



# 'N VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHEDE

Proefskrif voorgelê deur

**LIESEL EBERSÖHN**

ter vervulling van die vereistes vir die graad

**PHILOSOPHIAE DOCTOR (PhD)**

in

**OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE**

in die

**DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE VOORLIGTING EN BERADING**

van die

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE  
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

Promotor: Prof Dr LJ Jacobs

Oktober 1999





## DANKBETUIGINGS

### MY OPREGTE DANK AAN:

- ✿ Prof Louis: vir die geleentheid om onder sy leiding my vlerke te kon sprei.
- ✿ Adolf: vir sy liefde, aanvaarding en aanmoediging om alles te wees wat ek kan.
- ✿ Mamma en Pappa: vir uitgebreide hulp ... van idees-uitruil tot Engela oppas.
- ✿ Engela: vir sagte, warm drukkies.
- ✿ Mamma Ronnie, my sussies en boeties: vir hulle belangstelling en mooi wense.

### AAN GOD DIE EER

*We don't receive wisdom; we must discover it for ourselves after a journey  
that no one can take for us or spare us.*

Marcel Proust



## OPSOMMING

Die **doel** van hierdie studie is om 'n voorligtings- en beradingsprogram te ontwerp, waarvolgens persone begelei kan word om aan die hand van die kernlewensvaardigheid, bewuste proaktiewe selfgesprek, hul eie lewens op selfbemagtigende wyse effektief te bestuur.

Hierdie program kan binne die veilige ruimte van die voorligtings- en beradingspraktyk geïmplementeer word, om persone fasiliterend te begelei om tot gebalanseerde, selfbepalende mense te ontwikkel. Aan die hand van **lewensvaardighede** is mense in staat om hul omgewing op 'n proaktiewe wyse te beïnvloed en 'n meer selfversekerde en verantwoordelike bydrae tot hul leefwêreld te maak.

'n Kritiese **literatuurstudie** het aangedui dat lewensvaardighedsprogramme meermale fokus op die eksterne handeling van mense om lewenseise te hanteer. Verder neig bestaande lewensvaardighedsprogramme om die aksent op die aanleer en inoefening van waarneembare handeling te plaas. Daarteenoor is dit die oogmerk van hierdie studie om mense te bemagtig op intrapsigiese vlak.

Hierdie studie wil die **internalisering van intrapsigiese vaardighede** by mense fasiliteer, sodat hulle in wisselende omstandighede, en in die teenwoordigheid van 'n verskeidenheid mense, kundig sal kan optree. By die ontwerp van die opleidingsprogram is die aanname gehuldig dat intrapsigiese vaardigheid versprei na interpsigiese gedragsmodes.

'n **Teoretiese templaar** vir die ontwerp van 'n opleidingsprogram in kernlewensvaardighede is daargestel. Wie mense is; asook hoe hulle dink en voel, vorm die templaar vir hoe hulle lewenseise kan hanteer. Derhalwe vorm die teoretiese benadering van die identiteitsvormingsproses, rasionele gedragsterapie en emosionele intelligensie die ruggraat vir die ontwerp van die opleidingsprogram.





Vir die doel van die voorligtings- en beradingspraktyk is dit noodsaaklik om te weet hoe mense hulself met hul identiteite, gevoelens en denke in verband bring. Hierdie studie propageer dat die antwoord lê in bewuste selfgesprek en streef daarna om te bewys dat die **kern van vaardige gedrag bewuste proaktiewe selfgesprek** is.

Die implementering van hierdie program het **idiografies** geskied en is aan die hand van **gevallestudies** toegelig. Die effektiwiteit van die fasilitering van kernlewensvaardighede is dienooreenkomstig die resultate van die sessies geëvalueer. **Kriteria vir die evaluering** van die opleidingsprogram se effektiwiteit het gefokus op bewyse dat kliënte bewuste proaktiewe selfgesprek as bemagtigende kernlewensvaardigheid verwerf het. So het voltooide opdragte, reflekerende gesprekvoering, gedragswysigings en kliënte se vordering in hul alledaagse lewens as duidinge van die program se effektiwiteit gedien.

Na afloop van die opleidingsprogram is bevind dat kliënte beide **intrapsigiese- en interpsigiese lewensvaardighede** verwerf het. Intrapsigies is duidinge van toenemende selfaanvaarding, selfbewussyn en -regulering van emosies; verhoogde motivering, optimisme en deursettingsvermoë by die kliënte waargeneem. Interpsigiese lewensvaardighede deur kliënte verwerf is die van empatie, meer effektiewe uiting aan emosie, asook meer effektiewe interpersoonlike gedrag.

Uit die resultate van die navorsing volg dit dat die **doelstelling** van die studie **gerealiseer** is. Kliënte kon na afloop van die opleidingsprogram aan die hand van die geïnternaliseerde kernlewensvaardigheid, bewuste proaktiewe selfgesprek, meer effektief in hul daaglikse lewens funksioneer. Hulle het toenemend meer in beheer gevoel en hierdie beleving is in hul meer effektiewe daaglikse handeling gereflekteer.





## Kernwoorde

opleidingsprogram  
kernlewensvaardigheid  
voorigting  
berading  
identiteitsvorming  
rasionele gedragsterapie  
emosionele intelligensie  
bewuste proaktiewe selfgesprek  
selfbemagtiging  
selfregulering

## SUMMARY

The aim of this study was to design a guidance and counselling programme enabling people to effectively manage their own lives, by means of the core life skill, conscious proactive self-talk.

The programme can be implemented within the safe environment of the guidance and counselling practice, to facilitate the balanced, self-determined development of people. By means of life skills, people are able to influence their environment proactively, thereby making a confident and responsible contribution to their life-world.

A critical literature study revealed that life skills programmes mostly focus on people's external actions to cope with life's demands. Furthermore, existing life skills programmes stress the learning and practising of observable skills. The purpose of this study, on the other hand, is to enable people on intrapsychic level.



This study aims to facilitate the internalisation of intrapsychic skills, to the extent that people will be competent in changing circumstances and in the presence of various people. Designing this programme, it was assumed that intrapsychic skills will diffuse interpsychic behaviour modes.

A theoretical template for designing a training programme in core life skills was created. Who people are; how they think and feel, form the template for how they cope with life's demands. Thus, the theoretical approaches of identity formation, rational behaviour therapy and emotional intelligence form the spine for designing this training programme.

The practice of guidance and counselling demands knowledge concerning ways in which individuals relate with their own identities, feelings and thoughts. This study propagates that the answer lies in conscious self-talk, and strives to prove that the core of skilled behaviour lies in mastering proactive self-talk.

The implementation of this programme occurred idiographically, by means of three case studies. The effectiveness of the facilitation of core life skills was evaluated according to the results of sessions. Criteria for evaluation of the programme's effectiveness centered on proof that clients acquired conscious proactive self-talk as a core life skill. Thus, completed tasks, reflective discussions, behaviour changes and clients daily progress served as indications of the programme's effectiveness.

Subsequent to the training programme it was found that clients acquired both intrapsychic, as well as interpsychic skills. Intrapsychic skills noted were self-acceptance, self-awareness and self-regulation of emotions, improved motivation, optimism and perseverance. Interpsychic skills acquired by clients included empathy, more effective expression of emotions, as well as more effective interpersonal behaviour.

From the results of the research it is clear that the purpose of the study was realised. Subsequent to the training programme, clients could function more



effectively in their daily lives, by means of the internalised core life skill, conscious proactive self-talk. Clients felt progressively in control, and this experience was reflected in their more effective daily actions.

### Keywords

- training programme
- core life skills
- guidance
- counselling
- identity formation
- rational behaviour therapy
- emotional intelligence
- conscious proactive self-talk
- self-empowerment
- self-regulation

## HOOFSTUK 2

### LEWENSWAARDIGHEDI IN VOORLIGTING EN BERADING

2.1	Inleidend	01
2.2	Die oorsprong van lewensvaardighede	07
2.2.1	Inleidend	07
2.2.2	Goneewing as oorsprong van lewensvaardighede	08
2.2.3	Omgevingseerleer as oorsprong van lewensvaardighede	04





## INHOUDSOPGAWE

	BLADSY
<b>HOOFSTUK 1</b>	
<b>ORIËNTERENDE INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING</b>	
1.1 Inleidend	1
1.2 Bewuswording van die probleem	4
1.3 Ontleding van die probleem	7
1.3.1 Inleidend	7
1.3.2 Ontwikkelperspektief	11
1.4 Probleemstelling	18
1.5 Doelstelling	19
1.6 Begripsverheldering	20
1.6.1 Konseptualisering	21
1.6.1.1 Konseptualisering van die begrip: "n Voorligtings- en beradingsprogram"	21
1.6.1.2 Operasionalisering van die begrip: "n Voorligtings- en beradingsprogram"	23
1.6.1.3 Konseptualisering van die begrip: "Kernlewensvaardighede"	24
1.6.1.4 Operasionalisering van die begrip: "Kernlewensvaardighede"	26
1.7 Program van ondersoek	26
<b>HOOFSTUK 2</b>	
<b>LEWENSWAARDIGHEDE IN VOORLIGTING EN BERADING</b>	
2.1 Inleidend	29
2.2 Die oorsprong van lewensvaardighede	32
2.2.1 Inleidend	32
2.2.2 Oorerwing as oorsprong van lewensvaardighede	33
2.2.3 Omgewingsaanleer as oorsprong van lewensvaardighede	34



2.2.3.1	Inleidend	34
2.2.3.2	Gesin as verwerklikingsituasie van lewensvaardighede	35
2.2.3.3	Onderwys as verwerklikingsituasie van lewensvaardighede	36
2.2.3.4	Sintese	39
2.3	Wat is lewensvaardighede?	40
2.3.1	Reduksie aan die hand van literatuurstudie	40
2.4	Kernlewensvaardighede as voorligtings- en beradingsinhoud	46
2.4.1	Inleidend	46
2.4.2	Intrapsigiese vaardigheid as basiese vereiste vir lewenssukses	46
2.4.3	Interpsigiese kundigheid	50
2.4.4	Intrapsigiese kernlewensvaardigheid as voorwaardelike lewensvaardigheid	54
2.5	Sintese	59

### HOOFSTUK 3

#### 'N TEORETIESE TEMPLAAT VIR DIE ONTWERP VAN 'N VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHEDE

3.1	Inleidend	62
3.2	Die selfkonsep as moderator veranderlike in lewensvaardigheid	63
3.2.1	Self	64
3.2.2	Identiteit	65
3.2.3	Selfkonsep	66
3.2.4	Evaluerende selfgesprek	68
3.2.5	Selfgesprek as kernlewensvaardigheid	70
3.3	Kognitiewe selfregulering as teoretiese beginsel vir 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede	72
3.3.1	Inleidend	72
3.3.2	Rasionele Gedragsterapie	73
3.3.3	Die rol van selfgesprek in Rasionele Gedragsterapie	77
3.3.4	Rasionele Gedragsterapie in 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede	79
3.3.5	Voordele van Rasionele Gedragsterapie	80
3.4	Emosionele intelligensie as teoretiese beginsel vir 'n voorligtings- en beradingsmodel in kernlewensvaardighede	81
3.4.1	Inleidend	81



3.4.2	Die plek van emosionele intelligensie in 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede	83
3.4.3	Bewuste selfgesprek as bemagtigende lewensvaardigheid	86
3.5	Proaktiewe gedrag as uitkoms van effektiewe bewuste selfgesprek	87
3.6	Vereistes vir 'n program in kernlewensvaardighede	90
3.6.1	Vertroulikheid	90
3.6.2	Praktiese inoefening	90
3.6.3	Fases van 'n opleidingsprogram	92
3.6.4	Betrokkenheid, beleving en betekenisgewing as voorveronderstelling vir die voorligtings- en beradingspraktyk	94
3.6.4.1	Persoonsgesentreerde benadering tot voorligting en berading	94
3.6.4.2	Betrokkenheid	95
3.6.4.3	Bewuswording	100
3.6.4.4	Betekenisgewing	101
3.7	Sintese	103

## HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP

4.1	Inleidend	106
4.2	Doelstelling	107
4.3	Navorsingsmetodologie	108
4.3.1	Navorsingstrategie	108
4.3.2	Steekproefneming	111
4.4	Media en gestruktureerde opdragte	113
4.4.1	Media	113
4.4.1.1	Emotions Profile Index	113
4.4.2	Gestruktureerde opdragte	118
4.4.2.1	'n Droomkaart van die ideale self	119
4.4.2.2	Lewenssituasie-collages	120
4.4.2.3	Wie is ek wanneer?-tabel	121
4.4.2.4	Gesig-emosie-kaart	122
4.5	Navorsingstappe	122
4.5.1	Sessie 1: 'n Droomkaart van my ideale selfidentiteit	122
4.5.1.1	Doelwitte	122
4.5.1.2	Benodigdhede	123
4.5.1.3	Sessieverloop	123





4.5.1.4	Opdrag	124
4.5.2	Sessie 2: Die dinamiese proses van identiteitsvorming	124
4.5.2.1	Doelwitte	124
4.5.2.2	Benodigdhede	124
4.5.2.3	Sessieverloop	125
4.5.2.4	Opdrag	126
4.5.3	Sessie 3: Bewuste selfgesprek as intrapsigiese lewensvaardigheid	126
4.5.3.1	Doelwitte	126
4.5.3.2	Benodigdhede	127
4.5.3.3	Sessieverloop	127
4.5.3.4	Opdrag	129
4.5.4	Sessie 4: Emosionele intelligensie aan die hand van bewuste selfgesprek	129
4.5.4.1	Doelwitte	129
4.5.4.2	Benodigdhede	130
4.5.4.3	Sessieverloop	130
4.5.4.4	Opdrag	131
4.5.5	Sessie 5: Selfgereguleerde gedrag aan die hand van bewuste selfgesprek	132
4.5.5.1	Doelwitte	132
4.5.5.2	Benodigdhede	133
4.5.5.3	Sessieverloop	133
4.5.5.4	Opdrag	135
4.5.6	Sessie 6: Integrasie van die voorligtings- en beradingsprogram: proaktiewe selfgesprektegniek	136
4.5.6.1	Doelwitte	136
4.5.6.2	Benodigdhede	136
4.5.6.3	Sessieverloop	136
4.6	Vorming van hipoteses	138
4.7	Sintese	138

