapsverhoudinge

Studente moet soms herhaaldelik nuwe verhoudinge en sosiale netwerke ontwikkel. Vriendskappe wat tydens hoërskool gevestig is, ontbind. Vanweë die baie tyd wat die student se kursus in beslag neem, word die student toenemend geïsoleer. Hierdie isolasie word vererger wanneer studentevriende onbereikbaar raak deur byvoorbeeld hul kursusse te staak, te trou, te verhuis of deur ander vriendegroepes te ontwikkel. Vriendskapsverhoudinge kan dus vir die student van korte duur wees en kan stres vanweë die verlies van 'n gevoel van permanensie en vriendskapsondersteuning veroorsaak (Van der Walt 1993:139).

3.2.1.8 Die gevolge van die sosio-politieke veranderinge in Suid-Afrika vir die student

Die sosio-politieke veranderinge in Suid-Afrika bied tans baie uitdagings aan die maatskaplikewerkprofessie. Gedurende die apartheidsera het die kurrikula van die meeste universiteite nie op die sosio-ekonomiese faktore en realiteit van die meerderheid Suid-Afrikaners gefokus nie. 'n Westerse model vir onderrig is ontwikkel wat op 'n eerste-wêreldse situasie gefokus het en wat beperkte waarde vir alle Suid-Afrikaanse gemeenskappe het. Hierdie kurrikula is tans besig om by die meeste universiteite te verander. Dit laat baie studente egter onveilig voel omdat hulle algeheel onkundig is en geen ervaring en verwysingsraamwerk het om die probleme van 'n veranderende Suid-Afrika, soos politieke geweld en benadeelde persone aan te spreek nie (Ramphal 1994:340-345). Hierdie situasie moet gesien word in die lig daarvan dat die meeste studente in Suid-Afrika op universiteit vir die eerste maal aan multi-kulturele ondervindinge blootgestel word. Die skielike konfrontering met verskillende kulture kan tot gevoelens van minderwaardigheid, verwerping en isolasie lei (Sewpaul & Hoosen 1992:84).

Die maatskaplikewerkprofessie word tans aan radikale strukturele veranderinge blootgestel. Dit plaas groot stres op die professie en maatskaplike werkers om tans relevante dienste te lewer (Ross 1993:341). Hierdie veranderinge veroorsaak baie stres by die mense van Suid-Afrika in die algemeen, by maatskaplike werkers en ook by studente wat hulle gereed maak om tot die beroep toe te tree. Burns (1988:205) verwys in hierdie verband na 'n toekomsskok wat mense beleef.

3.2.1.9 Die student se finansiële probleme

Gewoonlik beleef die meeste studente deurlopend finansiële probleme. Vanweë die vermindering in staatsubsidies aan universiteite en gevolglike verhogings in studiegelde word die meeste studente tans gedwing om van beurse en lenings gebruik te maak. Dit het 'n swaar finansiële las vir die student tot gevolg, veral vir die maatskaplikewerkstudent wat 'n uiters swak betaalde beroep betree. Baie studente kan ook nie met die instansies wat beurse toeken identifiseer nie, maar word kontraktueel verbind om ná kwalifisering vir sodanige

organisasies te werk. Vanweë finansiële nood word enige beurs gewoonlik aanvaar. Die praktiese komponent van die maatskaplikewerkkursus het 'n verdere finansiële uitgawe vir die student tot gevolg. Baie studente word dus gedwing om deelydse werk te doen. Dit is dus nie verbasend nie dat verskeie navorsingstudies toon dat finansies meestal 'n oorsaak van stres by maatskaplikewerkstudente is (Fortune 1987:85; Koeske & Koeske 1989:254; Van der Walt 1993:139).

3.2.2 DIE STUDENT SE KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM

3.2.2.1 Die aanvanklike vreemde praktykomgewing en -organisasie waar die student geplaas word om praktiese werk te doen

Alle studente beleef een of ander vorm van stres tydens hulle aanvanklike plasing by 'n organisasie om praktiese werk te doen. Indien die student nie geïndividualiseer word by die nuwe organisasie nie, verhoog dit sy stres. Die nuwe onbekende omgewing het ook gewoonlik 'n gedeeltelike disoriëntering tot gevolg wat daartoe lei dat die student onveilig voel. Supervisors besef gewoonlik nie watter intense stres die student beleef nie indien daar probleme tydens sy aanvanklike plasing by 'n organisasie voorkom (Atherton 1986:171-172; Danbury 1986:29; Hoffmann 1990:153; Kadushin 1992:254-255; Wilson 1981:23-24).

Hoffmann (1990:156) vestig ook die aandag daarop dat daar gewoonlik druk op die student geplaas word om tydens sy aanvanklike plasing by 'n organisasie, so gou as moontlik feitelike kennis met betrekking tot die organisasie te versamel ten einde met hulpverlening te kan begin. Terselfdertyd moet die student ook van die beskikbare hulpbronne in die gemeenskap kennis dra. Dit kan oorweldigend vir 'n student by 'n vreemde organisasie en gemeenskap wees, indien in ag geneem word dat die student se praktiese werk gewoonlik oor 'n beperkte tydperk strek.

Die organisasie en maatskaplike werkers waarby die student inskakel kan hom ook ontugter, aangesien die student die organisasie en maatskaplike werkers kan idealiseer soos dit in die teorie voorgestel word. Die student kan byvoorbeeld vind dat hy nie met die maatskaplike werkers en die organisasie kan identifiseer nie. Baie stres kan dus veroorsaak word wanneer

die student se professionele idealisme vernietig word (Courage & Williams 1987:15; Hoffmann 1990:156; Kadushin 1992:255; Wilson 1981:26).

3.2.2.2 Die tipe werk wat aan die student toegewys word

Ford & Jones (1987:65) wys op die belangrikheid van die tipe werk wat aan die student toegewys word. Die werk kan óf die student oorweldig deur te kompleks te wees, óf werk kan aan die student toegewys word wat niemand wil (of meer kan) hanteer nie. Die belangrikheid van die toewysing van werk aan die student word ook deur Hoffmann (1990:108) beklemtoon. Sy stel dit dat studente altyd stresvolle ambivalente gevoelens met betrekking tot die toewysing van nuwe kliënte beleef aangesien hulle onseker is of hulle die werk sal kan baasraak. Die student is dus enersyds bang vir nuwe toewysings, maar wil andersyds graag onafhanklike werksverrigting waag.

3.2.2.3 Kliënte wat nie aan die student se verwagtinge voldoen nie

Ondersoeke deur Munson (1983:199) toon dat onrealistiese verwagtinge aan kliënte 'n primêre oorsaak van stres is. Malherbe & Engelbrecht (1992:28) en Van der Walt (1993:138) identifiseer sekere onrealistiese verwagtinge aan die kliëntsisteem wat vir stres bevorderlik is, wanneer die student verwag dat hulpverlening die kliënt se lewe sal verander, 'n wonderwerk in die kliënt se lewe bewerkstellig gaan word, kliënte maklik verander, sukses met alle kliënte en probleme behaal kan word, alle kliënte vir hulpverlening gemotiveerd is, kliënte waardering en positiewe terugvoer vir hulpverlening sal gee en dat die student altyd weet hoe om elke kliënt en situasie te hanteer.

Bogenoemde verwagtinge aan kliënte het gewoonlik hul oorsprong by die student se waardes, wat daarop fokus dat 'n mens hard moet werk, goed moet doen vir ander en toegewyd moet wees. Indien die student met kliënte te doen kry wat nie aan sy verwagtinge voldoen nie, is dit gewoonlik vir hom 'n realiteitskok en voel hy onveilig om met mense met verskillende waardes, soos ander kultuurgroepe te werk (Atkinson 1988:37-39; Hoffmann 1990:156; Munson 1983:200).

3.2.2.4 Die gemeenskap se negatiewe ingesteldheid jeens maatskaplikewerkdienste

Praktiserende maatskaplike werkers kry byna daagliks te doen met die stigma in die gemeenskap wat aan maatskaplike werkers en diegene wat van die dienste gebruik maak, gekoppel word. Die effektiwiteit van maatskaplike werk word al hoe meer bevraagteken. Die motiewe van maatskaplike werkers word geïnterpreteer as paternalisties en 'n inmenging in mense se lewens. Daar heers 'n algehele onkundigheid in die breë gemeenskap met betrekking tot die persoonlikheid van die maatskaplike werker, sy opleiding en die dienste wat gelewer word. Kritiek en wantroue deur 'n gemeenskap met betrekking tot maatskaplike werk is dus algemeen. Met die klem wat tans op bemagtiging, kapasiteitsbou, heropbou en ontwikkeling van mense gelê word, word die verantwoordelikheid van die maatskaplike werker al hoe meer. Dit blyk egter nasionaal en internasionaal 'n tendens te wees om staatshulp vir maatskaplikewerkdienste te verminder. Dit impliseer dat die maatskaplike werker, ten spyte van die gemeenskap se oorwegende negatiewe gesindheid, meer met minder hulpbronne moet doen (Jacobs 1988:61; Kadushin 1992:255; Malherbe & Engelbrecht 1992:31; Ross 1993:340; van der Walt 1993:138). Indien studente van die genoemde feite bewus word of daarmee gekonfronteer word, het dit 'n sterk invloed op hulle en kan dit tot baie stres aanleiding gee.

3.2.2.5 Die titel "maatskaplike werker" waaraan 'n twyfelagtige status gekoppel is

Skrywers soos Jacobs (1988:59), Kadushin (1992:253,255-258), Malherbe & Engelbrecht (1992:31), Van der Walt (1993:136) en Wilson (1981:24) identifiseer stresfaktore wat regstreeks aan die maatskaplikewerkprofessie te wyte is. Die waarde van 'n profesie word dikwels in terme van die salaris gemeet wat die beoefenaars verdien. Alhoewel die motivering om maatskaplike werk te studeer gewoonlik nooit finansiëel is nie, bevestig die relatiewe swakker salaris as ander professies vir die maatskaplikewerkstudent dat sy profesie van minder waarde is. Die moontlikheid bestaan dat 'n student nie 'n betrekking sal vind nie vanweë faktore buite sy beheer soos vermindering of verandering van poste by organisasies en regstellende aksie. Ander professies waarmee in spanverband saamgewerk word, soos medici, word as "primas inter pares" met ander woorde eerste onder gelykes

behandel. Maatskaplike werk word weer eens as minderwaardig beskou. Studente twyfel deurlopend of hulle in staat sal wees om maatskaplike werk te kan doen en of hulle in die regte rigting studeer. Indien die student nie met sy praktiese plasing tevrede is nie, word hierdie twyfel oor die maatskaplikewerkprofessie vererger. Maatskaplike werkers moet soms sonder die nodige privaetheid en kantoorfasiliteite hulle werk doen. Hierdie omstandighede veroorsaak dat hulle professionaliteit bevraagteken word. Net soos daar sekere morele verwagtinge aan 'n predikant of priester gekoppel word, word dit ook van 'n maatskaplike werker verwag om deurgaans byvoorbeeld goeie interpersoonlike verhoudings te handhaaf. Die titel "maatskaplike werker" kan dus opsigself tot stres by die student aanleiding gee.

3.2.2.6 Die student se status as 'n tydelike, deelydse ongekwalifiseerde persoon

Die student verrig haar prakties buite die bekende grense van die opleidingsinrigting, waar sy 'n tydelike en deelydse rol saam met voltydse kollegas vervul. Haar status met betrekking tot die gekwalifiseerde kollegas is dié van 'n persoon wat nog onderrig word. Aangesien die student dienste aan die kliënt soos 'n gekwalifiseerde persoon moet lewer, is die student ook onseker of ongemaklik oor haar status wanneer sy haarself aan 'n kliënt moet bekend stel. Indien sy haarself as 'n student in maatskaplike werk voorstel, kan die kliënt moontlik op die dienste van 'n gekwalifiseerde persoon aandring (Hoffmann 1990:155; Wilson 1981:24).

3.2.2.7 Die eerste kontak met die kliëntsisteem

Verskeie outeurs verwys na die eerste kontak met die kliëntsisteem as 'n faktor wat tot intense stres by die student lei. Tydens hierdie kontak ly sommige studente aan verhoogvrees ("stage fright"), aangesien hulle bang is dat hulle iets verkeerd kan doen, die kliënt skade kan berokken of nie gaan weet wat om met die kliënt te doen nie (Atherton 1986:150-152; Grossman, Levine-Jordano & Shearer 1990:23; Hoffmann 1990:105; Wikler 1986:113-119). Kaplan (1991:107) wys spesifiek daarop dat dit minstens tien tot twaalf weke vir studente neem om by 'n praktiese plasing aan te pas en om gemaklik met die leersituasie te wees. Dit word uitsluitlik aan stres met betrekking tot die eerste kontak met die kliëntsisteem

toegeskrif. Gedurende hierdie tydperk vind leer dus nie optimaal plaas nie. May & Kilpatrick (1989:308) wys in hierdie verband daarop dat die student se stres met betrekking tot die eerste kontak met die kliëntsisteem nie net te wyte is aan sy vrees vir die kliëntsisteem nie, maar dat hy ook reeds tydens die eerste kontak met sy eie emosionele konflikte gekonfronteer word.

3.2.2.8 Die professionele verhouding met die kliëntsisteem

Die student se verhouding met sy kliënt is gewoonlik sy eerste professionele verhouding. Dit verskil radikaal van sy vorige vriendskapsverhoudings en kan die student onseker laat voel met betrekking tot die aanwending van sy gesag en kennis. Ford & Jones (1987:112), Hoffmann (1990:158) en Kadushin (1992:251-252) onderskei enkele stresfaktore vir die student wat 'n gevolg van sy professionele verhouding met die kliënt is. Die student word tydens onderrig geleer om kliënte te individualiseer, maar vir assesserings en administratiewe doeleindes word dit soms van die student verwag om die kliënt se gedrag te etiketteer. Studente word geleer om 'n nie-veroordelende houding teenoor kliënte te handhaaf, maar tog word dit ook van hulle verwag om die kliënt se gedrag te verander. Die student moet enersyds met die kliënt kan empatiseer, maar moet andersyds 'n emosionele afstand handhaaf.

3.2.2.9 Die moontlike emosionele respons van die kliëntsisteem wat deur die student hanteer moet word

Die kliëntsisteem aan wie dienste gelewer word, openbaar dikwels intense emosies. Tydens supervisie word die student gewoonlik aangemoedig om sensitief te wees met betrekking tot die kliënt se emosies en om empaties daarop te reageer. Dit veroorsaak stres by die student, aangesien hy nie net bang is om die kliënt se emosies te hanteer nie, maar ook sy eie emosionele respons as 'n reaksie op die kliënt vrees. Die kliënt se emosionele respons rig gewoonlik ook 'n emosionele appél tot die student. Dit kan tot min werksbevrediging of 'n uitdaging om deur die kliënt aanvaar te word, lei (Ford & Jones 1987:117; Hoffmann 1990:157-158; Kadushin 1992:242-248; Malherbe & Engelbrecht 1992:30; Pettes 1979:121). Die genoemde skrywers identifiseer die volgende emosionele response by kliënte wat tot stres

by die student kan lei: weerstand en aggressie deur kliënte wat 'n trauma beleef, wat afkeuringswaardige gedrag soos verkragting openbaar, wat multi-probleme het en min potensiaal vir verandering toon.

3.2.2.10 **Kliënte wat buitengewone eise stel**

Daar word van die student verwag om 'n direkte diens aan die kliënt te lewer. Soms is die tipe kliënt en sy behoeftes aan die student onbekend en het die student nog slegs in die teorie daarmee te doen gekry. Alhoewel elke ontmoeting met sodanige kliënte vir die student 'n stresvolle ervaring is, word daar van die student verwag om nie net intellektueel nie, maar ook emosioneel met sodanige kliënte kontak te maak (Hoffmann 1990:155).

Studente kan dus 'n intense vrees vir kliënte, soos byvoorbeeld terminale pasiënte ontwikkel, veral as dit hulle eerste kontak met byvoorbeeld die dood is. Hierdie stres word vererger indien die student sensitiewe onderwerpe, byvoorbeeld seks met die kliënt moet hanteer (Wilson 1981:25).

Studente het dikwels ook met buitengewone omstandighede van kliënte te doen, soos diskriminasie of behuisingstekort, wat moeilik deur die student in sy beperkte praktykopleiding aangespreek kan word. Dit gee ook aanleiding tot stres by die student, aangesien dit omstandighede is wat nie in die student se mag is om te hanteer nie, maar wat die uitset van sy intervensie beïnvloed (Kadushin 1992:249).

3.2.2.11 **Besluitneming oor die aard van dienste aan kliënte**

Die student het reeds tydens die aanvang van sy prakties 'n verskeidenheid besluite wat geneem moet word. Jacobs (1988:102-104) noem dat dit veral besluite oor kliënte is wat stres veroorsaak. Die volgende stresvolle besluite word deur Hoffmann (1990:158) en Kadushin (1992:246,249) geïdentifiseer: besluite oor watter tegnieke en benaderings die beste is om die kliënt mee te help, besluite oor ingrypende statutêre dienste en besluite oor etiese kwessies wat nog nie deur die gemeenskap uitgeklaar is nie.

3.2.2.12 Die implementering van die onderskeie fases in die proses van hulpverlening

Die student toon soms skuldgevoelens omdat die kliëntsisteem vir sy praktykoefening gebruik word en hy is gewoonlik bang dat hy nie aan die verwagting kan voldoen nie. Elke fase van die hulpverleningsproses het dus stres by die student tot gevolg. Danbury (1986:98) en Hoffmann (1990:158) identifiseer in hierdie verband enkele toepaslike oorsake vir stres.

Stres met betrekking tot die kontakfase het gewoonlik te doen met die student se onsekerheid oor wat om te sê, hoe om te reageer en wat die supervisor van sy pogings sal dink. Gedurende die aksiefase of middelfase van hulpverlening twyfel die student gewoonlik of die doelstellings van die hulpverlening bereik sal word. Die termineringsfase behels 'n verlies. Die student kan dit as 'n verlies van 'n goeie of swak onderrigondervinding beskou, afhangende van sy betrokkenheid by die kliënt. Die student beleef ook soms gedurende die termineringsfase dat ander nie dieselfde besorgdheid teenoor die kliënt toon nie. Die student termineer gewoonlik met die kliënt vanweë die beëindiging van sy praktykopleiding en nie vanweë bereiking van gestelde doelwitte nie. Die student beleef dus in die meeste gevalle 'n gevoel van "unfinished business", met ander woorde dat hulpverlening aan die kliëntsisteem onafgehandel is. Die ergste stres word beleef om dit aan die kliënte oor te dra dat die verhouding vanweë beëindiging van praktykopleiding getermineer word. Die student se stres met betrekking tot afskeid kan ook soms onbewustelik in sy kinderjare gesetel wees.

3.2.2.13 Min sigbare positiewe resultate vir evaluering van dienste

Kadushin (1992:246) rapporteer navorsingbevindinge wat daarop dui dat die bevraagtekening van die effektiwiteit van dienste een van die hoofoorsake van stres by mense in die helpende professies is. Jacobs (1988:120-119) gee 'n verklaring vir hierdie tendens deur te noem dat maatskaplike werkers beleef dat hulle meer van hulself vir hul werk gee as wat hulle ontvang.

Histories is dit die maatskaplike werker se verantwoordelikheid om regstellende waardes en norme aan die gemeenskap oor te dra, al word dit nie deur die gemeenskap ondersteun nie. Dit is ook moeilik om die vordering in maatskaplike werk waar te neem of te meet,

aangesien daar tans nie voldoende metingskale in maatskaplike werk in hierdie verband bestaan nie. Omdat die werk wat gedoen is gewoonlik ook nie sigbaar is nie, word min positiewe terugvoer oor werk ontvang. Onvoldoende tyd om vordering by die kliëntsisteem te evalueer en gebrekkige kontinuïteit in dienslewering is verdere faktore wat 'n rol by die evaluering van die effektiwiteit van dienste speel. Dit is dus geen wonder nie dat studente 'n mislukking in hulpverlening aan die kliënt as 'n persoonlike mislukking beleef nie (Kadushin 1992:252; Le Croy & Rank 1987:23,32-37; Malherbe & Engelbrecht 1992:31).

3.2.2.14 Die bestuur van 'n motor om die kliëntsisteem te bereik

Gewoonlik word daar van 'n maatskaplike werker verwag dat hy 'n motor moet kan bestuur, ten einde sy werk te verrig (Atkinson 1988:65-66). 'n Motorbestuurslisensie is gewoonlik dus 'n vereiste vir die meeste vakante maatskaplikewerkposte wat geadverteer word. Indien die gemiddelde ouderdom van afstuderende maatskaplikewerkstudente volgens McKendrick (1994:312) in ag geneem word, blyk dit dat die meeste studente tydens die tydperk wat hulle reeds met praktykopleiding besig is, eers vir 'n motorbestuurslisensie in aanmerking kan kom. Baie studente kan hul kliënte deur geen ander manier as met 'n motor bereik nie. Sommige opleidingsinrigtings stel ook sekere verwagtinge met betrekking tot die verkryging van 'n motorbestuurslisensie. Stres kan dus beleef word as gevolg van gebrekkige motorbestuursvaardighede of omdat die student nie oor 'n motorbestuurslisensie beskik nie.

3.2.3 DIE SUPERVISIE AAN DIE STUDENT

3.2.3.1 Die interpersoonlike aard van die onderrig in supervisie

Deur die student te onderrig word daar veronderstel dat vermeerdering in kennis die student se stres oor die onbekende sal verminder. Onderrig impliseer egter verandering en verandering het stres tot gevolg. Die interpersoonlike aard van maatskaplike werk, anders as byvoorbeeld wiskunde, is 'n stresoorzaak op sigself. Skrywers soos Ford & Jones (1987:111-118), Fortune *et al.* (1985:93), Hoffmann (1990:155-161) Jacobs (1988:125-126); Kadushin (1992:237-239), Kaplan (1991:106), Munson (1983:207-208), Russel (1990:69), Schulman (1982:145-148) en Wilson (1981:23) stem met bogenoemde stelling ooreen en

identifiseer spesifieke redes waarom die interpersoonlike aard van onderrig in supervisie 'n oorsaak vir stres is. Die volgende uiteensetting is 'n samevatting van die redes.

Wanneer die student van mense en hul gedrag in hul omgewing leer, leer hy ook meer omtrent homself en het dit 'n emosionele impak op die student. Die student doen praktykopleiding, voordat hy geleer het hoe om dit te doen en hy weet nie wat hy behoort te weet nie. Hy voel dus hulpeloos, verward en bang vanweë sy gebrek aan "weet hoe", "weet wat" en "weet hoekom". Die student weet ook nie altyd presies wat sy supervisor van hom verwag nie en twyfel of hy sy eie en ander se verwagtinge kan nakom en of hy al die nuwe leerinhoude kan baasraak. Hy wonder soms of hy werklik iets deur middel van sy praktykopleiding gaan leer. Die onderrigmetodes kan die student se leerervaring beperk. Individuele supervisie kan die student byvoorbeeld van sy portuurgroep isoleer, terwyl groepsupervisie die student kan blootstel. Die student se vorige leerervaring kan moontlik sodanig stresvol gewees het, dat wanneer hy met nuwe leerinhoude gekonfronteer word, blokkeer hy dit asof hy dit nie verstaan nie. Verandering van die student se waardes tydens onderrig kan in stryd wees met sy gevestigde denkpatrone en dié van vorige rolmodelle soos ouers, onderwysers en die portuurgroep. Die student kan die verandering van sy waardes as 'n dislojaliteit en verwerping van betekenisvolle ander beleef. Hy kan min of geen leiding met betrekking tot sy kliënte kry nie, wat tot intense onsekerheid kan lei. Om van ander te leer kan 'n onaangename ervaring vir sekere studente wees en die onderrig in supervisie kan beleef word as 'n erkenning van die student se onvermoë in die praktyk. Om hom oop te stel vir die onderrig in supervisie kan ook vir die student beteken dat hy sy onafhanklikheid prysgee. Daar is dus spesifieke redes waarom die interpersoonlike aard van onderrig in supervisie stresvol is. Lazerson in Kadushin (1992:238) stel dit soos volg: "It is important to emphasize that the very nature of what is to be learned ... adds greatly to the stress already inherent in the learning situation and adds its own special challenge to the learning alliance."

3.2.3.2 Die toepassing en integrering van teoretiese konsepte in die praktyk

Die teoretiese kennis wat in die klaskamer aan die student oorgedra word en die kennis wat die student in die praktyk benodig kan nooit perfek deur middel van supervisie

gesinchroniseer word nie. Dit het die gevolg dat die student soms keuses met betrekking tot die toepaslikheid van sekere teorie moet maak, sonder dat hy daardie kennis in die lesing-lokaal ontvang het.

Die benaderings en tegnieke wat benut word by die organisasie waar praktykopleiding gedoen word, kan ook van dié in die lesinglokaal verskil. Hierdie realiteit in die praktyk kan tot die student se verwarring en gevolglike stres bydra. Die toepassing van teoretiese konsepte kan ook soms slegs op die student se teoretiese begrip berus sonder dat dit emosionele begrip insluit. 'n Oorlading van die maatskaplikewerkkurrikulum kan die kompleksiteit van die integrering van teoretiese konsepte tydens supervisie vererger (Hoffmann 1990:157; Jacobs 1988:98-99).

3.2.3.3 Administratiewe vereistes in supervisie

Dit is altyd moeilik om 'n balans tussen standaardisering, eenvormigheid in prosedures, werksoutonomie en buigsaamheid te vind. Om ordelikheid te verseker, het enige instansie reëls en regulasies nodig. Weerstand teen reëls en regulasies is en sal altyd teenwoordig wees en veroorsaak gewoonlik stres by die persone wat dit moet nakom (Jacobs 1988:127). Kadushin (1992:237) wys ook op die stres wat veroorsaak kan word vanweë die druk van 'n organisasie om volgens sy beleid en prosedures te werk en 'n persoon se diensgeoriënteerdheid.

3.2.3.4 Verslagskrywing deur die student

Ford & Jones (1987:116) en Hoffmann (1990:160-161) identifiseer waarom die mees algemene onderrigmedium naamlik verslagskrywing, 'n groot oorsaak vir stres kan wees: die student beleef dat hy hom op hierdie manier aan kritiek blootstel, die student kan bewus daarvan wees dat hy oor die algemeen nie kan konseptualiseer nie, hy kan moontlik nooit tevrede met die eindresultaat wees nie, die student en die supervisor kan verskil oor die wyse waarop 'n onderhoud gedokumenteer is, die student beleef dat slegs hy die onderhoud bygewoon het en dus geregtig op sy interpretasie is, die skryf van 'n verslag kan met 'n eksamen geassosieer word, dit is soms die hoofbron waarvolgens die student geëvalueer

word, baie tyd word aan verslagskrywing spandeer, daar word soms verwag dat die student sy gevoelens in verslae moet reflekteer en die student kan ongemaklik oor sy gebrekkige taalkundige vermoë voel.

3.2.3.5 Die supervisor se reaksies op eie stres tydens supervisie aan die student

Dit gebeur soms dat die supervisor sy eie stres deur middel van sy verhouding met die student hanteer. Dit kan tot intense stres by die student lei, aangesien die supervisor sy stres aan die student kan oordra of deur middel van sy optrede in die supervisieverhouding stres by die student veroorsaak (Kadushin 1992:294-311; Wilson 1981:196-197).

Kadushin (1992:332-340) identifiseer ook speletjies wat die supervisor met die student kan speel wat 'n reaksie op die supervisor se stres is. Hierdie speletjies van die supervisor is 'n direkte oorsaak van stres by die student en kan soos volg onderskei word: die supervisor kan telkens wonder waarom die student 'n vraag vra en sodoende die fokus vanaf die vraag herlei; indien die supervisor herhaaldelik nie 'n vraag van die student kan beantwoord nie, word dit gereflekteer; die supervisor verwys telkens na sy meer ondervinding wanneer die student met hom verskil of wanneer hy die student probeer oortuig; supervisiesessies word gereeld vanweë die supervisor se "baie werk" uitgestel of verkort; die supervisor verminder sy gesag deur aan die student te kenne te gee dat hy net soos die student is; die supervisor probeer die student se guns wen deur te kenne te gee dat hy meer vir die student sou wou doen, maar deur administratiewe redes verhoed word; die supervisor kan die student manipuleer deur te verwys na wat hy reeds alles vir die student gedoen het; opdragte kan afgeskaal word (ten koste van die student) om die student se guns te wen; die supervisor kan gereeld met selfvertroue terminologie gebruik, sonder om te weet waaroor dit gaan en wat dit beteken. Supervisors wat op die genoemde wyses tot studente se stres bydra, is gewoonlik oorgekontroleerd in hulle werk, manipuleer deur middel van dreigemente oor hul mag, is oorbetrokke by studente en hul supervisieverhouding met studente word veral deur intense spanning gekenmerk (Munson 1983:196-197; Ford & Jones 1987:75).

3.2.3.6 Die student se oordrag en die supervisor se teenoordrag

Oordrag vind plaas vanaf die student na die supervisor en teenoordrag vind vanaf die supervisor na die student plaas. Die supervisor kan die student byvoorbeeld aan sy ma of pa herinner en dan daarvolgens optree. Oordrag vind in die meeste verhoudings plaas en kan positief wees, maar kan in die meeste gevalle tot stres aanleiding gee indien dit nie hanteer word nie (Atherton 1986:138; Feltham & Dryden 1994:102-104; Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne 1983:35-39).

3.2.3.7 Die supervisieverhouding tussen die student en die supervisor

Die verhouding tussen die supervisor en die student word deur skrywers soos Hoffmann (1990:153,159), Kadushin(1992:200), Malherbe & Engelbrecht (1992:29), Pettes (1979:121) en Van der Walt (1993:137) as die primêre bron vir stres of ondersteuning beskou. Die verhouding is gewoonlik intens, persoonlik en gaan met baie emosie gepaard. Enige nuwe verhouding wat aangegaan word, gaan met stres gepaard. Die stres vanweë die supervisieverhouding is egter nie beperk tot die aanvang van die verhouding nie, maar is geldig vir die duur van die student se verhouding met sy supervisor. 'n Rede hiervoor is dat die student vir die duur van die onderrig in 'n sekere sin van sy supervisor afhanklik is.

Rubinstein (1992:100-101) en Wilson (1981:24) wys daarop dat studente gewoonlik hoop om 'n goeie verhouding met die supervisor te handhaaf. Soms antisipeer die student dat 'n hegte band tussen hom en die supervisor gevorm gaan word. Studente bespreek die supervisor se hoedanighede ook gewoonlik vooraf met mekaar. Hierdie gedrag verhoog slegs die student se stresvlak, veral as die student deur die supervisor se houding teleurgestel word.

Danbury (1986:28-29) identifiseer spesifieke konkrete stresorsake in die supervisieverhouding. Indien daar nie vaste supervisietye is nie maak dit die student onseker en gespanne, want hy weet nie of hy 'n prioriteit vir die supervisor is nie. Die uitstel van supervisiesessies of onderbrekings daarvan wek ook spanning, aangesien die student oorbodig voel. Die student wil sekerheid hê of hy tussen supervisiesessies die supervisor met betrekking tot krisissituasies kan raadpleeg. Die student is altyd onseker met betrekking tot

die verhouding tussen die supervisor by die opleidingsinstansie en die supervisor in die praktyk, aangesien hy weet dat hulle hom deurlopend bespreek. Fortune *et al.* (1985:93) noem dus tereg dat die student se verhouding met sy supervisor die mees intense groei- of nie groei-georiënteerde ondervinding is wat 'n student van sy opleiding onthou.

