

HOOFSTUK 3

DIE BEMAGTIGING VAN DIE VROEË VOLWASSENE DEUR INSTAATSTELLEND LEWENSWAARDIGHEIDSTRATEGIEË

3.1 Inleiding

Die proses waarvolgens die vroeë volwassene fundamentele lewensvaardighede bemeester, asook die spesifieke lewenskeuses wat uitgeoefen moet word, kan slegs plaasvind as die individu daartoe bemagtig word.

Die hedendaagse lewe met toenemende eise op beroepsgebied, die gesinslewe, die verhoudingslewe en die gemeenskapslewe, bevestig die noodsaaklikheid na en behoefte aan bemagtiging tot suksesvolle selfverwesenliking en maksimale psigososiale funksionering. Navorsers het alreeds in hoofstuk 2 beklemtoon dat die vroeë volwassene homself juis in 'n "uitsorteer" fase van sy lewe bevind en baie spesifiek gedurende hierdie tydperk 'n behoefte tot die aanleer van lewensvaardighede openbaar. Die suksesvolle aanleer van lewensvaardighede tydens hierdie fase, verseker dat die individu die lewensvaardighede met hom saamneem, die latere volwasse lewe in. Die aanleer van lewensvaardighede bevorder dus die suksesvolle selfverwesenliking asook die maksimale psigososiale funksionering van die individu.

Ten aanvang van die proses van bemagtiging, moet in gedagte gehou word dat elke individu oor eie unieke kragte en swakhede beskik. Tydens die proses van die aanleer van lewensvaardighede, vestig die professionele begeleier 'n vertrouensverhouding tussen homself en die individu, ten einde

swakhede te identifiseer en vervolgens selfhelpvaardighede te ontwikkel. Die verhouding dien ook as ondersteuning in die leerproses aangesien: "Lifeskills helping always entails learning" (Nelson-Jones, 1993: 3). Hoewel die aanleer van lewensvaardighede nie 'n nuwe fenomeen is nie, vra die koppeling daarvan met 'n bemagtigingsproses wel meer in diepte bespreking. Daar sal egter eers 'n beskrywing van die term professionele begeleier gegee word, omrede die persoon die instaatstellende funksie tot bemagtiging vervul.

Die professionele begeleier waarna voortaan in hierdie navorsing verwys sal word, is nie noodwendig aan 'n spesifieke vakdissipline gekoppel nie. Trouens, die professionele begeleier kan 'n maatskaplike werker, sielkundige, opvoedkundige of ander persone uit 'n helpende professie wees.

Maatskaplike werk is nie die enigste helpende professie nie. "People in many different capacities who rely on a wide variety of knowledge and different skills, are all active in the field of helping others" (Potgieter, 1998: 11-12). Sommige individue is aktiewe professionele begeleiers (helpers) wat kennis en vaardighede spesifiek tot 'n betrokke dissipline of veld implementeer. Ander individue weer is semi-opgelei of onopgelei en betrokke as gevolg van 'n persoonlike belangstelling of aanleg.

Maatskaplike werkers werk egter dikwels saam met ander maatskaplike werkers, geassosieerde werkers, gemeenskapsontwikkelaars, kindersorgwerkers, vrywilligers asook lede van ander professies en dissiplines met natuurlike "inheemse" helpers (Compton & Galway, 1994: 499).

Die maatskaplike werker as lid van die span fokus op samewerking en koördinering van die dienste, om te verseker dat elke deelnemer sy spesifieke kundigheid tot die voordeel van die spesifieke individu of groep bydra (Potgieter, 1998: 12).

Die maatskaplike werker wat in lewensvaardigheidsontwikkeling spesialiseer is heel moontlik die mees aangewese persoon om 'n lewensvaardigheidsprogram aan te bied, aangesien oor vaardighede soos verhoudings- en kommunikasievaardighede beskik word (Vergelyk hoofstuk 4). Ander professionele kundiges uit aanverwante dissiplines kan egter ook oor die vaardigheid of opleiding beskik en kan derhalwe die program saam met die maatskaplike werker of as individuele begeleier aanbied. Daar sal dus vervolgens verwys word na die term professionele begeleier wat 'n kundige uit die maatskaplikewerk en ander aanverwante beroepe impliseer.

Die term bemagtiging sal vervolgens beskryf word.

3.2 Omskrywing van die konsep bemagtiging

Bemagtiging impliseer dat die individu opsies beskikbaar het en dat die nodige hulpbronne ontsluit word om maksimum beheer oor sy eie lewe te neem (Pinderhuyses, 1983: 136). Individue beskik oor innerlike vaardighede en kennis wat verseker dat hy selfs meer kan bereik as wat hy van homself verwag. Tydens die bemagtigingsproses behoort daar deurentyd meer op die individu se kragte as swakhede gefokus te word (Cronjé, 1996: 37).

Jack (1995: 17) konstateer dat bemagtiging 'n paradokse aksie is wat na twee verskillende soorte aktiwiteite verwys. Bemagtiging verwys na die ontwikkeling en stimulering van die individu se vermoë ("capability") en asook die strewe om mag en kontrole te neem oor homself.

Potgieter (1998: 216) omskryf bemagtiging soos volg: "Empowerment is basically a self-help activity which allows the taking of power on the one hand but which should be supplemented by enabling activities and strategies on the other hand. What the helper gives is not power, but the climate, relationship, resources and procedures to develop life skills which the client system then utilizes in order to take power".

Hier is dus sprake van:

- 'n selfhelp aktiwiteit of aksie;
- 'n ondersteunende klimaat en verhouding tussen die professionele begeleier en die individu;
- die ontwikkeling van prosedures en ontsluiting van hulpbronne;
- die neem van aksie om aktiwiteite en strategieë daar te stel, ten einde die individu te versterk om beheer oor sy eie lewe te neem.

Bemagtiging kan dus volgens Potgieter (1998: 216) soos volg gedefinieer word. Bemagtiging is 'n proses van toenemende persoonlike, interpersoonlike en kollektiewe mag/krag ("power") wat die individu, families, gesinne, groepe en gemeenskappe toelaat om hul kwaliteit van die lewe tot die maksimum uit te bou. Die professionele begeleier staan die individu by om toenemend kapasiteit te ontwikkel om op sò 'n wyse met hul omgewing in interaksie te tree, dat die individu se behoefte aan gratifikasie, welsyn en tevredenheid verhoog word. Bemagtiging is ten nouste verweef met bevoegdheid ("competence"), self-persepsie, identiteit, ondersteuningsisteme en die geloof dat die individu aksies, of aksies in samewerking met andere, kan loods om sy lewensituasie te verbeter (Hepworth & Larson, 1993: 495).

Bemagtiging impliseer dus 'n proses en as sodanig is die bemagtigingsproses gebaseer op die volgende vertrekpunte (Du Bois & Miley, 1996: 25):

- Bemagtiging vereis 'n klimaat wat fokus op die kragte en bates van die individue.

- Kliëntesisteme is effektief en het die kapasiteit om in hulle eie belang op te tree, gegewe dat hulle die geleentheid het en toegang tot hulpbronne bestaan.
- Bemagtiging berus op verworwe lewensvaardighede, met ander woorde die vermoë om effektiewe besluite te neem en om probleme op te los.
- Bemagtiging veronderstel 'n verhouding tussen gelykes wat saamwerk as vennote.
- Bemagtiging vereis hulpbronne en die vermoë om hulle effektief te gebruik.
- Bemagtiging is 'n dinamiese evolusionêre proses.
- Omgewingsgebreke sluit magteloosheid, hulpeloosheid en 'n lae selfpersepsie in.
- Bemagtiging behels persoonlike beheer en 'n positiewe geestestoestand om bekwaam te voel en om 'n gevoel van eie waarde te hê.
- Bemagtiging ignoreer nie die vakkundigheid van die professionele begeleier nie, maar gebruik dit as 'n belangrike hulpbron.

Samevattend konstateer navorser dat bemagtiging 'n selfhelp aktiwiteit is wat by die individu self begin. Instaatstellende aktiwiteite en 'n professionele begeleier is betrokke by die bemagtigingsproses betreffende die aanleer van lewensvaardighede. Die vroeë volwassene wat homself in die proses van bemeestering van basiese lewensvaardighede en lewenskeuses bevind, benodig egter leiding in hierdie verband. Volgens navorser is die taak van die professionele begeleier hoofsaaklik om binne 'n vertrouensverhouding, 'n ondersteunende klimaat ter bevordering van die bemagtigingsproses daar te

stel. Die begeleier se taak is vervolgens ook die modellering van die prosedures en proses van die aanleer van lewensvaardighede. Gedurende die bemagtigingsproses word die individu bygestaan in die bemeestering van lewensvaardighede wat meebring dat die individu beheer oor sy lewe neem, sy potensiaal maksimaal benut en optimale psigososiale funksionering beleef.

Die kern van die vroeë volwassene se bemagtiging is dus geleë in die aanleer van lewensvaardighede wat vervolgens in meer diepte bespreek word.

3.3 Die aanleer van lewensvaardighede ter bemagtiging van die vroeë volwassene

Die aanleer van lewensvaardighede skep die geleentheid om van magteloosheid na bemagtiging te beweeg. Potgieter (1998: 217) beklemtoon dat 'n lewensvaardighedsprogram deel behoort te vorm van die basiese hulpbronne en fasiliteite van die gemeenskap. Lewensvaardighede sluit al die vaardighede in wat sisteme in staat stel om die individu se keuses te maksimiseer, hul persoonlike welsyn te bevorder en om die kwaliteit van lewe te verbeter. Lewensvaardighede stel dus die individu in staat om homself te help.

Nelson-Jones (1993: 10) konstateer dat die individu 'n versameling van lewensvaardighede benodig. Hierdie lewensvaardighede behoort toepaslik te wees vir die individu se besondere ontwikkelingsstake, lewensfase en enige ander spesifieke probleme, uitdagings en veranderinge wat op sy pad kom. Navorsers het hierdie stellings reeds vroeër beklemtoon (Hoofstuk 2). Die belangrikheid van onder andere gepaste sosialisering gedurende die kinderjare en adolessensie, kan nie genoegsaam beklemtoon word nie. Gedurende vroeë volwassenskap behoort die individu lewensvaardighede aan te leer wat hom vir die res van sy lewe sal ondersteun, naamlik die vorming en vestiging van selfpersepsie en interpersoonlike verhoudings; die maak van 'n beroepskeuse, die keuse van 'n lewensmaat, effektiewe persoonlike

bestuur, asook die aanleer van probleem-oplossende vaardighede, besluitnemingsvaardighede en aktiewe leer en vernu-wingsvaardighede.

3.3.1 Omskrywing van vaardighede en lewensvaardighede

Die term **"vaardigheid"** behels presiesheid, bevoegdheid en spesialis kennis. Die kern van die bemeestering van enige vaardigheid, is die vermoë om 'n frekwensie van keuses uit te voer om sekere doelwitte te bereik (Nelson-Jones, 1993: 90). Die individu beskik oor kragte en swakhede ("skills strenghts" en "skills weaknesses") of 'n mengsel van bogenoemde. Ten opsigte van alle lewensvaardighede, beskik die individu oor kragte en swakhede in verskillende grade. Ten opsigte van byvoorbeeld luistervermoë, mag die individu dalk vaardig wees in terme van luister, maar oneffektief in die vermoë om empatie te toon. Die doel van die aanleer van lewensvaardighede is dus om die individu in staat te stel om meer kragte as swakhede te internaliseer. Die vaardigheid om beter keuses te maak, staan dus op die voorgrond (Nelson-Jones, 1993: 9).

Die term **"lewensvaardighede"** impliseer die neem van *persoonlike verantwoordelike keuses* ("personally responsible choices") rakende bepaalde lewenskwessies. Persoonlike verantwoordelikheid behels dat die individu in die proses verkeer om self keuses te maak wat sy geluk en psigososiale funksionering beïnvloed. Lewensvaardighede is dus 'n vermoë wat die individu in staat stel om verantwoordelikheid vir sy eie lewe te neem. Lewensvaardighede is ook selfhelpvaardighede wat die individu aanleer om homself te help. "As such, they empower rather than disempower or weaken people" (Nelson-Jones, 1993: 10).

Lewensvaardighede is ook vervolgens 'n voorvereiste vir potensiaalontwikkeling (Nelson-Jones, 1993: 10). Die individu met ontoereikende lewensvaardighede, is minder in staat om sy potensiaal te ontwikkel en om in sy eie behoeftes te voorsien.

Daar bestaan verskillende soorte vaardighede naamlik op 'n konkrete (fisiese) terrein en 'n psigiese terrein. Kosmaak en houtwerk kan byvoorbeeld as konkrete vaardighede beskou word, waarteenoor vaardighede wat verband hou met die individu se gevoelens, gedagtes en dade, vaardighede op die psigiese vlak impliseer.

Lewensvaardighede impliseer ook dat vaardighede wat benodig word, dikwels verband hou met die lewensfase waarin die individu hom bevind. Nelson-Jones (1993: 10) meld tereg dat die individu 'n versameling lewensvaardighede ('repertoire of lifeskills') verspreid oor verskillende lewensareas, benodig. Hy staaf dit verder deur te noem dat ".....Lifeskills are personally responsible sequences of self-helping choices in specific psychological skills area conductive to mental wellness. People require a repertoire of lifeskills according to their development tasks and specific problems of living". (Vergelyk hoofstuk 2).

Lewensvaardighede op sigself bestaan uit drie dimensies naamlik houding, kennis en vaardighede wat kortliks bespreek sal word:

- **Houding.** Die individu behoort persoonlike verantwoordelikheid te aanvaar vir die verwerwing, instandhouding, gebruik en ontwikkeling van 'n lewensvaardigheid. 'n Selfmotiverende houding is dus sterk op die voorgrond by die aanleer van lewensvaardighede.
- **Kennis.** Elke lewensvaardigheid behels kennis oor die verskillende beskikbare keuses. Die vroeë volwassene wat aan 'n positiewe ouerlike rolmodel blootgestel is, beskik gewoonlik oor genoegsame kennis en 'n goeie voorbeeld om positiewe keuses te maak. Die individu daarenteen wat aan 'n negatiewe voorbeeld blootgestel is, benodig kennis waarin die swakhede wat keuses kan beïnvloed, uitgespel kan word.

- **Vaardighede.** Dit behels die konkrete aanwending van 'n positiewe houding en genoegsame kennis in die praktyk. Vaardighede kan verband hou en fokus op innerlike gevoelens en denke of uiterlik op waarneembare gedrag of 'n kombinasie van altwee.