## HOOFSTUK 5 IDIOGRAFIESE STUDIES

5.1	Inleidend	140
5.2	Biografiese besonderhede	140
5.2.1	Kliënt A	140
5.2.2	Kliënt B	141
5.2.3	Kliënt C	141
5.3	Gevallestudie 1: Kliënt A	142
5.3.1	Sessie 1: 'n Droomkaart van my ideale selfidentiteit	142
5.3.1.1	Doelwitte	142



5.3.1.2	Sessieverloop	142
5.3.1.3	Sessie-evaluering	146
5.3.2	Sessie 2: Die dinamiese proses van identiteitsvorming	147
5.3.2.1	Doelwitte	147
5.3.2.2	Sessieverloop	147
5.3.2.3	Sessie-evaluering	153
5.3.3	Sessie 3: Bewuste selfgesprek as intrapsigiese lewensvaardigheid	154
5.3.3.1	Doelwitte	154
5.3.3.2	Sessieverloop	154
5.3.3.3	Sessie-evaluering	162
5.3.4	Sessie 4: Emosionele intelligensie aan die hand van bewuste selfgesprek	163
5.3.4.1	Doelwitte	163
5.3.4.2	Sessieverloop	163
5.3.4.3	Sessie-evaluering	170
5.3.5	Sessie 5: Selfgereguleerde gedrag aan die hand van bewuste selfgesprek	170
5.3.5.1	Doelwitte	170
5.3.5.2	Sessieverloop	171
5.3.5.3	Sessie-evaluering	175
5.3.6	Sessie 6: Integrasie van die voorligtings- en beradingsprogram: proaktiewe selfgesprektegniek	175
5.3.6.1	Doelwitte	175
5.3.6.2	Sessieverloop	176
5.3.6.3	Sessie-evaluering	179
5.4	Ander gevallestudies: Kliënte B en C	179
5.4.1	Sessie 1: 'n Droomkaart van my ideale selfidentiteit	179
5.4.2	Sessie 2: Die dinamiese proses van identiteitsvorming	180
5.4.3	Sessie 3: Bewuste selfgesprek as intrapsigiese lewensvaardigheid	182
5.4.4	Sessie 4: Emosionele intelligensie aan die hand van bewuste selfgesprek	183
5.4.5	Sessie 5: Selfgereguleerde gedrag aan die hand van bewuste selfgesprek	185
5.4.6	Sessie 6: Integrasie van die voorligtings- en beradingsprogram: proaktiewe selfgesprektegniek	185
5.5	Sintese	186
<b>HOOFSTUK 6</b>		
<b>SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS</b>		
6.1	Inleidend	187



6.2	Samevatting	188
6.2.1	Bevindinge van die literatuurstudie	188
6.2.1.1	Die verskynsel van lewensvaardighede	188
6.2.1.2	'n Teoretiese templaar vir intrapsigiese lewensvaardigheid	188
6.2.2	'n Navorsingsprogram in kernlewensvaardighede	189
6.3	Bevindinge	190
6.3.1	Hipotese 1	190
6.3.2	Hipotese 2	193
6.3.3	Hipotese 3	194
6.3.4	Hipotese 4	196
6.4	Moontlike tekortkominge en aanbevelings	198
6.5	Ten slotte	200
<b>BIBLIOGRAFIE</b>		201
<b>LYS VAN TABELLE</b>		
Tabel 1:	Breë lewensvaardigheidsterreine	43
Tabel 2:	Betroubaarheid van die steekproef	110
Tabel 3:	EPI-persoonlikheidstrekke	115
Tabel 4:	Droomkaart: inhoud-analise	145
Tabel 5:	Realistiese en onrealistiese positiewe en negatiewe selfkonsepte	152
<b>LYS VAN FIGURE</b>		
Figuur 1:	Die dinamiese proses van identiteitsvorming	69
Figuur 2:	Fases van vaardigheidsverwerwing	93
Figuur 3:	'n Teoretiese templaar vir die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede	105
Figuur 4:	'n Grafiese voorstelling van die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede	139





6.2	Samevatting	188
6.2.1	Bevindinge van die literatuurstudie	188
6.2.1.1	Die verskynsel van lewensvaardighede	188
6.2.1.2	'n Teoretiese templaar vir intrapsigiese lewensvaardigheid	188
6.2.2	'n Navorsingsprogram in kernlewensvaardighede	189
6.3	Bevindinge	190
6.3.1	Hipotese 1	190
6.3.2	Hipotese 2	193
6.3.3	Hipotese 3	194
6.3.4	Hipotese 4	196
6.4	Moontlike tekortkominge en aanbevelings	198
6.5	Ten slotte	200
<b>BIBLIOGRAFIE</b>		201
<b>LYS VAN TABELLE</b>		
Tabel 1:	Breë lewensvaardigheidsterreine	43
Tabel 2:	Betroubaarheid van die steekproef	110
Tabel 3:	EPI-persoonlikheidstrekke	115
Tabel 4:	Droomkaart: inhoud-analise	145
Tabel 5:	Realistiese en onrealistiese positiewe en negatiewe selfkonsepte	152
<b>LYS VAN FIGURE</b>		
Figuur 1:	Die dinamiese proses van identiteitsvorming	69
Figuur 2:	Fases van vaardigheidsverwerwing	93
Figuur 3:	'n Teoretiese templaar vir die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede	105
Figuur 4:	'n Grafiese voorstelling van die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede	139



## LYS VAN BYLAES

Bylae A:	Kliënt A se opdragte en sessie-rofwerk	215
Bylae B:	Kliënt B se opdragte en sessie-rofwerk	245
Bylae C:	Kliënt C se opdragte en sessie rofwerk	255
Bylae D:	Media en gestruktureerde opdragte	263



## HOOFSTUK 1

### ORIENTERENDE INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING

*You are enrolled in a full-time informal school called "life".*

*Each day in this school you will have the opportunities to learn lessons.*

*You may like the lessons or hate them, but you have designed them  
as part of your curriculum.*

(Chérie Carter-Scott)

#### 1.1 INLEIDEND

In 'n wêreld-samelewing waar tegnologie die toon aangee, en inligting uurliks vermeerder, is die spel om vaardig en gelukkig te lewe 'n komplekse, dog kern daaglikse aktiwiteit. Met die draai van die twintigste eeu was die kernvraag waar om inligting te verkry en vir alle mense toeganklik te maak. By die draai van die een- en-twintigste eeu is die vraag hoe om die oorvloed inligting te hanteer en effektief te benut.

Waar lewensvaardigheidprogramme meermale fokus op die eksterne hanteringshandelinge van mense om lewenseise te hanteer, is dit die oogmerk van hierdie studie om mense te bemagtig op intrapsigiese vlak. Die doelstelling is om by mense die verwerking van persoonlike vaardighede te fasiliteer, sodat hul in wisselende omstandighede, en in die teenwoordigheid van 'n verskeidenheid mense, kundig sal kan wees. Die aanname is dat intrapsigiese vaardigheid versprei na interpsigiese gedragsmodes.

Volgens prof. Yves Michaud (1999) is hierdie hantering van diverse eise in 'n gefragmenteerde lewe kenmerkend van lewensvaardige persone. Volgens hom is lewensvaardigheid afhanklik van 'n deeglik-gekonstrueerde identiteit, oftewel 'n buigsame, aanpasbare identiteit.



Die skaal en spoed van internasionale interaksie het dramatiese veranderinge in die persoonlike lewens van individue teweeggebring. Globalisering het die onmiddellike Umwelt van mense verbreed en verdiep. Mense in verskillende lande kan momenteel met mekaar gesprek voer via die internet. Persone word oorspoel met raakvat-inligting oor onderwerpe wat strek van die wêreldse, soos popkulture, tot die geestelike, byderhand-inligting oor diverse religieë. Hierdie nuwe situasie bevraagteken elke individu se gevestigde identiteit. Michaud (1999) stel dit dat mense meer neig na 'n globale, oordraagbare identiteit. Selfs die moontlikheid van kloning van mense, en die implikasies hiervan vir die voortbestaan van unieke identiteite, het in die laaste jaar 'n rekenvatbare werklikheid geword. Tog bly die eeue oue eksistensiële vraag, "Wie is ek hier en nou?" steeds ten grondslag van alle menslike vaardigheid.

Die antwoord op hierdie fokusvraag dien as spilpunt vir lewensvorme en gedragse norme (Faupel 1999). Die beeld van 'n persoon beïnvloed hoe hy/sy denkend besluit om te leef, en wat as aanvaarbare gedrag, al dan nie, beskou word. Die strewe van hierdie studie is die herontdekking van die kern-ek binne die voorligtings- en beradingspraktyk. Die altyd wisselvallige uitkoms van die identiteitsvormingsproses dien as bousteen vir die paradigma van hierdie studie. Slegs by wyse van die kreatiewe heruitvinding van dit wat uniek en eie is aan individue, kan daar binne voorligting en berading gepoog word om mense tot lewensvaardigheid te fasiliteer sodat hulle selfgeldend kan optree binne massa tegnologiese multi-identiteite.

Wie jy is; waar jy behoort; wat jou spesiaal maak; en hoe jy dink en voel, vorm die templaar vir hoe jy lewenseise kan hanteer. Die legkaart van lewensvaardigheid bestaan uit daardie stukke wat elke individu bemagtig om 'n ferm en stabiele identiteit te behou. In die teenwoordigheid van 'n bestendige identiteit kan persone denkend onderhandel oor moontlike interpretasies van hul omgewing en toepaslike optrede. 'n Vaste identiteit verleen aan mense die vermoë om onvaste omstandighede die hoof te bied.

Vir die doel van die voorligtings- en beradingspraktyk is dit egter noodsaaklik om te weet hoe ons onself met ons identiteite in verband bring. Hierdie navorser is dit met



Jude (1999:32) eens dat die antwoord lê in bewuste selfgesprek. Deur gesprekvoering met onself, oftewel ons metaself, tree elke persoon as bemiddelaar en skeidsregter op in hul lewensspel. Binne die veilige ruimte van die voorligtings- en beradingspraktyk berus die onus vir die fasilitering van hierdie moeilike proses van selfbegrip by elke praktisyn. Die voorligter en berader is verantwoordelik om kliënte te begelei tot die insig dat hulle by wyse van selfgesprek hulself kan bemagtig om te besluit wie hulle is, wat hulle dink, hoe hulle voel en hoe hulle uiteindelik lewensvaardig sal optree. In die woorde van Michaud (1999): "*Even partial failure ... (within this paradigm of guidance and counselling)..., may be a success*".

By wyse van persoonlike identiteit word die swetterjoel van omgewingsinligting gefilter. Nadat iemand weet wie hy/sy is, kan hulle besluit hoe hulle wil optree om aan lewenseise te beantwoord. By wyse van 'n standvastige identiteit kan hulle aanpas om omgewingsveranderinge die hoof te bied. Aan die stuur van hierdie intrapsigiese aktiwiteite is bewuste selfgesprek. Wanneer mense weet wat hulle as eindresultaat wil behaal, kan hulle aan die hand van bewuste selfgesprek hul emosies en gedrag proaktief rig.

Hierdie navorser stel haar dit ten doel om te bewys dat die kern van vaardige gedrag bewuste proaktiewe selfgesprek is. Hierdie metaself-gesprekvoering is 'n kernlewensvaardigheid. Bewuste proaktiewe selfgesprek dien as 'n modum vir 'n intrapsigiese internet bestaande uit 'n bestendige identiteit, denkende selfregulering en emosionele skrandigheid.

Hierdie paradigma gaan benut word vir die ontwikkeling van 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede. Hierdie ontwikkeling word op die aanname baseer dat onsuksesvolle persoonlike aanpassing 'n gevolg is van individue se onvermoë om benodigde kernlewensvaardighede te verwerf (Ludick 1993:76). Tydens voorligting en berading kan die verwerwing van lewensvaardighede gefasiliteer word (Reixach 1996:36).



## 1.2 BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM

Nie ten spyte interpretasies van Nostradamus se voorspellings dat 1999 die einde van die wêreld sou wees, het die nuwe millenium aangebreek. Die inligtingsnelweg van ontwikkelende tegnologie en internasionale druk vir ontwapening van wêreldmagte, bring mense van alle lande tot so 'n mate nader aan mekaar, dat die konsep van 'n "wêrelddorpie" populêr is. Skoon lug, wisselende klimaat, kwynende reënwoede, bedreigde dierspesies, dwelmhandel, kindermishandeling, emigrasie, inflasie, en menseregte is daaglik hoofskrifte in koerante en webblaaie.

Hopson and Scally in De Wit (1994:18) verwys na ons hedendaagse gemeenskap as die *"post-industrial society ... which for the past twenty years (have) ... embarked on a historical quantum leap, the likes of which happens but rarely"*. Om tans suksesvol in hierdie dinamiese, moderne samelewing te kan lewe, vereis meer as ooit effektiewe hanteringsmeganismes (Lodder 1993:i).