3.2.3.8 Selfoopstelling deur die student aan die supervisor

Studente besef gou dat supervisie 'n mate van selfoopstelling verg en dat dit 'n persoonlike risiko kan wees. Die student is gewoonlik aanvanklik onseker in watter mate hy sy behoeftes, vrese, waardes en gebreke aan die supervisor moet blootlê. Studente het soms ook 'n probleem om te onderskei watter inligting informeel of tydens supervisiesessies met die supervisor gedeel moet word. Die rede hiervoor is dat studente bang is dat inligting wat formeel of informeel gedeel word later weer deur die supervisor tydens supervisie of op ander terreine gebruik sal word (Hoffmann 1990:160; Kadushin 1992:240; Wilson 1981:23).

3.2.3.9 Verandering van die supervisieverhouding deur die supervisor na 'n terapeutiese verhouding

Wanneer die supervisor sekere blokkasies van die student hanteer, behels dit dat persoonlike konflik by die student aangespreek word. Dit kan egter baie stres by die student veroorsaak indien die supervisor sonder die student se vrywillige deelname die rol van terapeut aanneem (Hoffmann 1990:160). Fortune *et al.* (1985:93) rapporteer navorsing wat aantoon dat studente teen 'n terapeutiese verhouding in supervisie beswaar maak. Kadushin (1985:178) beskryf die student se onwillige deelname in 'n terapeutiese verhouding tydens supervisie as "... to engage in a psychic striptease". Indien die student van ander bronne soos medestudente verneem dat hul verhouding met hul supervisor in terapie ontaard, verhoog dit die student se stres en kan dit tot 'n terughoudende reaksie tydens supervisie bydra (Wilson 1981:25).

3.2.3.10 Die supervisor se terugvoering oor die student se werk

Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne (1983:51) noem dat studente baie sensitief vir

terugvoer oor werk deur hul supervisor is. Afgesien van watter begrip gebruik word om terugvoer mee te beskryf, sal studente dit slegs as krediet of kritiek beleef. Hoffmann (1990:160) wys daarop dat terugvoer gewoonlik ambivalente gevoelens by die student ontlok. Enersyds vrees hy kritiek, maar andersyds verwag hy kritiese terugvoer.

Terugvoer kan dus bepaalde stres veroorsaak, veral as dit slegs negatief, vaag of altyd positief is. Indien die terugvoer slegs negatief is, bedreig dit die student se selfwaarde. Slegs positiewe terugvoer en terugvoer wat vaag is, maak die student onseker, aangesien hy nie spesifiek weet waarop hy kan verbeter nie (Kadushin 1985:199-201; Rogers 1987:96). Terugvoer moet dus akkuraat en spesifiek wees en nie net op die negatiewe of positiewe fokus nie, aangesien studente altyd onseker is of hulle werk aan die verwagting voldoen (Danbury 1986:29).

Wilson (1981:23-27) verklaar die student se intense stres oor terugvoering deur te noem dat dit moontlik die eerste maal is dat die student so noukeurig geëvalueer word. Om hierdie rede kan die student dus kritiek veralgemeen en beleef dat hy 'n algehele mislukking is. Indien daar 'n lang tydsverloop is voordat terugvoer oor werk gegee word, kan dit die student se stres slegs vermeerder.

3.2.3.11 Die supervisor se evaluering van die student se praktykopleiding vir die toekenning van 'n punt

Die deurlopende evaluering van die student se praktiese werk en die feit dat hy 'n punt moet verwerf om te slaag, is verantwoordelik vir intense stres by die student. Enige evaluering het 'n emosionele reaksie tot gevolg. Om hierdie rede vrees sommige studente hulle supervisors aangesien hulle van die supervisor vir 'n evalueringpunt afhanklik is. Dit is 'n vrees wat soms nooit oorkom word nie. Die supervisor wat die student deurlopend ondersteun se rol word tydens formele evaluering na dié van 'n eksaminator verander. Die student is gevolglik dan sonder sy gewone ondersteuning. Hierdie feit dra verder by tot stres by die student wat reeds met sy punte gepreokkupeerd is (Danbury 1986:84; Ford & Jones 1987:144-148; Hoffmann 1990:162; Johnson 1989:59-60; Kadushin 1992:348-349; Kaplan 1991:106; Pettes 1979:121; Wilson 1981:24).

3.2.3.12 Die student se tydsverdeling tussen akademiese werk, praktykopleiding en supervisie

Selfs die student wat sy prakties met selfvertroue benader, beleef intense stres vanweë sy akademiese werk. Tydens elke toets of eksamen spandeer die student gewoonlik al sy energie aan die akademiese werk. Aangesien die student se praktykopleiding en supervisie gewoonlik nie tydens akademiese evalueringsgeleenthede soos toetse gestaak word nie, moet die student keuses maak met betrekking tot die tyd wat aan elke komponent bestee word. Die student beleef gewoonlik dat óf die praktykopleiding en supervisie óf die akademie afgeskeep word (Hoffmann 1990:162; Pettes 1979:123).

3.2.3.13 Die werkstevredenheid wat die student as gevolg van die praktykopleiding beleef

Werkstevredenheid word deur Russel (1990:63) gedefinieer as 'n resultaat van omgewingsfaktore in die werkplek. Uitdagings, belonings, rolle en werklading is komponente van werkstevredenheid.

Fortune & Abramson (1993:95) noem dat werkstevredenheid 'n belangrike voorvereiste is om leer by 'n student aan te moedig, aangesien die student sy praktykopleiding as die betekenisvolste en produktiefste komponent van sy maatskaplikewerkopleiding beskou. Le Croy & Rank (1987:24-25) rapporteer oor navorsing in hierdie verband wat bewys dat stres die gevolg van onbevredigende werk is.

3.2.3.14 Verskil in menings met betrekking tot die hantering van die kliëntsisteem tussen dosente, akademiese- en praktyksupervisors en studente

'n Verskil in mening met betrekking tot die hantering van die kliëntsisteem kan enersyds tussen die student en die supervisor en andersyds tussen die akademiese- en praktyksupervisor voorkom. In die hantering van die kliënt kan die student en die supervisor verskillende perspektiewe handhaaf. Die supervisor kan die situasie bloot administratief beskou of kan 'n mening huldig, sonder dat hy met die kliënt se besondere gedrag en omgewing bekend is

(Kadushin 1992:242). Akademiese dosente het soms 'n bepaalde verwagting en idee oor hoe 'n sekere deel van die werk geïmplementeer moet word. Dit gebeur dus soms dat dosente, akademiese- en praktyksupervisors verskillende teoretiese uitgangspunte handhaaf wat verwarring by die student skep (Van der Walt 1993:139).

3.2.3.15 **Geslagsverskille tussen die student en die supervisor**

Kadushin (1992:316) rapporteer navorsing wat aantoon dat mans wat supervisie by dames ontvang tevrede is en dit positief beleef. Kadushin (1992:316) en Russel (1990:78) rapporteer egter ook navorsing wat aantoon dat damestudente stres as gevolg van hulle manlike supervisors toon. Die verklaring word gegee dat dit gesetel is in manlike supervisors se tradisionele seksistiese houdings. In hierdie verband rapporteer Russel (1990:71) navorsing wat toon dat ondersteuning vir dames baie belangrik is, maar dat dames volgens navorsingsbevindinge deur Himle, Jayaratne & Chess (1987:52-53) stres beter as mans hanteer as gevolg van die feit dat hulle meer daarvoor met kollegas, vriende en ander ondersteuningsbronne praat.

Volgens Russel (1990:77) blyk dit dat studente met supervisors van die teenoorgestelde geslag ondersteuning inboet. Kadushin (1985:317-319) gee die volgende redes: vanweë die persoonlike aard van die supervisieverhouding kan seksuele aangetrokkenheid tussen die partye voorkom, seksuele teistering kan ook voorkom en goeie ondersteunende supervisie kan maklik as 'n uitnodiging vir intimiteit tussen die verskillende geslagte geïnterpreteer word.

3.2.3.16 **Ras- en kultuurverskille tussen die student en die supervisor**

Kadushin (1985:311-112) beklemtoon dat ras- en kultuurverskille 'n groot oorsaak van stres kan wees. Beide die supervisor en die student van verskillende ras- en kultuurgroepe kan bang wees dat hulle as 'n rassis bestempel kan word, indien hulle van mekaar verskil. Hulle gedrag teenoor mekaar kan ook deur skuldgevoelens, simpatie, vrees of vooroordele gemotiveer word. 'n Swart student met 'n wit supervisor kan byvoorbeeld terughoudend met betrekking tot patologie in 'n swart gemeenskap wees omdat dit 'n refleksie op sy eie gemeenskap is. 'n Wit supervisor van 'n wit student wat dienste aan 'n swart gemeenskap

lewer kan byvoorbeeld ook nie ten volle leiding en ondersteuning bied nie behalwe as die supervisor goed met die betrokke kultuur bekend is.

3.2.3.17 Die omgewing waarin die student onderrig word

'n Aantal skrywers soos Atkinson (1988:40,60,62); le Croy & Rank (1987:26), Malherbe & Engelbrecht (1992:29), Munson (1983:207), Rogers (1987:95), Ross (1993:338) en Van der Walt (1993:137) wys op die verband tussen die omgewing en stres. Die student se werk-, leer- en leefomgewing en dus ook die omgewing waarin hy supervisie ontvang, kan tot stres lei en 'n optimale leerondervinding beperk aangesien 'n persoon se streshantering van die ondersteuning van sy omgewing afhanklik is. 'n Stresvolle leef-, werk- en leeromgewing word gekenmerk deur faktore soos steurings, uitermatige temperature, beperkte ruimte, geraas en onvoldoende beligting. Die omgewing waarin die student sy onderrig ontvang, moet dus bevorderlik vir leer wees.

3.2.3.18 Konflik tussen medestudente

Konflik kan tussen studente in dieselfde groep voorkom, byvoorbeeld studente in dieselfde klas, studente by 'n organisasie waar praktykopleiding gedoen word of studente wat deur dieselfde supervisor onderrig word. Gewoonlik heers daar 'n vertrouensverhouding tussen studente en 'n alliansie teenoor die supervisor. Stres word egter deur medestudente veroorsaak wanneer hulle wantrouig teenoor mekaar is, wanneer hulle betersweterig is, jaloers op mekaar is, onsimpatiek teenoor ander se leerprobleme staan en mekaar negatief kritiseer. Medestudente veroorsaak ook stres wanneer hulle meer aandag van hulle supervisor kry en wanneer hulle te kenne gee dat hulle praktykopleidingsinstansie en supervisor beter is. Die studente se stres beïnvloed mekaar ook as 'n betrokke student gepenaliseer word en die werklike rede daarvoor nie bekend is nie (Danbury 1986:29-30; Hoffmann 1990:154; Pettes 1979:125; Wilson 1981:24).

3.3 REAKSIES OP STRES BY DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERK-STUDENT

Om die reaksies op stres volledig en sistematies aan te bied, word dit gekategoriseer in terme van persoonlikheidsreaksies, reaksies in kontak met die kliëntsisteem en reaksies tydens maatskaplikewerksupervisie.

3.3.1 PERSOONLIKHEIDSREAKSIES

3.3.1.1 Verandering in die student se algemene interaksie

Munson (1993:240) meld dat interaksionele reaksies een van die eerste tekens van oormatige stres is. Danbury (1986:28) verklaar hierdie reaksies deur dit toe te skryf aan die feit dat die student die maatskaplike probleme van die kliëntsisteem intellektueel kan verstaan, maar moontlik nog nie oor die vaardighede beskik om dit te hanteer nie.

Bogenoemde skrywers verwys elk na 'n groot verskeidenheid interaksionele reaksies, wat soos volg uiteengesit kan word: die student word sinies oor kliënte, supervisie word gesien as 'n teistering en nie as 'n hulp nie, wisseling in gemoedstoestande kom voor, die persoon word agterdogtig, gevoelens van isolasie ontwikkel, 'n verlies van humorsin word getoon, die vermoë om ander te help word bevraagteken, die persoon bevraagteken sy loopbaankeuse, hy verloor belangstelling in ander, hy word afhanklik van supervisie, die student word onseker of hy die akademie en praktykopleiding gesamentlik kan hanteer, die persoon stel onrealistiese verwagtinge aan homself en die kliënt, die persoon word vyandig, vergeetagtig, ongeduldig en aggressief, 'n ekstrovert kan teruggetrokke raak en die supervisor word vermy.

3.3.1.2 Depressie

Stres is dikwels 'n faktor in die veroorsaking van gemoedsversteurings. Volgens Louw & Edwards (1993:750) het navorsing bewys dat depressiewe persone wel aan 'n oormaat stres blootgestel is. Simptome van depressie is gewoonlik terneergedruktheid, onttrekking, min

motivering, konsentrasieprobleme, skuldgevoelens en stadige aksies (Atkinson 1988:20-21).

3.3.1.3 Beroepsuitbranding

Uitbranding is in 1974 deur Fraudenberger in die literatuur vermeld (Kadushin 1992:233). Dit het tot 'n gewilde onderwerp in die literatuur ontwikkel. Ten einde 'n persoon met uitbranding te kan help, moet die manifestering daarvan geïdentifiseer kan word (Ratliff 1988:147). Munson (1983:211) noem dat selfs die beste praktykbeoefenaar die een of ander tyd uitbranding beleef. Uitbranding moet nie met werksontevredenheid verwar word nie. Uitbranding is 'n chroniese toestand en is 'n reaksie op langdurige stres waarvoor daar geen ontlading is nie (Kadushin 1985:233; Van der Walt 1993:134-135). Van der Walt (1993:138) maak die gevolgtrekking dat daar min literatuur en navorsing gedoen is oor uitbranding by maatskaplikewerkstudente. Om hierdie rede word daar volstaan met definisies oor uitbranding met betrekking tot praktiserende maatskaplike werkers.

'n Samestelling van omskrywings oor uitbranding deur skrywers soos Courage & Williams (1987:8), Kadushin (1992:233), Ratliff (1988:147), Rogers (1987:93), Russel (1990:64) en Veeran & Moodley (1994:355) dui daarop dat uitbranding 'n reaksie by 'n persoon is vanweë chroniese emosionele stres. Dit lei tot fisiese uitputting, verminderde produktiwiteit en depersonalisering. Die psigiese en fisieke gesondheid en gedrag van die mens word beïnvloed. Ross (1993:335-336) definieer uitbranding in terme van 'n ekologiese perspektief deur dit te omskryf as 'n vorm van ekologiese wanfunksionering tussen die persoon, sy ekosisteem en die wedersydse transaksies en impak wat dit op mekaar het.

Uitbranding word in terme van verskeie fases in die literatuur beskryf. Van der Walt (1993:135) beskryf byvoorbeeld vyf fases terwyl Munson (1993:236) na drie fases verwys. In die volgende beskrywing word daar met Munson se drie fases van uitbranding volstaan.

Fase 1 : Alarmfase

Die persoon se energie vermeerder, maar sosiale verhoudings en rolle word nie noodwendig beïnvloed nie. Hierdie vorm van stres is vir die meeste mense positiewe stres wat tot werksbevrediging lei en maatskaplike werk opwindend, uitdagend en die moeite werd maak

(Malherbe & Engelbrecht 1992:25).

Fase 2 : Weerstandsfase

Tydens hierdie fase neem angs toe en reageer die persoon deur middel van bekommernis, rusteloosheid, neerdrukkende gevoelens, 'n afname in energie, 'n afname in konsentrasie en geheue, 'n afname in objektiwiteit en 'n afname in belangstelling. Die persoon reageer oor die algemeen meer emosioneel as gewoonlik. Hierdie fase word baie maal as 'n tydelike verskynsel beskou, sodat dit nie altyd deur die supervisor waargeneem word nie (Cournoyer 1988:260-262; Malherbe & Engelbrecht 1992:25).

Fase 3 : Die uitputtingsfase

Hierdie fase het 'n ineenstorting van die persoon se funksionering tot gevolg. Die reaksies is duidelik waarneembaar vir die persoon se vriende, familie en andere by wie die persoon betrokke is. Die reaksies sluit die volgende in: totale uitputting, chroniese siekte, depressie, ernstige slaapprobleme, wesenlike afname in konsentrasie en geheue, wantroue, fisiese disfunksie, waarneembare verandering in sosiale gedrag en onsekerheid oor professionele verantwoordelikheid. Hierdie fase verteenwoordig gewoonlik 'n keerpunt in die persoon se lewe (Atkinson 1988:17; Cournoyer 1988:261-262; Malherbe & Engelbrecht 1992:25-26). Die uitputtingsfase is die laaste in 'n reeks van fases en staan as uitbranding bekend (Apgar 1982:80).

3.3.1.4 Die identifisering van kliënte se patologiese eienskappe by die student self

Sommige studente beleef die behoeftes en probleme van die kliëntsisteem so intens, dat hulle sekere patologiese eienskappe byvoorbeeld fobies wat by hulle kliënte voorkom, by hulleself begin identifiseer (Wilson 1981:25).

3.3.1.5 Die afdwing van beheer deur onredelike selfgeldende gedrag

Sommige studente hanteer hulle stres deur voortdurend in beheer te wil wees en reageer dan deur onredelike selfgeldende gedrag te openbaar (Ford & Jones 1987:120).

3.3.1.6 **Lae moraal**

Jacobs (1988:78-79) wys daarop dat 'n lae moraal 'n reaksie op stres is en dat die tekens van lae moraal deur die student op die volgende wyses kan manifesteer: geen respek vir die supervisor nie, lae produktiwiteit, verwaarlosing van werk, baie klagtes, gebrekkige samewerking, chroniese siektes en om gereed vir afspraak laat te kom.

3.3.2 REAKSIE TYDENS KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM

3.3.2.1 **Die uitstel van kontak met die kliëntsisteem**

Die student kan telkens 'n besoek, telefoonoproep of skryf van 'n verslag uitstel omdat sy stresvlak hom verlam en hy waarskynlik onseker is oor hoe om die situasie te hanteer. Dit gebeur gewoonlik wanneer die student 'n moeilike kliënt verwag (Ford & Jones 1987:115,117). Wilson (1981:25) wys daarop dat baie studente op stres reageer deur siek te raak tydens byvoorbeeld die eerste kontak met die kliëntsisteem of om die kontak op enige ander wyse uit te stel.

3.3.2.2 **Die vermyding van dieperliggende betrokkenheid by die kliëntsisteem**

Die student kan as 'n reaksie op stres enige dieperliggende betrokkenheid en kontak met die kliënt vermy en slegs by oppervlakkige en feitelike kommunikasie betrokke raak. Selfs waar 'n duidelike behoefte by die kliënt aan meer interpersoonlike kontak bestaan, sal die student slegs die konkrete hanteer (Ford & Jones 1987:119).

Skrywers soos Danbury (1986:28) en Pettes (1979:121) verwys na spesifieke maniere hoe die studente betrokkenheid by die kliëntsisteem vermy. Die student kan te kenne gee dat hy nie die kliënt se emosies en gevoelens wil benadeel nie en daarom raak hy nie betrokke nie. Sensitiewe onderwerpe word dikwels hanteer deur dit te blokkeer en te vermy. Die student regverdig homself deur aan te voer dat die kliënt nog nie gereed is om daaroor te praat nie. In baie gevalle is dit die student wat nog nie gereed is om daaroor te praat nie. Die student kan ook te kenne dat die kliënt geen probleme het nie, aangesien hy te bang is om deur

middel van eksplorering nog probleme by die kliënt te identifiseer.

3.3.2.3 Oorbetrokkenheid by die kliëntsisteem

Die student wat onseker is van homself hanteer sy stres deur oorbetrokke by die kliëntsisteem te raak. Sodoende verloor die student sy objektiwiteit wat nog meer stres veroorsaak (Ford & Jones 1987:120).

3.3.2.4 Die verlies van spontaneïteit teenoor die kliëntsisteem

Studente verloor hul spontaneïteit wanneer hulle meer selfbewus raak as gevolg van vreemde gesprekstegnieke wat hulle tydens onderhoude moet implementeer. Hiermee saam moet alles wat tydens die onderhoud gebeur, onthou word sodat 'n verslag daarvoor geskryf kan word (Danbury 1986:28). Munson (1983:216) meld in hierdie verband dat maatskaplikewerk-studente aanvanklik spontaan, gemotiveerd, opgewonde en geïnteresseerd in maatskaplike werk is. Hoe meer hulle egter met die kliëntsisteem te doen kry, hoe meer word hulle sinies, teruggetrokke en vyandig. Hierdie gedrag word as 'n direkte reaksie op stres beskryf.

3.3.2.5 Oordrag van ondervindinge uit die verlede

Volgens Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne (1983:36) het oordrag 'n effek op die wyse waarop 'n mens waarneem, die wyse waarop iets geïnterpreteer word en die wyse waarop gedrag tot uiting kom. 'n Student wat van oordrag gebruik maak kan verdedigend, vyandig of verward teenoor die kliënt voel. Dit is moeilik vir so 'n student om op die huidige te konsentreer en om nie ondervindinge van die verlede te herroep nie (Ford & Jones 1987:120-121).

3.3.3 REAKSIES TYDENS SUPERVISIE

Bykans alle studente beleef stres vanweë die leersituasie (Pettes 1979:120). Kadushin (1985:161-162,292) verwys na stresreaksies in hierdie verband as speletjies en blokkasies

deur die student. Atherton (1986:143-144) verwys na blokkasies deur die student as 'n onwilligheid om die leerinhoud aan te leer wat 'n geslotenheid en 'n emosionele reaksie tot gevolg het. Berne in Ford & Jones (1987:76) definieer speletjies deur die student as "an ongoing series of complementary ulterior transactions - superficially plausible, but with a concealed motivation." Vervolgens word die speletjies en blokkasies deur die student as reaksies tydens maatskaplikewerkonderrig bespreek. Kadushin (1985) se beskouing word as uitgangspunt geneem.

3.3.3.1 Ontduiking van verantwoordelikheid

Die student kan die verantwoordelikheid vir sy optrede op die supervisor skuif deur telkens te vra wat om volgende te doen. Die supervisor kan hierop reageer deur self verantwoordelikheid te neem en self 'n plan te beraam. Dit gee die student geleentheid om slegs te doen wat die supervisor sê. Indien die student nie slaag nie, is dit dus die supervisor se skuld (Ford & Jones 1987:77-88; Kadushin 1985:289).

3.3.3.2 Herhaaldelike erkenning van skuld en foute

Wanneer die student weet dat sy werk van swak gehalte is, kan hy dit herhaaldelik erken en self op sy foute wys. Hy kan ook belowe dat dit nooit weer sal gebeur nie. Dit ontlok simpatie by die supervisor wat dan sal probeer om die student gerus te stel deur erkenning te probeer gee (Kadushin 1985:288, 290).

3.3.3.3 Verskansing van foute

Pettes (1979:122) meld dat die verskansing van foute redelik algemeen en normaal vir enige student is. Dit beperk egter sy leerondervinding omdat die supervisor dan nie sy leerbehoefte kan identifiseer nie.

3.3.3.4 Terughoudendheid

Feltham & Dryden (1994:4) en Wilson (1981:23-24) noem beide dat die student te bang kan

wees om van die supervisor te verskil of hy kan bang wees om sy onkunde te bewys. Vrae om onsekerheid uit die weg te ruim, word dus nooit gevra nie.

3.3.3.5 Laat indiening van verslae

Stres as gevolg van onsekerheid word gewoonlik deur middel van die laat indiening van verslae gereflekteer. Veral as die student se werk nie volgens verwagting is nie word verslae nie betyds ingedien nie (Ford & Jones 1987:116).

3.3.3.6 Vermyding van supervisie

Die student wat stres as gevolg van die supervisieverhouding beleef, sal sover moontlik supervisiesessies vermy. Die student sal ook gewoonlik werk doen sonder om die supervisor te raadpleeg om sy onafhanklikheid te bewys (Ford & Jones 1987:118).

3.3.3.7 Beklemtoning van supervisors se teenstrydige benaderings

Die student kan supervisors se teenstrydige benaderings beklemtoon om beheer te verkry. Dit kan benaderings van vorige supervisors of ander supervisors wees. Menings word dus teen mekaar afgespeel (Kadushin 1985:290).

3.3.3.8 Voorhou van 'n sensitiewe persoonlikheid

Die student kan te kenne gee dat hy baie sensitief is en maklik emosionele skade berokken kan word. Dit verhoed dat die supervisor te veel eksploreer of kritiek gee (Kadushin 1985:288).

3.3.3.9 Verandering van die supervisieverhouding na 'n terapeutiese verhouding

Die student kan telkens persoonlike probleme aanbied sodat die aandag daarop gefokus word en nie op die werk nie. Dit laat gewoonlik nie genoeg tyd oor om die werk te behandel nie. Die supervisor is gewoonlik gelei om as terapeut gekies te word en geniet die persoonlike

aandag wat die student verlang (Kadushin 1985:284).

3.3.3.10 Verandering van die supervisieverhouding na 'n vriendskapsverhouding

Sommige studente sal desperate pogings aanwend om 'n vriendskapsverhouding met die supervisor aan te knoop, wat die objektiwiteit in die supervisieverhouding bemoeilik (Ford & Jones 1987:77; Kadushin 1985:284).

3.3.3.11 Die stel van onrealistiese verwagtinge aan die supervisor

Onrealistiese verwagtinge word soms aan die supervisor gestel. Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne (1983:12) stel die student se verwagting aan die supervisor soos volg: "They are expected to lead us into the land of happiness, (like fairy godmothers), instantly quench thirst for knowledge, transmit skills, cure and take away troubles with a wave of the wand, thus avoiding the frustration and pain of slowly gained relief, improvement, learning and growth." Besondere goeie en slegte magte word dus aan die supervisor toegedig.

Wanneer die student stres met betrekking tot die onderrigsituasie beleef, fantaseer sy oor die "slegte magte" waaroor die supervisor beskik. In so 'n situasie glo die student dat die supervisor haar te na kom, haar met opmerkings en aksies aanval, haar laat ly en haar vir tekortkominge straf (Hoffmann 1990:154). Wilson (1981:25) wys egter op die teendeel en noem dat sommige studente elke woord en beweging van hulle supervisors idealiseer. Die supervisor moet dus in staat wees om te bepaal vanuit watter perspektief die student se verwagtinge aan hom as supervisor gestel word.

3.3.3.12 Demokrasering van die supervisieverhouding

Die student kan 'n demokratiese supervisieverhouding voorstel wat gelyke deelname in supervisie impliseer. Sy gelyke deelname kan egter daartoe lei dat hy die supervisorsrol oorneem en sensitiewe onderrigareas vermy. Dit is moeilik vir die supervisor om dit te hanteer, want sy kan maklik as ondemokraties beskou word (Kadushin 1985:285).

3.3.3.13 Soeke na 'n bondgenoot in die supervisor

Kadushin (1985:282-283) noem dat skrandere studente gewoonlik konflik met burokratiese stelsels soos verslagskrywing en byhou van statistiek beleef. Hulle poog voortdurend om die supervisor te oortuig dat hulle sonder die burokratiese stelsels meer vir die kliënt kan beteken. Indien die supervisor ook soms konflik met burokratiese stelsels beleef en dit aan die betrokke student toon, het die student 'n bondgenoot en is dit baie moeilik om die student tot nakoming van basiese verwagtinge aan te spoor.

3.3.3.14 Vraagstelling wat die fokus van supervisie weglei

Die student kan telkens 'n aantal vrae voorberei wat tydens supervisie gevra word. Soms word daar ook op vrae gefokus waarin die student weet dat die supervisor besondere belangstelling toon. Dit is moeilik vir die supervisor om nie hierop te reageer nie aangesien dit die verwagting is dat alle vrae tydens supervisie gevra en beantwoord moet word. Hiermee verkry die student beheer oor die inhoud en die verloop van die supervisiesessie (Kadushin 1985:288).

3.3.3.15 Voortdurende komplimentering van die supervisor

Die student gee voortdurend komplimente aan die supervisor deur byvoorbeeld daarop te wys dat hy baie goeie onderrig ontvang. Dit maak dit vir die supervisor moeilik om die student aan te spreek of om die student objektief te evalueer (Kadushin 1985:283).

3.3.3.16 Die skep van ongemak by die supervisor

Die student kan sy stres met betrekking tot die onderrigsituasie hanteer deur byvoorbeeld gekruide taal te gebruik of eksplisiete stellings te maak deur net soos die kliënt te praat. Dit kan die supervisor ongemaklik en onseker maak oor hoe om die student en die situasie te hanteer (Kadushin 1985:287).

3.3.3.17 Beklemtoning van die supervisor se leemtes

Indien die student kan bewys dat die supervisor nie so goed is as wat algemeen aanvaar word nie, word die mag van die supervisor verminder en laat dit veral die meer intellektuele student minder gespanne voel. Die student kan ook poog om aan die supervisor te bewys dat hy met betrekking tot sekere sake meer weet om sodoende die supervisie rolle om te ruil (Ford & Jones 1987:771; Kadushin 1985:286).

3.3.3.18 Vermyding van kritiese beoordeling deur die supervisor

Die student kan 'n afstand tussen hom en die supervisor probeer handhaaf, deur so min of vaag as moontlik oor sy werk te rapporteer of om deur middel van verbale vertellings sy werk in 'n beter lig te stel. Dit verhoed dat die supervisor die student se privaatheid in sy verhouding met die kliënt betree en het die gevolg dat die student se werk nie krities beoordeel kan word nie (Kadushin 1985:290).

3.3.3.19 Beskuldigings van ander mense en situasies vir eie tekortkominge

Dit is algemeen van studente om hulle stres te hanteer deur ander mense en situasies vir hul eie tekortkominge te blameer. Swak samewerking deur kliënte, vervoerprobleme of 'n ontoereikende supervisor word soms as rede vir eie tekortkominge deur studente aangevoer. Die student begin ook om die maatskaplikewerkprofessie van oneffektiwiteit te beskuldig en gee soms meer aandag aan die verbetering van die sisteem as aan verbetering van sy eie vaardighede om mense te help (Kadushin 1985:242,287,290; Pettes 1979:126-127).

3.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk het dit aan die lig gekom dat die oorsake en reaksies van 'n student se stres geïndividualiseer moet word, ten einde dit deur middel van die ondersteuningsfunksie van supervisie te hanteer. Daarom is dit nodig om soveel as moontlik stresoorake en reaksies in terme van die student se persoonlikheid, sy kontak met die kliëntsisteem en die

supervisie aan die student te eksplorieer. Ten einde die ondersteuningsfunksie van supervisie te kan toepas, is dit nodig om in die volgende hoofstuk alle moontlike hanteringswyses van stres te bepaal.

HOOFSTUK 4

HANTERING VAN VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERK- STUDENTE SE STRES DEUR MIDDEL VAN DIE ONDER- STEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE

4.1 INLEIDING

Van der Walt (1993:145) wys daarop dat literatuur gewoonlik slegs op die hantering van praktiserende maatskaplike werkers se stres fokus. Die toepaslikheid van streshantering by maatskaplikewerkstudente word egter deur die genoemde outeur onderskryf.