Die vroeë volwassene behoort dus vaardighede aan te leer wat sy gevoelens, denke en optredes rig en het dikwels leiding gedurende hierdie proses nodig.

3.3.2 Soorte lewensvaardighede

Verskeie skrywers identifiseer verskillende lewensvaardighede wat hul elkeen uit hul eie unieke invalshoek beskryf.

Vir doeleindes van hierdie navorsing word daar veral gefokus op die lewensvaardighede wat relevant is vir die lewensfase waarin die vroeë volwassene homself bevind. Daar word vervolgens gefokus op die skrywers Potgieter (1998), Herbert (1987), Nelson-Jones (1993) en Wainwright (1993) waarna navorser 'n eie praktykraamwerk daar sal stel.

Potgieter (1998: 217) konstateer dat 'n groot verskeidenheid van vaardighede in 'n lewensvaardighedsprogram ingesluit kan word. Die individu se seleksie van spesifieke vaardighede hang egter grootliks af van die lewensfase waarin hy hom bevind en kan vaardighede soos ouerskapvaardighede, besluitnemingsvaardighede, die vaardigheid tot selfhandhawing, probleemoplossing, effektiewe kommunikasie en Konflikhantering insluit. Navorser beskou besluitnemings-, probleemoplossende-, kommunikasie- en konflikhanteringsvaardighede as die belangrikste vaardigheid wat die vroeë volwassene behoort te bemeester aangesien hulle verband hou met die vroeë volwassene se lewensfase en lewenskeuses.

Herbert (1987: 173) verwys na die lewensvaardighede van Hopson en Scally (1985) en verdeel vaardighede in die volgende kategorieë:

- Vaardighede in terme van myself en ander ("me and you").
- Vaardighede in terme van myself ("me").
- Vaardighede in terme van myself en andere ("me and others").

Bogenoemde vaardighede sluit aan by die navorser se skematiese uiteensetting van fundamentele lewensvaardighede en spesifieke lewenskeuses wat die vroeë volwassene moet bemeester (Vergelyk hoofstuk 2).

Die lewensvaardighede in terme van die individu en 'n ander ("me and you") behels onder meer om effektief te kommunikeer, die vestiging en instandhouding van 'n verhouding, hoe om hulp te verleen en te ontvang, die wyse van konflikhantering en die vaardigheid van terugvoer gee (Herbert, 1987: 173).

Herbert (1987: 173) beskryf lewensvaardighede in terme van myself en andere ("me and others"), as onder meer die vermoë om met ander in 'n verhouding te tree wat meebring dat die individu selfhandhawend moet wees, sisteme en mense positief moet beïnvloed, in 'n groep moet kan saamwerk, gevoelens konstruktief uit te spreek en sterkte in ander individue te vind en dit te benut.

Lewensvaardighede in terme van die individu self ("me"), behels die vermoë om persoonlik te groei en homself te bestuur. Vaardighede wat hierby ingesluit word is:

- Die vermoë om te lees en te skryf.
- Die vermoë om inligting en hulpbronne te vind.

- Die vermoë om probleme konstruktief op te los.
- Die vermoë om die individu se eie kreatiewe potensiaal te identifiseer en te ontwikkel.
- Die vermoë om tyd effektief te bestuur.
- Die vermoë om die beste van die huidige te maak.
- Die vermoë om belangstellings te ontdek.
- Die vermoë om waardes en norme te ontdek.
- Die vermoë om doelwitte te stel en te bereik.
- Die vermoë om voorraadopname van my lewe te neem.
- Die ontdekking van waarom die individu op 'n sekere wyse optree (Vergelyk La Haye, 1984: 9).
- Die vermoë om positief oor jouself te wees.
- Die vermoë om by lewenstransissies aan te pas en dit te benut.
- Die vermoë om effektief besluite te neem.
- Die vermoë om produktief te wees (Met ander woorde om dinge te laat gebeur).
- Die vermoë om negatiewe emosies te hanteer.

- Die vermoë om stres te hanteer.
- Die vermoë om fisiese gesondheid te bereik en in stand te hou.
- Die vermoë om seksualiteit te hanteer (Herbert, 1987: 173; Wainwright, 1993: 99).

Herbert (1987: 173) beskryf vervolgens die lewensvaardighede wat verband hou met die individu en verwys na vyf spesifieke lewensituasies wat ook op die vroeë volwassene van toepassing is naamlik naskoolse onderrig, die beroep/werk, die huis, vryetydsbesteding en die gemeenskap, wat vervolgens toegelig sal word.

Naskoolse onderrig

- Die vermoë om naskoolse opvoeding te ontdek.
- Die vermoë om die regte studie kursus te kies.
- Die vermoë tot effektiewe studie.

Beroep/werk

- Die vermoë om werksmoontlikhede en opsies te ondersoek.
- Die vermoë om 'n werk te vind.
- Die vermoë om 'n werk te behou.
- Die vermoë om 'n werksverandering te maak.
- Die vermoë om met werkloosheid te handel.

- Die vermoë om 'n balans te handhaaf tussen werk/beroep en die res van sy lewe.
- Die vermoë om af te tree en dit te geniet.

Die huis

- Die vermoë om 'n lewenstyl te kies.
- Die vermoë om 'n huis/woonplek te bekom.
- Die vermoë om met ander individue saam te lewe.

Vryetydsbesteding

- Die vermoë om tussen vryetydsbestedingsopsies te kies.
- Die vermoë om vryetydsbesteding geleenthede te benut.
- Die vermoë om vryetydsbesteding te gebruik om inkomste te verhoog.

Die gemeenskap

- Die vermoë om 'n vaardige verbruiker te wees.
- Die vermoë om politieke bewustheid te ontwikkel.
- Die vermoë om openbare fasiliteite te gebruik.

Genoemde uiteensetting bied 'n waardevolle praktyk raamwerk vir die vakkundige begeleier van vroeë volwassenes.

McGuire en Priestley (1981: 6) onderskei weer sosiale lewensvaardighede, wat gedefinieer word as daardie vaardighede wat die individu aanwend in sy interaksie met andere. Dit omvat dus ook die individu se vermoë om suksesvol in die gemeenskap te funksioneer. McGuire & Priestley (1981: 7) verdeel vaardighede vervolgens in drie hoofgroepe naamlik selfkennis en selfbewuswordingvaardighede, interaktiewe vaardighede en probleemoplossende vaardighede, waarop uitgebrei word. Hierdie vaardighede ondersteun die navorser se skematiese uiteensetting van die behoeftes van die vroeë volwassene (Vergelyk hoofstuk 2). Die drie hoofgroepe vaardighede waarna McGuire en Priestley (1981: 6) verwys, sal vervolgens meer breedvoerig bespreek word.

- **Selfkennis en selfbewuswordingvaardighede**

Hierdie vaardighede behels veral kennis van die individu self, sy beperkinge en potensiaal, asook die oplossing van sekere probleme. Ten einde hierdie kennis te verkry, benodig die individu vaardighede soos die vermoë om homself te evalueer, bewus te word van sy kragte en swakhede, die vermoë om eie motivering te identifiseer, voorkeure uit te spel en spesifieke persoonlike doelwitte daar te stel.

- **Interaktiewe vaardighede**

Hierdie vaardighede word deur McGuire en Priestley (1981: 7) beskryf as die vaardighede tot selfuitdrukking, om helder en duidelik te praat, om jou optrede en die effek daarvan op ander te verstaan, om ander individue se motiewe te interpreteer, om selfhandhawend op te tree, om sosiale druk te weerstaan en om effektief te luister.

- **Probleemoplossende vaardighede**

Die komplekse gemeenskap waarin die individu homself bevind, bring mee dat hy sekere spesifieke probleme moet oplos. Hierdie situasies benodig gespesialiseerde vaardighede soos die vind en inwin van kennis, administratiewe vaardighede, besluitnemingsvaardighede, die identifisering van alternatiewe aksies en keuses en die formulering van lang- en korttermyn doelwitte ten opsigte van werk, vryetydsbesteding en die gesin.

McGuire en Priestley (1981: 8) beklemtoon vervolgens dat bogenoemde vaardighede aangeleer en verwerf kan word, net soos om byvoorbeeld 'n motor te leer bestuur deur die kennis op te doen. Selfhelp kan ontwikkel word, interaksie kan verfyn word en probleemoplossing kan baas geraak word. Daar is dus sprake van 'n lewensvaardighedsopleiding wat impliseer dat die individu gehelp word om hierdie spesifieke vaardighede aan te leer. "The overall aim of such training is to enable individuals to increase the range- and quality- of things they can do in order to get more out of life" (McGuire & Priestley, 1981: 8).

Nelson-Jones (1993: 27) en Wainwright (1993: 4) kategoriseer op hul beurt lewensvaardighede in denkvaardighede, aksievaardighede en gevoelsverwante vaardighede wat ook by die vernaamste behoeftes van die vroeë volwassene aansluit. Hierdie vaardighede sal vervolgens meer breedvoerig bespreek word.

Denkvaardighede

Effektiewe denkvaardighede behels realistiese denke, 'n konseptuele, logistiese denkraamwerk, aanvaarding van verantwoordelikheid, selfrespek, keuse van realistiese persoonlike reëls, akkuraatheid, berekende risiko's en realistiese beloning, persoonlike doelwitte, verbale vermoëns, besluitnemingsvaardighede en probleembestuursvaardighede (Wainwright, 1993: 4).

Die vroeë volwassene benodig denkvaardighede veral ten opsigte van die beroepskeuse, die keuse van 'n lewensmaat en keuse van effektiewe persoonlike bestuur die belangrikste is. Bogenoemde denkvaardighede soos deur Wainwright (1993: 4) bespreek, skep volgens navorser dikwels probleme. Die vroeë volwassene beskik nie altyd oor genoegsame lewensvaardighede nie. Derhalwe is die lewensvaardighedsprogram vir die vroeë volwassene, doelgerig ingestel om onder andere logiese denke, aanvaarding van verantwoordelikheid, selfrespek, keuse van persoonlike reëls, risiko's en doelwitstelling, die verbetering van verbale vermoëns, besluitneming en probleemoplossing te bevorder.

Wainwright (1993: 4) beklemtoon in terme van denkvaardighede, beide konvergente en divergente denke of anders gestel, logiese analitiese en dikwels voorspelbare denke en onvoorspelbare denke.

Alvorens die individu se denkvaardighede kan verbeter, behoort hy die doelwitte wat hy wil bereik in gedagte te hou. Die doelwitte moet spesifiek wees en ten opsigte van die proses van konvergente denke, behoort die individu oor die volgende te beskik:

- Die individu moet die probleme, take en situasies erken wat 'n konvergente denkbenadering vereis.
- Objektiviteit in denke moet behou word.
- 'n Metodologiese benadering in denke moet gevolg word.
- Daar moet onderskei word tussen feite en opinies (Wainwright, 1993: 10).

Denkvaardighede bestaan egter ook uit divergente denke wat ook deur die lewensvaardighedsprogram opgeneem is en wat onder andere behels dat:

- Die probleem, situasie of saak gedefinieer moet word.
- Kreatiewe antwoorde onder andere deur middel van “brainstorming”, vergelykings en herhaling gesoek moet word.
- Alle idees, interpretasies, insigte en oplossings geëvalueer moet word (Wainwright, 1993: 27).

Aksie vaardighede.

Die taak van die professionele begeleier is ook om die vroeë volwassene deur middel van die lewensvaardighedsprogram, sekere aksievaardighede te laat bemeester.

Nelson-Jones (1993: 27) beskryf aksievaardighede soos volg:

Dit is waarneembare gedrag en is die “wat” en “hoe” ’n individu ’n taak uitvoer, eerder as wat en hoe hy daarvoor voel en dink (Nelson-Jones, 1993: 28). Aksie vaardighede verskil dus van lewensfase tot lewensfase, met ander woorde in terme van die lewensarea waar hulle toegepas en aangewend word.

Die volgende aksievaardighede kan vervolgens geïdentifiseer word:

- Verhoudings. (Kontak maak, openbaarmaking, luister, omgee, toeganklik wees en konflikhantering).
- Ouerskap. (Bogenoemde vaardighede, asook vaardighede ten opsigte van seksuele- en morele opvoeding).

- Studies. (Tydsbestuur, sperdatums, effektiewe lees, skryf, eksamenstres, voorbereiding in groepe en openbare optredes).
- Beroep. (Besluitneming oor 'n beroep, onderhoudvoering, supervisie, bestuur, spanwerk, onderhandeling, hantering van transformasie, werkstevredenheid, gee, ontvang en terugvoering).
- Vryetydsbesteding. (Gewilligheid ten opsigte van aktiwiteite, keuse, passiewe ontspanning te ervaar, breek van werkverpligtinge en vakansie).
- Gesondheid. (Voedsame etes, matigheid, vermyding van rook en afhanklike middels, om fiks te bly, streshantering, gesins- en rekreasie aktiwiteite).
- Sosiale deelname. (Vaardighede wat daaglikse aktiwiteite soos goeie buurmenskap en identifisering van en deelname aan gemeenskapsaktiwiteite behels (Nelson-Jones, 1993: 28).

Bogenoemde aksievaardighede korreleer weereens met die navorsers se siening van die behoeftes van die vroeë volwassene en die inhoud van die lewensvaardighedsprogram (Vergelyk hoofstuk 5).

Gevoelsverwante vaardighede

Hierdie vaardighede is van besondere belang in die lewe van die vroeë volwassene, aangesien sy gevoelens dikwels op die voorgrond tree en hanteer moet word.

Effektief funksionerende individue is responsief teenoor beide gedrag en emosionele vaardighede. Gevoelsverwante vaardighede sluit die volgende in: erkenning van die belangrikheid van gevoelens, bewuswording en openheid teenoor verskillende gevoelens, die bewuswording van wense en empatie, die

bewuswording van liggaamlike sensasies, die ervaring van seksualiteit, die kapasiteit om liefde en intieme gevoelens te ervaar en bewus te wees van eksistensiële beperkings (soos die dood). Gevoelsverwante vaardighede behels ook ontspanningsvaardighede, stresshantering en stresbestuur (Nelson-Jones, 1993: 28).

Die vroeë volwassene bevind hom dikwels in 'n mynveld ten opsigte van gevoelsverwante vaardighede, wat een van die grootste dryfvere vir die ontwikkeling van 'n lewensvaardighedsprogram was.

Ter samevatting en integrering van al die genoemde skrywers se sienings, bevestig navorsers dat die vroeë volwassene 'n versameling lewensvaardighede benodig en dat hierdie lewensvaardighede terselfdertyd ook in spesifieke strategieë ter bemagtiging kan oorgaan.

