University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

'N DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING BY DIE GEBRUIK VAN PROJEKSIEPLATE MET KINDERS

deur

ELIZABETHA JOHANNA MAGDALENA MATTHEWS

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS (OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE)

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE:
DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: PROF A.C. BOUWER

JANUARIE 2006

OPSOMMING

Die doel van die studie was om die invloed van ‘n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate te verken by kinders. ‘n Kwalitatiewe navorsingsontwerp met drie gevallestudies binne ‘n postmoderne epistemologie is gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord. Mootlike kulturele invloede op projeksies *per se* is in ag geneem asook op die kulturele vraagstukke betreffende die interpretasie van die navorsingsituasie en projeksiemateriaal.

‘n Toets-opleiding-voortoets situasie is geskep tydens die toepassing van die projeksieplate in die generering van data. Analise en interpretasie van responsmateriaal het in twee bene plaasgevind by wyse van ‘n projeksie-analise en struktuur-analise van vertellings. Hoof-bevindinge dui op ‘n verdieping en vermeerdering van projeksie-response as ‘n uitvloeisel van die beïnvloeding van ‘n tegniek van dinamiese assessering van invraging by projeksieplate by kinders.

Sleutelwoorde:

Projeksie; dinamiese assessering; kultuur-sensitiwiteit; tematiese appersepsie; dinamiese invraging

SUMMARY

The aim of the study was to determine the impact of the application of a dynamic assessment technique of questioning with children, with projection testing. A qualitative research design were used within a postmodern epistomology, using three case studies in the quest for answering the research question. Possible cultural influences pertaining to the research situation, analysis and interpretation of responses has been taken into account.

A test-training-test situation has been created during the generation of data, while assessment of projection was executed. Data analises and interpretation took place in two phases, the first phase being the projection analysis and the second phase the structural analysis of the stories. The main conclusions of the study points towards a deepening and broadening of projections as resulting influences of the utilisation of a dynamic assessment technique of questioning with children.

Key words:

Projection; dynamic assessment; cultural sensitivity; thematic apperception; dynamic questioning.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	p.1
1.2	RASIONAAL VIR DIE STUDIE	p.4
1.3	DOEL VAN DIE STUDIE	p.6
1.4	NAVORSINGSVRAE	p.6
1.4.1	Sentrale navorsingsvraag	p.6
1.4.2	Subvrae	p.6
1.5	BEGRIPSVERHELDERING	p.7
1.5.1	Tematiese Appersepsie	p.7
1.5.2	Projeksietoets / projeksieplate	p.8
1.5.3	Dinamiese assessering	p.8
1.5.4	Dinamiese invraging	p.8
1.5.5	Kultuur-sensitiwiteit	p.9
1.5.6	Voorgeskrewe psigometriese vereistes	p.9
1.6	NAVORSINGSMETODOLOGIE	p.10
1.7	PROGRAM VAN DIE STUDIE	p.13

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1	INLEIDING	p.14
2.2	PROJEKSIES	p.15
2.3	DIE POSITIVISME-*VERSUS*-POSTMODERNISME-DEBAT	p.20
2.4	DINAMIESE ASSESSERING	p.24
2.5	KULTUUR-SENSITIWITEIT	p.27
2.6	POSTMODERNE PLATE BINNE ASSESSERING	p.31

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGS-VERLOOP

3.1	INLEIDING	p.34
3.2	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	p.34
3.2.1	Konseptuele raamwerk	p.34
3.2.2	Epistemologie	p.41
3.2.3	Metodologie	p.43
3.3	NAVORSINGSONTWERP EN STRATEGIEë	p.44
3.3.1	Navorsingsontwerp	p.44
3.3.2	Plek van navorsing	p.45
3.3.3	Deelnemers	p.45
3.3.4	Instrumente	p.46
3.3.4	Data insamelingstegnieke	p.47
3.3.5	Data-analise en interpretasie	p.50
3.4	ROL VAN DIE NAVORSER	p.52
3.4.1	Gebruik van die self	p.52
3.4.2	Skep van ‘n ontspanne klimaat	p.54
3.4.3	Veldnotas, joernaal en observasies	p.54
3.4.4	Terapeut	p.54
3.5	AANNAMES VAN DIE STUDIE	p.55
3.6	AFBAKENING VAN DIE STUDIE	p.55
3.7	VERTROUBAARHEID VAN DIE NAVORSING	p.57
3.8	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	p.61
3.9	ETIESE BEPLANNING	p.62

HOOFSTUK 4: BESPREKING VAN DATA VERKRY VANUIT DIE ONDERSOEK NA DIE GEBRUIK VAN 'N DINAMIESE INVRAGINGSTEGNIEK BY DIE TOEPASSING VAN PROJEKSIEPLATE

4.1	ORIËNTERING	p.64
4.2	DIE VERTELLINGS VAN ALLY (GEVAL 1)	p.64
4.2.1	Resultate en bevindinge vanuit Ally se vertellings	p.65
4.2.2	Projeksie-analise	p.65
4.2.3	Struktuur-Analise	p.70
4.3	DIE VERTELLINGS VAN TINA (GEVAL 2)	p.88
4.3.1	Resultate en bevindinge vanuit Tina se vertellings	p.89
4.3.2	Projeksie-Analise	p.89
4.3.3	Struktuur-Analise	p.92
4.4	DIE VERTELLINGS VAN KETSWA (GEVAL 3)	p.106
4.4.1	Resultate en bevindinge vanuit Ketswa se vertellings	p.106
4.4.2	Projeksie-Analise	p.106
4.4.3	Struktuur-Analise	p.111

HOOFSTUK 5: OORSIG, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	OORSIG EN TERUGSKOU	p.128
5.2	BEANTWOORDING VAN NAVORSINGSDOELWITTE	p.129
5.3	GEVOLGTREKKINGS	p.139
5.4	MOONTLIKE BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	p.139
5.5	POTENSIëLE WAARDE VAN DIE STUDIE	p.140
5.6	AANBEVELINGS	p.141
5.6.1	Praktyk	p.141
5.6.2	Teorie	p.141
5.6.3	Navorsing	p.141
5.7	SLOTOPMERKING	p.142

LITERATUURVERWYSINGSLYS p.143

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	BESKRYWINGS VAN TEMATIESE ANALISE OP DIAGNOSTIESE VLAK (ALLY)	p.67
Tabel 4.2	STRUKTUUR-ANALISE VAN ALLY SE VERTELLINGS	p.71
Tabel 4.3	BESKRYWINGS VAN TEMATIESE ANALISE OP DIAGNOSTIESE VLAK (TINA)	p.90
Tabel 4.4	STRUKTUUR-ANALISE VAN TINA SE VERTELLINGS	p.93
Tabel 4.5	VERGELYKENDE TABEL: HOEVEELHEID VERSKILLENDE TEMAS EN FREKWENSIE DAARVAN PER PROJEKSIEPLAAT	p.105
Tabel 4.6	BESKRYWINGS VAN TEMATIESE ANALISE OP DIAGNOSTIESE VLAK (KETSWA)	p.107
Tabel 4.7	STRUKTUUR-ANALISE VAN KETSWA SE VERTELLINGS	p.112
Tabel 4.8	KETSWA SE TOTALE VOLUME INSETTE PER PLAAT	p.117
Tabel 5.1	INVLOEDSDUIDINGE VAN 'N DINAMIESE TEGNIEK VAN INVRAGING BY PROJEKSIEPLATE	p.130
Tabel 5.2	INVLOEDSFEER VAN TEGNIEK	p.131

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1	NAVORSINGSONTWERP EN –VERLOOP	p.12
Figuur 3.1	SIMBOLIESE VOORSTELLING VAN MY KONSEPTUELE RAAMWERK	p.36
Figuur 3.2	PROSEDURELE VERLOOP	p.48
Figuur 4.1	ALLY GEHEELBEELD: VOLUME INSETTE EN RESPONSE PER FASE EN SUB-FASE	p.73
Figuur 4.2	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 1 (ALLY)	p.75
Figuur 4.3	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 2 (ALLY)	p.76
Figuur 4.4	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 3 (ALLY)	p.76
Figuur 4.5	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONS-VOLUMES: VOOR TERAPEUTIESE INGREEP	

	EN TOTALE RESPONSE BY KAART 6 (ALLY)	p.77
Figuur 4.6	RESPONSPATROON FASE 1.1 PRE-ASSESSERNG (ALLY)	p.81
Figuur 4.7	RESPONSPATROON FASE iv MURRAY- OPDRAG (ALLY)	p.82
Figuur 4.8	RESPONSPATROON FASE 1.3 KAART 1 TOEGEPAS (ALLY)	p.82
Figuur 4.9	RESPONSPATROON FASE 2.1 POST- KAART 1 DINAMIESE ASSESSERING VERDUIDELIKING (ALLY)	p.83
Figuur 4.10	RESPONSPATROON FASE 2.2 KAART 2- TOEPASSING DINAMIESE ASSESSERING; OPLEIDINGSKAART (ALLY) p.83	
Figuur 4.11	RESPONSPATROON FASE 3.1: KAART 3 (ALLY)	p.84
Figuur 4.12	RESPONSPATROON FASE 3.2: KAART 4 (ALLY)	p.84
Figuur 4.13	RESPONSPATROON FASE 3.3: KAART 5 (ALLY)	p.85
Figuur 4.14	RESPONSPATROON FASE 3.4: KAART 6(a) VOOR TERAPEUTIESE INTERVENSIE (ALLY)	p.86
Figuur 4.15	RESPONSPATROON FASE 3.4: KAART 6(b) NA TERAPEUTIESE INTERVENSIE (ALLY)	p.86
Figuur 4.16	RESPONSPATROON FASE 4: ANALITIESE INVRAGING (ALLY)	p.87
Figuur 4.17	TINA GEHEELBEELD: VOLUME INSETTE EN RESPONSE PER FASE EN SUB-FASE	p.95
Figuur 4.18	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONS-VOLUMES: FASE 1 (TINA)	p.98
Figuur 4.19	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONS-VOLUMES: FASE 2 (TINA)	p.99
Figuur 4.20	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONS-VOLUMES: FASE 3 (TINA)	p.99
Figuur 4.21	INTRA-VERGELYKING VAN RESPONS-VOLUMES: FASE 4 (TINA)	p.100
Figuur 4.22	RESPONSPATROON FASE 1.2 MURRAY-OPDRAG (TINA)	p.100
Figuur 4.23	RESPONSPATROON FASE 1.3 KAART 1 TOEGEPAS (TINA)	p.101

Figuur 4.24 RESPONS PATROON FASE 2.1
POST- KAART 1 DINAMIESE
ASSESSERING VERDUIDELIKING (TINA) p.101

Figuur 4.25 RESPONSPATROON FASE 2: KAART 2-
TOEPASSING DINAMIESE ASSESSERING;
OPLEIDINGSKAART (TINA) p.102
Figuur 4.26 RESPONSPATROON FASE 3.1:
KAART 3 (TINA) p.102
Figuur 4.27 RESPONSPATROON FASE 3.2:
KAART 4 (TINA) p.103
Figuur 4.28 RESPONSPATROON FASE 3.3:
KAART 5 (TINA) p.103
Figuur 4.29 RESPONSPATROON FASE 3:
KAART 6 (TINA) p.104
Figuur 4.30 RESPONSPATROON FASE 4:
ANALITIESE INVRAGING (TINA) p.104
Figuur 4.31 KETSWA GEHEELBEELD: VOLUME INSETTE
EN RESPONSE PER FASE EN SUB-FASE p.114
Figuur 4.32 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE:
FASE 1 (KETSWA) p.115
Figuur 4.33 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE:
FASE 2 (KETSWA) p.115
Figuur 4.34 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE:
FASE 3 (KETSWA) p.116
Figuur 4.35 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE:
FASE 4 (KETSWA) p.118
Figuur 4.36 RESPONSPATROON FASE 1.1:
PRE-ASSESSERING (KETSWA) p.120
Figuur 4.37 RESPONSPATROON FASE 1.2:
OPDRAG (KETSWA) p.121
Figuur 4.38 RESPONSPATROON FASE 1.3:
KAART 1 TOEGEPAS (KETSWA) p.121
Figuur 4.39 RESPONSPATROON FASE 2.1:
POST- KAART 1 DINAMIESE ASSESSERING

VERDUIDELIKINGS (KETSWA) p.122
Figuur 4.40 RESPONS PATROON FASE 2.2:
KAART 2- TOEPASSING DINAMIESE ASSESSERING;
OPLEIDINGSKAART (KETSWA) p.122
Figuur 4.41 RESPONSPATROON FASE 2.3:
NAVRAAG POST-KAART 2 (KETSWA) p.123

Figuur 4.42 RESPONSPATROON FASE 3: vi
KAART 3 (KETSWA) p.123
Figuur 4.43 RESPONSPATROON FASE 3:
KAART 4 (KETSWA) p.124
Figuur 4.44 RESPONSPATROON FASE 3:
KAART 5 (KETSWA) p.124
Figuur 4.45 RESPONSPATROON FASE 3:
KAART 6 (KETSWA) p.125
Figuur 4.46 RESPONSPATROON FASE 4:
ANALITIESE INVRAGING (KETSWA) p.125

INHOUDSOPGAWE VAN BYLAE

(Uittreksels word verskaf. Volledige weergawes en vertroulike inligting is slegs aan eksaminatore verskaf om anonimiteit van die deelnemers te verseker.)

BYLAAG A: TRANSKRIPSIES VAN ASSESSERINGSDATA

BYLAAG A: TRANSKRIPSIES

BYLAAG B: PROJEKSIE-ANALISE

BYLAAG B: ALTERNATIEWE PROJEKSIEPLATE

BYLAAG B: PROJEKSIES: TEMA-ANALISE OP TRANSKRIPSIES

BYLAAG B: PROJEKSIES BELLAK TAT GEKOMBINEERDE “SHORT FORM” EN LANG WEERGAWE

BYLAAG B: PROJEKSIES HAWORTH VORM

BYLAAG C: STRUKTUUR-ANALISE

BYLAAG C: HUIWERINGS, HERHALINGS, WOORDTELLINGS EN RESPONSPATRONE

BYLAAG C: AANMOEDIGINGS, STELLINGS EN VERDUIDELINGS

BYLAAG C: TOONAARD, WOORDKEUSE EN WENDINGS (AANGEDUI IN ADDENDUM A, OP DIE TRANSKRIPSIES BY PROJEKSIE-TEMA ONTLEDING)

BYLAAG D: FIGURE (Slegs aan eksaminatore verskaf)

BYLAAG E: NAVORSINGSMETODES

BYLAAG E: KLANKBAAN (CD) (Slegs aan eksaminatore verskaf)

BYLAAG E: VIDEO-OPNAME/VISUELE OPNAME (CD) (Slegs aan eksaminatore verskaf)

BYLAAG E: VELDNOTAS

BYLAAG E: REFLEKSIEJOERNAAL

BYLAAG F: ADMINISTRASIE

BYLAAG F: AGTERGROND INLIGTING OOR DEELNEMERS (slegs aan eksaminatore verskaf)

BYLAAG F: BRIEF AAN DIE EKSAMINATOR

BYLAAG F: TOESTEMMINGSBRIEF VAN SKOOL

BYLAAG F: TOESTEMMINGSBRIEF VAN OUERS EN KIND

BYLAAG F: ETIESE SERTIFIKAAT

BYLAAG G: LOS GELAMINEERDE BELLAK WERKSDOKUMENTE (Slegs aan eksaminatore verskaf)

DANKBETUIGINGS

Die woord 'Dankie' is nie regtig omvattend genoeg om my ongelooflike dankbaarheid oor te dra aan elkeen van die volgende persone nie. Hulle was dáár wanneer ek hulle nodig gehad het, ongeag hulle eie variërende moegheidsvlakke en/of "besig-wees-vlakke". DANKIE aan:

Suretha wat die tikwerk 3 weke voor die "einde" kom oorneem het, die nagte van deurwerk, die lag as jou tik-vingers en my lees nie wil saamsmelt nie, jou toewyding aan ons vriendskap, om my tegniese dilemma te verlig, jou *daar-wees* om die sak sout *saam* te eet. DANKIE!

Coert wat sy vrolike optimisme en sy vrou gedeel het om my tikwerk te kom doen. Jou bereidheid tot hulpverlening, jou proeflees, jou raad en aanmoediging het pret en fokus help gee – DANKIE.

My vriendin Petro wat seker méér dankbaar is as ek dat hierdie drie jaar verby is. Haar tik, jaag om bindwerk te laat doen, ink te koop, die humor in alles raak te sien en te skarrel om alles te help "make happen". Mag jy geseën word vir al jou insette.

My uitgebreide gesin, die ander van Niekerks: Pieter vir die *red* as die rekenaar nie wil doen wat ek wil hê dit moet doen nie, Steyn wat geduldig verduidelik hoe ek die tegnologie moet hanteer en die opnames vir my op laserskywe gesit het, Louise vir die skep van DIE BOOM en hulp met laaste tikwerk. Julle is in my hart en gebede…

Die skoolhoof, personeel en kinders wat so goedgunstiglik deel van my studie geraak het, en my die voordeel laat trek het uit hul ervaring en kennis.

Die deelnemers wat my toegelaat het in hulle harte en in 'n deel van hul lewe. Die kosbaarheid daarvan is vir ewig in my hart…

Hantie en Sonette, vir julle toegewyde gebede en opregte aanmoediging, vir raad, vir los gedagtes, vir gesoute *verstehen* - soms sonder woorde.

My dogter, Nadine, wat die laaste *krisisse* geduldig met toewyding en deernis kom help uitsorteer het. Jou liefde het my deurgedra!

Vir my man Charles, wat darem (gelukkig vir ons werksesels) vir ons kos gegee het (self gekoop!), my trane afgedroog het, kontrole van finale spelling en bronne gedoen het en gebid het dat alles verbygaan terwyl ek bid die son moet stilstaan! Die pretbelewing van al hierdie teenstrydighede wat eie aan studies en die afhandeling van projekte is, raak herinneringe – DANKIE vir jou vasbyt!

Almal wat wetend en onwetend hulp verleen het en moed ingepraat het.

PROF BOUWER sonder wie se hulp, aanmoediging, kennis en ervaring hierdie studie nooit sou kon gebeur het nie. Ek kon vir geen beter mentor vra nie. Ek het die voorreg gehad om aan die voete van die beste van die bestes te leer. BAIE DANKIE daarvoor. U spoed en deeglikheid van werklewering is ongeëwenaard: WOW! En dat ek dieselfde ervaring by haar kon hê wat Ketswa as volg uitgedruk het: “it’s the *knowing*…”

God, wat nie die son laat stilstaan het nie, maar sagte, deurdringende reën gestuur het sodat my *hordes* papiere en artikels klam was…en ek met humor die tydelikheid hiervan kon sien. Wat my liggaam en gees sterk genoeg laat funksioneer het om die taak deur te sien…en my verstand dan die laaaaaangste sinne *ooit* laat formuleer het sodat ek kan besef *“die slaap is ‘n wondersoete ding”.* Wat **Prof Bouwer** oor my pad gestuur het, en Suretha, en Petro, en Louise en Pieter en Steyn en… my geseën het met ‘n man en kind wat kopskuddend *“kan lag oor die dag wat kom”…*

Mag God met alle huidige en toekomstige akademiese skrywers en navorsers wees!

'n DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING BY DIE GEBRUIK VAN PROJEKSIEPLATE MET KINDERS

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Die proses van sin-maak en betekenis gee aan die studie, begin vir my by *"Once upon a time ..."*

Die assosiasie van kinders met storievertel is algemeen. Brandell (2000:xiii) beken sy fassinering rondom die kreatiewe wyses waarop kinders narratief hul eie lewens vergestalt deur middel van verhale, waarmee ek sterk identifiseer. Brandell (2000:1) beweer voorts dat

> ... few adolescents and even fewer children express interest in discussing their wishes or intrapsychic conflicts, nor are most very receptive to this idea.

Die waarde van stories in assessering en terapie word erken deur verskeie skrywers (Sunderland, 2004:1-3; Teglasi, 2001:229; 252-253; Brandell, 2000:xv; 1-3; Bellak & Abrams, 1997:52; 205). Bellak en Abrams (1997:3) postuleer dat

> ...pictures that are not obviously similar to the individual being tested may help the individual to feel "freer" to express deeper feelings about the individual's internal identity.

Om dus storievertelling met prente as stimulus te gebruik in die ontsluiting van inligting wat vir die ondersteuning van die kind gebruik kan word, maak sin. Sunderland (2004:35) meen dat storievertelling, 'n vollediger weergawe as direkte stellings gee van die kind se persepsie van sy realiteit. Deur die konteks van die kind deur middel van die toepassing van projeksieplate te eksploreer, het egter volgens verskeie skrywers ook tekortkominge. Kommer is telkemale al uitgespreek oor hoe die afwyking vanaf die gestipuleerde opdrag, die kwaliteit van die geproduseerde stories beïnvloed (Grieve, 2003:337; Kaufman & Kaufman in Teglasi, 2001:vii; Gregory, 2000:506), terwyl debatvoering ook voorkom rondom verskille in

interpretasie-metodes (De Bruin, 2003:244; Grieve, 2003:337-339; Teglasi, 2001:250).

Projeksieplate soos die Tematiese Appersepsie Toets (TAT) word deur Murphy, Impara en Plake (1999:964) beskryf as 'n metode om dominante dryfvere, emosies, sentimente, komplekse en konflikte van persoonlikheid na vore te laat tree. Die TAT is 'n projeksie toets wat die onbewustelike dimensies van persoonlikheid uitlig deur die gebruik van dubbelsinnige stimuli, sodat 'n vrye vloei van gedagtes stimuleer word (Sarason & Sarason, 2002:111). Interpretasie van die TAT word baseer op 'n klinies-kwalitatiewe analise van die verhale wat vertel is (Gregory, 2000:506). Gregory (2000:507) bevestig dat die psigometriese duidingswaarde van die TAT moeilik is om te evalueer as gevolg van die veelvuldige metodes vir nasien en interpretasie. De Bruin (2003:244) sluit hierby aan in sy betoog dat, alhoewel objektiewe bepunting sisteme vir die TAT beskikbaar is, die meeste sielkundiges eerder 'n intuïtiewe en impressionistiese benadering volg wanneer interpretasies van persone se response op stimuli gemaak word. Kommer oor die betroubaarheid en geldigheid van die TAT word ook volgens hom deur talle navorsers uitgespreek. Sadock en Sadock (2003:1159) bevestig hierdie sienswyse deur hul stelling dat projektiewe tegnieke nie goed vaar as gestandaardiseerde instrumente nie. Hulle meen verder dat projeksie toetse eerder as projektiewe *tegnieke* as *toetse* oorweeg moet word, aangesien dit ten beste aanvullend gebruik kan word. Teglasi (2001:250) meen dat die gebrek aan 'n ooreengekome interpretasie sisteem wat omvattend genoeg is vir kliniese gebruik, die gebruikers noop om uiteenlopende benaderings wat hul onderskeie teoretiese raamwerke pas, te gebruik. Hy stel dat

> The dilemma for the field is that the technique's versatility and richness which constitute its greatest assets, are also the sources of its greatest liability.

Alhoewel die waarde van storievertel in sielkundige assessering enersyds onderskryf word, is daar ernstige kommer oor 'n verskeidenheid aspekte. Die debat rondom die effek wat 'n opdrag op response het, word wel gunstig geraak deur navorsing van Winter en Stewart (1977), sowel as van Lundy (1985). Hulle het in hul studies bevind dat lae toets-hertoets betroubaarheid nie onvoorwaardelik toegeskryf kan word aan die effek van die verskil in opdraggewing nie, aangesien die respondente moontlik aangeneem het dat hulle verskillende stories tydens die hertoets moes vertel. Toe die respondente ingelig is dat hul stories mag ooreenstem met hul voriges, het toets-hertoets betroubaarheid merkbaar toegeneem (De Bruin, 2003:244-245).

Die kruis-kulturele gebruik van projeksie-toetse blyk problematies te wees. Moletsane (2004:18) wys daarop dat hedendaagse sielkundiges gekonfronteer word met die taak om kliënte te assesseer wat vanuit diverse kulturele agtergronde kom. Sy postuleer dat sodanige assesserings onsekerheid meebring, moeilik is om uit te voer en spesiale oorwegings impliseer om toepaslike evaluerings (*sic*) te verseker. Haar verdere betoog berus op die bevraagtekening van die geldigheid en betroubaarheid van besluitneming en aanbevelings oor individue wat gegrond word op prosedures en tegnieke wat ontwikkel is in Amerika en dus nie die kultuur en unieke konteks van persone in ander lande, byvoorbeeld hier in Suid-Afrika, in ag neem nie. Retief (1987:49) toon ook aan dat suksesvolle kruis-kulturele gebruik van tematiese appersepsie toetse vereis dat konstrukte en simbole in stimulus materiaal sodanig gekies word, dat dit nie onbekend aan individue behoort te wees nie. De Bruin (2003:245) meen dat stimulus materiaal dus dikwels aangepas moet word vir kruis-kulturele gebruik, veral aangesien stimuli op die oorspronklike TAT simbole sowel as situasies reflekteer wat eerder 'n Westerse konteks verteenwoordig. Hy waarsku egter teen die gebruik van materiaal wat kulturele en ras-georiënteerde stereotipes reflekteer en moontlik mag aanstoot gee. Aronow, Weiss en Reznikoff (2001:12) bevestig die kommer rondom verskil in ras tussen die toetsafnemer en respondent, maar stel dat, alhoewel die saak nog nie deeglik nagevors is nie, hulle geen noemenswaardige bewyse kon vind vir hierdie bekommernis nie.

Bo en behalwe bovermelde beperkings, herinner verskeie skrywers ook aan die belangrikheid van holistiese assessering en dat toetsresultate maar een bron van inligting is in die assesseringsproses (Foxcroft & Roodt, 2003:7; Losardo & Notari-Syverson, 2001:20-25; Wertsch, 1998:45). Die gebruik van nie net een tipe assessering nie, maar die inkorporering van meervoudige inligtingsbronne, word dus sterk beklemtoon.

Die postmoderne perspektief is volgens Lubbe (1999:5-6) 'n wêreldwye tendens wat die objektivistiese wetenskap bevraagteken. Hierdie perspektief bevraagteken die interpretasie van aspekte van dominante kulture, en onderwerp dit aan meervoudige perspektiewe. Sy stel dit ook dat die neiging na multikulturalisme 'n nuwe besinning vra oor die korrektheid en bruikbaarheid van een bepaalde perspektief, en benadruk dat die essensiele vraag eerder moet wees: "*Watter perspektief is die belangrikste of die sinvolste vir 'n spesifieke konteks?*" (Lubbe, 1999:6). Brott (2001:305) beaam hierdie stelling deurdat hy poneer dat die postmoderne benadering kontekstuele gesteldheid vanuit 'n sistemiese perspektief omvou, waar individue in interaksie en in

verhouding tot sosiale ervarings staan, en betekenis vind deur middel van die sosiale ervarings. Hierdie klemverskuiwing val volgens Savickas (1993:27) in die postmodernisme eerder op 'n soeke na bruikbaarheid as na waarheid.

Van Niekerk (1996:210) postuleer dat postmoderniste verskillende interpretasie moontlikhede van tekste voorstaan, en "...*dat kennis relatief binne 'n bepaalde konteks is*" (Lubbe, 1999:6). Die kulturele relatiwiteit en diversiteit van kennis word dus deur die postmodernis gestel. Volgens Savickas (1993:29) verteenwoordig kultuur en taal die simboliese wêreld waarbinne elke persoon leef, en sin en betekenis word binne hierdie wêreld geskep. Waar narratiewe assessering as postmoderne intervensie dus poog om juis die kliënt se stem na vore te laat tree en daarop wil fokus, bevry die benadering die navorser van die behoefte om die waarheid van die narratief te beoordeel (Robertson, Venter & Botha, 2005:333).

Dat hierdie vryheid binne die toepassing en interpretasie van assessering egter 'n belangrike implikasie van die postmodernisme inhou vir die handelinge van sielkundiges, kan nie oorbeklemtoon word nie. Die etiese verantwoordelikheid van sielkundiges word hierdeur verhoog. Snyman en Fasser (2004:72) betoog dat binne 'n konteks waar objektiwiteit verwerp word, grense herdefinieer word. Betekenisse word toegeskryf en dekonstrueer, en die postmoderne terapeut *word* die etiek, aldus Snyman en Fasser (2004:72).

Terwyl die kompleksiteit tussen die voordele en punte van waaksaamheid met betrekking tot die gebruik van projeksie-plate opgeweeg word, *dring* die potensiaal tot die verkryging van moontlike ryker inligting, wat gebruik kan word vir ondersteuning van kinders, my tot 'n verdere naspeur om die moontlikhede te ondersoek van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate. Hoekom? Die rasionaal vir die studie kan verdere lig hierop werp.

1.2 RASIONAAL VIR DIE STUDIE

Rigiede tradisionele benaderings tot assessering beklemtoon die presiese uitvoer van die opdrag en toepassing van assesseringsmateriaal. Die betroubaarheid en geldigheid van die "metings" en "resultate" word sodoende "verseker". Dieselfde geld vir die merk en interpretasie van toetsresultate. In teenstelling hiermee fokus die postmoderne benadering op die meer vloeiende, buigsame gehoor aan *stemme*. Die rede vir die studie is aan die een kant die dors om maniere te vind om die "beste"

moontlike projeksies van kinders te ontlok (wat enige van die volgende kan inhou: meer omvangryke emosionele uitdrukkings, 'n groter volume projeksies, ryker projeksie inhoud), maar terselfdertyd inligting te ontlok wat aan geldigheid en vertroubaarheidsvereistes voldoen.

Waar die postmoderne raamwerk gesien kan word as verset "*teen die moderne wetenskap se aanspraak op objektiwiteit, rasionaliteit, universele geldigheid en sekerheid*", aldus Lubbe (1999:6), wil ek terselfdertyd eties korrek teenoor die kliënt optree en nie inligting wat ontlok word deur projeksies *kontamineer* deur ongeldige toepassingsprosedure of interpretasie nie.

Dis juis hier waar die rasionaal vir hierdie studie ontstaan het. Bo en behalwe die debat tussen modernistiese en postmodernistiese benaderings tot projeksie se voor- en nadele, was ek as student in die opvoedkundige-sielkunde blootgestel aan informele besprekingsgroepe waar die wyses van toepassing, opdraggewing, maniere van invraging op response tydens die gebruik van projeksieplate, asook die interpretasie-wyses van response meermale bespreek en vergelykend debatteer is. Die kognitiewe dissonans wat hierdeur ontstaan het rondom verantwoordelike en etiese gronde vir uitsprake op grond van response op projeksieplate, moes opgevolg word. Die nodigheid van 'n ondersoek na die uitwerking wat 'n tegniek van dinamiese assessering in die gebruik van projeksieplate by kinders sal hê, wat terselfdertyd oorwegings van geldigheid en vertroubaarheid ag, was vir my noodsaaklik. Waar dit vir my as student en intern enersyds soms moeilik was en steeds is om langs voorgeskrewe weg 'n "interpreteerbare" volume projeksies van kinders te bekom, wil ek terselfdertyd ook etiese verantwoordbare toepassing en interpretasie van resultate nastreef. Vrae rondom moontlike verklarings vir die moeilike projeksie-ontlokking en probleme rondom interpretasies was legio. Was dit ek wat nie die "regte" vrae gestel het nie, hoe ontlok ek die "beste" projeksies by die kind, wat is die invloed van kultuur op die projeksietegniekpraktyk, en sou van die tegnieke wat geleer is by dinamiese assessering vir leerondersteuning dalk by die invraging op response 'n bydrae kan lewer tot ontsluiting van projeksiepotensiaal?

Kwaliteitsversekering as gestelde vereiste vir verslae van Opvoedkundige Sielkundiges word ook deur Wood (in Elliott, 2000:59-60) bepleit. Elliott (2000:59) beklemtoon hierdie stelling deur te noem dat onderwysers (*en ouers - my invoeging*) juis 'n assessering deur 'n vaardige Opvoedkundige Sielkundige aanvra om sodoende

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

'n meer gedetailleerde begrip te kry van wat nodig is vir verdere intervensie. Die nodigheid vir verantwoordbare en etiese assessering, waarbinne die stem van die kliënt dus op die voorgrond is, kan nie te sterk beklemtoon word nie.

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging met projeksieplate by kinders te verken. Onderliggend aan die sentrale doelstelling lê ook 'n verkenning van moontlike kulturele invloede op projeksies en die interpretasie daarvan, veral in die lig van die vele dinamiese benaderings wat die belangrikheid van die wyer sosio-kulturele konteks beklemtoon (Elliott, 2000:64) en die buigsame gebruik van projeksieplate bepleit (Elliott, 2000:63).

1.4 NAVORSINGSVRAE

1.4.1 Sentrale navorsingsvraag

Die studie is primêr gerig deur die volgende navorsingsvraag:

Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response van kinders?

1.4.2 Subvrae

Ten einde die primêre navorsingsvraag te kon beantwoord, is die volgende sub-navorsingsvrae van nader deurskou:

- Hoe toepaslik is 'n prosedure van dinamiese invraging vir gebruik met projeksieplate by kinders?
- Hoe kan die twee konstrukte van dinamiese invraging en voorgeskrewe psigometriese prosedures by projeksiemateriaal versoen word om *ryker* projektiewe stories teweeg te bring?
- Watter bydrae, indien enige, kan die dinamiese invraging by projeksieplate lewer om kultuur-vryheid in die toepassing en interpretasie van projeksietoetse te bevorder?

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

1.5 BEGRIPSVERHELDERING

Die onderstaande konsepte is belangrik in hierdie studie en sal kortliks hier verduidelik word, maar ook verdere aandag geniet binne die teoretiese raamwerk van die studie in hoofstuk twee.

1.5.1 Tematiese Appersepsie

Kaufman & Kaufman (2001:2 & 4) stel dat

> ... The TAT and other measures permitting open-ended responses were designated as projective techniques. A fundamental assumption of all projective methods, including thematic apperceptive techniques, is the "projective hypothesis," which posits that stimuli from the environment are perceived and organized by the individual's specific needs, motives, feelings, perceptual sets, and cognitive structures, and that in large part this process occurs automatically and outside of awareness (Frank, 1948). What all projective techniques have in common is that they set a task that allows the expression of individuality in perceiving the task demand and in organizing the response.

Die deelnemer se response op stimulusmateriaal word dan gemerk en/of interpreteer om temas van belang te bepaal. Loewenthal (2001:104) en Stuart-Hamilton (1996:194) meen verder dat die teorie ten grondslag van tematiese appersepsie postuleer dat mense hul wense of preokkupasies projekteer binne die materiaal wat hulle produseer. Die Tematiese Appersepsie Toets (TAT) is 'n projektiewe tegniek wat volgens Murray (1943:1) 'n metode is wat inligting na vore bring wat dui op die dominante dryfvere, emosies, sentimente, konflikte en komplekse van persoonlikheid. Volgens Murray lê die krag van die toets veral daarin dat dit onderliggende geïnhibeerde neigings na vore kan bring wat die subjek nie bereid is om te erken nie, of nie kan erken nie, omdat die subjek onbewus is daarvan. Groth-Marnat (1999:467) meen dat die gebruik van projeksieplate toegang verleen tot koverte en dieper strukture van die individu se persoonlikheid. James (2005:2-4) postuleer dat appersepsie 'n resultaat is van assosiatiewe idees; 'n proses van interaksie tussen ou en nuwe, gemodifiseerde konsepte. Hierdie definisie sluit nou aan by Herbart (1776-1841, in Reber en Reber, 2001:47), se beskrywing van appersepsie:

> ...it characterized what he (Herbart -eie invoeging) considered the fundamental process of acquiring knowledge, wherein the perceived

> qualities of a new object, event or idea are assimilated with and related to already existing knowledge.

1.5.2 Projeksietoets / projeksieplate

Loewenthal (2001:104) stel dat die onderliggende doelwit by alle projeksietoetse is om 'n stimulus ('n prent of die aanvang van 'n verhaal) aan die kliënt te verskaf en die kliënt te vra om dit te beskryf of te voltooi. Stuart-Hamilton (1996:194) beskryf projeksietoetse as persoonlikheidstoetse waar die subjek versoek word om stories of ander beskrywende paragrawe te verskaf op 'n stimulusprent (projeksieplaat) of objek. Verskeie projeksietoetse en -tegnieke is beskikbaar. In hierdie studie sal twee TAT stimuluskaarte gebruik word, sowel as vier alternatiewe self-gekose kaarte.

1.5.3 Dinamiese assessering

Die term **dinamiese assessering** dien as 'n sambreelterm vir 'n verskeidenheid van teorieë, metodes, funksies en doelwitte wat as algemene begronding Vygotsky se teorie aanhang wat leer primêr sien as 'n sosiale proses waarin 'n nuweling gerig word deur 'n meer kundige *ander* (Elliott, 2000:61). Lundt (1993:155) omskryf dinamiese assessering as volg:

> Dynamic assessment (or mediated or assisted assessment as it is sometimes named) involves a dynamic interaction between tester and learner (testee) with a focus on the process rather than the product of learning.

Elliott (2000:61) sien dinamiese assessering as die bepaling van 'n kind se leerpotensiaal onderwyl toepaslike intervensies plaasvind. In hierdie studie word 'n verkenning gedoen van die effek van 'n dinamiese assesseringswyse op die kind se **projeksie potensiaal**.

1.5.4 Dinamiese invraging

Hierdie term dui op die buigsame aard van die optrede van die assessor tydens assessering. Elliot (2000:62) beskryf dinamiese prosedure as

> …freed from the requirement to act in uniform fashion with everyone, the assessor can assist, encourage and teach in ways that are most helpful to individual learners and thus gain a more valid picture of their potential.

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

Die grootste moontlike voordeel in die toepassing van dinamiese invraging in hierdie studie lê vir my in die koesterende assessor-kliënt verhouding om medewerking tot ryk projeksie te bevorder. Hymer, Michel en Todd (2002:47) stel dat die gebruik van dinamiese assesseringstegnieke hulself goed leen tot "*non-intrusive intervention with pupils*". Dit lei dus tot ontsluiting van potensiaal, eerder as om inhiberend in te werk.

1.5.5 Kultuur-sensitiwiteit

Moletsane (2004:37-38) stel dit dat kulturele sensitiwiteit byna sinoniem is met die term kulturele responsiwiteit. Sy sien kulturele responsiwiteit as die proses waardeur deelnemers respondeer op die sielkundige toets en hoe kultuur hul response beïnvloed. Navorsing deur Tabane (2005) het die vertroubaarheid ondersoek van data wat gegenereer is vanuit kruis-kulturele onderhoude. Tabane (2004:84-85) betoog dat navorsers, na aanleiding van sy bevindings, sensitief behoort te wees vir die konteks van hul data-insameling. Die skrywers postuleer dat navorsers hul eie konteks-spesifieke beperkinge van kultuur en kruis-kulturele aspekte in ag moet neem en die invloed daarvan op data-insameling, analise en interpretasie moet herken en erken. Hulle stel ook dat kultuur self 'n proses is wat binne 'n bepaalde konteks verloop, wat nou aansluit by Kagitcibasi en Poortinga (2000:134) se stelling dat omgewingsfaktore, 'n spesifieke situasie en die persoon betrokke verandering in kultuur kan teweegbring.

Vir die doeleindes van hierdie studie sal volstaan word met die omskrywing van **kultuur**-**sensitiwiteit** as 'n versigtigheid vir die invloed sowel as 'n erkenning van die invloed van kruis-kulturele aspekte op data-generering, -insameling, -analise en interpretasie.

1.5.6 Voorgeskrewe psigometriese vereistes

Voorgeskrewe psigometriese vereistes impliseer die uniforme prosedure in die toepassing van die toets en die analise en interpretasie van die toetsresultate. Die proses sowel as prosedure mag dus nie van die gestelde voorskrifte afwyk nie. Slegs 'n geregistreerde psigometris en sielkundige mag projeksietoetse afneem en slegs 'n geregistreerde sielkundige mag selfstandige interpretasies van response maak.

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

Hierdie navorsing is gevolglik onder noulettende supervisie van my studieleier, 'n geregistreerde sielkundige, uitgevoer.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

'n Postmoderne, kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg in 'n poging om verkennend en beskrywend sin te maak van die waargenome verskynsel. In die poging om te verken of projeksiepotensiaal by kinders verhoog kan word sonder om die projeksie-data te kontamineer, is 'n literatuurstudie onderneem om na te vors of bevindinge van studies rakende hierdie vraagstelling reeds voorkom, op hoogte te kom van dinamiese assessering literatuur en navorsing, sowel as relevante studies en literatuur te ondersoek rondom appersepsie, projeksies, kultuur-sensitiwiteit en gestelde vereistes vir projeksie psigometrie.

Die in-diepte ondersoek na die effek van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate op die response van kinders, het 'n veelvuldige gevallestudie navorsingsontwerp aangeneem sodat ryk, in-diepte insig verwerf of gekonstrueer kon word. Drie kinders (dertien tot negentien jaar), wat hulself aangemeld het of deur hul ouers aangemeld is vir sielkundige intervensie, is betrek by die studie. Tydens die veelvuldige gevallestudie is gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude, observasies, veldnotas en reflektiewe joernalisering as data-insamelingsmetodes.

Op grond van die feit dat die ondersoek 'n koppeling behels van psigometrie met 'n positivistiese inslag ten opsigte van vraagstelling en struktuur, met 'n postmoderne dinamiese invragingstegniek, met die bewaking teen moontlike kontaminasie van projeksie-data deur invraging deurentyd in die agtergrond, was die keuse van navorsingsparadigma 'n ontdekkingsreis opsigself. Sosiale konstruktivisme en interpretivisme het wel *na* die assesseringsproses die raam gevorm om data te analiseer en te interpreteer, maar *tydens* assessering is so getrou as moontlik probeer hou by oop invraging wat nie inligting kon kontamineer nie. 'n Strewe na *objektivering* (*sic*) van die assesseringsproses, dus. As gevolg van hierdie kompleksiteit is daar by die postmoderne navorsingsparadigma as metateorie volstaan.

As voorloper tot die navorsing is 'n loodsondersoek gedoen wat ten doel gehad het om uit te vind of aanpassings oorweeg en gemaak behoort te word vanuit die ervaringe van die navorser tydens die proses, sodat beleefde tekorte in die toepassing van die tegniek, voortydig aangespreek kon word. As navorsings-instrument kon ek sodoende 'n sensitiseringsproses deurloop ten opsigte van die proses en opleiding kry in die uitvoering van die tegniek. Die assesseringsfase word volledig in hoofstuk 3 en 4 uiteengesit.

Individuele assesserings is verbatim transkribeer en met video-opnames gekorreleer vir doeleindes van data-analise en –interpretasie. Vanuit strukturele perspektief is temas en kategorieë binne data identifiseer, maar in-diepte analise en interpretasies moes uiteraard ook van die personale betekenis van alle projeksie-materiaal gedoen word. Data is dus op 'n verskeidenheid maniere en vlakke analiseer en interpreteer, waarna bevindinge met die teoretiese raamwerk kontroleer is.

Die navorsingsontwerp en –verloop word in Figuur 1.1 skematies as volg voorgestel:

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

FIGUUR 1.1 NAVORSINGSONTWERP EN -VERLOOP

OPLEIDINGSFASE VAN SIELKUNDIGE NAVORSER		
Deelnemers • Drie deelnemers • Sielkundige navorser • Supervisor	**Data-insameling** • Agtergrond onderhoude • Veldnotas • Observasies • Ses projeksieplate • Dinamiese Invragings-manier van sielkundige navorser	**Data-analise en –interpretasie** • Sielkundige invraging (relevansie of nie-relevansie) • Veldnotas, observasies en vrae van sielkundige oor hantering van proses
Aanpassing van invragingswyses van sielkundige en aanpassing van proses		

⇩

NAVORSINGSFASE: DRIE ASSESSERINGS		
Deelnemers • Drie deelnemers • Sielkundige navorser • Supervisor	**Data-insameling** • Agtergrond onderhoude • Veldnotas • Observasies • Ses projeksieplate • Refleksie-joernaal	**Data-analise en interpretasie** • Kliënt veranderlikes • Veranderlikes:Sielkundig • Proses veranderlikes
NAVORSINGSBEVINDINGE: VOORSTELLING EN BESPREKING VAN RESULTATE		

1.7 PROGRAM VAN DIE STUDIE

Die raamwerk vir die verloop van die studie is as volg:

Hoofstuk 1 dien as die inleidende oriëntasie en inleiding, waar die rasionaal en doel van die studie definieer is. 'n Uiteensetting van die navorsingsvrae, die navorsingsmetodologie en-proses wat tydens die studie gebruik is, is gedoen. Die hoofstuk het ook die kernkonsepte van die studie definieer.

Hoofstuk 2 sal fokus op die teoretiese raamwerk waarbinne die ondersoek plaasgevind het. 'n Bespreking van relevante literatuur met betrekking tot die navorsingsprobleem sal plaasvind.

Hoofstuk 3 bied 'n volledige bespreking van die navorsingsproses. Die navorsingsparadigma, -ontwerp, metodes van data-insameling, data-analise en data-interpretasie sal omvattend bespreek word. Die vertrouenswaardigheid van die navorsingsresultate en etiese maatreëls word in die hoofstuk verduidelik. Aannames en beperkinge van die navorsing sal ook identifiseer en toegelig word.

Hoofstuk 4 dien as uiteensetting van die analise en interpretasie van verkreë resultate. Bevindings sal interpreteer word binne die teoretiese raamwerk van Bellak (1997:95-103) en Haworth (1963:181-184).

Hoofstuk 5 behels 'n opsommende weergawe van die studie, sowel as 'n bespreking van relevante literatuur as literatuurkontrole rakende die navorsingsprobleem. 'n Bespreking van die bevindinge van die studie sal plaasvind, asook aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing, opleiding en praktyk.

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

'n DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING BY DIE GEBRUIK VAN PROJEKSIEPLATE MET KINDERS

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Die geskiedenis van projektiewe tegnieke strek ver terug. Leonardo Da Vinci haal Botticelli aan wat gestel het dat 'n spons vol kleure wat teen 'n muur gegooi word, 'n vlek teweegbring waarin figure van mense, diere en ander dinge gesien mag word (Aronow *et al.*, 2001:1). Da Vinci stel dit só

> Don't take my advice lightly when I advise you, even though it may appear boring to stop and gaze at wall spots, or at the ashes in the fire, in the clouds, or in the mud and at similar things; you will, if you consider it carefully, discover in it many wonderful things. For the painter's spirit is aroused to new things by it, be it in composition of battles, of animals and men, or in the various compositions of landscapes and of unusual things such as devils, and their like, which are calculated to bring you honor. Through the indescribable and indefinite things, the spirit becomes awakened to new discoveries.
>
> (Da Vinci, aangehaal in Zubin *et al.*, 1965:167)

Storievertel-tegnieke lewer 'n unieke bydrae tot assessering (Teglasi, 2001:250). Waar kinders en adolessente soms onwillig, op aandrang van hul ouers, aangemeld word vir sielkundige intervensie (Brandell, 2000:1), mag storievertel 'n meer kind-vriendelike assesseringsalternatief bied as vraelyste. Die kinderpsigo-analis H. von Hug-Hellmuth (Brandell, 2000:3) het reeds in 1913 voorgestel dat projektiewe stories en fantasie-spel by kinders, betekenisvolle dinamiese inligting kan verskaf rakende die kind se konflikte en aanpassings. Conn (1939) en Solomon (1938, 1940, 1951) was van die eerstes om te eksperimenteer met storievertelling by kinders, in projeksie media sowel as die gebruik daarvan as 'n tegniek in kinderpsigoterapie (Brandell, 2000:3).

Brandell (2000:35-37) meen dat kinders se stories lank reeds as belangrike inligtingsbronne erken is in die identifisering van die intrapsigiese strukture, konflikte en verdedigingsmeganismes. Hy stel dat hierdie verhale ook verdere inligting verskaf oor wense, fantasieë, interpersoonlike verhoudings, die ontwikkeling van die self en ander karakter-eienskappe (*sic*). Bellak (1954:149) sien die gebruik van projektiewe stories as 'n respons op 'n prent-stimulus, as 'n waardevolle aanwyser rakende die kind se persoonlikheidstruktuur, verdedigingswyses en as 'n aantoner van die kind se dinamiese response tot probleemhantering en groei.

Die assesseringsfase in die breë word beskou as die fase waar die aard van die kind se konflikte verken word (Brandell, 2000:37), en rapport met die kind word deur verskeie skrywers aangedui as 'n voorvereiste tot veral suksesvolle storievertelling (Aronow *et al.*, 2001:12; Brandell, 2000:38; Bellak & Abrams, 1997:57; Holmstrom, Silber & Karp, 1990:258; Lundy, 1988:310). Teglasi (2001:252-254) beklemtoon die gebruik van storievertelling tydens assessering en wys op voordele van die tegniek van storievertelling. Hierdie skrywer wys die veelsydigheid en rykheid van die tegniek as belangrikste bates uit en verduidelik dat die voordele en bruikbaarheid veral gesetel is in *"…its capacity to go beyond the content of cognitions, such as a tally of anxiety-related thoughts, to reveal the process of thinking, reasoning, and developing ideas"* (Teglasi, 2001:250).

2.2 PROJEKSIES

Die term *projeksie toets* gaan volgens Bellak en Abrams (1997:1) terug na Freud (1900) se konsep van *projeksie*, wat gesien is as 'n sielkundige meganisme wat 'n individu gebruik om innerlike gevoelens te "projekteer" op die eksterne wêreld en dan glo dat hierdie gevoelens deur die buite-wêreld teenoor die betrokke individu uitgedruk word. Bellak en Abrams (1997:3) meen dat die sukses van die TAT, as projeksietoets, mag lê in die feit dat die prente nie ooglopende ooreenkomste inhou vir die persoon wat getoets word nie en daarom mag lei tot die vryer uitdrukking van gevoelens oor die individu se interne identiteit. Verwarring in die gebruik van die term *projeksie* word deur Bellak en Abrams (1997:32-33) verhelder en toegelig met 'n aanhaling van Freud:

> But projection is not specially created for the purpose of defense, it also comes into being *where there are no conflicts*. The projection of inner perceptions to the outside is a primitive mechanism which, for instance, also influences our sense-perceptions, so that it normally has the greatest share, in shaping our outer world. Under conditions that have not yet been

> sufficiently determined, even inner perceptions of ideational and emotional processes are projected outwardly, like sense perceptions, and are used to shape the outer world, whereas they ought to remain in the inner world…
>
> (1938, p. 857)

Freud se primêre aanname was dus dat herinneringe oor persepsies, persepsies oor kontemporêre stimuli beïnvloed (Bellak & Abrams, 1997:33). Die term *appersepsie* (in die Tematiese Appersepsie Toets) is volgens Aronow *et al.* (2001:2) gekies omdat subjekte egter nie net waarneem nie, maar stories konstrueer in ooreen-stemming met hul persoonlikheidseienskappe en hul ervarings.

Soos met enige tegniek, bepleit Teglasi (2001:250) die toepaslike gebruik van die TAT en storievertelling. Hy meen dat "*storytelling must be used in accord with its purpose and with acknowledgement of its strengths and limitations*" (Teglasi, 2001:250). Verdere voordele sluit volgens hom in dat projektiewe storievertel insigte meebring wat nie verkry word vanuit die individu se bewustelike selfkonsep vertellinge of narratiewe nie; dat projektiewe storievertel-tegnieke *om* die probleem van *voorgee* werk, deur skemas te assesseer wat buite die bewustheidsvlak ("awareness") lê; dat die tegniek spontane en volhoubare voorkeure voorspel; dat dit denk-inhoude en inligting prosesseringswyses uitwys (redenering en probleem-identifisering). Origens voorspel dit aanpassing in nuwe, stresvolle of komplekse situasies; dit weergee die produk van herhaaldelike bemoeienis met die wêreld sowel as logiese refleksie; dit bring die sintese van idees navore wat in ooreenstemming met die persoon se kenmerkende styl van organisering van ervarings, plaasvind; en die tegniek bring ryk en komplekse inligting na vore wat baie moeilik verkrygbaar is vanuit ander assesseringstegnieke (Teglasi, 2001:250-253).

Kommer rakende betroubaarheid en geldigheidsaspekte is reeds in hoofstuk 1 aangeraak. Studies wat onderneem is om die effek van opdraggewing te ondersoek, sluit dié van Kraiger, Hakel en Cornelius (1984:365-370) en dié van Lundy (1988:309-320), in. Kraiger *et al.* (1984:368) se studie het gepoog om navorsing van Winter en Stewart (1977) te dupliseer. Winter en Stewart (1977) se bevindinge was dat die toetsopdrag bydra tot die verhoging of afname in die toets-hertoets betroubaarheid. Die aspekte wat ondersoek is, was die verhouding tussen die toetsopdrag, die storie-inhoud en die betroubaarheid van motiewe. Hul postulaat dat lae betroubaarheid noemenswaardig verminder kon word indien subjekte (*sic*) aangesê word om tydens hertoetsing nie bekommerd te wees of hul stories verskil of

ooreenkom nie, of om die opdrag te gee dat toetslinge moet poog om dieselfde stories tydens hertoetsing weer te gee (Kraiger *et al.*, 1984:368), kon egter nie tydens die studie van Kraiger *et al.* (1984:368), bevestig word nie.