Kadushin (1992:260-262) beskryf dit as een van die verantwoordelikhede van die supervisor om byvoorbeeld stres te voorkom, stresoorstake te verwyder, die impak van 'n stresoorstake te verminder en om 'n persoon te help om by stres aan te pas. Himle, Jayaratne & Thyne (1989:19-33) en Himle, Jayaratne & Thyne (1991:22-27) is meer spesifiek en beskryf die hantering van stres deur die supervisor in terme van ondersteuning wat op die volgende fokus: emosionele ondersteuning deur byvoorbeeld die warmte in die supervisieverhouding, ondersteuning deur middel van erkenning vir goeie werk, ondersteuning deur middel van die deurgee van kennis wat benodig word en instrumentele ondersteuning deur middel van die aanleer van vaardighede. Hierdie spesifisering van die ondersteuningsfunksie in supervisie stem dus met Kadushin (1985:262) se stelling ooreen dat die administratiewe en onderrigfunksie van supervisie ondersteunend aangebied moet word.

Tydens hantering van 'n student se stres moet daar bepaal word of die stres vir leer bevorderlik is en in watter mate dit die leergeleentheid strem. Die studente moet dus nie met mekaar vergelyk word nie aangesien dit slegs tot meer stres kan bydra. Die student se huidige funksionering moet met sy vorige funksionering vergelyk word (Danbury 1986:54; Munson 1983:202).

Ford & Jones (1987:111-112) en Wilson (1981:26) verwys na normale stres en reaksies deur studente. Die supervisor het tydens ondersteuning aan die student 'n verantwoordelikheid om hom op die algemeenheid van stres te wys wat vanweë die nuwe leersituasie ontstaan. Dit sal dus natuurlik vir die student wees om angstig te raak en te wonder oor "hoe sal ek weet wanneer om wat te doen?". Bewusmaking van normale stres en reaksies sal daartoe lei dat studente nie stres as 'n verskoning en regverdiging vir swak prestasies vanweë ander redes kan gebruik nie (Van der Walt 1993:145).

Bogenoemde stellings motiveer die belangrikheid vir voldoende kennis met betrekking tot die hantering van stres. Jacobs (1988:162) maak egter die gevolgtrekking dat 'n stap vir stap streshanteringsprogram in supervisie nie moontlik is nie. Hy meld dat vanweë die kompleksiteit van stres kan daar slegs riglyne aanbeveel word om stres te hanteer. Om hierdie rede word hierdie hoofstuk vervolgens deur middel van 'n raamwerk gestruktureer wat fokus op die hantering van stres vanweë die persoonlikheid en omstandighede van die student, vanweë die student se kontak met die kliëntsisteem en vanweë die supervisie aan die student.

4.2 HANTERING VAN STRES AS GEVOLG VAN DIE PERSOONLIKHEID EN OMSTANDIGHEDE VAN DIE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENT

Die hantering van stres vanweë die persoonlikheid en omstandighede van die student word vervolgens gestruktureerd aangebied in terme van vaardighede waarmee die supervisor die student se stres kan hanteer, vaardighede wat die supervisor vir die student kan aanleer om stres te hanteer en die supervisor se hantering van spesifieke geïdentifiseerde stresorsake.

4.2.1 VAARDIGHEDE WAARMEE DIE SUPERVISOR DIE STUDENT SE STRES KAN HANTEER

4.2.1.1 Bepaling van die student se belangstelling in sy studierigting

Pettes (1979:123) wys daarop dat daar studente is wat geen bewys lewer dat hulle vorder en leer nie. Die supervisor behoort te besef dat sodanige studente se onvermoë om te leer nie

altyd aan 'n oormaat stres toegeskryf kan word nie. Soms is die student se onvermoë te wye aan ander faktore soos 'n gebrek aan belangstelling in sy studie en in maatskaplike werk.

Ford & Jones (1987:125-126) verwys na bogenoemde studente as moeilik hanteerbare studente. 'n Student kan om 'n verskeidenheid redes moeilik hanteerbaar wees. Dit is dus nodig dat wanneer die ondersteuningsfunksie in supervisie toegepas word, die bogenoemde outeurs se kriterium vir 'n hanteerbare en moeilik hanteerbare student in ag geneem moet word.

Die moeilik hanteerbare student

- Die student bly van die supervisor afhanklik.
- Weerstand teen verandering word byvoorbeeld deur middel van vyandigheid getoon.
- Die student toon 'n algehele onderwerping aan die onderrig in plaas van deelname aan die onderrig.
- 'n Onvermoë word getoon om verbande uit te wys.
- Daar word herhaaldelik slegs op behoeftes van die onmiddellike situasie gefokus.
- Die student se aanvanklike verwardheid tydens die aanvang van sy prakties duur voort en word in alle areas van sy prakties gereflekteer.
- Die student kan nie op 'n spesifieke probleem fokus nie.

Die student toon dus 'n algehele ontoereiktheid wat nie met 'n oormaat stres verwar moet word nie en wat nie deur ondersteuning alleen hanteer kan word nie.

Die hanteerbare student

- Die student kan op sy leerprobleme fokus.
- Die student aanvaar eie verantwoordelikheid vir sy leerprobleme en om hulp daarvoor te soek.
- 'n Besorgdheid oor die kliëntsisteem word deur die student getoon.
- Die student word nie oorafhanklik van hulp nie en hy kan produktief van hulp wat aangebied word, gebruik maak.

- Die student is ontvanklik en nie hipersensitief vir kritiek nie.

'n Algehele gemotiveerdheid om te leer word dus deur die hanteerbare student weerspieël. Sodanige student se teenproduktiewe stres kan deur die ondersteuningsfunksie van supervisie hanteer word.

4.2.1.2 **Onderskeiding tussen die toepassing van terapie en ondersteuning in supervisie**

Die wyse waarop die supervisor die student se stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie hanteer kan 'n dilemma vir die supervisor wees aangesien hy meer as net 'n onderwyser, maar minder as 'n terapeut moet wees. Die supervisor moet 'n warm en ondersteunende verhouding met die student handhaaf, maar is nie veronderstel om op terapeutiese behoeftes van die student te reageer nie (Kadushin 1985:182; Munson 1983:26).

Om 'n skeidslyn tussen supervisie en terapie te tref, is nie net 'n teoretiese probleem nie, maar dit het ook etiese en praktiese implikasies. Dit is dus makliker om 'n riglyn vir die toepassing van ondersteuning en terapie daar te stel as om dit prakties toe te pas. Indien 'n supervisor byvoorbeeld nie op 'n student se probleem reageer nie, word dit as verwerping beleef. Indien daar wel op 'n probleem gereageer word, kan dit as onwelkome terapie beleef word. Dit is dus moeilik om tussen 'n persoonlike en werksgeoriënteerde probleem te onderskei. Om rigiede grense tussen die persoonlike en professionele lewens van mense te stel, kan 'n oorvereenvoudiging en kunsmatig wees (Kadushin 1985:184; Rubinstein 1990:114). Die terapeutiese effek wat empatie op die vermindering van stres kan hê, kan nie onderskat word nie aangesien die supervisor net soos die terapeut ondersteunend moet wees en 'n vertrouensverhouding moet handhaaf (Jacobs 1988:169-170; Kadushin 1985:229-231). Om hierdie rede maak Rubinstein (1992:114) die gevolgtrekking dat die ondersteuningsfunksie van supervisie wel as 'n soort terapie beskou kan word.

Kadushin (1992:231) verwys op 'n poëtiese wyse na die ondersteuningsfunksie van supervisie en meld dat dit die verskil maak tussen "playing notes and making music". Die doel van ondersteuning in supervisie is dus om die student optimaal emosioneel in staat te stel om sy

beste te lewer en nie net om die student teen ondoeltreffendheid te beskerm nie.

Dit blyk dat daar geen eenstemmigheid in die literatuur met betrekking tot 'n onderskeid tussen ondersteuning en terapie bestaan nie (Atherton 1986: 127,139; Burn & Holloway 1989:49; Feltham & Dryden 1994:11-12; Ford & Jones 1987:121-122; Jacobs 1988:94-96,169-170; Kadushin 1985:174-184; Munson 1983:26,39-40; Pettes 1979:122-123; Rubinstein 1992:98-115; Young 1986:27). Om hierdie rede word die genoemde outeurs se beskouinge vervolgens in terme van beginsels vir ondersteuning in supervisie uiteengesit, sodat dit as raamwerk en wyse kan dien waarvolgens die supervisor die student se stres kan hanteer.

Daar moet deurgaans gepoog word om ondersteuning te onderskei deur middel van die doel en fokus, die rol wat die supervisor vervul en die proses wat gevolg word. Die supervisor se taak is om die student te help om beter werk te lewer en nie noodwendig om 'n beter mens te word nie. Die student se houdings, gevoelens en gedrag word die fokus van supervisie wanneer dit die student se werk beïnvloed. Tydens supervisie het die supervisor nie met die student in totaliteit te doen nie, maar slegs met die student as potensiële maatskaplike werker. Slegs inligting met betrekking tot die student se persoonlike lewe in hierdie verband is dus nodig. Die supervisor is nie met die oorsake van patologie gemoeid nie, maar slegs met die gevolge wat dit vir die student se werk kan inhou. Doelstellings word in supervisie na aanleiding van die student se leerbehoefte gestel en nie soos in terapie waar die kliënt sy eie doelstellings stel nie. Vanweë die evalueringskomponent van supervisie kan die supervisor moeilik opleidingstandaarde handhaaf en terselfdertyd 'n terapeut wees. Wat die student tydens sy praktykopleiding doen, is belangriker as hoekom hy dit doen. Die supervisiekontrak behoort dit uit te spel dat daar slegs op die student se werkverrigting gekonsentreer sal word. Die supervisor behoort dus nie magtiging te hê om gevoelens van die student te eksploreer wat hy nie bereid is om te deel nie. Die supervisor moet altyd bewus bly van die feit dat die student nie die supervisieverhouding enige tyd kan termineer soos die kliënte in terapie 'n verhouding enige tyd kan verbreek nie. Die leerinhoud in supervisie word veralgemeen en nie gepersonaliseer soos in terapie nie. Onbewuste gevoelens word dus nie in supervisie hanteer nie. Supervisie kan nooit terapie vervang nie en moet nie die student wat terapie benodig, daarvan ontnem nie. Die supervisor kan

werkstandaarde stel en indien daar blokkasies is wat die werkstandaard bedreig, behoort die supervisor dit te eksplloreer en te hanteer. Indien die student gedrag toon wat die supervisor vanweë onbevoegdheid of gebrekkige kennis nie kan hanteer nie, moet die student verwys word. Beraad met die student op 'n vlak wat nie die kliëntsisteem se probleem en behoeftes oorskadu nie, is toelaatbaar. Indien die fokus egter vanaf die onderrig verskuif, moet die student verwys word of van sy praktykopleiding onttrek word. Verwysing van die student moet omsigtig hanteer word aangesien die supervisor waarskynlik van die probleem bewus is en reeds met die student daaroor in gesprek getree het. Die wenslikheid om die student verder aan 'n eksterne persoon bloot te stel, moet dus goed oorweeg word. Ondersteuning in supervisie het altyd selfbewussyn, bevordering van betekenisvolle verhoudings en effektiewe interpersoonlike gedrag ten doel. Dit het definitiewe raakpunte met terapie, maar moet nie die supervisor van effektiewe ondersteuning afskrik nie. Indien die student persoonlike inligting spontaan tydens 'n supervisiesessie bekend maak, moet die supervisor dit nie blokkeer nie, behalwe wanneer dit te veel tyd van die supervisiesessie in beslag neem. Die supervisiesessies moet deurgaans vir die student 'n professionele en persoonlike groei-georiënteerde ondervinding wees. Die supervisor kan soms op 'n meer persoonlike vlak by die student betrokke raak indien die relevantheid van sodanige betrokkenheid gemotiveer kan word en indien die verhouding tot voordeel van die student se werk kan lei. Die wyse waarop die supervisor die student se stres hanteer, moet dus in terme van bogenoemde beginsels verantwoordbaar wees.

4.2.1.3 Die skep van 'n bevorderlike werksklimaat om die student se moraal te verhoog

Die supervisor kan deur middel van ondersteuning die student se moraal verbeter. 'n Klimaat wat bevorderlik vir die werk is, kan geskep word. Dit kan gedoen word deur motivering, respek, aanvaarding, goeie kommunikasie en begrip (Jacobs 1988:79).

4.2.1.4 Motivering van die student

Skrywers soos Austin (1981:52-53), Rothmund & Botha (1991:21) en Weekes & Botha (1988:239) stem ooreen dat motivering van 'n persoon sy stres kan verminder en dat

persoonlikheids groei sodoende uitgebrei word. Dit blyk dus dat motivering 'n strewe na 'n doel is en dat stres hanteer word deur die persoon se strewe na die doelbereiking aan te spreek. Die supervisor kan slegs daarin slaag om die student in 'n toestand van gemotiveerdheid te kry aangesien motivering vanuit die persoon self kom. Die student word dus geaktiveer om bepaalde aktiwiteite uit te voer wat hom in staat stel om gemotiveerde gedrag te openbaar (McLoud 1989:48-49).

McLoud (1989:52-54) omskryf breedvoerig watter faktore in gedagte gehou moet word om 'n persoon te motiveer om 'n bepaalde doel te bereik en om stres te hanteer. Vir die doeleindes van hierdie studie is die volgende beginsels belangrik. Die student moet aanvaarding beleef om in staat te wees om ander ook te aanvaar. Hy moet sekuriteit en 'n gevoel van veiligheid beleef om met vrymoedigheid te eksperimenteer sonder om bang te wees dat sy foute veroordeel sal word. Hy moet erkenning kry en bevrediging ervaar wanneer hy take bemeester het. Erkenning moet ook aan die student se besondere vermoëns verleen word. Hy moet ingelig word waarom bepaalde werk belangrik is om te leer en wat die waarde daarvan vir hom is. Die supervisor moet bepaal of die student werklik in die werk belangstel. Die student se behoeftes en siening oor sy werk moet bepaal word voordat bereikbare doelwitte gestel word. Sy aspirasievlak moet ook vasgestel word om te bepaal of sy aspirasies en vermoëns met mekaar verband hou ten einde frustrasie en stres om doelstellings te bereik, te voorkom. Sy verwysingsgroep, met ander woorde die studente met wie die student identifiseer, moet bepaal word aangesien hierdie groep die student se motivering en die wyse waarop die student behoeftebevrediging nastreef, beïnvloed. Die student se kulturele agtergrond moet ook in ag geneem word aangesien die gemeenskap waaruit 'n persoon kom sy behoeftes beïnvloed. Sy vorige leerervaring sal ook 'n invloed op sy behoeftes en die wyse waarop hy gemotiveer word uitoefen en laastens bepaal die student se omstandighede op 'n bepaalde tydstip ook sy behoeftes en wyse waarop hy gemotiveer word.

Dit blyk dat motivering met volwasseleerbeginsels verband hou en dat die toepassing van hierdie leerbeginsels die student ook sal motiveer. Botha (1985:341) noem dat die volwassene se behoeftes en belangstellings sy inherente motivering om te leer is. Die supervisor beklee dus 'n ondersteuningsrol en moet die student behulpsaam wees om sy

leerbehoefte te bepaal.

4.2.1.5 Optrede as 'n rolmodel vir die student

Verskeie ondersoekes deur Fortune & Abramson (1993:96); McLoud (1989:56-57) en Munson (1993:247) toon dat modellering deur die supervisor tot die student se leerervaring bydra. Die supervisor se gesindheid en eie motivering beïnvloed die student. Die supervisor moet dus 'n voorbeeld stel sodat die student daarmee kan identifiseer. Studente ontwikkel baie van hulle houdings en gedrag as gevolg van hulle supervisors. Deur positiewe gesindhede en effektiewe werkgewoontes te demonstreer, kan die supervisor dus stres by die student voorkom.

4.2.1.6 Empatiese toetrede tot die leefwêreld van die student

Empatie is die vermoë om jouself in iemand anders se leefwêreld in te stel. Dit impliseer dat die supervisor moet begin waar die student is en nie waar hy dink hy is nie. Dit behels ook om op so 'n wyse na die student te luister, dat die student bereid is om sy leefwêreld te deel (Atherton 1986:129).

Soms dink supervisors egter dat deur empatie te betoon hulle te na aan die student beweeg en dat hulle nie meer in staat gaan wees om objektief te oordeel nie. Supervisors is ook bang dat empatie 'n terapeutiese tegniek is. Deur empatie te betoon moet die supervisor in staat wees om hom vir die student se gevoelens oop te stel, hy moet erkenning aan die student se gevoelens gee en hy moet in staat wees om die student se gevoelens in sy eie woorde uit te druk (Schulman 1982:107-113).

4.2.1.7 Betoning van warmte aan die student

Onvoorwaardelike aanvaarding en 'n nie-veroordelende houding is woorde waarmee outeurs die begrip warmte beskryf. Die begrip "onvoorwaardelik" kan egter nie regstreeks op supervisie van toepassing gemaak word nie aangesien die supervisiekontrak sekere werksevereistes en verwagtinge stel. Die supervisor het byvoorbeeld dissiplinêre

bevoegdhede. Atherton (1986:132-133) stel voor dat respek eerder as 'n trefwoord vir die uitlewing van warmte gebruik moet word. Dit is maklik om respek te betoon indien die student goeie werk lewer. Indien die student egter vyandig, laks en onverantwoordelik is, is dit moeiliker en behoort die supervisor nog steeds 'n element in die student se werkverrigting te soek om te respekteer.

4.2.1.8 **Betoning van opregtheid aan die student**

Volgens Atherton (1986:132-133) impliseer opregtheid ook warmte in 'n supervisieverhouding. Hy beveel aan dat die beginsel van "I'm OK, you're OK" uitgeleef word. Dit impliseer dat om respek vir jouself te hê, moet ander ook gerespekteer word. Dit is dus die teenoorgestelde van onegtheid of skynheiligheid. Die supervisor moet dus gemaklik in die student se teenwoordigheid wees.

4.2.1.9 **Ontwikkeling van insig by die student oor sy gedrag**

Die supervisor moet poog om insig by die student te bewerkstellig oor sy gedrag en hoe om stres te hanteer. Voordat die student nie beseft dat hy in staat is om sy situasie te verander nie, is daar nie veel wat gedoen kan word nie. Insig is slegs die begin om stres te hanteer. Die student se positiewe gesindheid is verder nodig (Munson 1993:244; Roberts 1987:114).

Die supervisor kan deur middel van individuele of groepsupervisie poog om die student tot insig te lei. Die supervisor het egter die verantwoordelikheid om tydens gesprekke met die student slegs op werksverwante stres te fokus. Die supervisor behoort slegs suggesties te maak om die student in staat te stel om self oplossings te vind. Daar moet teen direkte raadgewing en voorskriftelikheid gewaak word aangesien dit aggressie by die student kan ontlok. Die supervisor moet dus nie direktief te werk gaan nie en skuldgevoelens en gevoelens van mislukking by die student moet hanteer word (Munson 1983:209).

4.2.1.10 **Aanwending van humor tydens supervisie**

Lowis & Nieuwoudt (1994:125) identifiseer areas waarvoor humor produktief aangewend kan word en verwys onder andere na die aanwending van humor om stres te hanteer deur byvoorbeeld in staat te wees om vir jou eie foute te lag. Die outeurs vergelyk die hantering van stres deur middel van humor met die herlading van batterye.

4.2.1.11 **Leiding aan die student om sy gesin van oorsprong se effek op supervisie te verstaan**

Die student se begrip van sy eie gesin van oorsprong kan sy stres op verskeie terreine verminder. Die student se gedrag vanweë die effek van sy gesin van oorsprong op hom beïnvloed ook die supervisieverhouding. Die gesin van oorsprong moet egter nie die fokus van supervisie word nie en verdien slegs aandag in die mate wat dit kan help om die student se stres te hanteer (Frantz 1992:31-33; Munson 1983:271-277).

Zimmerman, Collins & Bach (1986:7-23) beklemtoon die gebruikswaarde van kennis met betrekking tot 'n persoon se gesin van oorsprong vir supervisie. Die outeurs gee 'n uiteensetting van die wyse waarop 'n eerste-, tweede-, derde- en vierdegeborene in supervisie hanteer kan word in terme van die persoon se gesinsprosesse, sy gedrag, die doelstellings in supervisie en die aspekte waarop die supervisor behoort te fokus. Dit stel die supervisor in staat om nie net intuïtief te ondersteun nie, maar om van 'n verskeidenheid gefundeerde hanteringstrategieë tydens supervisie gebruik te maak.

4.2.1.12 **Eksplorering van alle toepaslike inligting met betrekking tot die student**

Eksplorering verwys onder andere na die inwin van alle toepaslike inligting. Eksplorering kan dus ook in supervisie gebruik word om vas te stel wat die student se behoeftes, probleme en stresorsake is (Hugo & Hulme 1984:142; Jacobs 1988:144).

'n Voorvereiste vir eksplorering is dat die inligting wat verkry word betroubaar, tersaaklik, geldig en bruikbaar moet wees en dat dit sensitief hanteer moet word. Eksplorering kan die

volgende vorme aanneem: onderhoude, geskrewe meetinstrumente om stres te identifiseer, direkte waarneming van byvoorbeeld nie-verbale gedrag en kommunikasiestyle, verslae waarin die student dagboek van stressituasies hou, mediese inligting, verslae deur ander professies soos sielkundiges, verslae van die persoon se gedrag binne 'n organisasie of opleidingsinstansie, bestudering van tendense en insidente en bepaling van die student se beskikbare hulpbronne en steunstelsels (Hugo & Hulme 1984:143-145; Jacobs 1988:145-147).

Munson (1983:207) beklemtoon dat daar tydens eksplorering nie net op oorsake of reaksies gekonsentreer moet word nie, maar ook op die hantering daarvan. Die klem moet dus geplaas word op hoe om 'n situasie te manipuleer sodat dit 'n positiewe gevolg kan hê. Die gegewe van 'n situasie moet aanvaar word en daar moet gekonsentreer word op dit wat wel gedoen kan word. Daar behoort dus slegs gefokus te word op dit waaroor die student beheer kan hê.

4.2.1.13 Die skep van 'n bevorderlike werk- en leeromgewing vir die student

Die supervisor moet bewus wees daarvan dat die student se werk- en leeromgewing stres in die hand kan werk. Indien dit binne die supervisor se vermoë is, behoort hy 'n bevorderlike werk- en leeromgewing vir die student te skep. Dit impliseer dat aandag aan fisiese strukture soos gerieflike lesinglokale gegee moet word om die student se omgewing en omstandighede so gemaklik as moontlik te maak (Munson 1993:245,246-247).

4.2.1.14 Heroriëntering van die student ten opsigte van sy beroepskeuse

Indien negatiewe stres by die student langdurig is en alle pogings om dit te hanteer, misluk het en dit nog steeds negatief op die student en sy werk inwerk, moet die student ten opsigte van die beroep heroriënteer word en moet hy gelei word om moontlik sy beroepskeuse te verander (Munson 1993:245). Dit is egter 'n laaste moontlikheid, aangesien die student se konstitusionele reg gerespekteer moet word.

4.2.2 VAARDIGHEDE WAT DIE SUPERVISOR VIR DIE STUDENT KAN AANLEER OM STRES TE HANTEER

4.2.2.1 Selfgeldende gedrag

Selfgeldende gedrag behels om te weet wat jou regte is en om te weet wat jy van 'n situasie wil hê (Atkinson 1988:106). Die supervisor kan vir die student leer om "nee" te sê om te verhoed dat aandag aan aktiwiteite bestee word wat 'n lae prioriteit is (Malherbe & Engelbrecht 1992:36). Daar bestaan verskeie moontlikhede om die student met vaardighede in selfgeldende gedrag toe te rus. Lombard & Hofmeyr (1995:48-51) beskryf byvoorbeeld 'n program om kennis en vaardighede met betrekking tot selfgeldende gedrag uit te brei.

4.2.2.2 Uitspreek van gevoelens

Verskeie outeurs beklemtoon die risiko verbonde aan die opkrop van emosies en dat stres slegs hanteer kan word as die persoon geleer word om sy gevoelens uit te spreek. Die supervisieverhouding moet dus 'n klimaat skep sodat die student gevoelens van aggressie, frustrasie, skuld of mislukking kan uitspreek (Louw & Edwards 1993:705; Munson 1983:197; Urbanowski & Dwyer 1988:37). Atherton (1986:131) stel dit treffend dat die student moet voel "it's OK to let oneself go in here". Die student moet dus vry voel om homself binne die verhouding te wees.

4.2.2.3 Die regte kognitiewe takserings

Kognitiewe takserings verwys na die persoon se persepsie van daaglikse gebeure. Die regte kognitiewe takserings om stres te hanteer, kan vir 'n student aangeleer word. Enkele tegnieke word kortliks bespreek.

Konstruktiewe selfgesprek

Dit behels byvoorbeeld om die student te leer om positiewe monoloë met homself te voer (Courmoyer 1988:263).

Vinnige herstel

Dit behels 'n vinnige herstel nadat jy kwaad geword het sonder om kwaad te bly (Malherbe & Engelbrecht 1992:35; Van der Walt 1993:144).

Gedagtestop

Dit behels die herkenning van nie-konstruktiewe gedagtes, houdings en gedrag en die onmiddellike stop daarvan deur byvoorbeeld 'n groot stopteken te visualiseer (Louw & Edwards 1993:697-701).

Meditasie

Meditasie werk die beste wanneer die denkprosesse afgesluit word en daar gepoog word om omgewingstimuli uit te sluit, byvoorbeeld om meditasie in 'n eksamenlokaal te gebruik, kan help om die invloed van negatiewe stres te verminder (Louw & Edwards 1993:703; Robinson 1991:13-14).

4.2.2.4 Die neem van planmatige besluite

Die supervisor moet die student help om besluite planmatig te neem. Die waarde van alternatiewe oplossings en besluite moet oorgedra word (Jacobs 1988:103).

4.2.2.5 Betrokkenheid van die portuurgroep

Die student se portuurgroep is waarskynlik in dieselfde situasie as hy. Die student kan dus sy vrese met 'n portuurgroeplid deel sonder om veroordeling te vrees. Die portuurgroep verleen ondersteuning, aanvaarding en beskerming aan die student. Die supervisor moet aanvaar dat alhoewel hy formeel die titel van supervisor dra daar baie ander "supervisors" is wat ook 'n rol speel. Die student se gesprekke met portuurs is goeie geleikers vir stres en het ondersteuning tot gevolg. Die supervisor behoort dus portuurgroepondersteuning tydens byvoorbeeld groepsupervisie aan te moedig en moet die student motiveer om daarvan gebruik

te maak ten einde stres te verlig (Kadushin 1985:278-281).

4.2.2.6 **Ontwikkeling van steunstelsels**

Kadushin (1985:276) omskryf steunstelsels as persone met wie 'n langdurige interpersoonlike verhouding gehandhaaf word, wat emosionele ondersteuning en hulp bied, wat terugvoer gee en met wie sekere waardes gedeel kan word. Die belangrikheid van steunstelsels wat as 'n buffer teen stres kan dien, word herhaaldelik deur middel van navorsing bewys (Koeske & Koeske 1989:253). Ook skrywers soos Atkinson (1988:39-40), Jacobs (1988:38,149-152), Malherbe & Engelbrecht (1992:36) en Ross (1993:340) beklemtoon die belangrikheid van steunstelsels om stres te verlig. Dit gebeur dat vriende, familie en ouers soms meer van die student se stres bewus is as die supervisor. Indien die ondersteuning egter meer kundigheid verg, behoort die supervisor 'n groter aandeel daaraan te hê. Indien die student nie oor voldoende steunstelsels beskik nie, moet die supervisor hom leer om dit te ontwikkel. Die student behoort daarop gewys te word dat daar iemand is wat vir hom omgee, daar iemand is wat hom waardeer en dat hy aan 'n netwerk van kommunikasie behoort waarbinne daar op ander se hulp gereken kan word.

4.2.2.7 **Selfontwikkeling**

Die student moet geleer word om self te identifiseer wat die oorsprong van sy stres is. Stressors wat hom die meeste strem, moet volgens intensiteit en frekwensie geprioritiseer word. Hanteringswyses wat in die verlede suksesvol was, moet heroorweeg word voordat nuwe oplossings gesoek word. In die oplossing moet daar veral op hulpbronne en steunstelsels klem gelê word (Malherbe & Engelbrecht 1992:34). Literatuur oor die hantering van stres kan ook aan die student beskikbaar gestel word. Daar is 'n groot verskeidenheid literatuur beskikbaar oor hoe om self stres te hanteer (Feltham & Dryden 1994:118-119).

4.2.2.8 **Ontspanning**

Die student moet gemotiveer word om voldoende tyd vir ontspanning in te ruim. Aktiwiteite wat die persoon op toekomstige doelstellings laat fokus en die aandag van die teenswoordige

aflei, is voldoende om stres te verminder. Daar moet egter gewaak word teen aktiwiteite wat die stresvlak kan verhoog (Munson 1993:245; Roberts 1987:114). Outeurs soos Courmoyer (1988:263), Jacobs (1988:155); Louw & Edwards (1993:706) en Malherbe & Engelbrecht (1992:35) wys veral op die waarde wat fisiese oefening ten opsigte van ontspanning het.

Munson (1993:249-250) bied die volgende riglyn wat die supervisor vir die student kan aanleer om te onderskei watter ontspanningsaktiwiteite stres sal verlig: word die aktiwiteit gedoen omdat die student dit wil doen of word dit gedoen omdat ander dit doen en dit in die mode is, is die student fisies en sielkundig vir die gekose ontspanningsaktiwiteit geskik, vind die student werklik plesier in dit wat hy doen, voel die student goed na afloop van die aktiwiteit, word die aktiwiteit soos werk en spandeer die student te veel tyd aan een soort ontspanningsaktiwiteit?

Atkinson (1988:78-79), Courmoyer (1988:263) en Louw & Edwards (1993:704-705) verwys ook na progressiewe ontspanningsoefeninge wat die supervisor vir die student kan aanleer om stres te verminder. Hierdie ontspanningsoefeninge behoort 'n persoon in staat te stel om enige tyd van die dag te ontspan.

4.2.3 DIE SUPERVISOR SE HANTERING VAN SPESIFIEKE GEÏDENTIFISEERDE STRESSOORSAKE

4.2.3.1 Die ouderdom van die student

Die supervisor kan stres vanweë 'n jong student se ouderdom hanteer deur respek vir sy menings te toon en deur eie menings goed te verantwoord. Sodoende kan die student sy onsekerheid oorkom en eie gevolgtrekkings maak. Die supervisor moet ook erkenning gee aan die ouer student se vorige ondervinding en hom help om te besluit watter vorige ondervindings bruikbaar is en weer aangewend kan word. Dit wat die student voorheen bereik het moet voortdurend in berekening gebring word (Pettes 1979:127).