'n Versameling van spesifieke en noodsaaklike lewensvaardighede ter bemagtiging van die vroeë volwassene kan dus volgens navorsers soos volg geïntegreer en getabuleer word.

Tabel 3: Noodsaaklike lewensvaardighede ter bemagtiging van die vroeë volwassene

Lewensvaardigheid	Beskrywing en inhoud
Vestiging en vorming van selfpersepsie.	Selfbeeldontwikkeling. Evaluering van selfpersepsie. Unieke persoonlike kragte en swakhede. Selfmotivering. Doelwitformulering.
Interpersoonlike en interaktiewe vaardighede.	Effektiewe kommunikasie. Effektiewe konflikthantering. Vestiging en instandhouding van verhoudings. Keuse van 'n lewensmaat. Selfhandhawing. Samewerking. Gemeenskapsbetrokkenheid.
Gevoelsvaardighede.	Emosionele beheertheid. Stresshantering.

	Erkenning van gevoelens. Bewuswording. Aanvaarding van eksistensiële beperkings (dood). Ontspanningsvaardighede.
Denkvaardighede.	Konvergente- en divergente denke. Konseptuele, logistiese denke. Akkuraatheid. Neem van risiko's. Kreatiwiteit.
Beroepsvaardighede.	Streshantering. Opstel van CV. Werksonderhoude. Keuse van 'n beroep. Effektiewe studies. Balans tussen beroep en res van lewe.
Probleemoplossende vaardighede.	Kennis inwin. Administratiewe vaardigheid. Lang- en korttermyn doelwitte. Bestuur van probleme. Objektiewe vaardigheid. Gevoelens konstruktief uit te spreek. Luister vaardighede. Emosionele beheerstheid. "Wat" en "hoe" in spesifieke lewensituasies
Aktiewe leer en inoefeningsvaardighede.	Kreatiwiteit. Evalueringsvermoëns. Vernuwing.
Besluitnemingsvaardighede.	Identifisering. Moontlike aksieplanne. Kennis insameling. Alternatiewe oplossings. Evaluering. "Coping" vaardigheid.

Daar sal vervolgens gefokus word op die positiewe en negatiewe faktore wat 'n rol speel in die aanleer van lewensvaardighede asook die vyf fase strategie (DASIE) vir die aanleer van lewensvaardighede (Nelson-Jones, 1993: 12) wat navorser baie bruikbaar in die praktyk gevind het.

3.3.3 Positiewe faktore wat 'n rol speel in die aanleer van lewensvaardighede

Die aanleer van lewensvaardighede berus volgens Nelson-Jones (1993: 12) op 'n konseptuele of teoretiese raamwerk. Die psigologiese-opvoedkundige raamwerk onderliggend aan lewensvaardighedsontwikkeling, is 'n integrasie van die eksistensiële-, humanistiese-, kognitiewe-, en gedragsaspekte. So word alle menslike gedrag, behalwe die biologiese funksies soos asemhaling, gebaseer op aangeleerde lewensvaardighede. Lewensvaardighede sluit moontlikhede (sterk punte) en swakhede in en is die individu behulpsaam om sy volle potensiaal te ontwikkel.

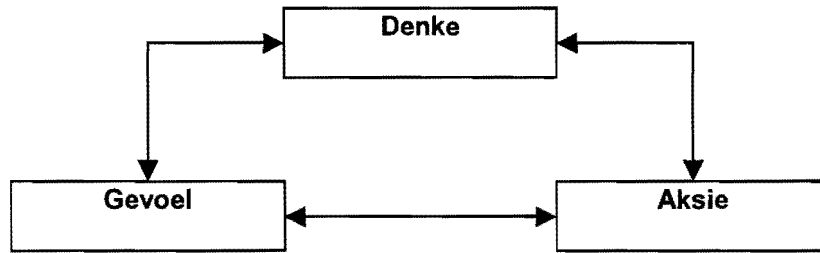
Die volgende positiewe faktore speel dus 'n rol in die integrering van lewensvaardighede en sal vervolgens bespreek word (Nelson-Jones, 1993: 12).

Nelson-Jones is deurgaans as 'n primêre bron benut vanweë die resenteheid en die toepaslikheid daarvan vir die vroeë volwassene.

3.3.3.1 Die onderlinge integrasie tussen denke, gevoel en aksie as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Die individu mag die keuse maak om gevoelens te reguleer deur middel van die wyse waarop hy oor homself, andere en die omgewing beleef. Die verbintenis tussen denke en aksie is 'n twee rigting proses. Denke beïnvloed aksie (optrede) en aksie (optrede) beïnvloed denke. Daar vind dus 'n onderlinge integrering tussen denke, aksie en gevoel plaas.

Die onderstaande figuur dui die interaksie tussen gevoelens, denke en aksie (optredes) skematies aan:



Figuur 6: Interaksie tussen denke gevoel en aksie

Die interaksie tussen denke, gevoel en aksie, word beïnvloed deur energiedryfkrag en oorlewingsangstigtheid, wat vervolgens bespreek sal word.

- **Energiedryfkrag**

Die goeie of slegte lewenservarings van die individu bepaal meestal sy eie energiedryfkrag. Die doelwitte van energiedryfkrag kan vanuit drie dimensies beskou word. Die basiese oorlewingsdimensie, die plesier dimensie en die sosiaal georiënteerde betrokkenheid en toewydingsdimensie ("commitment"). Lewensvaardighede benodig elk van bogenoemde dimensies om energie voort te bring. Biologies het die individu die predisposisie om beide aanpassende of wanaanpassende gedrag te openbaar.

- **Oorlewingsangstigtheid** fokus op die voortdurende vrese van lewe. Die angstigtheid omsluit beide die individu se vrees in terme van dood, asook die vrees om nie bevoeg te wees om oorlewingsnood te hanteer nie. "Virtually all people suffer from higher levels of anxiety than are strictly required to cope effectively with life's challenges" (Nelson-Jones, 1993: 14). Hoë angstigtheid kan dus die oorsaak en gevolg van 'n gebrek aan lewensvaardighede wees. Afgesien van die interaksie tussen denke, gevoel en aksie, is daar ook 'n aantal ander faktore wat 'n bydrae tot die aanleer van lewensvaardighede lewer, waarna vervolgens verwys sal word.

3.3.3.2 Selfpersepsie as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Die selfpersepsie wat bestaan uit die natuurlike-, die aangeleerde- en die gekose self, beïnvloed die bemagtigingsproses en aanleer van lewensvaardighede (Nelson-Jones, 1993: 14). Navorsers bevestig hierdie stelling. Daar sal vervolgens kortliks verwys word na die natuurlike-, aangeleerde- en gekose self.

- **Die natuurlike self** impliseer eerstens die individu se fundamentele, biologiese inherente geaardheid en wese, genetiese faktore, dryfkragte, instinkte en menslike potensiaal. Hierdie is die sogenaamde "dierlike natuur". Hierdie "dierlike natuur" en instink is universeel aan alle lewende spesies, byvoorbeeld die behoefte aan kos, beskutting, veiligheid, liefde en behoort. Die "dierlike natuur" is ook uniek tot elke persoon wat individuele voorkeure, waardebeoordeling en energiedryfkrag insluit. Die innerlike natuur of biologiese basis van die individu is die natuurlike self (Nelson-Jones, 1993: 14).
- **Die aangeleerde self** is tweedens die produk van die individu se sosiale leerproses. Dit reflekteer die wyse waarop die individu homself beleef en hoe hy sy potensialiteite en swakhede beskou (Vergelyk van der Westhuizen, 1986: 79).

In die ideale wêreld verkeer die aangeleerde self in harmonie met die natuurlike self. Sommige individue het egter wanpersepsies hieroor wat die volvoering van hulle menslike potensiaal blokkeer. Die aangeleerde self kan beide goed en sleg wees.

- **Die gekose self** behels derdens die individu se kapasiteit om hul lewe te skep deur middel van huidige en toekomstige keuses. Die individu beskik egter nie net oor 'n self nie, maar skep ook 'n self. Die individu kies dus

die aspek van die multipotensiële natuurlike self wat hy wil ontwikkel. Hierdie "keuse" is veral belangrik in die aanleer van lewensvaardighede ("lifeskills helping"), aangesien dit as motivering en dryfkrag dien. Die individu maak dus 'n keuse om spesifieke vaardighede te ontwikkel ten einde sy unieke persoonlike doelstellings, te bereik (Nelson-Jones, 1993: 15; Van der Westhuizen, 1986: 79).

3.3.3.3 Die neem van persoonlike verantwoordelikheid as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Die neem van persoonlike verantwoordelikheid is ook 'n bydraende faktor tot die aanleer van lewensvaardighede. Om persoonlike verantwoordelikheid vir sy lewe te aanvaar, is 'n innerlike proses waardeur die individu van binne na buite werk. Die proses begin met die denke en gevoelens van die individu wat tot waarneembare optredes lei. Om persoonlike verantwoordelikheid te neem, sluit onder andere die aanleer, instandhouding en ontwikkeling van effektiewe lewensvaardighede in. Hierdie vaardighede stel die individu in staat om sy eie bestaan te erken, ten spyte van al die innerlike vrese en eksterne dreigemente. Daar is egter faktore wat die individu se proses van aanleer van lewensvaardighede positief beïnvloed, wat weer op sy beurt 'n bydrae tot die neem van persoonlike verantwoordelikheid lewer (Nelson-Jones, 1993: 15). Hierdie faktore is onder andere 'n kerngesonde selfpersepsie, selfmotivering en 'n positiewe integrasie tussen denke, gevoel en aksie. Wanneer die vaardigheid om persoonlike besluite te neem onderontwikkel is as gevolg van negatiewe huislike omstandighede en opvoeding, is dit ook die taak van die professionele begeleier om deur middel van die lewensvaardighedsprogram die proses van die aanleer van persoonlike verantwoordelikheid te rig.

3.3.3.4 Die aanwesigheid van ondersteuningsnetwerke as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

'n Ondersteuningsnetwerk van ouers, vriende en betekenisvolle andere lewer ook vervolgens 'n betekenisvolle bydrae tot die aanleer van lewensvaardighede, aangesien dit die sekuriteit skep om te waag en om te leer deur middel van die sukses/mislukking metode. Deur middel van die belewenis van mislukking doen die individu ervaring op in terme van homself en die omgewing waarin hy hom bevind.

'n Ondersteuningsnetwerk help ook die individu om meer effektief na homself en ander te luister. Aangesien angstigheid ook deur 'n ondersteuningsnetwerk verminder word, kan lewensvaardighede veel makliker bemeester word (Potgieter, 1998: 217; Nelson-Jones, 1993: 6).

Navorsers konstateer dat dit juis die ondersteunende verhouding is wat die individu in staat stel om deur middel van "sukses en mislukking" te waag. Die verhouding verskaf dus die nodige emosionele sekuriteit vir die proses. Die individu benodig geleenthede sowel as genoegsame, betroubare inligting om lewensvaardighede aan te leer, te ontwikkel en hierdie geleenthede kom dikwels juis tot sy reg in 'n ondersteunende verhouding.

Navorsers konstateer dat juis die vroeë volwassene wat geen ondersteuningsnetwerk in sy ouerhuis of vriendekring ervaar nie, 'n dringende behoefte aan 'n ondersteunende "op-die-lewenspad-begeleidende" verhouding openbaar. Die vroeë volwassene is ook dikwels meer geredelik om 'n meer objektiewe siening as die van sy ouers te aanvaar. Vanweë die professionele begeleier se objektiwiteit, is hy dikwels in staat om waardevolle riglyne, oplossings en kreatiewe voorstelle aan die vroeë volwassene oor te dra, waaruit hy verantwoordelike besluite kan neem.

Potgieter (1998: 217) beklemtoon ook die waarde van die ondersteunende verhouding in die aanleer van lewensvaardighede: "We learn from the examples set by others and from behaviours that they demonstrate around us".

Burnard (1981: 1) voeg by dat die individu nie interpersoonlike vaardighede kan aanleer deur alleen boeke oor die onderwerp te lees, of slegs na lesings oor die onderwerp te luister nie. "We must learn through living and doing". Die ondersteuningsnetwerk skep die klimaat en geleentheid hiervoor. Navorser wil hierby voeg dat die professionele begeleier 'n belangrike rolmodel in die vroeë volwassene se lewe is en dit bring 'n besondere verantwoordelikheid mee.

3.3.3.5 Verandering, selfontwikkeling en leer as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Nelson-Jones (1993: 23) verwys na 'n aantal faktore wat kan bydra tot die aanleer van lewensvaardighede naamlik: verandering en selfontwikkeling, leer deur middel van 'n ondersteunende verhouding, instruksie, waarneming, die konsolidering van aangeleerde vaardighede en leer deur middel van selfontwikkeling.

Die professionele begeleier en die individu verken dikwels nuwe moontlikhede en ontwikkel nuwe vermoëns. Ontwikkeling geskied deur die vrystelling van bestaande vaardighede, die versterking van vaardighede wat voorheen verwerf is, die identifisering en uitskakeling van negatiewe lewensvaardighede, asook die leer en instandhouding van vaardighede na die hulpproses. Die begeleier poog deurentyd om deur die aanleer van lewensvaardighede die individu se algemene vlak van selfpersepsie te verhoog. "Life skills helps always encourage people to become their own best helpers" (Nelson-Jones, 1993: 31).

Navorsers voeg hierby dat die ondersteunende verhouding die individu help om sekere verdedigingsmeganismes te identifiseer en om persoonlike verantwoordelikheid te aanvaar, eerder as om dit te vermy. Die individu is dikwels in staat om eie insig te ontwikkel maar benodig soms die ondersteuning om verandering en konfrontasie die hoof te bied. Verandering binne die ondersteunende verhouding het dus meer positiewe as negatiewe gevolge. Die individu benodig dikwels tydens die ondersteunende verhouding 'n herverskering of herstel van vertroue. Sommige individue benodig 'n sensitiewe, voedende en genesende verhouding voordat hulle meer aktief op lewensvaardighede kan fokus (Nelson-Jones, 1993: 24; Potgieter, 1998: 217). Navorsers konstateer dat die vroeë volwassene dikwels 'n behoefte aan 'n sensitiewe, genesende verhouding het en dit eers moet ervaar, alvorens die individu enigsins die emosionele energie openbaar om sekere lewensvaardighede aan te leer en veranderinge in sy lewe aan te bring. As die vroeë volwassene boonop 'n gebrekkige ondersteuningstelsel het, is die begeleier dikwels die enigste betekenisvolle persoon in sy lewe en die belangrikste rolmodel en motiveerder tydens die aanleer van lewensvaardighede.