Lundy (1988:309) bevestig vele skrywers se stelling dat die TAT een van die algemeenste persoonlikheidstoetse is wat wyd gebruik word, maar wys egter dat:

> It is noteworthy that critics have invariably been disappointed in their own use of the test, whereas advocates of the device claim to find TAT-derived scores valid and useful.

Lundy (1988:309) sluit aan by ander skrywers soos voorafgaande Kraiger *et al.* (1984:365), wat betoog dat die gebruikspopulariteit van die TAT nie die kommer rondom die betroubaarheid en geldigheid van die toets minimaliseer nie. Lundy het ook soos die voorafgenoemde skrywers navorsing gedoen rakende die impak van die *opdrag* op resultate en gepaardgaande geldigheid- en betroubaarheidsaspekte. Lundy (1988:309; 317-318) se bevindings dui die kritieke aard van opdraggewing aan vir kwaliteitsverhoging van TAT resultate. Hy toon aan dat nie-direktiewe, neutrale, gemaklike en informele opdraggewing geldige kodering ten opsigte van motiewe ondersteun, en dat ander tipes opdraggewing (nie-neutraal; ego-bedreigend) 'n sterk ongeldigheidseffek teweeg gebring het. Hy glo egter dat "*…a more productive approach would be to compare, not good versus bad circumstances, but good versus potentially better ones*" (Lundy, 1988:317). Situasionele faktore wat dus opdraggewing insluit, blyk gevolglik uiters noodsaaklik te wees in die gebruik van die TAT. Hy sluit sy betoog af deur te stel dat

> This study demonstrates that a significant methodological advance may be available with the TAT. Best of all, this improvement may be attained at no cost and no additional effort, merely a simple change in procedure.
>
> (Lundy, 1988:318)

Die impak van assessor-gedrag op assesseringsresultate word oor 'n wye veld in die sielkunde kritiseer (Cresskill, 1992:¶1), waar veral leidende stimuli, leidende gebare en/of leidende vrae se effek uitgewys word. Die kommer oor die impak van ras op die assessor, wat later in hierdie hoofstuk bespreek sal word, word uitgespreek deur Arinow *et al.* (2001:12).

Cresskill (1992:¶1) se kommer oor invraging as wyse van respons-verheldering ter ontlokking van meer inligting, word gedeel deur Arinow *et al.* (2001:11-12) sowel as Bellak en Abrams (1997:56). Al hierdie skrywers noem dat invraging die

daaropvolgende response van die deelnemer mag beïnvloed. Voor-bewuste materiaal mag *bewustelik* raak en die res van die response beïnvloed. Die navraag mag 'n vrye assosiasieproses sneller, wat dan ooreenstem met 'n psigoterapeutiese situasie.

Tydens opleiding as opvoedkundige-sielkundige rapporteer verskeie studente dat hulle probleme ervaar met die ontlokking van projeksies. Bellak en Abrams (1997:57) bevestig die eenvoud, dog kompleksiteit in die toepassing van die TAT. Hulle stel ook dat studente in opleiding kla dat hulle stories ontlok wat baie kort is. Murray (1971:7) beskou driehonderd woorde per storie as die gemiddeld vir 'n volwassene en honderd en vyftig vir 'n kind, terwyl Arinow *et al.* (2001:23) Rapaport *et al.* (1968) aanhaal, wat stel dat die gemiddelde storie honderd woorde lank is in 'n drie minute tydsverloop, waar die vertelling begin is ongeveer twintig sekondes na die presentering van die stimuluskaart.

Ek identifiseer sterk met my medestudente se worsteling rakende die korrekte afneem van projeksieplate. My eie ervaring ten opsigte projeksie-ontlokking het ook dissonanse veroorsaak. Enersyds omdat ons invraging op 'n "natuurlike" wyse wou inspan om verheldering te kon teweegbring, en andersyds omdat ons vraagstelling gebruik het wat in retrospek projeksies kontamineer het. Multon, Ellis-Kalton, Heppner en Gysbers (2003:¶1) het navorsing gedoen oor die verhouding tussen verbale response van sielkundiges en die invloed hiervan op die werksalliansie tussen die kliënt en sielkundige. In hul studie het hulle die tipes verbale response wat gebruik word deur beraders-in-opleiding (tydens Beroepsoriëntering sessies) ondersoek. Sewentien persent van verbale response was geslote vrae, ten spyte van die feit dat assessering kliënte met hoë depressievlakke, angs en interpersoonlike sensitiwiteit identifiseer het. Die tipe vrae wat gebruik is tydens die navorsing het hoë korrelasies getoon met dié wat gebruik word deur gesinsprokureurs en in radiogesprekke van sielkundiges. My eie oor-versigtige angstigheid in die afneem van die plate tydens opleiding, kon weer bygedra het tot die ontlokking van té min projeksie-materiaal. Die tipe vraagstelling wat tydens dinamiese assessering verken is, het egter vrae laat ontstaan oor die potensiaal van die tegniek. Kon die ryk materiaal wat storievertel bied, maksimaal ontlok word en terselfdertyd help om dinamies, maar gestruktureerd, inligting kontaminasie teen te werk (of minstens nie kontaminasie te laat toeneem nie)?

My eie behoefte aan "objektiwiteit" waar my eie gekleurde interpretasies nie die kliënt skade berokken nie, maar terselfdertyd op 'n kliënt-vriendelike, warm manier die beste moontlike projeksies na vore kan bring, het my literatuursoektog na die debat rondom postmodernisme en positivisme gestuur.

Bogenoemde konflik het gewentel rondom die begeerte om ongekontamineerde projeksie-materiaal te ontlok, maar 'n metode te verken waar die kliënt nie *klinies*, *objektief* (*sic*) *gemeet* (*sic*) word in terme van persoonlikheid nie. Die Beroepsraad vir Sielkunde klassifiseer die TAT en alle projeksie tegnieke as slegs vir gebruik deur geregistreerde sielkundiges. Die volgende vanuit *Form 28* (The Health Professions Council of South Africa 2005:5), paragraaf D iv (b deel):

> Psychometrists, irrespective of registration category, will not be permitted to use:
> Projective techniques (for example TAT, CAT, Rorschach); Specialist neuropsychologcal measures; and measures that are used for the diagnosis of psychopathology (for example MMPI-II).

Die erns van die etiese beskouing rondom assesserings verskerp verder die erns van die toepassing, nasien en interpretasie van assessering in die breë, maar spesifiek projektiewe toetse en/of tegnieke: (The Health Professions Council of South Africa *Form 223:* paragraaf 51 (1) en (2); vergelyk ook paragraaf 48).

> **51. Interpreting assessment results**
> (1) When a psychologist interprets assessment results…he or she shall take into account the various test factors and characteristics of the client being assessed such as situational, personal, linguistic, and cultural differences that might affect their judgements or reduce the accuracy of his or her interpretations.
> (2) A psychologist shall indicate any significant reservation he or she has about the accuracy or limitation of his or her interpretation.

Tydens assessering, nasien en interpretasie moet deurlopend ook ag geslaan word op kulturele diversiteit.

> **48. Cultural diversity**
> Psychologists who perform interventions or administer, score, interpret or use assessment methods shall –

> (a) be familiar with the reliability, validation, and related standardization or outcome studies and proper applications and uses of the methods they use;
> (b) recognise limits to the certainty with which diagnoses, findings, or predictions can be made about individuals, especially where linguistic, cultural and socio-economic variances exist; and
> (c) make every effort to identify situations in which particular assessment methods or norms may not be applicable or may require adjustment in administration, scoring and interpretation because of factors such as age, belief, birth, colour, conscience, culture, disability, disease, ethnic and social origin, gender, language, marital status, pregnancy, race, religion, sexual orientation or socio-economic status.

2.3 DIE POSITIVISME-*VERSUS*-POSTMODERNISME-DEBAT

Die breë debat is nie ten volle van toepassing op projeksieplate nie. Die wyere debat handel oor die oortuigings rondom die rigiede toepassing van assesseringsmateriaal, norms en objektiewe meting soos voorgestaan deur die positivisme – betroubaarheid en geldigheid van resultate is dus binne dié denkrigting allesoorheersend. Postmodernisme word deur Maree (2004:401) as volg beskryf:

> In essence the **postmodern framework** defies definition, yet it may be broadly described as dissatisfaction with and protest against the legacy of the modern era. Postmodern resistance should be viewed against the backdrop of modern science's claim to objectivity, rationality, universal validity and certainty (Savickas, 1993; Van Niekerk, 1996). Postmodernists believe that consideration needs to be given to the cultural relativity and diversity of knowledge, to various possible interpretations of texts and to the idea that knowledge is relative in specific contexts.

Jansen (2004:380) stel dat positivisme slegs objektiewe, waarneembare feite as wetenskaplike basis aanvaar. Feite word gesien as vry van waardes en onafhanklik van teorie. Jansen (2004:381) verduidelik voorts dat modernisme die wêreld van die wetenskap en wetenskaplike metodes aanhang. Die outoriteit van die kundige word beklemtoon, sowel as die eensydigheid van waarheid, objektiwiteit en betekenis. 'n Assosiasie met moderne ontwikkelde samelewings bestaan, byvoorbeeld die Westerse nasies. Hy stel dat modernisme die begryping van die wêreld voorstaan wat voorkeur gee aan orde, sekerheid, organisasie, voorspelling, rasionaliteit, liniariteit ("*linearity*"), waarheid en vryheid. Modernisme skep meta-narratiewe oor die wêreld, soos Marxisme en Piaget se teorie van kinderontwikkeling wat as sogenaamde "*grand theory*" erken word.

Hoe pas die debat positivisme/postmodernisme by my studie in? Coetzer, Botha en Huyser (2002:66) meen dat "*Impairment and disability assessment on psychiatric grounds has always been subjective, controversial and at best, a difficult task*". Hulle betoog vir objektiwiteit herinner sterk aan die modernisme, en hul pleitrede word versterk in hul stelling dat psigiatrie ten beste baie subjektief is en daarom onderworpe is aan wangebruik en wanpraktyk. Toegegee, kom die artikel vanuit 'n psigiatriese raamwerk. Griessel (2003:129) betoog dat resultate van enige goed gekonstrueerde assesseringsmeganisme waardeloos sal wees indien dit nie korrek toegepas word nie. Grieve (2003:316) redeneer dat sielkundige assessering baseer word op die aanname dat mense inherente vermoëns en kenmerke het wat gemeet kan word. Sy meen verder dat hierdie breë trekke of vermoëns deels oorgeërf is maar nie staties is nie, omdat die manifestasie daarvan kan verskil in verskillende kontekste en onder verskillende omstandighede. Sy bepleit egter die verantwoordelike toepassing van numeriese bepunting, aangesien metingsfoute voorkom en enige bepunting net 'n indirekte meting van 'n kenmerk of vermoë voorstel. Die belangrikheid van die invloed van konteks op assesseringsresultate word verder beklemtoon en sy belig ook hoe variasies in die toepassing van assesseringmateriaal impakteer op prestasie in assessering. Verdere sake wat Grieve aan die orde stel, is insluiting van begrip van faktore wat oorweeg moet word tydens interpretasie van resultate; hoe eienskappe van die assessor self kan impakteer op die kind se assesseringshandeling en –prestasie; hoe kenmerke van die kind wat die assessering ondergaan sy/haar handelinge en prestasie mag beïnvloed; en, ten laaste, hoe *vooroordeel* impakteer op die geldigheid van assesseringsresultate.

Enersyds word 'n pleitrede gevoer deur skrywers ten gunste van struktuur, en gestandaardiseerde toepassing van assesseringsmateriaal ter wille van geldigheid, betroubaarheid en etiek om sodanig die regverdige, billike behandeling van alle rolspelers te bepleit. 'n Ondertoon van positivisme is dus hoorbaar. Andersyds is daar die bepleiting vir die inkorporering van *voices,* groter vryheid in die toepassing, merk en interpretasie van assesseringmateriaal, om konteks te inkorporeer, en veranderlikes te herken en te erken. Hoe word *vryheid* in toepassingsprosedures en in interpretasie egter binne die sielkundige praktyk beveilig? Hoe beskermd is die kind wat assesseer word as hy/sy aan *vrye stemme* tydens die toepassing en interpretasie van projeksieresponse blootgestel word? Bring hierby die alomteenwoordige konteks in sowel as veranderlikes by die assessor en kind – hoe

tree jy op om maksimum geldigheid en betroubaarheid te verseker tydens die toepassing en interpretasie van projeksiemateriaal, maar ontlok terselfdertyd die *maksimale* ryk projeksies van daardie kind op daardie gegewe oomblik? Kan kultuur-vryheid aangehelp word of kanse op diskriminasie ten minste nie verhoog nie? Hoe kan ek dus kontaminasie van die kind se projeksiemateriaal óf verhoed, óf beperk? Kan 'n positivistiese styl ten opsigte van opdraggewing, sowel as 'n rigiede, wetenskaplike *hou by* oop invraging, dalk meewerk tot die ontlokking van ryker of meer projeksiemateriaal? Kan 'n positivistiese houding my dalk rig tot beter, meer *objektiewe* (*sic*) interpretasies om beskerming van die kind te verseker? So baie gesprekke en debatte tydens ons studies het hieroor plaasgevind, waar ek meermale gevoel het die interpretivisme dien as verskoning vir swak werksetiek of wilde stellings. Alhoewel ek die postmodernisme se erkenning van die *gehoor gee aan* alle stemme onderskryf, het ek gevoel onregverdige en onbillike *stemme* kontamineer verkreë inligting.

Pilgrim (2000:9-11) het my redenasies vanaf 'n hoëre vlak belig. Hy fokus die aandag op die sterkpunte van die postmodernisme wat volgens hom uiteindelik slegs 'n voortsetting is van (of gedeel word met) vorige tradisies wat die postmodernisme tans uitdaag. 'n Opsomming van sy gestelde punte lyk as volg:

- *Die oproep tot relativisme:* Postmodernisme vier diversiteit en verwerp universele oplossings. Alles is toelaatbaar en niks is seker nie. Relativisme is egter volgens Pilgrim wel geïmpliseer in die werk van baie van die modernistiese denkers vanaf Buddisme tot fenomenologie. Alle postmoderniste is volgens hom relativiste, maar nie alle relativiste is postmoderniste nie.
- *Narratief as middelpunt:* Die narratiewe fokus van die postmodernis word vir Pilgrim (2000:9) geplaas as een van vele (veral) humanistiese benaderings tot sosiale en historiese ondersoek. Poststrukturaliste soos Foucault poneer narratiewe as materiaal wat vir sigself spreek. Ander benaderings tot narratiewe interpreteer en kodifiseer die persoonlike weergawe. Die affiniteit vir narratiewe maak postmodernisme nie vir Pilgrim (2000:9) die enigste benadering wat die krag van die rol van vertellings waardeer nie.
- *Die konstruktivistiese beklemtoning:* Postmodernisme word assosieer met konstruktivisme. Vir Pelgrim (2000:9) kom sosiale konstruktivisme in verskeie vorms en groottes. In die 1950's het die persoonlike konstrukteorie (*personal construct theory*), met 'n samelewingskollateraal, 'n eie weergawe van sosiale

konstruktivisme genereer. Hierdie teorie was humanisties en het resonanse binne die antieke Buddisme sowel as moderne eksistensialisme. Binne die sosiologie word verskeie weergawes van sosiale konstruktivistiese beredenering gevind, waarvan een, volgens Pilgrim (2000:9), baie herinner aan post-strukturalisme. Die ander twee is egter nie postmodern nie. Vir Pilgrim (2000:10) beklemtoon die postmodernisme dié weergawe van *radikale konstruktivisme* wat 'n probleem het met enige neiging tot onbetwiste realiteit of met enige metodologiese poging om dit te beskryf of te manipuleer, soos die eksperimentalisme en empirisisme (*empiricism*). Postmoderniste is almal konstruktiviste, maar het nie alleenreg hierop nie. Alle konstruktiviste is nie, volgens Pilgrim (2000:10), postmoderniste nie.

- *Die belangrikheid van konteks:* Postmodernisme het nie alleenreg op die idee van konteks nie. Die algemene sisteemteorieë het baie insette hieroor gelewer. Terwyl die postmodernisme wel konteks beklemtoon, is almal wat die klem op konteks lê, nie postmoderniste nie.
- *Die erkenning dat kennis oor realiteit problematies is:* Aldus Pilgrim (2000:10), is die finale verklaring van die postmodernis dat kennis oor realiteit uiters problematies is. Kuhn en Lakatos (post-Popper wetenskaplike filosowe) het wetenskaplikes sowel as nie-wetenskaplikes vermaan om kennis met skeptisisme te benader. Dit is vir Pilgrim (2000:10) dus moontlik om skeptisisme aan te hang sonder om 'n postmodernis te wees en in die proses realisme af te wys. Terwyl alle postmoderniste skepties is oor bewerings rakende realiteit, is nie alle skeptici postmoderniste nie.

Terwyl my studie wel die postmodernistiese benadering as epistemologie aanhang, is ek bewus van die braak areas en vrae in my gemoed rondom hierdie benadering. Pilgrim (2000:11) se stelling dat: "*I cannot envisage that postmodernism is sustainable as a permanent alternative to modernism in the Western academy*.", laat my met omsigtigheid die kwessie van die *erkenning van alle stemme* inbring. *Tensy* hierdie stemme met etiese noukeurigheid optree binne assessering en interpretasie (en is dit moontlik?), kan *stemme* dalk die kliënt skade berokken.

Pilgrim (2000:12) hits my soektog verder aan met sy stelling,

> ...on grounds of personal and social justice we regularly need to establish rules of enquiry about reality *itself* – not about the way it is coded, represented, symbolized or imagined, but the way it actually is. Without these criteria of facticity, how do we know whether fathers *really* rape their

> children and whether this leads to post-traumatic consequences for the mental health of survivors? How could we know whether six million Jews *really* perished in the Nazi death camps and who was responsible for their murder? How do we ascertain whether or not the Serbs *really* murdered half a million civilians in Bosnia and Kosova in the 1990s? Or to bring this closer to home in mental health services, should we not monitor suicide rates and analyse any correlated variables like race, class, gender and age? In doing so we may discover that social structural factors predict low morale and self-destruction and so produce an ameliorative social policy. Without such objective data how could such a policy be envisaged and enacted?

My poging tot "versoening" van 'n aanvraag na meer *objektiwiteit* (wat ek in verband bring met etiese en kundige optrede van assessors), maar terselfdertyd 'n eerlike herkenning en erkenning van *stemme,* gaan dus voort.

Waar ek 'n wyse wou naspeur wat kon meewerk tot die ontlokking van "meer", "ryker" of "beter" projeksies, en die moontlikheid van dinamiese maniere van invra wou ondersoek, kon ek egter nie studies ter toeligting vind tydens my literatuurondersoek nie. Meer as sewe dekades se navorsing is gedoen oor die TAT sedert die eerste publikasie deur Morgan en Murray oor die TAT verskyn het in 1935 (Bellak en Abrams, 1997:13). 'n Sterk navorsingsfondasie bestaan vir die begryping van persoonlikheidsdimensies en diagnostisering, asook vir die ontwikkeling van benaderings vir kodering van die TAT (Bellak, 1997:13). My literatuurondersoek sou dus by dinamiese assessering *per se* moes leen, ten spyte van die feit dat die tegniek hoofsaaklik by die assessering van *leer*potensiaal gebruik word.

2.4 DINAMIESE ASSESSERING

> During the past decade in South Africa, much advocacy, training & effort have been devoted to changing the approach and practice of professionals regarding assessment from an orientation on achievement towards a focus on constructive support for learning.
>
> (Bouwer, 2005:46)

Tydens opvoedkundige sielkundige assessering word gepoog om tydens die toeligting van die vraag na: "Wat gaan aan? Wat gebeur hier?", verteenwoordiging te verleen aan die volle potensiaal van kliënte, in die uitkomste wat nagestreef word. In dinamiese assessering word gepoog om lig te werp op daardie punt en wyse van maksimum onafhanklike funksionering (ten opsigte van *leer*) waartoe die kliënt instaat is. Die uiteindelike doelwit hiervan is die fasilitering van medewerkendheid

tussen individue binne sisteme sodat die mobilisering van individuele en kontekstuele bates optimaal kan aktualiseer (Bouwer, 2005:48; Ebersöhn & Eloff, 2003:16). Bouwer (2005:50) stel dat 'n praktiese raamwerk vir assessering nie voldoende is om inligting vanuit die assessering te interpreteer nie, en verduidelik: "*It is the underpinnings of the theoretical framework that will give deep direction and content to your assessment practice*". Dinamiese assessering word tydens hierdie ondersoek gestel as een van die teoretiese raamwerke wat sodanige rigting aan die assessering gee, en word as gevolg hiervan as teorie verder omskryf. Dinamiese assessering is gegrond op die konsepte van Vygotsky se terrein van naasliggende ontwikkeling (*Zone of Proximal Development* (ZPD)) wat inkorporeer en operasionaliseer is deur Feuerstein, Rand en Hoffmann (Archer, Rossouw, Lomofsky & Oliver, 1999:122; Lauchlan & Elliot, 2001:648). Hierdie teorieë het voortgespruit as 'n respons op die behoefte om sosiokulturele faktore wat inspeel by kognitiewe ontwikkeling en leerpotensiaal, te inkorporeer by assessering sodat 'n beter begrip rondom hierdie aspekte gevorm kan word (Tzuriel, 2000:388).

Dinamiese assessering is onder andere volgens Bouwer (2005:54) 'n toets-onderrig-hertoets proses, wat mediasie en/of opleiding insluit. Dit bepaal nie net die huidige funksioneringsvlak van die kind nie, maar veral ook die potensiële vlak van toekomstige prestasie (Tzuriel, 2000:390). Die kind se vermoë om vanuit interaksie te leer, word ook hieruit verken (Van Eeden & De Beer, 2001:181-182). Die assessors kan tydens veral kwalitatiewe dinamiese assessering hulself toelaat om buigsaam te wees in hul pogings om die vorm van ondersteuning te vind wat die kinders sal ondersteun om hul beste te lewer (Bouwer, 2005:54).

In my studie lê die fokus op die verkenning van die gebruik van dinamiese assessering as tegniek op die ontsluiting van projeksiepotensiaal. *Leer*potensiaal verwys volgens Kaniel (2001:214) na 'n persoon se inherente en ongetapte potensiaal, dit is dus die moontlikhede waaroor die kind inherent beskik om sukses te behaal in die daad van *leer*. As hierdie definisie aangepas word met betrekking tot projeksiepotensiaal kan dit as volg daar uitsien: projeksiepotensiaal is die individu se inherente, maar ongetapte potensiaal tot projeksie. Dit is die moontlikheid waaroor 'n persoon beskik om sukses te behaal in die daad van projeksie. *Sukses* mag insluit sukses in terme van projeksie-inhoude, verbande, verklaring of verduideliking van die aanloop van die situasie en/of die antisipasie van die afloop. Dinamiese assessering bied 'n meer holistiese uitkyk en begrip, vir die prosesse en onderliggende faktore wat leer onderlê (Bouwer, 2005:54-55).

Die volgende voorbeelde van mediasie is vir my studie aangepas uit Bouwer (2005:55): Die mediasie wat tydens die assessering met behulp van projeksieplate sou kon plaasvind, sluit volgens haar die herhaling van inligting in (in my studie die herhaling van die kind se woord of frases), die fokus van aandag (wat in my studie die oorhandiging van die projeksieplaat of die bly kyk na die plaat of tik op die plaat mag wees), die rig van die kind se analise van die vraag of inligting (in my studie vergelyk dit met uitings soos OK? En?), die gee van rigting (vergelykend in my studie: En toe?; Wat het hiertoe gelei?; Hoe sal dit eindig?), voorstelle (sien hoofstuk 4 waar die gebruik van voorstelle by Tina ingespan word om inisiëring van vertelling te bewerk) of addisionele inligting (vergelyk in my studie eerder die invraging *vir* addisionele inligting ter wille van verheldering), beskrywing (in my studie die beskrywende verduideliking voor Plaat 2), demonstrasie (in my studie as deel van die demonstrasie van my nie-verbale kommunikasie – vergelyk die beeldmateriaal), verduideliking (deel van Post-kaart 1 en Plaat 2), die verskaffing van terugvoer (aan die einde van elke vertelling) en modifisering van take, wat die verhoging en vermindering van taak-kompleksiteit insluit (vergelyk Ally – terapeutiese invraging). Hierdie intervensies behels dus investering van ekstra tyd en insette tydens die ontlokking van projeksiemateriaal - sal dit 'n effek hê op die response van die kind en as sodanig op die verkreë projeksiemateriaal?

Haywood en Tzuriel (2002:40) meen dat tradisionele sielkundige en opvoedkundige assesseringsmetodes nie aktiewe deelname of intervensies van die assessor toelaat of vereis nie. Tradisionele metodes beklemtoon dus onafhanklike "prestasie" (eie aanhalingstekens) wat slegs die kind se huidige kognitiewe ontwikkelingsvlak reflekteer (Meijer, 2001:338). Gestandaardiseerde, tradisionele metodes van assessering lok die volgende kritiek uit wat saamgevat word deur Tzuriel (2000:386-389):

- Dit verskaf nie inligting oor strategieë wat leer fasiliteer deur middel van mediasie nie.
- Resultate word beïnvloed deur sosiale agtergrond, kultuurverskille, leerprobleme, beperkte blootstelling aan leerervarings, en selfs traumatiese lewenservarings.
- Baie gestandaardiseerde toetse beskryf kinders in algemene terme en verleen nie erkenning aan die prosesse betrokke by leer nie, en gee nie aanbevelings met betrekking tot toekomstige leerstrategieë nie.
- Gestandaardiseerde toetse neem nie nie-intellektuele faktore in ag, wat 'n effek op kognitiewe handeling het nie.

Alhoewel onderhawige navorsing handel oor projeksiepotensiaal in stede van leerpotensiaal kan die woord *leer* in bostaande kritiek van Tzuriel met die woord *projeksie* vervang word in die eerste drie punte. Nie-intellektuele faktore word wel in ag geneem by projeksies, want dit is immers waaroor die assessering gaan.

Lidz (1987:4) redeneer egter dat dinamiese assessering nie as 'n vervanging vir tradisionele metodes gesien moet word nie, maar as 'n bruikbare tegniek wat tradisionele benaderings kan aanvul – 'n aanbeveling wat hierdie studie verken, maar ten opsigte van projeksiepotensiaal in plaas van leerpotensiaal. Waar voorheen gestel is dat Vygotsky se sosiokulturele teorie as basisteorie vir dinamiese assessering dien, verdien dit hier uitbreiding. Vygotsky het 'n sosiokulturele benadering tot leer gevolg, waar postuleer is dat taal, redeneringsprosesse en denke aangeleer word deur middel van sosiale interaksie of deur mediasie binne die omgewing waarin die kind ontwikkel (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:71; Eloff, 2001:64). In hierdie studie vind interaksie tussen die navorser en die kind plaas. Sosiale interaksie is dus teenwoordig. Tydens die navorsing word intra-vergelykend gekyk na die dinamiese assesseringsproses toets-opleiding/onderrig-natoets, waar opleiding as mediasie ingesluit is om die effek van sodanige tegniek van invraging, op projeksie potensiaal te verken. Die onmiddellike situasie tydens projeksie-ontlokking sou kon lei tot, of bydra tot leer, en as sodanig dus meer of ryker projeksies sou kon oplewer.

Kultuur-sensitiwiteit is in dinamiese assessering as sneller tot die ontwikkeling van die benadering verreken (Human-Vogel, 2004:26). Kultuur-sensitiwiteit in onderhawige studie word as erkenning gesien van die assessor se sensitiwiteit vir sodanige verskille wat gesetel is in ras en kultuurverskille wat 'n moontlike invloed mag uitoefen in die assesseringsverloop en/of interpretasie van projeksiemateriaal. Die literatuuroorsig is dus uitgebrei om ondersoek in te stel oor navorsing wat hieroor gedoen is.

2.5 KULTUUR-SENSITIWITEIT

Psigometrie het 'n geskiedenis van aanklagte oor vooroordeel en dat dit die dominante kultuur en klas van die tyd van die ontwikkeling van die besondere meetinstrument verteenwoordig (van Ommen, 2005:550). Een perspektief op kultuur-verskille tussen rasse in Suid-Afrika is dat verskille manifesteer in taal-, voedsel- en musiekvoorkeure, en in 'n verskeidenheid sosiale praktyke (Finchilescu,

2005:464). Bo en behalwe sigbare verskille word die teenwoordigheid van meta-stereotipes ook uitgewys as 'n faktor wat inter-ras kontak en as sodanig kennis van ander rasse en kulture beïnvloed (Finchilescu, 2005:460).

Om die doel van assessering te realiseer, behoort 'n regverdige uitvoering van prosesse en interpretasies plaas te vind. In hoofstuk 1 is die kruis-kulturele gebruik van die TAT reeds aangeraak. De Bruin (2003:246) meen dat Suid-Afrika 'n behoefte het aan 'n tematiese appersepsie toets wat die kontemporêre kulturele kompleksiteit en rykheid van die samelewing weerspieël. Hoekom sou die huidige TAT dan nie aan sy en ander skrywers se eise voldoen nie?

De Bruin (2003:245) stel dat wanneer stimuli aan individue van verskillende kulture getoon word, stimuli verskillende betekenisse mag aanneem wat interpretasie van die response bemoeilik. Hy dui aan dat die aard en kwaliteit van die stimulus-materiaal die rykheid en betekenis van die stories of response beïnvloed. Gefokusde aandag moet dus gegee word aan die seleksie van mense, situasies en simbole wat ingesluit word in tematiese appersepsie toetse. Hy verduidelik verder dat stimuli op die TAT, simbole en situasies reflekteer wat assosieer word met die Westerse konteks.

Die Suid-Afrikaanse skolewet, Wet 84 van 1996 [RSA, 1996a:artikel 4(1), (2), (3)], sowel as die Grondwet [RSA, 1996b:artikel 29(2)] stel dat geen diskriminasie op grond van ras teenoor kinders mag plaasvind nie. Die opgaaf van akkommodasie van ander rasse en kulture tydens assessering en interpretasie van projeksiemateriaal, blyk dus van vele fronte te kom. Vorm 208 van die Beroepsraad vir Sielkunde (HPCSA, 2005:1) betoog dat baie min empiriese studies onderneem is rakende toets vooroordeel en dat weinig empiriese sekerheid bestaan oor die geldigheid en kulturele toepaslikheid van toetse. Die dokument HPCSA Form 208, 2005:1) stel voorts dat,

> In the view of this, it would be unwise for psychologists not to address the development and adaptation of culturally appropriate measures as a matter of great urgency.

De Wet (2001:247) waarsku egter dat kultuurverskille soms verabsoluteer word en as regverdiging vir die ongelyke behandeling van persone gebruik word. Hierdie stellingname word deur verskeie skrywers ingeneem (Chivers & Sharp, 1993:135; Lemmer & Squelch, 1993:15; Tikly, 1993:4; Nieto, 1992:22). Godsdiens-, taal-,

kultuur- en rasverskille word deur De Wet (2001:249) in breë aanbeveel as aspekte wat met groot omsigtigheid deurlopend en met konsekwentheid in alle aspekte van die samelewing hanteer moet word.

Tabane (2004:3) het die vertroubaarheid van data wat tydens kruis-kulturele onderhoude ontlok is, ondersoek. Hy beklemtoon die kompleksiteit van die kruis-kulturele onderhoud en noem dat dit noodsaaklik is vir navorsers om sensitief te wees vir die konteks van hul data insameling. Hy stel voor dat navorsers hul eie konteks-spesifieke "*delimitations of culture and cross-culture*" behoort te vind en die moontlike kruis-kulturele invloede op datagenerering moet herken en erken (Tabane, 2004:89-90) 'n Ernstige waarskuwing word gerig dat navorsers bewus moet wees van hul eie kulturele agtergrond en hoe dit moontlik die formulering en kies van vrae en opvolgvrae binne sodanige situasie, raak. Besluitneming oor watter data relevant is om te noteer, hou ook potensiaal in vir óf die verloor van data, óf oor-interpretasie van data (Tabane, 2004:89-90).

Vir interpretasie doeleindes behoort die volgende nie-verbale faktore volgens Combrinck & Coetzee (2003:347) ook in ag geneem te word by assessering:

- oogkontak en liggaamsbeweging
- ervaring van tyd en ruimte
- die kind se gevoelens ten opsigte van spasie.

Weereens sou ek die waarskuwing van Tabane (2004:90) toepas met betrekking tot moontlike oor-of onder-interpretasie. My studie erken egter slegs die sensitisering vir die faktor van kultuur en fokus nie op 'n in-diepte ondersoek daarvan nie.

Waar die tekort aan sielkundiges in diverse kultuur- en taalgroepe wêreldwyd uitgewys word en nie net in Suid-Afrika nie (Curtis, Grier & Hunley, 2004:49; 52), behoort kultuur-sensitiwiteit selfs verhoogde aandag te geniet. Goh (2005:72) bepleit die opleiding van terapeute *vir* kulturele diversiteit en betoog dat die ontwikkeling van kulturele bevoegdheid vereis word vir etiese praktykvoering. Hy stel ook dat betekenisvolle navorsing in die sielkunde kulturele diversiteit moet insluit en betrek. Collins (2003:3) wys daarop dat

> …a sosiocultural perspective challenges the communication process approach to move beyond a focus on spoken interactions to consider how these interactions both reflect and are shaped by larger cultural practices, sociopolitical interests, and social positioning.

Vygotsky beklemtoon, soos vroeër aangedui, die invloed van kultuur en dui aan dat 'n sosiokulturele perspektief postuleer dat kognisie medieer word deur die sosiale interaksies wat binne die kulturele konteks van ontwikkeling plaasvind (Collins, 2003:5). Vygotsky self formuleer die vorming van kulturele ontwikkeling as sodanig, só:

> We could formulate the general genetic law of cultural development as follows: Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social [intermental] plane, and then on the psychological [intramental] plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition. We may consider this position as a law in the full sense of the word, but it goes without saying that internalization transforms the process itself and changes its structures and functions. Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships.
>
> (Vygotsky, 1981:163)

Wat beteken dit vir my ondersoek? Die verband tussen emosies en kultuur is uitgewys in 'n studie wat onderneem is deur Commons en Miller (1998:¶6) wat "*subcortically based emotional learning in infants from diverse cultures*" ondersoek het. Hul bevindings oor die vroeë effek van kinderopvoedingspraktyke het 'n fisiologiese ondertoon. Hulle meen dat verskille voorkom in emosionele gedrag rakende verwagtinge rondom vertroostende volwassenes as jy alleen of ontsteld is, verskille in die antisipering van interaksie met ander, verskille in terme van emosionele opwekking (*arousal*) versus gebrekkige emosionele opwekking (*lack of arousal*) en dat langtermyn verskille voorkom in die vrystelling van kortisol sowel as strukturele breinverskille as gevolg van die relatiewe stresvolheid van sekere praktyke. Een implikasie hiervan is dat sommige kulture dus 'n groter risiko vir hul lede inhou om stres relevante sindrome later in hul lewe te kry omdat van die kulture eerder onafhanklikheid aanmoedig waar ander kulture wedersydse ondersteuning aanmoedig. Tekens of reste van Trauma word deur sekere kulture met skaamte assosieer en gesien as iets wat beheer of vermy kon word (Commons en Miller, 1998:¶6). As gevolg van sodanige aard van die trauma, word bespreking hieroor vermy wat die effek van die traumatiese ervaring verswaar, aldus hierdie skrywers. Moontlike kultuur-verskille beteken ook vir my ondersoek 'n self-sensitisering vir aspekte wat moontlike invloed op my studie mag hê soos kommunikasie tussen my en die deelnemer; 'n sensitief wees vir kultuur-aspekte vooraf, tydens en na die

ondersoek wanneer transkripsies, analise en interpretasie van response plaasvind. By implikasie ook 'n bewustheid te hê vir aspekte soos posisionering (*positioning*), wat volgens Collins (2003:15) nie noodwendig 'n bewustelike of intensionele proses is nie. Sy haal Davies en Harré (1990) aan wat posisionering as volg beskryf:

> Positioning, as we will use it, is the discursive process whereby selves are located in conversations as observable and subjectively coherent participants in jointly produced storylines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself. However, it would be a mistake to assume that, in either case, positioning is necessarily intentional.

As gevolg van 'n verteller se eie plasing binne 'n spesifieke kultuur en historiese "ruimte", is sekere diskoerse en vorme van posisionering geredelik beskikbaar en "natuurlik" (Collins, 2003:15). Selfs 'n fisieke kartering van hoe stoelplasing en dus kontak plaasvind (kartografies), is hier van belang (vergelyk 'n artikel van Schrieff, Tredoux, Dixon & Finchilescu, 2005:433-443). Alhoewel hierdie studie nie kultuur *per se* ondersoek nie, word 'n sensitisering van kultuur-aspekte wat moontlike verband mag hou met die ondersoek, ten doel gestel.

Ek wil dus 'n poging tot 'n kultuur-regverdige assessering, nastreef. Stuart-Hamilton (1996:63) omskryf 'n kultuur-regverdige toets (*culture-fair test*) as "*A test which is equally fair to all subjects, no matter what their cultural background*". Reber en Reber (2001:170) definieer 'n kultuur-*vrye* (eie kursivering) toets as 'n toets wat ontwerp is om vry te wees van kulturele vooroordeel sodat geen relatiewe voordeel getrek word deur individue van 'n spesifieke kultuur nie. Die skrywers stel ook dat ernstige twyfel bestaan oor die moontlikheid dat kultuur-vrye toetse werklik geskep kan word waar 'n toets waarlik regverdig teenoor alle persone, onafhanklik van kultuur, kan wees.

In 'n poging om Goh (2005:71) se pleidooi vir 'n strewe na kultuur-bevoegdheid na te streef en te ontwikkel, is vier alternatiewe plate ingesluit in my ondersoek, wat ek *postmoderne plate* genoem het. 'n Soektog oor *alternatiewe assessering* is daarom ook in my literatuuroorsig onderneem.

2.6 POSTMODERNE PLATE BINNE ASSESSERING

Kotzé (2002:76) stel dat 'n beskrywing van die area wat assesseer word eers moet plaasvind, voordat enige assesseringspraktyk ontwikkel word. In hierdie studie word

onder andere projeksies, dus persoonlikheid, verken as deel van 'n emosionele assessering vir ondersteuning van kinders wat emosionele hindernisse ervaar. Holmstrom *et al.* (1990:253) teken beswaar aan teenoor die affektiewe toonaard van standaard appersepsie tegnieke, wat volgens hulle potensieel beperkend is op die aantal en tipe emosionele response wat ontlok kan word. Die skrywers dui ook aan dat die afwesigheid van identifiseerbare minderheidsfigure, identifiseringsproblematiek mag meebring vir minderheidsgroep-individue (Holmstrom *et al.*, 1990:254).

Kritiek teen TAT stimuli as gebrekkig ten opsigte van kulturele diversiteit, word deur verskeie skrywers geopper (Teglasi, 2001:25; Holmstrom *et al.,* 1990:253-254). Teglasi (2001:26) meen dat die stimuli 'n belangrike rol in die vorming van vertellings speel en response ontlok wat betekenisvolle interpretasies met betrekking tot areas van funksionering voortbring. Nuwe stimuli het volgens Teglasi (2001:26) tot op hede nie 'n teoretiese begrip meegebring vir die onderskeie "*properties*" van prentstimuli nie. Huidige multi-kulturele inisiatiewe hou volgens Bekerman (2004:603) fasilitering in wat promovering van 'n elite-korps behels, sowel as hulpverlening aan minderhede om makliker aan te pas by 'n monokulturele opset. Die postulaat dat 'n multi-kulturele benadering nagestreef moet word "*…that emphasizes a critical relationality and multivocality more that mere inclusiveness*", het my onmagtig gelaat om "die *regte* kaarte" in my studie in te span. Twee van my gekose vier postmoderne kaarte (Plate 4 en 5, ingesluit in die bylae), sou ek aandui as miskien bydraend tot die misnoeë gereflekteer in Eldering (1996) se stelling:

> A multiculturalism limited only to the objective level of coexistence of ethnic cultural groups in society and an ideological discourse about society's cultural identity can only encourage monoculturalism
>
> (Bekerman, 2005:605).

Die ander twee kaarte (sien bylaag : kinders onder die sambreel, en die boom plaat) is meer kultuur-vry. Aronow *et al.* (2001:67) beveel egter aan dat ontwikkeling van alternatiewe stimuli relevant tot die deelnemers moet wees, daarom is die twee meer duidende kultuur-plate gekies. Die skrywers beveel ook aan dat indien ras of kultuurgroepe uitgebeeld word, stereotipes en bevooroordelende weergawes vermy moet word. Sherwood (1957) het ook riglyne gegee vir die ontwerp van projeksieplate wat geskik sou wees vir kruis-kulturele gebruik. Aanbevelings hiervan is vervat in Aronow *et al.* (2001:68):

- Balans moet gehandhaaf word tussen realisme en vaagheid. Die kaart moet realisties genoeg wees sodat deelnemers kan identifiseer

met die inhoud en vaag genoeg sodat 'n verskeidenheid interpretasie-moontlikhede oor die inhoud verwesenlik kon word.

- Die prente moet ietwat onvoltooid voorkom, sodat verbeelding van deelnemers benodig word en assosiasies kan plaasvind.
- Baie stimuli moet in elke prent voorkom, sodat assosiasies met 'n wye verskeidenheid waardes, houdings, temas en verhoudings kan gemaak word.

Ek het nie gepoog om 'n nuwe stel projeksie-plate vir 'n veelrassige, multi-kulturele Suid-Afrika daar te stel nie. Die poging was slegs om verkennend, in die lig van kritiek teen die TAT, meer kultuurvriendelike plate in te sluit om só ook te probeer voldoen aan 'n strewe na groter multi-kulturele bevoegdheid.

> In addition to the unsuitability of many of the original TAT cards for black South Africans, the stimuli may also seem outdated and unfamiliar for many white, coloured, and Indian South Africans.
>
> (De Bruin, 2003:246)

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSVERLOOP

3.1 INLEIDING

Waar hoofstuk 1 'n algemene oriëntering tot die studie verskaf het en hoofstuk 2 die literatuur van toepassing op die navorsing beredeneer het, bevat hoofstuk 3 die beskrywing van die proses van navorsing; die pad wat geloop is om die navorsingsontwerp en strategie metodologies te ontwikkel en uit te voer. Die etiese verantwoording van die studie word ook beskryf, sowel as die rol van die navorser, stappe wat geneem is om die vertroubaarheid van die studie te verhoog en die beperkinge van die navorsing.

Die intensie wat die studie stuur is geformuleer as verkennend, beskrywend en moontlik verklarend. Die gestelde navorsingsdoel is om die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging met projeksieplate by kinders te verken. Waar die sentrale navorsingsvraag die soeklig laat val op

Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response van kinders?

het die studie beoog om hierdie vraag te beantwoord en die navorsingsdoel te bereik deur middel van verkenning, interpretasie sowel as met die konstruksie en beskrywing van betekenisse wat aan data geheg is.

3.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

As navorser tref ek 'n duidelike onderskeid tussen my navorsingsparadigma, konseptuele raamwerk en paradigma waaruit ek beweeg vir die analise en interpretasie van data. Die redes hiervoor sal breedvoerig bespreek word.

3.2.1 Konseptuele raamwerk

Baie tyd is spandeer in my soektog om 'n "korrekte, werkbare" navorsingsparadigma te vind. Hoe meer ek gelees het, hoe meer verwarring het ek beleef en hoe meer vrae het ek gehad rondom hoe ek die verskillende dele van my navorsing vanuit een epistemologie kon *voed*? Jansen (2001:1) stel dat beide die teoretiese en konseptuele raamwerke vir die navorser 'n verduidelikende fasiliteit skep waarmee sin uit die navorsingsdata gemaak word. Hy betoog dat *beide* navorsing laat beweeg verby die vlak van *wat* gebeur, na *hoekom* dit gebeur (eie kursivering) (Jansen,

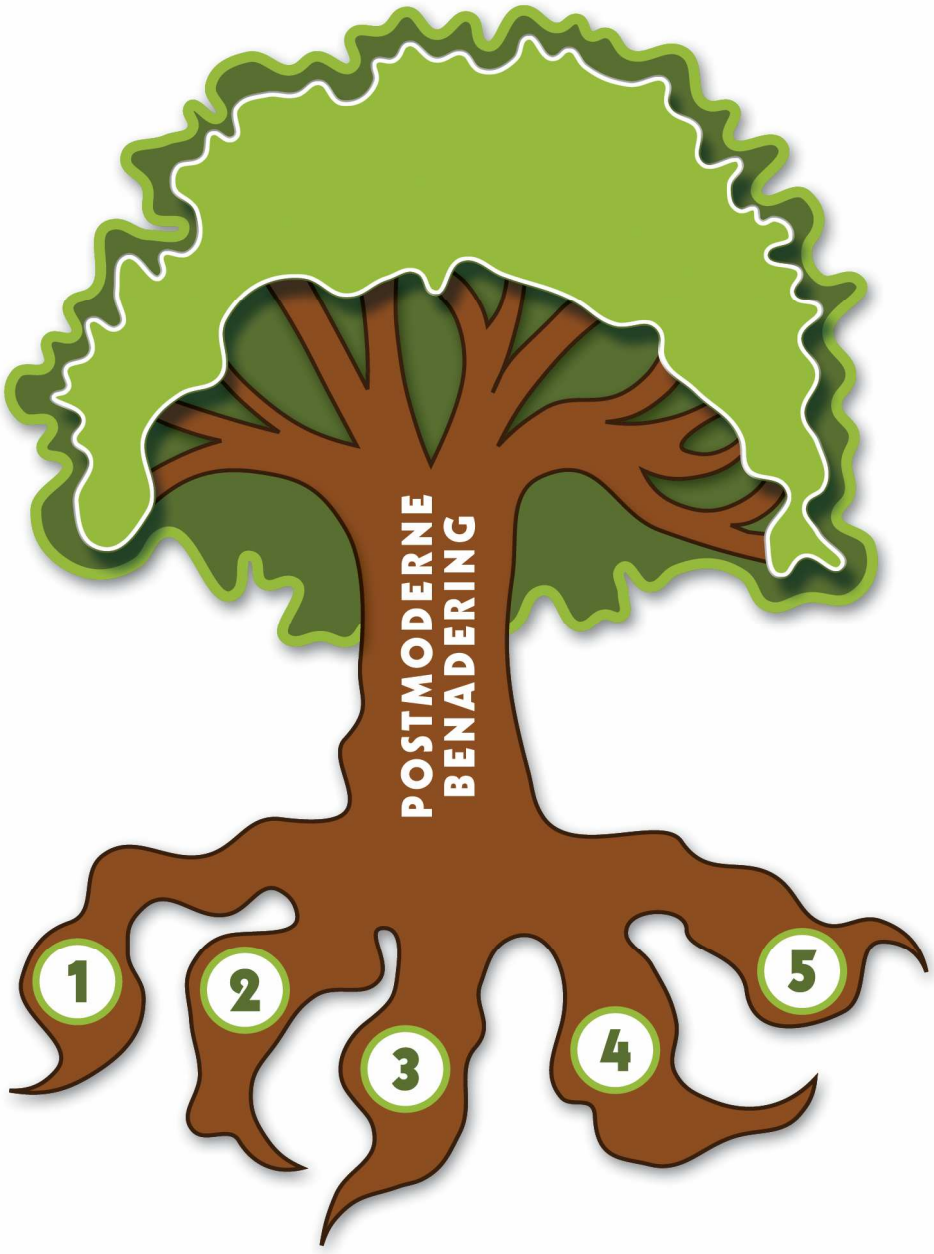
University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

2001:2). Waar sekere skrywers die terme omruilbaar gebruik, beskou ander die konseptuele raamwerk as 'n laer vlak van konseptuele organisasie waar verskillende konsepte saamgevoeg word om 'n spesifieke gebeurlikheid te verduidelik (Jansen, 2001:1). 'n Teoretiese raamwerk stel dan die hoër vlak van konseptuele organisasie voor, waar 'n volwaardige "teorie" ingespan word om 'n spesifieke stel gebeure te verduidelik, aldus Jansen (2001:1). Hy beveel aan dat die navorser self besluit watter term(s) gebruik gaan word en helderheid moet hê oor hoe hy/sy dit gebruik, sonder om te veel te obsesseer oor die definisies. In hierdie studie tref ek 'n duidelike onderskeid tussen die twee om sodoende verdere verheldering mee te bring. Jansen (2001:2) beveel die volgende werkswyse aan wanneer besin word oor 'n konseptuele raamwerk:

1. Lees oor jou vak/navorsingsonderwerp
2. Kies hieruit die tipe teorie/teorieë wat jy voel die basis het om jou verwagte bevindinge te verduidelik / te voorspel. Waak egter teen eklektisisme deur vanuit te veel teorieë te trek.

My konseptuele raamwerk is egter *wel* eklekties. Ek as navorser het ingebed in my konseptuele raamwerk, wat ek diagrammaties in Figuur 3.1 voorstel, die postmodernisme, sosiale konstruktivisme, die ekosistemiese benadering, interpretivisme, die uitnodigende benadering van Purkey en Novak, en die voorstaan van inheemse kennis.

Figuur 3.1: SIMBOLIESE VOORSTELLING VAN MY KONSEPTUELE RAAMWERK



KODE:

1 UITNODIGENDE BENADERING

2 EKOSISTEMIESE BENADERING

3 SOSIALE KONSTRUKTIVISME

4 INHEEMSE KENNIS

5 INTERPRETIVISME

(a) Die postmoderne benadering

Volgens Brott (2001:305) omvou die **postmoderne benadering** kontekstuele kondisies vanuit 'n sistemiese perspektief, waar individue in interaksie en in verhouding tot sosiale ervarings staan, en betekenis vind deur middel van sosiale ervarings. Lubbe (1999:5-6) meen dat die postmoderne perspektief 'n wêreldwye tendens is wat die objektivistiese wetenskap bevraagteken. Hierdie perspektief bevraagteken dus die *interpretasie* van aspekte van dominante kulture, en onderwerp dit aan meervoudige perspektiewe. Sy stel ook dat die neiging na multikulturalisme 'n nuwe besinning vra oor die korrektheid en bruikbaarheid van een bepaalde perspektief, en benadruk dat die essensiële vraag eerder moet wees: "*watter perspektief is die belangrikste of die sinvolste vir 'n spesifieke konteks?*" (Lubbe, 1999:6). Die klemverskuiwing volgens Savickas (1993:27) val dus postmodernisties eerder op 'n soeke na bruikbaarheid as na waarheid.

Vir my lê 'n belangrike verheldering van postmodernisme in die verduideliking wat vervat is in Cresswell (1998:79-80). Slife en Williams betoog dat postmodernisme eerder oorweeg kan word as 'n familie van teorieë en perspektiewe wat iets in gemeen het, as 'n teorie in sigself (Cresswell, 1998:79). Cresswell (1998:79) stel,

> The basic concept is that knowledge claims must be set within the conditions of the world today and in the multiple perspectives of class, race, gender, and other group affiliations. ... These are negative conditions, and they show themselves in the presence of hierarchies, power and control by individuals in these hierarchies, and the multiple meanings of language. Also included in the conditions are the importance of different discourses, the importance of marginalized people and groups (the "other"), the presence of "meta-narratives" or universals that hold true regardless of the social conditions, and the need to "deconstruct" texts in terms of both reading and writing, examining and bringing to the surface concealed hierarchies as well as dominations, oppositions, inconsistencies, and contradictions.

Postmodernisme word dus vir hom eerder gekenmerk deur veelvuldige verbandhoudende (*interrelated)* kenmerke as deur 'n enkele definisie, wat meebring dat die navorser kan fokus op die observasies en ervaringe van die empiriese ondersoek self. Hy (Cresswell, 1998:79) beaam Bloland (1995) se stelling dat "*The postmodern perspective challenges meta-narratives or theories and is considered a 'post-theory' perspective.*" Hierdie benadering vorm my konseptuele lens vir die ontwerp van hierdie studie, en is vervat in die epistemologie van die navorsing wat verder toegelig word in 3.2.2. Die benaderings wat ek vervolgens bespreek, is vervat

in my konseptuele raamwerk, wat my ***kenleer*** verteenwoordig en *wat ten alle tye deel is van my menswees, wat dus ingaan in alle navorsingsituasies, aangesien my menswees nie losgemaak kan word van my perspektiewe nie***. Dit voed dus myns insiens my epistemologie, *hoe* die kennis van navorsing tot stand kom, *wel* in 'n mate.**

(b) Sosiale konstruktivisme en die ekosistemiese benadering

In Suid-Afrika het die ***ekosistemiese benadering*** (Donald *et al.*, 2002:43-37) 'n waardevolle bydrae gelewer tot die oorkoming van die beperkinge wat gestel is deur die behoefte-gebaseerde benadering, deurdat dit die fokus geplaas het op die breëre sosiale konteks waarbinne probleme manifesteer (Eloff, 2003:4). Elke individu is binne konteks deel van 'n verskeidenheid sisteme en hierdie sisteme is voortdurend in interaksie met mekaar. Die belangrikheid van kennisname van sistemiese invloede op die individu en die betrekking van hierdie sisteme by oplossings ten gunste van die individu in nood, kan nie oorbeklemtoon word nie. Die ekologiese sisteemteorieë sien realiteit as 'n *gestalt* en stel voor dat navorsing saam met ander uitgevoer word (Schurink, 1998:247). As navorser sien ek die deelnemer en alle inligting-gewende rolspelers in die kind se konteks as deel van die studie, juis om 'n geheelbeeld van die kind binne sy/haar konteks te verkry. Die verband met sosiale konstruktivisme en interpretivisme is duidelik. Die interpretivisme stel ook dat die kind nie losstaande van sy/haar konteks interpreteer kan word nie. Die sosiale konstruktivisme sien alle leer en dus betekenisgewing wat plaasvind as wedersydse beïnvloeding vanuit interaksie tussen alle partye in die konteks van die kind. Louw (2004:264) stel dat Bronfenbrenner kultuur as 'n belangrike konteks van kinders en hul gesinne sien, aangesien kultuur menslike aksies rig. Die feit dat kultuur-sensitiwiteit in hierdie studie deurlopend op die agtergrond huiwer, verskerp verder die relevansie van die ekosistemiese benadering.