4.2.3.2 Oordrag deur die student tydens supervisie

Indien oordrag geïdentifiseer word en dit 'n negatiewe effek op die supervisieverhouding het, moet dit deur middel van 'n openlike gesprek uitgeklaar word. Indien dit patologies blyk te wees, moet die student vir berading verwys word (Atherton 1986:138-139; Feltham & Dryden 1994:102-104).

4.2.3.3 Verandering in die student se algemene interaksie

Munson (1993:241-242) beveel aan dat die supervisor die student se interaksionele stresreaksies oor 'n tydperk evalueer om vas te stel of dit met werk verband hou. Die supervisor moet altyd in ag neem dat individue verskillend op stresfaktore reageer. Soms toon 'n individu slegs kortstondige oordrewe interaksionele reaksies op stres.

4.2.3.4 Die identifisering van kliënte se patologiese eienskappe by die student self

Die supervisor behoort aan die student te verduidelik dat dit natuurlik vir 'n maatskaplike werker is om sy eie funksionering met dié van 'n kliënt te vergelyk. Die student se stres kan dus verminder word deur sy reaksie te veralgemeen en die kommunikasie in hierdie verband te aktiveer (Wilson 1981:25).

4.2.3.5 Die onvermoë van die student om gesag te aanvaar

Studente wat vanweë sekere stressors nie gesag kan hanteer nie moet ferm hanteer word. Vanweë die student se reaksie wil die supervisor gewoonlik enige onnodige bewys van mag vermy. Dit is egter nie tot voordeel van die student nie. Die supervisor moet in ag neem dat die student studeer om sekere vaardighede te leer en dat die aanvaarding van gesag een van daardie vaardighede is. Die student moet dus insig ontwikkel in die feit dat hy sy eie leergeleenthede beperk en dat dit van hom verwag word om iets daaromtrent te doen. Al hou

die student nie daarvan om hom aan gesag te onderwerp nie, moet die student aanvaar dat die supervisor sekere perke gaan stel (Pettes 1979:121).

4.2.3.6 Studente met sterk dogmatiese oortuigings wat van die supervisor en praktykverwagting verskil

Volgens Pettes (1979:123-124) kan studente met sterk dogmatiese oortuigings van die moeilikste studente wees om te hanteer. Die supervisor behoort die student te hanteer deur slegs op die student se werkverrigting te konsentreer. Daar behoort dus geëvalueer te word in watter mate die student homself oopstel vir leer en of die onderrigdoelstellings en gestelde standaarde in die praktyk nagekom word.

4.3 HANTERING VAN STRES AS GEVOLG VAN DIE STUDENT SE KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM

Die hantering van stres vanweë die student se kontak met die kliëntsisteem word vervolgens gestruktureerd aangebied in terme van vaardighede waarmee die supervisor die student kan hanteer, vaardighede wat die supervisor vir die student kan aanleer om stres te hanteer en die supervisor se hantering van spesifieke geïdentifiseerde stresorsake.

4.3.1 VAARDIGHEDE WAARMEE DIE SUPERVISOR DIE STUDENT SE STRES KAN HANTEER

4.3.1.1 Vestiging van 'n oop kommunikasiekanaal met die student

May & Kilpatrick (1989:316) meld dat studente nie werklik op die emosionele impak van hulle praktykopleiding voorberei word nie en dat dit sal help indien studente weet wat om van hulle praktiese werk te verwag. Die student moet dus tydens sy praktykopleiding aangemoedig word om oor situasies wat stres veroorsaak, te praat. Dit impliseer dat die supervisor sensitief vir die student se stressituasies moet wees om sodoende 'n oop kommunikasiekanaal te skep om dit te hanteer (Kadushin 1992:263-265).

4.3.1.2 Bekendstelling van 'n vreemde praktykopleidingsorganisasie aan die student

Om stres te verminder, behoort die student se rol en plek in die organisasiestruktuur duidelik uitgewys te word sodat hy sekerheid daaroor kan hê. Die supervisor moet die student aan die organisasie na aanleiding van 'n voorafbepaalde program bekend stel. Die supervisor moet ook aanvanklik deurlopend geredelik beskikbaar vir die student wees en moet ook op vasgestelde tye met die student vergader. Dit help die student om met die organisasie en sy dienste te identifiseer (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne 1983:9-10).

4.3.1.3 Voorbereiding van die student op die eerste kontak met die kliëntsisteem

Die belangrikheid van die voorbereiding van die student op die eerste kontak met die kliëntsisteem word deur verskeie skrywers beklemtoon (Hoffmann 1990:105; Urbanowski & Dwyer 1988:20; Wilson 1981:25). Tydens voorbereiding op die eerste kontak met die kliëntsisteem is die student se aanvanklike afhanklikheid van die supervisor normaal. Om die student se vrees vir byvoorbeeld eerste onderhoude te verminder, kan 'n rollespel gebruik word om dit te hanteer. Kaplan (1991:114-115) stel voor dat 'n "kleedrepetisie" vir die eerste kontak met die kliëntsisteem gehou word. Studente moet ook bewus gemaak word dat vrees vir die aanvangsfase met die kliënt natuurlik en algemeen is. Die student se eerste kontak met die kliëntsisteem moet so gou as moontlik ná sy plasing by die organisasie plaasvind aangesien meer stres ontwikkel indien dit langer neem om kontak te maak.

4.3.2 VAARDIGHEDE WAT DIE SUPERVISOR VIR DIE STUDENT KAN AANLEER OM STRES TE HANTEER

4.3.2.1 Die stel van realistiese verwagtinge aan die kliëntsisteem

Studente is soms onrealisties met betrekking tot dit wat met maatskaplikewerkdienste bereik kan word. Die supervisor moet die student help om realistiese verwagtinge te stel en om mislukkings te depersonaliseer. Die aanleer van 'n realistiese woordeskat deur die student

om doelwitte en verwagtinge te formuleer, help dus om mislukkings te depersonaliseer (Kadushin 1992:267).

4.3.2.2 Definiëring van die student se rolvervulling

Die supervisor kan stres by die student hanteer deur hom te help om in elke situasie waar hy in kontak met kliënte is, sy rolvervulling te definieer. Sodoende verkry die student meer sekerheid oor hoe om sy eie gedrag te rig (Kadushin 1985:259).

4.3.2.3 Realistiese evaluering van die student se professionele verhouding met die kliëntsisteem

Die supervisor moet die student daarop wys dat indien hy byvoorbeeld beleef dat hy 'n onderhoud met 'n kliënt swak hanteer het, die verhouding met die kliënt nie noodwendig benadeel is nie, want die kliënt evalueer nie die professionele verhouding vanuit dieselfde perspektief as die student nie. Die student het nog nie 'n repertoire van suksesvolle professionele verhoudings nie en daarom is 'n mislukte verhouding baie stresvol vir die student. Die supervisor moet egter vir die student die versekering gee dat hy die student en die kliënt beskerm en dat die onderskeie partye nie benadeel sal word nie. Die student moet ook op sy kundigheid wat hy reeds verwerf het, gewys word en dat hy wel reeds oor die vermoë beskik om sekere aangeleenthede professioneel te hanteer (Kadushin 1985:270; Wilson 1981:27).

4.3.2.4 Waardering van die kliënt se positiewe terugvoer

Die kliëntsisteem veroorsaak nie net stres nie, maar kan ook ondersteuning deur middel van positiewe terugvoer bied. Dit bevestig vir die student sy vaardigheid en selfwaarde. Die student moet geleer word om hierdie positiewe terugvoer te aanvaar en te waardeer, aangesien 'n repertoire van sukses nodig is om moontlike mislukkings te hanteer (Kadushin 1985:277-278).

4.3.3 DIE SUPERVISOR SE HANTERING VAN SPESIFIEKE GEÏDENTIFISEERDE STRESSOORSAKE

4.3.3.1 **Geslagsverskille**

Kadushin (1985:319) stel dit dat net soos met ras- en kultuurverskille, moet geslagsverskille nie geïgnoreer word nie, maar ook nie oorbeklemtoon word nie. Ford & Jones (1987:11-12) beveel aan dat geslagsverskille soos volg hanteer kan word. Die supervisor moet voortdurend die huidige aannames met betrekking tot geslagsverskille evalueer en bereid wees om daarby aan te pas. Daar moet aanvaar word dat dit soms beter is as vrouens met vroulike kliënte werk en mans met manlike kliënte. Daar moet ook aanvaar word dat sommige damestudente supervisie slegs by vroulike supervisors wil ontvang. Dit moet nie teenstand en antagonisme ontlok nie. Studente moet ook aangemoedig word om nie-seksistiese taal en terminologie te gebruik.

4.3.3.2 **Ras- en kultuurverskille**

Ford & Jones (1987:13-14), Jacobs (1988:121) en Kadushin (1985:313) stel die volgende beginsels voor wat die supervisor kan toepas om ras- en kultuurverskille te hanteer. Die supervisor behoort te verklaar dat hy slegs beskikbaar is om met anti-rassistiese aangeleenthede te werk. Indien die supervisor oor kennisleemtes beskik, behoort hy sy kennis met betrekking tot ras- en kultuurverskille aan te vul. Die supervisor moet ook kennis dra van die student se kliëntsisteem se ras- en kultuurverskille. Studente moet kennis dra dat van hulle verwag word om met alle kulturele minderheidsgroepe te werk. Persone wat rassisties is, moet gekonfronteer word en die student se verwagtinge, voorkeure en afkeure met betrekking tot ras en kultuurgroepe moet vasgestel en hanteer word.

4.3.3.3 **Vrees vir aggressiewe kliënte**

Die supervisor moet bewus wees van die student se stresreaksies vanweë aggressiewe kliënte. Ondersteuning kan die vorm van desensitisasie aanneem, waar die student geleer word om minder angstig in 'n situasie op te tree waar aggressiewe gedrag teenwoordig is. Die student

se stres kan ook deur middel van 'n rollespel aangeleer word waar die student toepaslike vaardighede kan inoefen (Ford & Jones 1987:117).

4.3.3.4 Vrees om by kliënte se gevoelens betrokke te raak

Die supervisor behoort te aanvaar dat die student aanvanklik bang sal wees om by kliënte se gevoelens betrokke te raak. Die student kan egter veral deur 'n rollespel of demonstrasie voorberei word hoe om op kliënte se gevoelens en emosies te reageer. Sommige studente se vrees om by gevoelens betrokke te raak is egter so diep gewortel dat dit nie deur middel van supervisie hanteer kan word nie. Sulke studente moet verwys word (Pettes 1979:121-122).

4.3.3.5 Vrees vir hantering van sensitiewe onderwerpe

Die supervisor behoort vir die student uit te wys dat dit natuurlik is om stres te beleef wanneer daar oor sensitiewe onderwerpe soos seks met die kliëntsisteem gepraat word. Die supervisor moet die student motiveer om tydens supervisie daaroor te praat voordat daaroor met die kliënt gepraat word. Daar moet egter daarteen gewaak word om die student se privaatheid te skend deur 'n ontoepaslike eksplorering van byvoorbeeld die student se seksuele ingesteldheid. Solank die student oor die sensitiewe onderwerp kan praat en hy die toepaslikheid daarvan met betrekking tot die kliënt verstaan, is dit volgens Schulman (1982:132-136) voldoende.

4.3.3.6 Subjektiewe gevoelens jeens kliënte

Die supervisor behoort aan die student te verduidelik dat dit natuurlik is dat hy in sommige situasies subjektiewe gevoelens jeens 'n kliënt gaan beleef, byvoorbeeld 'n student met 'n familielid wat aan kanker ly en wie dan met 'n kankerpatiënt te doen kry. Die supervisor moet die student aanmoedig om dit te bespreek. Die student moet verstaan dat indien sekere situasies subjektiewe gevoelens ontlok dit nie beteken dat hy oor die algemeen nie professioneel optree nie. Dit behoort baie spanning by die student te verlig (Wilson 1981:25).

4.3.3.7 Terminering van dienste met die kliëntsisteem

Studente moet 'n vrye geleentheid kry om gevoelens met betrekking tot terminering uit te spreek en moet ook daarop gewys word dat dit aanvaarbaar is om gevoelens van verlies te ervaar (Ford & Jones 1987:150). Die student se gevoelens van "unfinished business" moet dus hanteer word.

4.4 HANTERING VAN STRES AS GEVOLG VAN SUPERVISIE AAN DIE STUDENT

Die hantering van stres vanweë supervisie aan die student word vervolgens aangebied in terme van vaardighede waarmee die supervisor die student se stres kan hanteer en die supervisor se hantering van spesifieke geïdentifiseerde stresorsake.

4.4.1 VAARDIGHEDE WAARMEE DIE SUPERVISOR DIE STUDENT SE STRES KAN HANTEER

4.4.1.1 Algemene houding van die supervisor

Die supervisor moet deurgaans poog om deur middel van sy houding vir die student sekerheid te gee oor wat om van die onderrig te verwag. Die supervisor behoort dus tydens die aanvang van die onderrig sy voorkeure en afkeure aan die student te stel (Wilson 1981:26). Ondersteuning behels egter ook die versterking van egokapasiteit om stres te hanteer. Die supervisor se houding tydens die onderrig moet dus die volgende reflekteer: gerusstelling en erkenning van vordering, uitdrukking van vertroue, goedkeuring, aktiewe luister en kommunisering van belangstelling (Feltham & Dryden 1994:1-6; Kadushin 1985:229).

4.4.1.2 Besikbaarheid van die supervisor aan die student

Kadushin (1985:262) rapporteer ondersoek wat getoon het dat die beskikbaarheid van die supervisor stres verminder. Ook Fortune & Abramson (1993:95-110) verwys na 'n

ondersoek onder studente wat toon dat die vertrouwe, openheid en beskikbaarheid van die supervisor prioriteite vir studente is om werkstevredenheid te ervaar.

4.4.1.3 Gereelde evaluering van die student se behoefte aan ondersteuning

Net soos die onderrigevaluering voortdurend aangevul word om leerbehoefes aan te spreek, moet dit ook die student se behoefte vir ondersteuning in ag neem. Die gereelde evaluering van stresvlakke sal die supervisor en student van die hantering daarvan bewus maak. Daar moet dus deurlopend openlik oor die moontlike stressors van die werk gesels word (Kadushin 1985:260-261,267).

4.4.1.4 Aanpassing van die supervisor se onderrigstyl by die leerpatroon van die student

Die stres wat ontstaan indien die supervisor se onderrigstyl nie by die student se leerpatroon aanpas nie, kan voorkom word deur die student se leerstyl te identifiseer en dan daarby aan te pas. Austin (1981:253), Fox & Guild (1987:65-77), Kuzich, Friesen & Van Soest (1986:22-30), Jacobs & Fuhrman (1984:99-111) en Kadushin (1985:160-164) onderskei 'n verskeidenheid leerpatrone waarby die onderrigstyl van die supervisor moet aanpas. Botha (1985:242-243) se uiteensetting van onderrigstyle en leerpatrone kan as samevatting van bogenoemde outeurs se uiteensettings gebruik word. Sy verwys onder andere na leerpatrone en ooreenkomstige onderrigstyle soos die afhanklike leerder wat deur aanmoediging, direkte opdragte en eksterne versterking gehelp kan word. Die eksperimenteel-empatiese leerder kan deur middel van herhaling en ook intuïtief leer. Die konstruktief-samewerkende leerder kan deur middel van praktiese uitvoering van take gehelp word. Die intellektueel-onafhanklike leerder kan deur middel van konseptualisering, kritiese evaluering en die wys op verbande tussen die teorie en praktyk gehelp word.

4.4.2 DIE SUPERVISOR SE HANTERING VAN SPESIFIEKE GEÏDENTIFISEERDE STRESSOORSAKE

4.4.2.1 Speletjies deur die student

Die speletjies wat die student tydens supervisie speel, is 'n reaksie op stres en 'n wyse waarop die student sy stres hanteer. Dit is meestal oneffektiewe gedrag, skadelik vir die supervisieverhouding en tot nadeel van die leerondervinding van die student. Kadushin (1985:291-292) brei breedvoerig uit oor hoe om speletjies te hanteer en meld dat die supervisor in staat moet wees om die speletjies van die student duidelik te identifiseer. Dit is egter nie genoeg om slegs speletjies te identifiseer nie en pogings om dit daadwerklik te hanteer moet ook aangewend word. Tydens hantering van speletjies moet die supervisor bewus wees daarvan dat hy byvoorbeeld as outokraties uitgekryt gaan word en dat hy minder gewild gaan wees. Die bekendmaking van die identifisering van die speletjies deur die supervisor kan vir die student sensitief en 'n verleentheid wees. Daarom moet konfrontering van die student met sy speletjies met deernis en omsigtigheid gedoen word, terwyl die tydsberekening reg moet wees. Tydens konfrontering van die student met sy speletjies moet die supervisor nie op sy eie reaksies as gevolg van die student se gedrag fokus nie, maar op die nadele wat die speletjies vir die student inhou.

4.4.2.2 Eksamen- en evalueringstres

Pettes (1979:123-125) en Wilson (1981:25) bied elk 'n riglyn waarvolgens eksamen- en evalueringstres hanteer kan word. 'n Samevatting van die genoemde outeurs se riglyne dui daarop dat 'n gebalanseerde verdeling van tyd en energie met betrekking tot akademie en prakties saam met die student uitgewerk moet word. Die doel en proses van evaluering moet breedvoerig aan die student verduidelik word en die kriteria waarvolgens die student ge-evalueer gaan word moet aan die student voorsien word. Daar moet aan die student verduidelik word dat evalueringsverslae oor hom nie inligting sal bevat wat nie reeds met hom bespreek is nie en evaluering moet as 'n deurlopende proses verduidelik word. Die student moet sekerheid hê wat sy werkstandaard moet wees om nie te druipe nie en wat hy

moet doen om bevredigend te presteer. 'n Lesing kan byvoorbeeld vir studente aangebied word oor hoe om verbruikers van supervisie te wees. Indien studente oor die penalisering van 'n spesifieke student spekuleer, behoort die studente oor die ware toedrag van sake ingelig te word.

4.4.2.3 **Vrees vir blootlegging van foute**

Indien die supervisor die student se vrees vir blootlegging van foute identifiseer deurdat die student sy foute verskans, behoort die supervisor die student op die wedersydse samewerking in hulle verhouding te wys. Die supervisor moet dus die student oortuig dat hy daar is om die student te help om te leer (Pettes 1979:122).

4.4.2.4 **Verslagskrywing**

Ten einde die student se stres met betrekking tot verslagskrywing te hanteer, moet seker gemaak word of verslagskrywing 'n algemene probleem by die student is, of dit aan sy spesifieke praktiese plasing gekoppel kan word en of dit in verband met ander probleme gebring kan word. Indien daar spesifieke keerdadums vir die student gestel word en indien hy die doel van die verslae verstaan, behoort die student meer sekerheid oor verslagskrywing te hê. Die supervisor moet dus moeite doen om seker te maak dat die student presies weet wat van hom verwag word, voordat gevolgtrekkings oor swak verslae gemaak word (Ford & Jones 1987:116-117).

4.4.2.5 **Leerprobleme**

Die supervisor moet tussen probleme met leer as gevolg van stres en leerprobleme vanweë ander redes onderskei. Ford & Jones (1987:112-114) beveel die volgende riglyn aan wat die supervisor kan volg: identifiseer die leerprobleem vanuit insidente en tendense, die student moet ook self sy leerprobleem kan identifiseer, 'n ooreenkoms moet met die student bereik word oor 'n wyse waarvolgens die leerprobleem hanteer kan word en bewyse moet versamel word om aan te toon dat die leerprobleem oorkom is.

4.4.2.6 Die student as volwassene

Baie stres word indirek hanteer deur die student soos 'n volwassene te behandel. Die toepassing van volwasseleerbeginsels is dus nodig (Dryden & Feltham 1994:29-33; Wilson 1981:26). Onderskeie navorsing deur Fortune & Abramson (1993:96) en Fortune *et al.* (1985:93) toon dat studente beter vorder indien hulle soos volwassenes en as 'n professionele persoon in wording behandel word, maar nog steeds administratief beskerm word.

Volgens Davenport & Davenport III (1988:86) en Wilson (1981:26) behoort die aard van volwasseleer aan die student verduidelik te word deur daarop te wys dat 'n leerklimate moet heers wat wedersyds respekvol, informeel en samewerkend is. Beplanning, behoeftebepaling, formulering van doelstellings en evaluering word gesamentlik deur die supervisor en student gedoen. Leertegnieke gegrond op ervaringsleer, rollespelle, laboratoriumtegnieke, demonstrasies en gevallestudies behoort benut te word. Aktiewe betrokkenheid deur die student is nodig en dit word van die student verwag om vrae oor onduidelikhede te vra. Die student se eie mening is van waarde en sy is vir haar eie leer en groei verantwoordelik. Aanvanklik sal die student die supervisor navolg, maar moet mettertyd haar eie styl ontwikkel. Onafhanklikheid tree dus nie onmiddellik in werking nie, maar moet deurlopend nagestreef word.

Botha (1985:240-241) en Davenport & Davenport III (1988:85-86) gee bondige omskrywings van uitgangspunte van volwasseleer deur te verwys na die volwassene se selfbegrip wat vanaf afhanklikheid na outonomie verander, die vorige ondervinding van die volwassene wat in die leersituasie gebruik kan word, die volwassene se gereedheid vir leer wat aan sy ontwikkelings stadium gekoppel moet word, die tydsperspektief van die volwassene wat op teenswoordige toepasbaarheid gefokus is en die volwassene se oriëntasie tot leer wat probleemgesentreerd is.

Sekere onderrigbeginsels is noodsaaklik om saam met die uitgangspunte van volwasseleer toe te pas. Skrywers soos Austin (1981:244-246), Botha (1985:242), Kadushin (1992:183-200) en Wilson (1981:89-92) verwys na onderrigbeginsels deur dit te stel dat mense die beste leer indien hulle gemotiveer word om te leer, die meeste energie aan die leersituasie gespandeer

word, leer deur positiewe bevrediging opgevolg word, hulle in die leerproses betrek word, die leerinhoud betekenisvol aangebied word en leerpatrone en -vermoëns geïndividualiseer word.

In samehang met bogenoemde uitgangspunte en beginsels, maak Davenport & Davenport III (1988:90-91) sekere aanbevelings vir die supervisor wat volwasseleer implementeer deur te noem dat die supervisor met andragogiese en pedagogiese onderrigmetodiek bekend moet wees. Die supervisor moet ook van sy eie andragogiese en pedagogiese oriëntering bewus wees. Andragogiese en pedagogiese tegnieke moet by die behoefte van die student aanpas en die supervisor moet nie slegs aanvaar dat jonger studente meer pedagogies en ouer studente meer andragogies georiënteerd gaan wees nie. Ander eienskappe van die student moet saam met sy ouderdom in ag geneem word. 'n Integreer van andragogiese en pedagogiese tegnieke moet dus vir groepe gebruik word om sodoende die leerbehoefte van alle studente aan te spreek.

4.4.2.7 Administratiewe vereistes

Goeie administrasie in supervisie is op sigself 'n bron van ondersteuning om stres te hanteer. 'n Goed gestruktureerde werkomgewing, realistiese, bereikbare en goed gedefinieerde doelstellings, deelname in besluitneming en 'n oop kommunikasiekanaal verminder stres (Kadushin 1985:236). Dit impliseer dat die student byvoorbeeld met effektiewe tydsbenutting gehelp moet word. Daar moet veral teen uitstel van werk en 'n obsessie met tyd en oorgeorganiseerdheid gewaak word (Malherbe & Engelbrecht 1992:36).

Met betrekking tot administratiewe vereistes beveel Jacobs (1988:127) aan dat 'n persoon aangespreek moet word indien hy nie prosedures, verpligtinge of reëls nakom nie. Die persoon moet egter geleentheid vir verduideliking gegee word. Die supervisor moet ook altyd poog om begrip vir wederstrewigheid te toon.

4.4.2.8 Onderrig in supervisie

Indien die onderrig in supervisie gestruktureerd aangebied word, sodat die student weet wat

van hom verwag word, word die student se stres as gevolg van die onderrigsituasie verminder. Verskeie outeurs soos Fortune & Abramson (1993:96-97), Fortune *et al.* (1985:93), Kadushin (1985:270), Munson (1983:210) en Wilson (1981:26) onderskryf bogenoemde stelling en beklemtoon die belangrikheid van 'n individuele onderrigprogram met spesifieke onderrigdoelstellings wat op die student se besondere leerbehoefte gegrond is. Die uiteindelige doel moet wees om die student te help om die teorie en die praktyk te integreer.

Wilson (1981:27) wys ook daarop dat indien leerinhoud tydens onderrig in hanteerbare eenhede gestruktureer word, verhoed dit dat verwagtinge vaag is en weet die student presies wat van hom verwag word. Dit verminder ook stres en sluit aan by die algemene beginsel van ondersteuning in supervisie, naamlik dat sorg gedra moet word dat die student oor soveel as moontlik sekerheid met betrekking tot leerinhoud moet beskik.

4.4.2.9 Die tipe werk wat aan die student toegewys word

Volgens Ford & Jones (1987:65-66) moet werk wat aan 'n student toegewys word, by sy besondere leerbehoefte aansluit. Die onderrigdoelstellings waarvolgens die student geëvalueer gaan word, moet dus deur middel van die toegewysde werk bereik kan word. Die volgende faktore moet tydens die toewysing van werk in ag geneem word: die student se kennisvlak, die werk moet voldoende wees om die student se praktiese plasing te regverdig, die selfvertroue van die student, die student se belangstellings, die toegewysde werk moet aanvanklik sukses kan verseker en die kwantiteit en kwaliteit van die werk moet binne die student se vermoë wees.

4.4.2.10 Terugvoering oor werk

Munson (1983:176-177) noem dat terugvoer oor werk altyd tot mense se stres bydra. Hy noem ook dat enige sinoniem vir terugvoering oor werk gebruik kan word, maar dat dit nog steeds kritiek is en dat die student dit ook as kritiek gaan beleef, al poog die supervisor ook om dit ondersteunend aan te bied. Terugvoering oor werk moet dus met groot verantwoordelikheid gedoen word. Kadushin (1985:200) beklemtoon dat terugvoer spesifiek

en ondersteunend moet wees met die uiteindelijke doel om die student selfvertroue en meer sekerheid te gee. Dit beteken egter nie dat elke negatiewe kritiek met 'n kompliment opgevolg moet word nie.

In bogenoemde verband rapporteer Urbanowski & Dwyer (1988:79) oor navorsing wat gedoen is en wat getoon het dat studente spesifieke terugvoer oor hulle werk verwag omdat hulle angstig is om beter werk te verrig en omdat hulle wil weet in watter areas van die werk hulle kan verbeter. Indien dit nie gebeur nie voel die studente tenagekom, omdat hulle byvoorbeeld baie tyd aan hulle praktiese werk en verslagskrywing spandeer.

Verskeie skrywers bied riglyne aan waarvolgens ondersteunende terugvoer gegee kan word. Vervolgens word 'n samevatting van Feltham & Dryden (1994:64), Ford & Jones (1987:74), Kadushin (1992:165-166), Middleman & Rhodes (1985:126-129) en Munson (1993:210-211) se riglyne vir terugvoer uiteengesit. Terugvoer moet:

- so spoedig as moontlik gegee word;
- nie in tegniese taal gegee word nie;
- spesifiek wees, sodat die student daarop kan reageer;
- objektief, konkreet en bondig wees;
- beskrywend en nie-veroordelend wees nie;
- op die student se gedrag en werkswyse en nie op sy persoon gerig wees nie;
- tentatief en oop vir bespreking wees;
- na aanleiding van spesifieke leerdoelstellings gegee word;
- idees, voorstelle en alternatiewe eerder as die gee van raad en tereg wysings insluit;
- geselekteerd gegee word na aanleiding van die hoeveelheid wat die student kan absorbeer;
- nie té ingewikkeld of té eenvoudig wees nie;
- misverstande as gevolg van kultuurverskille in ag neem;
- persoonlikheids groei en verhoudings bevorder;
- informasie kommunikeer wat die student in staat stel om dit tot sy voordeel te gebruik;
- in positiewe terme gestel word;

- verseker dat die student dit verstaan;
- die woorde "moet" en "moenie" vermy;
- die student se gereedheid om dit te hanteer in ag neem;
- voldoende tyd en geleentheid laat om dit volledig te bespreek;
- nie dreigemente of ultimatus stel nie;
- nie op 'n wyse van "ek het jou mos gesê" gestel word nie;
- nie in terme van 'n veroordelende vraag gestel word nie;
- op die wyse hoe om te verander en hoe om te verbeter gefokus word;
- op positiewe vrae konsentreer soos "wat kan gedoen word?";
- as menings en nie as feite gestel word nie;
- nie uitsprake oor waardes bevat nie;
- slegs gerig word op gedrag waaroor die student beheer het;
- 'n bewys wees dat die supervisor verstaan hoe die student dink en voel en moet dus altyd ondersteunend wees.

Indien die supervisor weet hoe om terugvoer ondersteunend te gee, behoort die student ook geleer te word om kritiek te hanteer. Munson (1993:212-213) gee 'n uiteensetting van 'n riglyn wat aan die student gegee kan word ten einde haar te leer om kritiek te hanteer. Hierdie riglyn behoort reeds tydens die aanvang van die student se prakties gekontrakteer te word. Dit behoort by te dra dat die student se stres ten opsigte van terugvoer verminder, dat sy minder bedreig voel en dat terugvoer as 'n leergeleentheid beskou word. Die riglyn om terugvoer te hanteer behels onder meer dat die student geleer word om na kritiek te luister, sonder om haar onmiddellik te verdedig. Die student moet daarop aandring dat kritiek so spesifiek as moontlik gestel word en dat dit presies aandui hoe haar optrede of werkswyse verbeter kan word. Die student moet daarteen waak om telkens te beleef dat die supervisor 'n persoonlike motief met kritiek het. Sy moet ook poog om nie selfbeheer oor die kritiek te verloor nie. Die student moet haarself nie as 'n mislukking vanweë die kritiek beskou nie en moet nie die kritiek vermy deur openlik te kenne te gee dat sy dit nie kan hanteer nie. Die student moet ook nie telkens die onderwerp verander nie, herhaaldelik erken dat sy verkeerd is nie, die kritiek in 'n grap of 'n argument verander nie en die kritiek na die supervisor reflekteer deur te sê dat die supervisor oorreegeer of slegs iets soek om te kritiseer nie. Die student moet poog om die waarde van die kritiek te beoordeel, maar moet

ook vir die supervisor te kenne gee of die terugvoer verstaan word. Indien die kritiek aanvaar word, moet dit aan die supervisor erken word en moet alternatiewe gedrag of werkswyses met die hulp van die supervisor toegepas word.

4.5 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het op 'n verskeidenheid vaardighede gefokus waarmee die student se stres tydens ondersteuning in supervisie hanteer kan word. Dit het aan die lig gekom dat die ondersteuningsfunksies van supervisie soms op spesifieke geïdentifiseerde stressoorsake moet fokus, maar dat die supervisor soms ook sekere vaardighede vir die student moet aanleer en dat die supervisor soms self op 'n besondere wyse die student se stres moet hanteer. In die volgende hoofstuk sal die empiriese ondersoek teen die agtergrond van die literatuurstudie in hoofstukke twee tot vier bespreek word.