Nelson-Jones (1993: 24) noem dat die individu dikwels instruksies in die ondersteunende verhouding benodig. Die begeleier is dus beide fasiliteerder en opleier. Potensiaal ontvou, maar tegelyktydig het die individu 'n behoefte aan die verkryging van spesifieke kennis en vaardighede. Vaardighede kan dikwels baie effektief aangeleer word as die individu inoefening herhaal. Die begeleier is ook daarop ingestel om die materiaal of kennis so duidelik aan te bied, dat die individu leer om hom self te leer. Opleidingsriglyne, kassette, video's, rekenaarprogramme, ander helpers en mede groeplede, kan addisionele hulpbronne in die aanleer van lewensvaardighede wees (Nelson-Jones, 1993: 24). Navorsers bevestig dat genoemde hulpbronne van groot waarde in die aanleer van lewensvaardighede is en derhalwe vorm dit ook deel van die lewensvaardigheds-program, soos in hierdie studie ontwikkel.

3.3.3.6 Waarneming as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Gevoelens, denkvaardighede, aksievaardighede en selfgespreksvaardighede, kan veral deur middel van waarneming aangeleer en verwerf word (Nelson-Jones, 1993: 24).

Die aanleer van lewensvaardighede deur middel van waarneming kan op verskeie maniere plaasvind. Professionele begeleiers is rolmodelle vir 'n effektiewe helpende verhouding, asook die demonstreerders van spesifieke vaardighede soos lyftaal, stem en optrede. Die begeleier kan ook gebruik maak van audiokassette en videodemonstrasies. Hierdie hulpmiddels kan deur die begeleier self of deur 'n ander persoon of instansie ontwikkel word. Denkvaardighede kan veral gedemonstreer word deur die waarneming van geskrewe materiaal. Die begeleier behoort ook die individu aan te moedig om rolmodelle te identifiseer en waar te neem, veral ten opsigte van sekere spesifieke vaardighede in terme van kommunikasie, besluitneming en konflikthantering. Die begeleier moet ook die individu aanmoedig en visueel demonstreer op watter wyse vaardighede aangeleer kan word. Tydens groepe, kan deelnemers beide kragte en swakhede vir mekaar demonstreer (Nelson-Jones, 1993: 24; McGuire & Priestley, 1981: 81-87). Navorser ondersteun die waarde van demonstrasie en waarneming en het dit derhalwe in die ontwikkelde lewensvaardighedsprogram ingesluit (Vergelyk hoofstuk 5).

3.3.3.7 Die waarneem van gevolge as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Die belewenis of ervaring van positiewe gevolge speel 'n belangrike rol in die aanleer van lewensvaardighede. Die meeste individue leer verhoudingsvaardighede aan deur die waarneem van andere en die "probeer en tref" metode. Die individu leer ook dikwels 'n swakheid aan deur die negatiewe terugvoer van ander (Nelson-Jones, 1993: 17). Navorser konstateer dat die vroeë

volwassene as gevolg van die vertrouensverhouding met die begeleier, die vrymoedigheid het om beide positiewe en negatiewe lewensgevolge met die begeleier te deel, wat weer 'n geleentheid skep vir die inoefening van ontbrekende lewensvaardighede asook versterking van bestaande lewensvaardighede.

3.3.3.8 Voorbeeld en modellering as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Om deur middel van die voorbeeld wat ander stel te leer, is 'n baie effektiewe wyse vir die aanleer van lewensvaardighede. "How to think, feel and act can be learned from other people" (Nelson-Jones, 1993: 16; Herbert, 1987: 205).

Modelering deur ouers, betekenisvolle ander persone, vriende, onderwysers, broers en susters, en ander familieledede, is volgens navorsers dikwels besonder effektief.

3.3.3.9 Aksie/doen as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Aktiewe leer plaas baie stres op die begeleier asook die "leerling". Die individu praat dikwels oor hulleself en klarifiseer probleme. Lewensvaardigheidsontwikkeling moet dikwels opgevolg word deur leiding om die proses in te oefen, byvoorbeeld hoe om te verbaliseer. Tuiswerkopdragte behoort ook tussen sessies uitgevoer te word en suksesse, probleemareas en terugvalle behoort geïdentifiseer te word. Tuiswerkopdragte mag byvoorbeeld selfmoniteringsvorme, oefeninge, speletjies en persoonlike eksperimente insluit (Nelson-Jones, 1993: 25; McGuire & Priestley, 1981: 81-87).

3.3.3.10 Konsolidering van vaardighede as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Navorsers konstateer dat dit belangrik is wat tydens die helpende proses gebeur. Vaardighede moet selfhelpvaardighede word en die proses moet beskikbare en verworwe vaardighede konsolideer, soos wat vervolgens bespreek sal word.

Volgens McGuire en Priestley (1981: 87) sluit strategieë vir konsolidering onder andere selfhelp, selfevaluering, doelwitstelling, die aanwend van ondersteuningsisteme, samewerking met betekenisvolle ander en die identifisering van selfhelp portuurgroepe in (Vergelyk Nelson-Jones, 1993: 26).

3.3.3.11 Selfontwikkeling as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Volgens navorsers moet die individu tydens die aanleer van lewensvaardighede, sy eie effektiewe helper wees. 'n Onderskeid behoort getref te word tussen moeilikhede en probleme.

Probleme kom voor wanneer pogings tot die oplossing van moeilikhede onsuksesvol was. Pogings om die moeilikheid op te los, word dus deel van die probleem. Wanneer die individu die vaardigheid van selfhelp ontwikkel het, sal hy veel minder in kroniese probleme verstriek raak. 'n Positiewe funksionerende individu is in staat om tot 'n groot mate sy eie ontwikkeling te bewerkstellig. Die individu maak ook van ander selfgeïdentifiseerde bronne gebruik ter bevordering en opbouing van spesifieke lewensvaardighede (Nelson-Jones, 1993: 26; Herbert, 1987: 205).

3.3.3.12 Instruksie en selfinstruksie as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Instruksie is 'n belangrike leerskool in terme van lewensvaardighede. Lewensvaardighedsinstruksie vind meestal informeel in die huis tydens opvoeding plaas. Die individu kan egter ook later tydens skool en later tydens tersiêre opleiding, sekere vaardighede deur middel van instruksie en selfinstruksie bemeester (Nelson-Jones, 1993: 18).

Nelson-Jones (1993: 18) en Herbert (1987: 205) noem voorts dat 'n reeks van lewensvaardighede byvoorbeeld aan studente aan universiteite en kolleges, aangebied kan word. Hierdie lewensvaardighedsprogram kan binne- of buite die formele kurrikulum aangebied word. Spesifieke vaardighede van toepassing op die studerende vroeë volwassene, sluit studievaardighede, die hantering van toets- en eksamenstres, loopbaanontwikkeling en stresreageringsvaardighede in.

Die lewensvaardighedsprogram van die navorser is primêr met die oog op die studerende naskoolse vroeë volwassene ontwikkel (Vergelyk hoofstuk 5).

3.3.3.13 Inligting en geleentheid as faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Die individu benodig genoegsame inligting oor 'n sekere aspek om lewensvaardighede te ontwikkel en te bemeester. Somtyds is hierdie inligting nie gereedelik beskikbaar nie, byvoorbeeld loopbaaninligting. Die kind asook die vroeë volwassene, benodig ook geleenthede om lewensvaardighede te toets en te ontwikkel. Hierdie geleenthede behoort in pas te wees met die individu se volwassenheid en staat van gereedheid. Kinders en vroeë volwassenes het ook 'n rol te speel in die soeke na inligting en geleenthede. Sommige individue is meer vaardig in hierdie opsig as ander (Nelson-Jones, 1993: 19).

Samevattend kan gekonstateer word dat 'n aantal faktore 'n positiewe bydraende invloed tot die aanleer van die lewensvaardighede van die vroeë volwassene het. Die faktore is die interaksie tussen denke, gevoel en aksie met gepaardgaande energiedryfkrag en oorlewingsangstigtheid, die sienswyse van selfpersepsie, selfontwikkeling en 'n ondersteuningsnetwerk. Die waarnemingsproses, die waarneem van gevolge, leer deur middel van voorbeeld en modellering, doen/aksie, konsolidering van beskikbare vaardighede, instruksie en selfinstruksie, inligting en geleentheidsbenutting dra as positiewe faktore by tot die aanleer van lewensvaardighede. Daar sal vervolgens na 'n aantal faktore verwys word wat 'n negatiewe rol in die aanleer van lewensvaardighede speel.

3.3.4 Negatiewe faktore wat 'n rol speel in die aanleer van lewensvaardighede

Daar sal volledigheidshalwe kortliks verwys word na sommige negatiewe faktore wat 'n rol in die aanleer van lewensvaardighede speel.

3.3.4.1 Angstigtheid en wantroue as negatiewe faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Die vroeë volwassene verkry vanuit sy ontwikkeling beide positiewe en negatiewe ervarings in terme van die ontwikkeling van sy selfpersepsie. Negatiewe ervarings verhoog die angstigtheid en wantroue van die individu teenoor andere, wat volgens navorser deur die begeleier geïdentifiseer moet word.

Volgens Nelson-Jones (1993: 190) mag ondoeltreffende gedrag ten opsigte van lewensake wat uitgevoer word, angstigtheid verhoog en selfs die aanleer van verdere lewensvaardighede bemoeilik. Die individu wat gehelp word, of wat in staat is om homself tydens die aanleer van lewensvaardighede te help,

mag dit meer geredelik en maklik aanleer as diegene sonder die vaardighede (Nelson-Jones, 1993: 190).

3.3.4.2 Die instandhouding van persoonlike swakhede as negatiewe faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Volgens Nelson-Jones (1993: 21) kan die individu kragte sowel as swakhede in stand hou. Swak denkvaardighede kan die aanleer van lewensvaardighede belemmer. Die belewenis van te veel angstigheid is gewoonlik 'n oorsaak van foutiewe denke. Die individu wat nie eie verantwoordelikheid vir hulle lewe aanvaar nie, inisier gunstige gedragsveranderinge moeilik. Die siening dat dit "my natuur" is, "my verlede" is, "my slegte geluk" is, "my slegte omgewing" of "my skuld" is, kan lei tot die ontduiking van persoonlike verantwoordelikheid. Navorser bevestig dat swak denkvaardighede die aanleer van lewensvaardighede belemmer en vertraag. Die professionele begeleier moet dus ingestel wees om hierdie negatiewe gedrag te identifiseer en die individu te begelei ten opsigte van gunstige gedragsverandering.

3.3.4.3 Onrealistiese persoonlike reëls as negatiewe faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Onrealistiese persoonlike reëls kan vervolgens ook tot die instandhouding van swak lewensvaardighede bydra (Nelson-Jones, 1993: 21). Die individu se persoonlike standaard is soms realisties en toepaslik maar soms weer onrealisties en rigied. Rigiede standaard omvat dikwels die "moets" en "sal moet". Rigiede individue is volgens navorser dikwels ontoeganklik tot die positiewe veranderings- en groeiproses en moet eers deur middel van die ondersteunende begeleidende verhouding gereed gemaak word daarvoor.

3.3.4.4 Onakkurate persepsie van die self as negatiewe faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Onakkurate persepsie van die self bring mee dat negatiewe lewensvaardighede in stand gehou word. Hierdie onakkurate persepsie laat die individu 'n onrealistiese siening van sy eie vermoëns ervaar. Die individu mag 'n positiewe terugvoering wanterpreteer om sodoende 'n negatiewe selfsiening in stand te hou. Verdedigingsmeganismes behels onder andere die ontkenning van sekere inkomende inligting, rasionalisering en projektering (Nelson-Jones, 1993: 21; Herbert, 1987: 205). Negatiewe sowel as positiewe selfgesprek mag by die individu voorkom. Positiewe selfgesprek het twee hoof funksies naamlik kalmering en onderrig, byvoorbeeld "bly kalm" en "breek take op" terwyl 'n negatiewe selfgesprek mag voorkom as "ek sal dit nooit kan doen nie; alles is hopeloos".

'n Effektiewe lewensvaardighedsprogram behoort dus 'n sterk motiveringskomponent en realistiese persepsies van die self in te sluit (Vergelyk hoofstuk 5).

3.3.4.5 Vrees vir verandering as negatiewe faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Vrees vir verandering kan goedgevormde negatiewe gewoontes word wat verandering teëstaan. Die vrees vir die onbekende, verandering, mislukking of selfs sukses mag die individu negatief beïnvloed. Die leerproses behels dikwels die inboet van veiligheid en die bekende, ten einde nuwe vaardighede te ontwikkel (Nelson-Jones, 1993: 22). Navorsers beklemtoon dus weer eens die belangrikheid van die ondersteunende- motiveringsrol van die professionele begeleier tydens die aanbied van 'n lewensvaardighedsprogram.

3.3.4.6 Onveranderde omgewingsomstandighede as negatiewe faktor in die aanleer van lewensvaardighede

Onveranderde omgewingsomstandighede kan bydra tot die mislukking in terme van aanleer van lewensvaardighede. Die individu kan byvoorbeeld herhaaldelik ontoereikende, nie-ondersteunende verhoudings ervaar, of blootgestel word aan voorbeelde van swak denke en optrede, foutiewe inligting en 'n gebrek aan geskikte geleenthede om hulle menslike potensiaal te verwesentlik (Nelson-Jones, 1993: 22). Tog kan al hierdie negatiewe faktore in positiewe faktore omskep word deur die doelbewuste bemagtiging deur die professionele begeleier. Volgens navorser bly die individu altyd moontlikheid en sal daar vervolgens na die vyf fases strategie ter aanleer van lewensvaardighede verwys word.

3.3.5 Die aanleer van lewensvaardighede: 'n Vyf fase strategie (DASIE)

Volgens Nelson-Jones (1993: 37) beskik die begeleier oor 'n vyf fase model waarmee die vroeë volwassene gehelp kan word om probleemoplossend te fokus en nuwe lewensvaardighede aan te leer naamlik die sogenaamde DASIE model. Vanuit die praktyk onderskryf die navorser hierdie model, aangesien dié model tot die suksesvolle implementering van die lewensvaardighedsprogram kan bydra.

Die DASIE model sal dus vervolgens bespreek word, waarna die benutting van die lewensvaardighedsprogram aandag sal geniet.

Die inhoudelike betekenis van die DASIE vyf fase model om die individu behulpsaam te wees met die bestuur van probleme en die aanleer van nuwe lewensvaardighede sal vervolgens uiteengesit word.

D staan vir **Develop** (Fase 1 - Ontwikkel die vertrouensverhouding, identifiseer en klarifiseer die probleem / behoeftes).