(c) Die uitnodigende benadering

Die uitnodigende benadering van Purkey en Novak berus op drie bene, naamlik die perseptuele teorie, die selfkonsep-teorie en demokrasie as beginsel. Kortliks kom dit op die volgende neer:

Die perseptuele teorie

Die term *persepsie* verwys nie net na die sintuie nie, maar ook na betekenis – die persoonlike belang van 'n gebeurtenis vir die individu wat dit ervaar. Hierdie betekenisgewing strek veel verder as sensoriese resepsie, en sluit alle persoonlike ervarings soos die volgende in: gevoelens, begeertes, aspirasies asook die manier hoe mense hulself, ander en die wêreld sien, insluitend hulle verhouding tot al hierdie aspekte (Novak, 2002:22; Purkey & Schmidt, 1990:11). Combs, Avila en Purkey (1978:15) formuleer dit soos volg:

> Human behaviour is always a product of how people see themselves and the situations in which they are involved. Although this fact seems obvious, the failure of people everywhere to comprehend it is responsible for much of human misunderstanding, maladjustment, conflict, and loneliness. Our perceptions of ourselves and the world are so real that we seldom pause to doubt them. Since persons behave in terms of their personal perceptions, effective helping or education must start with the helper's or educator's understanding of the nature and dynamics of perceiving.

Die *perseptuele tradisie* gee veral ook primêre oorweging aan die oortuigingsisteme en verwysingsraamwerke van professionele dienslewerraars. Hier word ek as die assessor in die huidige studie dus ingesluit. Die maniere waarop suksesvolle hulpverleners hul persepsies van hulself, ander en die wêreld organiseer, is vir langer as 'n dekade sistematies bestudeer (Combs *et al.*, 1978; O'Roark, 1974; Combs, 1972). Hierdie navorsers het ook die maniere ondersoek waarop hierdie perseptuele organisering die effektiwiteit van hul hulpverlening beïnvloed het, en bevind dat positiewe persepsies van die self, die persoon *voor* jou en die wêreld as sodanig, die effektiwiteit van die professionele persoon positief beïnvloed.

Die selfkonsep-teorie

Een van die belangrikste en kragtigste aangeleerde persepsies is dié van die *self*. Hoe 'n persoon sigself en sy/haar plek in die wêreld sien, affekteer hoe die persoon sy/haar persoonlike betekenisvolheid en identiteit ervaar (Purkey & Novak, 1996:25). Hulle definieer selfkonsep as 'n komplekse en dinamiese sisteem van oortuigings wat die individu oor homself het. Hierdie definisie word aangevul deur Grobler, Myburgh en Kok (1998:49) wat byvoeg dat, uit die beeld wat 'n individu oor homself het, 'n resulterende selfwaarde of self-agting voortvloei. Dit is die manier waarop aan 'n persoon erkenning gegee word vir sy eiewaarde en belangrikheid, en daardie aspek in 'n persoon se karakter wat hom homself aanspreeklik laat hou en verantwoordelikheid laat aanvaar vir optredes teenoor ander.

Demokratiese praktyk

Demokratiese praktyk as die derde grondslag van die uitnodigende benadering is uiters belangrik, nie net omdat dit oop, vrye dialoog voorstaan nie, maar veral omdat dit diversiteit toelaat.

Bogenoemde drie konsepte van die uitnodigende benadering speel 'n onbetwisbare rol in die sosiale ko-konstruksie van kennis en betekenis, en die ontsluiting van potensiaal. Dit bevestig verder die belangrikheid van die ekosistemiese-teorie, interpretivisme en die gebruik en ontsluiting van inheemse kennis.

(d) Inheemse kennis

Inheemse kennis word deur Wikipedia (2006:1) gedefinieer as die lank bestaande tradisies en praktyke van sekere streeks-, inheemse-, of plaaslike gemeenskappe. Dit sluit ook die wyshede, kennis, en onderrrig (oorlewering) van hierdie gemeenskappe in. In baie gevalle word hierdie kennis mondelings oorgedra oor generasies heen, van een persoon na 'n ander. Sekere vorme van inheemse kennis word uitgedruk as stories, legendes, rituele, liedjies en selfs wette. Waar kulturele-sensitiwiteit deur die studie erken word, is die erkenning van inheemse kennis en die moontlike invloed daarvan op projeksies, myns insiens nodig.

(e) Interpretivisme

Die interpretivisme erken die verhouding wat tussen navorsers en deelnemers bestaan en betrek dit, met hul onderskeie subjektiewe belewinge en sieninge, aktief by die navorsing (Tolman & Brydon-Miller, 2001:5). Die skrywers meen dat interpretivisme die moontlikheid van 'n neutrale houding verwerp en, eerder as om vooroordeel te probeer elimineer, die rol van subjektiwiteit in navorsing verwelkom. Die begryping van die ervaringe van ander en die medewerking met ander om wedersyds voordelige sosiale verandering en kennis teweeg te bring, word deur die skrywers as doelwitte van hierdie benadering gestel. Waar die interpretivistiese epistemologie in hierdie studie noodsaaklikerwys erken word as 'n sterk verbandhouer met die uitnodigende benadering en in narratiewe studies *per se*, word dié *kenleer eksplisiet erken in die konseptuele raamwerk,* maar slegs in beperkte mate erken in die assesseringsverloop van die data-insameling (vergelyk 3.2.2).

Opsommend: My konseptuele raamwerk word wel nie direk in my epistemologie gebruik nie, maar kan ter verheldering van kennis geneem word omdat dit my algemene uitkyk op my navorsing beïnvloed en ook sodanig alle persepsies en interpretasies onderlê. Die postmoderne benadering, sosiale konstruktivisme en interpretivisme sal as fasette van die epistemologie bespreek word, maar let op dat sosiale konstruktivisme en interpretivisme *nie* in die assesserings-proses van die data-insameling as deel van die epistemologie beskou word nie. Figuur 3.1 stel my konseptuele raamwerk as 'n boom voor waar die wortels wat die boom voed, die onderskeie verbandhoudende en wedersyds beïnvloedende benaderings voorstel. Die stam, wat die postmoderne benadering as die epistemologie weerspieël, versinnebeeld *hoe* die *kennis* in die *navorsingstudie* tot stand kom. Die kroon is metafories vir die kennis of insigte wat tot stand gekom het of verkry is deur die ondersoek. Die konseptuele raamwerk dien dus as voedende bron vir die epistemologie.

3.2.2 Epistemologie

Willig (2001:2) verduidelik epistemologie as 'n vertakking van filosofie wat fokus op die *teorie van kennis*, terwyl Henning (2004:15) wys op die feit dat *epistemologie* die Griekse term vir *kennis* is. Volgens Willig (2001:2) poog epistemologie om antwoorde te verskaf op die vraag 'How, and what, can we know?'. Adams, Collair, Oswald en Perold (2004:355) beskou 'n navorsingsparadigma as die breë teoretiese oriëntering waaraan 'n spesifieke studie behoort. Dit behels dus ook denke oor die aard van kennis opsigself. 'n *Passing* behoort dus plaas te vind tussen die teoretiese tradisie wat die navorser aanhang en die manier waarop die navorsing gaan plaasvind (Smith, Hattam & Shacklock, 1997 in Adams *et al.*, 2004:355; Jansen, 2001:1).

Nadat die navorser die doel van die studie bepaal het en die keuse kan verdedig, word die doelwitte vir die studie daargestel. Die *sin* rondom wat egter moontlik is om uit te vind, is 'n belangrike komponent van die studie (Willig, 2001:2). Daarom word 'n epistemologiese posisie ingeneem. Omdat die onderhawige studie 'n meta-skou op die *ontlok* van response by wyse van 'n besondere manier van invraging is, word vanuit 'n kwalitatiewe, postmoderne paradigma beweeg.

Henning (2004:3) meen dat die kwalitatiewe paradigmas van die kwantitatiewe paradigma verskil hoofsaaklik in hul *"...quest for understanding and for in-depth inquiry*", wat juis deur hierdie studie beoog word. Willig (2001:52) postuleer dat

fenomenologie fokus op "*...the content of* ***consciousness*** *(*eie verheldering*) and the individual's experience of the world.*" Omdat hierdie studie 'n blik probeer werp op die moontlike effek al dan nie van 'n invragingstegniek op projeksiepotensiaal, is *bewustelike* ingrepe ingespan om *onbewustelike* dimensies (dalk?) beter na vore te laat tree. Daarom is die interpretivisme nie as navorsingsparadigma in hierdie studie aangedui nie, maar wel gebruik in die interpretasie van finale getranskribeerde data. In die interpretivisme word kennis begryp deur relatiewe observasie en interpretasie; realiteit word dus op 'n konkrete manier interpreteer, maar nie voorspel of beheer nie (Schurink,1998). Tydens die onderhawige navorsing kom voorskriftelikheid wel in 'n mate voor as gevolg van die bepalings by psigometriese toetsmateriaal soos die TAT. Saamgevat : Die interpretivistiese paradigma sowel as die sosiale konstruktivisme word wel as raamwerke gebruik by analisering en interpretasie van die data wat verkry is vanuit die navorsing, maar nie by die navorsingsparadigma self nie, omdat projeksietoetse op onbewuste en nie bewuste belewinge nie sentreer, asook omdat invraging en gestelde opdragte vir 'n psigometriese toets soos die TAT in 'n mate voorgeskryf en beheersd toegepas word. 'n Verbintenis vind dus plaas tussen 'n modernistiese en dinamiese metode (postmoderne perspektief), met interpretivisme en konstruktivisme as interpretasie-paradigmas.

Kwalitatiewe metodologie verwys in die breedste sin na navorsing wat beskrywende data produseer, in die vorm van mense se eie geskrewe en gesproke woorde, sowel as observasies oor hul gedrag (Taylor & Bogdan, 1998:7). Willig (2001:12-13) meen egter dat kwalitatiewe navorsing beskrywings sowel as verduidelikings kan genereer. Dit kan, volgens haar, ten doel stel om te interpreteer wat mense gesê het, om sodoende te probeer verduidelik waarom hulle dit gesê het.

Waar kwalitatiewe navorsing die konstruktivistiese generering van teorie binne die konteks van menslike ondersoek sien, stel Gregory (2000:157) dat

> Human science research in the form of constructivism is actively engaged in understanding how people, individually and collectively, construe their world, as well as their sense of being and knowing and how they apply such knowledge to themselves and other.

Dit sluit nou aan by die beskrywing van Donald *et al.* (2002:374). Alhoewel sosiale konstruktivisme erken word as grondslag waarbinne al die rolspelers in die studie hul

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

bevind, word dit nie gestel as navorsingsparadigma nie op grond van die meta-skou van die navorsing.

Die **postmodernisme** is volgens Mouton (2003:140-142) 'n paradigmatiese *filosofie* en kwalitatiewe navorsing 'n paradigma in *navorsingsmetodologie* (eie kursivering). Die postmoderne navorsingsbenadering word deur Cosgrove (2004:171) gesien as uiters voordelig vir refleksiwiteit oor huidige sielkundige praktyk, wat volgens haar steeds vasgeval is in die paradigma van modernisme en die geloof dat enkelvoudige waarheid oor mense gevind kan word. Sy stel voorts dat postmoderne navorsing meer gerig is op die konstruksie van konsepte binne die sielkundige veld (Cosgrove, 2004:172). Johnson en Cassell (2001:125-127) bepleit ook die noodsaaklikheid van refleksie oor positivistiese metodes en epistemologie, ten gunste van groei in werk-sielkunde. Hul siening oor die postmoderne benadering is as volg:

> For postmodernists multiple truths are always possible – the question then is which truths are being allowed to be voiced, how, why and what are their effects upon people. The postmodernists' mission is to deploy their rhetorical skills so as to: unsettle the language of representation; erode traditions and orthodoxies; carve out the new domains of intelligibility thereby giving voice to 'truths' previously suppressed (Johnson & Cassell, 2001:132).

As navorser skaar ek my *gemaklik*?, met dieselfde vrae as wat hulle hierbo opper, in die postmoderne epistemologie.

3.2.3 Metodologie

Epistemologie en metodologie is intiem verwant (Henning, 2004:15). Eersgenoemde behels die *filosofie* van hoe ons die wêreld leer ken en metodologie behels die wetenskap van navorsing, as *"...coming to know and how we study this practice*" (Henning, 2004:15). Die bespreking van die navorsingsontwerp as navorsingstrategie en die metodes wat gebruik is om data in te samel sal nou aandag geniet. Kwalitatiewe navorsingsmetodes is gebruik.

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

3.3 NAVORSINGSONTWERP EN STRATEGIEË

3.3.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp werp insig op hoe die studie beplan word, wat met deelnemers gebeur, asook watter spesifieke data-insamelingsmetodes gebruik word (McMillan & Schumacher, 2001:31). Die navorsingsontwerp vir hierdie studie bestaan uit veelvuldige gevallestudies, aangesien gevallestudie-navorsing ten doel het om ryk, in-diepte insig te bring met betrekking tot die individu of groep (Fouché & Delport in De Vos, 2003:275). Gedetailleerde inligting word sodoende gelewer en die uniekheid van elke individu word erken (Searle, 1999:34). Waar die enkelgevalstudie beperkend is met betrekking tot vergelykbaarheid, is die voordeel van die veelvuldige gevallestudie-ontwerp dat dit die navorser in staat stel om nuwe teorie langs induktiewe weg te genereer, wat verfyn word op grond van die vergelykende analise van die verskillende gevalle (Willig, 2001:74). As analise van die eerste geval plaasgevind het, kan teoretiese formulerings ontwikkel word om nuwe teorie daar te stel. Tentatiewe hipoteses kan dan verken word in die daaropvolgende gevalle, ofskoon daar steeds nie op veralgemeenbaarheid aanspraak gemaak kan word nie. Gevalle word só gekies dat vergelykings tussen gevalle en konsepte gemaak kan word sodat insig uitgebrei en bevestig kan word. Fouche en Delport (in De Vos, 2003:276) postuleer dat die belang in die individuele geval sekondêr is tot die navorser se belang in die groep gevalle. Ek kan my hiermee vereenselwig, alhoewel elke geval tegelyk ook primêr staan vanuit die terapeutiese perspektief. Die navorsing moet steeds ter wille van die geheelprentjie waarbinne die studie plaasgevind het, binne die konteks van sielkundige assessering *vir* ondersteuning gesien word. Merriam (1991:23) meen dat gevallestudie-navorsing in die opvoedkunde poog om spesifieke sake en probleme in praktyk, na te speur. Redes waarom ek spesifiek gevallestudies gekies het, sluit van die algemene eienskappe van 'n gevallestudie in, soos afgelei vanuit literatuur (Mouton, 2003:149-150; Lancy,1993:142-143; Merriam, 1991:10), onder andere die feit dat gevalle-studies nie altyd getrou hoef te wees aan die kwalitatiewe paradigma nie. 'n Realistiese bo 'n suiwer fenomenologiese houding word gehandhaaf (Swart, 1994:167).

Ek beoog om vertellings te ontlok deur middel van projeksieplate, om sodoende primêr 'n refleksiewe en interpreterende begrip te kry van respondente se leefwêreld en ervaringe. Met behulp van gevallestudies kan dan konstruktivisties gefokus word

op die analisering en interpretasies van die deelnemers se projeksies as aktiewe skepping en konstruering van betekenis deur beide deelnemer en navorser. Die interpretivistiese paradigma is as raamwerk by analisering en interpretasie van die data aangehang, maar nie by die navorsingsparadigma nie, aangesien projeksietoetse op onbewuste en nie bewuste belewinge nie, sentreer. Interpretivisme stel die subjektiewe ervaring van die leefwêreld van die eerste persoon voorop (Schwandt, 1998:223). Die gebruik van gevallestudies ondersteun as sodanig die interpretivisme paradigma.

Voordele of sterkpunte van gevallestudies wat uitgelig word deur Mouton (2003:150), is die hoë mate van konstruk-geldigheid; in-diepte insigte wat teweeg gebring word en die rapport wat met deelnemers bewerkstellig word tydens die navorsing. Beperkinge van die metode sluit egter die gebrekkige veralgemeenbaarheid van resultate in; die nie-standaardisasie van metings en die tydrowende data-insameling en analise (Mouton, 2003:150). As gevolg van die tipe navorsing wat egter onderneem is met die TAT as psigometriese instrument, is daar wel tydens die assesseringsfase sowel as die projeksie-analises aan standaardiseringsvereistes voldoen. Sterk dissipline is gehandhaaf daarin dat ek nie leidende vrae gestel het nie en slegs gepoog het om met 'n gestruktureerde vorm van aanmoediging ryk projeksies te ontlok.

3.3.2 Plek van navorsing

Die opvoedkundige instelling waar die navorsing plaasgevind het is 'n onafhanklike ko-opvoedkundige Katolieke, Engels-medium skool wat onderrig bied vanaf Graad R tot 12. Leerders kom vanuit diverse populasie groepe. Die skool het 366 seuns (9 Asiërs; 180 Swart Afrikane; 27 sogenaamde Gekleurdes; 150 Blankes) en 254 meisies (3 Asiërs; 134 Swart Afrikane; 20 sogenaamde Gekleurdes; 97 Blankes). Die skool is gesitueerd in Pretoria en kinders wat die skool bywoon is afkomstig uit die hele Pretoria gebied. Verskillende geloofsgroepe woon die skool by, aangesien die Katolieke geloof nie 'n toelatingsvereiste tot die skool is nie.

3.3.3 Deelnemers

'n Beskikbaarheid steekproef van drie deelnemers is betrek. Vir praktiese redes is deelnemers gewerf vanuit spontane aanmeldings vir sielkundige intervensie

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

(assessering en terapie) by die skool. Die kriterium vir seleksie was dat die ouer of kind self 'n behoefte laat blyk het vir intervensie met betrekking tot 'n beleefde emosionele hindernis. Doelmatige steekproeftrekking waar seleksie doelgerig 'n sekere populasie insluit wat voldoen aan die kriteria wat voorgehou word in die navorsingsvraag (Cohen, Manion & Morrison, 2004:102-104), was dus ook implisiet teenwoordig. Die eerste drie kinders wat binne die gestelde ouderdomsgrense van die studie (dertien tot negentien jaar) geval het en ingestem het tot deelname is by die studie betrek. Die assessering het in die navorser se lokaal plaasgevind. Moontlike taal en kultuur faktore is vooraf aangeteken, maar het nie die seleksie beïnvloed nie.

3.3.4 Instrumente

Instrumente wat tydens die studie gebruik word, bo en behalwe die navorser as instrument (vergelyk 3.4) sluit die projeksieplate in. Ek het die volgende ses plate gekies vir die studie:

TAT Plaat 1 (Vioolplaat)

TAT Plaat 2 (Gesinsplaat)

Postmoderne Plaat (Reën)

Postmoderne Plaat (Vuur)

Postmoderne Plaat (Speelgrond)

Postmoderne Plaat (Boom)

Tydens Fase 1 van die studie is die Murray-opdrag verduidelik, die opdrag gegee en TAT Plaat 1 toegepas. Die rede vir die keuse van hierdie plaat is die intra-vergelykende aard van die studie. Murray se opdrag en die tipiese intree-kaart vanuit ons studie-jare is daarom gebruik. TAT Plaat 2 is as die opleidingsplaat gebruik tydens Fase 2, weereens as gevolg van die intra-vergelykende aard van die ondersoek waar die Murray-metode se resultate vergelyk is met die responsmateriaal gegenereer deur die kinders voor en na die opleidingskaart.

Vier postmoderne plate is gekies om verkennend in te span in die hertoetsfase om projeksies te ontlok (vergelyk afskrifte in die bylaag). Die Reën- en Boomplaat is gekies as moontlike kultuurvrye plate omdat ras nie gesien kan word nie. Die Boom is 'n prent wat vanuit 'n tydskrif geneem is en voorheen deur my, met sukses, in

assesserings gebruik is. Die Reënplaat is deur een van ons mede-studente gebruik in van haar assesserings, ook met groot sukses. Die ander twee kaarte is gekies omdat prente wat verband hou met 'n spesifieke kultuurgroep in die literatuur aanbeveel word (vergelyk 2.5).

3.3.5 Data insamelingstegnieke

Metodes wat inkorporeer is tydens die studie sluit in semi-gestruktureerde onderhoude as die projeksie prosedure met 'n dinamiese assesseringstegniek, observasies, veldnotas, reflektiewe joernalisering en ouditiewe en visuele opnames van die onderhoude. Kwalitatiewe navorsingsmetodes is volgens Taylor en Bogdan (1998:19) uiters gepas om die wêreld vanuit verskillende uitgangspunte te ondersoek. Kvale (1996:278) omskryf navorsingsmetodes as *'the way to the goal'*, terwyl Willig (2001:2) metodes beskou as maniere waarop die navorser 'n vraag benader. Rubin en Rubin (1995:42-43) dui aan dat 'n volledige kwalitatiewe studie nie vooraf beplan kan word nie, aangesien deelnemers moontlik die tentatiewe ontwerp kan herfokus, soos tereg ook tydens hierdie studie ervaar is tydens die opleidingsfase. As deelnemer moes my eie invraging aangepas word nadat proeflopies plaasgevind het, en die ontwikkelingsvlakke en reaksies en response van deelnemers het ook my aksies tydens die assesseringsfase beïnvloed. Drie gevallestudies is uitgevoer sodat die omvang en geloofwaardigheid van bevindinge verhoog kon word (Merriam, 1998:27-40). Sensitiwiteit rondom die bydraes van deelnemers is weerspieël in die doelmatigheid van die seleksie van deelnemers, omdat deelnemers aanmeldings was vir emosionele sielkundige intervensie. Die versameling van data het tydens assessering op die volgende maniere geskied:

- **Semi-gestruktureerde sielkundige assessering**

  Die opdrag met betrekking tot die projeksiemateriaal wat aan deelnemers gegee is, sowel as verduidelikings van kommunikasie wat tydens assesserings benut is was van 'n gestruktureerde aard, alhoewel dit plooibaar aangewend is in 'n poging om deelnemers op hul gemak te stel en te hou, asook om by die ontwikkelingsvlak van die deelnemer aan te pas.

  Die prosedure het die uitvoer van vier fases behels wat in Figuur 3.2 uiteengesit word:

Figuur 3.2: PROSEDURELE VERLOOP

FASE 1 Murray-opdrag	1.1 Oriëntering / Pre-Assesseringsfase 1.2 Opdraggewing (Murray) 1.3 Kaart 1 (Toepassing)
FASE 2 Dinamiese Intervensie	2.1 Post-kaart 1 (Verduideliking van die navorser se gedrag) 2.2 Kaart 2 (Toepassing van Dinamiese Intervensie) 2.3 Post-kaart 2 (Opsomming, indien nodig)
FASE 3 Hertoets	Kaart 3; 4; 5; 6
FASE 4	Analitiese invraging as deel van Dinamiese Intervensie.

Die vier fases sal regdeur die studie in bogenoemde kleure voorgestel word om vergelykende begripsvorming te probeer fasiliteer. Fase 1 sal deurlopend oranje wees; Fase 2 blou; Fase 3 groen en Fase 4 pers.

FASE 1: Tydens sub-fase 1.1 het die algemene oriëntering plaasgevind wat die kennismaking, die gemaklik-stel van die kind met die lokaal en tegnologiese apparatuur sowel as die verduideliking van wat van die kind verwag is tydens die proses, insluit. Hierna het die sub-fase 1.2 gevolg waar Murray se opdraggewing plaasgevind het, opgevolg met sub-fase 1.3 wat die toepassing van TAT Plaat 1, behels het. Plaat 1 is toegepas op die voorgeskrewe wyse van Murray. Ter toeligting word Disket 1 en 2 (Klank en Video-opnames van die drie deelnemers in Bylae A ingesluit, asook die verbatim transkripsies van die deelnemers in Bylae B.

FASE 2 is in drie sub-fases verdeel. Die Post-kaart 1 sub-fase 2.1 het 'n intensiewe verduideliking van die navorser se aksies en reaksies behels. Hierna is Kaart 2 toegepas (TAT Plaat 2) waartydens die aksies van die navorser op 'n dinamiese wyse verduidelik is. Die Post-kaart 2 sub-fase 2.3 het verskil van deelnemer tot deelnemer. Indien die navorser dit nodig geag het, is 'n opsommende verduideliking gegee van die betekenisse van die navorser se gedrag, instruksies en verwagtinge.

FASE 3 het die toepassing van vier alternatiewe projeksieplate, Kaarte 3, 4, 5 en 6 behels (ingesluit in Bylaag B). Daar is ernstig gepoog om slegs van gefokusde oop-vraagstelling gebruik te maak om kontaminering van projeksies te beperk.

FASE 4, die **analitiese invragingsfase**, is as deel van die dinamiese invraging beskou en het vrae ingesluit om verdere projektiewe toeligting te fasiliteer. Vrae wat gevra is het gefokus rondom die volgende inhoude:

- Van watter plaat het jy die meeste gehou?
- Hoekom?
- Van watter plaat het jy die minste gehou?
- Hoekom?
- As jy die ander plate in volgorde van voorkeur kan plaas, hoe sou jy dit plaas?

Invraging het telkens op 'n natuurlike manier plaasgevind in 'n normale gespreksformaat. Die proses is afgesluit met 'n bedanking vir die deelnemer se tyd en die maak van 'n opvolg-afspraak vir verdere assessering en/of terapeutiese intervensies.

- **Observasies**

Ongestruktureerde waarnemings tydens assesserings is waar nodig tydens en na die assesserings gemaak en neergeskryf. Deelnemer observasies en sistematiese veld-observasies is ook met behulp van gekontroleerde opnames (bandopnames en video-opnames) ingesamel en tydens die data-analise gebruik om waarnemings te verifieer en verklarend by te werk.

- **Veldnotas**

Taylor en Bogdan (1998:35) stel dat gedetailleerde veldnotas tydens die navorsingsproses gemaak moet word, selfs tydens die identifisering van 'n potensiële plek waar die navorsing beoog word. Notas is gemaak na alle een-tot-een intervensies met moontlike rolspelers asook na telefoniese kontak. Aanmerkings van rolspelers wat moontlik 'n bydraende rol kon speel wanneer response tydens die assessering self analiseer en interpreteer word, is op aanbeveling van Taylor en Bogdan (1998:35-36) aangeteken. Die skrywers voer aan dat hierdie veldnotas later mag lig werp op hoe deelnemers en veral respondente die navorser self waarneem. Deelnemende waarneming het plaasgevind waar ek veldnotas gemaak het van my eie waarnemings. My potensiële invloed op verhoudings en situasies is tydens data-insameling en verwerking in ag geneem.

- **Gebruik van 'n reflektiewe joernaal**

Reflektiewe handeling is volgens Swart (1994:41)

> ...'n aktiewe bemoeienis met eie doelwitte, doelstellings, handelinge, houdings en gevolge van handeling.

Volgens Die Tweetalige Woordeboek (1984:1137) is refleksie sinoniem met nadink, oordink, oorweeg of bepeins. Swart (1994:43) postuleer dat refleksie 'n handeling van doelbewuste besinning oor iets behels. 'n Joernaal is 'n persoonlike werkboek wat eerlik en spontaan bygehou word met tydige notering van geselekteerde, gedateerde ervarings, gevoelens, gedagtes en gedrag (Swart, 1994:137-138). 'n Reflektiewe joernaal is bygehou wat bestaan uit drie dele, naamlik daaglikse skedule, persoonlike dagboek en aantekeninge oor die metodologie (Lincoln & Guba, 1985:327). Kulturele-sensitiwiteit het ook hierin erkenning geniet.

- **Ouditiewe en visuele opnames**

Bandopnames sowel as video-opnames is gebruik vir doeleindes van transkripsie en om te help met observasies. Silverman (1994:119) verwys na Heritage (1984) se siening ten opsigte van die voordele in die gebruik van opnames, naamlik dat klank en visuele opnames noodsaaklik is vir gebruik as korrektiewe maatreëls vir die beperkinge van intuïsie en herroeping.

3.3.6 Data-analise en interpretasie

Met kwalitatiewe data is die analisering onvermydelik interpretivisties (Cohen, Manion & Morrison, 2004:282). Terre Blanche en Kelly (2002:131) meen dat 'n interpretivistiese lens aanvaar dat mense se subjektiewe ervarings werklik is (ontologie), dat ander se ervarings begryp kan word deur interaksie met hulle en deur te luister wat hierdie mense vir ons vertel (epistemologie) en dat die metodologie wat die geskikste is vir hierdie taak, kwalitatiewe navorsingstegnieke is.

Met behulp van die gekose navorsingsontwerp (veelvuldige gevallestudies) en data-insamelingsmetodes (sielkundige assessering, observasies, joernaal, video's, veldnotas, klankopnames) kon die navorser sosiaal-konstruktivisties fokus op die analisering en interpretasie van die deelnemer response as aktiewe skepping en konstruering van betekenis. Onderhoude is verbatim getranskribeer en gekontroleer vanaf bandopnames vir die doeleindes van data-analise en interpretasie. Die videobande is hierna etlike kere deurgekyk om 'n geheelbeeld te kry van die data, waarna observasie-momente episodies deurgewerk en kort transkripsies gemaak is.

Hierdie proses onderskryf Loots (2005:49) se stelling dat data-analise die sistematiese soeke na betekenis is en 'n wyse is waarop data geprosesseer en op effektiewe maniere georganiseer word sodat patrone identifiseer kan word. Data-analise en –interpretasie het chronologies plaasgevind oor 'n tydsverloop, een bron (projeksieplaat) op 'n slag, met behulp van Bellak se *TAT Analysis Blank*, sowel as met behulp van die *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (Bellak & Abrams, 1997:92-103) en Haworth se vorm vir die identifisering van verdedigingsmeganismes by die *Children's Apperception Test* (CAT) (Haworth, 1963:182), wat vir die doeleindes van hierdie studie aangepas is vir gebruik by die TAT- en ander projeksieplate. Hierna het 'n eksterne valideerder die analise en interpretasies gekontroleer. 'n Protokol is voorberei vir die inhoud- sowel as strukturele-analise deur die onafhanklike kodeerder.

Die analise van die projeksie-data het in twee fases plaasgevind. Tydens die eerste fase het 'n volledige outentiek sielkundige analise van elke deelnemer se projeksiebetekenisse plaasgevind (vergelyk Bylae D vir die analises). Analise deur middel van die *TAT Blank* het die afbreek van die tema in beskrywende, interpretatiewe, diagnostiese, simboliese en uitgebreide vlakke behels (Bellak & Abrams, 1997:90; 95), terwyl die *Bellak TAT Analysis Blank* bestaan uit 'n ses bladsy voubiljet waarop analises onder andere gemaak is van die held-karakter, hoe die wêreld waargeneem word, wat die basiese behoeftes en dryfvere van hierdie karakter is, die aard van die vrese, verdedigingsmeganismes, funksionering van die superego en integrasie van die ego (Bellak & Abrams, 1997:93-94).

Cohen *et al.* (2004:282) waarsku egter dat spanning in data-analise veroorsaak word in die poging enersyds om die holistiese onderhoud te behou en die neiging andersyds om tydens data-analise data te fragmenteer en sodoende die sinergie van die geheel te verloor. Die skrywers stel dat die *geheel* in onderhoude dikwels groter gewig dra as die som van die dele van die onderhoud. In 'n poging om in hierdie data-analise die geheel juis te probeer behou, is daar van verskillende metodes gebruik gemaak tydens die analise en interpretasie van data. Loots (2005:49) wys egter ook daarop dat die konteks waarbinne betekenisse aan data toegeskryf word belangrik is, wat die geheelbeeld van die geval bevestig. Die intensie van die kliënt-gerigte data-analise en interpretasie moet dus voorrang geniet, naamlik om eerstens begrip vir die individu te bevorder en betekenisse te interpreteer soos wat dit in die assessering na vore tree. As navorser het ek tydens hierdie eerste vlak-analise

deurgaans my blik op die kind in sy konteks probeer hou sodat my perspektiewe die kind se stem op daardie oomblik in tyd in totaliteit belig.

Tydens die tweede fase van die data-analise is gekyk na strukturele komponente van die projeksies, om die invloed van 'n dinamiese assesseringstrategie te probeer bepaal. Data is ten slotte met betrekking tot albei vlakke van analise primêr intra-vergelykend hanteer deurdat die eerste projeksieplaat se response vergelyk is met dié van plate drie tot ses, aangesien die effek van die dinamiese invraging wat tydens die tweede plaat bekendgestel is, nagespeur wou word. Plaat twee was die opleidingsplaat in die studie.

3.4 ROL VAN DIE NAVORSER

As gevolg van die feit dat die navorser in kwalitatiewe navorsing beskou word as die belangrikste instrument van navorsing, is daar 'n paar aspekte wat in hierdie verband toegelig moet word. My rol het fasilitering ingesluit, waarvan aspekte van fasilitering kortliks bespreek word soos saamgestel uit Okun (1987:76-77) en Egan (2002:76; 119-121).

3.4.1 Gebruik van die self

Die gebruikmaking van die self dien as primêre faktor in kwalitatiewe navorsing, omdat die reaksie op die kind se response so diepte aan die onderhoud gee. As opvoedkundig-sielkundige student is ek geskool in luistertegnieke. Deur empatiese, reflektiewe luister en intuïsie raak ek as navorser nouer by die belewing van die kind betrokke. Egan (2002:76) verduidelik empatiese luister as aandag gee, observasie en luister, 'n *wees met* die kind om sodoende begrip te ontwikkel vir die kind binne sy/haar wêreld. Sodanige houding help my om oop te bly vir die belewenisse en vertellinge van die kind, sonder voortydige toekenning van betekenisse aan die vertelling van die kind (Burns & Grové, 1987:80). Daar is regdeur die studie gebruik gemaak van die self.

- **Reflektering en Parafrasering**

Reflektering behels die kommunikasie van begrip vir die deelnemer se kommer en perspektiewe. Dit sluit onderliggende of ooglopende waarneming in van verbale of nie-verbale kommunikasie van die deelnemer (Okun, 1987:76). Okun (1987:76)

noem ook parafrasering, wat die herformulering behels van wat die deelnemer verbaliseer. As navorser het ek verbale stellings sinoniem met dit wat die deelnemer stel gebruik, maar nie tydens die formele assesseringsfase nie. Hierdie fasiliteringsvaardighede is egter in die aanloop tot die assessering en in die post-assesseringsmomente en fase gebruik.

- **Uitklaring**

Okun (1987:76) noem ook uitklaring as aspek wat gebruik word in navorsing. Ek het met behulp van uitklaring gepoog om te bepaal of ek die kind korrek verstaan het en as sodanig probeer om inligting te verifieer. Slegs direkte woorde van die kind is gebruik in die proses van uitklaring en verheldering om sodoende oop invraging te verseker en suiwer kind-kommunikasie en storievertelling so te verseker.

- **Minimale verbale response**

Dit is gebruik om aan te dui dat ek luister en volg wat die kind sê, asook om die kind se storievertelling aan te moedig. Uitinge wat hier gebruik is was “Mm-mm”, “Uh-huh”, “mm”, “OK”. Dit voorkom rigtinggewing aan die verloop van inhoudgewing tydens die onderhoud (Matthews, 1995:20; Egan, 2002;119).

- **Versoeke**

Versoeke vir beskrywings en voorbeelde is gebruik om die vertelling aan te moedig en te laat vlot, soos voorgestel deur Poggenpoel (1993a:8) en Egan (2002:120-121). Oop versoeke soos “En?”, “En toe?” en die verbatim herhaling van woorde wat deur die kind geuiter is, is gebruik om weer eens te verseker dat kontaminasie van die kind se eie vertelling nie plaasvind nie, sodat suiwer kind-vertelde stories verkry kon word.

- **Houding**

Nie-verbale gedrag wat ‘n oop liggaamshouding aandui, word deur Okun (1987:49) en Egan (2002:119) voorgestel. Ek het ‘n oop liggaamshouding openbaar deur ontspanne vorentoe te leun, oogkontak met die deelnemer te maak wanneer hy/sy nie besig was met die vertelling nie (dan het ek saam met die kind op die plaat gekyk om sodoende ongemak te probeer voorkom dat die kind nie moet voel hy/sy word *waargeneem* nie) en bloot net gemaklik en natuurlik te probeer optree. Ek het ook gepoog om ‘n sagte, maar steeds duidelike stemtoon te handhaaf om die kinders op hul gemak te stel, soos Okun (1987:49) voorstel.

3.4.2 Skep van 'n ontspanne klimaat

Mouton en Marais (1992:92-93) stel dat die skep van 'n warm, spontane klimaat help om maksimum rapport tussen die navorser en deelnemer te verseker. Die skrywers meen dat die aanvanklike wantroue en angstigheid sodoende verminder word. Ek het ook die lokaal aan die kinders gewys, die speelkamer-opset en gespreksdeel van die lokaal aan hulle gewys en verduidelik, die stoorkamer met speletjies en boeke asof in 'n bibliotekie, gewys en verduidelik, sodat hulle die lokaal-opset kon verstaan en vrae kon vra as hulle sou wou. Al drie die kinders het van die geleentheid gebruik gemaak en selfs aan apparatuur geraak en gevra hoe sekere goed werk. Ek het ook die diktafoon en video aan die deelnemers gewys en hulle aangemoedig om na hul eie klank- en video-opnames te luister en kyk voordat die formele assessering begin het. Almal wou na hul video-opname kyk, maar wou nie altyd die diktafoon-opname vooraf uit probeer nie. Die bandopname en video is so geplaas dat gesprekke duidelik opgeneem kon word, maar dit kon uiteraard wel dempend inwerk op spontane deelname (Kingry, 1990:124).

3.4.3 Veldnotas, joernaal en observasies

Hierdie komponente is reeds by 3.3.4 Data insamelingstegnieke, bespreek.

3.4.4 Terapeut

Waar ek as navorser optree binne gestelde etiese beginsels en riglyne, bly ek ook terapeut wat insgelyks binne professioneel-etiese riglyne optree. My opleiding en agtergrond sensitiseer my dus om belewings van deelnemers te herken en erken. My rol as terapeut word daarom deur my as komplementerend tot die navorsingsproses gesien. Aan die een kant het ek die immer teenwoordige spanningslyn tussen vereiste optrede tydens psigometriese toetsing en hoe ek projeksiemateriaal maksimaal wil ontlok. Aan die ander kant het ek Polkinghorne (1988:x), wat meen dat die konflik tussen navorser-wees en terapeut-wees slegs binne narratiewe navorsing versoen kan word. My beredenering (*intellektualisering dalk*?) hieroor is dat, alhoewel ek nie narratiewe navorsing *per se* gebruik nie, die storievertelling wel komponente van narratiewe is wat ontlok word vir ondersteuningsdoeleindes. Die woorde van Polkinghorne (1988:187) ter afsluiting van my bespreking van my rol in die navorsing, "*...the telling of the story in itself is held to have therapeutic value...*"

3.5 AANNAMES VAN DIE STUDIE

'n Aanname van die studie is dat konstrukte of betekenisse wat deur die respondent toegeskryf word aan die stimuli wat opgeneem word uit 'n projeksieplaat, 'n refleksie is van die respondent se persoonlikheid en die respondent se betekenisgewing aan sy/haar konteks, op daardie oomblik in tyd. Die aanname word gegrond op literatuur en opleiding wat ontvang is as student in Opvoedkundige Sielkunde. Ek het as navorser gepoog om hierdie aanname reflektief te herken en te erken, veral hoe die aanname my navorsingskeuses beïnvloed en as sodanig dus ook gevolge inhou vir bevindinge en gevolgtrekkings.

3.6 AFBAKENING VAN DIE STUDIE

Die studie fokus primêr op effekte al dan nie wat die gebruik van 'n dinamiese tegniek by die gebruik van projeksieplate met kinders op hul response mag hê. Alhoewel elke kliënt uniek is, mag die ontwikkelingsvlak van die respondent 'n rol speel in kinders se reaksies en response. Ontwikkelingsvlakke sal in ag geneem word by die bevindinge en interpretasies, maar nie in diepte bespreek word nie. Kulturele sensitiwiteit sal ook in ag geneem word by die analise en interpretasie van response, maar die studie sal nie fokus op kultuur *per se* nie.

Kulturele vooroordeel sneller baie debatte wêreldwyd, wat eerder toeneem as afneem. Rust en Golombok (1999:10-13) bespreek die implikasies hiervan en noem dat psigometrie (waaronder die TAT resorteer – eie invoeging) oor die algemeen in soveel onguns verval het dat die onderrig daarvan wêreldwyd afgeskaal is en selfs geëlimineer is uit baie sielkunde- en onderwyskursusse. Hulle meen dat selfs hierdie afskaling die debat nie laat taan het nie, aangesien navorsing dikwels verskille in groepe uitwys wat weer debatte laat opvlam. Kultuur word deur Donald *et al.* (2002:24) gedefinieer as die waardes, begrippe, norme, oortuigings en tradisies van 'n groep mense. Loustaunau en Sobo (1997) verduidelik dat sub-kulture binne groter kultuurgroepe ontwikkel, wat dan leefstyle handhaaf wat uniek tot hulle is (Louw, 2004:260). As gevolg van die feit dat al drie deelnemers in hierdie studie vanuit verskillende kultuurgroepe afkomstig was, is verkennend na data gekyk om te probeer bepaal of die dinamiese invragingstegniek 'n bydrae gelewer het om kultuurvryheid in die toepassing en interpretasie van projeksiemateriaal te belig of te bevorder (vergelyk navorsing sub-vrae). Die negering van tradisionele oortuigings,

houdings en praktyke kan volgens Mbiti (1969/1983:1) slegs lei tot gebrekkige begrip van Afrikane se gedrag en probleme.

Lillejord en Soreide (2003:89) stel dat gesprekvoering 'n eeu-oue wyse is om kennis te konstrueer oor die wêreld waarin ons leef (in hierdie studie, deur middel van ontlokking van projeksies). Die skrywers meen dat die tiperende kenmerke van die kwalitatiewe onderhoud (soos ook in hierdie studie gebruik is) reeds in die verlede baie lig gewerp het op hoe mense hul eie persoonlike ervaringe verduidelik en interpreteer. Kultuur is ingebed in taal. Waar die interpretasies van projeksies gaan oor die begrip van die verteller se onbewuste leefwêreld as uitkoms van die assessering, lig Lillejord en Soreide (2003:90) uit dat wanneer onderhoude gebruik word, een van die implisiete teoretiese aannames is dat die persone wat deelneem aan die onderhoud inter-subjektief kennis konstrueer deur middel van vrae, antwoorde en kommentaar. In hierdie studie het dit veral plaasgevind tydens die analise van die projeksieresponse. Die skrywers meen dat 'n konstruktivistiese kennis-konsep ander teoretiese aannames uitsluit, byvoorbeeld die empiristiese konsepsie van kennis as 'n vooraf gegewe, wat ons kan ontdek:

> While coherence, on the one hand, enables the researcher to identify certain phenomena and connections, it will also exclude others...
>
> (Lillejord & Soreide, 2003:90)

> In his work, The structure of Scientific Revolutions, Kuhn (1962) shows that when you are standing within the circle of logic created by the assumptions of your own paradigm, the positions taken by those working in other paradigms simply do not make sense.
>
> (Hatch, 2002:19)

Die kompleksiteit van die invloed van taal en kultuur in onderhoude en hier in projeksies word erken in hierdie ondersoek. Die belangrikheid om dus assesserings-tegnieke en omgewings te probeer skep waar kultuur juis na vore kan tree sonder enige benadeling in die analise en interpretasiefases, maar waar dit eksplisiet herken en erken word binne interpretasies, kan nie oorbeklemtoon word in die strewe na vertroubare assesserings nie. 'n Sensitiwiteit en bewustheid vir moontlike kultuurinvloede mag dus moontlik bydra tot kultuurvrye toepassing van projeksiemateriaal. Kultuurvryheid kan dalk verduidelik word aan die hand van Kanjee (2003:87-88) se gestelde redes vir die aanpas van assesserings, wat veral die verhoging van regverdigheid in assessering insluit. Grieve (2003:329) stel dat die

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

oortuiging dat gedrag gepredisponeer word deur kultuur, uiteraard sal lei tot insig dat kulturele ervaringe die betekenisse van gebeure vir die individu sal kleur. Sy meen verder dat hierdie feit veral in ag geneem moet word by projektiewe metings (*sic*), soos die TAT, waar die toets op die aanname berus dat vertellinge van die individu gebaseer op 'n prentstimulus iets van die persoon se persoonlikheid sal openbaar.

Die verskillende bevolkingsgroepe en kulture binne Suid-Afrika bring noodwendig akkulturasie mee. Akkulturasie volgens Grieve (2003:329) en Louw (2004:260) verwys na die proses waar mense geassimileer word binne 'n kultuur. Die kompleksiteit van hierdie invloede op die vertellings by projeksies mag response meebring wat slegs binne die funksie van die persoon se kultuur interpreteer behoort te word (Grieve, 2003:329). Die invloed van 'n dinamiese assesseringstegniek op kultuurvryheid as verhoging van die regverdigheidskomponent en etiese maatreël, sal dus nagespeur word, maar 'n in-diepte ondersoek met betrekking tot kultuur val buite die ondersoek se parameters.

As uitvloeisel van die primêre fokus van die studie word volledige assesserings-inligting nie met betrekking tot die deelnemers voorsien nie en ander vergelykende inligtingsbronne in die vorm van emosionele assesseringsmateriaal word nie noodwendig beskikbaar gestel nie. Die studie sluit dus nie 'n vergelyking met ander assessering-inligtingsbronne se resultate in nie.

3.7 VERTROUBAARHEID VAN DIE NAVORSING

In 'n analise van kwalitatiewe metodologie, bevind Niemann, Niemann, Brazelle, Van Staden, Heyns en De Wet (2000:285) dat hierdie metodes fokus om die wêreld waarbinne ons leef te begryp en dit te interpreteer vanuit die verwysingsraamwerk van die deelnemer. Die skrywers meen dat die deelnemers self hul ervarings en observasies definieer en geen betroubaarheid van data dus verlore gaan nie. In die onderhawige studie word projeksies tydens die assessering gebruik, wat fokus op die onbewuste. Finale interpretasies is dus nie met die deelnemers verifieer nie, alhoewel van die interpretasies wel in terapie aandag geniet het.

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

In Guba se model vir vertrouenswaardigheid (Lincoln & Guba, 1985:290-301), stel hy vier aspekte wat bydra tot die vertrouenswaardigheid van 'n studie, naamlik: waarheidswaarde, toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit.

(a) Waarheidswaarde is die vertroue in die korrektheid van die bevindings, asook die konteks waarbinne die onderhoude plaasgevind het (Lincoln & Guba, 1985:290). In hierdie studie is gepoog om waarheidswaarde te verseker deur die gebruik van onderhoude wat woordeliks transkribeer is, gekorreleer is met visuele opnames, en my as navorser se "tussen hakies plaas" van vooraf kennis en vooropgestelde idees ten opsigte van die onderwerp.

Beheermaatreëls om die waarheidswaarde of geloofwaardigheid van die navorsing te verseker, is volgens Lincoln en Guba (1985:290-301) *langdurige en verskeidenheid veldondervindings.* Ek beskou myself nie as 'n kundige op die gebied van navorsing nie, maar het reeds 'n vorige MEd studie suksesvol voltooi en het meer as 21 jaar ervaring in onderwys, en drie jaar ondervinding as opvoedkundige sielkunde student en intern met projeksieplate se analise en interpretasie. Drie gevallestudies is as opleiding vir die navorsing onderneem, waarna analises van die invraging gedoen is en terugvoer deur die supervisor gegee is. Drie gevallestudies is tydens die navorsing gedoen. 'n Tweede strategie wat gebruik is om die vertroubaarheid van die studie te verhoog, is dié van *reflektiewe waarneming*, wat reeds bespreek is by die gebruik van 'n *reflektiewe joernaal* . Derdens word aandag geskenk aan *triangulering* van bevindinge uit verskillende wyses van data-insameling as tegniek om waarheidswaarde te verhoog.

Veldnotas en observasies word as trianguleringsmaatreëls gebruik, asook *data-analise* wat op 'n verskeidenheid maniere plaasgevind het (vergelyk 3.3.5). 'n Verdere aspek van triangulering wat gebruik is in hierdie studie, is literatuurkontrole. Hierdeur word bevindings van die studie gekontroleer met relevante navorsingsbevindings en literatuur om sodoende ooreenkomste, verskille en unieke bydraes aan te toon.

Uitklaring met kundiges is die vierde strategie wat gebruik is om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog. Alhoewel die deelnemers aan die

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

studie die ware kundiges is, is inligting vanuit ouer-onderhoude en terapie-sessies met kinders onder supervisie as indirekte uitklarings gebruik vir bevindinge.

Ewegroep evaluering is ook gebruik as strategie om geloofwaardigheid te verhoog. Die studieleier en onafhanklike kodeerder, asook die opvoedkundige sielkundige wat genader is om kultuur-sensitiwiteit uit te klaar, het almal kritiese insette gelewer ten opsigte van die metodologie, vertroubaarheid, etiek en bevindinge van die studie. Hierdie insette het aan my as navorser die geleentheid gebied om alle vooropgestelde idees, asook emosies wat my goeie oordeel kon beïnvloed, te verreken.

Strukturele koherensie behels dat die navorsingsdoelwitte en metodes mekaar aanvul. Tydens alle navorsingstappe is daar konsekwent gefokus op dieselfde navorsingsdoel. Bevindinge wat gemaak is, is hierop gebaseer.

(b) Toepaslikheid as tweede aspek wat bydra tot die vertrouenswaardigheid van die studie, is aangespreek deur die bepaling van deelnemers en oorweging van die beginsel van oordraagbaarheid. Kwalitatiewe navorsing bestudeer 'n verskynsel in sy unieke, natuurlike konteks en min van die veranderlikes kan beheer word. Die uniekheid van elke situasie bring mee dat daar min sprake van veralgemeenbaarheid van die navorsingsbevindings kan wees (Krefting, 1990:216). As gevolg hiervan word eerder van die toepaslikheid van bevindings gepraat by kwalitatiewe navorsing. Lincoln en Guba (1985:290) stel dat toepaslikheid die mate is waarin bevindinge van 'n spesifieke ondersoek, toegepas kan word in 'n ander konteks of op ander deelnemers. Daar moet in gedagte gehou word dat die doel van kwalitatiewe navorsing egter hier verkenning is en nie veralgemening nie.

(c) Konsekwentheid as derde aspek wat vertrouenswaardigheid verhoog, beteken dat hierdie kriterium vasstel in watter mate die bevindings konsekwent sal bly indien die navorsing met soortgelyke kinders in 'n soortgelyke konteks herhaal sou word (Krefting, 1990:216). Beheermaatreëls om die konsekwentheid van die studie te verhoog, het onder andere betrekking op vertrouenswaardigheid. Om 'n vertrouenswaardigheidsoudit te vergemaklik, word 'n beskrywing van die navorsingsmetodologie gegee, waarna die navorsingsproses en produk (data,

interpretasies, bevindings en aanbevelings) beskou word. 'n Tweede maatreël om vertrouenswaardigheid te verhoog en so konsekwentheid te verseker, is stapsgewyse replikasies tydens elke gevallestudie. Tydens hierdie studie is die doel van die navorsing aan kinders en ouers verduidelik, toestemming is verkry (telefonies en op skrif), die oorkoepelende opdrag is gestel tydens assessering, waarna verduidelikings gegee is vir die navorser se verbale en nie-verbale response. Die opleidingskaart is voorgelê en deurloop, waarna die res van die projeksieplate aan die kind getoon is. Die navraag fase nadat al die projeksieplate hanteer is, het ten slotte gevolg. Die volgorde van plate was vir alle deelnemers dieselfde, asook die volgorde van die fases in die navorsing (vergelyk 3.3.4). Die derde vertrouenswaardigheidmaatreël is die toepassing van die kodering-herkodering prosedure (Krefting, 1990:216). Nadat die onderhoude getranskribeer en kodeer is, is 'n protokol vir die analise van data aan die onafhanklike kodeerder, 'n geregistreerde opvoedkundige sielkundige, gegee. Sy het die data op haar eie geanaliseer en dit dan met die navorser bespreek, om die mate van konsensus te bepaal oor die resultate. 'n Hoë mate van konsensus is verseker deurdat resultate ten opsigte van kultuur ook met 'n eksterne valideerder uitgeklaar is.

(d) Neutraliteit as vierde vertrouenswaardigheidsmaatreël stel die mate voor waarin die bevindinge uitsluitlik 'n funksie is van die deelnemer en die toestande van die studie. Die navorser se eie vooroordele in die navorsingsprosedure en navorsingsbevindinge word nie hierby ingesluit nie (Lincoln & Guba, 1985:301).