HOOFSTUK 5

DIE HANTERING VAN VOORGRAADSE MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE SE STRES DEUR MIDDEL VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE

5.1 INLEIDING

In die vorige vier hoofstukke is tersaaklike begrippe, die voorkoms van stres by voorgraadse maatskaplikewerkstudente en die hantering daarvan deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie bespreek. Die inhoud en uitkoms van die empiriese ondersoek sal in hierdie hoofstuk bespreek word, sodat dit as 'n wetenskaplik gefundeerde raamwerk kan dien vir die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente ten einde stres te hanteer.

5.2 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die vraelys (Bylae 1) wat vir die empiriese ondersoek benut is, is gebaseer op die doelwitte van die studie sowel as op die inhoud van die voorafgaande literatuurstudie. Om aan te sluit by outeurs soos Fortune & Abramson (1993: 95-96), Jayaratne *et al.* (1992: 29,40), May & Kilpatrick (1989: 317) en Munson (1984: 27) se mening dat studente die beste kan oordeel met betrekking tot die stres wat hulle beleef, hulle reaksie daarop en die ondersteuning wat hulle wil ontvang, is die vraelys van hierdie ondersoek aan studente gerig om hulle ervaring en persepsie met betrekking tot die genoemde aspekte te bepaal. Die keuse van die respondente en die inhoud van die vraelys was dus in ooreenstemming met Steyn, Collins & van Delft (1994: 20) se bevinding dat wanneer bepaal word of 'n gebeurtenis 'n eis is al dan nie, moet die rol van die persoon se interpretasie of persepsie van die gebeure in ag geneem word.

Aangesien die studente se kontak met die kliëntsisteem en supervisie aan die studente

hulle interpretasie of persepsie van gebeure kan beïnvloed, het die respondente die vraelyste aan die einde van hulle akademiese jaar (Oktober 1995) ingevul. Dit het die studente in staat gestel om moontlike stressors soos terminering van dienste met die kliëntsisteem en evaluering van hulle praktiese werk deur die supervisor vir die toekenning van 'n punt te beleef. Die studente se beleving, interpretasie en persepsie met betrekking tot die genoemde stressors kon dus deur middel van voltooiing van die vraelyste gereflekteer word.

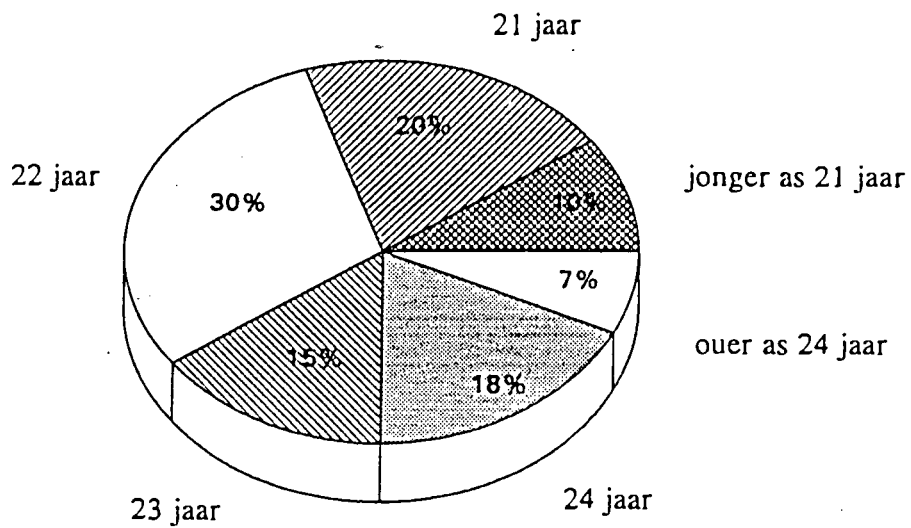
5.3 RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

Die gegewens wat met behulp van die ingevulde vraelyste ingesamel is, word volgens die vier afdelings waaruit die vraelys bestaan aangebied, naamlik identifiserende besonderhede, oorsake van stres, reaksies op stres en die hantering van stres.

5.3.1 IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE

5.3.1.1 Geslag, jaargroep en ouderdom

Die respondente het uit 30 derde- en 30 vierdejaar maatskaplikewerkstudente van die Hugernote-Kollege bestaan. Slegs vyf respondente uit elke jaargroep was manlik. Die meerderheid van die respondente, 50 (83%), was dus vroulik terwyl slegs 10 (17%) van die respondente manlik was. Geen verskil in die response is tussen die derde- en die vierdejaar studente en tussen die manlike en vroulike studente geïdentifiseer nie. Die onderskeie jaargroepe en die mans en dames se response word dus vervolgens gesamentlik gereflekteer. Die ouderdomsverspreiding van die respondente word in figuur 5.1 aangedui.



Figuur 5.1: Ouderdomsverspreiding van die respondente (n=60)

Die meeste van die respondente, 36 (60%), was gedurende die ondersoek jonger as 23 jaar. Dit stem met McKendrick (1994: 312) se bevinding ooreen dat die meeste studente in Suid-Afrika wat hulle maatskaplikewerkgrade ontvang in hulle vroeë twintigerjare is en dat hulle dus in 'n fase tussen laat adolessensie en vroeë volwassenheid beweeg. Dit verskil van verskeie ondersoeke met betrekking tot stres wat in primêre Amerikaanse literatuur gerapporteer word, aangesien outeurs soos Gray, Alperin & Wik (1989: 89-102), Koeske & Koeske (1989: 244-256) en Kramer, Mathews & Endias (1987: 74-80) na maatskaplikewerkstudente wat ouer as 30 jaar is verwys. Dit is dus belangrik om te beseft dat die gemiddelde Suid-Afrikaanse voorgraadse student en ook die respondente van hierdie ondersoek in 'n lewensfase beweeg wat volgens Louw & Edwards (1993: 393-399,561) aan 'n periode van intense spanning en gemoedskommeling gekenmerk word.

5.3.2 OORSAKE VAN STRES

Dit is nie maklik om 'n algemeen aanvaarbare definisie vir stres te formuleer nie, want die meeste maatskaplikewerkstudente beleef die een of ander vorm van stres as

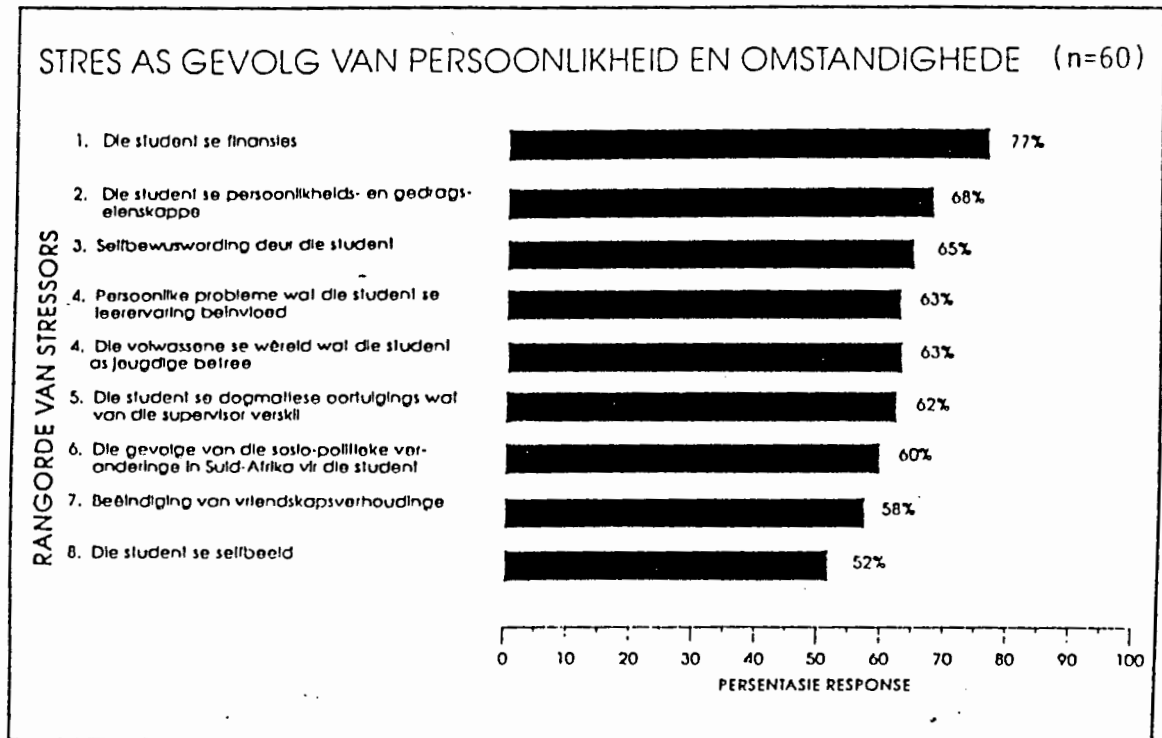
gevolg van die leerproses. Stres is dus nie noodwendig sleg of skadelik nie en kan ook nuttig wees (Butler & Elliott 1985: 13; Feltham & Dryden 1994: 16; Fortune 1987: 81; Louw & Edwards 1993: 657-658). Om hierdie rede beveel May & Kilpatrick (1989: 317) aan dat alle bronne van stres by maatskaplikewerkstudente belangrik genoeg is om navorsing te regverdig, ten einde aan die opleidingsinstansie 'n raamwerk van die student se behoeftes te bied sodat daarop gereageer kan word. Om hierdie rede word die oorsake van die respondente se stres vervolgens in tabelvorm weergegee, waarna die rangorde van die stressors wat deur die meerderheid studente as matig, baie en uitermatig beleef is, deur middel van figure aangebied word. Stressors as gevolg van die respondente se persoonlikheid en omstandighede, hulle kontak met die kliëntsisteem en supervisie word op bogenoemde wyse uiteengesit. Die wyse waarop die empiriese resultate vervolgens aangebied word, verseker dus dat Botha (1985: 247), Jacobs (1988: 5,169) en Munson (1983: 195) se aanbevelings ondersteun word, aangesien dit supervisors in staat kan stel om hanteringstrategieë deur middel van die ondersteuningsfunksie van supervisie te ontwikkel.

5.3.2.1 Stres as gevolg van die studente se persoonlikheid en omstandighede

Die respondente is gevra om hulle ervaring van stres as gevolg van hulle persoonlikheid en omstandighede aan te dui. In tabel 5.1 word die graad van die respondente se stres in hierdie verband aangedui. In figuur 5.2 word die stressors wat deur die meerderheid respondente as *matig* tot *uitermatig* beleef word, deur middel van 'n rangorde vergelyk.

Tabel 5.1: Stres as gevolg van persoonlikheid en omstandighede (n=60)

STRES AS GEVOLG VAN PERSOONLIKHEID EN OMSTANDIGHEDE	GRAAD VAN STRES				
	Geen stres	Min stres	Matige stres	Baie stres	Uiter- matige stres
Die volwassene se wêreld wat die student as jeugdige betree	3 (5%)	19 (32%)	21 (35%)	15 (25%)	2 (3%)
Die student se persoonlikheids- en gedragseienskappe wat sy vatbaarheid vir stres beïnvloed	0 (0%)	19 (32%)	18 (30%)	20 (33%)	3 (5%)
Persoonlike probleme wat die student se leerervaring beïnvloed	2 (3%)	20 (33%)	15 (25%)	22 (37%)	1 (2%)
Selfbewuswording deur die student	1 (2%)	20 (33%)	24 (40%)	14 (23%)	1 (2%)
Die student se selfbeeld wat sy vatbaarheid vir stres beïnvloed	4 (7%)	25 (42%)	23 (38%)	6 (10%)	2 (3%)
Die student se dogmatiese oortuigings wat van die supervisor en praktykverwagtinge verskil	2 (3%)	21 (35%)	15 (25%)	18 (30%)	4 (7%)
Beëindiging van vriendskapsverhoudinge	9 (15%)	16 (27%)	12 (20%)	21 (35%)	2 (3%)
Die gevolge van die sosio-politieke verandering in Suid-Afrika vir die student	8 (13%)	16 (27%)	22 (37%)	9 (15%)	5 (8%)
Die student se finansies	3 (5%)	11 (18%)	13 (22%)	23 (38%)	10 (17%)



Figuur 5.2: Rangorde van stressors as gevolg van persoonlikheid en omstandighede wat deur die meerderheid respondente as matig tot uitermatig beleef word

Uit figuur 5.2 kan afgelei word dat 46 (77%) van die respondente *matig* tot *uitermatige* stres vanweë hulle finansiële posisie beleef. Dit blyk die grootste stressor met betrekking tot die studente se persoonlikheid en omstandighede te wees. Dit stem ooreen met Fortune (1987: 85), Koeske & Koeske (1989: 254) en Van der Walt (1993: 139) se navorsing wat toon dat finansies meestal 'n oorsaak van stres by maatskaplikewerkstudente is. Die rangorde van stressors toon dat die respondente se persoonlikheids- en gedragseienskappe, 41 (68%), die tweede grootste stressors is. Cournoyer (1988: 262) noem dat mense se persoonlikheidseienskappe primêr vir hulle vatbaarheid vir stres verantwoordelik is. Die omvang van hierdie ondersoek maak dit egter nie moontlik om vas te stel watter persoonlikheids- en gedragseienskappe die studente se vatbaarheid vir stres beïnvloed nie. Die volgende eienskappe kan egter moontlik van die respondente beskryf: 'n pessimis, 'n introvert, 'n nie-geharde

persoon, 'n ernstige persoon, 'n selfgesentreerde persoon, 'n individualistiese persoon, 'n perfekisionis, 'n angstige persoon, 'n nie-selfgeldende persoon en 'n persoon met 'n tipe A-gedragspersoonlikheid (Atkinson 1988: 45-47,55; Courage & Williams 1987: 13; Kadushin 1985: 259-261; Louw & Edwards 1993: 690-691; Malherbe & Engelbrecht 1992: 26-27; Ratliff 1988: 150; Robinson 1991: 2-23; Ross 1993: 337).

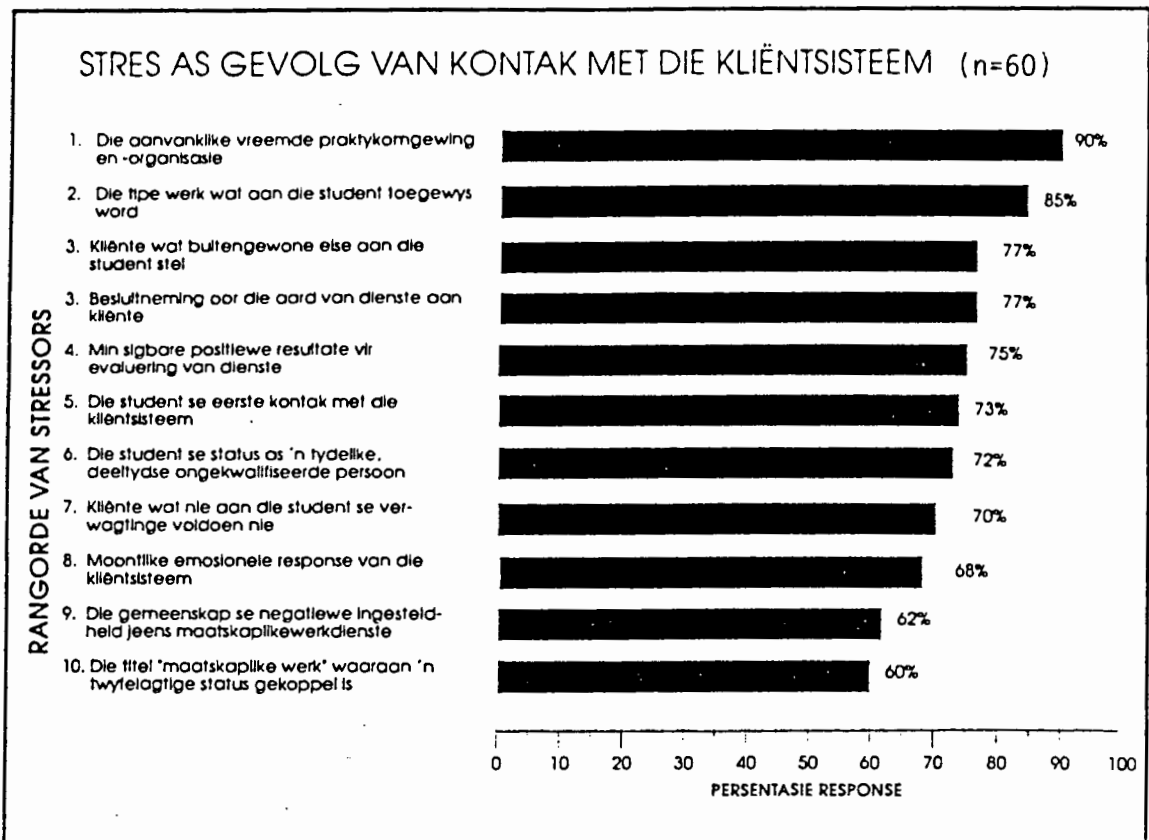
Figuur 5.2 dui verder aan dat die selfbewuswording deur die student, 39 (65%), persoonlike probleme, 38 (63%) en die volwassene se wêreld wat die jeugdige student betree, 38 (63%), ook groot bronne van stres is. Dit word verklaar deur Hoffmann (1990: 162), Pettes (1979: 122) en Ross (1993: 340) se mening dat studente in 'n laat adolessente ontwikkelings stadium deur intense gemoedskommeling gekenmerk word. Dit vererger stres met betrekking tot hulleself en hulle persoonlike probleme.

5.3.2.2 **Stres as gevolg van kontak met die kliëntsisteem**

Die respondente is gevra om hulle ervaring van stres as gevolg van hulle kontak met die kliëntsisteem aan te dui. In tabel 5.2 word die graad van die respondente se stres in hierdie verband aangedui. Figuur 5.3 dui die stressors aan wat deur die meerderheid respondente as *matig* tot *uitermatig* beleef word.

Tabel 5.2: Stres as gevolg van die student se kontak met die kliëntsisteem (n=60)

STRES AS GEVOLG VAN KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM	GRAAD VAN STRES				
	Geen stres	Min stres	Matige stres	Baie stres	Uitermatige stres
Die aanvanklike vreemde praktykumgewing en -organisasie waar die student geplaas word om praktiese werk te doen	0 (0%)	6 (10%)	25 (42%)	24 (40%)	5 (8%)
Die tipe werk wat aan die student toegewys word	0 (0%)	9 (15%)	30 (50%)	21 (35%)	0 (0%)
Kliënte wat nie aan die student se verwagtinge voldoen nie	3 (5%)	15 (25%)	24 (40%)	18 (30%)	0 (0%)
Die gemeenskap se negatiewe ingesteldheid jeens maatskaplikewerkdienste	3 (5%)	20 (33%)	16 (27%)	17 (28%)	4 (7%)
Die titel "maatskaplike werk" waaraan 'n twyfelagtige status gekoppel is	7 (12%)	17 (28%)	19 (32%)	14 (23%)	3 (5%)
Die student se status as 'n tydelik, deeltydse ongekwalifiseerde persoon	2 (3%)	15 (25%)	19 (32%)	19 (32%)	5 (8%)
Die student se eerste kontak met die kliëntsisteem	2 (3%)	14 (23%)	12 (20%)	28 (47%)	4 (7%)
Die student se professionele verhouding met die kliëntsisteem	6 (10%)	28 (47%)	15 (25%)	11 (18%)	0 (0%)
Die moontlike emosionele respons van die kliëntsisteem wat deur die student hanteer moet word	4 (7%)	15 (25%)	18 (30%)	23 (38%)	0 (0%)
Kliënte wat buitengewone eise aan die student stel	3 (5%)	11 (18%)	20 (33%)	25 (42%)	1 (2%)
Besluitneming oor die aard van dienste aan kliënte	1 (2%)	13 (22%)	21 (35%)	23 (38%)	2 (3%)
Die implementering van die onderskeie fases in die proses van hulpverlening	11 (18%)	25 (42%)	12 (20%)	8 (13%)	4 (7%)
Min sigbare positiewe resultate vir evaluering van dienste	4 (7%)	12 (20%)	23 (38%)	19 (32%)	2 (3%)
Die bestuur van 'n motor om die kliëntsisteem te bereik	24 (40%)	20 (33%)	4 (7%)	6 (10%)	6 (10%)



Figuur 5.3: Rangorde van stressors as gevolg van kontak met die kliëntsisteem wat deur die meerderheid respondente as matig tot uitermatig beleef word.

Die professionele verhouding met die kliëntsisteem, die implementering van die onderskeie fases in die proses van hulpverlening en die bestuur van 'n motor om die kliëntsisteem te bereik word onderskeidelik deur 26 (43%), 24 (40%) en 16 (27%) respondente as *matige* tot *uitermatige* stressors beleef. Alhoewel die bestuur van 'n motor om die kliëntsisteem te bereik deur die minste respondente as 'n *matige* tot 'n *uitermatige* stressor beleef word, toon tabel 5.2 egter dat die betrokke stressor deur 6 (10%) respondente as *uitermatig* stresvol beleef word, wat die meeste response met betrekking tot *uitermatige* stres as gevolg van kontak met die kliëntsisteem is. Dit toon dus duidelik dat alhoewel sommige stressors deur die minderheid respondente beleef word, die betrokke stressors wel baie intens vir sommige studente kan wees. In hierdie verband noem Danbury (1986: 54) en Munson (1983: 202) dat daar bepaal moet word in watter mate 'n stressor die student se leergeleentheid strem en dat

studente nie met mekaar vergelyk moet word nie.

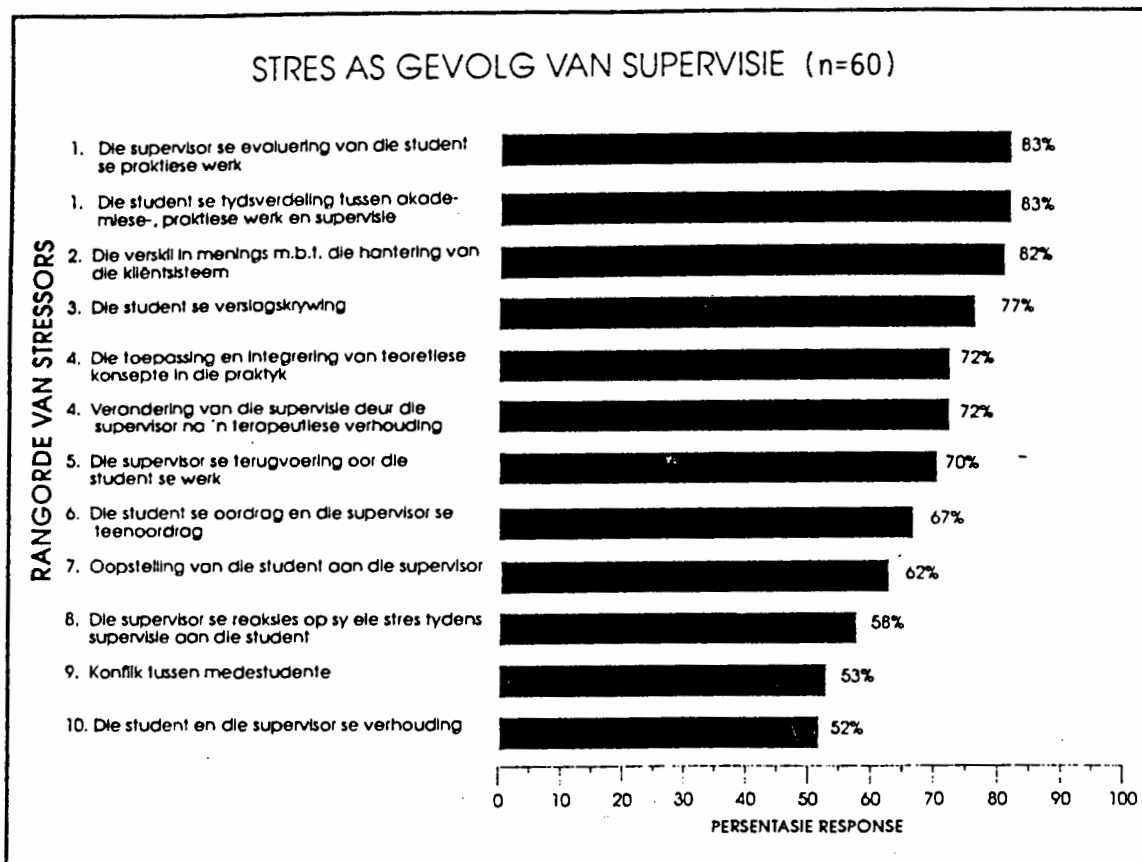
Figuur 5.3 toon dat die meeste respondente, 54 (90%), die aanvanklike vreemde praktykomgewing en 51 (85%), die tipe werk wat toegewys word, as *matige* tot *uitermatige* stres beleef. Dit staaf die menings van Atherton (1986: 171-172), Danbury (1986: 29), Ford & Jones (1987: 65), Hoffmann (1990: 153), Kadushin (1985: 254) en Wilson (1981: 23-26) dat studente in die bogenoemde situasies gevoelens van ontnugtering, ambivalensie, onveiligheid en onsekerheid kan beleef en dat dit tot 'n gedeeltelike disoriëntasie en intense stres by die student aanleiding kan gee. Die genoemde skrywers is dit ook eens dat indien die student in hierdie verband nie geïndividualiseer word nie, sy stres verhoog word. Die afleiding kan gemaak word dat dit moontlik een van die redes is waarom die respondente se response met betrekking tot die twee betrokke stressors so hoog is.

5.3.2.3 Stres as gevolg van supervisie aan die student

Die respondente se response met betrekking tot stres as gevolg van supervisie word in tabel 5.3 aangedui. Figuur 5.4 dui die stressors aan wat deur die meerderheid respondente as *matig* tot *uitermatig* beleef word.

Tabel 5.3: Stres as gevolg van supervisie aan die student (n=60)

STRES AS GEVOLG VAN SUPERVISIE	GRAAD VAN STRES				
	Geen stres	Min stres	Matige stres	Baie stres	Uitermatige stres
Die interpersoonlike aard van die onderrig in supervisie	6 (10%)	24 (40%)	17 (28%)	10 (17%)	3 (5%)
Die toepassing en integrering van teoretiese konsepte in die praktyk	7 (12%)	10 (17%)	20 (33%)	21 (35%)	2 (3%)
Die administratiewe vereistes in supervisie	3 (5%)	28 (47%)	12 (20%)	15 (25%)	2 (3%)
Die studente se verslagskrywing	4 (7%)	10 (17%)	23 (38%)	15 (25%)	8 (13%)
Die supervisor se reaksies op haar/sy eie stres tydens supervisie aan die student	6 (10%)	19 (32%)	18 (30%)	12 (20%)	5 (8%)
Die student se oordrag en die supervisor se teenoordrag	6 (10%)	14 (23%)	19 (32%)	18 (30%)	3 (5%)
Die student en die supervisor se verhouding	9 (15%)	20 (33%)	10 (17%)	15 (25%)	6 (10%)
Die oopstelling van die student aan die supervisor	5 (8%)	18 (30%)	13 (22%)	13 (22%)	11 (18%)
Die verandering van die supervisieverhouding deur die supervisor na 'n terapeutiese verhouding	6 (10%)	11 (18%)	18 (30%)	19 (32%)	6 (10%)
Die supervisor se terugvoering oor die student se werk	4 (7%)	14 (23%)	16 (27%)	18 (30%)	8 (13%)
Die supervisor se evaluering van die student se praktiese werk vir die toekenning van 'n punt	1 (2%)	9 (15%)	13 (22%)	26 (43%)	11 (18%)
Die student se tidsverdeling tussen akademiese-, praktiese werk en supervisie	3 (5%)	7 (12%)	20 (33%)	20 (33%)	10 (17%)
Die werkstevredenheid wat die student vanweë sy praktiese werk beleef	3 (5%)	23 (38%)	16 (27%)	16 (27%)	2 (3%)
Die verskil in menings met betrekking tot die hantering van die kliëntsisteem tussen die student, dosente en supervisors	2 (3%)	9 (15%)	20 (33%)	22 (37%)	7 (12%)
Die geslagsverskille tussen die student en die supervisor	32 (53%)	18 (30%)	10 (17%)	0 (0%)	0 (0%)
Die ras en kultuurverskille tussen die student en die supervisor	34 (57%)	18 (30%)	3 (5%)	5 (8%)	0 (0%)
Die omgewing waarin die student onderrig word	23 (38%)	22 (37%)	6 (10%)	9 (15%)	0 (0%)
Konflik tussen medestudente	11 (18%)	17 (28%)	16 (27%)	13 (22%)	3 (5%)



Figuur 5.4: Rangorde van stressors as gevolg van supervisie aan die student wat deur die meerderheid respondente as matig tot uitermatig beleef word.

Uit tabel 5.3 kan afgelei word dat die meerderheid respondente, 32 (53%), *geen* stres as gevolg van geslagsverskille tussen hulle en hulle supervisors beleef nie en dat 34 (57%) van die respondente *geen* stres as gevolg van ras en kultuurverskille tussen hulle en hulle supervisors beleef nie. Dit verskil van Russel (1990: 77) se mening dat studente met supervisors van die teenoorgestelde geslag ondersteuning inboet en van Kadushin (1985: 311-112) se beklemtoning van stres as gevolg van ras- en kultuurverskille tydens supervisie. Die vraelys aan die respondente het egter nie voorsiening gemaak vir 'n aanduiding of die supervisors se geslag, ras en kultuur wel van die respondente verskil nie. Slegs die mate van stres wat hulle in hierdie verband beleef kon deur die respondente aangedui word. Daar kan dus nie met sekerheid bewys word dat die respondente wel blootgestel word aan geslags-, ras- en kultuurverskille nie. Die doel van hierdie ondersoek is egter om die oorsake van

stres, reaksies daarop en die hantering van stres te bepaal en nie om die respondente se blootstelling aan bepaalde stressors te ondersoek nie.