A staan vir **Assess** (Fase 2 - Assesseer die probleme en herdefinieer die vaardighede betrokke).

S staan vir **State** (Fase 3 – Die daarstelling en formulering van werkbare doelwitte en intervensies).

I staan vir **Intervene** (Fase 4 - Intervensie met die oog op die ontwikkeling van selfhelpvaardighede).

E staan vir **End** (Fase 5 - Die terminering en konsolidering van selfhelpvaardig-hede) (Nelson-Jones, 1993: 37).

Aangesien die DASIE model 'n gestruktureerde, prosesmatige praktykmodel daarstel en relevant en effektief ten opsigte van die bemagtiging van die vroeë volwassene blyk te wees, het navorser hierdie model geïdentifiseer as 'n effektiewe praktykwerkwyse in die aanbieding van 'n lewensvaardigheidsprogram.

3.3.5.1 Fase 1: Ontwikkel die vertrouensverhouding, identifiseer en klarifiseer probleme en behoeftes

Verskeie **voorhelp kontakte** met die individu is hier ter sprake en is van groot belang om voortgesette kontak te verseker en aan te moedig. 'n Positiewe, vriendelike en hulpvaardige gesindheid oor die telefoon of by die navrae toonbank, moedig toekomstige kontak aan. Die ontwikkeling van 'n vertrouensverhouding begin vanaf die oomblik van eerste kontak en effektiewe nie-verbale en verbale kommunikasie dra tot die bevordering van die vertrouensverhouding by (Nelson-Jones, 1993: 38).

Die begeleier behoort die individu se stem en lyftaal waar te neem en dienoreenkomstig te reageer. Die begeleier behoort ook die werkmodel te formuleer en ondersoek in te stel na die individu se behoeftes en probleme, asook watter denk- en aksievaardighede geneem behoort te word.

Fase een het twee oorvleuelende funksies naamlik die ontwikkeling van 'n **ondersteunende vertrouensverhouding** met die individu(e) en die daargestelling en formulering van 'n volledige gesamentlike **beskrywing van die probleem of behoeftes**. "Lifeskills, helping places heavy emphasis on building supportive working relationships with clients" (Nelson-Jones, 1993: 41). 'n Ondersteunende verhouding strek verby empatie, warmte en egtheid alleen, na die aktiewe ondersteuning van die individu. Die begeleier se taak is om die individu beide emosioneel en tegnies te ondersteun. Op 'n emosionele vlak is dit die begeleier se taak om die individu aanmoedig om te praat, om insig in sy swakhede te ontwikkel, om te streef na die hantering en bestuur van sy probleme en behoeftes, asook die aanleer van vaardighede. Tegnies is die begeleier die individu dus behulpsaam met die analisering en identifisering van sy kragte en swakhede. 'n Verdere gesamentlike taak van die begeleier en die individu is die **stel van realistiese doelwitte**, asook **beplanning en implementering van intervensies** (Nelson-Jones, 1993: 41; Wainwright, 1993: 21-24).

Tydens die eerste fase, is die hoofsaak van die begeleier om die individu emosioneel te ondersteun en om te deel in sy verwysingsraamwerk. In die daaropvolgende fases, is die taak van die begeleier meer gefokus op die verskaffing van spesifieke kennis en inoefening. Die eerste onderhoud geskied volgens 'n doelgerigte raamwerk, alhoewel die individu toegelaat word om op hulle eie manier hul mededelings te doen. "Together you and your client build fuller descriptive pictures of problem areas" (Nelson-Jones, 1993: 44). **Klarifisering en herformulering** is dikwels nodig om hierdie fase suksesvol te laat verloop. Die begeleier behoort regdeur die proses saam met die individu te fokus op keuses wat gemaak word aangesien die individu

deurentyd 'n keusemaker is. "Helping is a continuous process of hypothesis making and testing on part of both helpers and clients" (Nelson-Jones, 1993: 44). Die begeleier vervul ook tydens die fase 'n navorsingsrol wat meebring dat hipoteses op datainsameling en assessering gebaseer word. Die begeleier behoort ook duidelikheid te verkry ten opsigte van sy eie verantwoordelikheid, sowel as dié van die individu in die aanleer van lewensvaardighede (Nelson-Jones, 1993: 44; Wainwright, 1993: 81).

3.3.5.2 Fase 2: Die assessering van die probleme en behoeftes en die herdefiniëring van vaardighede

Fase twee fokus op die interaksie tussen die **beskrywing** van die probleem en die **aktiewe werk of inoefening** ten opsigte van 'n probleem/onderliggende swakheid. Gedurende hierdie fase bou die professionele begeleier op die ingesamelde inligting van fase een voort om 'n hipotese rondom die denke en probleem/oorsake van die individu te eksploreer. Probleme/behoeftes word afgebreek in swakhede en geherdefinieër in terme van vaardighede (kragte).

Tydens die tweede fase moet die begeleier **reflektief en aktief empaties repondeer**. Tydens reflektiewe empatie begryp die begeleier die individu se bestaande persepsies. Tydens aktiewe empatie gebruik die begeleier sy vaardighede om aan die individu insig te bewerkstellig en hom te bemagtig om te bereik wat hy wil bereik en wat hy vir homself ten doel stel. Vaardige en professionele begeleiers wend dus beide vorme van empatie aan (Nelson-Jones, 1993: 46).

Tydens fase twee is die belangrikste fokussering op die **vaardigheidsgebreke** van die individu, met ander woorde watter swakheid die individu se probleem geskep of in stand gehou het. Die begeleier benodig ook sekere hulpaksie vaardighede soos denk- en demonstreringsvaardighede asook basiese fasiliteringsvaardighede soos lyftaal, reflektering, respondering,

nie-verbale en verbale boodskappe. "Helper facilitation skills sustain the emotional aspect of supportive relationships" (Nelson-Jones, 1993: 46; Wainwright, 1993: 81).

'n Verdere fokuspunt tydens fase twee is die identifisering van **kragte en hulpbronne**. Die begeleier rig die individu om persoonlike verantwoordelikheid vir sy situasie te aanvaar. Die belangrikste werkbare kragte en vermoëns in die individu se lewe moet herdefinieer word. Dikwels kan die denk- en aksievaardighede in die individu se lewe geaktiveer word. Visuele kommunikasie help die individu om te onthou wat gesê is, watter alternatiewe voorstelle gemaak is, asook die definiëring van kragte en swakhede. Die individu wat die begeleier se konseptualisering van die probleme en behoeftes deel, sal hom meer geredelik verbind om selfhelpvaardighede te ontwikkel. Herdefiniëring van probleme in vaardigheidsterme, is hipoteses wat op die analise van beskikbare inligting gebaseer is, met ander woorde hoe die individu dink en oor watter kragte en swakhede hy beskik (Nelson-Jones, 1993: 49).

3.3.5.3 Fase drie: Die formulering van werkbare doelwitte en intervensies

Tydens hierdie fase val die klem op die mees effektiewe wyse om probleme te bestuur en om die nodige vereiste vaardighede aan te leer. Twee aspekte is hier ter sprake, naamlik die daarstel van **doelwitte** en die beplanning van **uitvoerbare intervensies**.

Doelwitte kan breedweg geformuleer word met die oog op wat die verlangde eindproduk behoort te wees. Werkbare doelwitte is die teenpool van herdefiniëring, met ander woorde positiewe stellings van vaardigheidskragte om bestaande swakhede te vervang (Nelson-Jones, 1993: 51; Herbert, 1987: 205).

Doelwitte kan ook spesifiek geformuleer word. Navorsers het bevind dat hierdie spesifieke doelwitte veral in hanteerbare en uitvoerbare, doelwitte afgebreek moet word, ten einde te verhoed dat die individu nie deur die totale proses oorweldig word en moedeloos raak nie. Doelwitte moet duidelik, realisties en waar moontlik binne 'n tydskedule geformuleer word.

Die beplanning van intervensie behels die keuses wat die individu behoort te maak ten einde die mikpunt te bereik. "Interventions are actions on the part of helpers designed to help clients attain goals" (Nelson-Jones, 1993: 51). Daar is nie 'n enkele beste manier om intervensies te beplan nie, aangesien elke individu se onderliggende problematiese swakhede te veel van mekaar verskil. Die individu moet soveel moontlik aktief betrokke bly in die beplanning van die intervensie, om te verseker dat sukses bereik sal word.

Soms kan 'n formele intervensie wat op een of meer spesifieke vaardighede fokus, ontwerp word. Die intervensie kan dus meer buigsaam gemaak word. 'n Verdere benadering is om 'n vaste standaardprogram, byvoorbeeld 'n kognitiewe gedragsprogram vir slaaploosheid te gebruik (Nelson-Jones, 1993: 54).

3.3.5.4 Fase vier: Intervensie met die oog op die ontwikkeling van selfhelpvaardighede

Hierdie intervensie fase het twee oogmerke. Eerstens om die individu te help om huidige probleme **beter te bestuur** en tweedens om die individu behulpsaam te wees om aan **problematiese gedragspatrone** te werk en om **vaardigheidskragte te ontwikkel**. Die begeleier behoort oor goeie verhoudingsvaardighede te beskik en 'n positiewe helpende verhouding stel die begeleier in staat om die individu beter te verstaan en indien nodig, die doelwitte aan te pas.

Dwarsdeur die proses van die aanleer van lewensvaardighede is daar spanning tussen die professionele begeleier as persoonsgeoriënteerde en taakgeoriënteerde persoon. Tydens die intervensie fase bestaan die gevaar dat die begeleier té taakgeoriënteerd kan raak. Die begeleier mag byvoorbeeld tydens die sessie besluit dat dit te prematuur is om direk met die probleme en gebrek aan vaardighede van die individu te werk. Die begeleier mag ook voel dat die individu eers die geleentheid moet hê om sy gevoelens te verwoord. Om daarenteen té persoonsgeoriënteerd te wees en sodoende die opleidingsfokus van die sessies te verloor, is ewe eens nadelig. Die meeste individue wil egter so gou moontlik aandag aan die probleem of behoefte gee. Die individu is dikwels gretig om ten minste 'n faset van die probleem aan te spreek, aangesien hulle verligting van die situasie wil ervaar. Verligting lei volgens navorser tot motivering en vermeerdering van innerlike energie om meer suksesvol te wees.

Die professionele begeleier behoort dus 'n versameling ("repertoire") van intervensies te ontwikkel. Hierdie intervensies behoort beide denk- en aksievaardighede in te sluit. Denkvaardighede is geneig om meer generies te fokus, terwyl aksievaardighede gewoonlik meer spesifiek tot probleemareas is. 'n Versameling van aksievaardighede wat relevant tot die probleem en die teikengemeenskap is, behoort ontwikkel te word (Nelson-Jones, 1993: 54).

3.3.5.5 Fase vyf: Terminering en konsolidering van selfhelpvaardighede

"The end of lifeskills helping is built into it's beginning" (Nelson-Jones, 1993: 57). **Terminering** geskied dikwels by wyse van vaste kontraktering of meestal deur 'n oopeinde benadering. Terminering behoort gebaseer te word op beide partye se persepsie dat die individu 'n noemenswaardige vordering in die vermoë tot die bestuur of oplossing van die behoefte/probleme gemaak het. **Vaardighede tot selfhelp** vir die toekoms behoort ook gevestig te wees. Terminering word meesal in 'n voorafgaande sessie aan die individu

genoem. Dit skep die geleentheid vir beide partye om deur die verskeie take en verhoudingsaspekte van die beëindiging van 'n kontrak te werk.

Die frekwensie van kontakte met die individu kan ook verminder word. Navorser konstateer dat die vroeë volwassene meestal hierdie opsie verkies, aangesien 'n onmiddellike terminering hul angstig maak. Andersyds verkies hy om nie so vinnig uit die vertrouende helpende verhouding te beweeg nie. Die individu het dikwels steeds 'n behoefte aan sporadiese opvolgbesoeke, 'n maand of ses later. Hierdie sporadiese opvolgbesoeke verhoog sy selfvertroue en versterk sy positiewe kragte. Die begeleier moet dikwels tydens hierdie opvolgssessies aan die individu reflekteer of hy op koers is al dan nie.

Opvolgbesoeke skep volgens navorser ook die geleentheid vir beide die begeleier en die individu om vordering waar te neem. Navorser konstateer dat hierdie opvolgssessies dikwels 'n motiverings element vir beide begeleier en individu inhou. 'n Opvolg telefoongesprek of E-pos boodskap kan ook van waarde wees.

Nelson-Jones (1993: 58) asook McGuire en Priestley (1981: 20) beveel aan dat die oordra en instandhouding van vaardighede aangemoedig moet word deur die beklemtoning van die individu se selfleer vermoëns, die werk met werklike lewensituasies gedurende sessies en die gebruikmaking en benutting van tydsverloop tussen die sessies om vaardighede in te oefen. Navorser ondersteun hierdie siening en die lewensvaardighedsprogram vir vroeë volwassenes het hierdie tegniek benut (Vergelyk hoofstuk 5).

Navorser konstateer verder dat die gee van tuisopdragte tydens die inoefening van 'n lewensvaardighede baie effektief en motiverend is. Die inoefening van werklike lewensituasies, die herspeel of visualisering van die situasie en die inoefening van die visualiseringstegniek, blyk ook baie effektief te wees.

Samevattend kan die DASIE model soos volg getabuleer word (Nelson-Jones, 1993: 39-40).

Tabel 4: Die DASIE – Vyf fase model vir die aanleer van lewensvaardighede

Fase	Taak	Helpervaardighede	Gedrag van individu
Fase 1: Ontwikkel die verhouding, identifiseer en klarifiseer probleme.	Ontwikkel vertrouensverhouding, identiteitsvasstelling en beskrywing van probleme.	Denkvaardighede: Selfgesprek, akkuraatheid. Aksievaardighede: Strukturering, toestemming om te praat, boodskappe, empatiese response, vasstelling van agendas, vraagstelling, selfrespek, konfrontering, opsomming.	Identifiseer probleemareas, spesifiseer besonderhede. Deel gedagtes, gevoelens en persoonlike menings.
Fase 2: Assesseer probleme en herdefinieer vaardighede.	Insameling van relevante inligting en definiëring van probleme in vaardigheids-terme.	Denkvaardighede: Akkurate waarneming, akkurate oorsaak/gevolg. Vorming van verduidelikende hipoteses. Analiserings en evaluering van inligting.	Samewerking ten opsigte van die identifisering van lewensvaardigheidskragte en swakhede. Ontwikkel "lewensboeie" om aan probleme en problematiese vaardighede te werk.
Fase 3: Die formulering van werkende doelwitte en plan van intervensie.	Formuleer werkende doelwitte en onderhandel self-helpende intervensies.	Denkvaardighede: Die maak van realistiese reëls, voorspelling, doelwitbepaling. Aksievaardighede: Oorskakeling van vaardigheds herdefiniëring in doelwitstellings. Die kies en bespreek van opvoedkundige intervensies Die beantwoording van vrae Ontwerp van programme om doelwitte te bereik.	Samewerking ten opsigte van die stel van doelwitte. Erken die behoefte en noodsaaklikheid om aktief aan probleme en problematiese vaardighedsprogramme te werk. Samewerking ten opsigte van die daarstel van intervensies en planne.