Die woord *perspektief* is deur Leininger (Morse,1994:110) gebruik as die goue middeweg tussen objektiwiteit en subjektiwiteit. Absolute waarheid word deur die postmodernis eerder vervang met die verkenning van veelvuldige waarhede en perspektiewe. Waarheid mag dus lê in die waardes en oortuigings van die betrokke persoon. In hierdie studie is gefokus op die vertellinge van kinders in die gevallestudies en hul projeksies, en vertellinge wat meer bewustelik gebeur het, word as hul unieke waarhede gesien. Om die neutraliteit van die navorsing te verseker, stel Lincoln en Guba (1985:319-320) die toepassing van drie tegnieke voor, naamlik *bevestigbaarheidsoudit* (waar deeglik rekord gehou word van rou data, data-redusering en -ontleding, beskrywing van veldnotas en teoretiese notas, rekonstruksie van data en samevattings, prosesnotas, asook van die navorsingsvoorlegging); *die gebruik van 'n reflektiewe joernaal,* en *triangulering*.

3.8 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Slegs 'n beperkte aantal deelnemers binne 'n enkele skool is by die navorsing betrek. Die doel van kwalitatiewe navorsing en gevallestudies is om ryk inligting te genereer. Beperkinge wat egter mag voorkom is volgens Searle (1999:43) juis die konteks-gebondenheid, wat veroorsaak dat die beperkte steekproef die veralgemeenbaarheid van bevindinge beperk.

Henning (2004:7) stel dat die navorser die primêre navorsingsinstrument is en dat sy deurgaans betekenis toeskryf tydens haar bemoeienis met die projek (vergelyk ook 3.4). Die navorser se interpretasie van die betekenis van data vind dan volgens haar neerslag in die bevindings. Moontlike subjektiwiteit van die navorser kan gevolglik lei tot eensydige waarnemings en interpretasie van die data. Die minimalisering van moontlike subjektiwiteit het plaasgevind deur middel van triangulering en die gebruik van 'n onafhanklike kodeerder (Searle, 1999:194). Om seker te maak dat die stemme van respondente nie verlore raak nie en dat moontlike vooroordeel verder beperk word, is Henning (2004:7) se voorstel geïnkorporeer, naamlik

> ...complement this with a strong theoretical base (also termed the authority argument because it uses the respected researchers in the field as evidence) and a coherent convincing argument based on both empirical evidence, and the researcher's understanding and logic. The evidence will thus come from the data and from theory that explicates and explains the data. It is in this articulated interpretation that the understanding and the explanation of the phenomenon lie – *not* in the presentation of organised and rearranged data...

Die inhoud en strukturele kenmerke van die deelnemers se response sal dus in verband gebring word met ander inligtingsbronne, sodat die aard van response verhelder en krities beskou word. Ek het ook gepoog om faktore soos die kulturele agtergrond en taalgebruik van respondente in ag te neem by interpretasies om sodoende te verseker dat hul response outentieke waarde behou. Verskeie skrywers wys op die invloed van vooroordeel in observasies, assessering en interpretasies (Collins, 2003:2;4-5;191-194; Hobart & Frankel, 2001:5-6). 'n Eksterne interpreteer-der om validasie te verseker, is ook benut.

Instrumentasie kan volgens Moletsane (2004:207) veroorsaak dat deelnemers onnatuurlik optree wanneer hulle besef hulle word observeer. Tydens die studie is

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

dus gepoog word om die deelnemers so gemaklik moontlik te laat voel en hulle is ook aangemoedig om die tegnologie vooraf te hanteer. Moontlike toets-angs is ook gemonitor en noteer (vergelyk 3.7).

3.9 ETIESE BEPLANNING

Etiese oorwegings wat inkorporeer is ter beskerming van deelnemers is 'n samevatting van wat Mouton (2001:238-246), Strydom (1998:24-33) en Silverman (2004:270-271) voorhou:

- Ingeligte toestemming

  Alle deelnemers, hul ouers sowel as die skool waar die navorser haar internskap verrig het is ingelig oor die navorsing en hul regte. Prosedures is skriftelik en mondelings verduidelik en skriftelike toestemming is verkry voordat die studie 'n aanvang geneem het. Die skool waar die navorser haar internskap verrig het is ook doelbewus genader vir deelname om praktiese redes.

- Samewerking met medewerkers

  Samewerking vanaf onderwysers, ouers, die bestuur van die skool, sowel as deelnemers is aktief nagestreef tydens die studie. Vrywillige deelname is herhaaldelik beklemtoon, sowel as die reg om te onttrek op enige gegewe tyd.

- Deursigtigheid

  Holloway en Jefferson (2000:100-102) stel eerlikheid, simpatie en respek as voorvereiste vir navorsing met mense. Deursigtigheid is nagestreef in die studie deur die verkryging van ingeligte toestemming, 'n onderhoud met die hoof is gevoer voordat formele briefwisseling gevoer is, en slegs deelnemers is betrek wat in elk geval aangemeld is vir sielkundige intervensie. Verduideliking van die rasionaal van die studie het ook met ouers en deelnemers plaasgevind voor briefwisseling. Deelnemers is egter slegs van die nodige inligting voorsien sodat navorsingsresultate nie beïnvloed is deur die verskaffing van te veel inligting nie.

- Reg op privaatheid

  Vertroulikheid is verseker deurdat name en identifiserende inligting vervang word met pseudonieme. Self-beskikkingsreg is ook verseker deur skriftelike,

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

ingeligte toestemming te verkry, ook vir die afneem van klank- en video-opnames.

- Bevoegdheid en aksie van die navorser

  Opleiding en internskap as Opvoedkundige Sielkundige tydens Magister studie dien as basis vir bevoegdheid, en pre-navorsing toetslopies en opleiding het plaasgevind. Die studie is ook deurlopend onder supervisie van die studieleier uitgevoer.

- Vrystelling en publisering van bevindinge

  Skriftelike toestemming van rolspelers is verkry, sou publikasie van inligting plaasvind. Verifiëring van temas en interpretasies van bevindinge het plaasgevind deur 'n onafhanklike kodeerder. Kultuur-sensitiwiteit is bevestig en/of aangepas word 'n onafhanklike valideerder.

Daar is ook volledig voldoen aan die vereistes vir etiese navorsing sowel as professionele etiek soos voorgehou deur die *Health Professions Council of South Africa* (HPCSA).

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN DATA VERKRY VANUIT DIE ONDERSOEK NA DIE GEBRUIK VAN 'N DINAMIESE INVRAGINGSTEGNIEK BY DIE TOEPASSING VAN PROJEKSIEPLATE

4.1 ORIËNTERING

Die doel van die studie is om die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging met projeksieplate by kinders te verken. Hierdie hoofstuk het ten doel om die verkreë data aan te bied as een perspektief op die resultate van die analises wat in twee bene onderneem is. Die eerste been was die analise van projeksie-betekenisse en die tweede been, die struktuur-analise. Resultate en bevindings word gelyktydig aangebied. Elke gevallestudie word as geheel aangebied en bespreek, sodat die holistiese beeld behou word. Ek poog hiermee om wat met die deelnemer gebeur het tydens die navorsing, nie te fragmenteer nie, wat in lyn is met die Postmoderne perspektief.

Nadat 'n algemene oriëntering oor die deelnemer verskaf is, word getabuleerde resultate gegee oor die breëre temas vanuit die projeksie-analise, aan die hand van Bellak en Haworth se metodes, waarna opsommenderwys na die emosionele hindernisse wat blyk vanuit die analises, gekyk sal word. Die struktuur-analise sal hierna getabuleerd aangetoon word met die bespreking van die resultate daarna. Aan die einde van die gevallebespreking volg 'n samevatting oor die gevolgtrekkings met betrekking tot daardie spesifieke deelnemer.

Gevallebesprekings word chronologies aangebied, soos wat die navorsing en analises plaasgevind het. Die aanbieding sal terselfdertyd ook resultate en bevindinge per fase en sub-fase belig. Ondersteunende noterings vanuit die getranskribeerde onderhoude sal vervleg word as redevoering. Slegs drie deelnemers is gebruik, met ouderdomme wisselend van dertien tot negentien jaar, as gevolg van die beperkende aard van die steekproef en studie.

4.2 DIE VERTELLING VAN ALLY (GEVAL 1)

Ally is 18 jaar oud en tans in Graad 12. Haar totale gebrek aan eetlus, sowel as sosiale onttrekking, het by haar ouers, onderwysers en maats kommer gewek, vandaar die aanmelding. Ter wille van vertroulikheid word deelnemers se agtergrond

in 'n aparte bylaag vir die eksaminator ingesluit. Sy was nie teensinnig om na my toe te kom nie, maar ek het 'n "low-key" aanvangsontmoeting met haar in die adjunkhoof se kantoor gehad waar sy baie vae redes vir die ander rolspelers se kommer gegee het. Sy het haar veranderende eetpatroon uitgedruk as *"I don't know…"* (Veldnotas: Oktober 2005).

4.2.1 Resultate en bevindinge vanuit Ally se vertellings

Die eerste been van die data-analise het die analise en interpretasies van projeksies behels, soos bespreek in 3.3.5, waar Bellak (1997:90; 92-103) en Haworth (1963:182) se metodes gebruik is. Vir eksaminerings-doeleindes is die volledige analise ingesluit in aparte gebinde Bylaag A, B en C.

4.2.2 Projeksie-analise

Vergelyk Ally se Projeksie Analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument 1: Ally). 'n Kort samevatting van die diagnostiese vlak-analise van die hooftemas in Ally se vertellings word vervat in Tabel 4.1. Bylaag A en B bevat volledige analises, ter toeligting van Ally se emosionele hindernisse.

In die breë blyk dit vanuit die projeksie-analise dat Ally se projeksies sentreer rondom 'n belewing van *buitestaander-wees*. Twee pole word identifiseer: die een pool dui die doelmatige kontinuïteit en vloei van die lewe aan, terwyl die ander pool duidend is van een wat *nie deel is nie*, wat *ander*s is, wat nie betrek of ondersteun word nie. Die ander is opgeneem in hul eie sake.

Die metode van analise het 'n aanvanklike ontleding behels waar die plaat se response (na gedetailleerde transkripsies) oorgeskryf is sonder huiwerings en stiltes, die navorser se vrae, met herstel van taal en die weglating van irrelevante gespreksdele (vergelyk die goedkeuring na vertellings; kommentare oor die geraas van kinders buite op transkripsies in Bylaag A). 'n Oorsig oor die kind se storie is dan verkry, waarna intuïtiewe onderstrepings en benoeming van hoof temas plaasgevind het. *Bellak se TAT Analysis Blank* (Bylaag B) en *Bellak: Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (Bylaag B) is hierna gebruik vir 'n in-diepte analise van die projeksies. Bellak se sisteem behels die analise van tien kategorieë:

1. Hooftema
2. Self-funksionering van die held
3. Primêre behoeftes en dryfvere van die held

4. Wêreldsiening
5. Interpersoonlike objek-verhoudings
6. Hoof konflikte
7. Aard van die vrese, angste en onsekerhede
8. Hoof verdedigings- en hanteringsmeganismes
9. Funksionering van die superego
10. Algemene ego funksionering

Hierna word algemene kommentaar gegenereer vanuit elke kategorie se bevindinge (Bellak & Abrams, 1997:7). Die hooftema is verder geanaliseer met Bellak se metode waar 'n veelvuldige vlak-analise gebruik word om beskerming teen wilde interpretasies in te bou (Bellak & Abrams, 1997:95). Vergelyk die eksemplariese voorbeeld in Bylaag A en B.

Volgens die metode van projeksie-analise wat gebruik is, het ek gesukkel om wyses te vind om die data te verduidelik wat die navorsingsvraag sou beantwoord. My worsteling rondom die definiëring van die begrip "ryker projeksies" is nie beantwoord in my soektog nie. My intuïsie terwyl ons besig was met die assesseringsproses noop my om te sê 'n dinamiese invragingstegniek werp vrugte af.

My reflektiewe joernaal inskrywing toon my perspektief direk na die assessering:

> Teen Kaart 6 was ék donker – haar projeksies het intensiveer, en by die boom-plaat (Plaat 6) was sy diep betrokke by haar plaat. Ek het die idee gekry sy *word* die olifant. Haar stemtoon – alles… Ek moes ingryp, 'n terapeutiese ingreep maak,…
>
> (Reflektiewe joernaal: Oktober 2005)

Die ingreep waarna verwys word kan vanuit die transkripsie (Bylaag A, Ally Plaat 6: 6.7 *"What can the elephant do about that?"*) verkry word

My lees, analisering en interpretering van haar projeksies gee my perspektief op daardie stadium weer: Myns insiens het die dinamiese invragingstegniek inderdaad "beter, ryker" projeksies teweeg gebring. Maar was dit waar? Hoe "bewys" ek my ervaring? Weer die worsteling tussen postmodernisme en positivisme. Nie een van die kategorieë wat aangespreek is tydens my analises van Ally se projeksies kon vir my aanvanklik "bewys lewer", frekwensie-gewys, dat daar "*beter"* projeksies plaasgevind het nie. As toeligting van my aanvanklike dilemma toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van Ally se ses kaarte, vervat in Tabel 4.1.

Tabel 4.1:

BESKRYWINGS VAN TEMATIESE ANALISE OP DIAGNOSTIESE VLAK (ALLY)

FASE 1 Murray metode	**Kaart 1**	**Diagnostiese vlak** Hierdie dogter voel depressief omdat haar vrese vir mislukking en self-teleurstelling-, praatjies van mense en 'n gebrek aan positiewe aanmoediging haar weerhou om haar drome te verwesenlik.
FASE 2 Opleidingsfase Dinamiese Invragingstegniek	**Kaart 2**	Hierdie dogter is in diepe bepeinsing oor die koers wat haar lewe "moet" neem. Sy vrees moontlike mislukking en begeer om die "regte" besluite te neem. Sy oorweeg een keuse, maar is bang… bang dat 'n verkeerde besluit haar toekoms sal ruïneer. Sy sukkel om die verlede in haar lewe te erken.
FASE 3 Hertoets-fase	**Kaart 3**	Hierdie dogter voel verlate, eensaam, geïsoleerd, hulpeloos. Geen greep na 'n goeie toekoms word beleef nie. Uitsigloosheid, min of geen intensionaliteit word beleef, maar oënskynlik sonder ontsteltenis (emosionele afstomping). Leegheid, wat nie noodwendig vir haar "sleg" is nie, kom voor.
	Kaart 4	Hierdie dogter voel totaal geïsoleerd, afgeskeep, verlore en alleen. Sy is bang dat niemand haar wil/kan "vind" nie en voel hulpeloos. Sy beleef mense as "eilande" wat nie medewerkend probleemoplossend kan tewerkgaan nie. Sy het egter wel die verwagting dat omstandighede kan verbeter.
	Kaart 5	Hierdie dogter voel geïsoleerd en alleen. Sy ervaar mense as geslote, nie-insluitend en elkeen slegs besig met sy eie doelwitte en gedagtes. Sy ervaar onsekerheid en eensaam-heid. Sy het 'n behoefte aan dieper verhoudings en uitreiking van en aan ander, aan *eenheid* met ander. Sy openbaar 'n behoefte om vrese en oorlewingsbehoeftes te oorkom, roetine te verbreek en één met ander groepe te word. Sy wil insluit en ingesluit voel. Eensaamheid kom voor.
	Kaart 6	Hierdie dogter voel onseker, diep hartseer en depressief. Sy isoleer haarself, volg gedweë basiese roetines en pla niemand nie. Sy voel totaal alleen, dat niemand omgee nie. Sy voel dat daar geen sin daarin is om hoop te probeer vind nie. Sy het egter die vermoë om moontlike oplossings te genereer.
FASE 4 Analitiese invraging		Vergelyk latere bespreking.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (Vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen die verskillende assesseringsfases:

a. Hooftema

Tematiese veranderinge het voorgekom met betrekking tot verdieping. Van die temas het intensiveer en uitbreiding van die temas het voorgekom. Met betrekking tot die hooftema het "ryker" stories wel ontwikkel vanaf Plaat 1 tot 6. Ek baseer my gevolgtrekking op die volgende redes.

b. Die hoofkarakter

Waar Kaart 1 en 2 se hoofkarakter bevoeg was om die hindernisse te oorkom, raak die hoof-karakters onbevoeg tot self-geïnisieerde verandering vanaf Kaart 3 tot 5. Kaart 6 se olifant-karakter het eers na aanmoedigende vraagstelling deur my, oplossings gegenereer. Dit mag moontlik inhou dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek vinniger tot die "ware" betekenisse van die hoofkarakter deurgedring het.

c. Die primêre-behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Plaat 1 en 2 meer sentreer om positiewe toekomskepping, verander die trant, na die toepassing van die opleidingskaart, na die behoefte na ware omgee, liefde en kontak in Plate 4 tot 6. Dit lyk dus of die dinamiese invragingstegniek hier 'n diepere vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het.

d. Wêreldbeskouing

By Plate 1 en 2 sien Ally die wêreld as negatief. By Plaat 1 word twee negatiewe kenmerke uitgelig. By Plaat 2 word drie stipuleer terwyl by Plate 3 tot 6 vier en meer negatiewe kenmerke aan die wêreld toegedig word. Die moontlikheid bestaan dus dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering in die vorm van intensivering in projeksies meegebring het.

e. Siening oor figure

'n Verskil tussen die sieninge kom wel fase-georiënteerd voor by die kategorie *kontemporêre figure*. By Plate 4 tot 6 kom die isolasie-tema by herhaling voor en figure word as nie-insluitend en as eilande beskryf. Plate 1 en 2 se temas by hierdie kategorie is skraler. Die sieninge oor die *junior figuur* blyk ook te verander oor die assesseringsfases heen. In die eerste plaat word die junior figuur met 'n positiewe toekomsperspektief gesien. In Plaat 2 word die begeerte vir 'n goeie toekoms uitgespreek, terwyl Plaat 2 totaal uitsigloos is vir die junior figure. In Plaat 4 word die weerloosheid van die junior figuur, soos in Plaat 3, weer uitgelig. Die *isolasie* word

weer sterk deurgetrek vanaf Plaat 3 tot 6. 'n Erkenning van 'n interne lokus van beheer kom ook voor vanaf Plaat 4 tot 6, maar by Plaat 6 tree dit eers na vore na terapeutiese invraging. Die moontlikheid blyk teenwoordig te wees dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot dieper en ryker projeksies binne hierdie kategorie.

f. Betekenisvolle konflikte

Waar Plate 1 en 2 meer oor keuses handel, kom 'n deurlopende konflik voor by plate 3 tot 6, van afhanklikheid versus onafhanklikheid. Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon 'n bydrae gelewer het tot die verandering wat bemerk is tussen die fases, ten opsigte van betekenisvolle konflikte by Ally.

g. Aard van vrese

Die aard van die vrese het nie frekwensieël baie verander nie. Die vrese het wel intensiveer deur die plate heen. Meer beskrywings is gegee en meer inligting is so verkry.

h. Verdedigingsmeganismes

'n Onderskeid tussen Plate 1 en 2 en die res van Plate 3 tot 6 kan wel getref word, waar Plate 3 tot 6 duideliker bewyse lewer van verdedigingsmeganismes. By Plate 1 en 2 is die verdedigingsmeganisme-interpretasie nie op dieselfde sekerheidsvlak as by die ander plate nie. Die teenwoordigheid van meer of minder verdedigingsmeganismes kan egter nie met die verloop van die assessering uitgewys word nie. Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek by invraging kon moontlik 'n bydrae gelewer het tot meer direkte duidinge van verdedigingsmeganismes, maar geen invloed kon in hierdie geval gevind word wat duidend is van 'n invloed op verhoging of verlaging van die teenwoordigheid van verdedigingsmeganismes nie.

i. Verhoging van superego-toetrede

Tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die egosterkte is as volg waargeneem. Intensivering van tekens van verhoogde egosterkte is slegs by Kaart 2 bemerk, maar hierdie kategorie mag moontlik korreleer met die kategorie huiwerings en herhalings, aangesien Bellak uitgestelde inisiële response, pouses en hakkel as duidings van verhoogde toetrede van die superego stel. Die kategorie huiwerings en herhalings word onder die tweede been van die data-analise, struktuur analise, bespreek. Geen aanduiding van 'n invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word nie.

j. Integrasie van die ego

'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word wel bemerk by Kaarte 1 en 2 in teenstelling met Kaarte 3 tot 6. Waar die held in Kaarte 1 en 2 wel as redelik

bevoeg beskou kon word met insluiting van die uiteindelike uitkoms van die vertelling, word die held in Kaarte 3 tot 6 as onbevoeg gesien. Bevoegdheidsvlakke het veral by Kaart 6 toegeneem na die terapeutiese invraging, waar 'n definitiewe wending dan bespeur word in die vertelling. Wendings word as element in die struktuur-analise voorgehou wat na die projeksie-analise bespreking sal volg. Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n impak op die manifestasies van ego-integrasie gehad het.

Waar die aanvanklike ontginning van projeksie-data moeilik op visuele-vlak (vergelyk A3 werksdokument) duidinge gegee het van verskille wat oor fases heen kon plaasgevind het, het die struktuur-analise wel visuele weerspieëling van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik gemaak.

4.2.3 Struktuur-Analise

Die visuele voorstelling van data mag meehelp om data in 'n nuwe lig te sien of begrip aan te help, aldus Gay en Airasian (2003:228). Tydens die tweede been van die analise is 'n tabel opgestel om gekose kategorieë fase-vergelykend op visuele vlak te kan hanteer. 'n Visuele voorstelling moes as hulpmiddel dien om die interpretasie van data te vergemaklik. Ek het gehoop dat sodanige tabel ook 'n bydrae kan lewer om die kwalitatiewe rykheid uit te lig, wat in ooreenstemming is met 'n voorstel van Boyatzis (1998:31).

Tabel 4.2 verteenwoordig 'n samevatting van die resultate van die struktuur-analise van Ally se projeksies. 'n Los kopie is ook ingesluit om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.2 STRUKTUUR-ANALISE VAN ALLY SE VERTELLINGS													
RESPONSE	**SUB-FASE**	Inlei-ding	Opdrag	Kaart 1 Toepas	Post-kaart 1 Dinamiese assessering: verduideliking	Kaart 2	Post-Kaart 2	Kaart 3	Kaart 4	Kaart 5	Kaart 6	Totaal na terapeutiese Invraag Kaart 6	Analitiese invraging
	FASES	**FASE 1**			**FASE 2**			**FASE 3**					**FASE 4**
1. Volume[1]		0 0	105 4	82 182	362 24	105 283	0 0	23 217	37 448	60 447	31 289	51 445	216 445
2. Wending/rigtings van vertellings: • **Hoe gou** • **Hoe duidelik**[2]									4.3 wegdwaal ϒ		6.4 ϒ	6.8 Kom self uit put ϒ	
3. Aanmoediging[3] **deur navorser**				31		28 ←		7 ↓	19 ↑	18 ←	9 ↓	14 ←	42 ↑
4. Toonaard				Huiwerend Depressief Optimisties		Huiwerend Donker Optimisties		Donker Leeg Uitsigloos	Lig en Donker Verwagting vir verbetering	Donker Begryp interne lokus v beheer	Hartseer Depressief	Positief Hoop Begryp interne lokus v beheer	
5. Woordkeuse				Versigtig formulerend Kwalifiserend		Versigtig formulerend Kwalifiserend		Versigtig formulerend Kwalifiserend	Versigtig formulerend	Versigtig formulerend Kwalifiserend	Versigtig formulerend Kwalifiserend	Versigtig formulerend Kwalifiserend	
6 .Huiwerings		0	0	49	0	68	0	63	93	98	85	130	100
7. Herhalings		0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	4	2
8 .Getal stellings				19	2	29		22	46	38	27	33	53
9. Getal direkte verduidelikings op spesifieke vrae				4	0	6		2	2	15	2	24	0
10.Lengte per stelling[4]													
11.Toename/verdieping in Projeksie-duidings[5]						√		√	√	√	√		
12.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitinge** • **Opdragte**				√ √		√ √ √		√ √	√ √	√ √ √	√ √ √		

[1] NAVORSER GETAL BO (RESPONSE **VOOR** OPSOMMING); DEELNEMER GETAL ONDER

[2] ϒ BETEKEN NORMALE WENDING KOM VOOR IN VERTELLING; VETGEDRUK IMPLISEER 'N STERK WENDING KOM VOOR.

[3] AANMOEDIGINGS SLUIT OPDRAGTE IN. PYLE: ↑ AANMOEDIGING HET TOEGENEEM MET >10; ↓ AFGENEEM MET >10; ↔ DIESELFDE GEBLY; ← BIETJIE AFGENEEM MET <10; → BIETJIE TOEGENEEM MET <10.

[4] SIEN FIGUUR 4. – 4. VIR DUIDINGE VAN RESPONS-PATRONE

[5] REGMERK DUI AAN DAT DIT WEL VOORKOM IN PROJEKSIES. VETGEDRUK IMPLISEER STERK DUIDINGE WAARGENEEM.

Vanuit **Tabel 4.2** kan gesien word dat die volgende kategorieë as intra-vergelykende besprekingspunte eksploreer is:

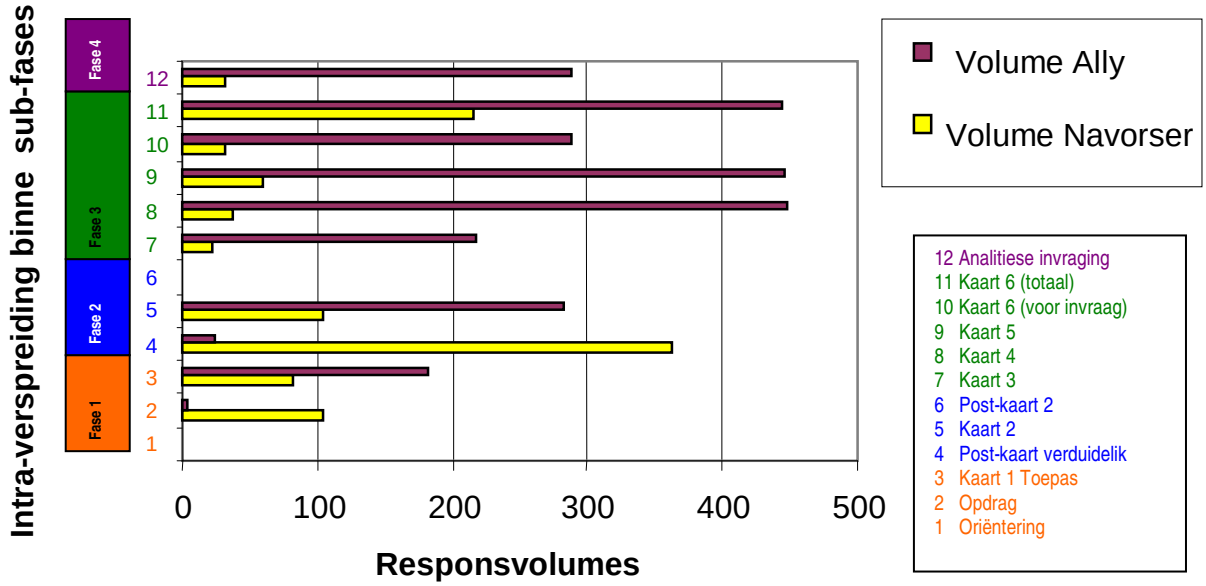
1. Volume van response tydens elke fase en sub-fase. Response sluit woorde sowel as 'n nie-verbale respons soos 'n *stilte* en *lag* in. Response is begin tel waar 'n sub-fase begin en eindig. Aanduidings is op alle analise dokumentasie vervat (vergelyk Bylaag C).
2. Die voorkoms van wendings in die vertellings. Waar is 'n ander rigting in die vertelling ingeslaan en hoe gou het dit voorgekom tydens die vertelling? Hoe duidelik die wending was tydens die vertelling, is ook verken.
3. Hoeveel aanmoedigings, wat die normale opdragte en aanmoedigende uitinge insluit, het plaasgevind. Het aanmoediging moontlik toegeneem of afgeneem? Wat was die impak daarvan op die vertelling van die deelnemers?
4. Wat was die algemene toonaard van die projeksies tydens elke plaat?
5. Watter woordkeuses het die deelnemer gemaak?
6. Hoeveel huiwerings het voorgekom, indien enige? (Vergelyk ook met superego-manifestasies by projeksies).
7. Die hoeveelheid herhalings, direk na mekaar, wat die deelnemer gemaak het. Stottering mag hierby ingesluit wees, afhangende van die konteks waarin dit voorgekom het.
8. Die getal stellings wat die deelnemer per kaart en/of fase gemaak het.
9. Die getal verduidelikings. Dit sluit eie inisieerde verhelderings in asook direkte verduidelikings op spesifieke vrae.
10. Die lengte per stelling behels die hoeveelheid woorde of response wat die deelnemer as respons per invraging, vraag en/of aanmoediging gegee het en hou verband met die woordtelling-kategorie. Respons-patroon is hierdeur probeer vasstel.
11. Toename/verdieping in projeksie-duidings.
12. Is daar duidinge dat die deelnemer goed respondeer het op spesifieke woorde/aksies/uitinge?

Nadat die afsonderlike identifisering van elke komponent binne transkripsies gedoen is, is tellings of beskrywende woorde en/of simbole op die tabel ingevoeg, waarna gekyk is of veranderinge oor die assesseringsfases heen plaasgevind het. Die identifisering en tellings van komponente is ingevoeg in Bylaag C. Definiëring van die kategorieë sal plaasvind tydens elkeen se bespreking en interpretering.

'n Bespreking van Ally se geïdentifiseerde response, soos weergegee in **Tabel 4.2**, sal nou plaasvind (Gebruik dus die gelamineerde tabel as rigtinggewende dokument). Met betrekking tot die wisselende volume van response wat Ally gegee het oor die fases heen, word die data verder belig aan die hand van Figure 4.1 - 4.5.

a. Volume van response

FIGUUR 4.1 ALLY GEHEELBEELD: VOLUME INSETTE EN RESPONSE PER FASE EN SUB-FASE



Figuur 4.1 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van die insette (deur die navorser) en response (vanaf Ally) tydens elke fase en sub-fase. Die eerste grafiek (Figuur 4.1) stel die hoeveelheid woorde voor per sub-fase. Fase 1 het uit 3 sub-fases bestaan: die inleiding of oriëntering, die opdrag-fase en derdens die Plaat 1 sub-fase waar Murray se metode gebruik is om die TAT Plaat 1 (Vioolplaat) toe te pas om projeksies te ontlok.

Indien **Tabel 4.2** met hierdie figuur korreleer word, kan die benaming van elke sub-dienooreenkomstig vergelyk word. Die fases word op die vertikale as in kleur geblok, met die ooreenstemmende sub-fases in dieselfde kleur. Figuur 4.1 stel die eerste kategorie (*Volume*) by die struktuur-analise voor.

In die inleidingsfase is geen response noteer nie, omdat Ally se verwelkoming en gemaklikstelling nie op band opgeneem is nie ter wille van die natuurlike verloop van

haar oriënteringsfase. Ally se transkripsie het om hierdie rede by die Opdrag sub-fase (Fase 1) begin. Tydens Kaart 1 het ek 'n totaal van 82 woorde geuiter en Ally 'n totaal van 182. Die aantal response op elke uiting van my as navorser kan verder verken en vergelyk word by responspatrone (lengte per stelling) wat by punt 10 in die tabel voorkom. Indien 'n intra-vergelyking oor die fases heen getref word, kan globaal visueel gesien word hoe my aantal woorde afgeneem het, terwyl die getal woorde van Ally toegeneem het vanaf Kaart 3 tot 6. Waar die aantal woorde van navorser tot deelnemer tydens die Murray-metode (Kaart 1) in die verhouding 1:2,2 was, en die persentasie woorde van die deelnemer **45%** meer as dié van die navorser was, het die toename van die navorser se verbale uitinge in die verduidelikingsfase toegeneem na 15 keer meer as dié van die deelnemer. Die deelnemer het dus slegs **6,6%** van alle response wat gemaak is, gegee tydens die verduidelikingsfase waar die gedrag en uitinge van die navorser verhelder is om deursigtigheid van die taalgebruik en nie-verbale gedrag te probeer bevorder, die proses moontlik meer deelnemer-vriendelik te probeer maak, en veral verkennend te kyk of sodanige gedrag projeksie-potensiaal mag ontlok. Tydens Kaart 2, wat die inskerpingsfase was en dus as opleidingskaart gedien het, het ek 105 woorde geuiter en Ally 283 woorde. Dit impliseer dat ek **37%** van alle woorde geuiter het, en Ally dus in verhouding tot my 2,7 keer meer as ek gepraat het. Sien **Tabel 4.2** vir 'n visuele numeriese vergelyking van die hoeveelheid woorde wat tydens elke sub-fase geuiter is.

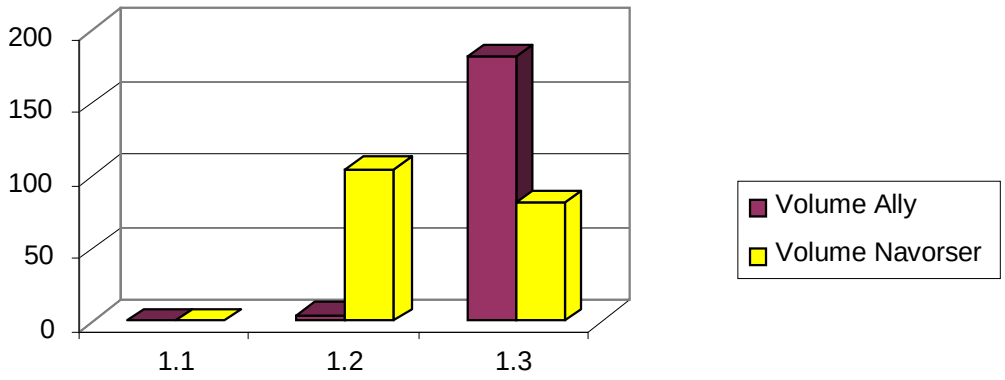
'n Duidelike beeld kan gevorm word van hoe die deelnemer, in hierdie geval Ally, se aantal woorde toegeneem het vanaf die TAT Plaat 1 wat volgens Murray se metode aangebied is, na TAT Plaat 2 waar die dinamiese verduideliking reeds plaasgevind het en die inoefen/opleidingsplaat geskied. In Ally se geval het haar woordtelling vanaf Plaat 1 na Plaat 2 met 101 vermeerder. Haar persentasie uitinge uit alle gelewerde uitinge by Plaat 1 het vanaf **68,9%** [(182/264) x (100/1)] na **72,9%** [(283/388) x (100/1)] verhoog by Plaat 2.

By Plaat 3 het Ally **90%** [(217/240) x (100/1)] van alle uitinge geopper. By Plaat 4 het Ally **92%** [(448/485) x (100/1)] eienaarskap gehad van alle uitinge. By Plaat 5 het Ally **88%** [(447/507) x (100/1)] van die totale woordtelling geuiter. By Plaat 6 het Ally tot voor die terapeutiese invraging, **90%** van die totale woordtelling gepraat en die totale persentasie woorde wat sy geuiter het, na die terapeutiese ingreep ingereken, was **89,7%** van die totale gesprek. Berekening van die totaal *voor* die terapeutiese

invraging: [(289/320) x (100/1)]. Berekening van die totaal ingesluit woordtellings *na* die terapeutiese invraging: [(445/496) x (100/1)].

Dit wil dus voorkom asof die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek 'n definitiewe invloed het op die woordtellings van Ally en dat 'n duidelike verhoging in woordtelling-persentasies waargeneem word. (Vergelyk die kategorie j, *Lengte per stelling*, op p.81, wat nou aansluit by hierdie kategorie *(Volume)* om verdere grafiese voorstellings intra-vergelykend te gebruik). Om 'n intra-vergelyking van response tydens Fase 1 te kon tref is die volume woorde van die navorser tot deelnemer (Ally), visueel as volg voorgestel in Figuur 4.2.

FIGUUR 4.2 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 1 (ALLY)



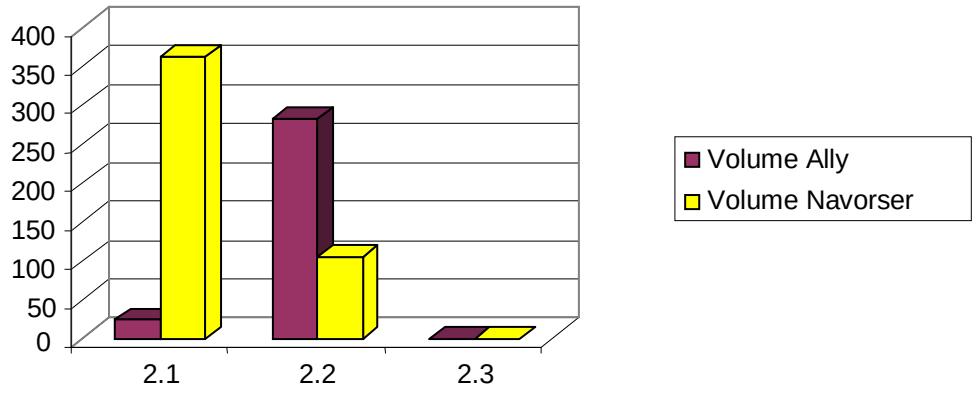
Responsvolumes Fase 1 (Sub-fase 1.1 tot 1.3)

In sub-fase 1.2 (Murray-opdrag), praat die navorser baie meer as die kind. By die toepassing van die TAT Plaat 1 (Murray-metode) respondeer die kind met vergelykend meer woorde as wat die navorser uiter (vergelyk die bespreking by *Volume* aan die hand van Figuur 4.1 op p.73, as eerste kategorie by die struktuur-analise van Ally).

Response van die deelnemer, Ally, het sigbaar toegeneem vanaf sub-fase 1.1 tot sub-fase 1.3. Sub-fase 1.3 is die sub-fase waar Kaart 1 volgens die Murray metode toegepas is. Figuur 4.3 dui die respons-verspreiding aan tydens Fase 2. Fase 2 het bestaan uit 3 sub-fases. Sub-fase 2.1 dui die dinamiese assessering verduideliking aan die kind aan, nadat Kaart 1 gedoen is. Tydens sub-fase 2.2 is die TAT Plaat 2 (Gesinsplaat) toegepas waartydens 'n dinamiese assesseringstegniek verduidelikend

toegepas is. Die navorser se deelname is steeds hoog, maar die kind se response het baie toegeneem. Tydens sub-fase 2.3, die post-kaart 2 sub-fase, is soms 'n opsommende verduideliking van die verwagtinge gegee, wat nie by Ally plaasgevind het nie omdat sy gemaklik gereageer het en die proses blyk te begryp het.

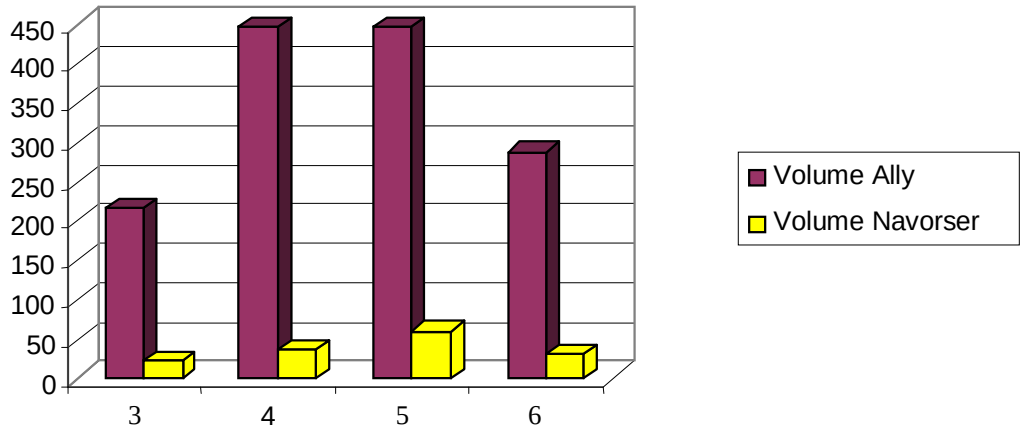
FIGUUR 4.3 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 2 (ALLY)



Responsvolumes Fase 2 (Sub-fases 2.1 tot 2.3)

By Figuur 4.4 word die toename in response deur Ally en die verminderde response van die navorser tydens Fase 3 gesien as dit met vorige fases vergelyk word.

FIGUUR 4.4 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 3 (ALLY)



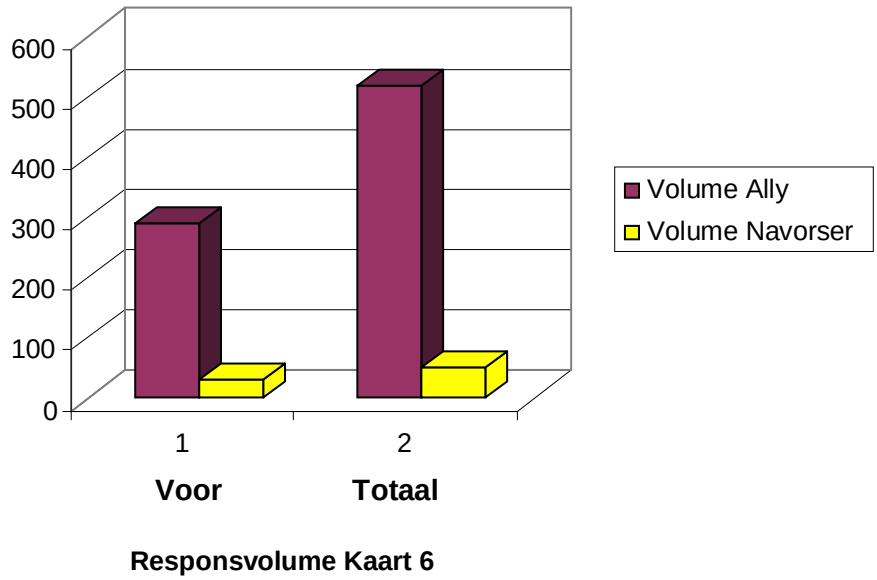
Responsvolumes Fase 3 (Plate 3 tot 6)

Dit blyk veral uit die visuele vergelyking van Fase 3 met Fase 1 en 2, dat die gebruik van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate beslis by Ally 'n invloed

gehad het op responsvolume. Kennis moet egter weer daarvan geneem word dat my terapeutiese invraging by Plaat 6 'n effek op my data-generasie, -analise en -interpretasie gehad het. Die ondersoek na Ally se responsvolume wat gevolg is oor sub-fases heen het beslis veranderings aangedui, wat kan impliseer dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate wel die responsvolumes kon beïnvloed het.

Figuur 4.5 dui die navorser en Ally se responsvolumes in Plaat 6 aan. Dit toon die responsvolumes voordat terapeutiese ingreep plaasgevind het, sowel as die totale response gelewer in Plaat 6 wanneer die *na* terapeutiese ingreep response ook eksploreer word.

FIGUUR 4.5 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: VOOR TERAPEUTIESE INGREEP EN TOTALE RESPONSE BY KAART 6 (ALLY)



b. Die verkenning van wendings of rigtings in Ally se vertellings **(Sien Tabel 4.2)**

Vanuit **Tabel 4.2** is die volgende wendings of nuwe rigtings wat ingeslaan is tydens haar vertellings, bevind. *Wendings* is beskou as 'n draai wat in haar vertelling plaasgevind het, wat haar vertelling dan in 'n ander rigting ingestuur het. "Sterk" wendings en "gewone" wendings is identifiseer. Ek het drie wendings identifiseer, een by 4.3 waar sy reeds eintlik die kaart teruggegee het, maar dan begin praat het oor *die een wat wegdwaal*. Hierdie kaart word ook tydens die analitiese invragingsfase gekies as haar derde voorkeur. Die volgende wending word gevind

by 6.4 waar sy stel dat die fotograaf "…he captured something…", wat 'n self-geïnisieerde wending was. Die derde wending is inisieer deur my (eksterne inisiëring) by 6.8, waar sy self uit die put kom, 'n merkwaardige wending, met minimale inset van my as navorser op een vraag "What can the elephant do about that?", wat voortvloei na 6.9 (as deel van die 6.8 wending) waar slegs die woorde van die deelnemer herhaal is "Help themselves?" Toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek het moontlik meegewerk tot die ondersteuning van spontane wendings in die vertellings, wat meer data en projeksies ontlok het.

c. Bevindinge oor die aantal aanmoedigings wat Ally benodig het om haar totale woordtelling te bereik **(Sien Tabel 4.2)**

As daar intra-vergelykend en fase-vergelykend gekyk word of verskille in die aantal aanmoedigings plaasgevind het oor die fases heen, word opgemerk dat *aanmoedigings* (wat hier die opdraggewing insluit "What happens here?"; "How did it come about/how did this happen?; "What is the outcome going to be?), tydens toepassing van die Murray-metode (Kaart 1) en tydens die opleidingskaart (Kaart 2) ongeveer dieselfde was. Tydens Fase 3 het aanmoedigings skerp afgeneem. By Kaart 4 het die aanmoedigings wel weer toegeneem, maar as na Kaart 4 in die geheel gekyk word (vergelyk nr.2 Wendings in **Tabel 4.2**), het die meeste van die aanmoedigings plaasgevind nadat Ally self 'n wending in haar vertelling teweeggebring het. By Kaart 5 het die hoeveelheid aanmoedigings ook omtrent dieselfde gebly en weer gedaal by Kaart 6. Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie is vervat in Bylaag G. 'n Gevolgtrekking rondom die effek van die toepassing van 'n tegniek van dinamiese invraging by die gebruik van projeksieplate op die aantal aanmoedigings, kan dus wees dat aanmoedigings wel blyk af te geneem het.

d. Die toonaard van Ally se projeksies **(Sien Tabel 4.2)**

Die *toonaard* van Ally se projeksies het wel verander vanaf Plate 1 en 2 na Plate 3 tot 6. Plate 1 en 2 se toonaard is dieselfde: huiwerend, donker of depressief en tóg optimisties. Vanaf Plaat 3 (waar Fase 3 ook begin) word die toonaard meer intens en wisselend. Plaat 3 se toonaard het geen positiewe toekomsverwagting nie en 'n byna doellose uitsigloosheid as toonaard heers. Vanaf Plaat 4 keer die verwagting vir verbetering terug en 'n begrip van interne lokus van beheer kom voor in Plate 5 en 6. Plaat 6 se verligting in toonaard het egter eers plaasgevind na die terapeutiese

invraging. Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate, die toonaard van Ally se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom; intensivering van 'n donker toonaard het aanvanklik plaasgevind en verskille in toonaard het voorgekom by die onderskeie plate.

e. Woordkeuse **(Sien Tabel 4.2)**

Dit wil nie voorkom of daar 'n verandering in woordkeuse vanaf Plaat 1 tot 6, voorgekom het nie. Ally se woorde was deurlopend versigtig formulerend, gekenmerk deur kwalifiserings. Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk nie Ally se response te beïnvloed het waar dit *woordkeuse* aangaan nie.

f. Huiwerings **(Sien Tabel 4.2)**

In die fase waar die Murray metode by Kaart 1 toegepas is, het 49 huiwerings voorgekom. Huiwerings wat voorgekom het is volledig identifiseer en ingesluit in Bylaag F. Tydens die verduidelikingsfase (Fase 2), toe Kaart 2 toegepas is, het huiwerings toegeneem en 68 huiwerings het voorgekom. Tydens Fase 3 het huiwerings steeds 'n hoë voorkoms bly handhaaf, waar 63 huiwerings aangeteken is. 'n Toename in die aantal huiwerings het voorgekom vanaf Kaart 4, met 93 by Kaart 4 en 98 huiwerings by Kaart 5. Die totale aantal huiwerings by Kaart 6, was 130, maar die feit dat 'n terapeutiese ingreep hier plaasgevind het, moet in ag geneem word. Voor die terapeutiese ingreep is 85 huiwerings noteer. Dit wil dus voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, wel 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by Ally. Huiwerings het toegeneem na die gebruik van die tegniek.

g. Herhalings **(Sien Tabel 4.2)**

Herhalings is beskou as woorde, uitinge (mm, huh, uh, ok, ens) en gedeeltes van woorde wat direk na mekaar herhaal is of twee of meer kere direk na die eerste gebruik daarvan weer 'n keer geuiter is. Herhalings het geensins voorgekom tydens Fase 1 (die Murray-fase) of Fase 2 (die Opleidingsfase), nie. Tydens Fase 3, waar projeksieplate as 'n na-opleidings, hertoets-fase implementeer is, is geen herhalings by Plaat 3 aangetref nie, maar by Plate 4 en 5 het 2 herhalings telkens voorgekom en tydens Plaat 6 (voor terapeutiese invraging) 2 herhalings. Die totale aantal herhalings vir Plaat 6, ingesluit die na-terapeutiese invraging response, het verhoog na 4 herhalings. ('n Volledige aanduiding van herhalings is ter insae beskikbaar in Bylaag C). Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by

projeksieplate, blyk dus 'n invloed te gehad het op die frekwensie van herhalings by Ally se vertellings.

h. Getal stellings **(Sien Tabel 4.2)**

Stellings is gedefinieer as betekenisdraende eenhede wat geopper is deur die deelnemer. Ally het tydens Fase 1: Plaat 1 (Murray metode toepassing van projeksies), 19 stellings verskaf. Tydens die opleidingsfase, (Fase 2) by Kaart 2, het Ally 29 stellings gemaak. By Kaart 3 is 22 stellings gemaak, wat 'n afname impliseer, wat weer baie toegeneem het by Plaat 4 (46 stellings). Kaart 5 het 38 stellings opgelewer en Kaart 6 het 27 stellings voor terapeutiese invraging gelewer, maar die totale response (ingesluit ná terapeutiese invraging), is 33 stellings. My terapeutiese invraging het die kompleksiteit rondom die onderskeiding van stellings en verduidelikings verhoog. Ek het die stellings wat gemaak is na die doelbewuste terapeutiese invraging hoofsaaklik as verduidelikings verreken, behalwe die "…I don't know" en "…gosh it's an elephant", wat ek as ingrepe buite die verduidelikings beskou het. Sou ek al hierdie response egter as stellings beskou het, sou 'n radikale verskil in die aantal stellings by Plaat 6 voorgekom het en sou die stellings 'n totaal van 50+ kon hê. Die getal stellings het by alle kaarte in vergelyking met Kaart 1 toegeneem. As gevolg van die terapeutiese invraging by Plaat 6, mag my klassifisering van stellings en verduidelikings 'n beperkende faktor wees op die frekwensie van die stellings. Globaal wil dit egter voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek wel moontlik 'n invloed by Ally kon gehad het by die voorkoms van stellings.

i. Getal verduidelikings **(Sien Tabel 4.2)**

Verduidelikings is beskou as enige direkte verduideliking wat gevolg het op 'n spesifieke vraag vanaf die navorser. Ek het gesukkel om die stellings en verduidelikings te identifiseer, veral as die konteks van die vertelling in ag geneem is (vergelyk my beredenering by stellings). Die definisie wat ek aangeneem het vir verduidelikings, kan moontlik 'n beperkende invloed op my resultate en bevindinge in hierdie kategorie hê, soos by kategorie stellings. Wanneer ek 'n vraag gevra het en die kind het geantwoord, is bykans alle response na my vraag as verduidelikings getel. Die resultate was as volg: By Kaart 1 (Murray metode) is 4 verduidelikings ontlok. By Kaart 2 (Opleidingskaart) is 6 verduidelikings identifiseer. Kaart 3 en 4 het elk 2 verduidelikings ontlok, terwyl Kaart 5, 15 ontlok het. Hierdie verduidelikings

het gevolg op 'n invraag van die navorser af, waar die kind dan haar woorde wat gebruik is, verduidelik het. Voorbeelde hiervan is:

- "They're just there because they have to be there?" (Navorser herhaal Ally se laaste sin na 'n stilte).
- "Too afraid to ask them to join?" (Navorser herhaal Ally se laaste sin na 'n stilte).
- "Survival of the fittest…" (Navorser herhaal Ally se laaste woorde na 'n stilte).

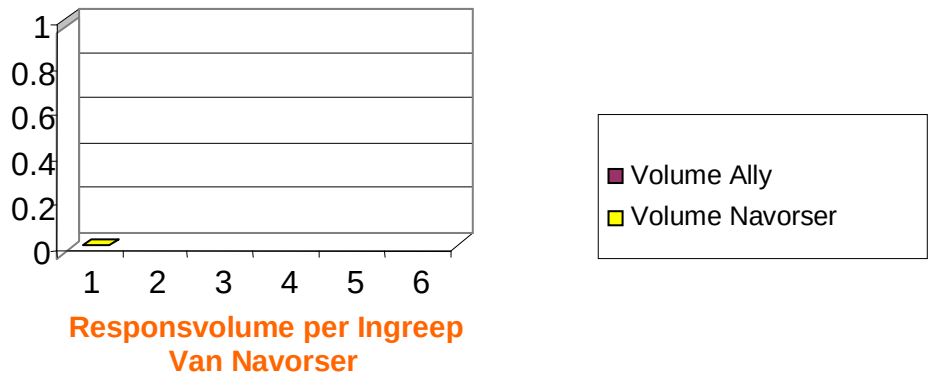
Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk nie uitsluitsel in hierdie geval te verskaf ten opsigte van die getal verduidelikings by projeksieplate nie.

j. Die respons-lengte per vraag/responspatroon **(Sien Tabel 4.2)**

Die respons-lengte per invraag (responspatroon) word beskou as die volumerespons wat gelewer is per inset vanaf die navorser. 'n Visuele grafiese voorstelling is voorberei vir hierdie kategorie om data makliker te kan interpreteer. Die bespreking van die grafiek sal telkens voor die grafiese voorstelling plaasvind.