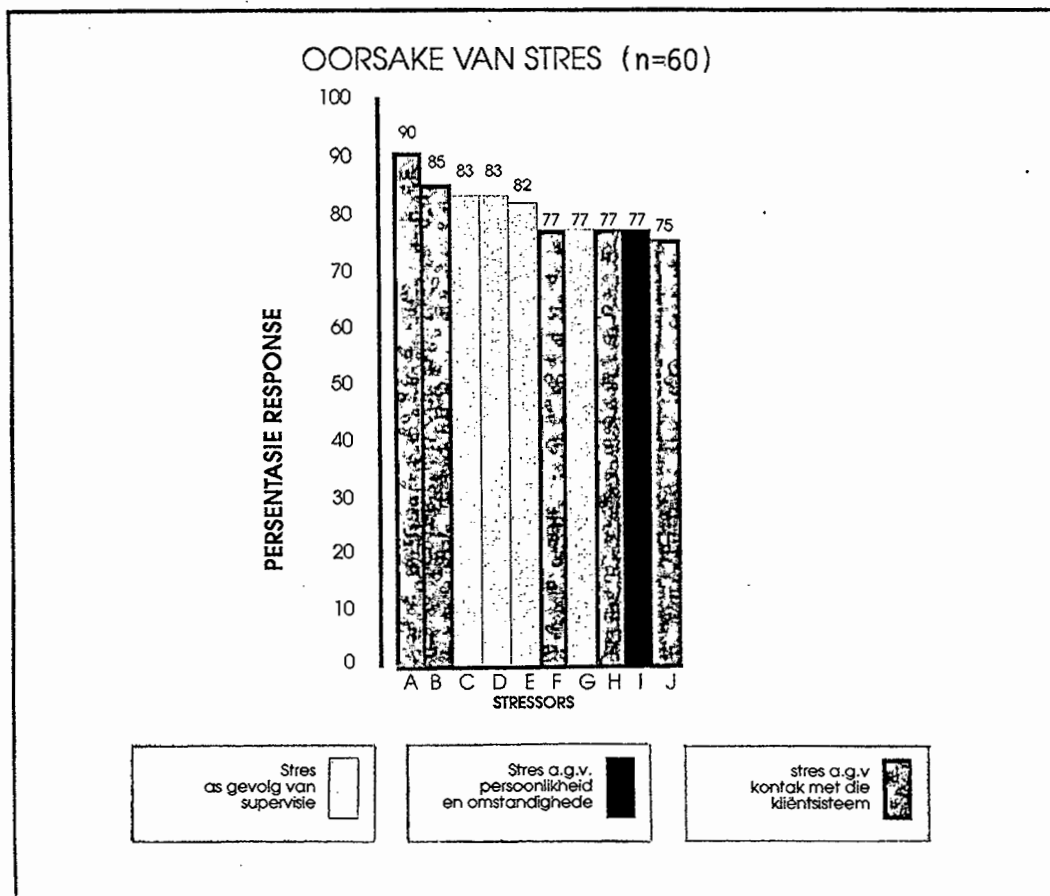
Figuur 5.4 gee 'n aanduiding dat die meeste respondente, 50 (83%) *matige* tot *uitermatige* stres beleef as gevolg van die supervisor se evaluering van die student se praktiese werk vir die toekenning van 'n punt. 'n Verskeidenheid outeurs soos Danbury (1986: 84), Ford & Jones (1987: 144-148), Hoffmann (1990: 162), Johnson (1989: 59-60) en Kaplan (1991: 106) noem dat enige evaluering 'n emosionele reaksie tot gevolg het. Dit is 'n vrees wat soms nooit oorkom word nie, aangesien die supervisor wat die student deurlopend ondersteun, se rol tydens formele evaluering na dié van 'n eksaminator verander. Die student is gevolglik sonder sy gewone ondersteuning.

Die student se tidsverdeling tussen akademiese werk, praktykopleiding en supervisie word ook deur besonder baie respondente, 50 (83%), as 'n *matige* tot 'n *uitermatige* stressor beleef. Dit moet gesien word in die lig van Hoffmann (1990: 162) en Pettes (1979: 123) se stelling dat selfs die student wat sy prakties met selfvertroue benader, intense stres vanweë sy akademiese werk beleef. Hierdie studente beleef gewoonlik dat hulle óf die praktykopleiding en supervisie óf die akademiese werk afskeep.

Figuur 5.4 toon dat 37 (62%) respondente *matige* tot *uitermatige* stres beleef as gevolg van hulle oopstelling van hulleself aan die supervisor tydens supervisie. Dit is slegs die sewende meeste response in hierdie verband. In tabel 5.3 is dit egter opmerklik dat 11 (18%) van die respondente *uitermatige* stres as gevolg van hulle selfoopstelling in supervisie beleef. Hierdie response is gelykstaande aan die meeste response met betrekking tot *uitermatige* stres as gevolg van supervisie aan die student. 'n Verklaring hiervoor is dat die betrokke respondente besef dat selfoopstelling tydens supervisie 'n persoonlike risiko kan wees. Hulle is bang dat persoonlike inligting wat tydens supervisie gedeel is, weer deur die supervisor tydens supervisie of op ander terreine gebruik sal word (Hoffmann 1990: 160; Kadushin 1985: 240; Wilson 1981: 23).

5.3.2.4 Samevattende ontleding van stresoor sake by die meerderheid respondente

Daar is 32 stressors geïdentifiseer wat deur die respondente as *matig*, *baie* en *uitermatig* beleef word. In figuur 5.5 word vervolgens slegs die stressors wat deur 45 (75%) en meer respondente as *matig* tot *uitermatig* beleef word as 'n samevattende ontleding aangebied.



Figuur 5.5: Stressors wat deur die meeste respondente as matig tot uitermatig beleef word

Die stressors is soos volg geïdentifiseer:

- A. *Die aanvanklike vreemde praktykomgewing en -organisasie waar die student geplaas word om praktiese werk te doen.*
- B. *Die tipe werk wat aan die student toegewys word.*

- C. *Die supervisor se evaluering van die student se praktiese werk vir die toekenning van 'n punt.*
- D. *Die student se tydsverdeling tussen akademiese-, praktiese werk en supervisie.*
- E. *Die verskil in menings met betrekking tot die hantering van die kliëntsisteem tussen die student, dosente en supervisors.*
- F. *Kliënte wat buitengewone eise aan studente stel.*
- G. *Die student se verslagskrywing.*
- H. *Besluitneming oor die aard van dienste aan kliënte.*
- I. *Die studente se finansies.*
- J. *Die min sigbare positiewe resultate vir evaluering van dienste.*

Figuur 5.5 illustreer dat die respondente die meeste response aantoon met betrekking tot *matige* tot *uitermatige* stres as gevolg van kontak met die kliëntsisteem. Die helfte van die tien stressors wat die meeste deur die respondente as *matige* tot *uitermatige* stres beleef word, is ook as gevolg van die respondente se kontak met die kliëntsisteem. Hierdie afleiding word ondersteun deur Kaplan (1991: 107) se stelling dat studente minstens tien tot twaalf weke kan neem om by hulle praktiese plasing aan te pas. Tydens hierdie aanpassing word die student nie net aan 'n verskeidenheid stressors blootgestel nie, maar reageer die student ook op 'n unieke manier. Die respondente se reaksies op stres word vervolgens aangebied.

5.3.3 REAKSIES OP STRES

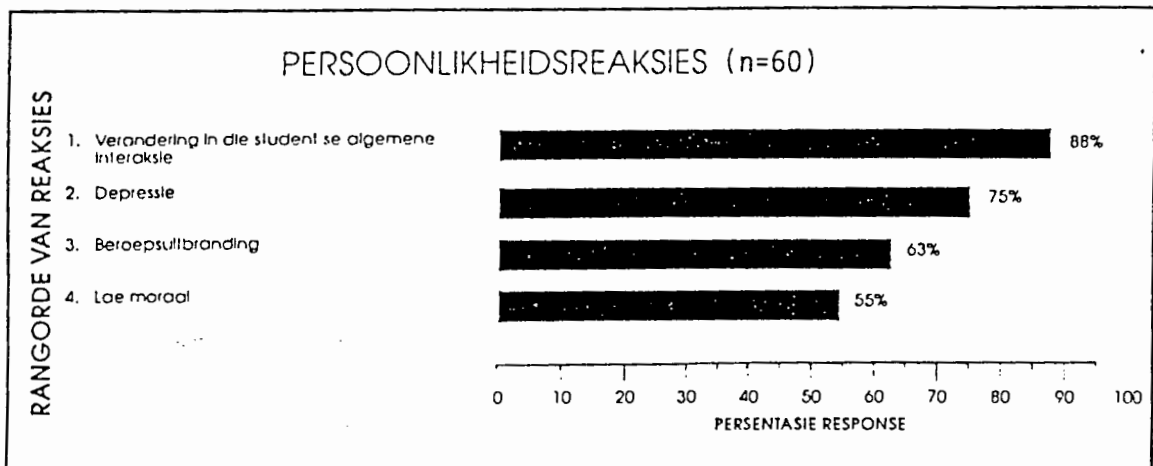
Reaksies op stres is 'n aanduiding dat stres wel teenwoordig is. Stresreaksies kan egter ook stressors word wat weer tot verdere stresreaksies lei (Steyn, Collins & van Delft 1994: 18-21). Volgens Kadushin (1985: 282-293) kan reaksies op stres 'n verskeidenheid vorme aanneem, maar Malherbe & Engelbrecht (1992: 24) wys ook op reaksies van stres wat universeel is. Om hierdie redes is die respondente gevra om hulle reaksies op stres aan te dui en word die frekwensies daarvan in tabelvorm aangebied. Dit word met figure opgevolg wat in rangorde die meerderheid respondente se response met betrekking tot hulle reaksies op stres illustreer. Die figure is dus 'n samevatting van die meerderheid respondente se response met

betrekking tot reaksies wat hulle *soms*, *dikwels*, *gereeld* en *altyd* toon.

5.3.3.1 Persoonlikheidsreaksies op stres

Tabel 5.4: Persoonlikheidsreaksies op stres (n=60)

PERSOONLIKHEIDSREAKSIES	FREKWENSIE				
	Nooit	Soms	Dikwels	Gereeld	Altyd
Verandering in die student se algemene interaksies	7 (12%)	26 (43%)	14 (23%)	13 (22%)	0 (0%)
Depressie	15 (25%)	29 (48%)	7 (12%)	8 (13%)	1 (2%)
Beroepsuitbranding	22 (37%)	22 (37%)	8 (13%)	6 (10%)	2 (3%)
Die identifisering van kliënte se patologiese eienskappe by die student self	31 (52%)	23 (38%)	5 (8%)	1 (2%)	0 (0%)
Die afdwing van beheer deur onredelike selfgeldende gedrag	30 (50%)	20 (33%)	6 (10%)	4 (7%)	0 (0%)
Lae moraal	27 (45%)	23 (38%)	7 (12%)	3 (5%)	0 (0%)



Figuur 5.6: Rangorde van persoonlikheidsreaksies op stres wat deur die meerderheid respondente getoon word

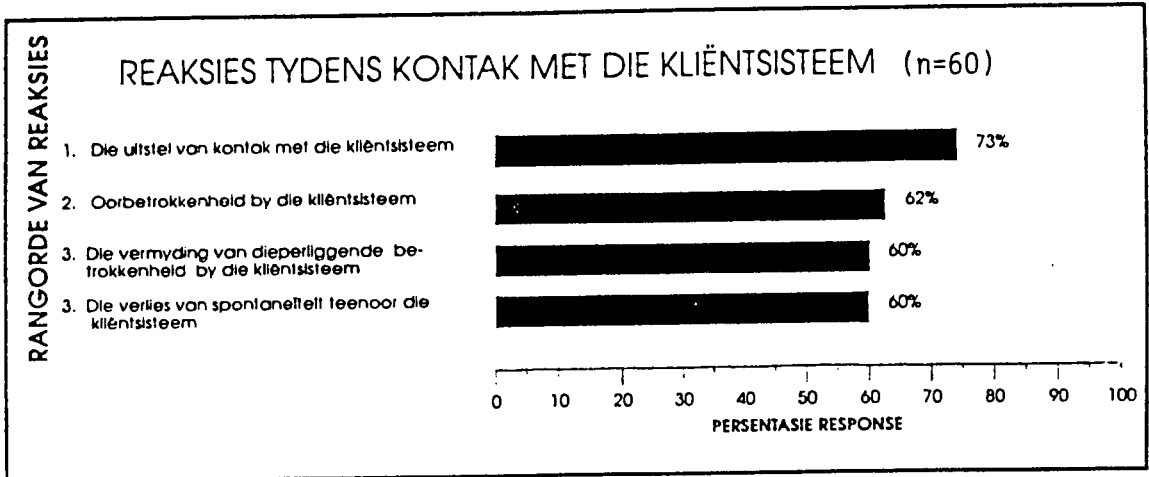
Uit tabel 5.4 en figuur 5.6 is dit duidelik dat 'n besondere groot aantal respondente, 53 (88%), op stres reageer deurdat hulle algemene interaksie verander. Danbury

(1986: 28) verklaar die hoë respons van die respondente in hierdie verband, deur te noem dat studente die maatskaplike probleme van die kliëntsisteem intellektueel kan verstaan, maar moontlik nog nie oor die vaardighede beskik om dit emosioneel te hanteer nie. Munson (1993: 240) noem dat interaksionele reaksies een van die eerste tekens van oormatige stres is. Die feit dat depressie en beroepsuitbranding onderskeidelik deur 45 (75%) en 38 (63%) van die respondente as 'n reaksie deur hulle op stres geïdentifiseer word, hou verband met die respondente se hoë respons met betrekking tot interaksionele reaksies, aangesien interaksionele reaksies en depressie deel van 'n reeks van fases is wat uiteindelik tot uitputting en beroepsuitbranding lei (Apgar 1982: 80; Atkinson 1988: 17; Cournoyer 1988: 261-262; Malherbe & Engelbrecht 1992: 25-26). Die hoë respons van die respondente met betrekking tot beroepsuitbranding, 38 (63%), wat hulle *soms*, *dikwels*, *gereeld* of *altyd* ervaar, is onrusbarend, gesien in die lig van Kaplan (1991: 106) se navorsing wat op die verband tussen hoë stresvlakke en onsuksesvolle studente wys.

5.3.3.2 Reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem

Tabel 5.5: Reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem (n=60)

REAKSIES TYDENS KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM	FREKWENSIE				
	Nooit	Soms	Dikwels	Gereeld	Altyd
Die uitstel van kontak met die kliëntsisteem	16 (27%)	30 (50%)	12 (20%)	2 (3%)	0 (0%)
Die vermyding van dieperliggende betrokkenheid by die kliëntsisteem	24 (40%)	22 (37%)	9 (15%)	5 (8%)	0 (0%)
Oorbetrokkenheid by die kliëntsisteem	23 (38%)	23 (38%)	10 (17%)	4 (7%)	0 (0%)
Die verlies van spontaneïteit teenoor die kliëntsisteem	23 (38%)	23 (38%)	13 (22%)	1 (2%)	0 (0%)
Oordrag van ondervindinge uit die verlede	35 (58%)	17 (28%)	7 (12%)	1 (2%)	0 (0%)



Figuur 5.7: Rangorde van reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem wat deur die meerderheid respondente getoon word

Figuur 5.7 toon dat 44 (73%) van die respondente op stres reageer deur hulle kontak met die kliëntsisteem uit te stel. Tabel 5.5 spesifiseer hierdie uitstel van kontak met die kliëntsisteem deur daarop te wys dat 30 (50%) respondente *soms*, 12 (20%) respondente *dikwels* en 2 (3%) respondente *gereeld* hulle kontak met die kliëntsisteem uitstel. Ford en Jones (1987: 115,117) verklaar hierdie reaksie deur die respondente deur te noem dat die studente se stresvlakke hulle verlam en dat hulle waarskynlik onseker is oor hoe om die situasie te hanteer.

Uit tabel 5.5 kan afgelei word dat 13 (22%) respondente *dikwels* 'n verlies van spontaneïteit teenoor die kliëntsisteem toon. Dit is die meeste response van die respondente met betrekking tot reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem wat hulle *dikwels* toon. In hierdie verband verklaar Munson (1983: 216) dat hoe meer maatskaplikewerkstudente met die kliëntsisteem te doen kry, hoe meer word hulle sinies, teruggetrokke en vyandig. Hy beskryf hierdie gedrag as 'n direkte reaksie op stres. Hierdie reaksie tydens kontak met die kliëntsisteem kan ook regstreeks met die

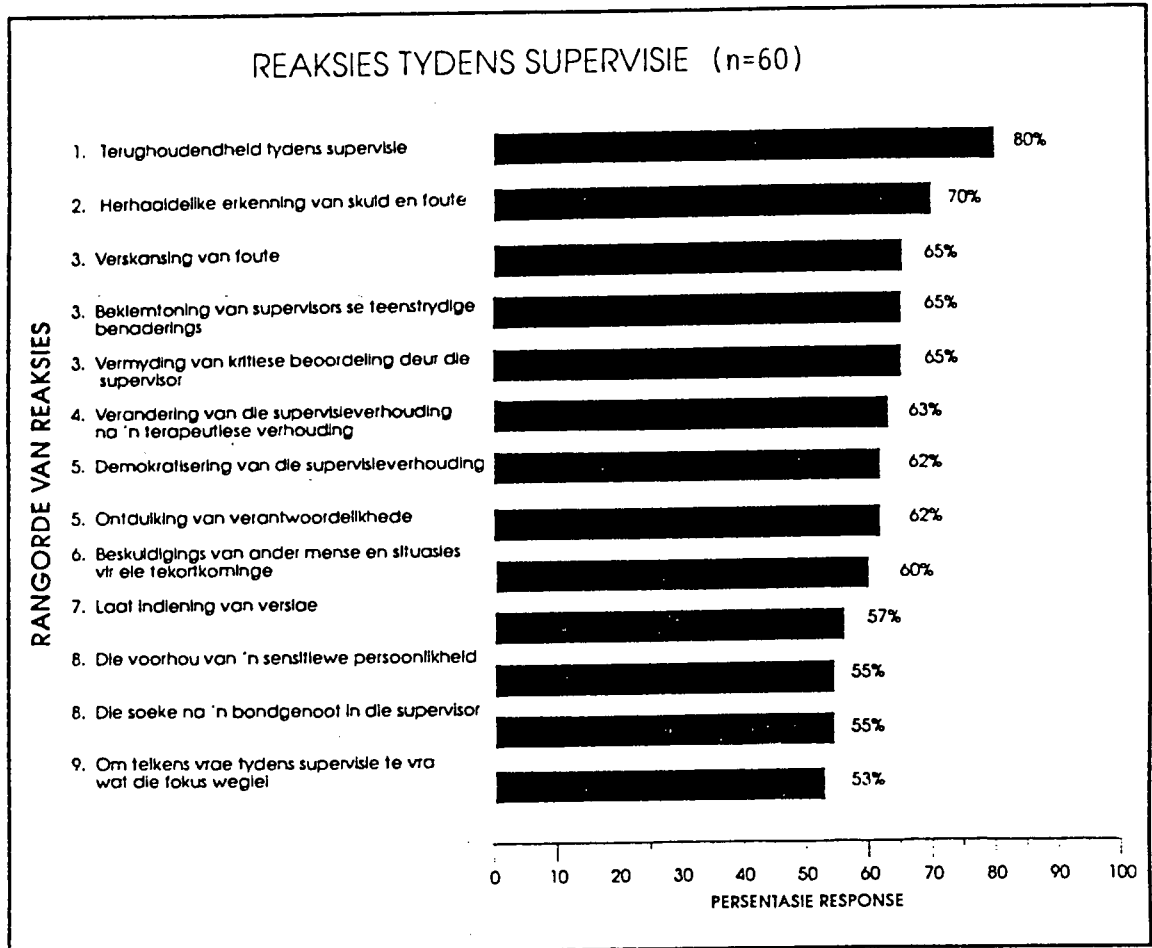
verandering in die student se algemene interaksies in verband gebring word. Die interaksionele reaksies van die student is reeds as 'n persoonlikheidsreaksie by punt 5.3.3.1 bespreek. Munson (1993: 240) en Danbury (1986: 28) wys onder meer daarop dat interaksionele reaksies ook daartoe lei dat die student sinies, teruggetrokke en vyandig word. Die afleiding kan dus gemaak word dat die student se reaksie op stres nie net tot hom/haar as persoon beperk is nie, maar dat dit ook sy/haar gedrag tydens kontak met die kliëntsisteem beïnvloed.

5.3.3.3 Reaksies tydens supervisie aan die student

Tabel 5.6 illustreer vervolgens die reaksies wat die respondente tydens supervisie toon. Dit word met figuur 5.8 opgevolg wat die rangorde van reaksies weergee wat deur die meerderheid respondente tydens supervisie getoon word.

Tabel 5.6: Reaksies tydens supervisie aan die student (n=60)

REAKSIES TYDENS SUPERVISIE	FREKWENSIE				
	Nooit	Soms	Dikwels	Gereeld	Altyd
Ontduiking van verantwoordelikhede	23 (38%)	25 (42%)	8 (13%)	4 (7%)	0 (0%)
Herhaaldelike erkenning van skuld en foute	18 (30%)	20 (33%)	13 (22%)	8 (13%)	1 (2%)
Verskansing van foute	21 (35%)	25 (42%)	7 (12%)	5 (8%)	2 (3%)
Terughoudendheid tydens supervisie	12 (20%)	19 (32%)	14 (23%)	14 (23%)	1 (2%)
Laat indiening van verslae	26 (43%)	25 (42%)	4 (7%)	3 (5%)	2 (3%)
Vermyding van supervisie	36 (60%)	15 (25%)	5 (8%)	3 (5%)	1 (2%)
Beklemtoning van supervisors se teenstrydige benaderings	21 (35%)	17 (28%)	14 (23%)	7 (12%)	1 (2%)
Die voorhou van 'n sensitiewe persoonlikheid	27 (45%)	26 (43%)	6 (10%)	0 (0%)	1 (2%)
Verandering van die supervisieverhouding na 'n terapeutiese verhouding	22 (37%)	22 (37%)	8 (13%)	8 (13%)	0 (0%)
Verandering van die supervisieverhouding na 'n vriendskapsverhouding	32 (53%)	13 (22%)	6 (10%)	8 (13%)	1 (2%)
Die stel van onrealistiese verwagtinge aan die supervisor	33 (55%)	14 (23%)	8 (13%)	4 (7%)	1 (2%)
Die demokratisering van die supervisie-verhouding	23 (38%)	22 (37%)	9 (15%)	5 (8%)	1 (2%)
Die soeke na 'n bondgenoot in die supervisor	27 (45%)	10 (17%)	12 (20%)	8 (13%)	3 (5%)
Om telkens vrae tydens supervisie te vra wat die fokus weglei	28 (47%)	20 (33%)	4 (7%)	8 (13%)	0 (0%)
Die voortdurende komplimentering van die supervisor	35 (58%)	17 (28%)	7 (12%)	1 (2%)	0 (0%)
Die skep van ongemak by die supervisor	38 (63%)	13 (22%)	8 (13%)	1 (2%)	0 (0%)
Die beklemtoning van die supervisor se leentes	36 (60%)	14 (23%)	1 (2%)	9 (15%)	0 (0%)
Vermyding van kritiese beoordeling deur die supervisor	21 (35%)	24 (40%)	9 (15%)	4 (7%)	2 (3%)
Beskuldigings van ander mense en situasies vir eie tekortkominge	24 (40%)	26 (43%)	3 (5%)	4 (7%)	3 (5%)



Figuur 5.8: Rangorde van reaksies tydens supervisie aan die student wat deur die meerderheid respondente getoon word

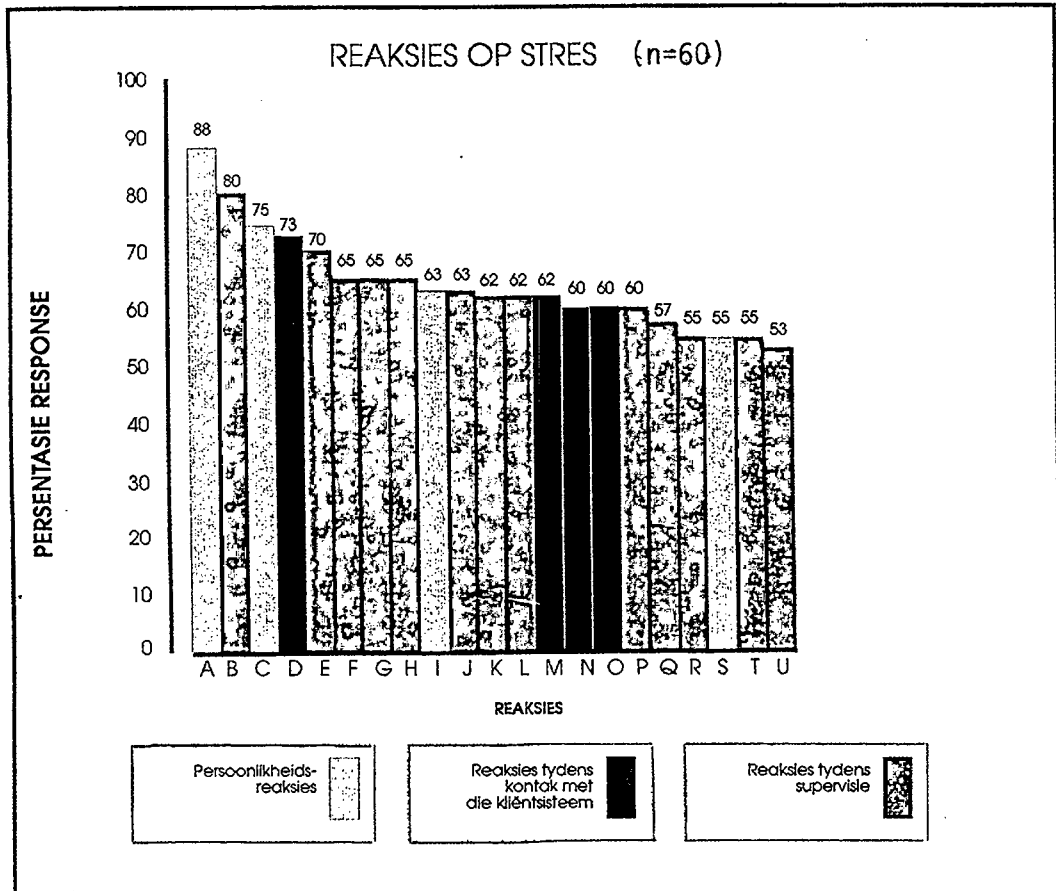
Kadushin (1985: 161-162, 292) verwys na reaksies tydens supervisie as speletjies wat gespeel word. Atherton (1986: 143-144) verwys in hierdie verband na blokkasies deur die student wat 'n geslotenheid van die student tot gevolg het. Dit stem ooreen met die respondente se response soos dit in figuur 5.8 aangedui is. Die meeste respondente, 48 (80%), het aangedui dat hulle *soms, dikwels, gereeld of altyd* terughoudend tydens supervisie is. Die rede word deur Wilson (1981: 23-24) en Feltham & Dryden (1994: 4) aangevoer dat studente te bang is om van die supervisor te verskil en ook bang is om hulle onkunde te bewys. Vrae om onsekerheid uit die weg te ruim word dus nie gevra nie. Die response van die respondente se terughoudendheid tydens supervisie dui in tabel 5.6 ook op 'n frekwensie van 14 (23%) wat *dikwels* en 14 (23%) wat *gereeld* die betrokke reaksie toon. Die respondente se

response by hierdie frekwensies is opsigtelik meer as by die frekwensies van die ander reaksies tydens supervisie. (Die response van respondente wat *gereeld* terughoudend tydens supervisie is, is byvoorbeeld 6 [10%] meer as die naaste response van respondente ten opsigte van ander reaksies tydens supervisie.) Hierdie ontleding dui dus daarop dat die meeste respondente nie net terughoudend tydens supervisie is nie, maar dat dit ook die reaksie is wat die gereeldste deur die respondente getoon word.

Verdere response wat opmerklik uit tabel 5.6 is, is die beduidende aantal respondente wat *soms* die volgende reaksies tydens supervisie toon: die voorhou van 'n sensitiewe persoonlikheid, 26 (43%), beskuldigings van ander mense en situasies vir eie tekortkominge, 26 (43%), ontduiking van verantwoordelikhede, 25 (42%), verskansing van foute, 25 (42%), laat indiening van verslae, 25 (42%), en vermyding van kritiese beoordeling, 24 (40%). Daar kan dus met Pettes (1979: 120) saamgestem word dat bykans alle studente stresreaksies vanweë die leersituasie toon.

5.3.3.4 Samevattende ontleding van die meerderheid respondente se stresreaksië

Daar is 21 reaksies op stres geïdentifiseer wat deur die meeste respondente *soms*, *dikwels*, *gereeld* en *altyd* getoon word. In figuur 5.9 word hierdie reaksies vervolgens as 'n samevattende ontleding aangebied.



Figuur 5.9: Reaksies op stres wat deur die meerderheid respondente getoon word

Die reaksies op stres is soos volg geïdentifiseer:

- A. *Verandering in die student se algemene interaksies*
- B. *Terughoudendheid tydens supervisie*
- C. *Depressie*
- D. *Die uitstel van kontak met die kliëntsisteem*
- E. *Herhaaldelike erkenning van skuld en foute*
- F. *Verskansing van foute*
- G. *Beklemtoning van supervisors se teenstrydige benaderings*
- H. *Vermynning van kritiese beoordeling deur die supervisor*
- I. *Beroepsuitbranding*
- J. *Verandering van die supervisieverhouding na 'n terapeutiese verhouding*
- K. *Demokratisering van die supervisieverhouding*

- L. *Ontduiking van verantwoordelikhede*
- M. *Oorbetrokkenheid by die kliëntsisteem*
- N. *Vermyding van dieperliggende betrokkenheid by die kliëntsisteem*
- O. *Die verlies van spontaneiteit teenoor die kliëntsisteem*
- P. *Beskuldigings van ander mense en situasies vir eie tekortkominge*
- Q. *Laat indiening van verslae*
- R. *Die voorhou van 'n sensitiewe persoonlikheid*
- S. *Lae moraal*
- T. *Die soeke na 'n bondgenoot in die supervisor*
- U. *Om telkens vrae tydens supervisie te vra wat die fokus weglei*

Uit figuur 5.9 kan afgelei word dat die respondente se response met betrekking tot persoonlikheidsreaksies besonder hoog is. Die verandering in die student se algemene interaksie of interaksionele reaksies, 53 (88%), depressie, 45 (75%), beroepsuitbranding, 38 (63%), en lae moraal, 33 (55%), is almal reaksies met verreikende gevolge, aangesien dit volgens Ross (1993: 334-342) ook 'n impak op ander sisteme in die ekologie het. Reaksies op stres soos uitbranding, vind nie in 'n vakuum plaas nie. Dit beïnvloed sisteme in die ekologie soos die persoonlike element (byvoorbeeld die student se frustrasievlak), mikrosisteem (byvoorbeeld die supervisor en supervisie aan die student) en die mesosisteem of netwerk van persoonlike wêrelde wat saam met die mikrosisteem die student se werkomgewing en kontak met die kliëntsisteem insluit. Die stresreaksies soos dit in figuur 5.9 aangedui is, moet dus ekologies hanteer word omdat 'n wedersydse invloed op die student en sy omgewing uitgeoefen word (Ross 1993: 341). Die hantering van die student se stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie word vervolgens aangebied.

5.3.4 HANTERING VAN STRES DEUR MIDDEL VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE IN SUPERVISIE

Die hantering van die student se negatiewe stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie voorsien die psigologiese en interpersoonlike hulpbronne aan die student om die emosionele energie te mobiliseer wat vir

effektiewe leer en werk nodig is (Atherton 1986: 19; Butler & Elliott 1985: 66-67; Kadushin 1985: 228-229). Aangesien leer die primêre funksie van die student is, lei dit tot verandering wat 'n disekwilibrum by die student veroorsaak en wat stres en stresreaksies tot gevolg het. Die hantering van die student se disekwilibrum word egter onder meer deur sy eie verwagtinge bepaal (Hoffmann 1990: 151). Om hierdie rede is die respondente gevra om die wyses aan te dui wat hulle verkies waarmee hulle stres hanteer kan word. Sodoende kan die respondente se eie verwagtinge van die ondersteuningsfunksie in supervisie bepaal word. Die wyses wat die respondente verkies waarvolgens hulle stres hanteer moet word wat as gevolg van hulle persoonlikheid en omstandighede, hulle kontak met die kliëntsisteem en supervisie ontstaan, word vervolgens deur middel van tabelle aangebied en bespreek. 'n Samevatting van streshanteringswyses wat deur die meerderheid respondente verkies word, word laastens deur middel van 'n figuur aangebied.