<p>Fase 4: Intervensie om selfhelp-vaardighede te ontwikkel.</p>	<p>Ontwikkeling van selfhelp-vaardighede (kragte) in die probleemareas.</p>	<p>Denkvaardighede: Die maak van realistiese reëls, bydraende faktore, akkurate waarneming, evaluasie en herformulering van die hipotese. Aksievaardighede: Verhoudingsvaardighede. Implementering van selfhelp intervensies. Vastel van sessie agendas, instruksies, demonstrering, organisasie van gestruktureerde aktiwiteite. Gee van huiswerk. Bespreek en evalueer vordering. Aanmoediging en ondersteuning van selfhelp vaardighede. Terugkeer na vorige stadia van model indien nodig.</p>	<p>Wek aan die verkryging van denke- en aksie selfhelp-vaardighede (kragte). Ontwikkel selfinstruksie vaardighede. Doen huiswerk. Evalueer vordering, werk deur probleme en terugslae</p>
<p>Fase 5: Terminering en konsolidering van selfhelpvaardig-hede.</p>	<p>Termineer helpende kontraksluiting en konsolideer selfhelpvaardighede.</p>	<p>Denkvaardighede: Voorspel realities akkurate opsomming van bydraende faktore. Doelwitstelling. Ontwikkeling en bestuur van probleemoplossende strategieë. Aksievaardighede: Antisipeer terminering afspraak. Vordering, evalueer. Handhawing van doelwitstelling, konsolidering van aangeleerde gedrag. Ontwikkeling van instandhouding en voorkoming van terugvalle. Daarstel van strategieë ter voorkoming van terugvalle. Die hantering van verhoudingsaspekte. Groet.</p>	<p>Deelnemende evaluering van vordering. Antisipeer moontlike probleme. Ontwikkeling van lewenstrategieë. Opsomming van leerervarings en werk aan probleemoplossing en probleemareas.</p>

Samevattend kan dus gekonstateer word dat sekere negatiewe faktore die aanleer van lewensvaardighede belemmer, byvoorbeeld angstigheid, die graad van selfvertroue, persoonlike swakhede, onrealistiese persoonlike reëls, self-persepsie, en vrees vir verandering en onveranderde omgewingsomstandighede. Ten spyte van die aanwesigheid van bogenoemde negatiewe faktore, is die DASIE model 'n vyf fase strategie wat die suksesvolle aanleer van lewensvaardighede bevorder.

3.3.6 Benutting van die DASIE model tydens die implementering van die lewensvaardigheidsprogram

Vanuit die praktykervaring van die navorser, blyk dit dat die vyf fases model baie effektief toegepas kan word tydens die aanleer van lewensvaardighede. Die tendense wat in die praktyk ervaar is, is dus teoreties deur die DASIE model fundeer. Die ontwikkeling van die vertrouensverhouding, die identifisering en klarifisering van probleme en behoeftes (fase 1) is dikwels die fase waarin die vroeë volwassene alreeds vashaak. Juis vanweë die feit dat die vroeë volwassene in 'n "uitsorteer fase" ten opsigte van verskeie lewenstake en keuses verkeer, voel die individu dikwels verward en oorweldig. As die vroeë volwassene boonop nie oor genoegsame ondersteuningstelsels beskik nie, raak dit dikwels 'n lewenskrisis. Die ondersteunende vertrouensverhouding tussen die begeleier en die individu, is onontbeerlik vir die suksesvolle aanleer van lewensvaardighede, wat tydens die implementering van die lewensvaardigheidsprogram gerealiseer het en kragtig aangewend kan word om groei by die individu te bewerkstellig.

Die navorser het tydens die eerste sessie van die implementering van die lewensvaardigheidsprogram alreeds begin met die vestiging van 'n vertrouensverhouding, waarna die individuele behoeftes, probleme en doelwitte in die klein groep geïdentifiseer en geklarifiseer is (Vergelyk hoofstuk 5).

Tydens Fase 2 van die DASIE model was die begeleier behulpzaam in die assessering van die probleme van die individu asook die definiëring van kragte en vaardighede wat benut kan word. Die begeleier se objektiwiteit, insig, kennis en ondersteuning het die vroeë volwassene hiertoe gehelp.

Die suksesvolle uitvoering van hierdie fase, het meegebring dat die vroeë volwassene gemotiveerd en doelgerig vorentoe kon beweeg. Die daaropvolgende fases kon dus positief en gefokus verloop.

Tydens fase drie was die begeleier die individu behulpsaam met die formulering van werkbare doelwitte en intervensies. Ten einde hierdie formulering en beplanning uit te voer, moes die individu homself ken en sy persoonlike omstandighede en kragte ingedagte hou. Die begeleier kon hierdie fase benut om individuele doelwitte en intervensies te formuleer. Sessie 1 en 2 kon die vroeë volwassene hiermee behulpsaam wees.

Die ontwikkeling van selfhelpvaardighede met die oog op intervensie (Fase 4) was die vernaamste instaatstellende aktiwiteit van die individu. Die begeleier se grootste taak tydens hierdie fase was om die individu behulpsaam te wees met die ontwikkeling van 'n versameling (repertoire) van intervensies wat 'n aantal lewensvaardighede ingesluit het. Die proses van die bemagtiging is ook tydens hierdie fase aktief geïmplementeer. Sessies 3-5 van die lewensvaardighedsprogram kon hiervoor benut word.

Tydens terminering en konsolidering van eie selfhelpvaardighede, verminder frekwensie van kontakte tussen die begeleier en die individu. Die vroeë volwassene is dus voorberei op terminering. Aangesien die individu die proses soms moeilik vind, is die moontlikheid van opvolgbesoeke bespreek en beplan (Vergelyk hoofstuk 5).

Daar sal vervolgens verwys word na strategieë en instaatstellende aktiwiteite wat die vroeë volwassene bemagtig in die aanleer van lewensvaardighede. Besluitneming, probleemoplossing, eksperimentele leer, inoefening en vernuwing is vir die doeleindes van hierdie navorsing as die belangrikste instaatstellende aktiwiteite geïdentifiseer.

3.4 Strategieë en instaatstellende aktiwiteite ter bemagtiging van die vroeë volwassene

Die vroeë volwassene met besondere behoeftes eie aan die lewensfase waarin hy homself bevind, asook die spesifieke lewenskeuses wat hy moet maak, benodig spesifieke strategieë en instaatstellende aktiwiteite wat deur die bemagtigingsproses aangeleer word.

Die vernaamste instaatstellende vermoëns en vaardighede wat deur die vroeë volwassene ter bemagtiging bemeester moet word is:

- Besluitnemingsvaardighede.
- Probleemoplossende vaardighede.
- Die vaardigheid van aktiewe leer, inoefening en vernuwing.

Die vaardigheid van besluitneming sal vervolgens bespreek word.

3.4.1 Besluitneming as strategie in die bemagtigingsproses

Die bemeestering van lewensvaardighede en positiewe psigososiale funksionering hang tot 'n groot mate af van die individu se vermoë om besluite te neem. "One could say that life is a process filled with situations that require the ability to make effective decisions and the inability to do so usually results in stress and coping problems for a system (Potgieter, 1998: 218).

Die individu behoort dus die vaardigheid van besluitneming aan te leer wat groei en onafhanklikheid sal bevorder. Wanneer die vaardigheid nie gedurende die ontwikkelingsproses aangeleer word nie, behoort spesiale

pogings aangewend te word om hierdie situasie reg te stel (Potgieter, 1998: 218).

Die besluitnemingsproses is 'n belangrike deel van suksesvolle probleemoplossing en bestaan uit drie fases naamlik insameling van inligting, analisering en prosessering van inligting en neem van 'n besluit. Hierdie fases sal vervolgens bespreek word (Egan, 1990: 260).

3.4.1.1 Fase 1: Die insameling van inligting

Ten einde 'n ingeligte besluit te neem behoort inligting verwant aan die probleem/situasie waarmee die individu konfronteer word, ingesamel te word (Potgieter, 1998: 219).

Stap 1:

Die eerste stap behels die identifisering van die **aard van die probleem**. Wat is die probleem? Wat verhoed die oplossing daarvan? Onder watter voorwaardes en omstandighede kom hierdie probleem voor?

'n Lys van moontlike aksieplanne behoort vervolgens opgestel te word. Ten einde die nodige aksieplanne op te stel, behoort addisionele inligting ingewin te word, deur naleeswerk, kontak met ander persone in soortgelyke situasies te bewerkstellig en die bywoning van relevante sessies/groepe.

3.4.1.2 Fase 2: Die analisering en prosessering van inligting

Hierdie fase vereis die **prosessering van inligting**. Die inligting word deurdink, opgeweeg, bespreek en herorganiseer. Ten einde die proses effektief te laat verloop, behoort die inligting te lei na die klarifikasie en 'n toenemende begrip van die spektrum van moontlike keuses. Alle individue

behoort die gevolg van elke moontlike keuse te begryp (Potgieter, 1998: 219).

Stap 2

Tydens stap twee in die proses van inligting insamel, **ondersoek** die individu sy waardesistiem ten einde te verseker dat hy 'n besluit gaan neem wat by sy langtermyn doelwitte sal inpas.

Stap 3

Stap drie identifiseer die **alternatiewe moontlikhede**. Tydens hierdie stap word die positiewe (kragte) sowel as die negatiewe (swakhede) in die situasie geïdentifiseer. Daar word vervolgens bespiegel of daar 'n oplossing vir die situasie of probleem is en of daar sprake van 'n wen-wen situasie is. Daar word ook op die koste in terme van 'n wen-wen situasie gefokus.

Stap 4

Die alternatiewe oplossings wat gedurende stap drie geïdentifiseer is, word vervolgens tydens stap 4 **geïdentifiseer**. Die voor- en nadele van elke alternatief word oorweeg, gebaseer op soveel moontlike feitelike inligting. Daar word aanvaar dat die besluitnemer oor objektiewe of subjektiewe kriteria ter vergelyking beskik.

Stap 5

Die **tentatiewe besluit** word tydens stap 5 geneem (Potgieter, 1998: 219).

3.4.1.3 Fase 3: Die neem van 'n besluit om 'n keuse te maak

Die neem van 'n besluit vereis van die individu 'n toewyding in terme van 'n interne of eksterne aksie, gebaseer op die analise wat tydens die vorige stappe geneem is. Tydens hierdie fase is aksie op die voorgrond.

Stap 6

Tydens stap ses **neem die individu aksie** in terme van die besluit wat geneem is.

Stap 7

Stap sewe behels dat die **eindresultaat geëvalueer** word. Evaluering maak altyd deel van die besluitnemingsproses uit. Indien die probleem of situasie steeds onopgelos is, of selfs versleg het, moet die hele proses herhaal word en moet daar gevolglik terugkeer word na stap een waartydens nuwe inligting ingewin moet word.

Baron en Brown (1991: 26) en Egan (1990: 265) sluit by bogenoemde uiteensetting van die proses aan en onderskei tussen die volgende stappe:

Die rol van die begeleier is nie om besluite vir die individu te maak nie, maar om hom die vaardighede te leer om die huidige situasie en toekomstige probleme effektief te hanteer (Egan, 1990: 262). Die besluitnemingsproses kan volgens Egan (1990: 265) ook beïnvloed word deur **onvoorspelbare faktore** soos:

- Om op een saak te besluit en om 'n ander te doen.
- Om 'n besluit te neem, 'n keuse te maak, maar niks omtrent die saak te doen nie.

- Om 'n besluit te neem, maar halfhartig op te tree.
- Om paniekerig te raak en dan haastig 'n besluit te neem wat onmiddellike verligting bring, maar wat 'n simptome van die toestand aanspreek.
- Om 'n keuse uit te stel of te vertraag, om te rasionaliseer of om ander te blameer.
- Om die vooraf analise van die situasie te ignoreer.
- Om 'n keuse te maak sonder om ondersoek in te stel of 'n analise te maak.

Die taak van begeleier is dus om hierdie slaggate op so 'n wyse uit te spel dat die individu hulle vermy of kan beperk. Die lewensvaardigheidsprogram het tydens sessie 6 veral hierop gevestig (Vergelyk hoofstuk 5).

Besluitneming is 'n hoogs komplekse, wisselende, rasionele, irrasionele, logiese- en intuïtiewe proses wat deel vorm van die rykdom van die menslike bestaan (Egan, 1990: 265). Baron & Brown (1991: 40) beskou die besluitnemingsproses as 'n belangrike deel van 'n bemagtigingstrategie wat die volgende **ses stappe** behoort te omsluit:

- Die gee van akkurate en relevante inligting.
- Die inbou van interne kontrole en selfinstruksie deur middel van modellering en rollespel.
- Die aanleer van buigsame vaardigheidstegnieke.
- Die aanleer van effektiewe kommunikasie.

- Die opbou van persoonlike-, kognitiewe-, interpersoonlike- en omgewing ondersteuningstelsels.
- Die verbetering van die proses van besluitneming.

Volgens Baron en Brown (1991: 24), kan besluitnemingsvaardigheidsprogramme **geklassifiseer** word volgens:

- Die fokus van die program, met ander woorde of die fokus **sosiaal of kognitief** is.
- Die doelwitte wat algemeen of spesifiek kan wees.

Algemene sosiale programme leer die individu die vaardigheid aan om interpersoonlike probleme op te los. Sodanige vaardighede sluit hanteringstrategieë, selfgeldende vaardighede en **besluitnemingsmetodes** in.

Kognitiewe lewensvaardigheidsprogram fokus op denkvaardighede en nie net mediasie of emosionele vaardighede nie. Algemene kognitiewe lewensvaardigheidsprogramme, sluit **besluitneming** as een van verskeie denkvaardighede in. Spesifieke kognitiewe programme bemagtig die individu tot die uitvoer van effektiewe besluitneming (Baron & Brown, 1991: 24).

Die besluitnemingsproses van die individu behoort voortdurend geëvalueer te word wat kortliks bespreek word.