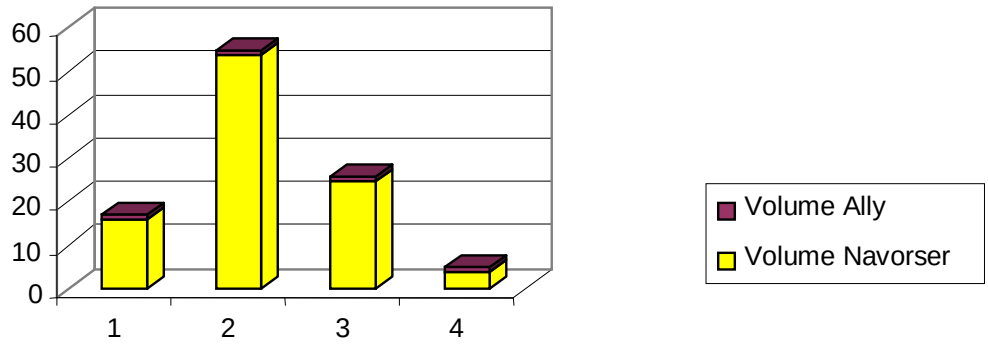
Die voorstelling van die respons-patroon per sub-fase word telkens aangedui. Die responspatroon het ten doel gehad om vas te stel of daar 'n waarneembare patroon was as daar gekyk is na die navorser se inset, met die direk opvolgende volumerespons vanaf die deelnemer. In die pre-assessering sub-fase 1.1, voorgestel in Figuur 4.6, is geen aanduiding van response gegee nie, aangesien hier (by Ally) slegs die ontmoeting ("meeting & greeting") plaasgevind het, wat nie betrekking het op die impak van die tegniek in hierdie studie nie.

FIGUUR 4.6 RESPONS PATRONE FASE 1: PRE-ASSESSERING (ALLY)



Responspatrone tydens fase 1.2, waar Murray se opdrag gegee is, word weergegee in Figuur 4.7. My groot hoeveelheid woorde ontlok kort response van Ally. Die navorser se aantal woorde of inset word op die onderste deel van die balk aangedui, teenoor die deelnemer se response op my hoeveelheid woorde op die boonste deel van die balk. Die totale woordtelling, wat my en Ally se woord-hoeveelheid insluit, kan op die vertikale as gesien word, en met **Tabel 4.2** vergelyk word.

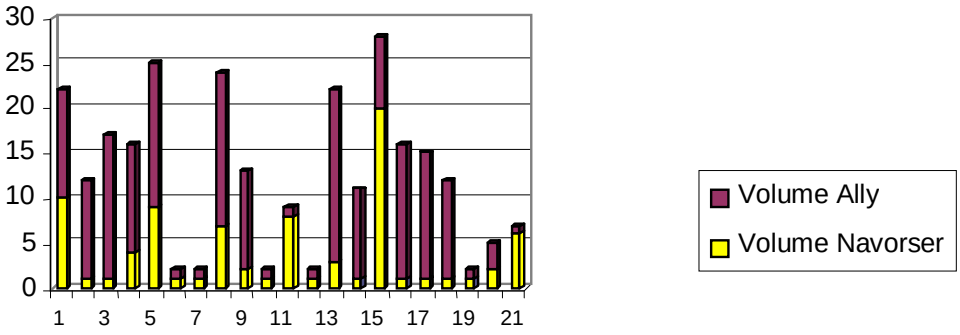
FIGUUR 4.7 RESPONSPATROON FASE 1.2 MURRAY- OPDRAG (ALLY)



Responsvolumes per Ingreep van Navorser

Figuur 4.8 dui die respons-patroon aan tydens die toepassing van TAT Plaat 1 volgens die Murray metode. Tydens Fase 1.3 was Ally se totale responsvolume slegs 2,2 keer meer as myne. Die enigste kere waar haar responsvolume minder is as myne, is by 11; 15 en 21. Die navorser lewer met Ally tydens Plaat 1 (Fase 1.3) die meeste kere 'n inset (naamlik 21 keer), met die uitsondering van die analitiese invragingsfase (vergelyk Figuur 4.16).

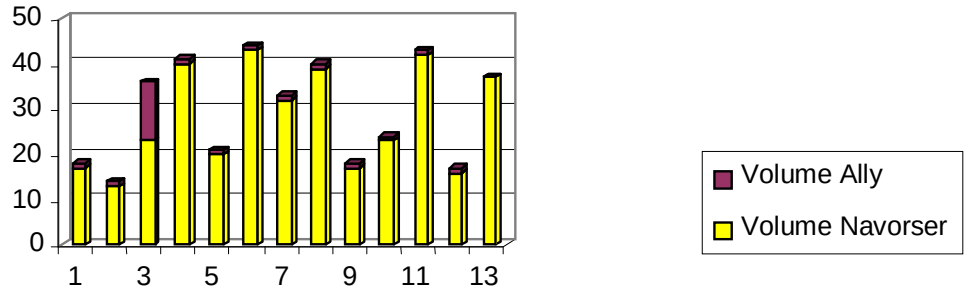
FIGUUR 4.8 RESPONSPATROON FASE 1.3 KAART 1 TOEGEPAS (ALLY)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

Die dinamiese assesseringsfase se eerste sub-fase, die verduidelikingsfase, wat direk na die toepassing van TAT Plaat 1 plaasgevind het, word voorgestel in Figuur 4.9, wat duidelik toon hoe die navorser baie praat, teenoor die min woorde (hoofsaaklik instemmings) van Ally.

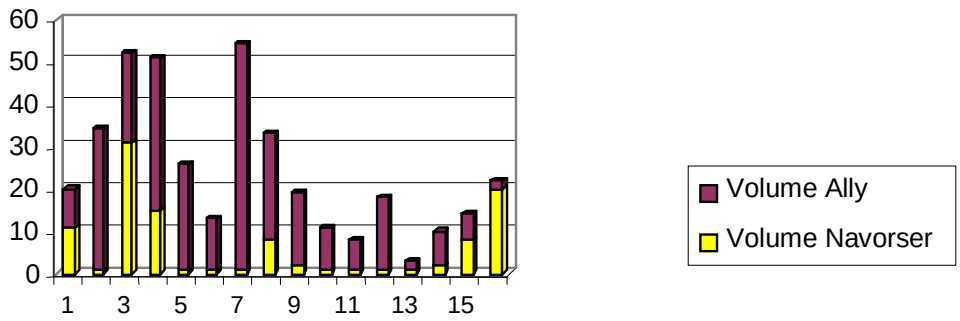
FIGUUR 4.9 RESPONSPATROON FASE 2.1: POST- KAART 1 DINAMIESE ASSESSERING VERDUIDELIKING (ALLY)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

By sub-fase 2.2 van die dinamiese assesserings-fase het die toepassing van TAT Plaat 2 plaasgevind, waartydens die navorser haar eie invraging, aanmoedigings en gedrag verduidelik het wanneer dit plaasgevind het. Die responspatroon tussen die twee deelnemers word getoon in Figuur 4.10. Alhoewel die navorser steeds baie verduidelikend opgetree het, het Ally reeds meer of langer per ingreep gerespondeer. Minder en dikwels minimale ingrepe het vanaf die navorser plaasgevind.

FIGUUR 4.10 RESPONSPATROON FASE 2.2: KAART 2- TOEPASSING DINAMIESE ASSESSERING; OPLEIDINGSKAART (ALLY)

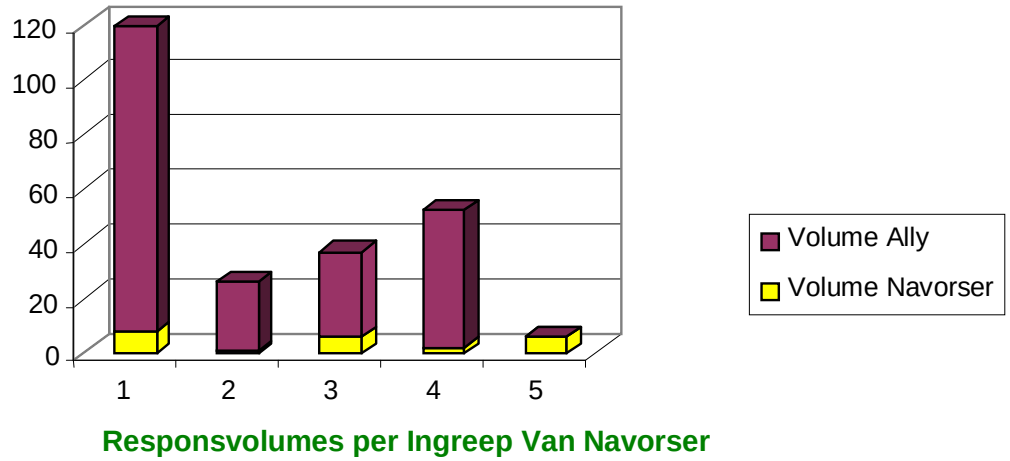


Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

'n Grafiek van sub-fase 2.3 word nie voorsien nie, omdat geen navraag na die toepassing van Kaart 2 plaasgevind het nie. Ally het gemaklik respondeer en ek het daarom voortgegaan met die res van die plate se toepassing. Die responspatrone

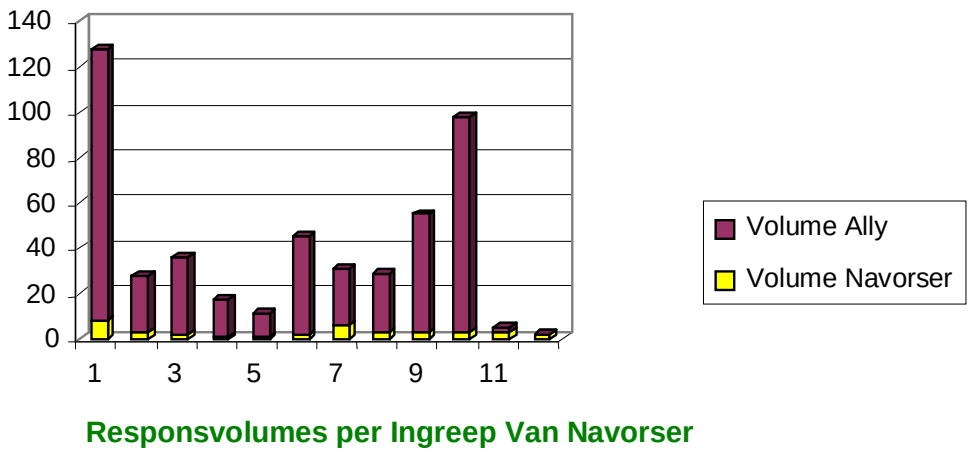
tydens Fase 3, die fase waar alternatiewe projeksieplate (vergelyk Bylaag B) ingespan is om projeksies te ontlok, word voorgestel in Figuur 4.11 – 4.15. Figuur 4.11 toon aan hoe min die navorser nou nodig gehad het om te sê (op die onderste deel van die balk), teenoor Ally se response op elke ingreep van die navorser (op die boonste deel van die balk).

FIGUUR 4.11 RESPONSPATROON FASE 3.1: KAART 3 (ALLY)



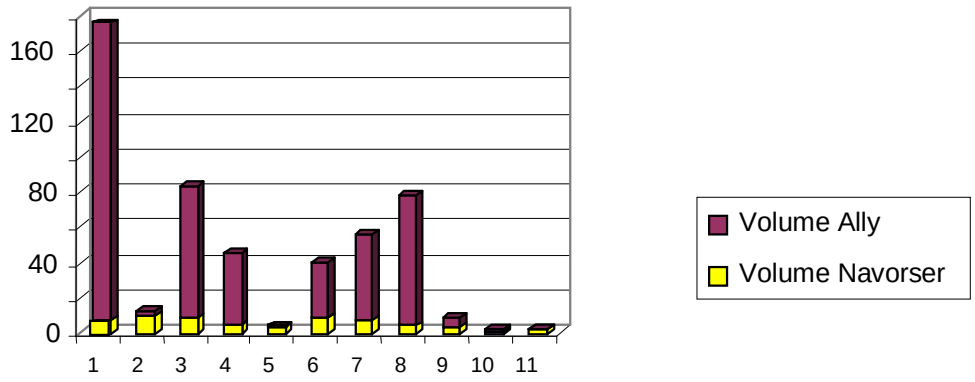
Die responspatroon tydens die toepassing van Plaat 4, word weergegee in Figuur 4.12. Nadat Ally al die kaart aan die navorser oorhandig het teen die einde van ingreep 2 op die grafiek, hou ek die kaart voor haar terwyl ek die invraag “Anything else?” doen. Let op hoeveel response nog verder ontlok is, na hierdie vraag.

FIGUUR 4.12 RESPONSPATROON FASE 3.2: KAART 4 (ALLY)



Die responspatroon in Plaat 5 word gegee in Figuur 4.13. Dit raak opvallend dat die responspatroon in Plate 3, 4 en 5 dieselfde lyn volg: 'n Hoë volume word ten aanvang ontlok (baie hoog by Kaart 5: 169 response), dan minder, met 'n opbou na die einde en 'n afsluiting met baie kort uitings. Die tipe ingrepe wat response ontlok het word bespreek by kategorie I.

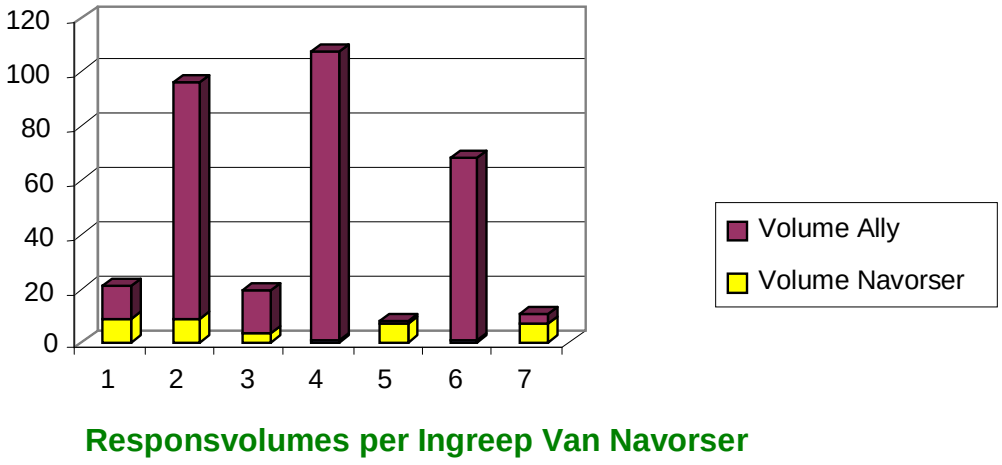
FIGUUR 4.13 RESPONSPATROON FASE 3.3: KAART 5 (ALLY)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

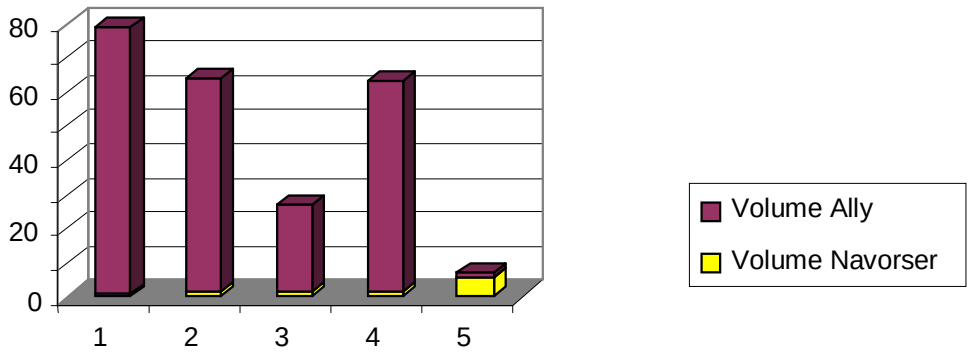
Plaat 6 se responspatroon word in twee grafieke weergegee. Die responspatroon voor my terapeutiese invraging verskyn in Figuur 4.14. Ingreep 7 dui die terapeutiese invraging aan. Die visuele voorstelling van die responspatroon na hierdie ingreep volg in Figuur 4.15. Die besondere hoë volumes in die response in vergelyking tot die navorserspraak is opvallend by 4 en 6 by Kaart 6(a) en weer by 1-4 by Kaart 6(b), hoewel Ally per respons daar minder gesê het (maksimum 78).

FIGUUR 4.14 RESPONSPATROON FASE 3.4: KAART 6(a) VOOR TERAPEUTIESE INTERVENSIE (ALLY)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

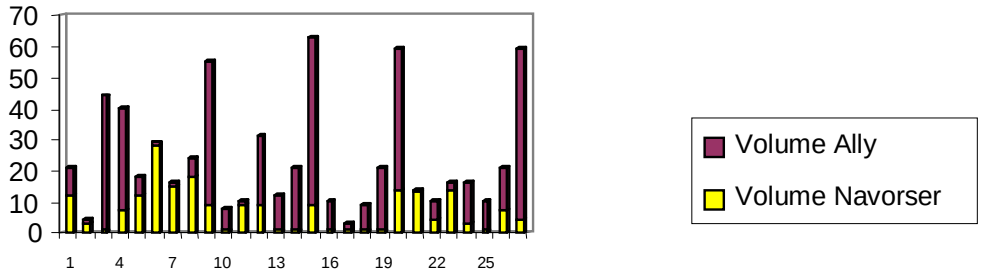
FIGUUR 4.15 RESPONSPATROON FASE 3.4: KAART 6(b) NA TERAPEUTIESE INTERVENSIE (ALLY)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

Tydens die analitiese invragingsfase, Fase 4, was die responspatroon soos in Figuur 4.16. Die verhoogde volume in die navorser-ingrepe is begryplik uit die konteks, maar die volgehoue hoë volumes van Ally suggereer 'n algemene hoë vlak van betrokkenheid by die projeksie-oefening *per se*.

FIGUUR 4.16 RESPONSPATROON FASE 4: ANALITIESE INVRAGING (ALLY)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

As daar gekyk word na die visuele voorstellings (vergelyk Figure 4.1 – 4.16) en die numeriese data voorstellings (soos verteenwoordig in Tabel 4.2), lyk dit wel of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, responspatrone beïnvloed ten gunste van minder ontlokkings benodig deur die navorser en hoër responsvolumes deur Ally gelewer per ingreep.

k. Toename/verdieping in projeksie-duidings

Kategorie 11 in **Tabel 4.2**, wat die toename of verdieping in projeksie-duidings behels, is bespreek tydens die eerste been van die analise en word daarom nie weer bespreek nie.

l. Respondeer goed op **(Sien Tabel 4.2)**

Kategorie 12 op **Tabel 4.2** dui 'n analise aan van die tipe ontlokkings waarop Ally goed gerespondeer het, ontlokkings dus wat meer response genereer het of 'n verdieping in projeksies meegebring het. Sy het goed gerespondeer as ek herhalings van haar eie frases gegee het, op die normale opdragte soos "What is happening here?", asook op uitinge soos "Mmm", "OK…" Haar positiewe houding tot deelname kan ook gevind word in die feit dat sy eie verhelderings inisieer het en graag akkurate inligting wou gee. Vergelyk as voorbeelde hiervan:

> 3.4 "Em…no one really pays attention to them. But I don't know the way the people is like…each are positioned (gestures)…like they don't notice these three boys…like uhm…they're practically on their own…ja."

6.6 "I don't know, going through something or whatever…ja…has, a problem or something…em…and…and ja."

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk dus positief mee te gewerk het tot identifisering van spesifieke wyses van invraging wat moontlik projeksie potensiaal verhoog het. 'n Kort uiteensetting van ontlokkings wat goeie response by die onderskeie plate meegebring het vanuit Bylaag A en C word nou genoem (vergelyk Bylaag A en/of C).

- Herhaling van haar woorde/frases: 1.4; 1.5; 1.7; 4.8; 5.6; 5.7.
- Uitinge deur die navorser: 2.8; 2.10; 2.11; 2.13; 4.9; 4.10.
- Opdragte: 1.13; 1.15; 2.2; 2.5.

Die Analitiese invragingsfase **(Sien Tabel 4.2)**

Hierdie fase, oor voor- en afkeure oor die plate, is ingesluit as deel van 'n dinamiese assesseringstegniek om projeksie potensiaal te verhoog. Ryk inligting is tydens hierdie fase by Ally verkry en vergelykings met kategorie een: Volume, en kategorie 10: Responspatrone (ingreep) toon visueel ook dat baie inligting tydens hierdie fase by haar ontlok is. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk dus mee te gewerk het om meer en ryker inligting te ontlok by Ally.

Samevattend

As na die struktuur-analise gekyk word (vergelyk Tabel 4.2; Bylae A en C sowel as Figure 4.1–4.16) wil dit voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging wel moontlik geleentheid gebied het tot die ontlokking van meer, en ryker, projeksies by Ally en inligting ontlok het wat kan lei tot 'n diepere begrip van Ally (vergelyk Fase 4).

4.3 DIE VERTELLINGS VAN TINA (GEVAL 2)

Tina is 13 jaar oud en in Graad 7. Haar ma het aangevra dat Tina 'n emosionele assessering moes ondergaan as gevolg van kommer oor haar fluktuering in skolastiese prestasie. Sy was bekommerd dat 'n emosionele hindernis Tina dalk weerhou het van konsekwente skolastiese funksionering. Meer inligting word in 'n aparte Bylaag slegs vir eksamineringsdoeleindes ingehandig, om sodoende die identiteit van die deelnemer te beskerm.

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

4.3.1 Resultate en bevindinge vanuit Tina se vertellings

Dieselfde besprekingspatroon sal deurgaans gehandhaaf word as by Ally. Resultate en bevindinge oor projeksie-betekenisse sal eerstens bespreek word, waarna struktuur-analise resultate en bevindinge bespreek sal word.

4.3.2 Projeksie-Analise

Vergelyk Tina se Projeksie Analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument 1: Tina). 'n Kort samevatting van die diagnostiese vlak-analise van die hooftemas in Tina se vertellings word vervat in Tabel 4.3. Bylaag A en B bevat volledige analises, ter toeligting van Tina se emosionele hindernisse.

Tabel 4.3

BESKRYWINGS VAN TEMATIESE ANALISE OP DIAGNOSTIESE VLAK (TINA)

FASE 1 (Murray metode)	Kaart 1	Diagnostiese vlak Hierdie dogter het 'n probleembelewing rondom selfstandige leer, sy is afhanklik van haar ma as hulpverlener en organiseerder. Moontlike ontkenning word beleef en sukses idealiseer.
FASE 2 (Opleidingsfase Dinamiese Invragingstegniek)	**Kaart 2**	Hierdie dogter toon 'n neiging om te isoleer na teleurstelling of intense hartseer. Sy verlang na heling en nuwe geluk en heg 'n belangrike waarde aan skool.
FASE 3 (Hertoets-fase)	**Kaart 3**	Hierdie dogter ervaar 'n verlies aan beheer en angstigheid wanneer sy onbeskermd voel. Die bietjie wat sy self kan doen het weinig effek. Haar ma simboliseer veiligheid, sekuriteit, versorging en probleemoplossing. 'n Oormatige beklemtoning van die veiligheidsbelewing vind plaas.
	Kaart 4	Noue gemeenskapsbande, matriargaal geïnisieer, is belangrik vir hierdie dogter. Vrees vir verlies mag dalk oormatige, ekstra angstigheid meebring. Herhaaldelike opgaan in probleemvrye plesierbelewing. Fokus op "roetine" ervaring van geborgenheid en plesier.
	Kaart 5	Hierdie dogter het 'n behoefte aan pretbelewing, sosialisering en aktiwiteit. Sy voel verveeld tuis. Sy beleef egter toeganklike kommunikasie met haar ma, wat probleemoplossing vergemaklik.
	Kaart 6	Hierdie dogter het moontlik verlies en hartseer beleef van iemand wat solied in haar lewe was. Gemis en verlange is steeds teenwoordig. Idealisering kom voor.
FASE 4 (Analitiese invraging)		Vergelyk latere bespreking.

Volledige transkripsies, analise en interpretasies is vervat in Bylaag A, B en C. Die *Bellak Analysis Sheet* (sien die gelamineerde A3 werksdokument om volging van die bespreking te vergemaklik), dui die volgende kategorieë aan wat ook in die bespreking gebruik word:

a. Die hooftema

Met betrekking tot die hooftema het ryker projeksies wel ontwikkel veral by Plaat 6, maar nie deurlopend nie (vergelyk die volledige Bellak-analise van die hooftema op die beskrywende, interpretasie, diagnostiese, simboliese en uitgebreide vlak in Bylaag B).

b. Die hoofkarakter (*hero*)

Die hoofkarakter se beskrywings raak meer oor die plate heen.

c. Behoeftes van die hoofkarakter

Die hoofkarakter se behoeftes wissel vanaf Plaat 1 tot 6, maar 'n definitiewe ontwikkeling van behoeftes kan nie bemerk word nie. Meer behoeftes is wel identifiseer by Plate 5 en 6, maar dit wil nie voorkom of daar 'n ontwikkeling tussen die spesifieke fases voorkom nie.

d. Siening van die wêreld

Tina se siening van die wêreld blyk wel progressief deur die fases wyer betekenisse te verkry en frekwensieël in meer inligting na vore te tree.

e. Haar siening van figure in die vertellings

Haar siening van figure in die vertellings wissel.

f. Betekenisvolle konflikte

Betekenisvolle konflikte blyk wel toe te neem oor die vertellings en fases heen. 'n Vermeerdering in die ervaring van konflikte kom vanaf Fase 3 voor.

g. Aard van vrese

Vrese is beperk in Plaat 1 en 2, maar vanaf Fase 3 kom meer vrese na vore.

h. Verdedigingsmeganismes

'n Verhoging in die identifisering van verdedigingsmeganismes blyk voor te kom.

i. Superego manifestasies

Tina het baie lang stiltes gehandhaaf alvorens sy met haar vertellings begin het en dit wil voorkom asof haar verhale nie generies ontwikkel het nie. Volgens analise van die video-opname was dit asof sy eers opsies oorweeg, regstellings gemaak en goeie oplossings en sluiting gekonstrueer het voordat sy haar verbind het tot die vertelling. Dit mag wees dat sy op hierdie manier ekwilibrium wou bewerkstellig. Haar lang stiltes vooraf is dus sodanig interpreteer. Ander manifestasies van die superego blyk egter nie oor die fases heen te verander het nie. By Kaart 6 is wel meer manifestasies noteer.

j. Ego-integrasie

Ego-integrasie blyk nie oor die fases heen veel te verskil nie.

Opsommend:

Tina presenteer met moontlike konflikte ten opsigte van lewenseise. Sy het 'n behoefte aan probleemvrye plesierbelewing en ontkenning van stres, uitdagings en konflikte mag voorkom. Daar is duidings van hulpeloosheid en 'n belewing van onmag. (Vollediger opsommings word in Bylaag B gevind. As gevolg van die fokus van die ondersoek, word projeksies van die deelnemers nie in diepte bespreek nie). Die invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate kan nie by Tina by alle kategorieë bemerk word nie. Dit wil wel voorkom of die gebruik van sodanige tegniek 'n invloed kon gehad het by die volgende kategorieë:

- Die hoofkarakter;
- Siening van die wêreld;
- Betekenisvolle konflikte;
- Aard van vrese;
- Verdedigingsmeganismes.

Ander kategorieë blyk nie negatief beïnvloed te gewees het nie, maar bewyse kon nie gevind word wat dui op die beïnvloeding deur die tegniek nie.

4.3.3 Struktuur-Analise

Tydens die tweede been van die data-analise is die fokus geplaas op die struktuur van die vertellings. Die analise van die transkripsies is vervat in Bylaag A en C. Tabel 4.4 bevat Tina se opgesomde analise, wat vanaf die gelamineerde kopie samehangend met hierdie bespreking gebruik kan word.

TABEL 4.4 STRUKTUUR-ANALISE VAN TINA SE VERTELLINGS

RESPONSE	SUB-FASES	Inleiding	Opdrag	Kaart 1 Toepas	Post-kaart 1 Dinamiese Assessering: verduideliking	Kaart 2	Post-Kaart 2	Kaart 3	Kaart 4	Kaart 5	Kaart 6	Analitiese Invraging
	FASES	**FASE 1**			**FASE 2**			**FASE 3**				**FASE 4**
1. Volume[1] Insette en Response		0 0	178 5	40 172	347 8	208 262	0 0	50 200	24 161	11 182	11 227	238 325
2. Wending/rigtings[2] van vertellings: • **Hoe gou** • **Hoe duidelik**				Geen wendings		Geen		Geen	Geen	Geen	Geen	
3. Aanmoediging[3] deur navorser				46		43 ←		17 ↓	9 ↓	4 ↓	5 →	53 ↑
4. Toonaard				Vooraf uitgewerkte vertelling (VUV) Saaklik Neutraal Optimisme		VUV Saaklik Hartseer Optimistiese Einde		VUV Bietjie donker Saaklik Optimistiese Einde	VUV Saaklik Neutraal Positief	VUV Saaklik Neutraal Positief	VUV Hartseer Saaklik Beskrywend	
5. Woordkeuse				Saaklik Rasioneel Emosioneel beheersd		Emosioneel beheersd Beskrywend		Beheersd Kwalifiserend	Emosioneel beheersd Rasioneel	Emosioneel beheersd Rasioneel Saaklik, Beskrywend	Emosioneel Beskrywend	
6 .Huiwerings		4	0	12	0	25	0	16	12	8	19	28
7. Herhalings		0	0	1	0	5	0	1	3	2	6	5
8 .Getal stellings				14		28		20	16	18	22	36
9. Getal direkte verduidelikings op spesifieke vrae				0		2		5	0	0	0	2
10.Respons-lengte per inset [4]												
11.Toename/verdieping In Projeksie-duidings [5]											√	

[1] NAVORSER GETAL BO(RESPONSE **VOOR** OPSOMMING); DEELNEMER GETAL ONDER

[2] 'Y BETEKEN NORMALE WENDING KOM VOOR IN VERTELLING; VETGEDRUK IMPLISEER 'N STERK WENDING KOM VOOR

[3] AANMOEDIGINGS SLUIT OPDRAGTE IN. PYLE: ↑ AANMOEDIGING HET TOEGENEEM MET >10; ↓ AFGENEEM MET >10; ↔ DIESELFDE GEBLY; ← BIETJIE AFGENEEM MET <10; → BIETJIE TOEGENEEM MET <10.

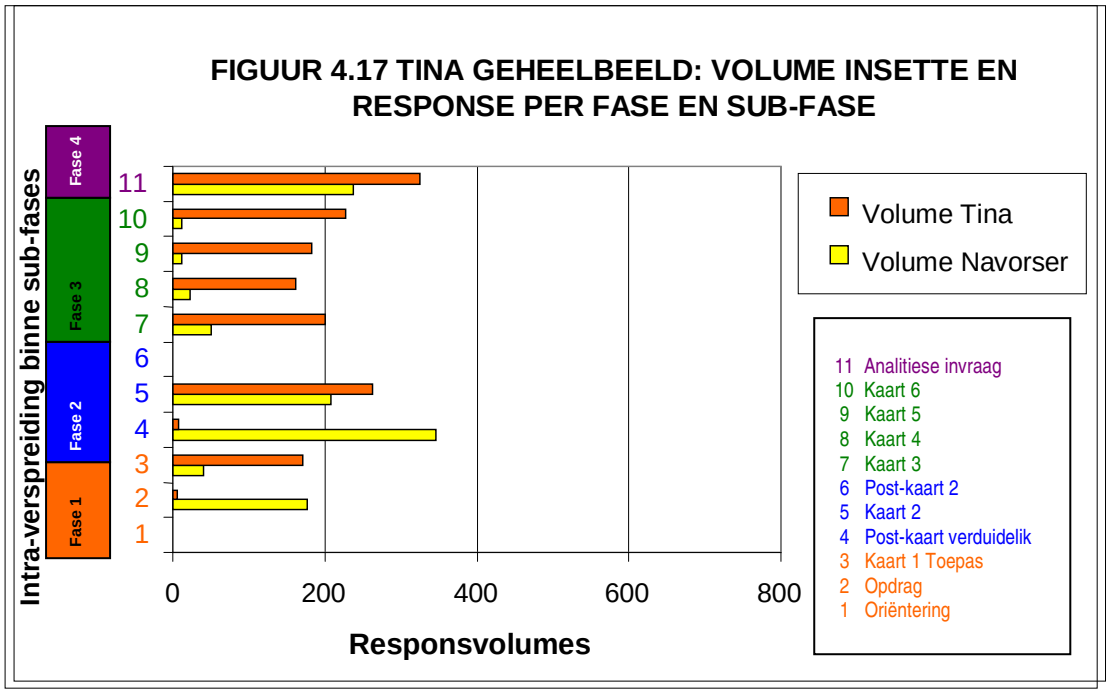
[4] SIEN FIGUUR 4. – 4. VIR DUIDINGE VAN RESPONS-PATRONE

[5] REGMERK DUI AAN DAT DIT WEL VOORKOM IN PROJEKSIES. VETGEDRUK IMPLISEER STERK DUIDINGE WAARGENEEM.

12.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitinge** • **Opdrag**				1.7 Opdrag 1.8 Mm-mm 1.9 OK		2.4 Uitinge 2.9 Tell me more about		Opdrag	Opdrag Opdrag 4.3: "And what's going to happen then?"	Opdrag	Opdrag Mm	

a. Volume van response

Met behulp van Figuur 4.17 kan 'n globale visuele perspektief verkry word op die hoeveelheid response wat onderskeidelik deur die navorser en deelnemer, in hierdie geval Tina, gelewer is. Die volume van response sluit woorde sowel as nie-verbale response in soos *lag*, 'n stilte, 'n *kop-knik* of 'n *gebaar*.



Toenemende response het oor Fases 1 tot 3 heen voorgekom. Dit kom voor asof die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, wel 'n invloed kon gehad het op die responsvolumes van Tina. In noue samehang met hierdie kategorie is kategorie j: responslengte per vraag vanaf navorser, wat vergelykend bestudeer kan word. 'n Bespreking hiervan kom by struktuur-analise: kategorie j voor.

b. Wendings of rigtings in vertellings

Geen wendings binne die vertellings is identifiseer nie. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, blyk nie 'n invloed te gehad het op die meebring van wendings in Tina se vertellings nie.

c. Verminderde aanmoediging

Aanmoedigings deur die navorser het 'n merkbare afname getoon oor die fases heen, veral tussen Fases 2 en 3. By die projeksieplate 4 tot 6 was radikaal minder aanmoedigings nodig. Die analitiese invragingsfase leen tot hoë invraging op grond

van die vraag en antwoord gespreksformaat. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, blyk wel 'n invloed te gehad het by vermindering van aanmoedigings by Tina se vertellings.

d. Toonaard

Behalwe vir die toonaard van Plaat 6, wissel die algemene toonaard van Tina se vertellings minimaal. Dit wil dus nie voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging 'n invloed op die toonaard van Tina se vertellings gehad het nie.

e. Woordkeuse

Slegs Plaat 6 se woordkeuse was emosioneel. Die ander plate se woordkeuses was hoofsaaklik emosioneel beheersd en rasioneel. Geen bewys kon gevind word dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, woordkeuses by Tina beïnvloed het nie. Die moontlikheid moet oorweeg word dat die emosionaliteit van die response op Plaat 6 'n funksie van die plaat is.

f. Huiwerings

Die getal huiwerings het toegeneem tussen Fase 1 en 2. By die opleidingsplaat (TAT Plaat 2), is die meeste huiwering noteer. Hierna het die voorkoms van huiwerings toenemend afgeneem in Plate 3 – 5. Met Plaat 6 het die aantal huiwerings weer toegeneem. Onvoldoende bewys is gevind om te kan beweer dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging wel 'n invloed op die aantal huiwerings gehad het by die vertellings van Tina. Die moontlikheid moet oorweeg word dat die emosionaliteit van die respons op Plaat 6 kan aanleiding gee tot meer huiwerings. Die toename in huiwerings mag dus 'n funksie van die plaat wees.

g. Herhalings

Die aantal herhalings wat voorgekom het by haar vertellings het toegeneem vanaf Plaat 1 tot 2, maar afgeneem in Plaat 3. 'n Patroon kon dus nie gevind word nie. Die hoogste telling is by Plaat 6 behaal, wat die plaat met emosionele woorde en verhoogde huiwerings was. Geen bewys kon gevind word wat dui op 'n invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, op die gebruik van herhalings by Tina nie. Dit wil voorkom of die hoë telling herhalings by Plaat 6, 'n funksie van die plaat kon gewees het.

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

h. Getal stellings

Die aantal stellings wat Tina tydens haar vertellings genereer het, het toegeneem by Plaat 2. Globaal beskou het Plaat 2 se responsvolume uiteraard hierby aangesluit. Dit mag wees dat die voortdurende respons-interaksie tussen my en Tina tydens die opleidingsplaat, wel tot die verhoging van haar stellings in Plaat 2 kon bygedra het. Die stellings het egter afgeneem in Plaat 3-5, met die aantal stellings by Plaat 6 weer byna dieselfde as by Plaat 2. Die emosionele lading by Plaat 6 wat voorheen reeds genoem is, kon hier weer 'n rol gespeel het. Alhoewel die aantal stellings meer was by al die ander plate as dit met Plaat 1 vergelyk word, is onbetwiste duidinge van 'n invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, nie gevind nie.

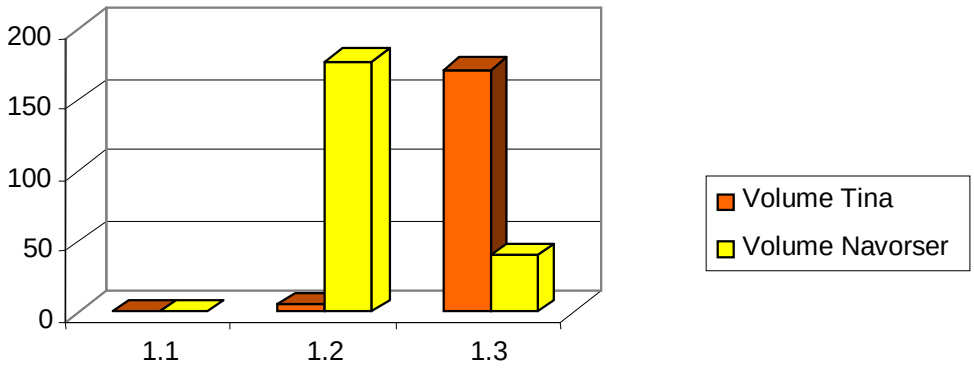
i. Getal verduidelikings

Geen bewys kon gevind word dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek, 'n invloed op Tina se aantal verduidelikings gehad het, tydens vertellings nie.

j. Lengte per inset van navorser/responspatroon

Hierdie kategorie kan in samehang en vergelykend gelees word met (a) Volume *van response.* As daar na Figuur 4.17 gekyk word, is die hoogste responsvolume bereik in die analitiese sub-fase, maar met sterk inset deur die navorser. Die responsvolumes vir Plaat 2, 3, 5 en 6 het verhoog (dog met sterk navorser-inset by Plaat 2), en navoser-inset het konsekwent verlaag van Plaat 3 tot 6. Die vergelyking van ingrepe en response tussen die navorser en Tina, word visueel vergelyk in Figure 4.18 - 4.30.

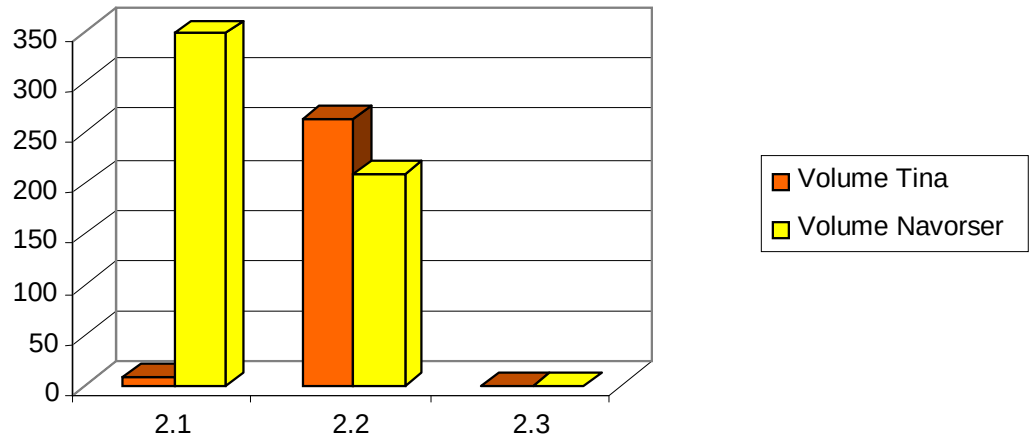
FIGUUR 4.18 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 1 (TINA)



Responsvolumes Fase 1 (Sub-fase 1.1 tot 1.3)

Tydens sub-fase 1.1 in Figuur 4.18 is geen response aangedui nie, aangesien dit die ontmoeting ("meeting & greeting") fase was. Tydens sub-fase 1.2 is die Murray-opdrag verduidelik, waar die navorser hoofsaaklik aan die woord was. Sub-fase 1.3 is gekenmerk deur die toepassing van Plaat 1 met Murray se metode, wat die verhoging in Tina se response verduidelik. Figuur 4.19 toon die visuele voorstelling van die hoeveelheid ingrepe en response van onderskeidelik die navorser en Tina tydens elke sub-fase in Fase 2. Aanvanklik is die gedrag en verbale response van die navorser verduidelik in sub-fase 2.1, wat as die post-kaart 1 sub-fase (dinamiese assessering verduideliking) bekendstaan. Hierna is Kaart 2 toegepas, en Tina se toename in responsvolume, met sterk ondersteuning deur die navorser, is sigbaar. Die post-kaart 2 sub-fase is nie by Tina ingespan nie.

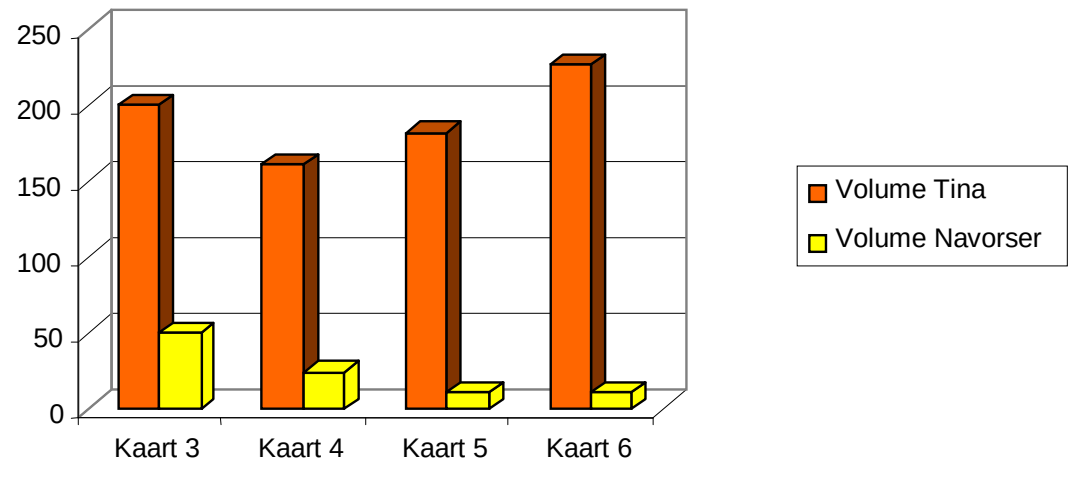
FIGUUR 4.19 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 2 (TINA)



Responsvolumes Fase 2 (Sub-fase 2.1 tot 2.3)

Figuur 4.20 stel die hoeveelheid ingrepe en response voor by onderskeidelik Kaart 3, 4, 5 en 6. Die afname in navorser-deelname is sigbaar, terwyl die relatiewe toename in Tina se bydraes sigbaar toeneem.

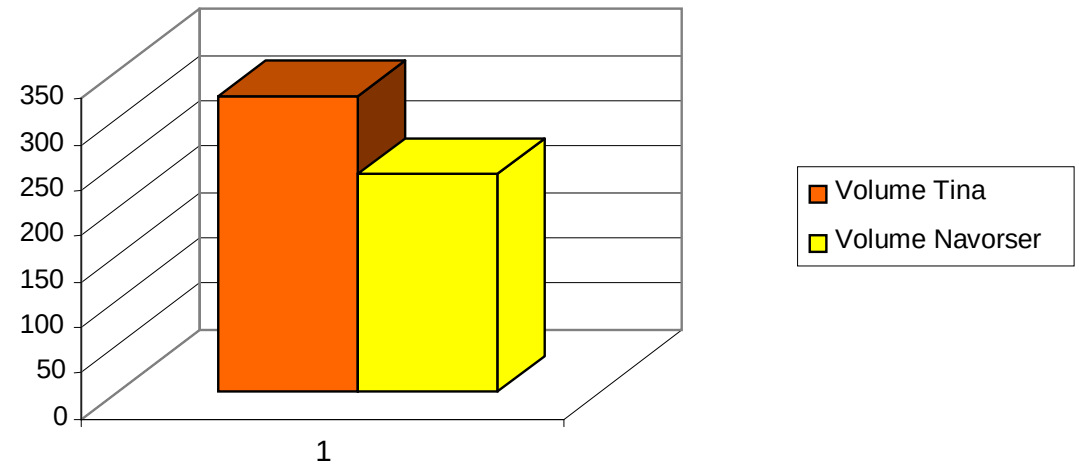
FIGUUR 4.20 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 3 (TINA)



Responsvolumes Fase 3

Tydens die Analitiese Invragingsfase (Fase 4), was die inset volumes van die navorser en Tina soos in Figuur 4.21. Meer invraging vind plaas vanaf die navorser, maar Tina se responsvolume is ook hoog (bykans 300 woorde).

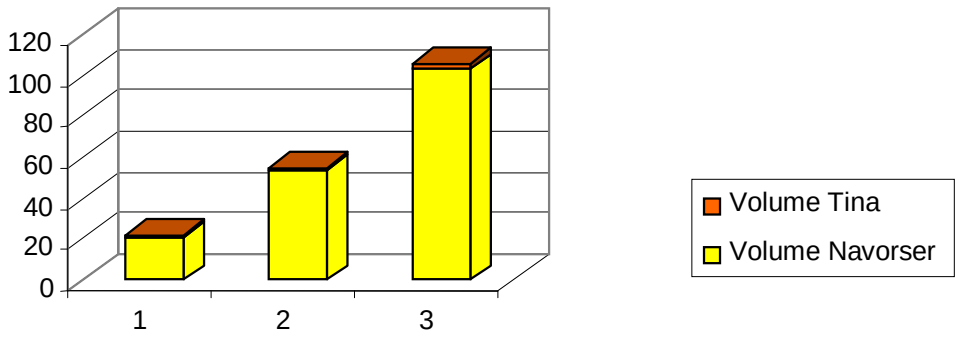
FIGUUR 4.21 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSVOLUMES: FASE 4 (TINA)



Responsvolumes Fase 4

Die responspatrone per ingreep vanaf die navorser sal nou bestudeer word. Figuur 4.22 dui aan hoeveel response die navorser gelewer het (onderste deel van balk) en hoeveel response Tina daarop gelewer het tydens Fase 1 se opdragfase, waar Murray se metode gebruik is om die opdrag te verduidelik as voorloper tot die toepassing van TAT Plaat 1.

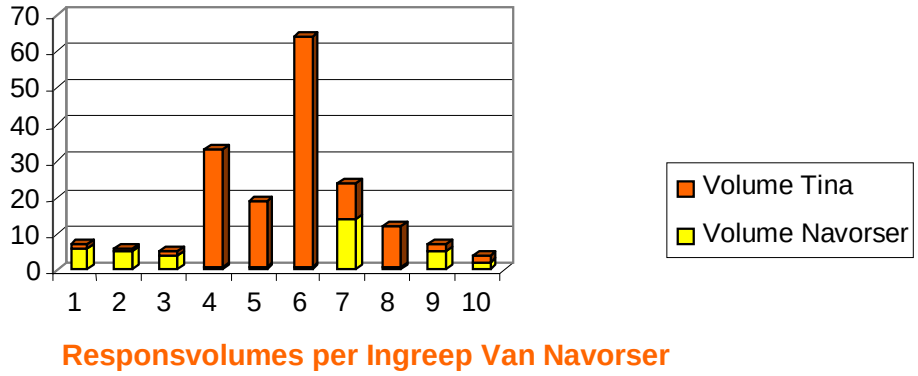
FIGUUR 4.22 RESPONSPATROON FASE 1.2: MURRAY-OPDRAG (TINA)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

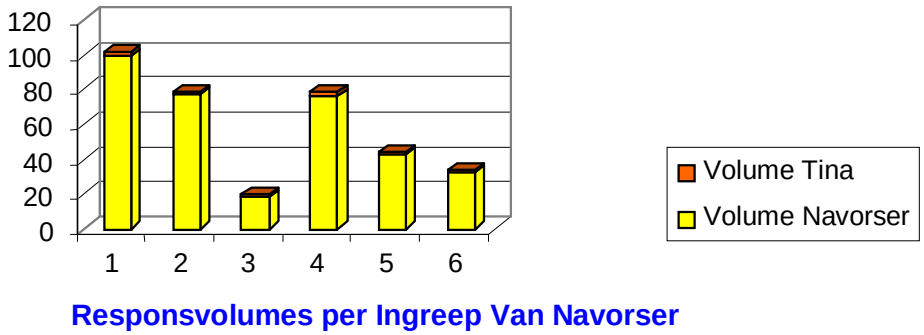
Hierna is TAT Plaat 1 toegepas, waar van die wedersydse response tussen die navorser en Tina visueel voorgestel is in Figuur 4.23. Tina se lang stilte vooraf, waar sy moontlik kognitief haar storie eers agtermekaar kry, met aanmoedigende uitings van die navorser, kan gesien word in ingrepe 1 tot 3.

FIGUUR 4.23 RESPONSPATROON FASE 1.3: KAART 1 TOEGEPAS (TINA)



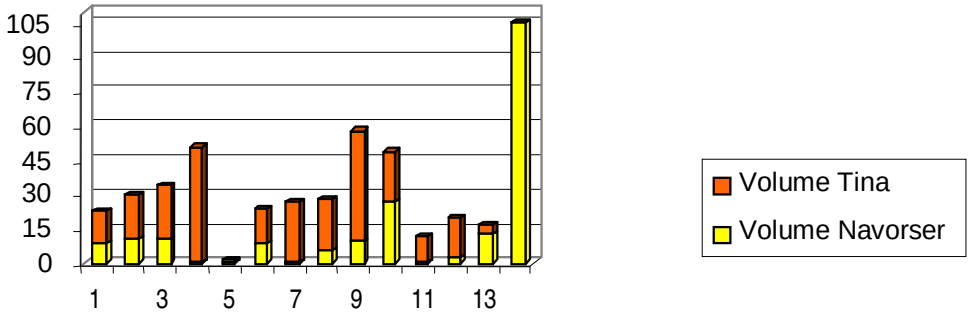
In Figuur 4.24 word gesien hoe die navorser lank en intensief verduidelik het wat sy gedoen en gesê het en wat die rede hiervoor was, in 'n poging om seker te maak dat Tina wel begryp wat van haar verwag word.

FIGUUR 4.24 RESPONSPATROON FASE 2.1: POST- KAART 1 DINAMIESE ASSESSERING VERDUIDELIKING (TINA)



Hierna is Kaart 2 toegepas (TAT Plaat 2) en die navorser se verduideliking van haar eie ingrepe vind tydens Plaat 2 (die opleidingsplaat) plaas. 'n Lang opsomming deur die navorser het plaas gevind teen die einde van Plaat 2 om seker te maak Tina weet wat om te doen.

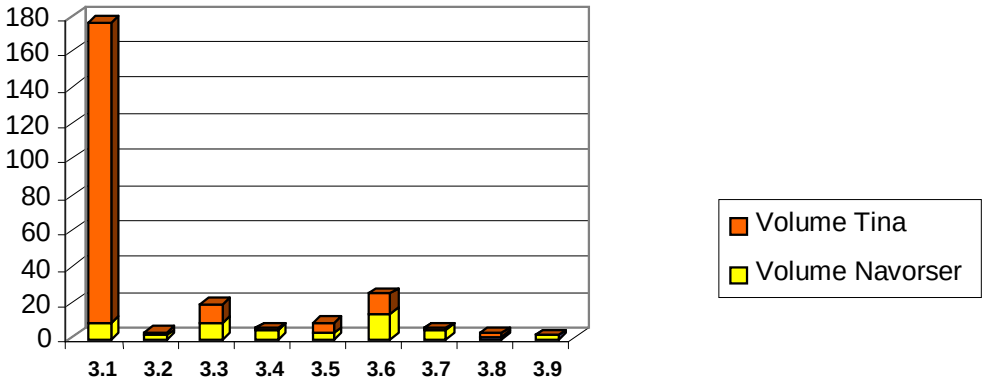
FIGUUR 4.25 RESPONSPATROON FASE 2: KAART 2- TOEPASSING DINAMIESE ASSESSERING; OPLEIDINGSKAART (TINA)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

Geen navraag het plaasgevind by die post-kaart 2 Fase nie en daar is direk oorgegaan na Fase 3, die "na-opleiding" of hertoetsfase. By Kaart 3 (Figuur 4.26) kan duidelik gesien word hoe Tina haar vertelling gegee en dan weinig meer inligting verskaf het. Haar responstoename ter aanvang is egter merkbaar hoër in vergelyking met Plaat 2, waar haar response verspreid was. Dit wil dus voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek wel 'n invloed op Tina se responspatrone by Plaat 3 gehad het.