Tog is die daaglikse lewenseise waaraan mense moet beantwoord die waaraan talle ander oor eeue heen ook moes aandag skenk. Die voortbestaan van mensebeskawings word gekenmerk deur veranderinge en aanpassings, eise en probleemoplossings. Lewensvaardighede was nog altyd 'n instrument deur mense bemeester, verfyn en benut om dinamiese lewensomstandighede te hanteer (Carolus 1996:1; Lodder 1993:10).

Daaglik meld mense van alle ouderdomme, uit alle sosio-ekonomiese omgewings, mans en vrouens hulle by voorligters en beraders aan (Schopler & Galinsky 1993:195). 'n Algemene klagte en probleem is dat hulle nie veranderinge in hul lewens kan hanteer nie. Verhuising, werksveranderinge en verwisseling van skole is alledaagse probleemsituasies wat bepaalde lewensvaardighede vereis. Effektiewe kommunikasie met vriende, medewerkers, eggenote en vreemdelinge is lewensnoodsaaklik en vereis eiesoortige lewensvaardighede. Die vernuftige ontlading van 'n dreigende konfliktsituasie in 'n klaskamer, supermark of om 'n braaivleisvuur, berus op mense se toereikende besit van lewensvaardighede.



In die afwesigheid van genoegsame lewensvaardighede vind mense dit moeilik om gelukkig te lewe. Sommige mense het gebrekkige geleenthede in hul ouerhuis, klaskamer of ontspanningslewe gehad om lewensvaardighede aan te leer. Sulke mense het 'n behoefte aan basiese, kernlewensvaardighede. Diesulke vaardighede kan hulle bemagtig om in hul alledaagse lewe met sukses te funksioneer (Lodder 1993:9&11).

Volgens die **Idenburgmodel** (Bondesio 1987:94), en ander sosiologiese modelle (Balandier 1972:35&93, Swedberg 1982:212), vorm onderwys en opleiding 'n kern in elke gemeenskap, en sal veranderinge binne 'n gemeenskap in 'n onderwys- en opleidingstelsel gereflekteer word. Hierdie verskynsel van **wisselwerking tussen maatskaplike kragte** is waarneembaar in die transformerende Suid-Afrika.

In 1994 het die nuwe Suid-Afrikaanse regering die aanvoerwerk vir 'n nuwe Grondwet, Wet 108 van 1996, gedoen. Hierdie politieke en statutêre verwikkelings is in die benadering tot onderwys en opleiding weerspieël. Hiervolgens is 'n **nuwe onderwyskurrikulum** ontwikkel, wat in 2005 ten volle in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel geïmplementeer behoort te wees.

'n Belangrike **beginsel** van hierdie nuwe onderwyskurrikulum is die aanleer van **lewensvaardighede**, wat behels dat leerders begelei word om hulself te bemagtig ten einde alle veranderinge in hul omgewings en alledaagse lewens effektief te kan hanteer (De Jong, Lazarus, Ganie & Prinsloo 1994:93; Carolus 1996:1; Lodder 1993:11). Volgens die Besprekingsdokument Kurrikulum 2005, April 1997 is die **oorkoepelende doel van die kurrikulum** om aan leerders geleenthede te voorsien om te ontwikkel tot hul volle potensiaal as aktiewe, verantwoordelike en tevrede burgers wat 'n konstruktiewe rol kan speel in 'n demokratiese, nie-rasistiese en regverdige gemeenskap. Derhalwe behoort die ontwikkeling van die leerder in totaliteit te lei tot 'n gebalanseerde persoonlikheid, sodat die leerder homself met die nodige lewensvaardighede kan toerus (De Jong *et al* 1994:4).



Die nuwe Suid-Afrikaanse onderwysstelsel maak verder ook voorsiening vir horisontale en vertikale deurstroming aan die hand van die **Nasionale Kwalifikasie Raamwerk**. By wyse van kanaliseringse meganismes kan volwasse leerders byvoorbeeld vanuit die werksomgewing horisontaal toelating kry tot verdere formele onderwys, en later vertikaal beweeg in terme van die moeilikheidsgraad van studies (Bondesio 1987:46). Ten einde so 'n oorgang te vergemaklik en suksesvol te kan voltooi, behoort sulke leerders egter ook begelei te word in beide die sakektor en skoolstelsel om noodsaaklike lewensvaardighede aan te leer, ten einde aanpassing te vergemaklik.

Lewensvaardigheidsprogramme fokus primêr op die **voorkoming** van probleme, en die **bevordering en ontwikkeling** van potensiaal van leerders (De Jong *et al* 1994:93). Volgens die Kurrikulum 2005-beginsels van 'n multi-dissiplinêre- en sektorale benadering, asook die van verdeling en integrasie, blyk dit dat die potensieël **veld van lewensvaardighede opvoeders wyd en divers** is (De Jong *et al* 1994:103). Lewensvaardigheidsverwerwing word nie tot 'n Departementshoof Opvoedkundige Leiding aan 'n skool beperk nie. Persone van verskillende dissiplines behoort kundig te wees in lewensvaardigheidsprogramme.

Lewensvaardighede opvoeding word veral in die **terreine van voorligting en berading** vervat. In eersgenoemde is die fokus op ondersteunings-, ontwikkelings- en voorkomingsprogramme vir groepe leerders met die oog op hul toekomstige betekenisvolle rolle in die samelewing. Die kern van laasgenoemde is individuele en kleingroepintervensie gerig op die ondersteuning van diegene met spesifieke behoeftes, sodat hulle dit effektief kan hanteer - dus primêr ontwikkelend, maar ook ondersteunend, voorkomend en helend (Tussentydse Kernsillabus vir Voorligting 1995:23).

Ten einde persone te begelei om kernlewensvaardighede aan te leer, behoort 'n **verantwoorde opleidingsprogram** vir voorligters en beraders op alle terreine daargestel te word. So kan mense vroegtydig bemagtig word om persoonlike en sosiale probleme te verhoed deur lewenseise effektief te kan hanteer (Carolus 1996:45).



In die lig van hierdie bespreekte veranderinge binne die onderwys- en opleidingskonteks in Suid-Afrika, word voorsien dat daar in die land se toekoms 'n behoefte aan 'n wetenskaplik-gefundeerde voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede binne verskeie opleidingskontekste sal wees. Derhalwe sal daar met hierdie navorsing gepoog word om 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede vir die Suid-Afrikaanse voorligting- en beradingspraktyk daar te stel, wat ook in opleidingsomgewings benut sal kan word.

### 1.3 ONTLEDING VAN DIE PROBLEEM

#### 1.3.1 INLEIDEND

Daaglik word ons gekonfronteer met die **boodskap van selfbemagtiging: empowerment**. In advertensies, tydens joernaalprogramme oor televisie en die radio, en in volkleur tydskrifartikels word deskundiges se opinie gevra oor hul hantering van druk programme, veeleisende lewens en daaglikse veranderinge. Advies verskil van persoon tot persoon, en tog blyk daar 'n algemene tendens te wees om mense aan te moedig om self beheer oor hul lewens te neem. Mense word aangemoedig om vaardighede aan te leer waar hulle bestaande mondering te kort skiet vir hierdie totale aanslag van "*adapt or die*".

Meeste mense is dit eens dat hulle van ander as volwassenes die volgende kan verwag: produktiwiteit, die vermoë om verantwoordelik te wees, en die vermoë om positiewe verhoudinge met 'n gesin en gemeenskap te handhaaf. Ten einde aan hierdie eise van toereikendheid te voldoen, impliseer dat persone oor bepaalde basiese lewensvaardighede sal beskik (Harmer 1995:49; De Wit 1994:8; Lodder 1993:18). In die "nuwe Suid-Afrika" is dit beide toepaslik en tydlig om daardie **vaardighede wat as kritiek vir selfhandhawing** beskou word, te bepaal, te verduidelik en te prioritiseer.

Cartledge in Harmer (1995:108) identifiseer drie hoof **omstandighede** in ons samelewing wat **onderrig in lewensvaardighede**, en spesifiek sosiale vaardighede en -konsepte, **noodsaak**. Eerstens, basiese sosiale instellings (huis, kerk en skool) is



besig om strukturele en ideologiese veranderinge te ondergaan. Tweedens, 'n beweeglike populasie dra tot samelewingsveranderinge by. Derdens, 'n verhoogde klem op individualiteit moedig almal aan om minder op die behoeftes van ander ingestel te wees.

Suid-Afrika dien tans as voorbeeld van al hierdie onderrigomstandighede. In die soektog na 'n vreedsame integrasie tussen reënboogmense is diverse kulture en minderheidsgroepe se bestaansreg in die spervuur. "Polities-korrekte optrede" van individue, binne en buite groepsverband, by die huis en by die werk verg aanpassing en interpersoonlike vaardighede. Mense uit verskillende groeperinge geniet nou die vryheid van toegang tot 'n verskeidenheid beroepe, woonbuurte en skole. Hierdie beweeglikheid verleen enersyds geleenthede tot skakeling met ander, en andersyds word lewensvaardighede vereis om met hierdie nuwe omstandighede tred te hou (*to cope*). Te midde van al hierdie omstandighede is die individu. Verheugd, dog verwilderd is dit die plig van elke Suid-Afrikaner om hom-/haarself te bemagtig met toepaslike lewensvaardighede om hierdie landsveranderinge triomfantlik die hoof te bied.

Tog word die bemeestering van lewensvaardighede in ons huidige samelewing meerendeels oorgelaat aan toeval, of in die beste scenario geskied hierdie proses lukraak. Klaarblyklik word die verwerwing, inoefening en gebruik van lewensvaardighede nie hoog genoeg aangeskryf nie. Die behoefte aan 'n wetenskaplik-gefundeerde voorligtings- en beradingsprogram vir mense met gebrekkige lewensvaardighede, beteken dat diesulke program ontwikkel behoort te word. **Modelle ter voorkoming** van geestesongesondheid deur die onderrig van beginsels en vaardighede van sielkunde aan die publiek, is reeds in die vroeër sestiger jare deur Carkhuff gepropageer (Oosthuizen 1994:7).

Die **verwerwing van lewensvaardighede geskied dikwels informeel** op 'n spontane wyse. Aangesien lewensvaardighede in werklike situasies benodig word, is dit nie vreemd dat daar in die gang van 'n dag verskeie geleenthede vir die aanleer van hierdie lewenseie-inhoude is nie. Mense leer in die straat, op speelgronde, in winkels,



in parke, op vakansie. Mense kan in meeste omgewings leer deur te dink, te praat en te luister, indien hul vir die leergeleentheid toeganklik is. 'n Kind leer moontlik meer van sy vriende en gesin buite die skoolterrein, as van onderwysers in klaskamers.

**Formele, deskundige begeleiding** ter verwerwing van lewensvaardighede is nie 'n nuwe idee nie, soos Egan (1990:4) verduidelik:

*"Throughout history there has been a deeply imbedded conviction that, under the proper conditions, some people are capable of helping others come to grips with problems in living."*

Volgens die **sosiale leerteorie** word menslike gedrag, dus ook lewensvaardighede, grotendeels aangeleer; en is leerbeginsels genoegsaam ter verklaring van die ontwikkeling en instandhouding van lewensvaardighede as menslike gedrag (Harmer 1995:66). Interaksie tussen 'n individu en sy omgewing word deur hierdie leerteorie beklemtoon, met die klem op die mens se behoefte om positiewe versterkings te verkry, waardeur gedrag gebaseer op vorige ervarings, bevorder word.

Die waarde van bogenoemde paradigma tot die formele fasilitering in die verwerwing van lewensvaardighede, is daarin geleë dat elke persoon in konstante, dinamiese **interaksie met sy leefwêreld** is. Hierdie veranderende omgewing rig 'n eisestellende appèl tot mense om hul gedrag toepaslik te wysig om effektiewe aanpassing tot gevolg te hê. Derhalwe is die mens-omgewing-interaksie nie alleen die bron van eise vir toereikende lewensvaardighede nie, maar ook die oefenveld waarin lewensvaardighede verwerf, ingeoefen en verfyn kan word (Lodder 1993:39).

Waar mense in voorligting- en berading **begelei** word om op konstruktiewe wyse alternatiewe strategieë tot probleemoplossing, uitdrukking van emosies, en gedragskeuses te oorweeg, kan hulle verskillende **vaardighede** met gemak by hul bepaalde persoonstyl **akkommodeer** (Harmer 1995:152).



Twyfel bestaan nie dat die **Suid-Afrikaanse jeug swak toegerus** is vir hul volwasse lewe in 'n post-apartheid, tegnologiese samelewing nie. Professionele persone behoort tot stilstand te kom om voorraadopname van die huidige en toekomstige situasies te neem. Die rol van lewensvaardighede as meegaande verskynsel in hierdie situasies behoort herevalueer te word as hulpmiddel vir toekomstige volwassenes om beheer oor hul lewens in hul eie hande te neem. Deskundiges kan binne die voorligtings- en beradingspraktyk die geestelike-, liggaamlike- en sosiale gesondheid van individue bevorder aan die hand van 'n wetenskaplike opleidingsprogram in kernlewensvaardighede (Rice 1991:171; Harmer 1995:48; Oosthuizen 1994:7; De Wit 1994:7).

**Lewensvaardighede** verwys na 'n wye omvang van vaardighede, oftewel hanteringsgedrag, wat van fundamentele belang is vir die effektiewe funksionering van die individu in die moderne wêreld (De Wit 1994:9). Die **doel** van hierdie lewensvaardigheidopleiding is om binne die veilige ruimte van die voorligtings- en beradingspraktyk persone fasiliterend te begelei om tot gebalanseerde, selfbepalende mense te ontwikkel. Die fokus van hierdie studie is veral om individue tot **selfbemagtiging** te begelei aan die hand van kernlewensvaardighede. Aan die hand van lewensvaardighede is mense in staat om hul omgewing op 'n pro-aktiewe wyse te beïnvloed: om 'n meer selfversekerde en verantwoordelike bydrae tot hul leefwêreld te maak.