3.4.1.4 Die evaluering van die individu se besluitnemingsproses

Die besluitnemingsproses is effektief in dié mate waartoe die proses die gekose uitkoms meebring. Die besluitnemingsproses is "logies korrek" ("logically sound") indien die individu se keuse konstant (consistent) bly in

terme van sy eie waardes, asook die inligting wat beskikbaar is tydens die besluitnemingsproses. Logiese korrektheid is baie moeiliker evalueerbaar as effektiwiteit aangesien die uitkoms van 'n besluit dikwels deur faktore buite die individu se beheer bepaal word (Baron & Brown, 1991: 25). 'n Logiese korrekte besluit is die besluit wat die beste van 'n gegewe situasie maak. Logiese korrekte besluite kan **geëvalueer** word op grond van die volgende vrae:

- Watter inligting was beskikbaar tydens die individu se besluitneming?
- Wat was die individu se voorkeure?
- Wat was die subjektiewe moontlikhede?
- Op watter wyse het die individu die inligting gekombineer om 'n besluit te neem?
- Is daar onderskei tussen besluitneming onder verskillende omstandighede soos berekende risiko's en onsekerhede?
- Is die besluitnemingsituasies geïdentifiseer en gedefinieer?
- Is alternatiewe vir aksiestappe bepaal?
- Is kriteria vir die vergelyking van alternatiewe en die moontlike gevolge van elke alternatief geïdentifiseer?
- Is die gevolge van sekere besluite geassesseer?
- Is die waarde van die gevolge van sekere besluite geëvalueer?

- Is elke alternatief in terme van die waarde en die uitkoms daarvan geëvalueer?
- Is die waarde van die insameling van addisionele inligting geassesseer?

Daar sal vervolgens gefokus word op die tweede strategie in die bemagtigingsproses tot die aanleer van lewensvaardighede, naamlik die bemeestering van probleemoplossendevaardighede.

3.4.2 Probleemoplossing as strategie in die bemagtigingsproses

Die vermoë om probleme op te los impliseer nie dat dit moontlik is om te alle tye probleme op te los nie. Die verwerwing van probleemoplossende vermoëns waarborg ook nie dat 'n individu in alles altyd suksesvol sal kan optree nie. Die individu benodig 'n toenemende vermoë om probleme **te bestuur**, eerder as om hulle op te los (Brower & Nurius, 1993: 171). Om probleme effektief op te los, behoort daar van meet af aan reg gedink te word. Soos Beatrice (1995: 129) dit stel, "Solving problems requires the ability to think both creatively and critically in an organised manner". 'n Sistematiese benadering verskaf dus 'n waardevolle raamwerk vir probleemoplossing wat verseker dat daar goed nagedink word (Snyders, 1999: 33).

3.4.2.1 Die verloop van die probleemoplossende proses

Tydens die probleemoplossende proses moet die **regte vrae** gevra word. Daar behoort kreatief na alle moontlike alternatiewe en aksie stappe gekyk te word en die beste, mees effektiewe opsies moet gekies word. 'n Sistematiese benadering tot probleemoplossing verseker dat belangrike oorwegings nie weggelaat word nie en dat die individu uit sy foute leer. Die uitkoms van aksieplanne word dus beoordeel teenoor wat bereik wil word. Voorts word die aksieplanne aangepas waar nodig. Sistematiese probleemoplossing lewer 'n

belangrike bydrae daartoe om 'n suksesvolle mens te wees (Snyders, 1999: 33).

In 'n vinnig veranderende wêreld, raak die inligting en tegniese vaardighede gou verouderd. Dit is dus van meer waarde om te weet op watter wyse **kreatief en konstruktief** met probleme gehandel moet word. Sodoende word nuwe gedagtes geabsorbeer, metodes word aangeleer, take word afgehandel en derhalwe sal nuwe uitdagings in die gesig gestaar kan word (Snyders, 1999: 34).

Om aktief te **luister** en om konstruktiewe **terugvoer** te gee dra by tot suksesvolle probleemoplossing. Probleemoplossing moet ingeoefen word en selfreflektering wat die terugkaatsing van eie gedagtes en belewenisse is, dra by tot gesonde probleemoplossing. "Brainstorming" kan sekere teoretiese insigte bewerkstellig om probleemoplossing meer effektief te maak. Na 'n dinkskrum ("Brainstorming") sal daar gewoonlik 'n sistematiese probleemoplossing volg. Dit behels beide kreatiewe- en kritiese denke. Die proses loop ten einde met die aanwend van selfreflektering om die eie probleemoplossende styl te evalueer (Snyders, 1999: 34).

Wainwright (1993: 4) sluit by Snyders aan deur te onderskei tussen kreatiewe, hoofsaaklik onvoorspelbare denke (divergente denke) en logiese analitiese en dikwels voorspelbare denke (konvergente denke) wat 'n direkte invloed op die probleemoplossende proses het.

Konvergente denke is logies en poog om 'n enkele korrekte antwoord te kry. As die individu 'n probleem bestudeer, konvergeer hy die antwoord. Konvergente denke is die mees effektiefste wanneer daar 'n enkele regte antwoord vir die oplossing bestaan. Hierdie soort denke is ook effektief in die analisering van getuienis en argumente (Wainwright, 1993: 8).

Divergente denke is dikwels onvoorspelbaar en emosioneel. Die wyse waarop die individu dink, hang grootliks af van hoe helder hy dink. As hy sy gevolgtrekking nie op logiese denke baseer nie, maar op emosionele reaksies, verkeer hy op "gevaarlike" grond. Die individu behoort nie net gevoelens van lekker of sleg, afkeur, vrees of aangename ervarings en woede te ervaar nie. Hy behoort bewyse en redes daarvoor te hê (Wainwright, 1993: 9). Emosionele denke lei dikwels tot vooroordeel en dit behoort nie die grondslag vir optredes in 'n rasonale beskaafde gemeenskap te wees nie (Wainwright, 1993: 9).

Daar sal vervolgens gefokus word op die voordele van die bemeestering van probleemoplossende vaardighede, die beginsels van probleembestuur en die stappe ten einde probleemoplossing toe te pas.

3.4.2.2 Die voordele van die bemeestering van probleemoplossende vaardighede

Hepworth en Larson (1993: 436) noem die volgende **voordele** van die bemeestering van effektiewe probleembestuur:

- Die beginsels van probleemoplossende vaardighede en gepaardgaande probleembestuur kan van een situasie na 'n ander oorgedra word en kan suksesvol aangewend word in terme van toekomstige probleemsituasies.
- Probleembestuur fokus op die ontwikkeling van 'n breë spektrum opsies om die situasie effektief op te los.
- Probleemoplossende vaardighede en effektiewe probleembestuur verminder spanning en angs.

- Probleemoplossende vaardighede moedig individue en lede van 'n sisteem of groep aan om saam te werk en 'n wedersydse respek vir mekaar te ontwikkel.
- Probleemoplossende vaardighede voorkom interpersoonlike konflik.

3.4.2.3 Die beginsels van die probleemoplossende proses

Volgens Brower en Nurius (1993: 170) en Henderson (1994: 150) is die volgende **beginsels** noodsaaklik in die probleemoplossende proses:

- 'n Probleem kan slegs opgelos word as die nodige hulpbronne beskikbaar is. 'n Goed beplande opvoedkundige program vir die ontwikkeling van probleem-oplossende vaardighede is 'n basiese hulpbron. Hierdie hulpbron benodig egter kundige fasiliteerders of helpers wat die vermoë besit om 'n sisteem van eksperimentele leer te benut.
- Die individu behoort die begeleier as 'n bekwame en ingeligte persoon te ervaar wat in staat is om die individu na kennis en vaardighede te lei en te rig.
- Die individu behoort homself as 'n tydelike agent te sien wat verantwoordelik is vir die oplossing van sy eie probleme.
- Begeleiers behoort beskikbaar te wees as samewerkers en vennote in die proses.
- Beide die begeleier en die individu behoort die feit te aanvaar dat individue bedreig word deur die gedagte aan verandering en behoort hulleself voor te berei op moontlike weerstand en losmaking.

3.4.2.4 Die bestuur en interaksie van 'n sisteem gedurende 'n effektiewe probleemoplossende proses

Hepworth en Larson (1993: 443) beklemtoon die belangrikheid van die effektiewe bestuur van die interaksie proses gedurende probleemoplossing.

Bogenoemde skrywers stel die volgende **riglyne** voor ten einde die beste resultate te behaal:

- Probleme behoort so duidelik moontlik geformuleer te word ten einde verwarring en misverstande te voorkom. Individue moet dus gefasiliteer word om van vae doelwit beskrywing na konkrete spesifieke doelstelling te beweeg.
- Daar moet op die huidige gefokus word, eerder as probleme wat in die verlede ervaar is.
- Die fokus moet op een probleem op 'n keer val en die individu behoort gefasiliteer te word om stuk vir stuk na die situasie te kyk en om aan verskillende situasies prioriteite toe te ken. "Efforts to tackle everything at once defeats the whole problemsolving activity" (Potgieter, 1998: 221). Navorsers beskou die opbreek van 'n situasie in hanteerbare dele, as 'n vereiste en effektiewe hulpmiddel vir probleemoplossing.
- Individue behoort gehelp te word om na mekaar te luister en begrip vir die persepsies van verskillende mense te ontwikkel.
- Individue behoort gelei te word om hul situasie op 'n positiewe en konstruktiewe wyse aan te bied.

3.4.2.5 Stappe ten einde effektiewe probleemoplossing toe te pas

Brower en Nurius (1993: 172) beskou kreatiwiteit as 'n essensiële komponent in die effektiewe probleemoplossende proses.

Die volgende **stappe** kan gevolg word om die probleemoplossende proses effektief te maak en die individu te bemagtig in die aanleer van lewensvaardighede:

- **Die herken en erken van 'n probleem.** Elke probleemoplossende proses begin met die herkenning en erkenning van 'n twyfel, aarseling, ongemak of pynvolle situasie. Soms mag die individu oor sy probleme/behoefte rasionaliseer met die hoop dat dit sal verdwyn.
- **Die definiëring en spesifisering van die probleem of situasie.** Deeglike analisering is nodig. Sonder die nodige inligting is die individu geneig om na vinnige oplossings te soek wat die situasie dikwels vererger, aangesien dit die simptome, eerder as die ware situasie aanspreek (Hepworth & Larson, 1993: 446).
- **Ontwikkeling van alternatiewe voorstelle vir die oplossingsproses.** Die oplossing van 'n probleem word dikwels in die wiele gery deur die individu se onvermoë om verskillende moontlike oplossings te formuleer. Alternatiewe oplossings wat beskikbaar is, is dikwels gesetel in die individu lewenservaring en geskiedenis, maar dit word beperk deur die sosiale, fisiese en kulturele omgewings (Northen, 1982: 247). Individue benodig hulp ten einde hul denkpatrone verby hierdie beperkings te stuur en om na kreatiewe, nuwe oplossings te soek. Die dinkskrum ("Brainstorming") is volgens Burnard (1989: 24) 'n waardevolle tegniek wat benut kan word ten einde 'n wye verskeidenheid van sodanige kreatiewe oplossings voort te bring.

- **Besluit watter alternatief aanvaar behoort te word.** Alle voorgestelde oplossings behoort versigtig teen mekaar opgeweeg te word ten einde dié een te selekteer wat die beste in die behoeftes van die individu voorsien (Hepworth & Larson, 1993: 449).

Potgieter (1998: 223) wys daarop dat die begeleier 'n belangrike rol speel deur uitgangspunte en idees met die individu te deel. Dit kan ook as 'n belangrike moduleringsrol van gedrag dien wat veral deur die vroeë volwassene nageboots en geïntegreer kan word.

- **Implementering van die geselekteerde opsies.** Twee aspekte van die probleemoplossende proses moet aangespreek word naamlik hoe om voortgesette uitdagings te hanteer en hoe om weer op koers terug te kom wanneer 'n krisis opduik.
- **Evaluering van die resultaat.** As die individu nie die poging/oplossing/vaardighede wat gewerk het identifiseer nie, misluk hy ook om deur middel van ervaring te leer. Individue en ander betrokkenes behoort die belangrikheid van die monitering van die veranderde proses te besef. Hierdie evaluering kan deur middel van gereëelde geskeduleerde onderhoude met individue bespreek word. Daaglikse boekhouding kan ook van waarde wees (Potgieter, 1998: 223).

'n Belangrike deel van die proses behels dat die individu voorberei moet word op moontlike mislukking. Wanneer die individu reeds op die moontlikheid van 'n terugslag voorberei word, sal hy die vermoë ontwikkel om weer te begin. Die proses soos beskryf is, kan dan weer herhaal word.

Samevattend stem die navorser met bogenoemde skrywers saam dat daar 'n behoefte aan effektiewe, kreatiewe probleemoplossing bestaan en dat die vroeë volwassene in die proses begelei behoort te word. Die begeleier kan die individu veral rig en lei tot kreatiewe probleemoplossing. Modulering van

situasies deur die begeleier kan die proses vir die individu vergemaklik. 'n Lewensvaardigheidsprogram waarvan effektiewe probleemoplossing 'n deel uitmaak, bemagtig die vroeë volwassene dus om maksimaal psigososiaal te funksioneer.

Vervolgens word die proses van aktiewe eksperimentele leer, inoefening en vernuwing beskryf. Hierdie strategie stel die individu ook in staat om bemagtig te word tot die aanleer van lewensvaardighede.

3.4.3 Die proses van eksperimentele leer, inoefening en vernuwing as strategie in die bemagtigingsproses van die vroeë volwassene

Om die eksperimentele leersiklus suksesvol te bemeester, verg vasberadenheid, determinasie en die gewilligheid om te herhaal en in te oefen.

Volgens Gibbs, Rust, Jenkins en Jacques (1993: 9) bemeester die individu nie 'n vaardigheid slegs deur die oordra van die kennis daaromtrent nie, met ander woorde deur dit net te bespreek of daaraan te dink nie, maar deur die vaardigheid in te oefen en te internaliseer.

Inoefening alleen is egter ook oneffektief. "It is necessary to notice what went well and not so well and to reflect on this and why it happened". Dit is volgens Gibbs *et al.* (1993: 9) noodsaaklik om 'n informele teorie of persoonlike verduideliking van wat die vaardigheid prakties behels te ontwikkel. Hierdie informele teorie behoort in die toekoms aangewend te word om besluite of alternatiewe besluite te neem.

Leervaardighede (eksperimentele leer) behels 'n **vier stadia siklus** van doen, reflektoring, die vorming van beginsels en beplanning, wat vervolgens toegelig sal word:

Doen is die eerste stadia van eksperimentele leer en sluit eksperimentele oefeninge in. Dit behels die aanwending van 'n vaardigheid tydens 'n spesifieke situasie soos 'n werksonderhoud.