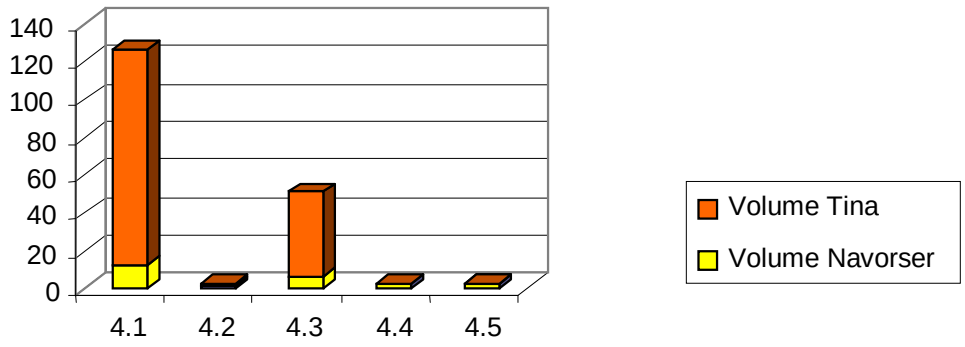
FIGUUR 4.26 RESPONSPATROON FASE 3.1: KAART 3 (TINA)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

Tydens Kaart 4 (Figuur 4.27) word gesien hoe die patroon van haar respons volgehou het. Baie response is gegee na min aanmoediging (die inisiële opdrag), waarna relatief min reaksie verkry is. Dit wil dus steeds voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek wel 'n invloed op Tina se responspatrone gehad het.

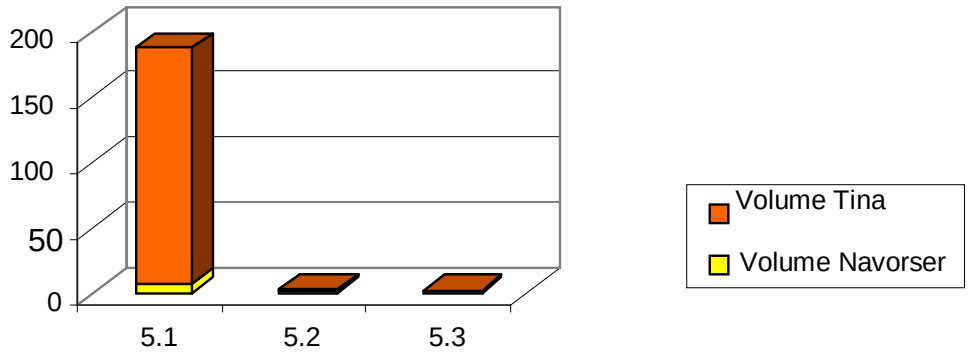
FIGUUR 4.27 RESPONSPATROON FASE 3.2: KAART 4 (TINA)



Responsvolumes per Ingreep Van Navoser

By Kaart 5 hou die patroon vol (sien Figuur 4.28).

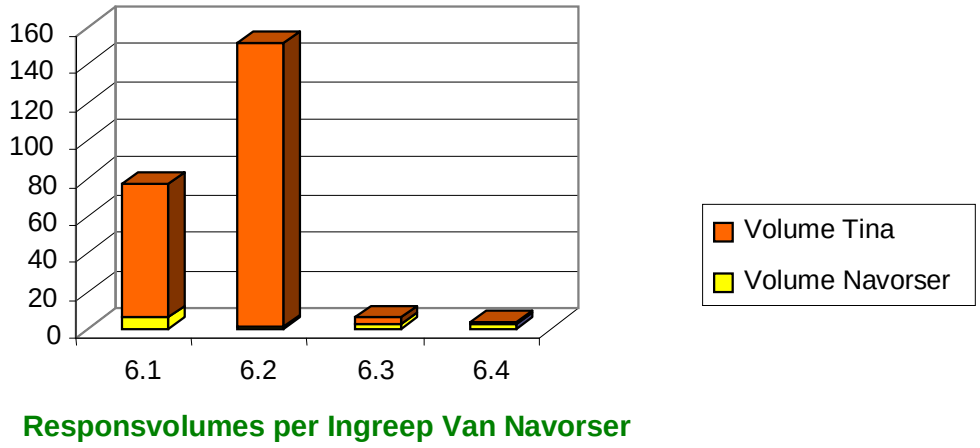
FIGUUR 4.28 RESPONSPATROON FASE 3.3: KAART 5 (TINA)



Responsvolumes per Ingreep van Navorser

By Kaart 6 (Figuur 4.29) is die patroon ook volgehou, waar slegs "mm" vanaf die navorser as tweede ingreep plaasgevind het.

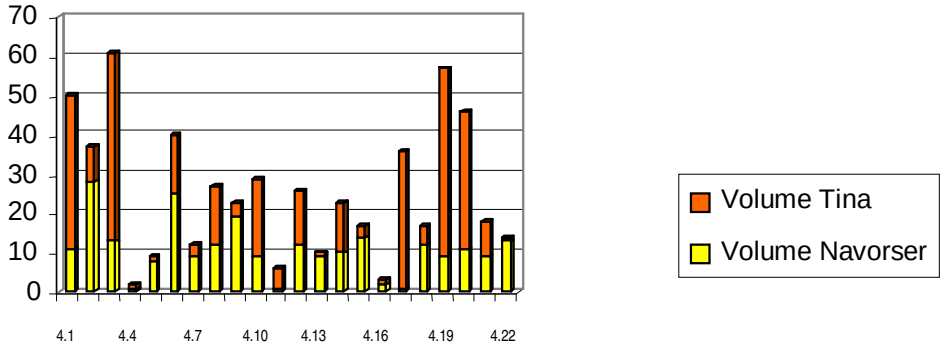
FIGUUR 4.29 RESPONSPATROON FASE 3: KAART 6 (TINA)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

Figuur 4.30 dui die responspatrone tydens die analitiese invragingsfase aan, waar haar response hoog was op oop-vraagstellings. Daar word herinner dat die konteks van hierdie fase gefokus is op die bepaling van voor- en afkeure ten opsigte van plate, asook redes vir sodanige keuses.

FIGUUR 4.30 RESPONSPATROON FASE 4: ANALITIESE INVRAGING (TINA)



Respons Volumes per Ingreep Van Navorser

k. Toename/verdieping in projeksies

'n Vermeerdering van projeksies het beslis plaasgevind na Plaat 1. As die visuele inligting op Bellak se *TAT Analysis Blank* bekyk word (vergelyk werksdokument 1), blyk dit op die oog af ook dat meer inligting ingeskryf is by Kaarte 2 tot 6 in vergelyking met Kaart 1. Veral Kaart 6 het baie meer analises, waarna Kaart 5 volg.

Indien die aantal stellings (vergelyk Kategorie h) inkorporeer word in die soeke na verdieping of toename in projeksies, wil dit voorkom of daar wel 'n toename was na Plaat 1. By verdere ontleding (Vergelyk Bylaag A en B), veral die ontledings op Tina se getranskribeerde dokument) kan die volgende gesien word. By Kaart 1 kom 7 temas 11 keer voor; by Kaart 2 kom 12 temas 22 keer voor; by Kaart 3 kom 8 temas 13 keer voor; by Kaart 4 kom 12 temas 17 keer voor; Kaart 5 lewer 13 temas wat 20 keer voorkom en Kaart 6 lewer 16 temas wat 26 keer voorkom. Die inligting is in Tabel 4.5.

Tabel 4.5:

VERGELYKENDE TABEL: HOEVEELHEID VERSKILLENDE TEMAS EN FREKWENSIE DAARVAN PER PROJEKSIEPLAAT (TINA).

PLAAT	ITEM	FREKWENSIE
Plaat 1	7	11
Plaat 2	12	22
Plaat 3	8	13
Plaat 4	12	17
Plaat 5	13	20
Plaat 6	16	26

Dit wil dus voorkom of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens Plaat 2 reeds bygedra het tot die verdieping of toename in projeksie-duidings. Alhoewel Plaat 3 'n afname in projeksie-duidings toon, is dit steeds meer as dié by Plaat 1. Die res van die plate toon ook duidings van projeksie toename en/of verdieping.

l. Respondeer goed op. **(Sien Tabel 4.4)**

Die bevindinge is baseer op 'n verbandtrekking met kategorie j: respons-lengte per ingreep van navorser en die visuele grafiese data. Waar die grafiese data verhoogde response aangedui het, het ek teruggekeer om die ingreep-intervalle waar dit plaasgevind het, van nader te ondersoek. Sodoende is opgespoor watter woorde, uitinge of opdragte die verhoogde response ontlok het. By Plaat 1 is verhoogde response ontlok deur ingrepe 1.7 deur die opdrag; 1.8 deur "Mm-mm"; 1.9 deur "OK". Plaat 2 het veral verhoogde response aangetoon by ingrepe 2.4 deur "Mm" en 2.9 "Mm-mm…tell me more about…". By Kaart 3; 4; 5 en 6 is verhoogde response ontlok deur die opdrag en by Kaart 4 tydens ingreep 4.3 "And what's going to happen

then?", wat ook deel van die opdrag was. Die verandering in die sneller vir goeie response van Tina af, na Fase 1 en 2, mag impliseer dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging wel 'n invloed op Tina se response kon gehad het.

4.4 DIE VERTELLINGS VAN KETSWA (GEVAL 3)

Ketswa is 15 jaar oud en in Graad 9. Beide hy en sy ma het gevra vir 'n sielkundige intervensie. Die aanmeldingsrede was fisiologiese, akademiese en emosionele problematiek. Sy ouers is in die proses om te skei en is reeds van bed en tafel geskei. Finansiële hindernisse is huidiglik sterk op die voorgrond in die huishouding. Ter wille van die beskerming van die anonimiteit van die deelnemers, is agtergrond van die deelnemers in 'n aparte bylae verskaf slegs vir eksamineringsdoeleindes. 'n Laserskyf vir die visuele data sowel as klankopname (CD) is ingesluit, ook vir eksamineringsdoeleindes (sien Bylaag E).

4.4.1 Resultate en bevindinge vanuit Ketswa se vertellings

Dieselfde besprekingspatroon as by Ally en Tina sal deurgaans gehandhaaf word. Resultate en bevindinge oor projeksie-betekenisse sal eerstens bespreek word, waarna struktuur-analise resultate en bevindinge bespreek sal word.

4.4.2 Projeksie-Analise

Gerieflikheidshalwe is 'n gelamineerde kopie van die *Bellak Analysis Sheet for use with the TAT Blank* (vergelyk A3 werksdokument 1 – Ketswa) verskaf om hierdie bespreking gelyklopend vergelykend te volg, om die begrip van die bespreking te vergemaklik. Bylaag A bevat volledige transkripsies van die oudiovisuele data en Bylaag B bevat Bellak en Haworth-vorms, sowel as die analise van die projeksies. Tabel 4.6 verskaf 'n samevatting van die analise van die hooftemas in Ketswa se vertellings op diagnostiese vlak, ter toeligting van Ketswa se emosionele hindernisse.

Tabel 4.6:

BESKRYWINGS VAN TEMATIESE ANALISE OP DIAGNOSTIESE VLAK (KETSWA)

FASE 1 (Murray metode)	**Kaart 1**	**Diagnostiese vlak** Hierdie seun raak entoesiasties om deel te neem en te presteer, maar raak gou verveeld as hy nie vinnig sukses behaal nie of té hard moet werk. Alhoewel intense afkeur deur ander en ook selfveroordeling mag pla, sal hy entoesiasties na 'n nuwe aktiwiteit van 'n laer orde oorskuif.
FASE 2 (Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek)	**Kaart 2**	Hierdie seun voel dat huidige finansiële beperkinge oorkom kan word deur akademiese prestasie. Hy openbaar 'n begeerte om 'n beter lewe vir sy gesin en familie te skep. Hy het ook 'n behoefte om "aan te beweeg".
FASE 3 (Hertoets-fase)	**Kaart 3**	Hierdie seun ervaar die huidige skeiding van sy ouers as 'n oorlog waar geen wenners is nie. Hy ervaar dat hy beide ouers "verloor". Orale deprivering mag tans heers en 'n vrees vir totale weerloosheid (weeshuis), kom voor.
	Kaart 4	Hierdie seun begeer om sy gesin te verlos van die onderdrukkende greep van magtiger mense. Hy idealiseer om as held onthou te kan word wat sy "gemeenskap" bevry vanuit swaarkry, van die bedreiging van die onderdrukker.
	Kaart 5	Hierdie seun is sensitief vir die mislukkingsfiguur te midde van opgeruimdheid en fokus sterk afweer of kritiek op die verloorder.
	Kaart 6	Hierdie seun worstel met die verantwoordelikhede wat hy as enigste seun moet dra as gevolg van die skeiding van sy ouers. Hy het ook ambivalente gevoelens rondom die verantwoordelikhede versus onderdanige gedrag wat hy binne die eise van sy kultuur moet openbaar.
FASE 4 (Analitiese invraging)		Vergelyk latere bespreking.

'n Komponent wat by Ketswa se vertellings genoem moet word, is die outobiografiese inspeling in sy vertellings. Deprojeksie versus projeksie kom dus voor. Hierdie eksplisiete koppeling aan eie ervarings mag moontlik 'n voortgesette funksie wees van sy begrip van die opdrag. Die *Bellak Analysis Sheet* dui die volgende kategorieë (a-l) aan wat ook in die bespreking gebruik word. 'n Belangrike

komponent van die analise en interpretasie-fase wat in gedagte gehou behoort te word, is dat die metodes en aanbevelings van Bellak en Abrams (1997) gevolg is in die analise sowel as in die interpretasies, en daarom verskil van intuïtiewe insigte. Die holistiese konteks van die kind word wel betrek by interpretasies en my kennis van die kind en sy konteks kon beslis 'n rol gespeel het in my interpretasies. Daarom is die sosiaal-konstruktivistiese en interpretivistiese paradigmas gebruik tydens die analise en interpretasie-fase.

a. Die hooftema

Die hooftema van Plaat 1 is meer gesentreer op *leer.* Vanaf Plaat 2 tot Plaat 6 verander die hooftema projektief na worstelinge rondom egskeiding/skeiding, wat mag beleef word. Dit wil voorkom dat die invloed van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging wel teenwoordig kon gewees het by die verandering in tema, ofskoon die onmiddellike aard van die seun se situasie ook 'n verklaring vir hierdie wending kan wees.

b. Die hoofkarakter

Oor die ses plate heen verander die beskrywings ten opsigte van die hoofkarakter. In Plaat 1 pas die hoofkarakter aan en beoefen iets wat makliker is. In Plaat 2 en 4 is die hoofkarakters geïdealiseerd en presteerders maar tog ook slagoffers. In Plaat 3 en 5, waar verskeie hoofkarakters voorkom, word die ma as versorgend, opofferend, die slagoffer van omstandighede en tradisie gesien en die kinders as slagoffers van omstandighede wat oorleef (Plaat 3). Plaat 6 se hoofkarakter voldoen aan gestelde tradisionele vereistes, weer die voorbehoude "ideaal", maar 'n slagoffer van omstandighede. Wisselende toeskrywings word aan die hoofkarakter verbind maar 'n sigbare wending na Plaat 1 kom voor. Vanaf Plaat 2-6 kom 'n slagoffer-hoofkarakter voor. Dit wil voorkom asof die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging wel 'n invloed kon uitgeoefen het op die siening van die hoofkarakter.

c. Behoeftes van die hoofkarakter

Die behoeftes van die hoofkarakter wissel oor die plate heen. In Plaat 1 is die behoeftes meer "konkreet" en nie op dieselfde diepte as vanaf Plaat 3 nie (vergelyk Bellak se A3 vorm). Wendings in die behoeftes blyk wel voor te gekom het:

- Plaat 1: Om sonder té veel insette, te presteer, tevrede te stel.
- Plaat 2: Uit tradisie te ontsnap ter wille van welvaart.
- Plaat 3: Vele versorgings en affiliasie behoeftes; liefde; beheer; vertroue.
- Plaat 4: Wil bevry, held wees, eksterne bemagtig/mag ontvang; trots.

- Plaat 5: Nie martelaar/vertrap te word, standvastigheid te hê.
- Plaat 6: Ontsnapping, voldoening aan eise.

Die gebruik van 'n dinamiese assesserings-tegniek van invraging blyk wel 'n invloed te gehad het op Ketswa se hoofkarakters se behoeftes.

d. Siening van die wêreld

Ketswa se siening van die wêreld blyk meer intens en emosioneel te raak oor die plate heen. Die siening van die wêreld neig ook om meer beskrywende interpretasies oor die plate heen te ontlok. Plaat 1 se siening van die wêreld is nog positief en entoesiasme word beleef, behalwe waar die mislukking kom. Dan is die woede reaksie van buite af teenwoordig. By Plaat 2 is reeds meer inligting van sy wêreldsiening beskikbaar, wat verder intensiveer vanaf Plaat 3 (Vergelyk A3 Bellak-vorm). Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk wel 'n invloed te gehad het op Ketswa se siening van die wêreld.

e. Siening van figure

Sy siening van die figure binne sy vertellings wissel van plaat tot plaat. 'n Definitiewe onderskeid, andersheid of wending in sy siening van figure kan wel na Plaat 1 gesien word. as 'n "patroon" oor die plate heen vasgestel word nie. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk nie 'n duidelike patroonmatige invloed te gehad het op sy siening van die figure binne sy vertellings nie.

f. Betekenisvolle konflikte

Dit wil voorkom of 'n toename in betekenisvolle konflikte wel voorkom. 'n Toename is reeds sigbaar na Plaat 1, en vanaf Plaat 3 is ook meer betekenisvolle konflikte noteer. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk wel 'n invloed te gehad het op Ketswa se projeksie van betekenisvolle konflikte, wat vermeerder en verdiep.

g. Aard van vrese

Die aard van sy vrese blyk te vermeerder. 'n Duidelike wending vind plaas na Plaat 2, vanwaar ten minste ses vrese per plaat daarna identifiseer is. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk wel 'n invloed te gehad het op die aard van Ketswa se vrese. 'n Vermeerdering in identifiseerde vrese het ook voorgekom.

h. Verdedigingsmeganismes

Geen verskil ten opsigte van frekwensie of verandering in die patroon van verdedigingsmeganismes kan gevind word nie. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk nie 'n invloed te gehad het op Ketswa se geïdentifiseerde verdedigingsmeganismes nie.

i. Superego manifestasies

Superego manifestasies wissel tussen plate. Dit het verminder vanaf Plaat 4. 'n Vergelyking met die struktuur-analise se kategorie *huiwerings en herhalings* bevestig die verskil in die analise van die response veral omdat 'n korrelering tussen die twee kategorieë nie gevind is nie. Huiwerings en herhaling by die struktuur-analise sluit woordgreep, woord en stelling herhalings, asook stotter in. Dit verskil van superego manifestasies in dié sin dat stotter, stiltes en uitgestelde eerste response of pouses deur superego manifestasies gedek word. Die funksie en ekspressies van huiwerings en herhalings verskil en nie net die patroon en frekwensie nie. By huiwerings en herhalings was die fokus op struktuur en vertellings, nie projeksies nie. Huiwerings en herhalings het egter 'n impak op projeksies. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk nie 'n invloed te gehad het op superego manifestasies nie. My redevoering hiervoor is 'n vergelyking met Kategorie 2: *Volume.* In vergelyking met die ander kaarte se volumes, waar dan ook meer superego manifestasies verkry is, mag die volume van die vertellings moontlik 'n invloed gehad het op verminderde superego manifestasies by veral Plate 5 en 6. Daar kan dus nie met definitiewe sekerheid gestel word dat 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging hierdie afname teweeg gebring het nie.

j. Ego-integrasie

Geen verskille tussen fases en plate blyk patroonmatig voor te kom nie. Dit wil nie voorkom asof die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate 'n invloed op ego-integrasie gehad het nie.

Opsommend:

Ketswa presenteer met moontlike ambivalente gevoelens jeens betekenisvolle figure in sy lewe. Spesifieke konflikte wat mag heers sluit tradisionele versus kontemporêre rolinname in en die aanvoeling van tradisionele verantwoordelikheid. Gevoelens van deprivering, 'n verlies aan beheer en hulpeloosheid kom voor. Opsommend kan ook gestel word dat 'n invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by die projeksieplate met hierdie seun nie by alle kategorieë van projeksie-analise bemerk kon word nie. By kategorieë waar 'n invloed nie bespeur is nie, lyk dit egter nie of 'n negatiewe impak teweeg gebring is nie. 'n Positiewe impak is wel bevind in die volgende kategorieë: Die hoofkarakter; Behoeftes van die hoofkarakter; Siening van die wêreld; Betekenisvolle konflikte en die Aard van vrese.

4.4.3 Struktuur-Analise

Tydens die tweede been van data-analise is die klem verskuif na die struktuur van die vertellings. Die analise van die onderskeie struktuur-komponente is ter insae in Bylaag C. Tabel 4.7 bevat opsommend die analise se resultate, wat vanaf die gelamineerde kopie of die ingebinde kopie in die Bylaag gevolg kan word soos wat die bespreking aangaan.

TABEL 4.7 STRUKTUUR-ANALISE VAN KETSWA SE VERTELLINGS												
RESPONSE	**SUB-FASES**	Inleiding	Opdrag	Kaart 1 Toepas	Post-kaart 1 Dinamiese Assessering: verduideliking	Kaart 2	Post-Kaart 2	Kaart 3	Kaart 4	Kaart 5	Kaart 6	Analitiese Invraging
	FASES	**FASE 1**			**FASE 2**			**FASE 3**				**FASE 4**
1. Volume[1] **Insette en Response**		96 10	80 3	73 337	305 7	100 789	95 43	23 415	17 369	42 354	34 240	89 514
2. Wending/rigtings[2] van vertellings: • **Hoe gou** • **Hoe duidelik**						2.10 ϒ				5.3 5.4 ϒ ϒ	6.3 ϒ	
3. Aanmoediging[3] deur navorser				44		27 ↓		7 ↓	5 ←	11 →	7 ←	18 ↑
4. Toonaard				Impulsief Optimisties Ontdekkend Opgeruimd		Optimisties Neg.ondertoon Bewonderend Begryp interne lokus van beheer		Donker Terneergedruk Positiewe einde Hartseer	Opgeruimd Donker ondertoon Kultuur-trots Oorwinnend	Opgeruimd Donker ondertoon Krities Optimisties	Neutraal Saaklik Kultureel	
5. Woordkeuse				Onsamehangend Kwalifiserend		Onsamehangend Kwalifiserend Toekomsgerig		Onsamehangend slegs by tye Kwalifiserend Emosioneel belaai	Kwalifiserend Emosioneel belaai	Kwalifiserend Huiwerend Beskrywend	Kwalifiserend Feitelik	
6 .Huiwerings		0	0	21	0	32	2	36	22	24	19	31
7. Herhalings		0	0	6	0	11	1	4	6	6	7	12
8 .Getal stellings		2	0	38	0	62	6	26	37	34	25	54
9. Getal direkte verduideli-kings op spesifieke vrae		0	0	0	0	4	0	8	0	0	0	0
10.Respons-lengte peinset[4]												
11.Toename/verdieping in Projeksie-duidings [5]				Leer		Verdieping relevant tot emosionele skeidingsituasie		Verdieping oorlog geen wenners	Held verlos "tribe" van onderdrukking Verdieping	Verdieping Sensitief vir mislukkings-figuur midde in opgeruimdheid	Verdieping Worstel met verantwoor-delikhede	

[1] NAVORSER GETAL BO(RESPONSE **VOOR** OPSOMMING); DEELNEMER GETAL ONDER

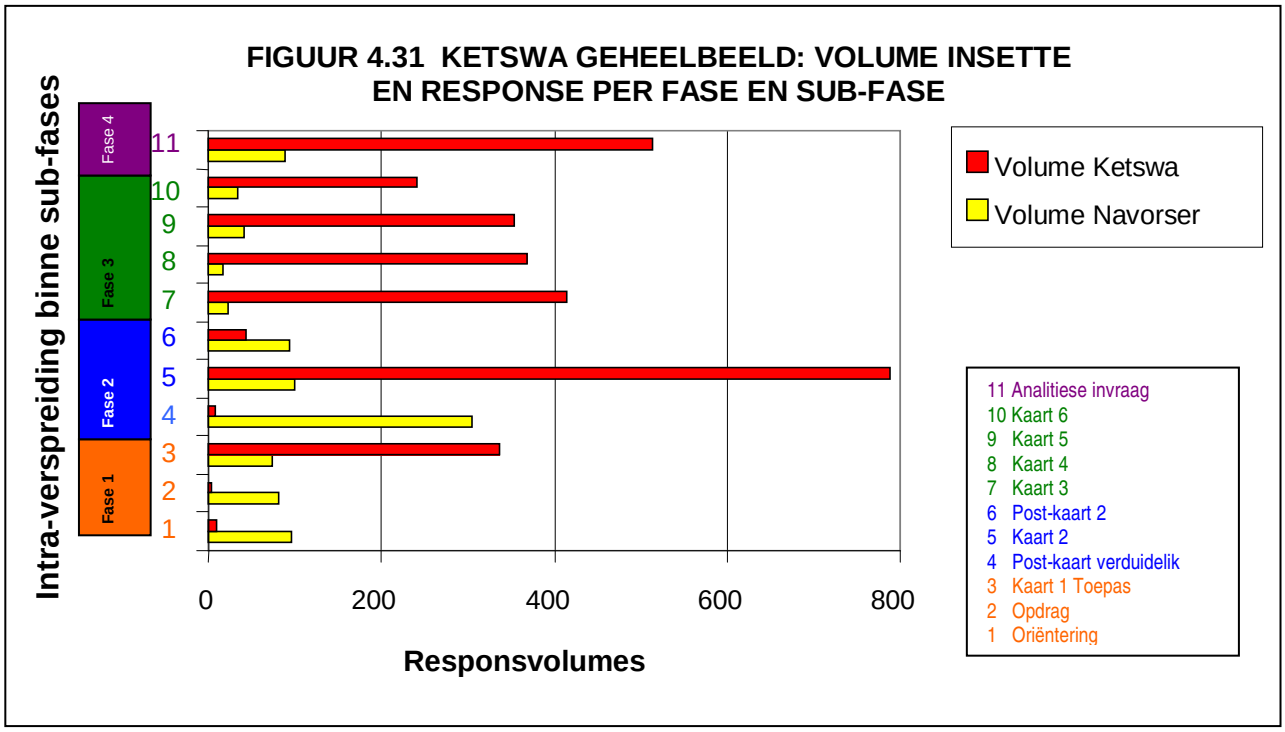
[2] ϒ BETEKEN NORMALE WENDING KOM VOOR IN VERTELLING; VETGEDRUK IMPLISEER 'N STERK WENDING KOM VOOR

[3] AANMOEDIGINGS SLUIT OPDRAGTE IN. PYLE: ↑ AANMOEDIGING HET TOEGENEEM MET >10; ↓ AFGENEEM MET >10; ↔ DIESELFDE GEBLY; ← BIETJIE AFGENEEM MET <10; → BIETJIE TOEGENEEM MET <10.

[4] SIEN FIGUUR 4. – 7. VIR DUIDINGE VAN RESPONSPATRONE

[5] REGMERK DUI AAN DAT DIT WEL VOORKOM IN PROJEKSIES. VETGEDRUK IMPLISEER STERK DUIDINGE WAARGENEEM.

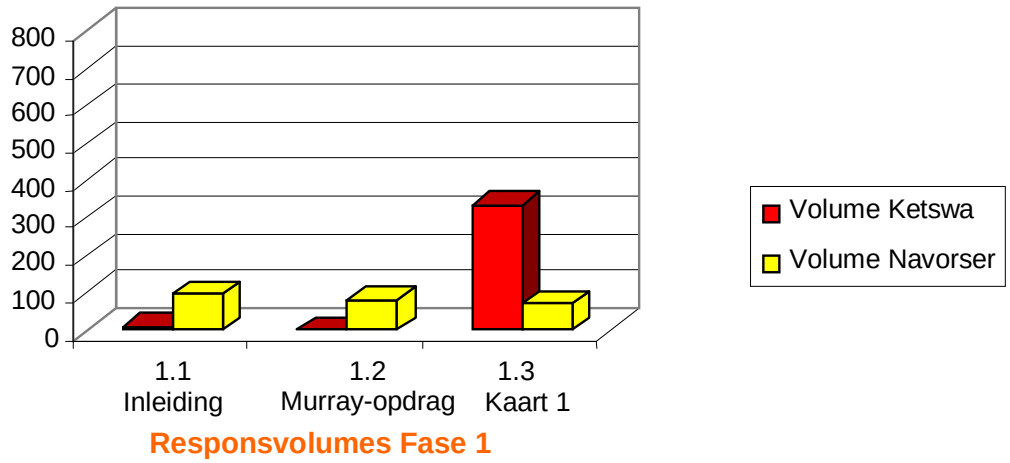
12.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitinge**				Mm-mm				Opdragte	Opdragte	Opdragte	Opdragte	



a. Volume van response

Figuur 4.31 bied 'n oorsigtelike visuele beeld op die volume van die response tydens elke sub-fase. Response sluit woorde, sowel as nie-verbale response in. 'n *Kop-knik*, *lag* as respons, 'n *gebaar* en 'n *stilte* is dus as 'n respons getel. Die volumes by elke projeksieplaat is sigbaar 3, waar Kaart 1 toegepas is; 5 (waar Kaart 2 toegepas is); en by 7-10 (waar Kaart 3-6 toegepas is). Ketswa het die hoogste volume bereik by Kaart 2, die opleidingskaart, waarna die volumes van sy vertellings geleidelik begin afneem het. Dit wil dus voorkom of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging wel 'n invloed gehad het op die woord-volumes tydens Ketswa se vertellings. Figuur 4.32 dui die volumes in elke sub-fase van Fase 1 só aan:

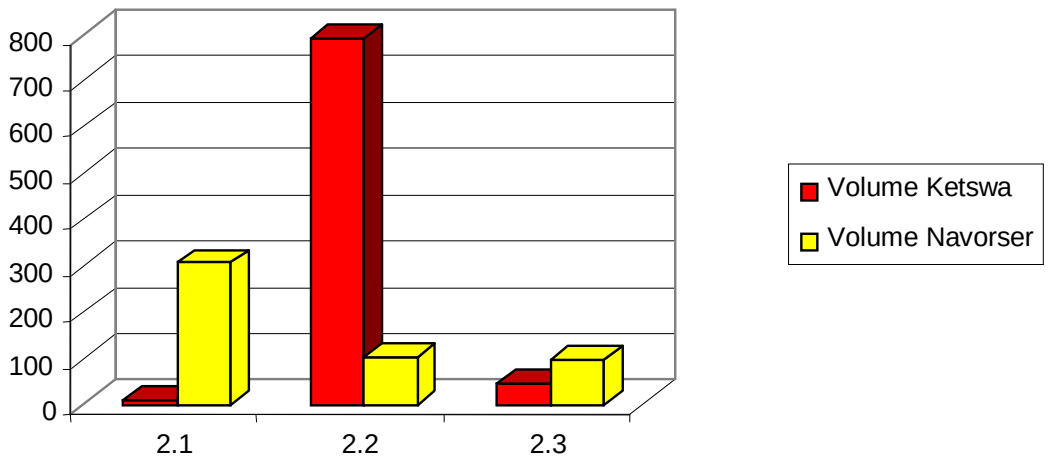
FIGUUR 4.32 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE: FASE 1 (KETSWA)



Responsvolumes Fase 1

Ketswa het reeds by Plaat 1 'n responsvolume van 337 gehad. Agtien ingrepe vanaf die navorser is egter gedoen om hierdie volume te bereik (vergelyk met kategorie *respons lengte per invraag* by j, wat fokus op die responspatrone). Nadat Plaat 1 toegepas is, het 'n post-kaart 1 sub-fase gevolg (sien Figuur 4.33, 2.1) waartydens die verduideliking van die navorser se gedrag en verbale insette plaasgevind het. Die hoër volume van die navorser is daarom sigbaar, waarna die post-kaart 2 sub-fase 2.3 ook later plaasgevind het. Tydens die post-kaart 2 sub-fase 2.3 is 'n analitiese invraag gedoen rondom moontlike bydraes (verbaal en/of nie-verbaal) wat die navorser gelewer het om vertellings te ontlok.

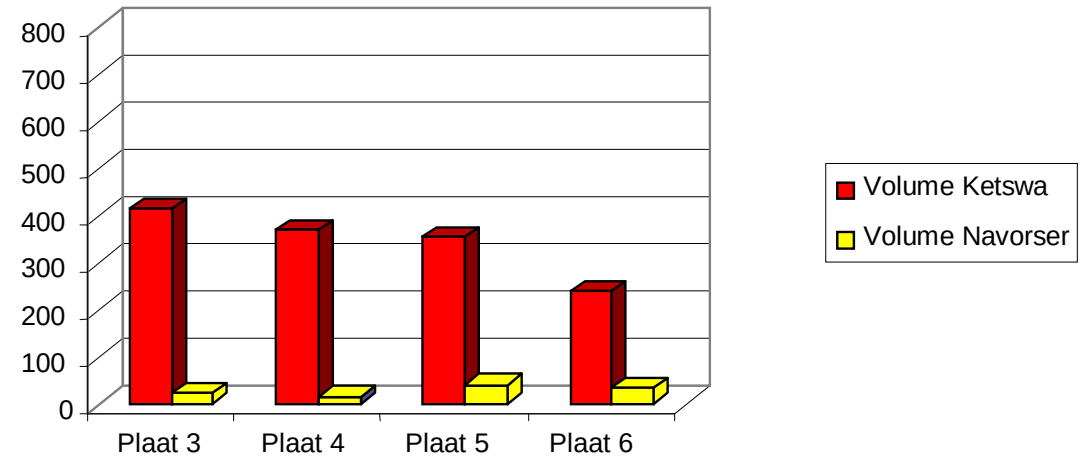
FIGUUR 4.33 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE: FASE 2 (KETSWA)



Responsvolumes Fase 2 (Sub-fase 2.1 tot 2.3)

Ketswa stel dat hy makliker respondeer en deelneem danksy "Knowing that you are willing to listen", "Nothing that you did, but it's the knowing,…" Hierdie woorde mag moontlik 'n sterk duiding wees van die waarde van hierdie tegniek op hierdie wyse van inskakeling. Die sensitisering wat dit vir Ketswa ingehou het rakende die skerp aandag van die navorser, was noemenswaardig.

FIGUUR 4.34 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE: FASE 3 (KETSWA)



Responsvolumes Fase 3

Figuur 4.34 dui die volume van response aan vir onderskeidelik Plaat 3; 4; 5 en 6. 'n Geleidelike afname is sigbaar in die volumes. Dit is egter belangrik dat hierdie kategorie saam met kategorie c: Verminderde aanmoedigings benodig, en ook saam met kategorie j: respons-lengte per inset vanaf navorser, gelees moet word om te kon bepaal of die invragingstegniek 'n positiewe of 'n negatiewe impak op respons-ontlokking gehad het. 'n Geweldige afname in aanmoedigings vanaf die navorser is vanaf Kaart 3 af noteer, wat noodsaak dat persentasies per totale volume per plaat uitgewerk moet word, om perspektief te verkry op Ketswa se deelname. Dit is gedoen en vervat in tabel 4.8.

Tabel 4.8:

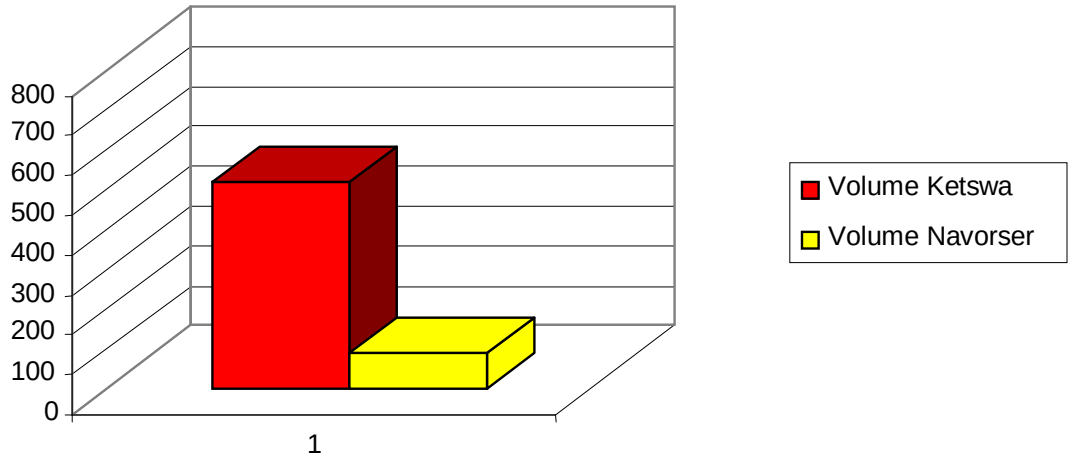
KETSWA SE TOTALE VOLUME INSETTE PER PLAAT

PLAAT	SUB-FASE IN PROSES	VERGELYKENDE PERSENTASIES
Plaat 1	Murray metode	[(337/410) x (100/1)] = 82%
Plaat 2	Opleidingsplaat	[(789/889) x (100/1)] = 88,8%
Plaat 3	Na-opleidingsfase	[(415/438) x (100/1)] = 94,7%
Plaat 4	Na-opleidingsfase	[(369/386) x (100/1)] = 95,6%
Plaat 5	Na-opleidingsfase	[(354/396) x (100/1)] = 89,4%
Plaat 6	Na-opleidingsfase	[(240/274) x (100/1)] = 65,8%

Die persentasie van totale volumes geuiter per kaart toon aan dat by Kaarte 3; 4 en 5 hoër bydraes deur Ketswa gelewer is as by Kaart 1 en 2. Kaart 2 dui egter reeds 'n styging in bydraes binne die totale response van hierdie sub-fase aan, in vergelyking met sy bydraes by Plaat 1. By Plaat 6 het die volume egter afgeneem (sy vertelling sowel as die totale persentasie verbale deelname). Sou dit beteken dat die tegniek nie hier 'n invloed gehad het nie? Alhoewel dit wil voorkom dat die tegniek 'n positiewe invloed gehad het op volumes vanaf Plaat 2 tot 5, kan daar nie met sekerheid bepaal word of die tegniek volumes *per se* positief beïnvloed het by Ketswa se vertellings nie. Moegheid en/of die afwysing van die kaart as gevolg van gesnellerde emosies kon ook 'n bydraende faktor gewees het. My eie interpretasie met Kaart 6 se response en projeksies ingesluit, is dat hierdie kaart 'n wesenskenmerk van sy situasie aangeraak het wat tydens verloop van verdere terapie-sessies as 'n kernkonflikpunt in sy lewe geblyk het.

Die responsvolumes by die analitiese invragingsfase verskyn in Figuur 4.35. Die volume inligting wat hier verkry is het projeksies verryk en uitklarings of verhelderings verskaf oor sy vertellings.

FIGUUR 4.35 INTRA-VERGELYKING VAN RESPONSE: FASE 4 (KETSWA)



Responsvolumes Fase 4

b. Wendings of rigtings in vertellings

Wendings is gevind by 2.10 waar Ketswa eers sy eie kleintyd in ****** (dorp) bespreek het, toe 'n oorsig gegee het oor die skole wat hy bygewoon het, sowel as by sy verklaring dat dit "childish things" was. By 5.3 is 'n wending gevind toe die navorser die vraag "How did this come about, this wedding?" gevra het, waarna 'n outobiografiese narratief gevolg het. By 5.4 is nog 'n wending noteer toe hy teruggekeer het na die aanvanklike vertelling en weer gefokus het op die plaat. 'n Wending is ook identifiseer by Plaat 6, na invraag 6.3 waar die fokus op die seun geplaas word na die pa se dood ('n self-inisieerde wending dus). Geen verband is gevind tussen die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging en wendings nie.

c. Verminderde aanmoedigings

Aanmoedigings van die terapeut het radikaal verminder na Kaart 1. Kaart 2 het reeds 17 minder aanmoedigings benodig en Kaart 3 het selfs 20 minder aanmoedigings benodig as by Kaart 2. Elf aanmoedigings was weer nodig by Kaart 5, wat steeds baie minder was in vergelyking met die eerste twee plate. Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate blyk dus 'n invloed te gehad het op die gebruik van aanmoedigings. Die nodigheid van aanmoedigings het aansienlik verminder by Ketswa se vertellings.

d. Toonaard

Die toonaard van die plate het gewissel, en geen impak van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by Ketswa se vertellings kon gevind word nie.

e. Woordkeuse

Ketswa se woordkeuses was tydens Plaat 6 meer feitelik as by die ander plate en by Plaat 3 en 4 meer emosioneel belaai as by die ander plate. Geen fase-spesifieke patroon kon egter identifiseer word nie. Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate het dus nie geblyk om 'n invloed te hê op Ketswa se woordkeuses nie.

f. Huiwerings

Huiwerings het aanvanklik toegeneem tydens die Plaat 3 projeksie, waarna 'n afname weer by verdere plate voorgekom het. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging mag moontlik 'n invloed uitgeoefen het op hierdie gedrag, maar deurlopende bewys kon nie gevind word dat die gebruik van die tegniek die werklike oorsaak was vir die aanvanklike toename en daaropvolgende afname nie.

g. Herhalings

Herhalings het wisselend voorgekom. Herhalings het stotter ingesluit. Die funksies en ekspressies van herhalings het verskil van dié by projeksies. By projeksies het dit deel gevorm van emosionele belading. By herhalings kon die funksie daarvan uitklaring van denke wees of sy manier van uitklaring wees. Geen impak van 'n toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, is gevind nie.

h. Getal stellings

Die getal stellings het aanvanklik skerp toegeneem vanaf Plaat 1 (38 stellings) na Plaat 2 (62 stellings), waarna 'n skerp daling in die hoeveelheid stellings plaasgevind het (Plaat 3: 26 stellings). Dit wil voorkom asof die getal stellings juis as gevolg van die "onderrig" gedaal het alhoewel die patroon nie 'n konstante daling impliseer het nie. Tydens opleiding het hy baie stellings gemaak, en namate die opgaaf van die plate hom meer in beslag geneem het en hy minder bewustelik gerespondeer het, het die stellings afgeneem. Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk dus moontlik 'n invloed te gehad het op die getal stellings by Ketswa.

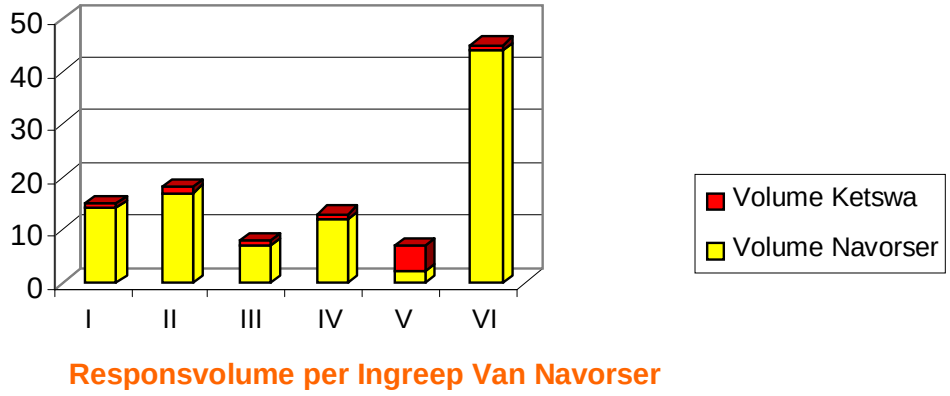
i. Getal verduidelikings

Verduidelikings het slegs by Plaat 2 en 3 voorgekom. Tydens en direk na opleiding het Ketswa verduidelik, en namate die opgaaf van die plate hom meer in beslag geneem het en minder bewustelike response plaasgevind het, het sy verduidelikings afgeneem. 'n Moontlike impak kon dus gevind word van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging op Ketswa se aantal verduidelikings.

j. Respons-lengte per inset vanaf navorser

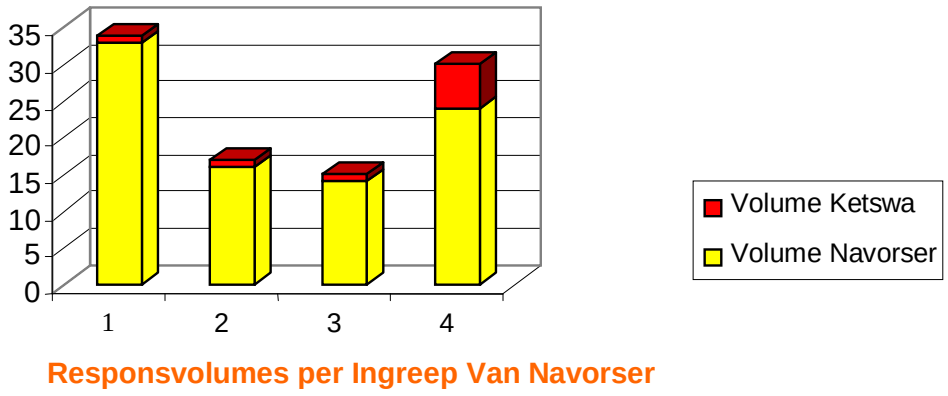
Die volgende figure gee 'n visuele voorstelling van die lengtes van Ketswa se response op elke invraag van die navorser. Die navorser se invraag-lengte is onder op die balk, waarna Ketswa se respons-lengte direk bo-aan aangedui word. Transkripsies (Bylaag A) kan vergelykend gebruik word ter toeligting. Tydens die Pre-assesserings- of Inleidingsfase (Figuur 4.36) het die navorser ses ingrepe gedoen, waarop kort response van Ketswa telkens gevolg het. Die gesprek het hoofsaaklik oor die diktafoon-benutting gehandel.

FIGUUR 4.36 RESPONSPATROON FASE 1.1: PRE-ASSESSERING (KETSWA)



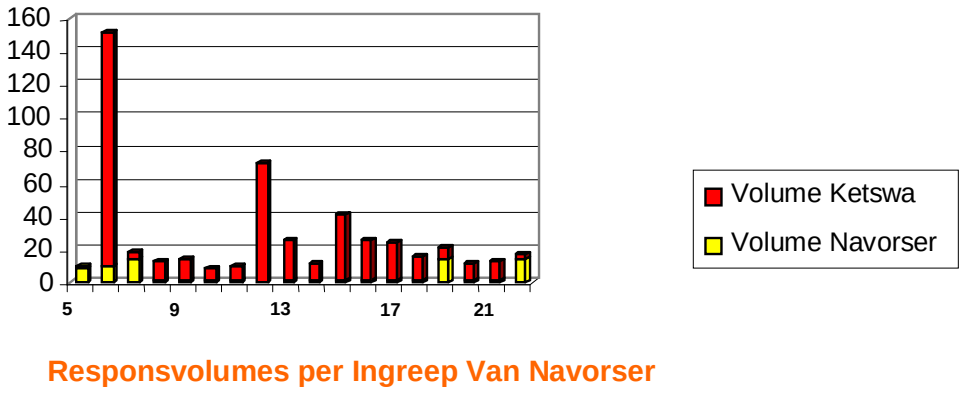
Tydens die sub-fase 1.2 (Figuur 4.37) is die opdrag van Murray gestel as voorloper tot Kaart 1 (TAT Plaat 1). Die bydrae van die navorser is dus hoog in vergelyking met Ketswa s'n.

FIGUUR 4.37 RESPONSPATROON FASE 1.2: OPDRAG (KETSWA)



Hierna volg die toepassing van Kaart 1 (Figuur 4.38) waar die fluktuerende volume response van Ketswa per ingreep van die navorser gesien kan word. 'n Groot volume response is deur Ketswa gegee by ingreep 1.6 (waar die opdrag "You just tell a story…" gegee is nadat die aanvanklike verduideliking by die opdrag-fase gegee is). Hy begin dus by 1.6 sy vertelling. By 1.12 is ook 'n langer respons nadat 'n "organisatoriese" tersyde stelling Ketswa onderbreek het (kort response nadat "mm-mm" aanmoedigings tussen-in plaasgevind het).

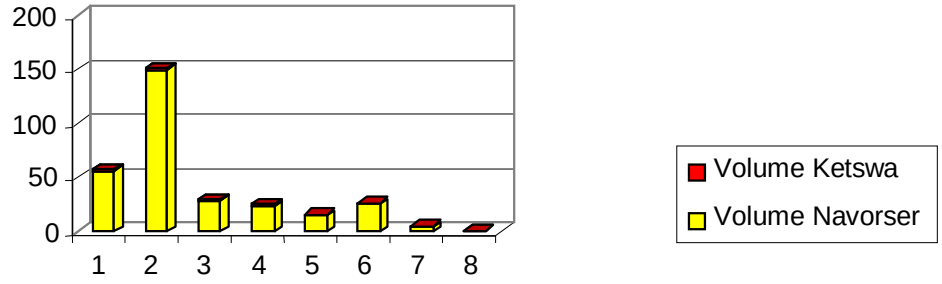
FIGUUR 4.38 RESPONSPATROON FASE 1.3: KAART 1 TOEGEPAS (KETSWA)



Figuur 4.39 toon aan hoe die navorser se verduideliking verloop rakende hoe die proses nou gaan verander. Betekenisse van haar eie verbale en nie-verbale gedrag word oorgedra en Ketswa word voorberei op die wyse waarop Kaart 2 gedoen gaan word. Kaart 2 (as sub-fase 2.2 binne Fase 2), is hierna toegepas. Betekenisse van

die navorser se gedrag is tydens die verloop uitgeklaar, wat die onderbrekings tussen sy response meegebring het.

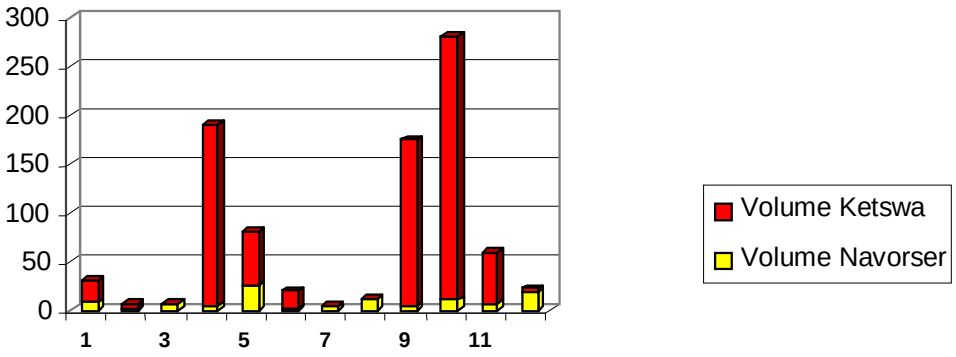
FIGUUR 4.39 RESPONSPATROON FASE 2.1: POST- KAART 1
DINAMIESE ASSESSERING VERDUIDELIKINGS (KETSWA)



Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

'n Baie hoë volume response is ontlok tydens Kaart 2 (Figuur 4.40). Die rede hiervoor kan nie met sekerheid uitgeklaar word nie.

FIGUUR 4.40 RESPONSPATROON FASE 2.2: KAART 2- TOEPASSING DINAMIESE ASSESSERING; OPLEIDINGSKAART (KETSWA)

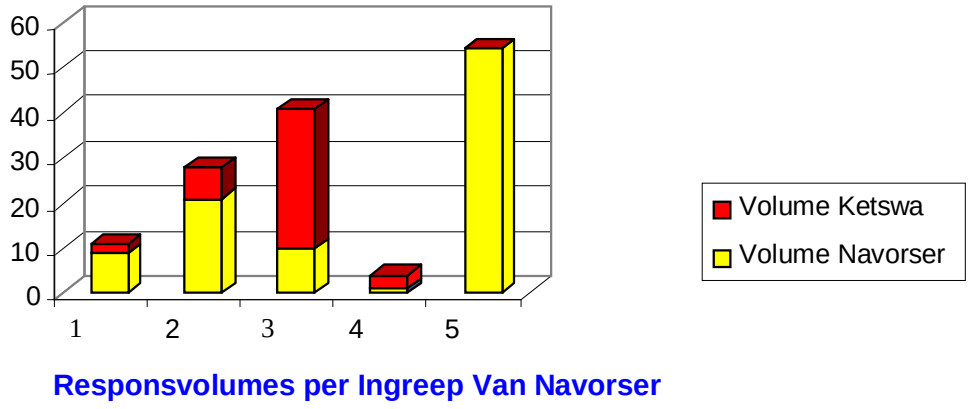


Responsvolumes per Ingreep Van Navorser

Hierna is 'n navraag-fase (post-kaart 2) ingevoeg, wat ek nie by Ally nie, maar wel by Tina ingevoeg het. Hierdie navraag het plaasgevind op grond van my eie ontwikkeling en groei tydens die navorsing. By Tina het dit deel van die analitiese-fase gevorm. Ek het hierdie navraag intuïtief hiér gedoen, omdat die navraag by Tina dalk? (ek wou verken) te laat gedoen was. As suksesvolle metodes bekend was kon dit ingespan word tydens die vertellings wat sou volg indien dit nodig sou

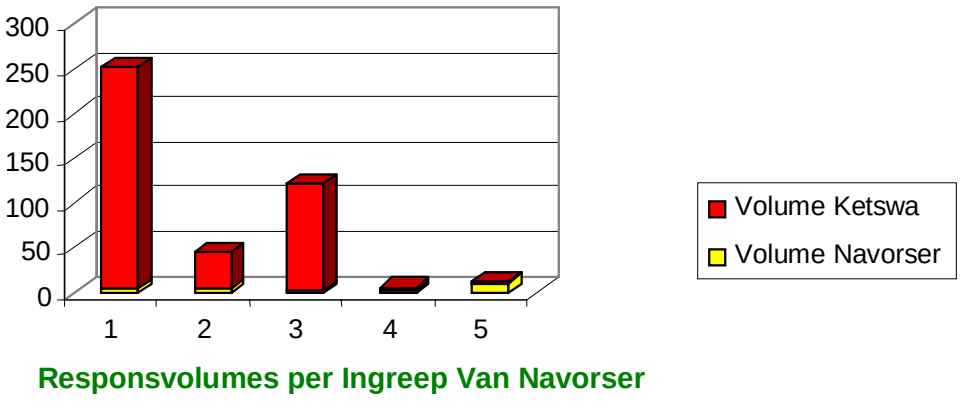
wees. Figuur 4.41 dui dus die invraag (onder) en Ketswa se response (bo-aan die balk) aan.