Die *African National Congress* (1994:2-3) beskou opvoeding en opleiding as **basiese menseregte**. In hul heropbou- en ontwikkelingsprogram word deurgaans sterk klem gelê op die aanleer van lewensvaardighede (African National Congress 1994:4-19). Die ontwikkeling van menslike hulpbronne word deur hierdie program beklemtoon. Aan die hand van lewensvaardighede kan mense bemagtig word om ooreenkomstig die eise van die samelewing hul plekke as volwaardige individue vol te staan.



### 1.3.2 ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF

As inleiding tot die bestudering van die verskynsel lewensvaardighede is dit nodig om, vanuit die literatuur, te let op die aard en omvang van empiriese navorsing wat reeds op hierdie terrein gedoen is. Uit die ondersoek na die literatuur oor lewensvaardighede het die volgende duidelik na vore gekom:

Beskikbare literatuur insake lewensvaardighede is verspreid tussen 'n hele aantal betrokke dissiplines, naamlik sielkunde, opvoedkunde, maatskaplike wetenskappe, arbeidsterapie, huishoudkunde, medisyne en rehabilitasie (alkohol- en dwelmmisbruik).

Gazda en Brooks (1985:1) stel dit dat die oorsprong van 'n opleidingsbeweging in lewensvaardighede moeilik gepresiseer kan word. Ten tye van 'n oplewing in diesulke opleidingstrategieë, is uitsluitlik professionele ondersteuningsdienste aangevul met buitestaanders vanuit die gemeenskap. Terselfdertyd is die herstellende paradigma vervang met die voorkoming.

Reeds in die Sestigjare is daar in die VSA bepleit vir die insluiting van 'n lewensvaardigheidskurrikulum as deel van skole se breë kurrikulum (Gazda & Brooks 1985:1).

Albee het dan ook in 1969 'n klemverskuiwing vanaf patologiese hantering, na effektiewe funksionering in die behandeling van kliënte binne die hulpverlenende professies gepropageer. Hierdie aanbeveling het gelei tot 'n meer sistematiese benadering tot lewensvaardigheidopleiding, by wyse van die vestiging van relevante vaardighede (Gazda & Brooks 1985:1).

In die Sewentigerjare het die fokus in die hulpverlenende professies op groepsberading en groepsterapie geval. Die oogmerk van terapeutiese groepe was om persoonlike groei, selfkennis en selfaktualisering by individue te bevorder. Hierdie benadering het gekulmineer in die strategie van kleingroepintervensie, wat hedendaags nog steeds voorkeur geniet binne die beradingspraktyk (Gazda & Brooks 1985:4).



Vroeëre modelle vir lewensvaardigheidsopleiding het primêr gefokus op die vestiging van interpersoonlike vaardighede. Carkhuff het later 'n opleidingsmodel gevestig met Rogers se essensies vir 'n helpende verhouding as boustene vir helpende vaardighede (*helping skills*). Empatie, nie-besitlike warmte en egtheid is deur Carkhuff uitgebrei tot 'n model vir interaksie en verhoudinge tydens hulpverlening (Pickworth 1989:49).

Die neiging om lewensvaardigheidsopleiding vanuit die humanisme te fundeer, is kenmerkend van die ontwikkeling van opleidingsmodelle. Die fondament vir die idee van die optimale ontwikkeling van individue is deur, onder andere, Rogers en Maslow gevestig. Volgens die teoretici is 'n selfgeaktualiseerde persoon iemand wat daartoe in staat is om alledaagse probleme suksesvol te hanteer, oftewel lewensvaardigheid.

Toonaangewende werk is terselfdertyd deur Adkins (1974:507-526) gedoen. Adkins was verantwoordelik vir die algemene gebruik van die begrip "lewensvaardighede" ter beskrywing van daardie vaardighede deur persone benodig om tred te hou met ontwikkelingstake in hul lewensgang (Larson 1984:46). Adkins se program is later hersien om die volgende areas van lewensvaardighede te dek:

- loopbaanontwikkeling;
- die huwelik;
- ouerskap;
- interpersoonlike verhoudinge;
- gesondheid; en
- persoonlike ontwikkeling.

In die Sewentigerjare het die neiging ontstaan om taksonomieë van lewensvaardighede te ontwerp. Hierdie taksonomieë is in opleidingsmodelle geïnkorporeer, in plaas daarvan dat op enkele lewensvaardighede gefokus is, soos vroeër die geval was (Gazda, Childers & Brooks 1987:78).

Die Australianers, Evans en Poole, se navorsing het as fokuspunt, daardie lewensvaardighede waaraan adolessente die grootste behoefte het. By wyse van



vraelyste en onderhoudvoering, het hulle 'n taksonomie van lewensvaardighede ontwikkel wat die behoeftes van adolessente verteenwoordig. Interpersoonlike verhoudinge, persoonlike ontwikkeling en beroepsvaardighede is as die mees kritiese behoeftes geïdentifiseer (Evans & Poole 1987:55-72). Kategorieë van lewensvaardighede deur Evans en Poole geïdentifiseer is die volgende:

- sosiale verantwoordelikheid;
- gesondheid;
- geloof;
- finansies;
- ontspanning;
- kommunikasie;
- interpersoonlike verhoudinge;
- persoonlike ontwikkeling;
- voorbereiding vir die toekoms (veral ten opsigte van werk, opvoeding, beplanning, onafhanklikheid);
- die leerervaring;
- kennis-hulpbronne;
- huislike lewe;
- seksuele verhoudinge;
- hoe om 'n werk te kry en jou daarvoor voor te berei;
- hoe om opvoedkundige hindernisse te hanteer; en
- die prosesse van verhoudinge.

Poole en Evans (1988:129-144) het in 'n latere studie bevind dat 'n beduidende verband bestaan tussen lewensvaardighede en die volgende faktore:

- geslag
- ouderdom
- lewensstadium
- beroep; en
- die situasie waarin die persoon homself bevind.

Namate mense se lewenssituasies en –fases verander, verander hul benodigde lewensvaardighede om aan die wisselende eise te voldoen, dienooreenkomstig. Alhoewel spesifieke lewensvaardighede in bepaalde lewensstadia toepaslik is, stel Gazda in Larson (1984:92) dit dat sekere kernlewensvaardighede deurlopend in verskeie lewensfasies relevant is. Evans en Poole het 'n beroep op onderwysstelsels gedoen om genoemde lewensvaardighede in skoolleerplanne in te sluit, aangesien aanpassing in die volwasse wêreld daardeur vergemaklik sal word.

Hopson en Scally was ten tye van hul navorsing verbonde aan die Afdeling vir Loopbaanvoorigting, Leeds Universiteit, Britanje. Die produk van Hopson en Scally se navorsing was 'n klassifikasie van lewensvaardighede (Hopson & Scally 1986). Die oogmerk van hierdie ontwikkeling was om lewensvaardighede noodsaaklik in die proses van selfbemagtiging te klassifiseer. Opleidingsprogramme is vir elk van die geïdentifiseerde lewensvaardighede ontwerp. Verder het Hopson en Scally ook 'n boek geskryf aan die hand waarvan lewensvaardighedsprogramme in skole en tersiêre inrigtings gevestig kan word.

Hopson en Scally het hul aanvanklike klassifikasie hersien in terme van die volgende vier algemene kategorieë van lewensvaardighede:

- vaardighede benodig om te leer;
- vaardighede benodig om in verhoudinge met ander te staan;
- vaardighede benodig om te werk en vir ontspanning; en
- vaardighede wat benodig word vir die ontwikkeling van jouself en andere.

Later het Hopson en Scally se fokus vir lewensvaardighedsopleiding vanaf onderwys na die bedryfsomgewing verskuif waar hulle as konsultante gefunksioneer het. Hopson en Scally se navorsing dien internasionaal as fondament vir opleiding in lewensvaardighedsprogramme (Hopson & Scally 1981 & 1986).

Hopson en Scally was nie enig in hul strewe om lewensvaardighede te klassifiseer nie. Gazda en Brooks (1985:1-10) het in samewerking met Ontwikkelingsielkundiges meer



as driehonderd lewensvaardighede onder vier generiese kategorieë geklassifiseer. Verder het hulle vir die lewensstadia kinderjare, adolessensie en volwassenheid 'n beskrywing van alle toepaslike lewensvaardighede saamgestel. Gazda (1987:133) het bogenoemde verfyn tot 'n opsomming van lewensvaardighede. Gazda se groepering van lewensvaardighede sien soos volg daaruit:

- interpersoonlike kommunikasie en interpersoonlike verhoudings;
- probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede;
- fisieke gesondheid en 'n gesonde leefwyse; en
- identiteitsontwikkeling en bepaling van die sin van die lewe.

Die fokuspunt van die Amerikaner, Larson se studies in lewensvaardighedsopleiding, is die van geestesgesondheid. Larson stel dit dat die oorkoepelende doelstelling van opleiding in lewensvaardighede die vestiging van relevante sielkundige vaardighede by individue is, sodat hulle hul eie lewens kan bestuur.

'n Noemenswaardige bydrae van Larson, is die dokumentasie van verskeie skrywers se navorsing op die terrein van lewensvaardigheid en verbandhoudende terreine in een boek. In hierdie bron (Larson 1984:46&92) maak hy onder andere melding van Adkins se video-gebaseerde opleidingsprogram in lewensvaardighede; Gazda se lewensvaardighede-benadering tot opleiding; en Gambrill se opleiding in sosiale vaardighede.

Internasionaal het die klem in lewensvaardighedsprogramme tradisioneel op vaardighedsopleiding, veral persoonlike ontwikkeling, geval (Irving & Williams 1995:107). Hierdie tendens is ook in Suid-Afrika gereflekteer. Individue ervaar druk in hul hantering van verhoudinge met ander, asook hulself. Verdere druk word ondervind in verskeie daaglikse situasies, en veral die wyse waarop persone hul eie gevoelens hanteer (Lodder 1993:1).

Hierdie filosofie van waarneembare hanteringshandelinge in lewensvaardighedsopleiding word ook weerspieël deur die QUEST-program, *Skills for Adolescence* wat in



die negentigerjare deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, onder leiding van Andri van der Merwe, vir die Suid-Afrikaanse konteks gestandaardiseer is (LIONS-QUEST Skills for Adolescence 1997). Hierdie program word tans wyd binne verskeie skole aangebied aan beide opleiers, sowel as kinders. Hierdie implementeringsaksie staan onder die borgskap van die LIONS-groep. Lewensvaardigheidstemas wat in hierdie program vervat word, is onder andere:

- verantwoordelikheid;
- besluitneming;
- kommunikasie;
- selfvertroue; en
- doelwitstelling.

Die resultaat van 'n ander navorsingsprojek rakende die terrein van lewensvaardighede deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing geloods, was die daarstel van die Algemene Vraelys oor Lewenskundighede en – Vaardighede (Jacobs, Olivier & Gumede 1992). Aan die hand van hierdie vraelys kan lewensvaardighede, waaraan 'n persoon te kort skiet, geïdentifiseer word. Breë lewensvaardigheidsvelde met hul subvelde is gebruik as kriteria vir evaluering. Hierdie breë lewensvaardigheidsvelde is die volgende:

- gemeenskap- en sosiale ontwikkeling;
- persoon- en selfontwikkeling;
- selfbestuur;
- fisieke en seksueleontwikkeling;
- loopbaanbeplanning en –ontwikkeling; en
- lewens- en wêreldoriëntering.

Tans het 'n klemverskuiwing in die benadering tot lewensvaardigheidsopleiding plaasgevind. In plaas van 'n basiese fokus op eksterne handeling, word interne, intrapersonlike vaardigheid as 'n kernvertrekpunt vir lewensvaardigheidsopleiding gestel. Volgens Daniel Goleman (1996:47; Ratnesar 1997:75) het mense se vermoë



om hul eie emosies te kan herken, met ander te empatiseer en krisisse te kan hanteer (hul sogenaamde emosionele intelligensie) 'n groter invloed op hul lewensukses as bloot net hul aangebore intellek.

Birnbaum (1995:66) merk dat verskeie Amerikaanse presidente met hierdie kernlewensvaardighede bemagtig was:

*"Franklin Roosevelt had a second-class intellect, but a first-class temperament...; the most perfect blend of intellect and warmth... Thomas Jefferson... knew the importance of communication and empathy... John Kennedy and Ronald Reagan (were never) accused of intellectual genius, yet both radiated qualities of leadership with an infectious confidence and openheartedness."*

Hierdie affektiewe benadering tot opleiding sluit aan by die uitkomsgebaseerde onderrigfilosofie tans gehuldig in Suid-Afrika. Leerders word nie meer net van inhoude voorsien nie, maar word aangemoedig om as skoolverlaters binne 'n diverse samelewing te kan inskakel: tussen en met ander mense, krisisse te kan hanteer, daaglik te kan aanpas en eise effektief te kan hanteer. Binne en buite die skoolterrein is dit die rol van voorligters en beraders om leerders van alle ouderdomsgroepe met lewensgetroue kernvaardighede te bemagtig.

Aanhangers van emosionele intelligensie propageer onder andere dat persone oor genoegsame selfkennis (*self-awareness*) behoort te beskik as basiese vertrekpunt. Verder behoort persone empatie vir ander te kan hê, en hul eie impulse kan reguleer (Birnbaum 1995:66).

Die blote herkenning van emosies (soos deur die benadering van emosionele intelligensie voorgehou) is egter net 'n eerste stap in die verwerwing van kernlewensvaardighede. Mense behoort te weet dat hul gevoelens voorafgegaan word deur hul denke. Wat mense dink rakende 'n bepaalde eisestellende situasie, bepaal nie net hoe hulle voel daaromtrent nie, maar ook rig hul denke hul gedrag



dienooreenkomstig. Lewensvaardighede is by uitstek 'n terrein van gedrag: mense tree effektief of oneffektief op. Aan die hand van lewensvaardighede kan mense bemagtig word om meermale konstruktief op te tree.