Reflektering as 'n verdere stadia van eksperimentele leer behels byvoorbeeld om na 'n video te kyk. Die bespreking van die video met behulp van 'n "checklist" daarna, bevorder die aanleer van die vaardigheid. 'n Dagboek of logboek kan ook gehou word.

Die vorming van beginsels as 'n verdere stadia in eksperimentele leer, is om te luister na 'n persoon wat oor die vaardigheid daarvan praat. Naleeswerk kan ook verdere algemene besprekingspunte uitlig.

Bepanning as laaste stadia van eksperimentele leer behels die voorbereiding vir 'n aanbieding vir spanwerk, die daarstel van aksieplanne en die identifisering van prioriteite om vaardighede te ontwikkel.

'n Vaardigheidstoetslys kan ook aangewend word om te verseker dat die proses effektief en volledig is. "The checklist can be used as a diagnostic medium to indicate areas in which efforts might be enhanced, or to review any skill development process" (Van Hörsten, 1993: 104).

Nelson-Jones (1993: 16) beskou die ondersteunende verhouding tussen die begeleier en die individu as 'n vereiste vir die proses van eksperimentele leer. Die verhouding stel die individu in staat om risiko's te neem en die wen-wen metode van leer aan te wend. Die verhouding bied aan die individu die nodige sekuriteit en geborgenheid om te leer en die individu ontvang die nodige toepaslike inligting om lewensvaardighede makliker aan te leer (Potgieter, 1998: 217).

Eksperimentele leer word dikwels bevorder deur die voorbeelde wat andere aan die individu stel, asook deur die waarneming van die gedrag van andere

(Potgieter, 1998: 217). Navorsers voeg egter hierby dat inoefening en selfmonitering ook 'n belangrike deel van die proses uitmaak, aangesien eksperimentele leer ook geïnternaliseer behoort te word.

Potgieter (1998: 217) beskou eksperimentele leer as 'n proses wat staatmaak op persoonlike ervarings, sowel as die individu se refleksie van sodanige ervarings. Eksperimentele leer begin dus met 'n konkrete ervaring wat die leerders van geleentheid voorsien vir betekenisvolle ontdekkingsvoorsien.

3.4.3.1 Eienskappe van die proses van eksperimentele leer

Eksperimentele leer het volgens Potgieter (1998: 217) die volgende **kenmerkende eienskappe** (Vergelyk Burnard, 1989: 12-15):

- Die klem van die leerproses is op aksie. Probleme word aangespreek deur bespreking, argumentering en aksie. Die individu ("leerder") is nie passief nie, maar aktief betrokke as die aktiewe leerder.
- Daar word van die individu verwag om sy ervaring te reflekteer, alhoewel ervaring alleen nie genoeg is om te verseker dat leer plaasvind nie. Nuwe ervarings behoort met vorige ervarings geïntegreer te word deur die proses van refleksie en introspeksie. Introspeksie kan individueel of in 'n groep plaasvind.
- Die begeleier van die leerproses maak gebruik van 'n fenomenologiese benadering, maar beperk homself ten einde die individu te help om in hulle eie leerervaring te belê. Die **individu** verleen dus betekenis aan die proses en nie die idees van die begeleier nie.
- Leer is 'n subjektiewe, lewenslange, deurlopende proses wat die betrokkenheid van die totale individu impliseer en nie net die uitkoms van die inhoud nie. Die individu skep vir homself 'n beeld van die wêreld in sy

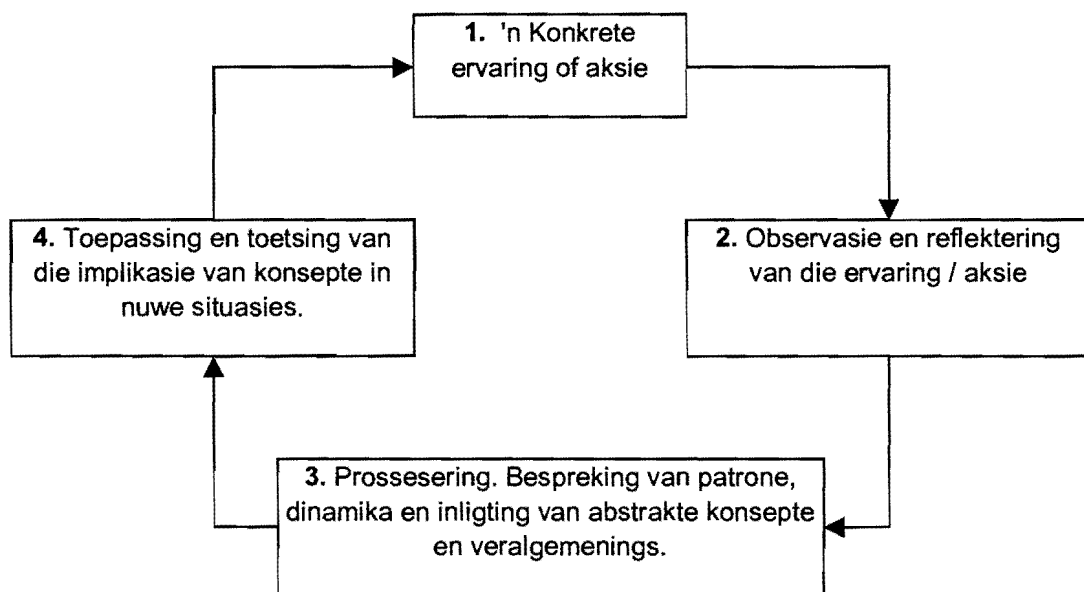
die terme en moet die vaardigheid aanleer om kritieke vrae oor die aangebode situasie te formuleer.

- Menslike ervarings is 'n waardevolle bron van leer en behoort effektief benut te word.

3.4.3.2 Die prosesse van die eksperimentele leersiklus

Potgieter (1998: 218) beskryf die eksperimentele leersiklus soos volg.

Die prosesse kan soos volg in Figuur 7 geïllustreer word:



Figuur 7: Die eksperimentele leersiklus

Uit Figuur 7 blyk dit dus dat die prosesse van eksperimentele leer op die volgende **uitgangspunte** gebaseer is:

- Persoonlike ervarings kan 'n bron van leer wees.

- Die refleksie van sodanige ervarings kan tot die proses van eksperimentele leer bydra.
- Konkrete leerervarings kan die probleem oplos deur die herstrukturering van persepsies.
- Die eksperimentele leersiklus kan beklemtoon word deur bespreking en argumentering as aksies.
- Die reflektering van vorige ervarings bevorder eksperimentele leer.
- Die integrering van nuwe ervarings met vorige ervarings bevorder ook die proses.
- Persoonlike introspeksie dra by tot effektiewe leer.
- Om betekenis te verleen aan die leerervaring is positief.
- Die betrokkenheid van die totale individu is noodsaaklik in die proses van eksperimentele leer.
- Die skep van 'n beeld van die wêreld in eie persoonlike terme, is 'n belangrike hulpmiddel in die aanleer van lewensvaardighede deur aktiewe leer.

Volgens navorser en gerugsteun vanuit bogenoemde teoretiese fundering, blyk dit dat die proses van inoefening vernuwing asook selfmotivering, 'n belangrike rol in die proses van eksperimentele aktiewe leer speel.

Navorsers is verder van mening dat die **ondersteunende verhouding** tussen begeleier en die individu ook in eksperimentele leer van groot waarde is. Ten eerste word 'n gevoel van weerstand in die individu voorkom, aangesien hy

nie verkeerdlik beleef dat hy betrokke is in 'n "meganiiese onderwyser-weet-die-beste", proses nie (Nelson-Jones, 1993: 323). Tweedens is die individu bereid om in 'n leerproses betrokke te raak, indien hy voel dat hy ondersteun en verstaan word. Tuisopdragte en 'n assessering van hul kragte en swakhede sal ook makliker en meer geredelik onderneem word. Derdens kan die individu deur middel van die ondersteunende verhouding in die eksperimentele leerproses, daaraan werk om in hulleself te verander (Nelson-Jones, 1993: 323; Potgieter, 1998: 217).

Vierdens ervaar die individu meer vryheid en selfvertroue om aan besluite deel te neem in terme van hulle leerdoelwitte en die prosesse. Vyfdens is die individu meer inskiklik om homself te motiveer en om risiko's ten opsigte van verskillende leeraktiwiteite te neem, byvoorbeeld rollespele en joernale. In die sesde plek benodig die individu ontlofting na die gestruktureerde leerervaring. Indien die individu ondersteuning en begrip ervaar, is hul meer bereid om eerlike terugvoer omtrent die proses te gee.

Navorsers is ook 'n voorstander daarvan dat die begeleier na elke sessie, die individu se huiswerk, doelwitte en aktiwiteite met hom bespreek. Indien die individu die ondersteunende verhouding positief ervaar, is hy eerlik ten opsigte van watter aktiwiteite hom geval (Nelson-Jones, 1993: 324). Tydens die bespreking met die begeleier, sal die individu makliker sy vrese en angstigheid oor die uitvoer van take noem. Die individu benodig dikwels 'n ondersteunende verhouding tydens die eksperimentele leerproses om homself te ontloft in terme van sy huiswerk, die assessering en die gevolge daarvan.

"Effective helpers support clients in their sorrows and joys as they struggle to acquire and apply action skills in their daily lives" (Nelson-Jones, 1993: 324).

3.4.3.3 Selfmonitering as deel van die eksperimentele leerproses

Nelson-Jones (1993: 326) konstateer dat 'n sistematiese selfmonitering of selfwaarneming, die individu in staat stel om meer bewus te raak van sy gevoelens, gedagtes en aksies. Die hooffokus is op die selfmonitering van aksie of optredes. Sistematiese selfmonitering is belangrik ten aanvang, gedurende en na intervensie ten opsigte van die ontwikkeling van spesifieke aksievaardighede wat gekoppel is aan eksperimentele leer, inoefening en vernuwing.

Selfmonitering vestig 'n basislyn van bewuswording ten opsigte van intervensie ontwikkeling. Selfmonitering help ook om die individu in die aktiewe leerproses aan doelwitte te herinner, hom te motiveer en om vooruitgang te monitor. Na die aktiewe leerproses, is selfmonitering relevant om die sukses en vooruitgang van die individu te bepaal.

3.5 Samevatting

Hoofstuk 3 het aandag gegee aan die bemagtiging van die vroeë volwassene deur instaatstellende lewensvaardigheidstrategieë.

Die konsep bemagtiging is breedvoerig omskryf. Verskillende lewensvaardighede is vanuit die invalshoek van verskeie skrywers geïdentifiseer, asook die positiewe- en negatiewe faktore wat 'n rol speel tydens die aanleer van lewensvaardighede.

Vervolgens is die DASIE vyf fase model omskryf. Fase 1 behels die ontwikkeling van 'n vertrouensverhouding, asook die identifisering en klarifisering van die individu se behoeftes en probleme.

Fase 2 assesser die probleme en herdefiniër die kragte van die individu, terwyl fase 3 die daarstelling en formulering van werkbare doelwitte en intervensies bewerkstellig.

Fase 4 ontwikkel 'n intervensie met die oog op selfhelpvaardighede, terwyl fase 5 die terminering en konsolidering van selfhelpvaardighede insluit.

Die vernaamste instaatstellende strategieë wat die vroeë volwassene in die proses van lewensvaardigheidsontwikkeling moet bemeester is dié van effektiewe besluitneming, probleemoplossing en aktiewe leer, inoefening en vernuwing. Indien die vroeë volwassene hierdie strategieë bemeester, het dit vir die res van sy lewe 'n positiewe, vervullende invloed op sy lewe, is hy bemagtig en beskik hy oor 'n versameling van lewensvaardighede wat daartoe bydra dat hy psigo-sosiaal maksimaal kan funksioneer.

Vanweë die spesifieke lewenskeuses en die besondere kenmerkende behoeftes van die vroeë volwassene (Vergelyk hoofstuk 2), is die besluitnemingsvaardigheid een van die mees toepaslike vaardighede wat bemeester moet word. Positiewe psigososiale funksionering hang tot 'n groot mate af van die vroeë volwassene se vermoë om tydens hierdie fase lewensbelangrike besluite te neem, veral ten opsigte van loopbaan- en verhoudingskeuses. Vandaar die noodsaaklikheid om besluitneming as strategie ter bemagtiging te bemeester.

Die begeleier se taak is om die vroeë volwassene met die drie fases van besluitneming te begelei, sodat die individu die vaardigheid ten opsigte van toekomstige keuses kan uitoefen.

Die besluitnemingsproses behels die insameling van inligting, die analisering en prosessering van inligting asook die neem van 'n besluit om die regte keuse te maak. Beide die begeleier en die vroeë volwassene is aktief in dié proses betrokke en die begeleier is deurgaans die objektiewe, realistiese

kommunikeerder van die individu se positiewe- en negatiewe kragte. Die begeleier en individu soek saam na oplossings en oorweeg alternatiewe. Hierdie proses is beide kognitief en sosiaal van aard.

Vervolgens bevorder probleemoplossende vaardighede die mate waartoe die vroeë volwassene sy eie unieke probleme kan bestuur. Die probleemoplossende proses behels ook die implementering van hulpmiddels, soos aktiewe leer, dinkskrum, kreatiewe en konvergente denke.

Die taak van die begeleier ten opsigte van probleemoplossende vaardighede is om die beginsel hiervan aan die vroeë volwassene oor te dra en om as vennoot beskikbaar te wees in die probleemoplossende proses, wat uit verskillende identifiseerbare stappe bestaan.

Ten slotte is die proses van eksperimentele leer, inoefening en vernuwing 'n derde relevante strategie in die vroeë volwassene se aanleer van lewensvaardighede. Weereens is die ondersteunende verhouding tussen die professionele begeleier en individu, soos ook by probleemoplossing en besluitneming, 'n vereiste. Die sekuriteit en geborgenheid van die ondersteunende verhouding, is vir die vroeë volwassene noodsaaklik in die proses van aktiewe leer, inoefening en vernuwing. Die begeleier staan die vroeë volwassene tydens die proses van die eksperimentele leer by, naamlik deur die reflektoring van die ervaring, die prosessering, asook die toetsing van die konsepte in nuwe situasies. Selfmotivering is volgens navorsers 'n onlosmaakbare deel van die eksperimentele leerproses, inoefening en vernuwing. Die taak van die begeleier is dikwels om die selfmotiveringsvlak van die vroeë volwassene te verhoog.

Hoofstuk 4 bespreek vervolgens die proses van programontwikkeling volgens die model van Rothman & Thomas.