FIGUUR 4.41 RESPONSPATROON FASE 2.3: NAVRAAG POST-KAART 2 (KETSWA)



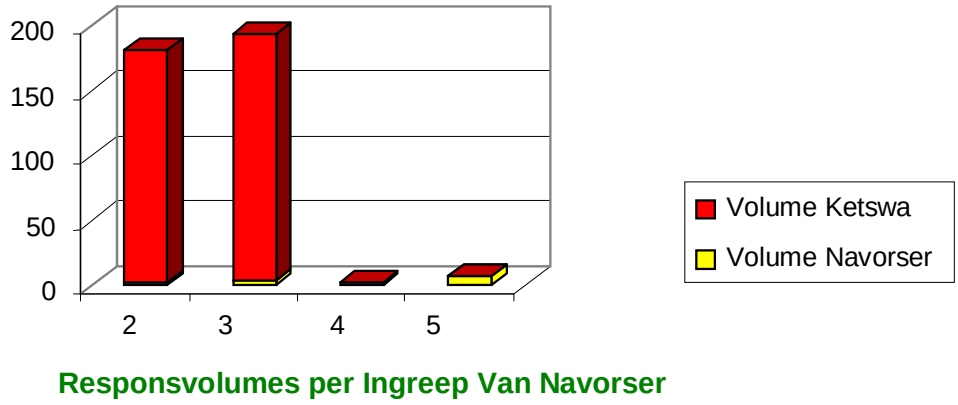
Vanaf Kaart 3 (Figuur 4.42) lyk dit of die respons-patrone verander. Die opdrag "OK, what happens here?" ontlok onmiddellik hoër responsvolumes. Ingreep 2 "And the final outcome?" ontlok weer respons, waarna hy stilbly. Die ingreep daarna (3): "Better people", waar sy woorde slegs herhaal word, ontlok weer 'n aansienlike responsvolume.

FIGUUR 4.42 RESPONSPATROON FASE 3: KAART 3 (KETSWA)



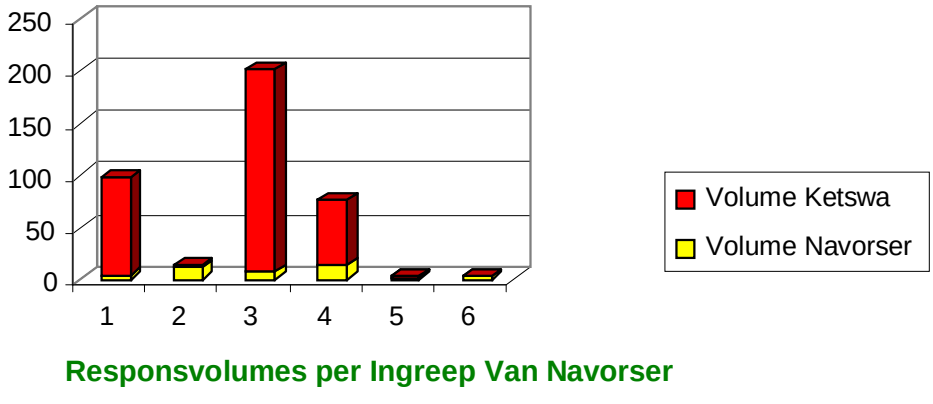
By Kaart 4 (Figuur 4.43) is die aanvanklike opdrag gegee, waarna hy die vraag "Here?" gevra het. Die figuur is by ingreep 2 begin waar sy vertelling toe begin het. By 3 het die ingreep "And the final outcome?" weer 'n lang respons ontlok.

FIGUUR 4.43 RESPONSPATROON FASE 3: KAART 4 (KETSWA)



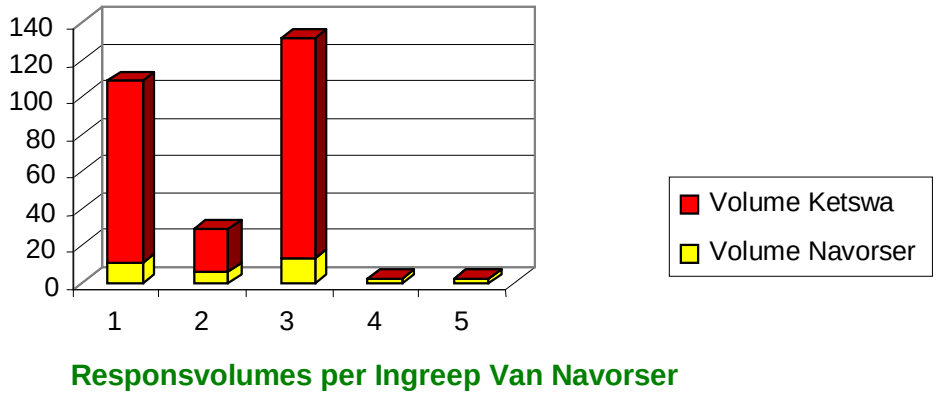
By Kaart 5 (Figuur 4.44) het die aanvanklike "OK, what happens here?" die eerste lading response ontlok, waarna 'n stilte was. Die vraag "Tell me about what happened before, what led up to the situation?" (Wat egter eerder in nabetragting, 'n vraag oor die *afloop* moes gewees het sodat dit by sy vertelling kon aansluit) het weinig gelewer. By ingreep 3 kwalifiseer ek die vraag: "How did this come about, this wedding?" wat dan 'n wending, 'n hoë responsvolume en 'n deprojeksie ontlok het. Die finale vraag "…what's going to happen next?" bring die response by 4 mee.

FIGUUR 4.44 RESPONSPATROON FASE 3: KAART 5 (KETSWA)



By Plaat 6 (Figuur 4.45) word al drie response ontlok deur die opdragte.

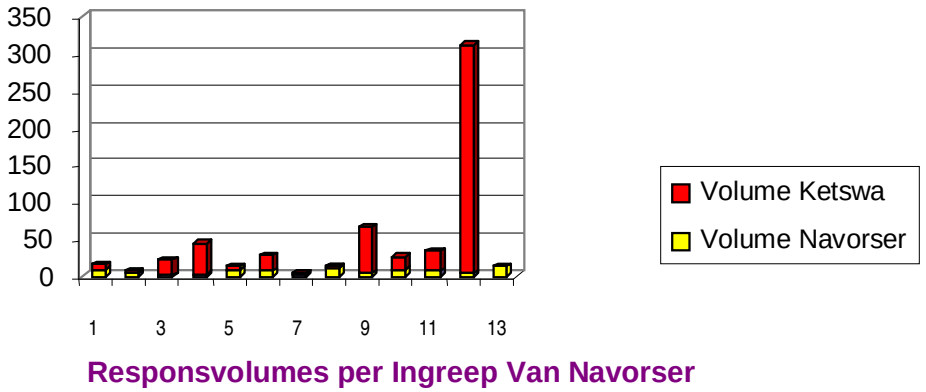
FIGUUR 4.45 RESPONSPATROON FASE 3: KAART 6 (KETSWA)



Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het wel moontlik 'n invloed op die respons-patrone van Ketswa gehad. Die patrone het verander na 'n meer gekondenseerde opeenhoping van response wat meestal ontlok is deur direkte opdragte.

Fase 4 (Figuur 4.46) het die Analitiese Invraging behels rondom affiniteite en/of afkeure, wat as deel van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging beskou is.

FIGUUR 4.46 RESPONSPATROON FASE 4: ANALITIESE INVRAGING (KETSWA)



Vrae en antwoorde, wat meer gespreksmatig inkorporeer is, het sentreer om sy belewinge van die kaarte. Die responspatroon verandering is duidend van hierdie

verandering in formaat. Hoër responsvolumes is ontlok deur ingreep 12 waarop ek gevra het "And what is that?", in opvolging van sy woorde by 11 "…what I want in my life and what I would like to achieve". Hierdie responspatrone kan nie inligting gee rakende die responspatrone nie, aangesien dit nie vergelyk kan word met 'n vorige fase of sub-fase nie.

k. Toename/verdieping in projeksie-duidings

Die volume (vergelyk kategorie a.), die aantal stellings (vergelyk kategorie h.) en die aantal verduidelikings (vergelyk kategorie i), is vergelykend gebruik om hierdie kategorie te belig. Die aantal temas en frekwensies is nie gebruik nie, as gevolg van die onsamehangendheid en onvoltooide sinne. Ek het hier besluit om eerder na verdiepings-momente te kyk, wat by Ketswa meer tekenende interpretasies kan teweegbring. Verdiepings het plaasgevind by Kaart 2 tot 6. Ek het die konteks van Ketswa in ag geneem by hierdie interpretasies. Erkenning moet ook verleen word aan die feit dat ek tans al terapie voltooi het met Ketswa. Beligtings wat plaasgevind het tydens ons tyd saam gespandeer, het moontlik my siening van waar verdiepings was, vanuit retrospek-denke verlig. Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het wel 'n invloed gehad op 'n verdieping in projeksies.

l. Respondeer goed op

Ketswa het goed respondeer op uitinge, veral "mm-mm", op opdragte, direkte invragings en herhaling van sy woorde (vergelyk die volledige bespreking by responspatrone waar ek ook tegelykertyd bespreek het waarop Ketswa goed gerespondeer het).

Samevatting

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het geblyk 'n positiewe invloed te hê by die volgende kategorieë in die struktuur-analise van Ketswa se vertellings:

- Volumes
- Verminderde aanmoedigings benodig
- Respons-patrone
- Respondeer goed op
- Verdieping in projeksies

Hoofstuk 5 bevat vervolgens 'n opsomming van die ondersoek, 'n opsomming van resultate en bevindinge, sowel as 'n poging om die navorsingsvrae te beantwoord soos wat dit voorgehou is in Hoofstuk 1. Daarna sal die beperkinge van die navorsing bespreek word alvorens aanbevelings vir toekomstige navorsing gemaak word.

HOOFSTUK 5

OORSIG, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 OORSIG EN TERUGSKOU

In **Hoofstuk 1** is die inleidende oriëntasie tot die navorsing gegee. Die rasionaal van die studie is geskets en beredenering ter verdediging van die keuse van navorsingsarea is gevoer. Die doel van die studie is gedefinieer as om 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate te ondersoek by kinders, en die sleutelkonsepte *tematiese appersepsie, projeksietoets/projeksieplate, dinamiese assessering, dinamiese invraging, kultuur-sensitiwiteit* en *voorgeskrewe psigometriese vereistes* is omskryf. Onderliggend aan die doelstelling is ook erkenning verleen aan die moontlike kulturele invloede op projeksies *per se* en die vraagstukke betreffende interpretasie van navorsingsituasie en projeksiemateriaal. Die sentrale navorsingsvraag is gestel as:

> Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response van kinders?

In **Hoofstuk 2** is gefokus op relevante literatuur en die teoretiese raamwerk vanwaar uit die studie onderneem, verken en bespreek is. Areas waarop gefokus is, was projeksie, die debat postmodernisme *versus* positivisme, dinamiese assessering, kultuur-sensitiwiteit en postmoderne projeksieplate.

Hoofstuk 3 het die bespreking van die navorsingsproses behels. My konseptuele raamwerk, navorsings-epistemologie en –ontwerp, -metodes van data-insameling, sowel as data-interpretasie is bespreek. Die vertrouenswaardigheid van die navorsingsresultate en etiese maatreëls is verduidelik. 'n Poging is aangewend om deur middel van die navorsingsproses, die navorsingsvraag op gepaste wyse te verken.

My kwalitatiewe studie is onderneem vanuit die postmoderne epistemologie en veelvuldige gevallestudies is as navorsingsontwerp gebruik. Die data-insamelingstegnieke het drie gevallestudies behels in kombinasie met oudiovisuele data, observasies, veldnotas en joernalisering. My paradigmatiese perspektief, navorsingsontwerp en data-insamelingstegnieke is deurlopend gemotiveer deur die

agtergrond van my navorsingstudie. Moontlike beperkinge van die navorsing is uitgewys en ek het verduidelikend aangetoon hoe ek dit aangespreek het tydens die ondersoek. My data-analise, -verwerking en –interpretasie is prosesmatig beskryf met 'n daaropvolgende bespreking van kwaliteitskriteria. 'n Uiteensetting is ook gegee van die etiese oorwegings wat in ag geneem is tydens my navorsing.

Hoofstuk 4 het gefokus op die navorsingsresultate en bevindinge van die studie. Projeksie-bevindings is per gevallestudie interpreteer binne die teoretiese raamwerk van Bellak (1997:95-103) en Haworth (1963:181-184), waarna 'n struktuur-analise van die responsmateriaal van elke deelnemer bespreek is.

In **Hoofstuk 5**, wat nou volg, is die fokus gerig op die bespreking van die finale navorsingsbevindinge aan die hand van die gestelde navorsingsvrae en doelwitte in samehang met relevante literatuur rakende die navorsingsvraag. Op dié wyse word resultate en bevindinge in die lig van die relevante literatuur evalueer met die doel om dit in verband te bring met bestaande teoretiese raamwerke. Ooreenkomste en verskille tussen navorsingsbevindinge en relevante literatuur sal uitgelig en bespreek word. Gevolgtrekkings, beperkinge van die studie sowel as die waarde van die studie word dan bespreek en aanbevelings ten opsigte van toekomstige navorsing sal gemaak word.

5.2 BEANTWOORDING VAN NAVORSINGSDOELWITTE

Vanuit hoofstuk 4 se data-analise, -interpretasie en –bespreking is Tabel 5.1 samevattend opgestel. Die sleutel van die tabel is soos volg:

√ Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het die uitkoms beïnvloed.

? Die invloed van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging is onseker. Gee nie uitsluitsel nie. Onvoldoende bewys.

X Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het die uitkoms nie beïnvloed nie.

√ ? Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het die uitkoms beïnvloed, maar ander faktore kon ook bygedra het.

Tabel 5.1

INVLOEDSDUIDINGE VAN 'N DINAMIESE TEGNIEK VAN INVRAGING BY PROJEKSIEPLATE MET KINDERS

Kategorieë	**Ally**	**Tina**	**Ketswa**
Projeksie-analise			
a. Hooftema	√	?	√ ?
b. Hoofkarakter	√	√	√
c. Primêre behoeftes (Hoofkarakter)	√	?	√
d. Wêreldbeskouing	√	√	√
e. Siening van figure	√	X	?
f. Betekenisvolle konflikte	√	√	√
g. Aard van vrese	√	√	√
h. Verdedigingsmeganismes	?	√	X
i. Superego-manifestasies	X	?	?
j. Ego-integrasie	√	X	X
Struktuur-analise			
a. Responsvolume	√	√	√
b. Wendings	√	X	X
c. Verminderde aanmoedigings	√	√	√
d. Toonaard	√	X	X
e. Woordkeuse	X	X	X
f. Huiwerings	√	?	√ ?
g. Herhalings	√	X	X
h. Getal stellings	√	?	√
i. Verduidelikings	?	X	√
j. Responsvolume per inset	√	√	√
k. Toename/verdieping van projeksies	√	√	√
Analitiese invraging	√	√	√
Kultuur-duidinge	Kaart 5 Kaart 6		Kaart 4 Kaart 5 Kaart 6

Die sleutel van Tabel 5.1 word op p128 aangedui.

Die bespreking van Tabel 5.1, gevolgtrekkings (in blou) en literatuurkontrole (in rooi) word gelyk gedoen.

Bespreking van Tabel 5.1 ten opsigte van navorsingsvrae

Die sentrale navorsingsvraag was:

> **Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response van kinders?**

Vanuit hoofstuk 4 en Tabel 5.1 kan gesien word dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate wel response van die drie deelnemers beïnvloed het.

As gekyk word na die invloed al dan nie van die dinamiese assesseringstegniek van invraging in die drie gevallestudies, soos saamgevat in Tabel 5.2, lyk dit of die toepassing van sodanige tegniek wisselende invloed weerspieël in elk van die drie gevallestudies.

Die invloedsfeer sluit alle tekens van invloede in wat deurlopend voorgekom het (vergelyk hoofstuk 4).

Tabel 5.2 INVLOEDSFEER VAN TEGNIEK OP

Deelnemer	Hoeveelheid kategorieë beïnvloed	
Ally	19/23	82,6%
Tina	10/23	43.5%
Ketswa	15/23	65,2%

By Ally is 82,6% van die kategorieë wat analiseer en interpreteer is, beïnvloed deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek, wat mag aantoon dat die prosedure met haar uiters geslaagd was.

By Tina is 43,5% van die kategorieë wat ondersoek is, beïnvloed deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek. 'n Verdere 21.7% [(5/23) x 100/1)] van die kategorieë het 'n moontlike invloed weerspieël, maar nie voldoende uitsluitsel verskaf waarop 'n gevolgtrekking gebaseer kan word nie. Die bevinding is egter steeds dat die prosedure wel geskik was vir Tina as gevolg van die projeksie-winste wat verkry is.

Ketswa se kategorie-analise dui daarop dat, 65,2% van die geanaliseerde kategorieë beïnvloed is deur die prosedure, wat skyn te dui op die toepaslikheid van die prosedure by hom.

Vanuit hoofstuk 4 is toegelig *hoe* die projeksieresponse van Ally beïnvloed is deur die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging:

- intensivering en uitbreiding van temas het voorgekom;
- "ryker" stories het onwikkel;
- daar is vinniger tot diepliggende betekenisse van die hoofkarakter deurgedring;
- 'n diepere vlak van projektiewe vertelling is teweeg gebring;
- intensivering in projeksies het plaasgevind;
- Ally se *siening* van die figure in haar vertellings het verander in die mate dat sy dieper en "ryker" projeksies deur middel van die figure gelewer het;
- beleefde *konflikte* het verander van "eenvoudiger" tot meer komplekse en dieperliggende konflikte;
- *vrese* het intensiveer, meer beskrywings is gegee en meer inligting is sodoende verkry;
- meer direkte duidinge van *verdedigingsmeganismes* is verkry, maar geen toename of vermindering van verdedigingsmeganismes is bemerk nie;
- verhoogde toetrede van die *superego* het nie deurlopend plaasgevind nie; en
- manifestasies van *ego-integrasie* was sterker by Kaarte 1 en 2 waar die held as redelik bevoeg beskou is. Die held se bevoegdheidsvlakke het dus afgeneem wat hoër identifisering en minder waaksaamheid kon impliseer as resultaat van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate.

Ally se projeksie/response is struktureel as volg beïnvloed:

- *woordtellings* en *responsvolumes* het toegeneem as gevolg van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate;
- spontane *wendings* in die vertellings het voorgekom, wat meer data en projeksies ontlok het;
- verminderde *aanmoedigings* was nodig om vertellings by haar te ontlok;
- intensivering van 'n donker *toonaard* het aanvanklik voorgekom as gevolg van toepassing van 'n tegniek van dinamiese invraging;

- *woordkeuses* is nie beïnvloed nie as gevolg van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging;
- *huiwerings* het toegeneem na die gebruik van die tegniek;
- *herhalings* het toegeneem;
- Ally se *getal stellings* het toegeneem;
- geen uitsluitsel kon verkry word oor hoe die kategorie *verduidelikings* beïnvloed is deur die toepassing van die tegniek nie; en
- Ally se *responspatrone* is affekteer deur die invragingstegniek, deurdat hoër responsvolumes per ingreep vanaf die navorser, gelewer is deur Ally. Minder ontlokkings vanaf die navorser was nodig om response te ontlok per ingreep. die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het meegewerk tot identifisering van moontlike wyses van invraging wat kon bydra tot projeksiepotensiaal verhoging;

Ten opsigte van Tina kan die sentrale navorsingsvraag,

Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response van kinders?

as volg beantwoord word:

- met betrekking tot die *hooftema* het ryker projeksies wel ontwikkel by veral Plaat 6, maar nie deurlopend by alle plate nie;
- die *hoofkarakter* se beskrywings het toegeneem oor die plate heen;
- 'n definitiewe ontwikkeling oor die fases heen, ten opsigte van die *behoeftes* van die hoofkarakter, is nie bemerk nie;
- Tina se *siening* van die *wêreld* het progressief wyer betekenisse verkry en het ook frekwensieël toegeneem. Haar *siening* van die *figure* in vertellings wissel en dui nie 'n patroon aan wat daarop kan dui dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging haar siening van figure kon beïnvloed het nie. Die kategorie het nie negatief beïnvloed geblyk te wees as gevolg van die toepassing van die tegniek nie;
- betekenisvolle *konflikte* het toegeneem oor die fases heen as gevolg van die toepassing van die tegniek;
- die aard van Tina se *vrese* het verander oor die fases heen. In Fase 3 het meer vrese na vore getree; en
- *verdedigingsmeganismes* het verhoog oor die fases heen. Tina se lang stiltes vooraf is nie noteer as voortspruitend uit die toepassing van die tegniek nie. Ander manifestasies van die superego het nie verander oor die fases

heen nie, en Kaart 6 se manifestasies mag eerder 'n funksie van die plaat as die tegniek wees. Ego-integrasie het nie veel verskil oor die fases heen nie en die tegniek blyk nie 'n negatiewer invloed te gehad het op ego-integrasie nie.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate het die struktuur van Tina se vertellings op die volgende wyses beïnvloed:

- haar *responsevolumes* het toegeneem vanaf Fase 1 tot 3. Geen invloed is opgemerk met betrekking tot wendings in verhale nie;
- 'n merkbare afname in die hoeveelheid *aanmoedigings* wat benodig was vanaf die navorser, is aangetoon;
- die *toonaard* van haar vertellings is nie positief of negatief beïnvloed deur die toepassing van die tegniek nie;
- Tina se *woordkeuse* het oorwegend dieselfde gebly en slegs by Plaat 6 emosioneel geraak. Die verandering kon egter deur die plaat gesneller gewees het en nie noodwendig as gevolg van die toepassing van die tegniek nie;
- *huiwerings* het wel toegeneem tussen Fase 1 en 2, maar het weer afgeneem hierna. By Plaat 6 is verhoging van huiwerings weer noteer wat egter 'n funksie van die plaat kan wees;
- die *herhalingspatroon* was nie beduidend van 'n beïnvloeding deur die tegniek nie. 'n Toename van herhalings tydens Plaat 6 kon 'n funksie van die plaat gewees het;
- Tina se *aantal stellings* was hoër as dit vergelyk is met Plaat 1, maar onbetwiste duidinge van beïnvloeding van haar aantal stellings kon nie gevind word nie;
- die tegniek het nie 'n invloed blyk te gehad het op haar *aantal verduidelikings* nie;
- Tina se *responspatrone* is wel deur die tegniek beïnvloed nadat die opleidingsfase plaasgevind het. Tydens die hertoets-fase het haar responspatrone verander na inisiële min aanmoediging vanaf die navorser, met baie response wat gelewer is deur Tina, waarna totale afplatting van response dan noteer is. Die patroon het volgehou tot die einde van Plaat 6; en
- 'n verandering in die sneller vir goeie response van Tina af, na Fase 1 en 2, suggereer dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van

invraging bygedra het om snellers te identifiseer wat verhoogde response ontlok. Die opdrag, uitinge soos "Mm-mm" en "OK" het verhoogde responsontlokking teweeg gebring.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate het Ketswa se projeksies as volg beïnvloed:

- verandering in die hooftema het wel ingetree, maar die aard van sy onmiddellike situasie kon ook moontlik tot die wending in tema bygedra het;
- die beskrywings van die hoofkarakter verander oor die plate heen, met sigbare wending na Plaat 1. Die dinamiese assesseringstegniek van invraging het die beskrywings blyk te beïnvloed vanaf 'n "sosiaal aanvaarbare" toeskrywing aan die hoofkarakter na karakters wat voldoen aan "slagoffer" beskrywings. Die tegniek kon dus bygedra het tot die verslapping van waaksaamheid of die opbou van vertroue om meer ingeleef te raak in die vertellings;
- die behoeftes van die hoofkarakter het patroonmatig verdiep vanaf 'n inisiële weergee van meer "konkrete" behoeftes tot die weergee van 'n verskeidenheid behoeftes. Plaat 6 het by Ketswa ook as 'n definitiewe sneller ingetree. Hy het die plaat afgewys as moeilik (vergelyk analitiese invraging transkripsie), maar het terselfdertyd projeksies op 'n diep vlak weergee. Die beskrywings van die behoeftes van die hoofkarakter tydens Plaat 6, het as sodanig verminder, maar verdiep;
- Ketswa se weergawe van sy siening van die wêreld is beïnvloed deur die gebruik van die tegniek, en het meer intens en emosioneel geword oor die plate heen. Meer beskrywende interpretasies oor sy wêreldsiening is ontlok as moontlike gevolg van die gebruik van die tegniek;
- sy siening van figure in sy vertellings was wisselend en 'n patroonmatige verskil kon nie onderskei word nie;
- 'n toename en verdieping in betekenisvolle konflikte het voorgekom as moontlike gevolg van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging;
- vermeerdering van vrese het voorgekom as 'n duidelike wending na Plaat 2 se toepassing;
- geen verskil met betrekking tot verdedigingsmeganismes het voorgekom nie, en beïnvloeding van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging was dus nie sigbaar nie; en

- die aard van die ego-integrasie is nie beïnvloed deur die toepassing van die tegniek nie.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate het die struktuur van Ketswa se vertellings, op die volgende wyses beïnvloed:

- Ketswa se volumes van sy response is beïnvloed deur die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die volumes het egter verminder na Fase 2. Die toepassing van die tegniek het egter sy persentasie deelname per plaat in Fase 3, verhoog, behalwe vir Plaat 6. Die plaat as sulks kon egter hierdie responsvolume opsigself affekteer het;
- geen verband is gevind tussen die toepassing van die tegniek en wendings nie;
- die toepassing van die tegniek het wel gelei tot aansienlike verminderde aanmoedigings. Die aanmoedigings het radikaal verminder na Kaart 1, met 'n verdere radikale vermindering na Kaart 2;
- die toonaard van Ketswa se vertellings, sowel as sy keuse van woorde het nie patroonmatige veranderinge getoon as gevolg van die toepassing van die tegniek nie. 'n Negatiewe beïnvloeding is ook nie aangetoon nie;
- met betrekking tot huiwerings is wel 'n invloed opgemerk. Die invloed van die toegepaste tegniek was sigbaar in 'n aanvanklike toename van huiwerings tydens Plaat 3, waarna 'n afname by verdere plate voorgekom het. Daar kon egter nie met volle sekerheid gesê word dat die toepassing van die tegniek uitsluitlik hiervoor verantwoordelik was nie;
- herhalings het wisselend voorgekom en geen beïnvloeding deur die toepassing van die tegniek kon nagespeur word nie;
- die getal stellings het aanvanklik skerp toegeneem en daarna skerp gedaal. Die oorsaak hiervoor het geblyk juis as gevolg van die toepassing van die tegniek te wees. Tydens opleiding het Ketswa baie stellings gemaak en namate die opgaaf van die plate hom meer in beslag geneem het en hy minder bewustelik respondeer het, het die stellings afgeneem;
- die getal verduidelikings het slegs by Plate 2 en 3 voorgekom. Die moontlike invloed van die toepassing van die tegniek was sigbaar in sy afname in verduideliking namate die plate hom meer in beslag geneem het;
- die moontlike invloed van die toepassing van die tegniek is ook gevind in die volume van Ketswa se response per inset van die navorser. Sy respons-patrone het verander vanaf Fase 2 tot 3. Tydens Fase 3 is 'n meer gekondenseerde opeenhoping van response met behulp van direkte opdragte ontlok; en

- 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het ook lig gewerp op die tipe ingrepe wat meer of "beter" response by Ketswa ontlok het.

Ek het gepoog om deur middel van bogenoemde samevattende toeligting die **"Hoe"** van die primêre navorsingsvraag te beantwoord. Die wyses waarop al drie deelnemers se projeksies en die struktuur van hul vertellings beïnvloed is deur die tegniek, is gestel.

Die eerste subvraag:

> **Hoe toepaslik is 'n prosedure van dinamiese invraging vir gebruik met projeksieplate by kinders?**

sluit nou by die voorafgaande bespreking aan, en die gevolgtrekking kan dus gemaak word, op grond van die persentasie beïnvloeding van die response deur die dinamiese assesseringsprosedure, dat by hierdie drie gevallestudies, wel toepaslikheid van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging vir die gebruik by projeksieplate getoon is. Die verhoging van die drie deelnemers se responsvolumes, die verminderde aanmoedigings wat benodig was, hul verhoogde respons-lengte per inset van die navorser en veral hul toename en/of verdieping in projeksie-inhoude kan as verdere argument hiervoor vermeld word.

Murray (1971:7) stel honderd en vyftig woorde as gemiddeld vir 'n kind se projeksie en Arinow *et al.* (2001:23) dui honderd woorde aan as 'n gemiddelde woordtelling vir projeksie-vertellings deur 'n kind.

Al drie deelnemers het die gestelde tellings oorskry, wat kan dien as verdere bevestiging van die toepaslikheid van die dinamiese assesseringsprosedure by hierdie drie deelnemers.

Die tweede subvraag van die navorsing was:

> **Hoe kan die twee konstrukte van dinamiese invraging en voorgeskrewe psigometriese prosedures by projeksiemateriaal versoen word om *ryker* stories teweeg te bring?**

Vanuit die analises en beskrywings in hoofstuk 4 het dit geblyk dat verdieping en/of toename van projeksies by al drie deelnemers plaasgevind het. Dit lyk dus of die gevolgtrekking gemaak kan word dat ryker stories wel teweeg gebring is en voorgeskrewe psigometriese prosedures en 'n tegniek van dinamiese invraging wel versoen kan word om sodanige ryker projeksies teweeg te bring. Hoe? Deur die

Murray-opdrag aan te vul met oop-vrae wat suiwer fokus op die deelnemer se vertelling sowel as 'n opleidingsfase moontlik in te bou in die toepassing van projeksieplate.

Geen literatuur kon opgespoor word wat dinamiese assessering met standaardprosedures by projeksieplate gekoppel het nie. Die beklemtoning van nie-leidende oop vraagstelling word wel in die literatuur gevind (vergelyk Cresskill, 1992:¶1; Arinow *et al.*, 2001:11-12; Bellak & Abrams, 1997:56 en Multon, Ellis-Kalton, Heppner & Gysbers, 2003:¶1).

Die derde subvraag:

> **Watter bydrae, indien enige, kan die dinamiese invraging by projeksieplate lewer om kultuur-vryheid in die toepassing en interpretasie van projeksietoetse te bevorder?**

Vanuit Tabel 5.1 en Hoofstuk 4 blyk die analitiese invragingsfase by al drie deelnemers ekstra inligting te verskaf het, wat meer toeligting mag werp op die keuse van plate en redes daarvoor. Die opleidingsfase wat inhou dat verduidelikings plaasvind oor die gedrag en betekenis van woorde van die assessor, mag moontlik meehelp tot die uitklaring van vrae en ongemak wat 'n kind vanuit 'n ander kultuur mag ondervind. Geen bewyse is egter hiervoor gevind tydens die studie nie. By die interpretasie is wel meer moeite met uitklarings gedoen om kultuur-sensitiewe sake se impak te ondersoek. Ek het ook vinniger as voorheen bemerk as iets moontlik 'n kultuur-aspek kon wees, sowel as kultuur vertellinge by Ketswa as tradisie en kultuur-trots ingesien. Die olifant by Ally kom vir my ook voor as moontlik kultuur-belaai, veral in die lig van die toeganklikheid van kennis van wilde diere en veral olifante vir kinders van Suider-Afrika. Die spontane, warm manier waarop al drie deelnemers wel tot die assessering toegetree het en hul "beste" probeer lewer het, mag dalk dui op die tegniek se invloed. Hul "beste" word dan kwalifiseer en kwantifiseer vanuit Tabel 5.1 sowel as die invloed van die tegniek wat in hoofstuk 4 aangedui is per kategorie. Ally en Ketswa het beide self-inisieerde kwalifiserings en akkurate beskrywings probeer gee. Die responsvolume per ingreep of invraag van die navorser, die verminderde benodiging van aanmoedigings wat nodig was, die gemaklike manier waarop die deelnemers die dinamiese invragingsfase hanteer het en die hoeveelheid inligting en projeksies wat verkry is, kan egter alles dui op die bydrae van die tegniek tot kultuur-vryheid. Ally se stelling rakende die eendersheid van die plate (vergelyk Analitiese Invraging 7. en Ketswa se stellingname dat hy weet

dat ek luister tydens die post-Plaat 2 fase, mag dalk moontlike aanduidings wees dat gemak en vertroue teenwoordig was in die sosiale interaksie. Beide hierdie stellingnames van die deelnemers mag moontlik duidinge wees van die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die tegniek 'n bydrae by hierdie drie deelnemers gelewer het tot kultuur-vryheid, aangesien hul assessor van 'n ander kultuur en ras was.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

Teen die agtergrond van 'n diverse Suid-Afrikaanse bevolking met in-verhouding weinig geregistreerde sielkundiges wat kultuur-intelligent is ten opsigte van al elf landstale, is *kultuur-impak* 'n relevante bekommernis (vergelyk 2.5). Drie kinders, deelnemers aan hierdie studie, is bemagtig om tot ryker projeksie te kom sodat emosionele hindernisse aangespreek kon word. Die dinamiese assessering as teoretiese raamwerk beklemtoon die ontlokking van *potensiaal*, wat tydens hierdie studie meegehelp het om ook potensiaal by projeksies te ontlok. Die krag van storievertel is ingespan in hierdie proses, wat op teoretiese gronde 'n basis vorm wat koppelend kan meewerk tot nie-bedreigende klimaatskepping vir projeksies. Waar baie navorsing reeds gedoen is oor interpretasie van projeksies en persoonlikheid *per se*, is 'n gebrek aan navorsing bespeur wat kind-vriendelike prosedures en metodes eksploreer om *dieper* en *meer* projeksies te ontlok.

Die temas wat as bevindinge na vore getree het is saamgevat in Tabel 5.1. Die invloed van die gebruik van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate by kinders, is dus herken as 'n moontlike wyse waarop "beter" en "dieper" projeksies ontlok is by drie kinders.

5.4 MOONTLIKE BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die navorsing het slegs drie deelnemers betrek. Die studie het ook binne 'n spesifieke skoolgemeenskap in die Pretoria-gebied plaasgevind, wat by implikasie inhou dat veralgemeenbaarheid beperk is. Dit kan dus nie sonder meer aanvaar word dat dieselfde bevindinge in die wyer Suid-Afrikaanse konteks gevind sal word nie. Gevallestudies streef egter juis eerder na ryk beskrywings van gevalle. Die doel van die navorsing was om die invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksies te verken as dit by kinders gebruik word. Die impak op 'n verskeidenheid vlakke in projeksies en in struktuur is dus

ondersoek. Die verkenning van die proses en invloed van die tegniek het dus in diepte plaasgevind.

Die navorser is vanuit 'n ander kultuur afkomstig as al drie deelnemers en het ook 'n ander moedertaal. Die navorser was glad nie bekend met twee van die deelnemers se moedertaal nie. Die navorser is ook nie totaal bekend met die drie deelnemers se lewensomstandighede en in hoe 'n mate kultuur inspeel op hul sienswyses nie. Die moontlikheid bestaan dat dit kon gelei het tot vooroordele en subjektiwiteit, wat egter akkommodeer word binne die postmoderne epistemologie. Monitering van hierdie beperking het deur middel van veldnotas en 'n reflektiewe joernaal plaasgevind, sowel as met reflektiewe gesprekvoering met my studieleier. Gesprekke oor kultuur-impak het ook met 'n onderwyseres by die skool plaasgevind, wat vertroud was met die kulture van die kinders in die ondersoek. Kinders se name of ouderdomme is egter nooit tydens die gesprekke met die onderwyseres genoem nie. 'n Eksterne valideerder is ook gebruik nadat interpretasies van die projeksies gedoen is, om te probeer verseker dat foutiewe interpretasies nie sou intree as gevolg van hierdie beperking nie. Die sterk vertrouensverhouding wat tussen die navorser en deelnemers ontwikkel het tydens die opvolgende terapie, het hierdie beperking moontlik aangespreek en temas wat vanuit die analise en interpretasie van projeksies na vore getree het, is toenemend bevestig in die terapeutiese intervensies.

'n Ander beperking is die gemis aan vergelykende data, veral aan vergelykende inligting vanuit die Murray-opdrag fase, aan die hand waarvan die omvang van die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging beter begryp sou kon word. Hierdie beperking is volgens die navorser die grootste maar kan in verdere navorsing aangespreek word.

5.5 POTENSIëLE WAARDE VAN DIE STUDIE

Nieteenstaande die moontlike beperking van die ondersoek, is betekenisvolle inligting ingewin oor die toepassing sowel as die invloed van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate. Inligting vanuit hierdie studie mag waarskynlik 'n sinvolle bydrae lewer tot die huidige kennisbasis van projeksie-ontlokking sowel as dinamiese assessering.

Die beperkte navorsing wat gedoen is oor die effekte van opdrag op vertroubaarheidsverhoging maak hierdie 'n area wat moontlik benut kan word vir

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

verdere navorsing – wat is die effek van hierdie tegniek op die verhoging van vertroubaarheid?

In die lig dat ekself en medestudente probleme ervaar het met die ontlokking van projeksies en sodanige problematiek verifieer word vanuit navorsing (vergelyk Multon, Ellis-Kalton, Heppner & Gysbers (2003:¶1) se artikel), mag die studie ook 'n praktiese bydrae lewer ten opsigte van praktyk verbetering en –opleiding.

Die grootste bydrae mag moontlik lê in die waarde daarvan vir die direkte deelnemers, naamlik die drie kinders, ekself en hul onmiddellike gesinne. Waar ons verhoudings moontlik vinniger in sterker werksalliansies volvoer is (my eie observasies), kon terapeutiese vordering moontlik vinniger aangetoon word. Ally het reeds in die eerste sessie na hierdie assessering uit haar eie uit 'n kort opsomming van "voordele" rapporteer wat vir haar voortvloeiend was uit die assessering. My eie groei in kennis en vaardighede oor die gebruik van nie-leidende vrae, die uitvoer van die tegniek, die uitvoer van navorsing van beperkte omvang, die potensiaal van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksies en kinders, sowel as kennis oor ander kulture en die realiteit en relevansie daarvan, is geweldig uitgebrei.

5.6 AANBEVELINGS

5.6.1 Praktyk

Binne die praktyk word daar aanbeveel dat studente-opleiding toenemend fokus op die dinamiese assesseringsmoontlikhede, vaardigheids- en kennisontwikkeling van die hantering van projeksiemateriaal, nie-kontaminerende vraagstelling, sowel as vaardigheidsontwikkeling in die hantering van kultuur-diversiteit.

5.6.2 Teorie

Die ondersoek het gepoog om 'n sinvolle bydrae te maak tot die bestaande kennisbasis van projeksie-ontlokking en dinamiese assessering. Die beperkte navorsing wat hieroor beskikbaar is, maak praktiese maniere waarop projektiewe ontlokking kan plaasvind uniek. Die aanbeveling is dat verdere studies binne hierdie terrein geloods word, sodat die teoretiese kennisbasis uitgebou kan word.

5.6.3 Navorsing

Die onderhawige studie se uitkomste kan verder aangewend word in die ontlokking van projeksie by kinders. Die implementering hiervan kan moontlik bydra tot 'n meer effektiewe projeksie-ontlokking en meewerk tot kultuur-sensitiwiteit. Behalwe om

dieselfde tipe ondersoek na ander kulture en rasse uit te brei, kan vertroubaarheid van bevindinge verken word.

5.7 SLOTOPMERKING

Die navorsing is gerig deur die primêre navorsingsvraag na die wyse van beïnvloeding van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, op die response van kinders. Die doel van die ondersoek was om die gebruik van sodanige tegniek te verken. Onderliggend aan die sentrale doelstelling was ook 'n verkenning van moontlike kulturele invloede op projeksies en die interpretasie daarvan, veral in die lig van die verskeidenheid dinamiese benaderings wat die invloed van die sosio-kulturele konteks beklemtoon (Elliot, 2000:64).

Die soeklig het geval op 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging waar 'n toets-onderrig-hertoets proses gevolg is om die impak van die tegniek te volg. Daar is gefokus op nie-kontaminerende vraagstellingswyses en vier alternatiewe projeksieplate is saam met twee TAT-plate gebruik.

Vanuit die bevindinge blyk dit dat al drie gevallestudies baat blyk te gevind het uit die metode, alhoewel beperkings van die studie voorkom. Die studie het 'n positiewe impak op die rolspelers gehad en die invloed van die tegniek is op 'n verskeidenheid kategorieë bemerk.

LITERATUURVERWYSINGSLYS

Adams,Q., Collair,L., Oswald,M. & Perold,M. 2004. Research in Educational Psychology in South Africa. In I. Eloff en L. Ebersöhn (Eds). *Keys to Educational Psychology.* Cape Town: UCT. (353-373).

Archer,M., Rossouw,W., Lomofsky,L. & Oliver,P. 1999. Assessment in an Inclusive Classroom. In P.Engelbrecht, L.Green, S.Naicker & L.Engelbrecht (Eds). *Inclusive Education in South Africa.* Pretoria: Van Schaik Publishers. (97-126).

Aronow,E., Weiss,K.A. & Reznikoff,M. 2001. *A Practical Guide to the Thematic Apperception Test: The TAT in Clinical Practice.* Philadelphia : Brunner-Routledge.

Beebe,J. 2004. Can there be a Science of the Symbolic? *Journal of Analytical Psychology,* 49:177-191.

Bekerman,Z. 2004. Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-Ridden Areas: Bilingual Palestinian-Jewish Schools in Israel. *Teachers College Record,* 106(3):574-610.

Bellak,L. & Abrams,D.M. 1997. *The Thematic Apperception Test, The Children's Apperception Test, and The Senior Apperception Technique in Clinical Use (Sixth Edition).* Boston: Allyn and Bacon.

Bellak,L. 1954. *The TAT and CAT in Clinical Use.* New York: Grune and Stratton.

Bouwer,C. 2005. Identification and assessment of barriers to learning. In E.Landsberg (Eds). *Addressing Barriers to Learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers. (45-60).

Boyatzis,R.E. 1998. *Qualitative information: Thematic Analysis and Code Development.* London: Sage Publications.

Brandell,J.R. 2000. *Of Mice and Metaphors.* New York: Basic Books.

Brott,P.E. 2001. The Storied Approach: A Postmodern Perspective for Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 49(4):304-313.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Burns,J.D. & Grové,S.K. 1987. *The Practise of Nursing: Conduct, Critique and Utilization.* Philidelphia: Souders.

Chivers,T. & Sharp,J. 1993. Finding Ways to Engage Racism. In G.Payne & M.Cross (Eds). *Sociology in Action. Applications and Opportunities for the 1990s.* London: Macmillan Press.

Coetzer,P., Botha,A. & Huyser,D. 2002. Psychiatric Impairment and Disability Assessment – Proposals to Improve Current Inadequacies. *South African Journal for Psychiatry,* 8(3):66-70.

Cohen,L., Manion,L. & Morrison,K. 2000. *Research Methods in Education (Fifth edition)*. London: Routledge.

Collins,K.M. 2003. *Ability Profiling and School Failure*. London:Lawrence Erlbaum Associates.

Combrinck,M.H.A. & Coetzee,I.E. 2003. 'n Teoretiese Besinning oor die Invloed van Kultuur op Leerders se Intelligensie-, Leerstyl- en Kommunikasie-ontwikkeling: Implikasies vir Assessering. *South African Journal of Education,* 23(4):344-348.

Combs,A.W. 1972. Some basic consepts for teacher education. *The Journal of Teacher Education.* 23:286-290.

Combs,A.W., Avila,D. & Purkey,W. W. 1978. *Helping relationships; Basic concepts for the helping professions (Second Edition).* Boston: Allyn & Bacon.

Commons,M.L. & Miller,P.M. 1998. Emotional Learning in Infants : A Cross-Cultural Examination. Paper presented at the American Association for the Advancement of Science, Philadelphia, February 1998. Onttrek van die Internet 2005/03/20, vanaf http://www.naturalchild.org/research/emotional_learning_infants.html

Cosgrove,L. 2004. What is Postmodernism and How is it Relevant to Engaged Pedagogy? *Teaching of Psychology*, 31(3):171-177.

Cresskill,N.J. 1992. Leading Stimuli, Leading Gestures, and Leading Questions. *True and False Accusations of Child Sex-Abuse. (Chapter 7).* Onttrek van die Internet 2005/07/11 vanaf http://www.rgardner.com/refs/ar7.html

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Cresswell,J.W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design.* London: SAGE Publications.

Curtis,M.J., Grier,J.E.C. & Hunley,S.A. 2004. The Changing Face of School Psychology: Trends in Data and Projections for the Future. *School Psychology Review,* 33(1):49-66.

De Bruin,G.P. 2003. Personality Assessment. In C.Foxcroft & G.Roodt (Eds). *An Introduction to Psychological Assessment in the South African context.* Kaapstad: Oxford University Press. (227-247).

De Vos,A.S. (Ed.) 2003. *Research at Grass Roots (Second Edition).* Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Wet,C. 2001. 'n Ondersoek na 'n Aantal Opvoeders se Sieninge oor Onderwysverwante Bronne van Rassisme. *South African Journal of Education,* 21(4):247-255.

Donald,D., Lazarus,S. & Lolwana,P. 2002. *Educational Psychology in Social Context.* Cape Town: Oxford University Press.

Ebersöhn,L. & Eloff,I. 2003. *Life Skills and Assets.* Pretoria: Van Schaick Publishers.

Egan,G. 2002. The Skilled Helper: A Problem-Management, and Opportunity-Development Approach to Helping. CA: Brooks/Cole Thomson Learning.

Elliott,J.G. 2000. The Psychological Assessment of Children with Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 27(2):59-66.

Eloff,I. 2001. Promoting Development during the Early Years. In P.Engelbrecht & L.Green (Eds). *Promoting Learner Development.* Pretoria: Van Schaick Publishers. (59-77).

Eloff,I. 2003. Understanding the asset-based approach. In: *Lifeskills and assets*. Pretoria: J.L. Van Schaik Uitgewers. (18-33).

Finchilescu,G. 2005. Meta-stereotypes may Hinder Inter-racial Contact. *South African Journal of Psychology,* 35(3):460-472.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Foxcroft,C. & Roodt,G. 2003. *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context.* Kaapstad: Oxford University Press.

Gay,L.R. & Airasian,P. 2003. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications (Seventh Edition).* New Jersey: Merril Prentice Hall.

Goh,M. 2005. Cultural Competence and Master Therapists: An Inextricable Relationship. *Journal of Mental Health Counseling,* 27(1):71-81.

Gregory,J. 2000. Human science research. A matter of quality. *Transactional Analysis Journal*, 30(2):150-158.

Gregory,R.J. 2000. *Psychological Testing (Third Edition).* Boston: Allyn and Bacon.

Griessel,L. 2003. Administering Psychological Assessment Measures In C.Foxcroft & G.Roodt (Eds). *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context.* Kaapstad: Oxford University Press. (129-149).

Grieve,K.W. 2003. Factors Affecting Assessment Results. In C.Foxcroft & G.Roodt (Eds). *An introduction to psychological assessment in the South African context.* Kaapstad: Oxford University Press. (315-343).

Grobler,R.C., Myburgh,C.P.H. & Kok,J.C. 1998. Selfkonsep, Tydkonsep en skolastiese prestasie. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Opvoedkunde*, 18(1): 49-57.

Groth-Marnat,G. 1999. *Handbook of Psychological Assessment (Third Edition).* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Hatch,J.A. 2002. *Doing qualitative research in educational settings.* Albany: State University of New York Press.

Haworth,M.R. 1963. A Schedule for the Analysis of CAT Responses. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment,* 27(2):181-184.

Haywood,H.C. & Tzuriel,D. 2002. Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education,* 77(2):40-63.

Health Professions Council of South Africa (HPCSA). 2005. Form 28. Policy on the Classification of Psychometric Measuring Devices, Instruments, Methods and Techniques. Pretoria: HPCSA.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Henning,E. 2004. *Finding your way in Qualitative research.* Pretoria: Van Schaik Publishers.

Hobart,C. & Frankel,J. 2001. *A Practical Guide to Child Observation and Assessment (Second Edition).* United Kingdom: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Holloway,W. & Jefferson,T. 2000. *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method.* London: Sage Publications.

Holmstrom,R.W., Silber,D.E. & Karp,S.A.. 1990. Development of the Apperceptive Personality Test. *Journal of Personality Assessment,* 54(142):252-264.

Human-Vogel,S. 2004. Cognition and Learning. In I.Eloff & L.Ebersohn (Eds). *Keys to Educational Psychology.* Cape Town: UCT Press. (13-30).

Hunt,J. 1987. *Learning Disability: A Rose by Another Name.* Onttrek van die Internet 2004/12/08 vanaf http://www.naturalchild.org/research/emotional_learning_infants.html

Hymer,B., Michel,D. & Todd,L. 2002. Dynamic Consultation: Towards Process and Challenge. *Educational Psychology in Practice,* 18(1):47-59.

James,W. 2005. *Talks to Teachers* Onttrek vanaf die. Internet 2004/12/08 vanaf http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/tt14.html

Jansen,J. 2004. An Introduction to Education Theory. In I.Eloff & L.Ebersohn (Eds). *Keys to Educational Psychology.* Cape Town: UCT Press. (374-386).

Jansen,J.D. 12 September 2001. *The Conceptual or Theoretical Framework.* Unpublished Memorandum #29 for PhD Education Policy Students. Pretoria: University of Pretoria.

Johnson,P. & Cassell,C. 2001. Epistemology and Work Psychology: New Agendas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74:125-143.

Kagitcibasi,C. & Poortinga,J.H. 2000. Cross-cultural Psychology: Issues and Overarching Themes. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 31(1):129-145.

Kaniel,S. 2001. Not all Testing is Dynamic Testing. *Issues in Education,* 7(2):211-224.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Kanjee,A. 2003. Cross-cultural Test Adaptation and Translation. In C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.). *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context.* Oxford: Oxford University Press. (86-102).

Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. 2001. Series Preface. In H. Teglasi, *Essentials of TAT and Other Storytelling Techniques Assessment.* New York: John Wiley & Sons, Inc. (vii-viii).

Kingry,M.J. 1991. Focus group: A Research Technique for Nursing. *Nursing Research,*39(2): 124-125.

Kotze,G.S. 2002. Issues Related to Adapting Assessment Practices. *South African Journal of Education,* 22(1):76-80.

Kraiger,K., Hakel,M.D. & Cornelius,E.T.III. 1984. Exploring Fantasies of TAT Reliability. *Journal of Personality Assessment,* 48(4):365-370.

Krefting,L. 1991. Rigor in Qualitative Research: the Assessment of Trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy,*45(3): 214-222.

Kvale,S. 1996. InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage Publications.

Lancy, D.F. 1993. *Qualitative research in Education*. New York: Longman.

Lauchlan,F. & Elliot,J. 2001. The Psychological Assessment of Learning Potential. *British Journal of Educational Psychology,* 71:647-665.

Lemmer,E. & Squelch,J. 1993. *Multicultural Education*. *A Teachers' Manual.* Pretoria: Sigma Press.

Lidz,C.S. (Ed). 1987. *Dynamic Assessment. An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential.* New York: Guilford Press.

Lillejord,S. & Soreide,G.E. 2003. 'Tell me your story': Using narratives from interviews to understand indigenous knowledge. *Indilinga: African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 2(1):89-97.

Lincoln,S.Y. & Guba,E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry.* California: Sage Publications Inc.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Loewenthal,K.M. 2001. *An Introduction to Psychological Tests and Scales (2nd Edition).* Philadelphia: Taylor & Francis Inc.

Loots,M.C. 2005. *'n Verkenning van opvoeders se mobilisering van bates ter ondersteuning van gemeenskapshantering van MIV/VIGS.* Ongepubliseerde MEd Skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Losardo,A. & Notari-Syverson,A. 2001. *Alternative Approaches to Assessing Young Children.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Louw,B. 2004. Culture. In I. Eloff & L. Ebersöhn. 2004. *Keys to Educational Psychology.* Cape Town: UCT Press. (258-271).