Hierdie navorser het in haar literatuurstudie nêrens melding kon vind van 'n lewensvaardighedsprogram waarin die volgende intrapsigiese lewensvaardighede as basiese templaats vir lewensvaardighedsverwing dien nie:

- identiteitsvorming;
- metakognisie;
- meta-aflek; en
- bewuste proaktiewe selfgesprek.

Hierdie navorser wil aan die hand van hierdie studie 'n lewensvaardighedsprogram die lig laat sien waarvolgens persone binne die voorligtings- en beradingspraktyk begelei kan word om bogenoemde intrapsigiese lewensvaardighede te verwerf, ten einde interpsigies gebalanseerde, selfbepalende mense te wees wat hul daaglikse probleme kreatief kan oplos.

Die langtermyn doelstelling van hierdie program is die begeleiding van persone binne die voorligtings- en beradingspraktyk ter verwerwing van intrapsigiese kernlewensvaardighede, aan die hand waarvan hul selfbemagtiging bevorder sal word. (De Wit 1994:8; Lodder 1993:34).

## 1.4 PROBLEEMSTELLING

Die sentrale probleem van hierdie navorsingsprojek word in die volgende vraagstelling gereflekteer:

**Watter voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede sal geldig en betroubaar wees?**





Die probleemstelling kan verfyn word aan die hand van die volgende vrae:

- (a) Welke **beginsels, inhoud en tegnieke** sal relevant wees vir 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede?
- (b) Waarop dui **kernlewensvaardighede**?
- (c) Hoe word mense se **identiteite** gevorm?
- (d) Wat is die rol van mense se **denke** in hul uiteindelijke lewensvaardige gedrag?
- (e) Hoe kan mense hul eie **gevoelens** reguleer ten einde lewensvaardig te kan wees?
- (f) Hoe kan identiteit, denke, gevoelens en gedrag op intrapsigiese vlak in verband gebring word?

Daar sal gepoog word om aan die hand van die navorsing hierdie vraagstukke te beantwoord.

## 1.5 DOELSTELLING

Alle wetenskapsbeoefening is volgens Mouton en Marais (1990:14) doelgerig. Die navorsingsdoel van hierdie proefskrif is om aan die hand van **empiriese navorsing 'n geldige en betroubare voorligtings- en beradingsprogram** in kernlewensvaardighede daar te stel.

Die **primêre doelstelling** met die navorsing is dus om:

'n **Wetenskaplik-gefundeerde voorligtings- en beradingsprogram** te ontwerp, waarvolgens persone **begelei** kan word om aan die hand van die



kernlewensvaardigheid, bewuste proaktiewe selfgesprek, hul eie lewens op selfbemaagtigende wyse effektief te bestuur.

'n Verdere doelstelling is om aan te dui dat intrapsigiese lewensvaardigheid 'n voorwaardelike kernlewensvaardigheid is vir interpsigiese interaksie in die alledaagse lewe. **Sekondêre doelstellings** van die voorligtings- en beradingsprogram is om persone te begelei om van die volgende bewus te word:

- ✱ die bestaan van selfidentiteite;
- ✱ die dinamiese proses van identiteitsvorming;
- ✱ die wisselwerking tussen verskeie lewenssituasies en die dienooreenkomstige bestaan van verskeie lewensidentiteite (lewensrolle);
- ✱ die rol van selfgesprek in identiteitsvorming;
- ✱ hul eie kontrole oor bogenoemde selfgesprek;
- ✱ hul eie kognitiewe kontrole (aan die hand van selfgesprek) oor hul gevoelens en gedrag (hulle is in beheer van hoe hulle 'n spesifieke situasie interpreteer, daarvoor voel en in antwoord daarop optree);
- ✱ hoe hulle oor hulself (hul identiteite) dink en voel, beïnvloed hoe hulle optree teenoor ander (gedrag);
- ✱ hulle kan hul eie optrede ( en dus indirek ander se optrede teenoor hulle) proaktief rig deur effektief van selfgesprek gebruik te maak; en
- ✱ hulle kan hierdie proaktiewe selfgesprektegniek internaliseer as kernlewensvaardigheid.

## 1.6 BEGRIPSVERHELDERING

In hierdie verklarende studie, waar daar van 'n kontekstuele navorsingstrategie gebruik gemaak word, is begripsverheldering vir die interne geldigheid van die navorsing rigtinggewend. Volgens Mouton en Marais (1990:61) dien die volgende riglyne as eerste vereistes vir interne geldigheid:

- dat die konnotasies van die sentrale konsepte duidelik, ondubbelsinnig en geartikuleerd moet wees (konnotatiewe -/ teoretiese geldigheid aan die hand van konseptualisering); en
- dat die denotasies van die sentrale konsepte in die probleemstelling akkurate aanduiders of indikatore van die konnotasies moet wees (denotatiewe -/ metingsgeldigheid aan die hand van operasionalisering).

## 1.6.1 KONSEPTUALISERING

'n Konseptuele analise van die sentrale konsepte in die navorsingsprobleem word vervolgens uiteengesit aan die hand van teoretiese definiëring. Volgens Mouton en Marais (1990:65) is die funksie van teoretiese definiëring "om die belangrikste betekenisdimensies van teoretiese konsepte op logiese wyse te orden en sistematiseer".

### 1.6.1.1 Konseptualisering van die begrip: "n Voorligtings- en beradingsprogram"

#### Voorligting:

(Allen 1991:525; Plug 1997:405-6; Reader's Digest 1988:889; Kritzinger 1980:1257)

- 📖 voorlig: met 'n lig voorgaan, onderrig, inligting verstrek, raad gee;
- 📖 voorligting: enige tegniek wat aangewend word om persone wat probleme ondervind en wat relatief vry van persoonlikheidsversteurings is, te help met keuses en aanpassing in belangrike lewensfere soos die opvoedkundige-, beroeps- en huweliksituasie;
- 📖 in die eerste plek voorkomend van aard;
- 📖 in die voorligtingsproses kan gebruik gemaak word van onderhoude, biografiese gegewens, psigologiese toetse en advies; en
- 📖 *guidance: advice or information aimed at resolving a problem, difficulty.*



## Berading:

(Allen 1991:262; Reader's Digest 1988:61,774; Kritzinger 1980:88; Stuart & Sutherland 1995:106; Barker 1991:52,98; Biggs 1994:63; Boshoff 1967:526; Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995:7)

- 📖 raad: advies, insig, wysheid;
- 📖 beraad: oorweging, raadpleging, oorleg, konferensie, byeenkoms, samespreking, konsulteer;
- 📖 nadenking, daar goed oor nadink;
- 📖 berading: onderhoudvoering wat daarop gerig is om 'n kliënt tot insig te lei met die oog op die bevordering van sy funksionering;
- 📖 *raad, raadgewing, plan;*
- 📖 *counsel: advice, formally given;*
- 📖 *consultation to give or seek advice;*
- 📖 *give advice on social or personal problems, professionally;*
- 📖 *assist or guide in resolving personal difficulties;*
- 📖 *counselling: the process of assisting and guiding clients, by a trained person on a professional basis, to resolve personal, social or psychological problems;*
- 📖 *the discussion of a person's problems and the provision of advice by a comparative stranger, whether professionally trained or not;*
- 📖 *a procedure often used by ... professionals from various disciplines in guiding individuals, families, groups, and communities by such activities as giving advice, delineating alternatives, helping to articulate goals, and providing needed information;*
- 📖 *a helping process in which one person, a helper, facilitates exploration, understanding, and actions about developmental opportunities and problem conditions presented by a helpee or client;*
- 📖 *counsellor: raadgewer, berader; en*
- 📖 *guidance counsellor- a professional person who is knowledgeable and skilled in delineating alternatives, articulating goals, providing information and advice, and facilitating client self-awareness.*





## Program:

(Klein 1979:592; Terblanche 1966:812; Simpson 1975:800; Allen 1991:953; De Villiers 1978:407; Eksteen 1984:301; Plug 1997:284; Kritzinger 1980:804)

- 📖 inhoud van wat vertoon, bespreek, behandel sal word;
- 📖 opsomming, plan, skema van werksaamhede wat gedoen of onderneem moet word;
- 📖 'n plan of skedule waarvolgens 'n reeks gebeure hulle gaan afspeel;
- 📖 'n lys, oorsig of opsomming van wat vertoon, bespreek, gedoen of behandel sal word;
- 📖 'n werkplan, 'n plan van aksie;
- 📖 'n skema van handeling by die bewerking van gegewens vir 'n sekere doel;
- 📖 beginselverklaring, rigsnoer / staat van eise en gegewens vir 'n taak; en
- 📖 itemlys, werklys, werkuiteensetting, beleidsprogram, beleidsuiteensetting;
- 📖 *a plan of future events. A syllabus;*
- 📖 *a series of .... instructions to control (an) operation, a definite plan.*

### 1.6.1.2 Operasionalisering van die begrip : “n Voorligtings- en Beradingsprogram”.

Na aanleiding van bogenoemde teoretiese definiëring van die konsep, kan die begrip “n voorligtings- en beradingsprogram” soos volg geoperasionaliseer word:

Die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede sal bestaan uit 'n voorafbeplande **werksuiteensetting** van bepaalde sistematiese instruksies, oefeninge en praktiese **aktiwiteite waarvolgens persone gelei** sal word tot die verwerwing en internalisering van nuwe intrapsigiese kernlewensvaardighede en kennis ten einde hulself **effektief** in hul daaglikse lewe te kan **handhaaf**.



**Voorkomende intrapsigiese leiding** aan die hand van die proaktiewe selfgespreketechniek is die spilpunt van hierdie voorligtings- en beradingsprogram, met die oog op die toekomstige effektiewe hantering van persone se lewenseise.

Ten einde voorligters en beraders in die praktyk te rig, beoog hierdie studie om 'n kernlewensvaardigheidsprogram te ontwerp, aan die hand waarvan professionele persone in diverse opleidingsfere mense deskundig kan begelei tot die verwerwing van die kernlewensvaardigheid, proaktiewe selfgespreketechniek.

### 1.6.1.3 Konseptualisering van die begrip: “Kernlewensvaardighede”.

#### Lewe:

(Allen 1991:684; Reader's Digest 1988:293,965; Kritzinger 1980:530)

- 📖 lewe: aktiewe toestand van groei en ontwikkeling van plante, diere, mense;
- 📖 toestand wat onderskei tussen lewe en lewelose organismes, die deel van bestaan tussen geboorte en dood, geestelike bestaan;
- 📖 menselewe, menslike bestaan;
- 📖 lewensterrein: bv. sosiale lewe;
- 📖 lewenswyse: manier waarop gelewe word, bv. 'n produktiewe lewe;
- 📖 lewensbeskrywing: biografie, geskiedenis van 'n lewe;
- 📖 lewensduur: tydperk waarin geleef word, lewenstyd;
- 📖 lewensomstandighede: eksterne toestande soos tyd, plek of ruimte wat die gang van 'n lewe beïnvloed;
- 📖 *life: the capacity for growth, functional activity, and continual change preceding death;*
- 📖 *the duration of existence or of ability to function, validity, efficacy;*
- 📖 *a person's state of existence as a living individual;*
- 📖 *an individual's occupation, actions, or fortunes; the manner of one's existence.*

#### Vaardighede:

(Allen 1991:1138; Plug 1997:391; Reader's Digest 1988:562,1172; Stuart *et al* 1995:429; Kritzinger 1980:1171)



- 📖 vaardigheid: bestaande bedrewendheid in die een of ander taak of saak. So praat mens van motoriese, kognitiewe of sosiale vaardigheid;
- 📖 bekwaamheid, knapheid, behendigheid, vaardigheid, geskooldheid, skoling, vernuf;
- 📖 vaardig: bekwaam, bedrewe, ervare, geskoold, geroutineerd, gekonfyt;
- 📖 effektief, vlot, bevoeg;
- 📖 behendig, vlug, bedrewe, gereed, bereid;
- 📖 *skill: expertness, practised ability, facility in an action, dexterity or tact;*
- 📖 *a learned ability to carry out a task, whether motor or cognitive;*
- 📖 *skilfull: having or showing skill;*
- 📖 *practised, expert, adroit, ingenious;*
- 📖 *skilled: highly trained or experienced; en*
- 📖 *clever, dexterous, efficient, deft, facile, fluent, proficient, competent, ready.*

### Lewensvaardighede:

(Barker 1991:132; Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995:36)

- 📖 lewensvaardighede: vermoë van die individu om lewenseise in die mens-omgewing-wisselwerking te hanteer met die oog op behoeftebevrediging, uitlewing van waardes en die bereiking van 'n toereikende vlak van maatskaplike funksionering in bepaalde lewensfasies en omstandighede; en
- 📖 *lifeskills: the relative abilities to carry out daily activities of living, ..., using the social system to obtain needed assistance, and maintaining positive social interactions.*

Lewensvaardighede verwys in hierdie studie na beide **vaardighede en kundighede**. Derhalwe omsluit die begrip lewensvaardighede nie net 'n persoon se **bedrewendheid in take** (vaardigheid) in nie, maar ook sy **deskundige gebruik van kennis** (kundigheid) ten einde effektief te kan lewe (Plug 1987:377). Hierdie definisie korreleer

met die van lewensvaardighede (*lifeskills*) soos omskryf in Kurrikulum 2005 (De Jong *et al* 1994:93).<sup>1</sup>

#### 1.6.1.4 Operasionalisering van die begrip: “Kernlewensvaardighede”.

Na aanleiding van die teoretiese definiëring van die konsep, kan die begrip “kernlewensvaardighede” vir die doel van hierdie studie soos volg geoperasionaliseer word:

Kernlewensvaardighede word in hierdie studie primêr as intrapsigies van aard beskou. Kernlewensvaardigheid beteken dat persone bewus is daarvan dat hulle hulself voortdurend in terme van hul wisselende omgewings herdefinieër, en dat hierdie dinamiese identiteitsvorming ‘n impak het op hoe hulle hul omgewings interpreteer en daarop reageer.