5.3.4.1 Die hantering van stres as gevolg van die student se persoonlikheid en omstandighede

Die respondente is gevra om aan te dui watter hanteringswyses hulle supervisors moet gebruik om hulle stres te hanteer wat as gevolg van hulle persoonlikheid en omstandighede ontstaan. Tabel 5.7 dui die respondente se response aan.

Tabel 5.7: Wysies wat die respondente verkies waarvolgens stres as gevolg van hulle persoonlikheid en omstandighede hanteer kan word (n=60)

HANTERINGSWYSES	F	%
Om die mate van die student se belangstelling in sy studierigting te bepaal	13	22
Om tussen die toepassing van terapie en ondersteuning in supervisie te onderskei	33	55
Die skep van 'n bevorderlike werksklimaat om die student se moraal te verhoog	37	62
Om die student se motivering te verhoog	46	77
Om as 'n rolmodel vir die student op te tree	42	70
Om empaties tot die student se leefwêreld toe te tree	31	52
Om warmte aan die student te betoon	31	52
Om opregtheid aan die student te betoon	44	73
Om insig by die student oor sy gedrag te ontwikkel	41	68
Om humor tydens supervisie aan te wend	48	80
Om leiding aan die student te gee om sy gesin van oorsprong se effek op sy reaksie tydens supervisie te verstaan	10	17
Om alle toepaslike inligting met betrekking tot die student te eksplorieer	12	20
Om 'n bevorderlike werk en leeromgewing vir die student te skep	46	77
Om die student ten opsigte van sy beroepskeuse te heroriënteer	11	18
Om die student selfgeldende gedrag aan te leer	25	42
Om vir die student te leer om sy gevoelens uit te spreek	24	40
Om die student regte kognitiewe takserings soos konstruktiewe selfpraat en meditasie aan te leer	6	10
Om vir die student te leer om planmatige besluite te neem	29	48
Om portuurgroepondersteuning by die student aan te moedig	3	5
Om die ontwikkeling van die student se steunstelsels aan te moedig	13	22
Om die student te leer om self sy stres te hanteer	35	58
Om die student te leer om te ontspan	23	38
Om die student se lewensfase in ag te neem	17	28
Om die student se oordrag tydens supervisie in ag te neem	18	30
Om die verandering in die student se algemene interaksie uit te lig	17	28
Om die student se identifisering van kliënte se patologiese eienskappe by homself uit te lig	9	15
Om die student bewus te maak van sy sterk dogmatiese oortuigings wat van die supervisor en praktykverwagting verskil	17	28

Uit bestudering van tabel 5.7 is dit duidelik dat die meerderheid respondente verkies dat hulle stres as gevolg van hulle persoonlikheid en omstandighede deur die toepassing van die supervisor se vaardighede hanteer moet word. Dit is opmerklik dat minder respondente verkies om vaardighede vir stres hantering by die supervisor aan te leer. Die meerderheid studente, 48 (80%), verkies byvoorbeeld dat die supervisor hulle stres hanteer deur humor aan te wend, terwyl slegs 6 (10%) respondente verwag dat die supervisor vir hulle die regte kognitiewe takserings, soos konstruktiewe selfpraat en meditasie aanleer. Feltham & Dryden (1994: 116) verwys na hierdie tendens en beveel aan dat studente in opleiding beter gehelp word deur middel van 'n konkrete uitdrukking van die supervisor se ondersteuning. Ondersteuning word as 'n ingesteldheid van aanvaarding en 'n onvoorwaardelike beskikbaarheid omskryf. Dit behels ook 'n vertroue in die student se werk en 'n begeerte om die student professioneel te sien groei.

Bogenoemde tendens kan verder ontleed word deur daarop te let dat die tweede meeste response in tabel 5.7 daarop dui dat 46 (77%) respondente verkies dat die supervisor hulle stres hanteer deur 'n bevorderlike werk- en leeromgewing vir hulle te skep. Munson (1993: 245-247) noem in hierdie verband dat die supervisor binne sy vermoë aandag aan fisiese strukture moet gee om die student se omgewing en omstandighede so gemaklik as moontlik te maak. Volgens Kadushin (1985: 225) kan die omstandighede van 'n persoon tot 'n groot verskeidenheid stressors aanleiding gee. Dit plaas 'n groot verantwoordelikheid op die supervisor, veral indien Jacobs (1988: 141-142) se argument in ag geneem word dat die hantering van stres holisties van aard moet wees. Die fisieke, sielkundige en sosiale aspekte van die mens moet dus aangespreek word. Van der Walt (1993: 144) verklaar egter die supervisor se verantwoordelikheid met betrekking tot die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie deur te noem dat stres en stresreaksies alleenlik hanteer kan word indien die persoon wat daaraan ly eie verantwoordelikheid aanvaar om iets daaromtrent te doen. Die afleiding kan dus gemaak word dat die supervisor 'n bevorderlike werk- en leeromgewing vir die student kan skep, indien die student ook eie verantwoordelikheid daarvoor aanvaar.

5.3.4.2 Die hantering van stres as gevolg van die student se kontak met die kliëntsisteem

Die respondente is gevra om aan te dui watter hanteringswyses hulle supervisors moet gebruik om hulle stres te hanteer wat as gevolg van hulle kontak met die kliëntsisteem ontstaan. Tabel 5.8 dui die respondente se response aan.

Tabel 5.8: Wysies wat die respondente verkies waarvolgens stres as gevolg van hulle kontak met die kliëntsisteem hanteer kan word (n=60)

HANTERINGSWYSES	F	%
Om 'n oop kommunikasiekanaal met die student te vestig	57	95
Om die student deeglik aan 'n vreemde praktyksituasie bekend te stel	40	67
Om die student op sy eerste kontak met die kliëntsisteem voor te berei	46	77
Om die student te leer om realistiese verwagtinge aan die kliëntsisteem te stel	40	67
Om die student te leer om sy rolvervulling te definieer	31	52
Om die student te leer om sy professionele verhouding met die kliëntsisteem realities te evalueer	38	63
Om die student te leer om die kliënt se positiewe terugvoer te waardeer	23	38
Om geslagsverskille uit te lig	10	17
Om ras en kultuurverskille uit te lig	27	45
Om die student se vrees vir aggressiewe kliënte uit te lig	26	43
Om die student se vrees om by kliënte se gevoelens betrokke te raak uit te lig	23	38
Om die student se vrees vir hantering van sensitiewe onderwerpe uit te lig	20	33
Om die student se subjektiewe gevoelens jeens kliënte uit te lig	22	37
Om die student se terminering van dienste met die kliëntsisteem uit te lig	21	35

In tabel 5.8 is dit duidelik dat bykans alle respondente, 57 (95%), verkies dat hulle stres deur middel van 'n oop kommunikasiekanaal met hulle supervisor hanteer word. May & Kilpatrick (1989: 316) wys daarop dat studente nie werklik op die emosionele impak van hulle praktiese werk voorberei word nie en dat dit sal help indien die studente weet wat om te verwag. Die studente moet dus deur hul supervisors aangemoedig word om oor situasies wat stres veroorsaak te praat. Die implikasie is dat die supervisor sensitief vir die student se stressituasies moet wees om 'n oop

kommunikasiekanaal te kan skep.

Dit is opvallend in tabel 5.8 dat dit blyk dat die ander streshanteringswyses wat deur die meerderheid respondente verkies word, ook deur die onderrig- en administratiewe funksies van supervisie toegepas kan word. Die response van die respondente dui byvoorbeeld daarop dat 46 (77%) respondente verkies dat hulle op hulle eerste kontak met die kliëntsisteem voorberei word en 40 ((67%) verkies byvoorbeeld dat hulle deeglik aan 'n vreemde praktyksituasie bekendgestel moet word. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word en wat met Rothmund & Botha (1991: 17) ooreenstem, is dat die toepassing van die ondersteuningsfunksie van supervisie nie na 'n aparte aktiwiteit verwys nie, dat dit nie van die onderrig- en administratiewe funksie van supervisie geskei kan word nie en dat die ondersteuningsfunksie eerder 'n wyse is waarop die administratiewe en onderrigfunksie toegepas word. Indien die respondente se hoë respons, 57 (95%), met betrekking tot die vestiging van 'n oop kommunikasiekanaal in ag geneem word, is Kadushin (1985: 201-202,231,261-262) se mening meer aanvaarbaar. Hy verwys na die onderskeibaarheid van die ondersteuningsfunksie deur na die toepassing daarvan te verwys in terme van vaardighede soos uitdrukking van vertrouwe, gevoelsontlading, gerusstelling, aanmoediging en belangstellende luister. Die vestiging van 'n oop kommunikasiekanaal deur die supervisor word dus geïmpliseer, sodat die student nie net onderrig word en administratiewe vereistes aan hom gestel word nie, maar sodat die student ook geleentheid kan kry om sy vrese met betrekking tot die onderrig en administratiewe vereistes te deel. Die student moet dus nie slegs op sy eerste kontak met die kliëntsisteem voorberei word en deeglik aan die vreemde praktyksituasie bekendgestel word nie, maar die student moet ook die geleentheid kry om sy vrese in hierdie verband met die supervisor te deel. Hierdie afleiding stem ooreen met navorsingsbevindinge van outeurs soos Fortune & Abramson (1993: 95-110), Himle, Jayaratne & Thyness (1991: 22-27), Kaplan (1991: 105-117) en Rauktis & Koeske (1994: 39-40) wat bevind het dat ondersteuning in supervisie 'n aktiwiteit is wat onderskeibaar en identifiseerbaar is, wat prakties is, konkreet en meetbaar toegepas kan word en wat dus 'n funksie van supervisie in eie reg is.

'n Laaste afleiding wat uit tabel 5.8 gemaak kan word en wat met bogenoemde afleiding verband hou, is dat die supervisor volgens Ford & Jones (1987: 111-112), Van der Walt (1993: 145) en Wilson (1981: 26) vir die student op die algemeenheid van stres vanweë 'n nuwe leersituasie moet wys. Dit word gestaaf deur die feit dat 46 (77%) respondente verkies dat hulle stres hanteer word deur voorbereiding op hulle eerste kontak met die kliëntsisteem, 40 (67%) respondente bekendstelling aan die vreemde praktyksituasie verkies en 40 (67%) respondente verkies om te leer hoe om realistiese verwagtinge aan die kliëntsisteem te stel. Die studente moet dus bewus gemaak word dat dit normaal is om te wonder "hoe sal ek weet wanneer om wat te doen?".

5.3.4.3 Die hantering van stres wat as gevolg van supervisie ontstaan

Die respondente is gevra om aan te dui watter hanteringswyses hulle supervisors moet gebruik om hulle stres te hanteer wat as gevolg van supervisie ontstaan. Tabel 5.9 dui die respondente se response aan.

Tabel 5.9: Wyses wat die respondente verkies waarvolgens stres as gevolg van supervisie hanteer kan word (n=60)

HANTERINGSWYSES	F	%
Die supervisor se algemene houding teenoor die student deur vir die student sekerheid te gee van wat om te verwag	46	77
Om vir die student beskikbaar te wees	48	80
Om gereeld die student se behoeftes aan ondersteuning te evalueer	27	45
Om die onderrigstyl by die student se leerpatroon aan te pas	32	53
Om die student se oneffektiewe gedrag in die supervisieverhouding aan te spreek	27	45
Om die student se eksamen- en evalueringstres uit te lig	17	28
Om die student se vrees vir blootlegging van sy foute uit te lig	17	28
Om die student se verslagskrywing uit te lig	25	42
Om die student se leerprobleme uit te lig	25	42
Om die student soos 'n volwassene volgens die beginsels van volwasseneleer te behandel	48	80
Om op administratiewe vereistes te fokus	26	43
Om op onderrig in supervisie te fokus	31	52
Om werk aan die student toe te wys wat by sy besondere leerbehoefte aansluit	33	55
Om terugvoer oor die student se werk met verantwoordelikheid te doen	55	92

Tabel 5.9 toon dat 'n groot aantal respondente, 55 (92%) verkies dat hulle stres as gevolg van supervisie hanteer word deurdat die supervisor terugvoer oor hul werk met verantwoordelikheid doen, sodat dit spesifiek en ondersteunend is met die doel om die student selfvertroue en sekerheid te gee. Hierdie afleiding word deur Urbanowski & Dwyer (1988: 79) se navorsingsbevindinge ondersteun, wat toon dat studente spesifieke terugvoer oor hulle werk verwag, omdat hulle angstig is om beter werk te verrig en omdat hulle wil weet in watter areas van werk hulle kan verbeter.

Die tweede meeste response deur respondente in tabel 5.9 toon dat 48 (80%) van die respondente verkies dat die supervisor beskikbaar moet wees en wil ook soos volwassenes volgens die beginsels van volwasseleer behandel word om hulle stres as gevolg van supervisie te hanteer. Dit stem ooreen met Dryden & Feltham (1994: 29-33), Fortune & Abramson (1995: 95-110) en Fortune *et al.* (1985: 93) wat noem dat

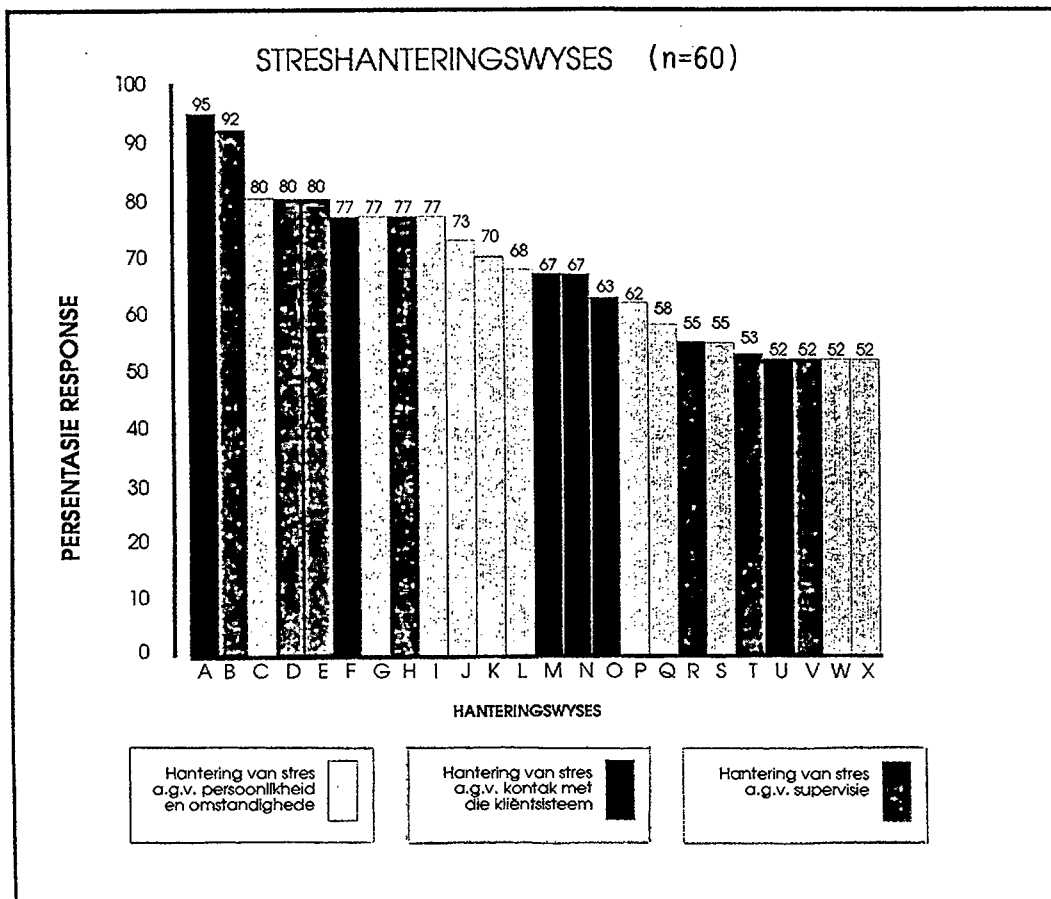
baie stres indirek hanteer word deur enersyds beskikbaar vir die student te wees en deur andersyds die student soos 'n volwassene te behandel. Studente toon beter vordering indien hulle soos volwassenes en professionele persone in wording behandel word, maar nog steeds administratief beskerm word.

Bestudering van die meerderheid respondente se response in tabel 5.9 toon dat die respondente telkens geïmpliseer het dat hulle gevoelens van onsekerheid beleef. Die respondente se response met betrekking tot terugvoering oor hul werk, 55 (92%) en die supervisor se algemene houding teenoor hulle, 46 (77%), dui beide byvoorbeeld daarop dat die respondent sekerheid oor hulle posisie verlang. Die ouderdom van die respondente kan moontlik een van die redes vir hulle gevoelens van onsekerheid wees. Die meeste respondente is jonger as 23 jaar (figuur 5.1 p.92). Louw & Edwards (1993: 292-399,561) verwys na hierdie lewensfase van die respondente en noem dat hulle in hierdie lewensfase sekere gedragsvorme en rolle met nuwes moet vervang deur byvoorbeeld hulle rol van 'n onderdanige kind na 'n dominante rol as volwassene te verander. Pettes (1979: 127) stel in hierdie verband voor dat die supervisor die student meer sekerheid oor sy posisie kan gee deur respek vir die student se menings te toon en deur eie menings goed te verwoord. Sodoende kan die student sy onsekerheid oorkom en eie gevolgtrekkings maak.

Met inagneming van die respondente se response in tabel 5.9 met betrekking tot ondersteuning deur middel van die beginsels van volwasseleer en die bogenoemde afleiding met betrekking tot die respondente se onsekerheid en ouderdom kan 'n verdere afleiding gemaak word dat die respondente enersyds volgens Dryden & Feltham (1994: 29-33) as volwassenes ondersteun wil word, maar andersyds volgens Wilson (1981: 89) besig is om 'n volwassene se wêreld te betree en nog beskerm wil word. Hierdie afleiding stem met Davenport & Davenport III (1988: 90-91) se aanbevelings vir die implementering van volwasseleer ooreen. Die betrokke outeurs beveel onder meer aan dat andragogiese en pedagogiese tegnieke by die behoefte van 'n student moet aanpas en dat alle studente nie noodwendig andragogies georiënteerd is nie. Tydens ondersteuning aan die student moet ander eienskappe dus saam met die student se ouderdom in ag geneem word.

5.3.4.4 Samevattende ontleding van die wyses wat die meerderheid respondente verkies waarvolgens hulle stres hanteer kan word

Daar is 23 wyses geïdentifiseer wat deur die meerderheid respondente verkies word waarvolgens die supervisor hulle stres deur middel van ondersteuning in supervisie kan hanteer. In figuur 5.10 word hierdie streshanteringswyses vervolgens as 'n samevattende ontleding aangebied.



Figuur 5.10: Wyses wat deur die meerderheid studente verkies word waarvolgens die supervisor hulle stres deur middel van ondersteuning in supervisie kan hanteer

Die streshanteringswyses is soos volg geïdentifiseer:

- A. Om 'n oop kommunikasiekanaal met die student te vestig

- B. *Om terugvoer oor die student se werk met verantwoordelikheid te doen*
- C. *Om humor tydens supervisie aan te wend*
- D. *Om die student soos 'n volwassene volgens die beginsels van volwasseneleer te behandel*
- E. *Om beskikbaar vir die student te wees*
- F. *Om die student op sy eerste kontak met die kliëntsisteem voor te berei*
- G. *Om 'n bevorderlike werk en leeromgewing vir die student te skep*
- H. *Om deur die supervisor se algemene houding teenoor die student vir die student sekerheid te gee wat om te verwag*
- I. *Om die student se motivering te verhoog*
- J. *Om opregtheid aan die student te betoon*
- K. *Om as rolmodel vir die student op te tree*
- L. *Om insig by die student oor sy gedrag te ontwikkel*
- M. *Om die student deeglik aan 'n vreemde praktyksituasie bekend te stel*
- N. *Om die student te leer om realistiese verwagtinge aan die kliëntsisteem te stel*
- O. *Om die student te leer om sy professionele verhouding met die kliëntsisteem realisties te evalueer*
- P. *Om 'n bevorderlike werksklimaat te skep om die student se moraal te verhoog*
- Q. *Om die student te leer om self sy stres te hanteer*
- R. *Om werk aan die student toe te wys wat by sy besondere leerbehoefte aansluit*
- S. *Om tussen die toepassing van terapie en ondersteuning in supervisie te onderskei*
- T. *Om die supervisor se onderrigstyl by die leerpatroon van die student aan te pas*
- U. *Om die student te leer om sy rolvervulling te definieer*
- V. *Om op onderrig in supervisie te fokus*
- W. *Om empaties tot die student se leefwêreld toe te tree*
- X. *Om warmte aan die student te betoon*

Uit figuur 5.10 kan afgelei word dat die supervisor 'n groot aantal vaardighede kan toepas om die student te ondersteun om sodoende sy negatiewe stres te hanteer. Dit is opmerklik dat daar hanteringswyses is wat direk op die student afgestem is,

byvoorbeeld die hantering van die student volgens volwasseneleerbeginsels, 48 (80%), en hanteringswyses wat direk op take afgestem is, byvoorbeeld om die student op sy eerste kontak met die kliëntsisteem voor te berei, 46 (77%). Hierdie afleiding stem met Kadushin (1985: 225-226, 231) se instrumentele of taakgeoriënteerde en ekspressiewe of persoonsgeoriënteerde beskouing van supervisie ooreen. In hierdie verband noem Kadushin (1985: 225) spesifiek dat die omstandighede bepaal in watter mate die supervisor se ondersteuning op die taak of die persoon moet fokus.

Alhoewel 'n groot verskeidenheid streshanteringsvaardighede in figuur 5.10 aangedui word, kan die afleiding in ooreenstemming met Malherbe en Engelbrecht (1992: 37) gemaak word dat dit nie realisties is om te veronderstel dat alle stres geëlimineer moet word nie, want sodoende sal die motiverende rol van stres ook uitgeskakel word. Dit impliseer dat Barnard (1984: 75), Jacobs (1988: 141-142), Munson (1983: 192-195) en Van der Walt (1993: 144) se onderskeie standpunte ondersteun word, aangesien die afleiding gemaak word dat die oorsake en reaksies op stres geïndividualiseer moet word en in ooreenstemming met die student se persoonlikheid hanteer moet word. Stereotipe antwoorde en kitsoplossings vir die hantering van stres moet vermy word, aangesien die hantering van stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie 'n langdurige proses kan wees. Dit is dus nie moontlik om 'n spesifieke oplossing vir 'n spesifieke reaksie of simptoem en 'n stap vir stap streshanteringsprogram in supervisie voor te skryf nie.

Die onderskeibaarheid, identifiseerbaarheid, konkreetheid, meetbaarheid en praktiese aard van die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie volgens Fortune & Abramson (1993: 95-110), Himle, Jayaratne & Thyness (1991: 22-77), Kaplan (1991: 105-117) en Rauktis & Koeske (1994: 39-60) word duidelik wanneer figuur 5.10 bestudeer word. Dit word gestaaf aan die hand van Botha (1985: 247) en Weekes (1989: 197) se uiteensettings van ondersteuningsvaardighede wat duidelike ooreenkomste met die response van respondente toon. Die genoemde outeurs verwys byvoorbeeld na voorsiening van inligting as 'n vaardigheid wat ooreenstem met die respondente se response met betrekking tot voorbereiding op hulle eerste kontak met die kliëntsisteem, 46 (77%). Die outeurs verwys onder andere ook na modellering

wat met die respondente se response met betrekking tot die supervisor as 'n rolmodel, 42 (70%), ooreenstem, evaluatiewe terugvoer wat met die respondente se response oor verantwoordelike terugvoer, 55 (92%), ooreenstem en voorsiening van geleentheid vir outonomie wat met die respondente se response oor die toepassing van volwasseneleerbeginsels, 48 (80%), ooreenstem. Die afleiding kan dus gemaak word dat die respondente se response soos dit in figuur 5.10 aangebied is, ooreenstem met resente oorsese primêre literatuurbronne en Suid-Afrikaanse outeurs se omskrywings van die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie.

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek gemotiveer, verduidelik, ontleed en geïnterpreteer. Eerstens is aandag geskenk aan die identifiserende besonderhede van die respondente ten einde moontlike tendense te interpreteer. Tweedens is daar op die voorkoms van stres gefokus, deur die respondente se oorsake van stres en reaksies daarop te bepaal. Laastens is daar op die hantering van stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie gefokus deur te bepaal op watter wyses die respondente verkies dat hulle stres hanteer word.

Uit die bevindinge blyk dit dat kennis met betrekking tot die oorsake, reaksies en hantering van stres nodig is, ten einde die ondersteuningsfunksie in supervisie te kan toepas. In die volgende hoofstuk word die bevindinge en gevolgtrekkings van hierdie ondersoek, asook die feite uit die literatuurstudie, oorweeg. Na aanleiding hiervan word die aanbevelings gedoen.

HOOFTUK 6

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die doel van die studie is om 'n wetenskaplik gefundeerde raamwerk daar te stel vir die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente ten einde stres te hanteer. Hierdie doel is bereik, aangesien die oorsake en reaksies van stres by voorgraadse maatskaplikewerkstudente en die hantering daarvan deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie na aanleiding van die literatuur en empiriese ondersoek bepaal en verken is. Gevolgtrekkings word vervolgens gemaak, wat as grondslag kan dien vir aanbevelings oor hoe die ondersteuningsfunksie in supervisie toegepas kan word.

6.2 GEVOLGTREKKINGS

6.2.1 Identifiserende besonderhede

Al die respondente is voorgraadse maatskaplikewerkstudente. Die meeste respondente is dames en in hulle vroeë twintigerjare en dus in 'n fase tussen laat adolessensie en vroeë volwassenheid. Dit is 'n lewensfase wat deur 'n periode van intense spanning en gemoedskommeling gekenmerk word.

6.2.2 Oorsake van stres

Die studente se persoonlikhede en omstandighede is primêr vir hulle vatbaarheid vir stres verantwoordelik. Die feit dat die meeste studente in 'n laat adolessente ontwikkelings stadium is, vererger hulle stres met betrekking tot hulleself en hulle persoonlike probleme.

Sommige stressors word deur die minderheid studente ervaar, maar die betrokke stressors kan wel baie intens beleef word. Daar moet dus bepaal word in watter mate 'n stressor 'n student se leergeleentheid strem en studente se stres moet nie met mekaar vergelyk word nie. Die aanvanklike vreemde praktykomgewing en die tipe werk wat aan studente toegewys word kan tot 'n gedeeltelike disoriëntasie by die student lei en tot intense stres aanleiding gee. Indien die student in hierdie verband nie geïndividualiseer word nie, verhoog dit sy stres.

Enige evaluering van 'n student het 'n emosionele reaksie en vrees by die student tot gevolg, aangesien die supervisor se rol vanaf ondersteuner na eksaminator verander. Selfs die student wat sy praktykopleiding met selfvertroue benader, beleef dat hy óf die praktykopleiding en supervisie óf die akademie afskeep. Dit veroorsaak intense stres. Sommige studente besef ook dat hulle selfoopstelling tydens supervisie 'n risiko kan wees en is bang om persoonlike inligting tydens supervisie te deel, aangesien die inligting weer tydens supervisie of op ander terreine gebruik kan word. Voorts word die gevolgtrekking gemaak dat die studente se kontak met die kliëntsisteem die meeste stres by studente veroorsaak. Daarom wil studente voldoende geleentheid gegun word om by hulle praktiese plasing aan te pas.

6.2.3 Reaksies op stres

Die studente is in staat om die maatskaplike probleme van die kliëntsisteem te verstaan, maar beskik nie altyd oor die vaardighede om dit emosioneel te hanteer nie. Die gevolgtrekking word gemaak dat dit een van die faktore is wat tot interaksionele reaksies by die studente aanleiding gee, wat ook een van die eerste tekens van uitermatige stres is. Die meeste respondente beleef interaksionele reaksies, depressie en reaksies van beroepsuitbranding, wat deel van 'n reeks fases is wat uiteindelik tot algehele uitputting lei. Die studente se reaksies op stres is egter nie net tot hulle as persone beperk nie, maar kan ook hulle gedrag tydens kontak met die kliëntsisteem beïnvloed en het 'n impak op ander sisteme in die ekologie, omdat 'n wedersydse invloed op die student en sy omgewing uitgeoefen word.

Die meeste studente is terughoudend tydens supervisie omdat hulle bang is om van die supervisor te verskil en bang is om hulle onkunde te bewys. Dit is ook die reaksie wat die gereeldste deur die respondente getoon word. Die gevolgtrekking word voorts gemaak dat bykans alle studente stresreaksies vanweë die leersituasie toon.

6.2.4 Hantering van stres deur middel van die ondersteuningsfunksie van supervisie

Die studente verkies dat hulle stres hanteer word deur 'n konkrete uitdrukking van die supervisor se ondersteuning. Dit behels 'n ingesteldheid van aanvaarding, onvoorwaardelike beskikbaarheid, 'n vertrouwe in die student en 'n begeerte om die student professioneel te sien groei. Die supervisor kan egter alleenlik die student se stres en stresreaksies hanteer indien die student wat daaraan ly eie verantwoordelikheid aanvaar om iets daaromtrent te doen.

Studente verwag dat supervisors beskikbaar en sensitief vir hulle stressituasies sal wees. 'n Oop kommunikasiekanaal kan vir hulle geskep word deur hulle aan te moedig om oor situasies wat stres veroorsaak, te praat. Daar moet dus nie net onderrig- en administratiewe vereistes aan die student gestel word nie. Die student wil ook geleentheid kry om sy vrese in hierdie verband met die supervisor te deel. Hierdie gevolgtrekking impliseer ook dat die supervisor die student op die algemeenheid van stres vanweë 'n nuwe leersituasie kan wys.

Studente verwag dat terugvoer met verantwoordelikheid gedoen word, sodat dit spesifiek en ondersteunend is met die doel om die student selfvertroue en sekerheid te gee. Die student wil dus soos 'n volwassene en professionele persoon in wording behandel word, maar wil nog steeds in sommige opsigte beskerm word. Dit impliseer dat die supervisor die student sekerheid oor sy posisie gee deur respek vir sy menings te toon en eie menings goed te verwoord. Tydens ondersteuning aan die student kan andragogiese en pedagogiese tegnieke by die behoefte van die student aanpas en kan ander eienskappe saam met die student se ouderdom in ag geneem word. 'n Verdere gevolgtrekking in hierdie verband is dat die omstandighede van die student bepaal of

die supervisor se ondersteuning op die taak of die persoon gefokus word.

Dit is nie realisties om te veronderstel dat alle stres geëlimineer moet word nie. Stres en stresreaksies word in ooreenstemming met die student se persoonlikheid hanteer. Die ondersteuningsfunksie in supervisie is 'n langdurige proses. Daarom behoort stereotipe antwoorde en kitsoplossings vermy te word aangesien dit nie moontlik is om spesifieke oplossings vir stres voor te skryf nie.