Lubbe,C. 1999. *Voorligting en berading aan graad 9-leerders vanuit 'n postmoderne perspektief.* Ongepubliseerde MEd-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Lundt,I. 1993. The Practice of Assessment. In H. Daniels (Ed.), *Charting the Agenda. Educational activity after Vygotsky.* London: Routledge.

Lundy,A. 1985. The reliability of the Thematic Apperception Test. Journal of Personality Assessment, 49:141-145.

Lundy,A. 1988. Instructional Set and Thematic Apperception Test Validity. *Journal of Personality Assessment,* 52(2):309-320.

Maree,K. 2004. Theoretical Approaches in Psychology. In I.Eloff & L.Ebersohn (Eds). *Keys to Educational Psychology.* Cape Town: UCT Press. (387-411).

Matthews,E.J.M. 1995. *Riglyne vir 'n Leerling-Gesentreerde Geslagsopvoedings-program.* Ongepubliseerde MEd. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Mbiti,J.S. 1969/1983. *African religions and philosophy*. London:Heinemann.

McMillan,J.H. & Schumacher,S. 2001. *Research in Education: A Conceptual Introduction (Fifth Edition).* New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Meijer,J. 2001. Learning Potential and Anxious Tendency: Test Anxiety as a Bias Factor in Educational Testing. *Anxiety, Stress and Coping,* 14:337-362.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Merriam,S.B. 1991. *Case Study Research in Education. A qualitative approach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam,S.B. 1998. Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Jossey-Bass: San Francisco.

Moletsane,M.K. 2004. *The efficacy of the Rorschach among Black Learners in South Africa.* Ongepubliseerde PhD. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Morse,J.M. (Eds.). 1994. *Critical Issues in Qualitative Research Method.* London: Sage Publications.

Mouton,J. 2001. *How to succeed in your Mater's and Doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: JL van Schaik.

Mouton,J. & Marais,H.C. 1992. *Basiese begrippe: Metodologie van die Geestes-wetenskappe.* Pretoria: RGN.

Mouton,J. 2003. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Multon,K.D., Ellis-Kalton,C.A., Heppner,M.J. & Gysbers,N.C. 2003. The Relationship Between Counsellor Verbal Response Modes and the Working Alliance in Career Counselling. *Career Development Quarterly,* 51(3):259-274. Onttrek van die Internet 2004/08/11 vanaf http://0infotrac.galegroup.com.innopac.up.ac.za/itw/infomark/120/624/49795591w7

Murphy,L.L., Impara,J.C. & Plake,B.S. (Editors). 1999. Tests In Print V (Volume II). Nebraska:Buros Institute of Mental Measurements of The University of Nebraska-Lincoln.

Murray,H.A. 1943. *Thematic Apperception Test Manual.* Cambridge: Harvard University Press.

Niemann,R., Niemann,S., Brazelle,R., van Staden,J., Heyns,M. & de Wet,C. 2000. Objectivity, reliability and validity in qualitative research. *South African Journal of Education*, 20(4):283-286.

Nieto,S. 1992. *Affirming diversity.* New York: Longman.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Novak,J.M. 2002. *Inviting Educational Leadership*. London: Pearson Education Limited.

O'Roark,A.M. 1974. *A comparison of the perceptual characteristics of elected legislators and public school counselors identified as most and least effective.* Unpublished doctoral dissertation. University of Florida.

Okun,B.F. 1987. *Effective Helping: Interviewing and Counselling Techniques.* Belmont: Wadsworth Inc.

Pilgrim,D. 2000. The Real Problem for Postmodernism. *Journal of Family Therapy,* 22:6-23.

Poggenpoel,M. 1993. *Phenomenology Research Summary*. (Ongepubliseerde artikel ontvang tydens kursus). Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Polkinghorne,D.E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences.* Albany: State University of New York Press.

Purkey,W.W. & Novak,J.M. 1996. *Invitational School Success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice.* Belmont: Wadsworth Publishing.

Purkey,W.W. & Schmidt,J.J. 1990. *Invitational Learning for Counseling and Development.* Michigan: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.

Reber,A.S. & Reber,E. 2001. *The Penguin Dictionary of Psychology (Third Edition).* Rosebank: Penguin Books (South Africa).

Republiek van Suid-Afrika (RSA). 1996a. *Suid-Afrikaanse Skolewet Wetnr.84 van 1996.* Pretoria: Staatsdrukker.

Republic of South Africa (RSA). 1996b. *Constitution of the Republic of South Africa Bill, 1996. Act No.108 of 1996.* Pretoria: Government Printer.

Retief,A.I. 1987. Thematic Apperception Testing across Cultures: Tests of Selection versus Tests of Inclusion. *South African Journal of Psychology*, 17:47-55.

Robertson,A., Venter,C. & Botha,K. 2005. Narratives of Depression. *South African Journal of Psychology*, 35(2):331-345.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Rubin,H.J. & Rubin,I.S. 1995. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data.* London: SAGE Publications.

Rust,J. & Golombok,S. 1999. *Modern Psychometrics (Second Edition).* New York: Routledge.

Sadock,B. J. en Sadock,V.A. 2003. *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry (Ninth Edition).* New York: Lippincott Williams & Wilkins.

Sarason,I. G. & Sarason,B. R. 2002. *Abnormal Psychology (Tenth Edition).* New Jersey: Prentice Hall.

Savickas,M.L. 1993. Career Counseling in the Postmodern Era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly,* 7(3):205-215.

Savickas, M. L. 1993. Career counseling in the post-modern era. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 6(3): 205-15.

Schrieff,L., Tredoux,C., Dixon,J. & Finchilescu,G. 2005. Patterns of Racial Segregation in University Residence Dining-halls. *South African Journal of Psychology,* 35(3):433-443.

Schurink,E.M. 1998. Deciding to use a qualitative research approach. In A.S. de Vos (Ed.) *Research at grass roots: a primer for the caring professions*. (239-251). Pretoria: J L van Schaik.

Schwandt,T.A. 1998. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. London: Sage Publications. (221-255).

Searle,A. 1999. *Introducing Research and Data in Psychology*. New York: Routledge.

Silverman,D. 1994. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.* London: SAGE Publications.

Siverman,D. 2004. *Interpreting Qualitative Data (Second Edition).* London: SAGE Publications.

Snyman,S. & Fasser,R. 2004. Thoughts on Ethics, Psychotherapy and Postmodernism. *South African Journal of Psychology,* 34(1):72-83.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Squyres,E.M. & Craddick,R.A. 1982. A Measure of Time Perspective with the TAT and Some Issues of Reliability. *Journal of Personality Assessment,* 46(3):257-259.

Strydom,H. 1998. Ethical Aspects of Research in the Caring Professions. In A.S. de Vos (Ed). *Research at grass roots: a primer for the caring professions*. Pretoria: JL van Schaik. (23-36).

Stuart-Hamilton,I. 1996. *Dictionary of Psychological Testing, Assessment and Treatment (Revised Edition).* London: Jessica Kingsley Publishers.

Sunderland,M. 2004. *Using Story Telling as a Therapeutic Tool with Children.* Oxon: Speechmark Publishing Ltd.

Swart,R.E. 1994. *Die Opleiding van die Opvoedkundige Sielkundige as Refleksiewe Praktisyn.* Ongepubliseerde DEd. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Tabane,R. 2005. *The Influence of Cross-Cultural Interviewing on the Generation of Data.* Ongepubliseerde MEd. Skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Taylor,S.J. & Bogdan,R. 1998. *Introduction to Qualitative Research Methods (Third Edition).* New York: John Wiley and Sons.

Teglasi,H. 2001. *Essentials of TAT and Other Storytelling Techniques Assessment.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Terre Blanche,M. & Kelly,K. 2002. Interpretative methods. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences.* Cape Town: University of Cape Town Press. (131-146).

Tikly,L. 1993. Leveling the Playing Fields whilst Moving the Goal Posts: Changing Discourses on “Race” in Apartheid Education Policy. Unpublished Paper. Paper Presented at the Kenton Conference, Olwandle.

Tweetalige Woordeboek. 1984. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Tzuriel,D. 2000. Dynamic Assessment of Young Children Educational and Intervention Perspectives. *Educational Psychology Review,* 12(4):385-435.

Tzuriel,D. 2001. *Dynamic Assessment of Young Children.* New York: Plenum Publishers.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Van Eeden,R. & De Beer,M. 2001. Assessment of Cognitive Functioning. In C.Foxcroft & G.Roodt (Eds). *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context.* Cape Town: Oxford University Press. (175-208).

Van Ommen,C. 2005. Putting the PC in IQ: Images in the Weschler Adult Intelligence Scale (Third Edition). *South African Journal of Psychology,* 35(3):532-554.

Vygotsky,L.S. 1981. The genesis of higher mental functions. In J.V.Wertsch (Ed). *The concept of activity in Soviet psychology.* New York: M.E.Sharp. (144-188).

Wertsch,J. 1998. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Wikipedia. 2006. onttrek van die internet 2006/10/01 vanaf http://en.wikipedia.org/wiki/Indigenous_knowledge

Willig,C. 2001. *Introducing Qualitative Research in Psychology.* Philadelphia: Open University Press.

Winter,D.G. & Stewart,A.J. 1977. Power motive reliability as a function of retest instructions. Journal of consulting and Clinical Psychology, 45:436-440.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG A:

TRANSKRIPSIES

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

CARD 1 VIOLIN				
	Psychologist		**Child 1**	
1.1	OK. Here's the first picture *(gets card from chair and gives it to child)*….. OK, what is happening here?	1.1	(*Holds card in hand and looks at card)* Well, there's the boy who's looking at his violin, he looks very …	
1.2	Mm-mm	1.2	…depressed like, his thinking about something, like… something is bothering him.	
1.3	OK	1.3	Like he looks like he wants to play or the violin.. um is broken or something…	
1.4	Mm-mm…(*silence*)… broken or something?	1.4	Ja… or he looks like something is holding him back from playing …(*silence*) *(noise in background).*	
1.5	OK (*silence*)… what would you say is holding him back?	1.5	…(*sighs*)… aah, maybe fear? Looks like he's afraid to take that next step and *play* the violin.	
1.6	Mm-mm?	1.6	..Ja…	
1.7	Afraid?	1.7	Afraid?	
1.8	OK, fear about what? Afraid of what?	1.8	Maybe afraid of failure, like, if he does play then he won't be *as* good… like um	

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG B:

PROJEKSIES

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG B:

ALTERNATIEWE PROJEKSIEPLATE

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

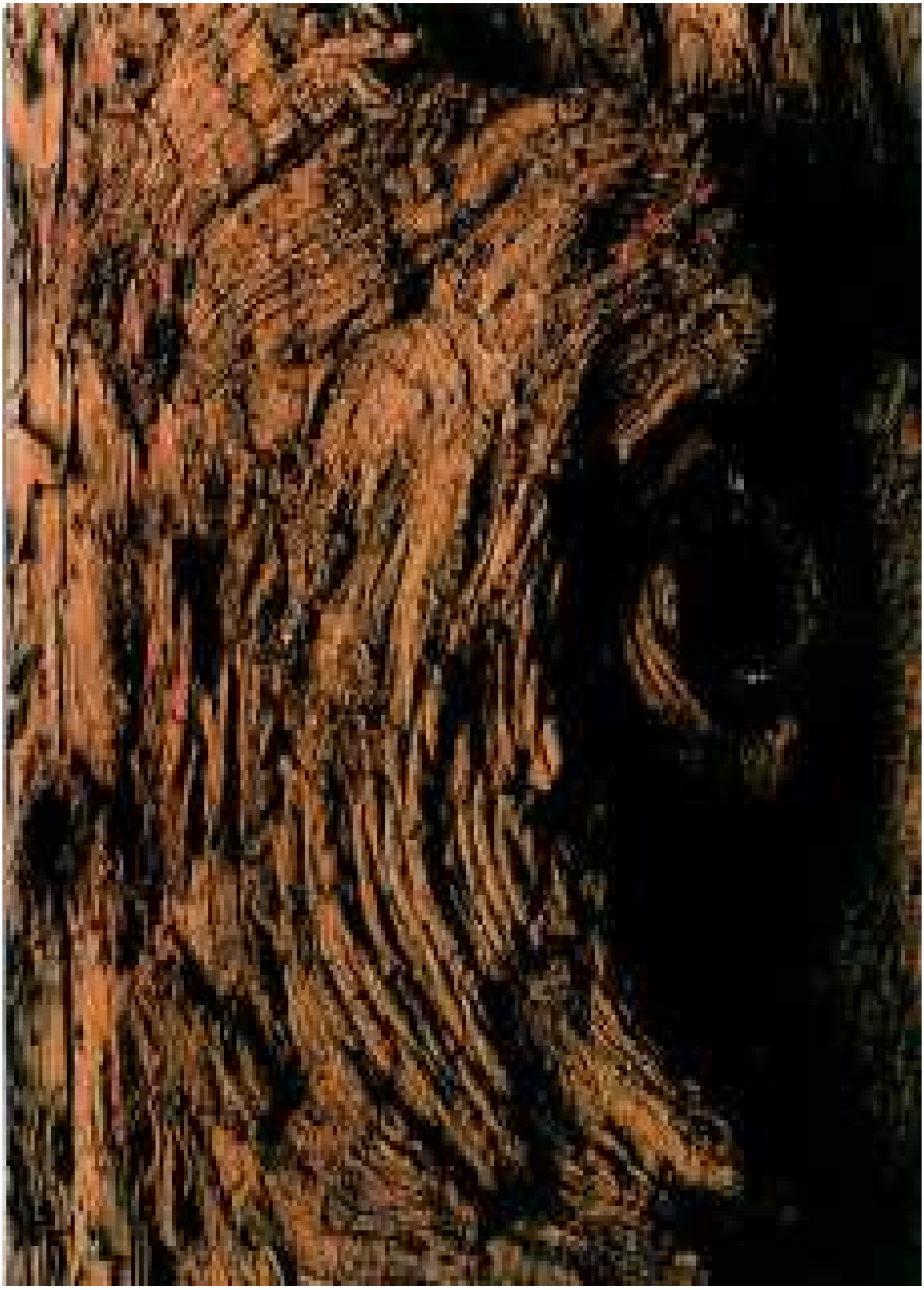
Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com



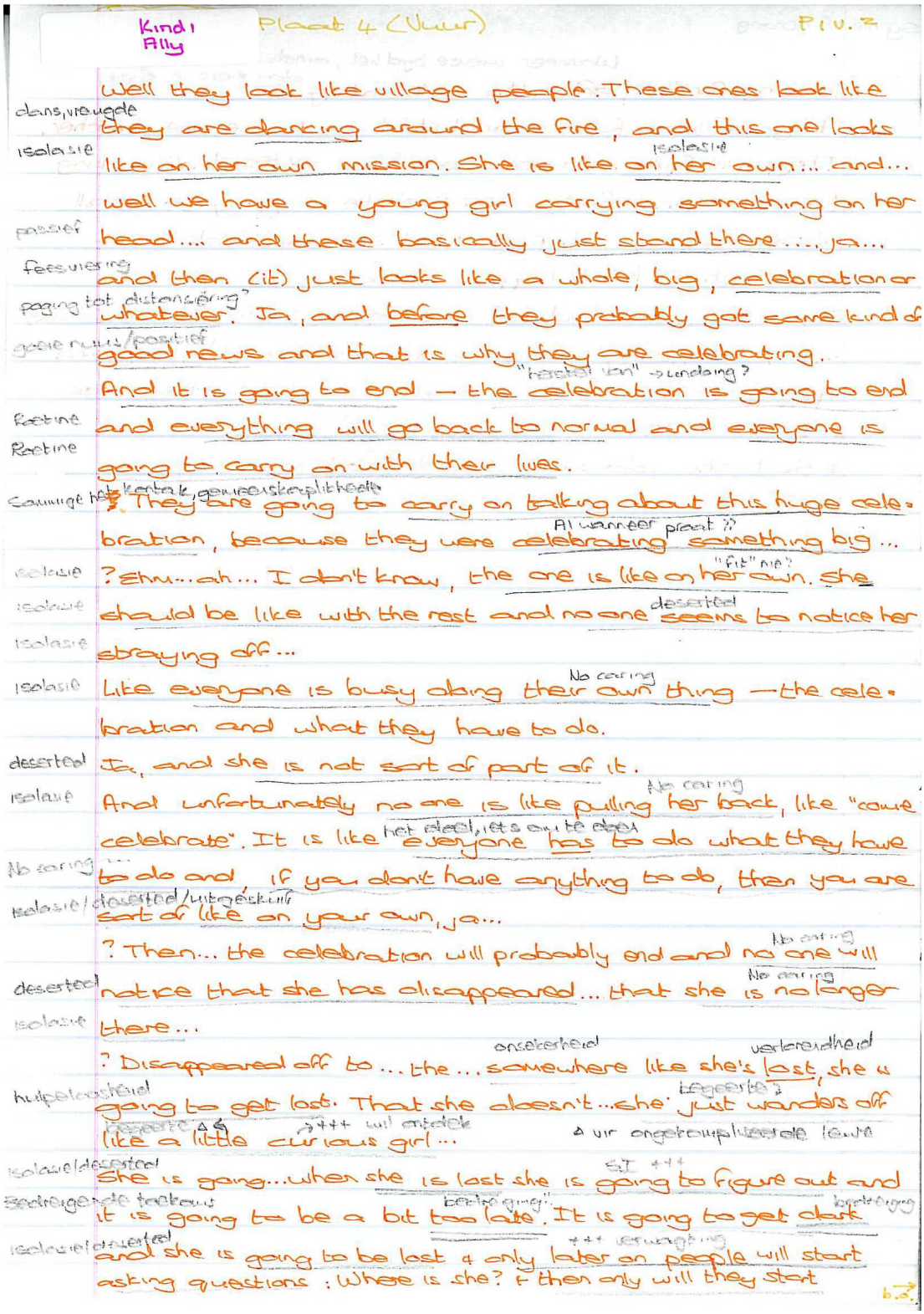
Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG B:

PROJEKSIES: TEMA-ANALISE OP TRANSKRIPSIES

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com



Kind 1 Ally

Plaat 4 (Vuur) P1 V. 2

dans, wriggle Well they look like village people. These ones look like
isolasie they are dancing around the fire, and this one looks
like on her own mission. She is like on her own ... and ...
well we have a young girl carrying something on her
passief head ... and these basically just stand there ..., ja ...
fees uiterig and then (it) just looks like a whole, big, celebration or
paging tot distansiëring whatever. Ja, and before they probably got some kind of
goeie nuus/positief good news and that is why they are celebrating.
"kerktoring" → Lendaing?
And it is going to end – the celebration is going to end
Roetine and everything will go back to normal and everyone is
Roetine going to carry on with their lives.
Samuige het kerktoring, gewoonskesplitheid
They are going to carry on talking about this huge cele-
bration, because they were celebrating something big ...
Al wanneer preat ?
isolasie ? Ehm ... ah ... I don't know, the one is like on her own. She
"fit" nie?
isolasie should be like with the rest and no one deserted seems to notice her
isolasie straying off ...
No caring
isolasie Like everyone is busy doing their own thing – the cele-
bration and what they have to do.
deserted Ja, and she is not sort of part of it.
isolasie No caring
And unfortunately no one is like pulling her back, like "come
het klaar, iets om te eet
celebrate". It is like everyone has to do what they have
No caring to do and, if you don't have anything to do, then you are
isolasie/deserted/uitgeskuif sort of like on your own, ja ...
No caring
? Then ... the celebration will probably end and no one will
deserted No caring
notice that she has disappeared ... that she is no longer
isolasie there ...
onseker/weet
verlore/weet
? Disappeared off to ... the ... somewhere like she's lost, she is
hulpeloos/weet
going to get lost. That she doesn't ... she just wanders off
??? wil ontdek
like a little curious girl ...
isolasie/deserted
SI ???
She is going ... when she is last she is going to figure out and
Eenlingende tackaus Eenling gaan
it is going to be a bit too late. It is going to get dark
isolasie/deserted ??? verwarring
and she is going to be lost & only later on people will start
asking questions: Where is she? & then only will they start

b.o.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Sy nie NB genoeg

Wanneer weet byd het, onder HBer dinge verby is,
looking for her, after the celebrating... dan soek hulle haar
They will look for her and start to blame one another.
They will fight between themselves instead of working
together and finding her. And she is going to be all
alleen desperate
alone, waiting & hoping that someone finds her &
Bedrieging (wat bad??)
that nothing bad happens to her. Worse?? Ongelukkig??
Ja, & they will find her & everything will be fine (silence)
Feeling
...ja, everything will carry on normal & they're gonna
appreciate her more & make sure that they look
after her better Verlaat, geïgnoreer, deserted, nie "taken care of"
onbelangrik, ongewaardeerd
& that she doesn't wander off again ... ja ...

too late
start
nothing bad happens to her > Depressie?
only later on ... people will start asking questions

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

Kind: Ally

Plaat 4 (Celebration / Vuur) P.2 v.2

1. Beskrywende vlak / Descriptive level

Tussen baie feesvierende, besige mense is die kontak random gemeenskaplike sake. Een dogter is geïsoleerd. Niemand gee aandag aan haar / kom agter as sy afdwaal en dit is te laat en sy dit besef. Sy nie. Sy verdwaal, is bang en hoop op ander om haar te kom vind en help. Eers na die feesvierings besef mense sy is weg, vind haar eventueel en alles keer terug na die normale roetine. Daar is wel bietjie spyt en sy word meer opgepas en waarder.

2. Interpretasie-vlak

As jy nie "behoort" of 'n spesifieke taak het nie, kan nie-mand agter as jy verlore raak nie. Jou isolasie en vrese word nie opgewerk nie. Mense bekla oor mekaar i.p.v. om saam te werk om oplossings vir probleme te vind, maar meestyd kom die oplossing en verander hulle ook v. houding ☺ (Is so!!)

3. Diagnostiese vlak

Hld dogter voel totaal geïsoleerd, afgeskeep, verlore en alleen. Sy is bang dat niemand haar wil/kan "vind" nie en voel hulpeloos. Sy beleef mense as "eilande" wat nie kan meewerk tot probleemoplossing nie. Sy het egter wel die verwagting dat alles sal verbeter ☺ Is so! Dit!! (Nie eers k weet, want 2 opt unique plate word ook opt positief)

4. Simboliese vlak

Vind nie spesifieke objekte wat simboliese betekenis het nie.

5. Uitgebreide vlak

Donker, too late... Ha. bedreiging in.
...hoping that nothing bad happens to her. "

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG B:

PROJEKSIES BELLAK TAT GEKOMBINEERDE "SHORT FORM" EN LANG WEERGAWE

(Slegs uittreksel ter wille van vertroulikheid en anonimiteit)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

ALLY

	Story No. 1	Story No. 2
1. **Main Theme:** (diagnostic level: if descriptive and interpretative level are desired, use a scratch sheet or page 5)	Depressie agv vrese vir misluking en self-beleurstelling praktyes van mense + gebrekkige + + aanmoediging	Dagdr in diepe b peining oor [illegible] + kleinwaardig. S vrees, onseker misluking, bege om / beskut te w Oorweeg / besw bang dat / beel hoor beleuse ruin
2. **Main hero:** age ___ sex ___ vocation ___ abilities ___ interests ___ traits ___ body image ___ adequacy (√,√√,√√√) and/or self-image ___	Boy. Ab: look think, wishes to play, afraid. BI: broken Ad: Can't do SI: ↗	Girl. Ab: Think cant play, knows, lon seun: afraid dat wat [illegible] BI: √ Ad: [illegible]
3. **Main needs of hero:** Kortelas & Abb biografiese data v.K. a) behavioral needs of hero (as in story): p97 "... constitute the rock-pattern data". Mag dié v. persoon wees eerder "fantasy needs of [illegible]" b) figures, objects, or circumstances *introduced*: ___ implying need for or to: Kaart 6: Ilur hoop, verandering, omgee, NIE alleen wees in hartseer, sterkte, ondersteuning, geluk c) figures, objects or circumstances *omitted*: Large enough sample later hê (i.e. Tentatief tot groot tesyeelheid verifieer) implying need for or to: ___ Dynamic Inference (p. 97 Bellak+Abrams)	Wants to play, not be afraid, be strong + become better, be able to ... Held back, depressed, lacking environment, conquering spirit Movement, Encouragement, courage, ability to go forwards Strykstok Note-blad	Wants to make Vdn " take able to go her future/her dett Wants to make her dream comes tru Long read, contin Must not fit, relaxin left have to wake c come blue jeans clarity make dream time where courag holds dream. Figuur in agtergro dauu
4. **Conception of environment (world) as:** Mixture of unconscious self-perception + apperceptive distortion of stimuli by memory images of the past. p93	Not affirming; not encouraging	Ander teureste n stand "fit" nie, [illegible] dr, nie eenveld.
5. a) Parental figures (m ___, f ___) are seen as ___ and subject's reaction to a is ___ b) Contemp. figures (m ___, f ___) are seen as ___ and subject's reaction to b is ___ c) Junior figures (m ___, f ___) are seen as ___ and subject's reaction to c is ___	Gebrokkig / [illegible] / [illegible]	Een figuur "fit" n f: teureste ontsp Verward, onseke wil graag beskou hê
6. **Significant conflicts:** Want to know the nature of the conflict + the defenses (Opportunity to study character structure and the prognosis of the person). Conflict may be between 2 drives/superego and ... (Bellak Abrams)	Between want and fears / listening to others or believe in yourself	Begeerte: kreatiw Drome vs veilige h Onseekerheid vs k + gaan daarvoor
7. **Nature of anxieties:** (√) of physical harm and/or punishment ___ of disapproval ___ of lack or loss of love ___ of illness or injury ___ of being deserted ___ of deprivation ___ of being overpowered and helpless ___ of being devoured ___ other ___	✓ broken body ✓ encouragement ✓ failure; the unknown; loss of dreams	✓ v. self? ✓ ✓ failure; not know loss of dreams/
8. **Main defenses against conflicts and fears:** (√) repression ___ reaction-formation ___ regression ___ denial ___ introjection ___ isolation ___ undoing ___ rationalization ___ other ___ (Ego beskerm dit self v. enge drukke en angs mbv verdwyg. Dit enige [illegible] wat depressie of be wees. Werking v.d. verstand wat [illegible] dan doen tot om angs +		Ontbreking v. dr Fantasering?
9. **Severity of superego as manifested by:** (√) punishment for "crime": ___ immediate ___ just ___ too severe ___ delayed ___ unjust ___ too lenient ___ delayed initial response or pauses, ___ stammer ___	✓ ✓ ✓	✓ Ruineer [illegible] ✓
10. **Integration of the ego, manifesting itself in:** (√, √√, √√√) Hero: adequate ___ inadequate ___ outcome: happy ___ unhappy ___ realistic ___ unrealistic ___ drive control ___ thought processes as revealed by plot being: (√, √√, √√√) Stereotyped ___ original ___ appropriate ___ complete ___ incomplete ___ inappropriate ___ syncretic ___ concrete ___ contaminated ___ Intelligence ___ Maturational level ___	Adequate ✓ Happy Realistic ✓ ✓ ✓ ✓ Good Good	Adequate ✓ ✓ ? ✓ ✓ ✓ ?In praises

2

Kode: X is nee
↗ Raak beter
Vertraag / verwoes / [illegible]
v: Beperk

* ANALISE

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG B:

VERDEDIGINGSMEGANISMES HAWORTH VORM

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

Ketswa (Kind 3) " (Addendum)

(Ketswa) (Kind 3)

A Schedule of Adaptive Mechanisms in CAT stories
Mary R. Haworth

DEFENSE MECHANISMS

A. ***Reaction Formation*** *(only one check per story)*

III 1. Exaggerated goodness or cleanliness Krt 2 (sal succeed) Krt 3 (ma gee haar kos en stof)
_____ 2. Oppositional attitudes, rebellion, stubbornness
_____ 3. Story tone opposed to picture content

B. ***Undoing and Ambivalence*** *(only one check per story)*

III 1. Undoing Krt 5 Rooi
IIII 2. Gives alternatives; balanced phrases (asleep - awake; hot cold) veg, maar goeie deel Harkeer, maar trots Stop, begin met nuwe
II 3. Indecision by child or story character
IIII 4. Restates (e.g. "That ……., no this …..;" "he was going to, but …;") veg, maar... but help the mom (Krt 6)

C. ***Isolation***

_____ 1. Detached attitude ("It couldn't happen"; "It's just a cartoon;")
_____ 2. Literal ("It doesn't show, so I can't tell..")
II 3. Comments on story or picture ("That's hard;" "I told a good one;" Kaart 6
I 4. Laughs at card; exclamations. Krt 1 Krt 2
IIII 5. Use of fairy-tale, comic book or "olden times" themes or characters.) Krt 6
_____ 6. Describes in detail, logical, gives title to story.
IIIII 7. Specific details, names or quotes ("four hours" she said…) Krt 1 Krt 2 Krt 3 Krt 4
I 8. Character gets lost Krt 3
_____ 9. Character runs away due to anger
_____ 10. Child aligns with parent against "naughty" child character; disapproves of child character's actions. kritiek fron die oom in Kaart 5?

D. ***Repression and Denial***

II 1. Child character waits, controls self, conforms, is good, learned person. Kaart 6
III 2. Accepts fate; doesn't want it anyway. Ouers hoor hou
I 3. Prolonged or remote punishments. Ma stadig dood ??(Krt 3)
_____ 4. "It was just a dream"
_____ 5. Forgets, or loses something.
IIII 6. Omits figures or objects from story (e.g. ignores toilet on 10) Krt 5 "Val"/lê Krt 3 (Meisie in agtergrond) Krt 2 Swanger vrou Krt 4 (geen mans)
_____ 7. Omits usual story content
I 8. No fantasy or story
_____ 9. Refuses card

E. ***Deception***

_____ 1. Child superior to adult, laughs at adult, is smarter, tricks adult, sneaks, hides from, steals from, peeks at or spies on adult. (One check per story)
_____ 2. Adult tricks child, is not what appears to be (One check per story)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

F. *Symbolization*

_____ 1.Children play in bed.
_____ 2. See parents in bed.
_____ 3. Open window, dig, or fall in hole
_____ 4. Babies born
_____ 5. Rope breaks, chair or cane breaks, balloon bursts, tail pulled or bitten, crib broken.
1 6. Rain, river, water, storms, cold Bettie-tjoon "really"
7. Fire, explosion, destruction, war ; Zulu's vs Britte krt 4 destruction ~~krt 5~~ krt 6
8. Sticks, knives, guns krt 4 ~~krt~~
9. Cuts, stinges, injuries, actual killings (other than eaten) kaart 3 krt 4
10. Oral deprivation kaart 3

G. *Projection or Introjection*

_____ 1. Attacker is attacked, "eat" or "eaten"
_____ 2. Innocent one is eaten or attacked
1 3. Child is active aggressor (bites, hits, throws[not verbal attacks])
1 4. Character blames others krt 4 Britte
1 5. Others have secrets or make fun of krt 5
1 6. Child adds details, objects, characters or oral themes krt 5 krt 6
_____ 7. Magic or magical powers Ancestors is meer geloof of gaan dit deur vir magical powers ?? (krt 4)

H. *Regression*

_____ 1. Much affect in telling story
1 2. Personal references ("This guy krt is like me)?? krt 5
_____ 3. Food spilled
_____ 4. Bed or pants wet, water splashed
_____ 5. Dirty, messing, smelly, person or object falls in toilet
_____ 6. Ghosts, witches, haunted home

I. *Lacking control, uncontained fear or anxiety*

_____ 1. Child hides from danger, runs away due to fear
1 2. Fears outside forces (wind, ghosts, hunters, wild animals, monster) Verdrukkers (krt 4)
_____ 3. Dreams of danger
1 4. Parent dead, goes away, or doesn't want child, "hates child?" krt 3 krt 4 krt 6
mense dood

J. *Disintegration*

_____ 1. Bones, blood
1 2. Poison krt 4 Gif aan spiesgent??
_____ 3. Nonsense words
_____ 4. Perseveration or unusual content from previous story
? _____ 5. Tangential thinking, loose associations, lack of logic
_____ 6. Bizarre content

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG C:

STRUKTUUR- ANALISE

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG C:

HUIWERINGS, HERHALINGS, WOORDTELLINGS EN RESPONSPATRONE

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

ASSESSMENT CARD 1

Woordtelling/responspatroon (verbaal/nie-verbaal): N = 82, K = 182

	Psychologist	Child 1	49
1.1	OK. Here's the first picture *(gets card from chair and gives it to child)*… OK, what is happening here? (10)	(*Holds card in hand and looks at card)* Well, there's the boy who's looking at his violin, he looks very … (12)	Huiwering *well* 1 Huiwering … 1
1.2	Mm-mm (1)	…depressed like, he's thinking about something, like… something is bothering him. (11)	Huiwering *like* 2 Huiwering … 2
1.3	OK (1)	Like he looks like he wants to play or the violin... um is broken or something… (16)	Huiwering *like; um; …; or something* 5
1.4	Mm-mm… (*Silence*)… broken or something? (4)	Ja… or he looks like something is holding him back from playing … (*silence*) *(noise in background)*. (12)	Huiwering *ja; …* 2 Huiwering *silence* 1
1.5	OK (*silence*)… what would you say is holding him back? (9)	… (*Sighs*)… aah, maybe fear? Looks like he's afraid to take that next step and *play* the violin. (16)	Huiwering *…; aah* 3 Huiwering *maybe* 1
1.6	Mm-mm? (1)	..Ja… (1)	Huiwering *…; ja* 3
1.7	Afraid? (1)	Afraid? (1)	Huiwering *afraid* 1
1.8	OK, fear about what? Afraid of what? (7)	Maybe afraid of failure, like, if he does play then he won't be *as* good… like um (17)	Huiwering *maybe* 1 Huiwering *like;um* 3 Huiwering … 1
1.9	*As* good? (2)	Ja. He won't be… as good as he wants to be. *(Silence)*. (11)	Huiwering *ja; …* 2 Huiwering *silence* 1
1.10	OK? (1)	(*Silence*)… (1)	Huiwering *silence* 1
1.11	And what led up to the, this situation? (8)	(*Silence*)… (1)	Huiwering *silence* 1
1.12	What… (1)	She… (1)	
1.13	…happened before this? (3)	Maybe, he's (not) in the type of environment where people don't like motivate him or… encourage him and… ja… (19)	Huiwering *maybe; like; …; ja* 6
1.14	Mm-mm… (1)	…they don't make him feel like he *can* do it. (10)	Huiwering *…; like* 2
1.15	OK… mm-mm… (*Silence*). And… what would the outcome be of all of this? What's going to happen next, would you say? (20)	(*Silence*)… Mm, I think he's gonna play… the violin (8)	Huiwering *silence* 1 Huiwering *mm; …*2
1.16	Mm-mm (1)	He's gonna push aside what everyone has said. He's gonna conquer his fear, and play. (15)	
1.17	(*Silence*)… and? (1)	And he's gonna see it wasn't as bad as he thought it would be (*laughs*) (14)	
1.18	Mm-mm (1)	Ja… he's gonna get stronger and stronger and better and better… (11)	Huiwering *ja;…* 3
1.19	Mm-mm (1)	Ja… (1)	Huiwering *ja;…* 2
1.20	Anything else? (2)	Uh, no! (*Laughs*) (3)	Huiwering *uh* 1
1.21	*(Laughs with child)* OK. Thank you, that went well?! *(Looks at child. C hands T the card).* (6)	(*Laughs*) (1)	

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

POST-CARD 1			
Woordtelling/responspatroon (verbal/nie-verbaal): N = 35, K = 11			
1.22	*(Laughs with child)* Don't you think? (3)	(*Laughs*) jaa *(sounds uncertain)*… (1)	
1.23	Ja (*laughs*). So it's a bit of a different situation for you here. *(T puts card away).* (11)	Yeah. (1)	
1.24	Have you ever done something like this? (7)	No. (1)	
1.25	No, no, OK thanks, ja OK, but did you enjoy that? (11)	(Smiles). (1)	
1.26	A little bit? (3)	It's very different, but it's very nice. (7)	

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

CARD 4 (FIRE)

Woordtelling/responspatroon (verbal/nie-verbaal): N = 37, K = 448

	Psychologist	Child 1	93 2
4.1	OK, here's the *(places the card in front of the child)* fourth one. What happens there? (8)	Cause, well ehm… well they look like village people… and… ehm… these ones *(pointing to figures on card)* look like they're… dancing around the fire, uhm… and this one looks like on her own… mission. She's like on her own… and… ehm, well we have a young girl carrying something on her head, … and these, basically like just standing there, …ja… and then just looks like a whole big, like celebration or whatever. Ja, and *before* they probably got … some kind of good news and that's why they're celebrating. And then it's gonna end, uh… like… the celebration is gonna end and everything is gonna go back to normal *(gestures)* and… mm… ja… then everyone is gonna carry on with their lives… (120)	Huiwering *well* 3 Huiwering *ehm* 3 Huiwering … 19 Huiwering *uhm* 1 Huiwering *like* 4 Huiwering *ja* 3 Huiwering *or whatever* 1 Huiwering *uh; mm* 2
4.2	Mm-mm *(nods head)*. (2)	Like the, they're gonna carry on talking *(hand gestures)* about this huge celebration, cause they were celebrating something big or something *(strokes her hair)*… ja … *(child looks up at psychologist as if she is done with her story; lifts card as though she wants to give it to psychologist. T takes card, but holds it in front of child.)* (25)	Huiwering *like* 1 Huiwering *or something* 1 Huiwering *ja* 1 Huiwering … 2
4.3	Anything else? (2)	… Ehm… ah… I don't know, ehm the one is like is on her own. She should be like with the, the rest and no one seems to notice her straying off … *(child uses gestures)* (34)	Huiwering *ehm* 2 Huiwering *ah;…*5 Huiwering *like* 2; *I don't know* 1 Herhaling *the* 1
4.4	Mm-mm (1)	Like everyone is busy doing their own thing, the celebration and what they have to do. (16)	Huiwering *like* 1
4.5	Mm-mm (1)	Ja, and she's not like… sort of part of it. (10)	Huiwering *ja;…* 2 Huiwering *like* 1 Huiwering *sort of* 1
4.6	Mm-mm, and? (2)	And … unfortunately no one is like pulling her back, like "come celebrate" it's like everyone *has* to do what they have to do and, well if you don't have anything to do, then you are sort of like on your own, ja… (43)	Huiwering *…;ja* 3 Huiwering *like* 4 Huiwering *well;sort of* 2
4.7	And then, what will happen next? (6)	Then … well the celebration will probably end and no one will notice that she's disappeared… that she's… ja…, that she's no longer there … (25)	Huiwering … 5 Huiwering *well;ja* 2
4.8	OK (*silence*)… Ehm, disappeared? (3)	Disappeared off to (*silence*)… the… somewhere like she's, she's *lost*, she's gonna get lost. That she doesn't, she's just wandering off like a little curious… girl… (26)	Huiwering *silence* 1 Huiwering *like* 2 Huiwering … 3 Herhaling *she's* 1
4.9	Mm-mm, and then? (3)	Uh, she's gonna, when she's lost she's gonna figure it out and it's gonna be a bit, too late. Like its gonna get dark, and she's gonna be lost and only later on, people will start asking questions, where is she and they'll only *then* start looking for her, after the celebrating…	Huiwering *uh* 1 Huiwering *like* 1 Huiwering … 1

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

		(52)	
4.10	Mm-mm… and then? (3)	They're gonna look for her and start blaming each other. Ehm, it's gonna be like, they're gonna fight, eh, like in between themselves, instead of working together and finding her. And she's gonna be all alone, waiting and hoping that someone finds her and that nothing bad happens to her. Ja, and they're gonna find her and everything will be fine (silence) … ja, everything will carry on normal and… they're gonna appreciate her more and make sure that they're look after her better… and she doesn't wander off again... ja… (*Long silence*)… *(Child sits backwards, looks at psychologist).* (95)	Huiwering *ehm* 1 Huiwering *like* 2 Huiwering *ja* 3 Huiwering … 3 Huiwering *silence* 2 Huiwering *eh* 1
4.11	Mm-mm, anything else? (3)	No… nothing. (2)	
4.12	Thank you! (2)		

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG C:

AANMOEDIGINGS, STELLINGS EN VERDUIDELIKINGS

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

ASSESSMENT CARD 1

31 Aanmoedigings	**Psychologist**	**Child 1**	**19 stellings** **4 verduidelikings**
1.1 (4)	OK. Here's the first picture *(gets card from chair and gives it to child)*… OK, what is happening here?	(*Holds card in hand and looks at card)* Well, there's the boy who's looking at his violin, he looks very …	1 1
1.2 (1)	Mm-mm	…depressed like, he's thinking about something, like… something is bothering him.	1 1 1
1.3 (1)	OK	Like he looks like he wants to play or the violin... um is broken or something…	1 1
1.4 (2)	Mm-mm… (*Silence*)… broken or something?	Ja… or he looks like something is holding him back from playing … (*silence*) *(noise in background).*	1 1
1.5 (2)	OK (*silence*)… what would you say is holding him back?	… (*Sighs*)… aah, maybe fear? Looks like he's afraid to take that next step and *play* the violin.	1 1
1.6 (1)	Mm-mm?	..Ja…	
1.7 (1)	Afraid?	Afraid?	
1.8 (2)	OK, fear about what? Afraid of what?	Maybe afraid of failure, like,if he does play then he won't be *as* good.. like um	1 1
1.9 (1)	*As* good?	Ja. He won't be… as good as he wants to be. *(Silence).*	1
1.10 (1)	OK?	(*Silence*)…	
1.11 (1)	And what led up to the, this situation?	(*Silence*)…	
1.12 (1)	What…	She…	
1.13 (1)	…happened before this?	Maybe, he's (not) in the type of environment where people don't like motivate him or… encourage him and… ja…	1 1
1.14 (1)	Mm-mm…	…they don't make him feel like he *can* do it.	1
1.15 (4)	OK… mm-mm… (*Silence*). And… what would the outcome be of all of this? What's going to happen next, would you say?	(*Silence*)… Mm, I think he's gonna play… the violin	1
1.16 (1)	Mm-mm	He's gonna push aside what everyone has said. He's gonna conquer his fear, and play.	1 1
1.17 (1)	(*Silence*)… and?	And he's gonna see it wasn't as bad as he thought it would be (*laughs*)	|
1.18 (1)	Mm-mm	Ja… he's gonna get stronger and stronger and better and better…	1
1.19 (1)	Mm-mm	Ja…	
1.20 (1)	Anything else?	Uh, no! (*Laughs*)	1
1.21 (2)	*(Laughs with child)* OK. Thank you, that went well?! *(Looks at child. C hands T the card).*	(*Laughs*)	
	POST-CARD 1		**2 stellings**
1.22	*(Laughs with child)* Don't you think?	(*Laughs*) jaa *(sounds uncertain)*…	
1.23	Ja (*laughs*). So it's a bit of a different situation for you here. *(T puts card away).*	Yeah.	
1.24	Have you ever done something like this?	No.	
1.25	No, no, OK thanks, ja OK, but did you enjoy that?	(Smiles).	
1.26	A little bit?	It's very different, but it's very nice.	1 1

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG C:

TOONAARD, WOORDKEUSE EN WENDINGS (AANGEDUI IN BYLAAG A, PER HAND OP DIE TRANSKRIPSIES)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Toonaard: Vaarat uitgewerkte vertelling; Soaklik, hartseer optimistiese einde;

maar dis tog beteken. [Gebruik emos woorde: love, heartbroken, sad, anger, happy, like, love

Waarneming: Beheerste (emos) beskrywing

CARD 2 FAMILY / DYNAMIC INTERVENTION CARD (APPLICATION)					
	Psychologist		**Child 2**		
2.1	Ok, here's the second card. What is happening there?	2.1	..... (very long silence) Can I start? (smiling)		
2.2	Yes, you can start any time you would like to start	2.2	Ok, em, this girl, she wish to go to school, em, ja, she wish to go to school, and	2x Herhaling	Skool || wens ||
2.3	Yes? And when I say yes, I mean you can continue (both T and C smile)	2.3	And when she came from school she saw this man, in the farm, and when she saw him, she found him good looking.	romantiese kennismaking	|
2.4	Mm-mm	2.4	And then she used to see him everyday, and after a while she actually found out that she was in love with the man. And then everyday she used to write in her diaries and stick pictures of him on the wall, and write about him all the time ...	liefde baie verlief	|||
2.5	Mm-mm,	2.5	Until ...		
2.6	... and when I say mm-mm, it just mean continue ...	2.6	... until she saw that one day, that this woman (points to woman on picture) was em, pregnant with his child.		
2.7	Mm-mm	2.7	So she felt very heartbroken and sad and she felt anger in her. So she packed her bags and she left and ... she, she didn't return.	hartseer (2x) woede isolasie (geen weg) (2x) Vlug nie teruggekeer	|| | | |

Vlug weg (isolasie) 3x

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG D:

FIGURE (apart gedruk om eksaminering te vergemaklik)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG E:

NAVORSINGSMETODES

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG E:

KLANKBAAN (CD)

(Slegs vir eksaminering ingehandig – Anonimiteit en vertroulike aard van inligting ter sake)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG E:

VIDEO-OPNAME/VISUELE OPNAME (CD)

(Slegs vir eksaminering ingegee – vertroulikheid en anonimiteit)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG E:

VELDNOTAS

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Veldnotas: Oktober 2005

- Ontmoet XXX
- Bexx XXX
- Op krukke
- Adjunkhoof: Anorexia??
- Plek: Kantoor. Eers saam met adjunkhoof, stel my voor aan XXX, toe alleen saam met haar.
- Sy is pragtig!
- Mooi, maer dogter. Tingerig, oë lewendig, maar moeg.
- Taal baie goed.
- Blyk versigtig, maar "beperk" eerlik te wees.
- Cautious – rede vir haar: I don't know…maybe the exams…maybe…I don't know.
- Haar behoefte? Weet nie.
- Sy wil my kom sien.
- Ek stel aanvangsgesprek voor, kry toestemming by haar om haar ma te bel, bespreek die moontlikheid van assessering??
- Sy hou van die idee van projeksieplate – sy voel sy weet nie hoekom almal bekommerd is nie.
- Dalk is daar iets…
- Bespreek projeksieplaat, ondersoek, toestemmings en tydsdilemmas ens.
- Sy sal my weer kom sien vir die brief (ek sê/stel voor sy kan eers dink daaroor).
- **Volgende ontmoeting** : Sy kom na my by die skool, maats het haar gehelp.
- Sy wil kom en deelneem aan die projeksieplaat-projek.
- Bel haar ma voor haar, verduidelik die projek ens.
- Stuur 'n vorm saam met xxx huistoe vir ondertekening.
- Ek verduidelik haar regte volledig.
- xxx se sussie bring die vorm, onderteken; finaliseer die afspraak.
- xxx is by die huis, sy leer vir die eksamen.

7 Oktober 2005 – Kontak met ma

- Bel ma weer later die middag. Ma gee agtergrond-inligting oor xxx.
- Ouer-toestemming word oor die telefoon gegee (tentatief, ek stuur 'n vorm huistoe), bespreek modus operandi.
- Ma sê xxx voel positief oor die assessering.
- Ek verduidelik hul regte volledig.
- Gesprek met ma: xxx after xxx dance, went backward, crack on bone.
- Sê xxx sukkel om oop te maak. Mom, feeds xxx, 3-4 spoons. Always tired, xxx likes sleeping a lot.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG E:

REFLEKSIEJOERNAAL

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Woensd 16 Maart 2005

Angstig oudat ek self nie 100% op hoogte is van my vraagstelling, vrae en teorie tav projektsies en dln.ass nie, en ek moet vanmiddag die studente se inbeep bewerkstelling. Alhoewel ek in my hart weet ek het wel nagaleer (verlede jaar al) as enige iemand anders in dr Ethel en dat ek wel kan praat oor metodes, begrieke, perspektiewe op afmeet-interpretasies as ons onder mekaar as groep gepraat het, weet ek steeds my kennis is ten delle en voel ek nie 100% op hoogte van "my vak-gebied" soos nie. Die hoas vanwee ek gister weer jaag om ten minste 2 kinders te kon assesseer en praktiese help ook nie my vak-selfvertroue aan nie. Ek wil WEET wat ek doen — nog altyd in probleem. My eie standaarde se berekening maak my rustig — soos teorie et dit nie in my eie oë nie.
Die dln.ass. deel voel ek nog BAIE onseker oor → moet by Prof Bauer weer riglyne kry. Dalk saam iets opstel?? Dalk as sy deur my protokolle gewerk het en dit bespreek

As for God, his way is perfect; the word of the LORD is flawless. He is a shield for all who take refuge in him.
~ 2 Samuel 22:31

Volg op: Dink moet video-opname ook maak van protokolle/gevalle tydens afneem van sessies. Soms knik ek net/ek/kundwys iets op plaat/nie-verbaal duidinge und plaas - daarvan is 'n analise van video-opnames nodig.

Tipe vrae/om net te weet met wat ek vir jou gee = 'n vraag in my gemoed ek wil nie natuurlike inligting kontamineer (wat ek vir my gee) nie.
Maar ek wil ook insig hoor ek moet om sekerheid te kry oor betekenisse/waarde.
Onseker oor of dinamiese ass toepassing. Ek wil nie hê dat ek moet veel bylae und kritiseer/skiet tekort nie → vergeet terugbetaling/opnames om te vertel.
Wil jues ryker info "bewerkstelling" → sê liever "ek wil seker maak ek verstaan/gee ek geleentheid om alles te vertel wat hyl/sy wil/kan vertel." → fokus dan op T se "tekorte", nie K se "nie genoeg vertel"
[Ugl Nie te veel insig teorie op p. Bellak (Piet??]

You have made known to me the path of life; you will fill me with joy in your presence, with eternal pleasures at your right hand.
~ Psalm 16:11

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

University of Pretoria etd – Matthews, E J M (2007)

BYLAAG F:

ADMINISTRASIE

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG F:

AGTERGROND-INLIGTING OOR DEELNEMERS

(Slegs aan eksaminators verskaf –
vertroulikheid en anonimiteit)

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG F:

BRIEF AAN DIE EKSAMINATOR

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Brief aan die eksaminator

Geagte Professor/Doktor

Ter beskerming van die identiteit van die deelnemers betrokke by die studie, versoek ek u vriendelik om alle agtergrond inligting na eksaminering te vernietig.

Met dank.

Me. E.J.M. Matthews
MEd Student (Opvoedkundige Sielkunde)
Universiteit van Pretoria

Prof. C. Bouwer
Studieleier
Universiteit van Pretoria

Prof. I. Eloff
Departementshoof Opvoedkundige Sielkunde
Universiteit van Pretoria

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG F:

TOESTEMMINGSBRIEF VAN SKOOL

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Toestemmingsbrief van skool

The Headmaster,
***** School

REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH AT *** SCHOOL**

With regard to our conversation where I explained the goal and process of the proposed research at ***** School, I hereby apply for permission to continue with this study.

I would be doing emotional assessments with learners who have applied for educational psychological intervention, exploring the effect of utilizing dynamic techniques in administering projection media. Written consent will be sought from the learners who will be participating in this project and from their parents. Participation will be voluntary and participants will be free to withdraw at any time they wish.

The findings of the research will be reported as a mini-dissertation for the completion of a Masters degree in Educational Psychology and may also be used to publish an article in an academic journal. Anonimity is assured.

Thank you for your consideration of my request.

_____
EJM Matthews
Intern Educational Psychologist ***** School

Hereby I, _____ , give permission for the above mentioned research to be done at ***** School.

_____ _____

Mr *****
Headmaster

Date

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

BYLAAG F:

TOESTEMMINGSBRIEF VAN OUERS EN KIND

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Toestemmingsbrief van ouers en kind

Dear …….

It would be much appreciated if you would agree to participate in my research as outlined below. If you decide to become involved in the project, please be so kind to sign the form of consent below.

Thank you most sincerely

Lizette Matthews

The research

The purpose of my research is to explore the use of dynamic assessment in emotional assessment among South African children. The exploration of the possible effects of dynamic assessment principles in emotional assessments will form the basis of the research study.

This component of the research will consist of an assessment session (1:1) with a few learners at the college. Only learners that applied for therapy, or learners whose parents referred them for therapy, as well as given written consent, will be involved in this research.

This means an investment of more or less an hour of an assessment session. The session will have a direct positive impact for the learner and the institution as the results will be employed in therapy by the in house intern psychologist with the knowledge that a proper emotional assessment has been done with this learner in his/her context. Anonymity is assured.

The findings of this research will be reported as a mini-dissertation for completion of a Masters degree in Educational Psychology and may also be used to publish an article in an academic journal. You are free to discontinue participation in this research at any time. If you have any questions during the research process you may contact me, Lizette Matthews, at 082xxxxxxxxxx.

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

Form of consent

I, …….. have read the explanation above and understand my rights. I hereby consent to participate in the process of this research.

Signed this …….. day of …….. 2005 at Pretoria.

Participant: _____ Parent/Guardian_____

_____

I, …….. hereby consent that the assessment session be recorded on audio tape and video tape in order to be transcribed.

Participant: _____ Parent/Guardian_____

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com

LOS GELAMINEERD:

BELLAK A3 WERKSDOKUMENT 1
Los, gelamineerde werksdokumente ingehandig vir eksamineringsdoeleindes alleenlik

Document Produced by deskPDF Unregistered :: http://www.docudesk.com