Kernlewensvaardigheid dui ook op hul kennis van hoe hulle voortdurend in beheer is van hierdie wisselwerking aan die hand van hul intrapsigiese selfgesprek. By wyse van hierdie selfgesprek kan individue besluit hoe hulle in bepaalde lewenssituasies voel en optree. Persone kan ook aan die hand van hierdie intrapsigiese selfgesprek bewussyn oor hul gevoelslewe verkry, en derhalwe hul gemoedstoestand reguleer.

Hierdie intrapsigiese selfregulering aan die hand van selfgesprek sal uiterlik vergestalt in meer effektiewe interpsigiese lewensvaardigheid. Kern intrapsigiese selfinsig- en begrip kan as ‘n voorloper beskou word vir interpsigiese empatie en interpersoonlike effektiwiteit. Hul uiteindelijke waarneembare interpsigiese lewensvaardigheid word derhalwe gerig deur hul intrapsigiese kernlewensvaardigheid. Hierdie intrapsigiese kernlewensvaardigheid word aangedryf deur die proaktiewe selfgesprektegniek.

---

<sup>1</sup> **Lifeskills:** Not only skills, but also insight, awareness, knowledge, values, attitudes and qualities that are necessary to empower individuals and their communities to cope and engage successfully with life and its challenges in South African society.



## 1.7 PROGRAM VAN ONDERSOEK

Na die voorafgaande inleiding, probleemstelling, afbakening van die studieterrrein, doelstelling en begripsverheldering, sien die program van ondersoek soos volg daaruit:

In **Hoofstuk Twee** sal die verskynsel van lewensvaardighede onder die loep geneem word. Die fokus sal veral val op die eksplisering van kernlewensvaardighede as fenomeen. Die onderwerpe wat bespreek sal word is:

Die oorsprong van lewensvaardighede.

Lewensvaardigheidsterreine.

Kernlewensvaardighede as voorligtings- en beradingsinhoud.

- Intrapsigiese lewensvaardigheid as basiese behoefte vir lewenssukses.
- Interpsigiese kundigheid.
- Intrapsigiese kernlewensvaardigheid as voorwaardelike lewensvaardigheid.

In **Hoofstuk Drie** sal 'n teoretiese templaar vir die voorligtings- en beradingsprogram uiteengesit word. Die bespreking sal die volgende temas aanraak:

Teoretiese beginsels van:

- die identiteitsvormingsmodel;
- kognitiewe terapie: Rationele Gedragsterapie;
- emosionele intelligensie;
- die sentrale rol van selfgesprek in bogenoemde teoretiese beginsels.

**Hoofstuk Vier** sal handel oor 'n uiteensetting van die navorsingsontwerp. Daar sal aandag gegee word aan die volgende aspekte van die navorsingsontwerp:

- Doelstellinge;
- Navorsingsmetodologie;
- Navorsingstrategie;
- Steekproefneming;



- Geldigheid en betroubaaheid; en
- Sessiebeplanninge van die voorligtings- en beradingsprogram.

In **Hoofstuk Vyf** sal die verloop van bogenoemde navorsingsontwerp bespreek word. Elke sessie se waarnemings sal uiteengesit word aan die hand van 'n primêre gevallestudie, en vergelykend met enkele ander gevallestudies belig word.

**Hoofstuk Ses** sal bestaan uit 'n uiteensetting van die bevindinge en interpretasies van die studie, die literatuurstudie, sowel as die empiriese ondersoek. Bepaalde afleidings en aanbevelings sal gemaak word. Die implikasies van hierdie aanbevelings, sowel as aspekte waar verdere navorsing genoodsaak word, sal gepresiseer word.

### LEWENSWAARDIGHEDEN IN VOORLICHTING EN BERADING

$$\text{power} = \frac{\text{strength}}{\text{time}}$$

(fisika wet)

#### 2.1 INLEIDEND

Elke individu streef na sukses in hul lewens. Almal wil graag die mag besit om self, sover moontlik, 'n toonaangewende aandeel in hul lewensukses te hê. Hierdie mag moet egter nie van korte duur wees nie. Mense wil graag hê hierdie mag moet van so 'n aard wees dat dit hulle oor 'n lang periode van krag sal wees. Hierdie basiese lewenswens en –beginsel word versimboliseer in die fisikawet: " $\text{power} = \text{strength} / \text{time}$ ".

Die betekenis hiervan strek egter verder as blote wetmatigheid. Vir mense om self vaardig te wees in hul lewens, moet hulle daartoe in staat wees om oor die hele periode van hul lewens kragtig te bly. Hulle moet oor die lewensvaardigheid beskik om bemaatigend alle aanslae en eise van hul omgewings te seëvier.

Elke mens word as 'n unieke "carte blanche" gebore. In die proses van grootword en lewe word elke unieke baba, kleuter, tiener en volwassene met lewenseise gekonfronteer. Die waarde van lewensvaardighede is alom bekend. Lewensvaardighede help mense om in hul daaglikse lewe probleme te hanteer, by veranderinge aan te pas, en krisisse en konflikte effektief te benader. Geen mens word egter met 'n dinamiese wapenrusting van vaardighede gebore om hierdie veranderende lewenseise effektief te konfronteer nie.



Sosiale probleme in die samelewing hou direk verband met individue se vae lewensdoelwitte en gepaardgaande gebrekkige lewensvaardighede om hul te verwerklik. Daar is ook bewys dat swak geestelike gesondheid verband hou met mense se geloof dat hulle nie beheer oor hul lewens het nie (Rice 1991:166; Harmer 1995:48; Oosthuizen 1994:7; Lodder 1993:9).

Hierdie studie postuleer dat vir persone om suksesvolle, gelukkige lewens te leef, dit wenslik is dat hulle ten minste essensiële, dog basiese kernlewensvaardighede bemeester. In terme van hierdie studie is **kernlewensvaardighede** aanduidend van die volgende: kernlewensvaardighede omsluit die noodsaaklikste groepering vermoëns benodig om daaglikse lewensaktiwiteite, -eise en -veranderinge binne verskillende omgewings self behendig te kan hanteer.

Die aanvraag na verwerwing van lewensvaardighede kan toenemend nie deur gevestigde opvoedingsomgewings, soos die ouerhuis en skoolstelsel, beantwoord word nie. Mense rig hul volgens Schopler en Galinsky (1993:195) toenemend na ander hulpbronne vir voorligting en berading in die terrein van lewensvaardigheidsverwerwing:

*"Guidance and counselling serve a useful function in helping people deal with stresses related to common crises, life transitions, and chronic conditions. Their proliferation over the past two decades is associated with the increasing need for support in the wake of rapid social change, geographic dispersion of families and friends, and cutbacks in funding for human services".*

'n Voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede kan benut word om mense te bemagtig om gemakliker en suksesvoller in hul lewens te funksioneer (Oosthuizen 1994:7; Lodder 1993:48). Die premis is, dat mense wat oor kernlewensvaardighede beskik, nie net 'n groter waarskynlikheid op suksesvolle oorlewing sal hê nie, maar ook sal floreer in die kompleksiteit van 'n mededingende wêreld. Nadler, in Oosthuizen (1994:79-81) identifiseer die volgende hoofvoordele



wanneer daar van 'n nagevorsde lewensvaardigheidsprogram in die praktyk gebruik maak word:

- Die program sal oor gespesifiseerde doelwitte beskik. Kliënte sal begelei word tot die verwerwing van kernlewensvaardighede.
- Kliënte sal begelei word aan die hand van 'n sistematiese, effektief ontwerpte voorligtings- en beradingsprogram.
- 'n Groter waarskynlikheid vir aktiewe bewuswording, betekenisgewing en betrokkenheid sal bestaan, aangesien 'n motiveringsklimaat geskep word deur te fokus op spesifieke kernlewensvaardighede.
- Effektiewe tydbeplanning in die fasilitering van lewensvaardigheidsverwerwing sal aangemoedig word.
- Uitkomsgeoriënteerde leer, want leer sal gebaseer wees op gedefinieërde, spesifieke take, elk met sy eie unieke vaardighede, kennis en houdinge.
- Deskundiges in die voorligtings- en beradingspraktyk sal met meer selfvertroue kan optree, aangesien hulle by wyse van 'n nagevorsde, goeddeurdagte program die verwerwing van kernlewensvaardighede kan fasiliteer.
- Verskeie aspekte van menslike gedrag en interaksie word in die gebruik van 'n lewensvaardigheidsprogram in ag geneem.
- Gewoonlik lei die integrasie van navorsingsbevindinge en -waarneming tot 'n meer volledige en hoër gehalte lewensvaardigheidsprogram.
- In 'n lewensvaardigheidsprogram kan komplekse menslike prosesse vereenvoudig word.
- Riglyne vir waarneming word aan die hand van 'n lewensvaardigheidsprogram aan voorligters en beraders verskaf.

Ten einde lewensvaardighede as inhoud vir so 'n voorligtings- en beradingsprogram te verken, sal die oorsprong daarvan in terme van oorerwings- en omgewingsfaktore bespreek word.

## 2.2 DIE OORSPRONG VAN LEWENSWAARDIGHEDE

### 2.2.1 INLEIDEND

Die term lewensvaardighede het ontstaan uit opleiding- en opvoedkundige denke (Lodder 1993:9). Die fokus van die konsep is op vaardighede en strategieë wat benodig word om tred te hou met veranderende eise in die lewe. Strydom (1991:72) gebruik die Afrikaanse nuutskepping “baasraakvaardighede” ter beskrywing van hierdie omvattende begrip.

Hoe word elke mens met lewensvaardighede bemagtig? Waar lê die oorsprong van hierdie lewensnoodsaaklike lewensvaardighede?

Elke persoon word gebore met bepaalde persoonsmoontlikhede (potensiaal) wat as persoonsgeskikthede verwerklik kan word. Hierdie verstandelike-, sosiale-, geestelike-, en liggaamlike persoonsmoontlikhede is eie aan elke individu. Elke individu dra self die verantwoordelikheid vir die verwerkliking van sy gegewe moontlikhede tot geskikthede (Strong 1992:60). Die verwerkliking van moontlikhede geskied in 'n gegewe leefwêreld met bepaalde verwerklikingsgeleenthede (Joubert 1985:70). In die verwerkliking van moontlikhede moet individue gehoor gee aan die spesifieke, veranderende eise van die verwerklikingsgeleenthede waarmee hulle daaglik gekonfronteer word. In die afwesigheid van lewensvaardighede kan mense nie hierdie lewenseise effektief hanteer nie. Derhalwe sal verantwoorde, optimale, sinvolle en geskikte selfverwerkliking ook nie kan geskied nie - persoonsmoontlikhede sal dus nie effektief verwerklik kan word nie.

Die oorsprong van lewensvaardighede kan dus teruggevoer word na die noodsaak om eise binne verskillende lewensfere effektief te kan hanteer. Sommige persone sal van nature beter bewapen wees om aan eise te beantwoord. Ander sal in bepaalde verwerklikingsgeleenthede begelei moet word om hul gebrekkige lewensvaardighedsmondering aan te vul. So kan alle mense bemagtig word om self in beheer te wees van die hantering van hul eiesoortige lewenstressors.



## 2.2.2 OORERWING AS OORSPRONG VAN LEWENSWAARDIGHEDE

Mense kom die wêreld in met unieke persoonlikheidseienskappe wat hulle van ander onderskei. Persoonseienskappe dui volgens Plug (1987:80) in die psigologie op "psigiese kwaliteite, dit wil sê op trekke van die persoonlikheid wat nie soos die fisiese eienskappe van voorwerpe direk waarneembaar is nie". Plug belig hierdie omskrywing verder deur te noem dat persoonseienskappe "neigings of posisies van 'n persoon (is) om in sekere situasies op sekere wyses te handel". Oorgeërfde, oftewel kongenitale eienskappe, sowel as aangeleerde of verworwe eienskappe kan onderskei word.

So word sommige mense gebore met die vermoë om konflik tussen kennisse suksesvol te bemiddel. Ander persone het 'n aangebore gawe om veranderinge as uitdagings te beskou en floreer in die proses van aanpassing. Dit is 'n gegewe dat mense **geneties gepredisponeer** word om sekere lewenseise effektief te hanteer (Natale 1994:31). Of dit vir een persoon moontlik is om op grond van aangebore vermoëns alle lewenseise suksesvol te hanteer, is twyfelagtig.

'n Eenvormige veronderstelling in die literatuur blyk te wees dat lewensvaardighede die moontlikheid van aanleerbaarheid inhou. Die bemeestering van lewensvaardighede berus op die verantwoordelikheid van elke individu (Rice 1991:142; Stamps 1996:48). Die insiatief lê derhalwe by elke persoon om voortdurend sy repertoire van lewensvaardighede te verbreed.

Soos reeds gestel, kan elke persoon op eie insiatief lewensvaardighede aanleer. Verskillende geleenthede bestaan waarin individue ervarings kan hê wat tot die bemeestering van lewensvaardighede kan lei. Die primêre opvoedingsituasie, te wete die gesin, is die eerste lewensituasie wat ryp is vir vrugbare blootstelling aan lewensvaardighede. Ander lewensgeleenthede sluit die skool en buite-kurrikulêre aktiwiteite in. Die veronderstelling is dat alle persone een of ander tyd tydens hul kinderjare aan basiese lewensvaardighede bekendgestel sal word (Natale 1994:35; Ghazvini & Readdick 1994:218).