6.2.5 Die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie

Die laaste gevolgtrekking wat gemaak word is dat die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie onderskeibaar, identifiseerbaar, meetbaar, konkreet en prakties is en dat dit 'n funksie van supervisie in eie reg is. Die wetenskaplik gefundeerde raamwerk van hierdie navorsingsverslag sal dus waardevol benut kan word om voorgraadse maatskaplikewerkstudente se stres deur middel van die ondersteuningsfunksie in supervisie te hanteer.

6.3 AANBEVELINGS

In die lig van die gevolgtrekkings kan die volgende aanbevelings gemaak word.

6.3.1 Ontwikkeling van kennis oor die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie

Dit word aanbeveel dat supervisors van voorgraadse maatskaplikewerkstudente toepaslike kennis met betrekking tot stres, oorsake van stres, stresreaksies en die hantering van stres ontwikkel deur byvoorbeeld toepaslike en resente vaktydskrifte te raadpleeg. Stereotipe antwoorde en kitsoplossings met betrekking tot stres hantering moet vermy word. Supervisors moet van hulle eie andragogiese en pedagogiese oriëntering bewus word en onderskei in watter verband die studente ondersteun moet word.

6.3.2 Pro-aktiewe toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie

Dit word aanbeveel dat supervisors die ondersteuningsfunksie in supervisie pro-aktief toepas, deur byvoorbeeld vroegtydig simptome van depressie by 'n student te identifiseer en te hanteer. Studente moet geïndividualiseer word deur te bepaal in watter mate 'n stressor die student se leergeleentheid strem en hoe dit voorkom kan word. Die wedersydse invloed van die student en sy omgewing moet in ag geneem word.

6.3.3 Kommunikasie tydens toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie

Dit word aanbeveel dat supervisors met studente kontrakteer dat hulle ondersteun sal word, maar dat die studente ook verantwoordelikheid vir hulleself moet aanvaar. 'n Oop kommunikasiekanaal moet met studente gevestig word sodat studente bereid sal wees om selfoopstelling te waag en hulle vrese te deel.

6.3.4 Toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie met betrekking tot studente se praktykopleiding

Dit word aanbeveel dat studente voldoende geleentheid gegee word om by hulle praktykopleiding aan te pas. Supervisors moet die algemeenheid van stres as gevolg van die leersituasie en praktykopleiding besef en dit ook so aan die studente oordra.

6.3.5 Benutting van die navorsingsverslag

Dit word aanbeveel dat supervisors van voorgraadse maatskaplikewerkstudente die raamwerk van hierdie navorsingsverslag sal benut vir die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie.

6.3.6 Verdere navorsing

Verdere navorsing met betrekking tot die impak van ondersteuning in supervisie aan suksesvolle maatskaplikewerkstudente word aanbeveel.

BIBLIOGRAFIE

APGAR, K. 1982. Life education in the workplace. How to design, lead, and market employee seminars. New York: Family Service Association of America.

ARKAVA, M.I. & LANE, T.A. 1983. Beginning Social Work Research. Massachusetts: Allyn and Bacon.

ATHERTON, J.S. 1986. Professional Supervision in Group Care. London: Tavistock Publications.

ATKINSON, J.M. 1988. Coping with stress at work. Northamptonshire: Thorsons publishing Group.

AUSTIN, M.J. 1981. Supervisory Management for the Human Services. New Jersey: Prentice Hall.

BABBIE, E. 1992. The practice of Social Research. Sixth edition. California: Wadsworth.

BARNARD, A.G. 1984. Spanningsdruk in die werksituasie. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

BOTHA, N.J. 1985. Onderrigmodel vir doeltreffende supervisie. Social Work / Maatskaplike Werk, 21(4): 239-248.

BURNS, R. 1988. Coping with stress. Cape Town: Maskew Miller.

BURN, C.I. & HOLLOWAY, E.L. 1989. Therapy in Supervision: An Unresolved Issue. The Clinical Supervisor, 7(4):47-57.

BUTLER, B. & ELLIOTT, D. 1985. Teaching and learning for practice. Vermont: Gower Publishing Company.

CASSIDY, H. 1982. Structuring Field Learning Experiences. In SHEAFOR, B. W. & JENKINS, L.E. (Eds.) Quality Field Instruction in Social Work Program Development and Maintenance. New York: Longman, 198-214.

COURAGE, M.M. & WILLIAMS, D.D. 1987. An Approach to the Study of Burnout in Professional Care Providers in Human Service Organisations, In: GILLESPIE, D.F. (Ed.) Burnout among Social Workers. New York: The Haworth Press, 7-21.

COURNOYER, B.R. 1988. Personal and professional distress among caseworkers. Social Casework, 69(5): 259-264.

COX, T. & MACKAY, C. 1981. A Transactional approach to occupational stress. Stress, work design and productivity. Chichester: John Wiley and Sons.

CRONJÉ, J.I. 1986. Administrasie as basiese komponent in die funksionering van die Vrywillige Welsynsorganisasie. Ongepubliseerde D.Phil proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

DANBURY, H. 1986. Teaching practical social Work. Vermont: Gower Publishing Company.

DASTYK-BLACKMORE, R. 1982. Is field teaching supervision? Canadian Journal of Social Work Education, 8(3):75-80.

DAVENPORT, J.A. & DAVENPORT 111, J. 1988. Individualizing Student Supervision: The Use of Andragogical-Pedagogical Orientation Questionnaires. Journal of Teaching in Social Work, 2(2): 83-93.

DRYDEN, W. & FELTHAM, C. 1994. Developing Counsellor Training. London: SAGE Publications.

FELTHAM, C. & DRYDEN, W. 1994. Developing counsellor supervision. London: SAGE Publications.

FORD, K. & JONES, A. 1987. Student Supervision. London: Macmillan Education LTD.

FORTUNE, A.E. 1987. Multiple Roles, Stress and well-being Among MSW Students. Journal of Social Work Education, 23(3):81-89.

FORTUNE, A.E. & ABRAMSON, J.S. 1993. Predictors of Satisfaction with Field Practicum Among Social Work Students. The Clinical Supervisor, 11(1): 95-110.

FORTUNE, A.E. et al. 1985. Student Satisfaction with Field Placement. Journal of Social Work Education, 21(3):92-104.

FOX, R., & GUILD, P. 1987. Learning Styles: Their relevance to Clinical Supervision. The Clinical Supervisor, 5(3): 65-77.

FRANTZ, T.G. 1992. Learning from Anxiety: A Transtheoretical Dimension of Supervision and its Administration. The Clinical Supervisor, 10(2): 29-54.

GIRDANO, D.A. & EVERLY, G.S. 1986. Controlling stress and tension. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

GRAY, S.W., ALPERIN, D.E. & WIK, R. 1989. Multidimensional Expectations of Student Supervision in Social work. The Clinical Supervisor, 7(1): 89-102.

GRINNELL, R.M. 1988. Social Work Research and Evaluation. Third Edition. Itasca: Peacock Publishers.

GROSSMAN, B., LEVINE-JORDANO, N. & SHEARER, P. 1990. Working with Students' Emotional Reactions in the Field: An Educational Framework. The Clinical Supervisor, 8(1): 23-39.

HERBERT, M. 1990. Planning a Research Project. London: Artillery House.

HIMLE, D.P., JAYARATNE, S.D. & CHESS, W.A. 1987. Gender Differences in Work Stress Among Clinical Social Workers. In: GILLESPIE, D.F. (Ed.) Burnout among Social Workers. New York: The Haworth Press, 41-56.

HIMLE, D.P., JAYARATNE, S. & THYNESS, P. 1989. The Buffering Effects of four Types of Supervisory Support on Work Stress. Administration in Social Work, 13(1): 19-33.

HIMLE, D.P., JAYARATNE, S. & THYNESS, P. 1991. Buffering effects of four social support types on burnout among social workers. Social work Research & Abstracts, 27(1): 22-27.

HOFFMANN, W. 1987. Social Work Supervision, In: McKENDRIK, B.W. (Ed.) Introduction to Social Work in South Africa. Pinetown: Owen Burgess Publishers: 206-248.

HOFFMANN, W. 1990. Field Practice education, A Social Work Course Model. Pretoria: HAUM Tertiary.

HOFFMANN, W. 1993. Selected aspects of field instruction in South African undergraduate social work programmes. Social Work/Maatskaplike Werk, 29(1):56-66.

HUGO, E.A.K. & HULME, C.J. 1984. Eksplorاسie - die kern van die Terapeutiese Proses. Social Work/Maatskaplike werk, 20(3): 142-155.

HOBFOLL, S.E. 1988. The ecology of stress. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

JACOBS, F.P. 1988. Die aanwending van die helpende verhouding in supervisie om spanning by maatskaplike werkers te bekamp. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

JACOBS, R.T. & FUHRMAN, B.S. 1984. The concept of learning styles. The 1984 Annual: Developing Human Resources: 99-111.

JAYARATNE, S. et al. 1992. African-American Practitioners' Perceptions of their Supervisors: Emotional Support, Social Undermining, and Criticism. Administration in Social Work, 16(2): 27-42.

JOHNSON, M.E. 1989. Effects of Self-Observation and Self-as-a-Model on Counselor Trainees' Anxiety and Self-Evaluations. The Clinical Supervisor, 7(2/3): 59-69.

KADUSHIN, A. 1985. Supervision in Social Work. Second Edition. New York: Columbia University Press.

KADUSHIN, A. 1992. Supervision in Social Work. Third Edition. New York: Columbia University Press.

KAPLAN, T. 1991. Reducing Student Anxiety in Field Work: Exploration Research and Implications. The Clinical Supervisor, 9(2): 105-117.

KING, M.K., STANLEY, G. & BURROWS, G. 1987. Stress theory and practice. Sydney: Grane & Stratton Inc.

KOESKE, R.D. & KOESKE, G.F. 1989. Working and Non-Working Students: Roles, Support and Well-being. Journal of Social Work Education, 25(3): 244-256.

KRAMER, H., MATHEWS, G & ENDIAS, R. 1987. Comparative Stress Levels in Part-Time and Full-Time Social Work Programs. Journal of Social Work Education, 23(3): 74-80.

KUZICH, J.M., FRIESEN, B.J. & VAN SOEST, D. 1986. Assessment of student and Faculty learning Styles: Research and Application. Journal of Education of Social Work, 22(3): 22-30.

LE CROY, C.W. & RANK, M.R. 1987. Factors Associated with Burnout in the Social Services: An Exploratory Study. In: GILLESPIE, D.F. (Ed.) Burnout among Social Workers. New York: The Haworth Press, 23-40.

- LOMBARD, J.E. & HOFMEYR, L. 1995. Die opleidingstaak van die supervisor ten opsigte van selfgeldende gedrag. Social Work/Maatskaplike Werk, 31(1): 40-51.
- LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1993. Sielkunde, 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- LOWIS, M.J. & NIEUWOUDT, J.M. 1994. Humor as a coping aid for stress. Social Work/Maatskaplike Werk, 30(2):124-131.
- MALHERBE, B.R. & ENGELBRECHT, N.A. 1992. Die maatskaplike werker en stres in die werksituasie. Social Work / Maatskaplike Werk, 28(2):22-39.
- MARTEL, S. 1981. Supervision and Team Support. London: Bedford Square Press.
- MAY, I.L. & KILPATRICK, A.C. 1989. Stress of Self-Awareness in Clinical Practice: Are Students Prepared? The Clinical Supervisor, 6(3/4):303-319.
- McKENDRICK, B.W. 1994. The transition to practice: How employable are new Social Work graduates? Social Work/Maatskaplike Werk, 30(4):310-318.
- McLOUD, M. 1989. Die rol van motivering in supervisie. Social work/Maatskaplike Werk, 25(1): 48-57.
- MIDDLEMAN, R.R. & RHODES, G.B. 1985. Competent Supervision. Making Imaginative Judgements. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- MOUTON, M. 1991. Die rol van praktykopleiers in die Departement Maatskaplike Werk van die Tygerberg-Hospitaal met betrekking tot gevallewerk praktykopleiding. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- MUNSON, C.E. 1983. An introduction to clinical social work supervision. New York: The Haworth Press.

MUNSON, C.E. 1984. Stress Among Graduate Social Work Students: an Empirical study. Journal of Education for Social Work, 20(3): 20-29.

MUNSON, C.E. 1993. Clinical Social Work Supervision. 2nd ed. Binghamton: The Haworth Press.

MURPHY, J.W. & PARDECK, J.T. 1986. The "Burnout Syndrome" and Management Style. The Clinical Supervisor, 4(4):35-43.

NUMEROF, R.E. 1983. Managing stress. A guide for health professionals. Rockville: Aspen systems corp.

PERLMAN, H.H. 1979. Relationship: The heart of helping people. Chicago: University of Chicago Press.

PETTES, D. 1979. Staff and Student Supervision, a task-centered approach. Second edition. London: George Allen & Unwin.

PIENAAR, N.A. 1988. Situasionele leierskap vir maatskaplikewerksupervisie en bestuur. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

PLUG, C. et al. 1986 (Tweede uitgawe) Psigologie Woordeboek. Johannesburg: McGraw-hill Boekmaatskappy.

RAMPHAL, R. 1994. Making social work curricula relevant for a post-apartheid South Africa. Social Work/Maatskaplike Werk, 30(4): 340-345.

RATLIFF, N. 1988. Stress and burnout in the helping professions. Social Casework, 69(3):147-154.

RAUKTIS, M.E. & KOESKE, G.F. 1994. Maintaining Social worker Morale: When Supportive Supervision is Not Enough. Administration in Social Work, 18(1):39-60.

ROBERTS, J.K. 1987. The life Management Model: Coping with Stress Through Burnout. The Clinical Supervisor, 5(2): 107-117.

ROBINSON, B.E. 1991. Stressed out? Florida: Health Communications Inc.

ROGERS, E.R. 1987. Professional Burnout: A Review of a Concept. The Clinical Supervisor, 5(3):91-105.

ROOS, N.J. & MÖLLER, A.T. 1988. Stres, Hanteer dit self. Kaapstad: Human & Rousseau (Edms.) Bpk.

ROTHMUND, G.H. 1990. The selection and training of community work supervisors. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje Vrystaat.

ROTHMUND, G.H. & BOTHA, D. 1991. The supportive role of a Social Work Supervisor. Die Maatskaplikewerk - Navorsing - Praktisyn, 4(2):17-23.

ROSS, E. 1993. Burnout among social workers: an ecological perspective. Social Work/Maatskaplike Werk, 29(4):334-342.

ROYSE, D. 1991. Research Methods in Social Work. Chicago: Nelson-Hall.

RUBIN, A. & BABBIE, E. 1989. Research Methods for Social Work. California: Wadsworth.

RUBINSTEIN, G. 1992. Supervision and Psychotherapy: Toward Redefining the Differences. The Clinical Supervisor, 10(2): 97-115.

RUSSEL, M.N. 1990. Clinical Social Work. Research and Practice. London: Sage Publications, Inc.

SALZBERGER-WITTENBERG, I., HENRY, G. & OSBORNE, E. 1983. The Emotional Experience of Learning and Teaching. London: Routledge & Kegan Paul.

SCHULMAN, L. 1982. Skills of Supervision and Staff Management. Illinois: Peacock Publishers.

SELYE, H. 1974. Stress without distress. New York: JB Lippincot.

SEWPAUL, V. & HOOSEN, S. 1992. An affirmative action strategy: the implementation of academic development with first year social work students. Social Work / Maatskaplike Werk, 28(4):84-94.

SIMPSON, B. 1993. The Evaluation of Student Fieldwork in the Department of Social Work, University of Natal. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Durban: Universiteit van Natal.

SMIT, A. de V. 1990. Burnout in social work: Its incidence and trends in causation. Social Work / Maatskaplike Werk, 26(2):124-131.

STEYN, P.V., COLLINS, K.J. & VAN DELFT, W.F. 1994. Stres as 'n verskynsel by die kliëntsisteem van die maatskaplike werker. Psigo-sosiale navorsing en praktyk, 7(1):18-23.

URBANOWSKI, M.L. & DWYER, M.M. 1988. Learning through Field Instruction. A Guide for Teachers and Students. Milwaukee: Family Sevice America.

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1995. New Dictionary of Social Work/Nuwe woordeboek vir maatskaplike werk. Pretoria: Staatsdrukkers.

VAN DER WALT, G.M. 1993. Burnout among social workers: The cost of caring? Social Work/Maatskaplike Werk, 29(2):134-146.

VAN ZYL, M.A., TERBLANCHE, S. & JACOBS, G.J. 1992. Die profiel van 'n potensieel-suksesvolle eerstejaarstudent in maatskaplike werk: 'n benadering tot keuring. Social Work / Maatskaplike Werk, 28(1):33-43.

VEERAN, D.L. & MOODLEY, G. 1994. An investigation of Factors influencing stress and burn-out among child care workers in a Children's Home. Social Work/Maatskaplike Werk, 30(4):355-362.

VON PRESSENTIN, F.M. 1993. Die supervisiefunksies van praktykopleiers by studentewelsynsorganisasies. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

WEEKES, M.S. 1989. The supportive Function of Social Work Supervision. Social Work/Maatskaplike Werk, 25(3): 195-208.

WEEKES, M.S. & BOTHA, N.J. 1988. A Social Work Perspective on the Practice of Administrative Supervision. Social Work / Maatskaplike Werk, 24(1):234-251.

WIKLER, M. 1986. The First Interview in Private Practice: A Source of Therapist Anxiety. The Clinical Supervisor, 4(3): 113-119.

WILSON, S. 1981. Field Instruction, Techniques for Supervisors. New York: The Free Press.

YOUNG, A.R. 1986. The Functions of Supervision and Means of Accessing Interview Data. The Clinical Supervisor, 4(3):25-36.

ZASTROW, C. 1992. The Practice of Social Work. Belmont: Wadsworth, Inc.

ZIMMERMAN, N., COLLINS, L.E. & BACH, J.M. 1986. Ordinal Position, Cognitive Style, and Competence: A Systematic Approach to Supervision. The Clinical Supervisor, 4(3):7-23.

BYLAE I

**VRAELYS AAN DERDE- EN VIERDEJAAR
MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE
VAN DIE HUGENOTE-KOLLEGE**

VRAELYS AAN DERDE- EN VIERDEJAAR MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE VAN DIE HUGENOTE-KOLLEGE

DOEL VAN DIE STUDIE

Die doelstelling van hierdie studie is om 'n wetenskaplik gefundeerde raamwerk daar te stel vir die toepassing van die ondersteuningsfunksie in supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente ten einde stres te hanteer.

DOEL VAN DIE VRAELYS

Ten einde bogenoemde doelstelling te bereik word daar met hierdie vraelys beoog om te bepaal:

- wat die oorsake van stres by studente is;
- watter reaksies studente op stres toon;
- op watter wyse studente se stres tydens supervisie hanteer moet word.

AANWYSINGS VIR DIE INVUL VAN DIE VRAELYS

- U anonimiteit word verseker.
- Beantwoord asseblief al die vrae so eerlik as moontlik.
- Vra asseblief om 'n verduideliking indien u 'n vraag nie verstaan nie.
- Werk elke vraag se lys items stelselmatig deur, deur elke item te oorweeg ten opsigte van die subjektiewe ervaring van u oorsake van stres, reaksies daarop en die wyse waarop u wil hê dit hanteer moet word.
- Vraag een bestaan uit enkele identifiserende besonderhede wat vir die studie noodsaaklik is.
- Naas elke item by vraag twee en drie word 'n vyfpuntskaal aangedui. Merk elke item om die ervaring wat u stres die beste beskryf, aan te toon.
- Merk slegs die items by vraag vier wat op u van toepassing is en wat u verkies.

BEGRIPSOMSKRYWING

- Met **supervisie** word verwys na die administratiewe vereistes, onderrig en ondersteuning met betrekking tot u praktiese werk wat u by die Kollege en by die organisasie waar u prakties doen, ontvang.
- Met die benaming **supervisor** word verwys na die persoon by die Kollege en by die organisasie waar u prakties doen wat u supervisie behartig.

Dankie vir u samewerking

L. ENGELBRECHT

1. IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE

GESLAG:	Manlik	<input type="checkbox"/>
	Vroulik	<input type="checkbox"/>
OUDERDOM:	Jonger as 21 jaar	<input type="checkbox"/>
	21 jaar	<input type="checkbox"/>
	22 jaar	<input type="checkbox"/>
	23 jaar	<input type="checkbox"/>
	24 jaar	<input type="checkbox"/>
	Ouer as 24 jaar	<input type="checkbox"/>
JAARGROEP:	Derde jaar	<input type="checkbox"/>
	Vierde jaar	<input type="checkbox"/>

2. OORSAKE VAN STRES

Merk die graad van stres by elke stresorsaak wat jou ervaring van stres die beste beskryf.

2.1 In watter mate beleef jy stres as gevolg van jou persoonlikheid en omstandighede soos:

STRES A.G.V. PERSOONLIKHEID EN OMSTANDIGHEDE	GRAAD VAN STRES				
	Geen stres 0%	Min stres 25%	Matige stres 50%	Baie stres 75%	Uitermatige stres 100%
die volwassene se wêreld wat jy as jeugdige student betree					
jou persoonlikheids- en gedragseienskappe wat jou vatbaarheid vir stres beïnvloed bv. perfeksionisme en pessimisme					
persoonlike probleme wat jou vatbaarheid vir stres beïnvloed					
die bewuswording van jouself bv. jou motiewe, gevoelens en gedrag					
jou selfbeeld wat jou vatbaarheid vir stres beïnvloed					
jou dogmatiese oortuigings wat van jou supervisor en praktykverwagtinge verskil					
beëindiging van vriendskapsverhoudinge					
die gevolge van die sosio-politieke verandering in Suid-Afrika vir jou					
jou finansies					

2.2 In watter mate beleef jy stres as gevolg van jou kontak met die kliëntsisteem soos:

STRES A.G.V. KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM	GRAAD VAN STRES				
	Geen stres 0%	Min stres 25%	Matige stres 50%	Baie stres 75%	Uitermatige stres 100%
die aanvanklike vreemde praktyk-omgewing en -organisasie waar jy geplaas word om praktiese werk te doen					
die tipe werk wat aan jou toegewys word					
kliënte wat nie aan jou verwagtinge voldoen nie					
die gemeenskap se negatiewe ingesteldheid jeens maatskaplikewerk-dienste					
die titel "maatskaplike werk" waarvan 'n twyfelagtige status gekoppel is					
jou status as 'n tydelik, deeltydse ongekwalifiseerde persoon					
jou eerste kontak met die kliëntsisteem					
jou professionele verhouding met die kliëntsisteem					
die moontlike emosionele respons van die kliëntsisteem wat deur jou hanteer moet word					
kliënte wat buitengewone eise aan jou stel					
besluitneming oor die aard van dienste aan kliënte					
die implementering van die onderskeie fases in die proses van hulpverlening					
min sigbare positiewe resultate vir evaluering van dienste					
die bestuur van 'n motor om die kliëntsisteem te bereik					

2.3 In watter mate beleef jy stres as gevolg van supervisie soos:

STRES A.G.V. SUPERVISIE	GRAAD VAN STRES				
	Geen stres 0%	Min stres 25%	Matige stres 50%	Baie stres 75%	Uiter- matige stres 100%
die interpersoonlike aard van die onderrig in supervisie					
die toepassing en integrering van teoretiese konsepte in die praktyk					
die administratiewe vereistes in supervisie					
jou verslagskrywing					
jou supervisor se reaksies op haar/sy eie stres tydens supervisie aan jou					
jou oordrag en jou supervisor se teenoordrag					
jou en jou supervisor se verhouding					
die oopstelling van jouself aan jou supervisor					
die verandering van die supervisie-verhouding deur jou supervisor na 'n terapeutiese verhouding					
jou supervisor se terugvoering oor jou werk					
jou supervisor se evaluering van jou praktiese werk vir die toekenning van 'n punt					
jou tydsverdeling tussen akademiese-, praktiese werk en supervisie					
die werkstevredenheid wat jy vanweë jou praktiese werk beleef					
die verskil in menings m.b.t. die hantering van die kliëntsisteem tussen jou, jou dosente en jou supervisors					
die geslagsverskille tussen jou en die supervisor					
die ras en kultuurverskille tussen jou en jou supervisor					
die omgewing waarin jy onderrig word					
konflik tussen medestudente					

3. REAKSIES OP STRES

Merk die frekwensie by elke reaksie wat jou ervaring van stres die beste beskryf.

3.1 In watter mate het stres persoonlikheidsreaksies by jou tot gevolg soos:

PERSOONLIKHEIDSREAKSIES OP STRES	FREKWENSIE				
	Nooit 0%	Soms 25%	Dik- wels 50%	Ge- reeld 75%	Altyd 100%
verandering in jou algemene interaksies bv. jy word sinies oor kliënte, wisseling in jou gemoedstoestand kom voor en jy bevraagteken jou vermoë om ander te help					
depressie					
beroepsuitbranding bv. totale uitputting chroniese siekte en ernstige slaap- probleme					
die identifisering van kliënte se patolo- giese eienskappe by jouself					
die afdwing van beheer deur onredelike selfgeldende gedrag					
lae moraal					

3.2 In watter mate het stres reaksies tydens kontak met die kliëntsisteem by jou tot gevolg soos:

REAKSIES TYDENS KONTAK MET DIE KLIËNTSISTEEM	FREKWENSIE				
	Nooit 0%	Soms 25%	Dik- wels 50%	Ge- reeld 75%	Altyd 100%
die uitstel van kontak met die kliënt-sisteem					
die vermyding van dieperliggende be-trokkenheid by die kliëntsisteem					
oorbetrokkenheid by die kliëntsisteem					
die verlies van jou spontaneïteit teenoor die kliëntsisteem					
oordrag van jou ondervindinge uit die verlede bv. om verdedigend of vyandig teenoor 'n kliënt te wees					

3.3 In watter mate het stres reaksies tydens supervisie by jou tot gevolg soos:

REAKSIES TYDENS SUPERVISIE	FREKWENSIE				
	Nooit 0%	Soms 25%	Dik- wels 50%	Ge- reeld 75%	Altyd 100%
ontduiking van jou verantwoordelike					
herhaaldelike erkenning van skuld en foute					
verskansing van jou foute					
terughoudendheid tydens supervisie					
laat indiening van verslae					
vermyding van supervisie					
beklemtoning van supervisors se teenstrydige benaderings					
die voorhou van jou sensitiewe persoonlikheid					
verandering van die supervisieverhouding na 'n terapeutiese verhouding					
verandering van die supervisieverhouding na 'n vriendskapsverhouding					
die stel van onrealistiese verwagtinge aan die supervisor					
die demokratisering van die supervisie-verhouding					
die soeke na 'n bondgenoot in die supervisor					
om telkens vrae tydens supervisie te vra wat die fokus weglei					
die voortdurende komplementering van die supervisor					
die skep van ongemak by die supervisor					
die beklemtoning van die supervisor se leemtes					
vermyding van kritiese beoordeling deur die supervisor					
beskuldigings van ander mense en situasies vir eie tekortkominge					

4. HANTERING VAN STRES DEUR MIDDEL VAN DIE ONDERSTEUNINGS-FUNKSIE IN SUPERVISIE

Merk slegs die wyses wat jy verkies waarmee jou stres hanteer kan word.

4.1 Verkies jy dat jou supervisor die stres wat as gevolg van jou persoonlikheid en omstandighede ontstaan, hanteer deur:

die mate van jou belangstelling in jou studierigting te bepaal	
tussen die toepassing van terapie en ondersteuning in supervisie te onderskei	
die skep van 'n bevorderlike werksklimaat om jou moraal te verhoog	
jou motivering te verhoog	
as 'n rolmodel vir jou op te tree	
empaties tot jou leefwêreld toe te tree	
warmte aan jou te betoon	
opregtheid aan jou te betoon	
insig by jou oor jou gedrag te ontwikkel	
humor tydens supervisie aan te wend	
leiding aan jou te gee om jou gesin van oorsprong se effek op jou reaksie tydens supervisie te verstaan	
alle toepaslike inligting m.b.t. jou te eksploreer	
'n bevorderlike werk en leeromgewing vir jou te skep	
jou t.o.v. jou beroepskeuse te heroriënteer	
vir jou selfgeldende gedrag aan te leer	
jou te leer om jou gevoelens uit te spreek	
vir jou regte konitiwe takserings soos konstruktiewe selfpraat en meditasie aan te leer	
jou te leer om planmatige besluite te neem	
portuurgroepondersteuning by jou aan te moedig	
die ontwikkeling van jou steunstelsels aan te moedig	
jou te leer om self jou stres te hanteer	
jou te leer om te ontspan	
jou lewensfase in ag te neem	
jou oordrag tydens supervisie in ag te neem	
die verandering in jou algemene interaksie uit te lig	
jou identifisering van kliënte se patologiese eienskappe by jouself uit te lig	
jou bewus te maak van jou sterk dogmatiese oortuigings wat van die supervisor en praktykverwagting verskil	

4.2 Verkies jy dat jou supervisor die stres wat as gevolg van jou kontak met die kliëntsisteem ontstaan, hanteer deur:

'n oop kommunikasiekanaal met jou te vestig	
jou deeglik aan 'n vreemde praktyksituasie bekend te stel	
jou op jou eerste kontak met die kliëntsisteem voor te berei	
jou te leer om realistiese verwagtinge aan die kliëntsisteem te stel	
jou te leer om jou rolvervulling te definieer	
jou te leer om jou professionele verhouding met die kliëntsisteem realities te evalueer	
jou te leer om die kliënt se positiewe terugvoer te waardeer	
geslagsverskille uit te lig	
ras en kultuurverskille uit te lig	
jou vrees vir aggressiewe kliënte uit te lig	
jou vrees om by kliënte se gevoelens betrokke te raak uit te lig	
jou vrees vir hantering van sensitiewe onderwerpe uit te lig	
jou subjektiewe gevoelens jeens kliënte uit te lig	
jou terminering van dienste met die kliëntsisteem uit te lig	

4.3 Verkies jy dat jou supervisor die stres wat as gevolg van supervisie ontstaan, hanteer deur:

sy algemene houding teenoor jou bv. om vir jou sekerheid te gee van wat om te verwag	
beskikbaar vir jou te wees	
gereeld jou behoefte aan ondersteuning te evalueer	
sy onderrigstyl by jou leerpatroon aan te pas	
jou oneffektiewe gedrag in die supervisieverhouding aan te spreek	
op jou eksamen- en evalueringstres te fokus	
op jou vrees vir blootlegging van jou foute te fokus	
op jou verslagskrywing te fokus	
op jou leerprobleme te fokus	
jou soos 'n volwassene volgens die beginsels van volwasseneleer te behandel	
op administratiewe vereistes te fokus bv. om jou met effektiewe tydsbenutting te help	
op onderrig in supervisie te fokus om bv. jou individuele leerbehoefte te bepaal en 'n onderrigprogram met spesifieke onderrigdoelstellings vir jou op te stel	
werk aan jou toe te wys wat by jou besondere leerbehoefte aansluit	
terugvoer oor jou werk met verantwoordelikheid te doen, sodat dit spesifiek en ondersteunend is met die doel om jou selfvertroue en sekerheid te gee	