## 2.2.3 OMGEWINGSAAANLEER AS OORSPRONG VAN LEWENSWAARDIGHEDEN

### 2.2.3.1 INLEIDEND

Vanuit die perspektief van menslike intellektuele ontwikkeling is dit 'n gegewe dat "*Human development depends on the environment. ... It obliges us to consider how we change as the environment changes. It reminds us, as we seek to mould the environment to meet our needs, we are indeed ourselves moulded by that same environment's needs*" (Confrey 1995:36).

Per definisie is lewensvaardighede aanleerbaar en kan aangeleerde vaardighede deur inoefening verfyn en verbeter word (Krause 1994:53). Stuart & Sutherland (1995:429) omskryf 'n *skill* as " *a learned ability to carry out a task, whether motor or cognitive*", terwyl Allen (1991:1138) daarna verwys as "*practised ability ...; skilled - highly trained or experienced*". In die volksmond word 'n vaardige persoon as "ervare, geskool, ... gekonfyt" (Kritzinger 1980:1171) beskou in sy terrein van kundigheid. 'n Vaardigheid word as 'n "bekwaamheid, knapheid, behendigheid, ... vernuf" (Reader's Digest 1988:1172) bestempel.

Hierdie omskrywings suggereer dat mense in hul lewensgang, op grond van ervaring, en weens bepaalde geleenthede vir skoling in vaardighede, begelei kan word om lewenseise toenemend meer behendig te hanteer.

Ouers poog om in die opvoeding van hul kinders hierdie verskuilde agenda van hanteringsmeganismes in te bou (Krause 1994:53). Ook binne skole fokus leerprogramme toenemend op lewensvaardighede onderliggend aan teoretiese inhoude. Leerders word bevoordeel met 'n kurrikulum van toegevoegde waarde wat hulle in hul daaglikse lewe bemagtig "om lewenseise in die mens-omgewing-wisselwerking te hanteer met die oog op behoeftebevrediging, uitlewing van waardes en die bereiking van 'n toereikende vlak van maatskaplike funksionering in bepaalde lewensfasies en omstandighede" (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995:36; McMillan 1994:43).



Waar opvoeding binne die ouerhuis en die beperkinge van die onderwysstelsel egter in die bereiking van hierdie lewenslange opvoedingsideaal misluk, val die lewensvaardighede-speelbal in die kundige veld van die voorligtings- en beradingspraktyk.

Persone met gebrekkige lewensvaardighede kan nie doeltreffend in hul daaglikse lewe funksioneer nie (Hewson 1996:173). Tydens die proses van voorligting word sulke persone voorkomend begelei met "aanpassing in belangrike lewenssfere" (Plug 1997:405-6). Binne die voorligtings- en beradingspraktyk kan persone van alle ouderdomme by wyse van relevante, aangeleerde lewensvaardighede hul daaglikse bestaan verryk. Lewensvaardighede word beskou as 'n natuurlike wyse aan die hand waarvan individue meer beheer oor hul omgewings kan bewerkstellig, asook uitdagings en eise in hul lewens kan hanteer (Rice 1991:144).

Namate persone stelselmatig nuwe vaardighede aanleer, kan hulle meer **sukcesvol** op verskillende terreine leef. Verder is dit vir mense met 'n wye spektrum lewensvaardighede gewoonlik makliker om effektief by veranderende lewenseise **aan te pas** (Rice 1991:142).

### **2.2.3.2 GESIN AS VERWERKLIKINGSITUASIE VAN LEWENSWAARDIGHEDE**

Vir meeste pasgebore babas is hul moeders die eerste mense waarmee hulle verhouding stig. Natuurlik het ander persone in hierdie primêre opvoedings- en sosialiseringstruktuur ook 'n invloed op kinders (Harmer 1995:109; Goodman 1992:701). In 'n samelewing waar beide ouers toenemend beroepe beoefen; enkelouers nie meer 'n skaars verskynsel is nie; ekonomiese druk meer dikwels tot rasionalisering en gepaardgaande werkloosheid lei; en geweld meermale in alle sosio-ekonomiese gebiede waargeneem word, is die voorkoms van die gesinseenheid as 'n stabiele en voorspelbare sosiale instelling minder algemeen. Die verantwoordelikheid vir die oordrag van lewensvaardighede verskuif toenemend na die onderwys, met gepaardgaande problematiek.

Harmer (1995:141) stel hierdie dilemma soos volg:

*"If the skills of the majority of the children who enter school are under-developed, the school ... has to work consistently at nurturing and redeveloping these skills. Rapid population growth increases the demand for schooling and a shortage of teachers who understand the situation, develops. ... As soon as schooling started to develop and started catering for school population, many children whose skills were not adequately developed at home or in society became part of the disadvantaged".*

Ghazvini en Readdick (1994:219) wys daarop dat ouers aangemoedig behoort te word om in areas anders as bloot net die skoolsituasie na ondersteuning vir hul kinders se behoeftes in lewensvaardighede te kyk. Die voorligtings- en beradingsituasies leen hul ideaal hiertoe.

### 2.2.3.3 ONDERWYS AS VERWERKLIKINGSITUASIE VAN LEWENSVAARDIGHEDE

Onderwys word as die sekondêre opvoedingstruktuur beskou. Buiten blote formele inhoudoorlewering, is onderwyspersoneel tradisioneel betrokke by die oordrag van subtiele inhoude om maatskaplike opvoedingsdoelstellings te bereik. 'n Voorbeeld van so 'n basiese maatskaplike opvoedingsdoelstelling is die van selfhandhawing. Grondliggend aan hierdie konsep is lewensvaardighede, aangesien leerders binne die formele onderrigsituasie begelei behoort te word om self alledaagse situasies in hul samelewing te kan hanteer (Rice 1991:145).

Hierdie navorser is dit eens met Higgs (1997:3):

*"that the education of a person is something much more interesting, more extensive and more challenging than a basic, professional or vocational training which are espoused as the guarantee of human progress and wellbeing in a technocratic world; that education, in reaching out beyond the parameters*

*of competency is fundamentally and quite profoundly concerned with the self-empowerment of a person”.*

Histories het bogenoemde informele leerprogram in die Suid-Afrikaanse, asook internasionale onderwysstelsels misluk (Rice 1991:146, 147; Salzer 1991:67; McMillan 1994:43; Hough & St.Clair 1995:5). Leerprogramme is as irrelevant bestempel aangesien leerders na voltooiing van hul skoolopleiding nie effektief in 'n vinnig veranderende samelewing kon inskakel nie (McMillan 1994:43). Programme gerig op lewensvaardighede behoort vir beide die hede en toekoms voorsiening te maak en behoort buigsaam op relevante wyse in verskeie situasies benut te kan word. Ischler in Rice (1991:151) stel hierdie oorweldigende vooruitsig soos volg :

*“...the schools must educate people in what nobody knew yesterday, and prepare people for what no one knows yet, but which some people must know for tomorrow.”*

Aanpassingsprobleme deur skoolverlaters in 'n wêreld buite die veilige grense van die skool, is nie soseer gesetel in intelligensie of akademiese vermoë nie. Effektiewe selfhandhawing deur skoolverlaters berus eerder op die suksesvolle verwerwing van lewensvaardighede in die "verskuilde agenda" binne die onderwysstelsel.

Die **Hoofverslag van die evaluering en bevordering van loopbaanopvoeding** deur Walters (1990) lys die opinie van werkgewers uit alle sektore betreffende skoolverlaters se intellektuele, sosiale, emosionele en algemene werkvaardighede. Hiervolgens is die afleiding gemaak dat leerders nie op skool of aan tersiêre opleidingsinstansies begelei is om lewensvaardighede te verwerf en te ontwikkel nie. Die meerderheid werkgewers het dit gestel dat die verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van persoonlike eienskappe, tweetaligheid, kognitiewe vaardighede, sosiale vaardighede, taal- en numeriese vaardighede na hul mening by skole en kolleges tuishoort.

Leerders is dit met werkgewers eens dat hulle onvoldoende begelei word om lewensvaardighede te verwerf, soos blyk uit die **Koester ons Jeug 2000-verslag**



(1990:128-129). Die volgende word onder andere deur leerders as gebreke in hul onderriginhoude geïdentifiseer:

- portuurgroepinvloede;
- hantering van stres en prestasiedruk;
- geestesgesondheid in die algemeen, met spesifieke verwysing na eetstoornisse (soos anorexia en bulimia), asook depressie en selfmoord;
- aggressiewe- en kriminele gedrag, soos vandalisme en geweld;
- ontspanning;
- gebruik van lewensvaardighede, soos krisis- en konflikbestuur (veral binne die gesinskonteks), probleemoplossing, besluitneming, tyd- en geldbestuur;
- selektiewe besluitneming en kritiese beoordeling in die keuse van filmmateriaal en literatuur;
- behoud van morele en etiese waardes in die algemeen;
- veranderende rolle van die man en vrou in die samelewing;
- hantering van traumas, soos egskeiding; en
- die bevordering van kwaliteit in die gesinslewe, soos emosionele ondersteuning en kommunikasie.

In die ontwikkeling van Kurrikulum 2005 word daadwerklik gepoog om hierdie tekortkominge aan te spreek. Lewensvaardighede wat voorheen nie formeel in kurrikula gestipuleer is nie, word nou in 'n aparte leerarea, Lewensoriëntering, uitgesonder. **Spesifieke leeruitkomstes** vir leerders in Lewensoriëntering is die volgende (Departement van Onderwys 1997):

- om hulself as unieke en waardevolle mense te verstaan en te aanvaar;
- om vaardighede te gebruik en waardes en houdinge te wys wat verhoudings in die gesin, groep en gemeenskap bevorder;
- om mense se regte op persoonlike oortuigings en waardes te respekteer;
- om respek en agting vir menseregte te demonstreer;





- om verworwe lewens- en besluitnemingsvaardighede te beoefen;
- om loopbaan- en ander geleenthede te ondersoek, en doelwitte te stel wat hulle sal help om hul potensiaal en talente ten beste te benut;
- om waardes en houdings nodig vir 'n gesonde en gebalanseerde lewenstyl te demonstreer; en
- om aktiwiteite wat effektiewe menslike beweging en ontwikkeling demonstreer, te kan evalueer en daaraan deel te neem.

Die implementering van hierdie opvoedingsideaal in die werklikheid hou egter die realistiese waarskynlikheid van problematiek in: te veel leerders, te min fasiliteerders, 'n historiese laissez-faire houding teenoor 'n nie-eksamengerigte leerarea en druk om sosio-ekonomiese integrasie deur onderwys te bespoedig. Of die ideaal van 'n uitkomsgebaseerde onderwysstelsel gerig op die aanleer van waardes, kundighede en vaardighede deur leerders hom in die werklikheid gaan vergestalt, bly 'n ope vraag vir die toekoms. Strong (1992:65) stel die dilemma van hierdie veelvuldige eise aan die skoolstelsel vanuit verskeie oorde soos volg:

*“Social changes have resulted in educational demands from the professionals, the churches, volunteer groups and individuals: the caring services have required extended education as to the needs of groups it was never envisaged would need help”.*

Aangesien die skoolstelsel oorweldig word met verwagtinge vanuit verskeie sektore, kan voorspel word dat die waarskynlikheid groter sal wees vir meer leerders en post-matrikulante om hulle na die voorligtings- en beradingspraktyk te wend vir die verwerwing van lewensvaardighede (Daniels 1992:107).

#### **2.2.3.4 SINTESE**

Hiervolgens kan gepostuleer word dat mense lewensvaardighede vanaf hul kinderdae aanleer deur ander na te boots en in outentieke kommunikasie met ander in hul totale omgewing betrokke te wees. Benodigde vaardighede word dus met die ondersteuning



van ouers, maats en ander volwassenes aangeleer. Individuele aandag en ondersteuning word onder hierdie omstandighede spontaan verskaf. In sommige gevalle ontbreek hierdie basiese, vormende lewensvaardighede in mense se lewensmondering en kan hulle nie genoegsaam op aanvaarbare wyse by samelewingseise en -veranderinge aanpas nie (Harmer 1995:271; White & Saravanabhavan 1995:170).

Hierdie persone met gebrekkige meganismes om sekere lewenseise te hanteer, kan hulle tot voorligters en beraders wend. Sulke persone is moontlik nie in hul ouerhuise of skole aan lewensvaardighede bekendgestel nie. 'n Leemte in die besit van kernlewensvaardighede beteken dat persone nie effektief in hul daaglikse lewe kan funksioneer nie. Binne die voorligtings- en beradingspraktyk kan deskundiges nie net regstellend optree deur hierdie leemtes te vul nie, maar ook voorkomend kliënte toerus om toekomstige lewenseise en -veranderinge effektief te hanteer (Strong 1992:55).

Die breë spektrum lewensvaardigheidsterreine wat vervolgens in 2.3 bespreek gaan word, reflekteer die reusagtige taak wat alle opvoedkundiges universeel in die gesig staar. Vraag is of bestaande onderwys- en deurslag gesinstrukture hierdie inherente diversiteit in 'n alledaagse situasie kan hanteer? Rice (1991:155) en Daniels (1992:105) beveel aan dat elke individu aangemoedig behoort te word om eie inisiatief aan die dag te lê in die lewenslange verwerwing en verfyning van lewensvaardighede.

Vanweë die toeganklike aard van die voorligtings- en beradingspraktyk kan alle mense in die gang van hul lewens op eie inisiatief die professionele situasie benut om hul gebrekkige lewensvaardighede aan te vul.

## 2.3 WAT IS LEWENSVAARDIGHEDE?

### 2.3.1 REDUKSIE AAN DIE HAND VAN LITERATUURSTUDIE

'n Enkelvoudige omskrywing van die begrip lewensvaardigheid is problematies vanweë die begrip se **breë spektrum betekenis**. Lodder (1993:10) en Carolus (1996:9) stel dit dat die konsep lewensvaardighede selfverklarend is as "'n versamelnaam vir al die

vaardighede en bevoegdheids wat 'n individu nodig het om sy lewe sinvol te verryk en te kan deurstaan".

In teenstelling met hierdie kernagtige definisie van lewensvaardighede is die omvattende definisie van Powell (1985:24):

*"Lifeskills are the life-coping skills consonant with developmental tasks of the basic human developmental processes, namely those skills necessary to perform the tasks for a given age and sex in the following areas of human development: psychosocial, physical-sexual, vocational, cognitive, moral, ego and emotion."*

Edna Rooth (1995:2) omskryf lewensvaardighede as daardie vaardighede wat noodsaaklik is vir suksesvolle lewe en leer. Volgens haar is lewensvaardighede hanteringsvaardighede (" *coping skills* ") wat lewenskwaliteit verhoog en disfunksionele gedrag verhoed. Aan die hand van lewensvaardighede is betekenisvolle interaksie met ander en die omgewing moontlik.

Die begrip word buigsaam oor verskeie terreine gebruik om diverse konsepte te beskryf, onder andere verstandvermoë, sosiale - en fisiese vermoë, houdings, asook morele kwaliteite (Rice 1991:141; Carolus 1996:10). Hierdie verskynsel blyk uit Stevens (1993:56) se beskouing, dat die volgende stellings 'n omvattende beskrywing van 'n **vaardigheid** vorm:

- 'n spesifieke gedrag wat prestasie tot gevolg het;
- wyses waarvolgens 'n mens gewoonlik probleme, take en lewenservaringe suksesvol kan hanteer;
- eienskappe wat vermoëns verskaf om dinge te kan doen;
- kwaliteite, eienskappe en talente wat daagliks benut word; en
- 'n kapasiteit, 'n natuurlike gawe, 'n instink, of 'n sterk punt.



Ludick (1993:15) omskryf lewensvaardighede as *"primary skills necessary for an individual's physical and emotional well-being which will help people cope with developmental tasks"*. Carolus (1996:10) wys ook op die belangrikheid van ooreenstemming tussen lewensvaardighede met ooreenstemmende ontwikkelingsstadia en -terreine. Hierdie studie ondersteun Carolus se siening dat lewensvaardighede nie beperk is tot vaardighede nie, maar eienskappe insluit soos insig, kennis, norme, waardes en morele beskouings, houdings, asook kenmerke wat 'n persoon bemagtig om alledaagse lewensituasies te kan hanteer.

Uit bogenoemde definisies van die begrip blyk dit dat lewensvaardighede onontbeerlik is op alle terreine van menslike funksionering. Die afleiding kan gemaak word dat die bemeestering van lewensvaardighede noodsaaklik is vir alle mense, op alle ouderdomme en stadia van menslike ontwikkeling.

Al hierdie interpretasies van lewensvaardighede het die volgende in gemeen: die fokus val op benodigde vaardighede en strategieë ten einde die individu te bemagtig om opgewasse te wees teen eise van die self, andere en die omgewing. Na gelang van die wisselende situasies verskil die lewensvaardighede. Reixach (1996:36) verduidelik die kern van programme in lewensvaardighede soos volg:

*"the acquisition of a particular "skill" or piece of changed behaviour that will enable participants to cope more effectively in their daily lives"*.

Vervolgens, gebaseer op literatuurstudie, poog hierdie navorser om vaardighede - deur haar as beslissend vir optimale handhawing in 'n veranderende Suid-Afrika beskou - te ekstrapoleer en in 'n opsomming te sintetiseer. Aan die hand van 'n omvattende literatuurstudie is lewensvaardighede as noodsaaklik vir volwassenheid geïdentifiseer (Rice 1991:152-155, 158-161, 172; De Wit 1994:85-90; Harmer 1995:181 & 271; McMillan 1994:43; Rosen & Bezold 1996:524; Rooth 1995:2; Lodder 1993:12-18; Hopson & Scally 1986:57), en word hierdie breë lewensvaardigheidsterreine in Tabel 1 getabuleer.





TABEL 1 BREË LEWENVAARDIGHEIDSTERREINE

LEWENVAARDIGHEID	BESKRYWING
LEERVAARDIGHEID	<ul style="list-style-type: none"><li>- leer hoe om te leer;</li><li>- lewenslange leer; en</li><li>- werkmodes.</li></ul>
BASIESE VAARDIGHEDE	<ul style="list-style-type: none"><li>- lees, skryf, reken;</li><li>- handvaardigheid; en</li><li>- media geletterdheid.</li></ul>
LUISTER- EN VERBALE VAARDIGHEDE	<ul style="list-style-type: none"><li>- taalontwikkeling en -vaardighede; en</li><li>- kommunikasievaardighede en -effektiwiteit.</li></ul>
AANPASBAARHEID	<p><u>veelsydigheid en buigbaarheid in terme van :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <u>denke</u> : om krities, kreatief, abstrak, lateraal te kan dink;</li><li>- <u>gedrag</u> : om toepaslik by veranderende omstandighede te kan aanpas, om verdraagsaam teenoor ander te wees;</li><li>- <u>probleemoplossing</u> : om te kan analiseer, definieër, interpreteer, verhelder, sintetiseer; om tussen feite en fiksie te kan onderskei, om inligting te kan gebruik;</li><li>- <u>besluitneming</u>: om kans te kan waag, om te kan beoordeel;</li><li>- interpersoonlike verhoudings;</li><li>- tegnologie;</li><li>- organisasie van tyd en hulpbronne;</li><li>- finansiële bestuur;</li><li>- hantering van veranderinge; en</li><li>- beroepsbeplanning in veranderende omstandighede.</li></ul>
SELFBESTUUR : INTRAPSIGIES	<ul style="list-style-type: none"><li>- selfbegrip;</li><li>- selfaangewesendheid;</li><li>- eiewaarde;</li><li>- selfvertroue;</li><li>- positiewe selfkonsep;</li></ul>



LEWENSWAARDIGHEID	BESKRYWING
	<ul style="list-style-type: none"><li>- positiewe houding;</li><li>- algemene lewensbenadering;</li><li>- insig in persoonlike sterk- en swakpunte;</li><li>- integriteit;</li><li>- interne lokus van beheer;</li><li>- 'n sterk morele- en waardebasis (om oor helderheid te beskik rakende waardes, konsekwente waardes, noodsaaklike waardes, waardes te kan analiseer by wyse van waardeverhelderingsvaardighede);</li><li>- doelstelling/motivering;</li><li>- persoonlike, ofte wel loopbaanontwikkeling;</li><li>- potensiaal ontwikkel; en</li><li>- gevoelens op 'n positiewe wyse beheer.</li></ul>
SELFBESTUUR : INTERPSIGIES	<ul style="list-style-type: none"><li>- betroubaarheid;</li><li>- verantwoordelikheid;</li><li>- pligsgetrouheid;</li><li>- verdraagsaamheid;</li><li>- geduld;</li><li>- onafhanklikheid; en</li><li>- insig in die hantering van konflik, woede, frustrasie, gevoelens, seksualiteit, dwelms.</li></ul>
GROEPEFFEKTIVITEITS- VAARDIGHEDE	<ul style="list-style-type: none"><li>- interpersoonlike vaardighede;</li><li>- sosiale verhoudings;</li><li>- portuurgroepverhoudings verbeter;</li><li>- onderhandelingsvaardighede;</li><li>- samewerkingsvaardighede;</li><li>- deelnemingsvaardighede;</li><li>- debateringsvaardighede;</li><li>- groepwerk;</li><li>- positiewe rolle;</li><li>- burgerlike opvoeding;</li><li>- besorgdheid vir ander; en</li><li>- gesins-, vriendskaps-, huweliks- en ouerskapvaardighede.</li></ul>



LEWENSWAARDIGHEID	BESKRYWING
BEÏNVLOEDINGSVAARDIGHEDE	<ul style="list-style-type: none"><li>- organisasie-effektiwiteit;</li><li>- entrepreneursvaardighede;</li><li>- kundigheid;</li><li>- inisiatief;</li><li>- selfgeldig;</li><li>- vermoë om vertrouwe te wek;</li><li>- beplanningsvaardighede; en</li><li>- leierskap.</li></ul>
ORLEWINGSVAARDIGHEDE	<ul style="list-style-type: none"><li>- gesondheid;</li><li>- huishouding;</li><li>- konstruksie;</li><li>- voedselproduksie;</li><li>- kry van 'n werk;</li><li>- huwelik;</li><li>- ouerskap;</li><li>- kindersorg; en</li><li>- gesinsbeplanning.</li></ul>

Die omvangryke kategorisering van lewensvaardighede is egter nie die doel van hierdie studie nie. Die navorser poog eerder om kernlewensvaardighede te identifiseer aan die hand waarvan 'n program vir die voorligtings- en beradingspraktyk ontwerp kan word. Hierdie strewende word gereflekteer in die woorde van Strydom (1991:72):

*“Alhoewel hierdie lewensvaardighede sekere elemente van 'n oorlewingstrategie bevat, is die doel daarvan nie maar net om elke dag fisies en psigies te oorleef nie, maar is dit **gemik om elke dag sinvol en ten volle te leef.**”*

Die behoefte aan selfbestuursvaardighede (beide intra- en interpersoonlik), sowel as aanpasbaarheidsvaardighede word deurlopend in die literatuur as primêre behoeftes aangedui, en word as sulks deur hierdie studie onderskryf (Harmer 1995:271; McMillan 1994:43; Rosen & Bezold 1996:524; Blissett & McGrath 1996:174; Goodman

1992:701; Hewson 1996:174; Irving & Williams 1995:108; Byrnes & Torney-Purta 1995:261; Cesarone 1994:55; Reixach 1996:36).

## 2.4 KERNLEWENSWAARDIGHEDE AS VOORLIGTINGS- EN BERADINGSINHOUD

### 2.4.1 INLEIDEND

Hierdie studie spits hom nie op die funksionele geletterdheid van mense toe nie. Die fokus val eerder op die bemagtiging van mense om daaglik in veranderende lewensomstandighede as persone in interaksie met ander, sowel as individueel, optimaal selfaktualiserend te kan leef. Per definisie is die kernfunksie van lewensvaardighede die suksesvolle hantering van daaglikse lewenseise. Hierdie studie onderstreep die beginsel dat mense self in beheer is van hoe hulle oor omgewingstressors dink en voel, en die wyse waarop hierdie gedagtes en gevoelens hul gedrag, oftewel reaksie op lewenseise, rig. Hierdie studie postuleer dat mense **aan die hand van kernlewensvaardighede bemagtig kan word om op selfkontrollerende wyse hul lewens optimaal binne 'n immerveranderende wêreld te bestuur.**

Verdere slyping van die konsep kernlewensvaardighede is derhalwe noodsaaklik.

### 2.4.2 INTRAPSIGIESE VAARDIGHEID AS BASIESE BEHOEFTE VIR LEWENSSUKSES

Lewensvaardighede met die klem op positiewe ontwikkeling is van belang in hierdie studie. Die premis van hierdie studie is dat **lewensvaardige mens goed aangepas en gelukkig sal leef**. Ingesluit hieronder is sosiaal-aanvaarbare gedrag, sosiale vaardighede en positiewe waardes (Harmer 1995:48&49).

Pettijohn en Pettijohn (1996:759) fokus op Wilson se voorgestelde behoeftes vir mense om gelukkig te wees. Volgens Wilson bestaan drie basiese behoeftes wat gelukigheid bepaal: fisiologies (kos en beskutting), plesier-soekende behoeftes (stimulasie en

aksie), en verworwe sekondêre behoeftes (affek, aanvaarding, status, prestasie en selfaktualisering).

Ten spyte van voortgesette vernuwing in die terrein van hoe die gelukkige mens daarna uitsien (Ebersole & DeVore 1995:35; Heylighen 1992:47-57; Wicker, Brown, Wiehe, Hagen & Reed 1993:121-123; Sumerlin & Bundrick 1996:255-257), is hierdie navorser dit met Soper, Milford en Rosenthal (1995:416) eens dat "*Maslow's Hierarchy of Needs has continued to hold sway with many professionals*". Heylighen (1992:40) verduidelik dat Maslow se persoonlikheidsteorie gebaseer is op :

1. 'n teorie van menslike motivering, gekenmerk deur 'n hiërargie van behoeftes;
2. 'n beskrywing van 'n spesifieke tipe maksimum gesonde persoonlikheid, genoem: selfaktualiserend;
3. wat veronderstel is om te verskyn sodra al hierdie behoeftes bevredig is.

Gegrand op die perspektief dat menslike behoeftes die kragte vorm wat menslike gedrag aanspoor, het Maslow (1968, 1970) voorgestel dat mense gemotiveerd is om vyf kategorieë van behoeftes te bevredig, naamlik:

- fisiologiese behoeftes – insluitend lewensmiddele soos kos en water, asook fisieke gemak;
- veiligheids- en sekuriteitsbehoefte – insluitend 'n belewing van stabiliteit en vryheid van vrees/bedreiging van fisieke of sielkundige skade;
- sosiale behoeftes – die behoefte om aanvaar te voel deur ander, geliefd te wees, vriendskappe te ontwikkel, en deel van 'n groep te wees;
- eiewaarde behoeftes – insluitend 'n behoefte aan positiewe selfagting en 'n behoefte vir herkenning en respek deur ander; en
- selfaktualiseringsbehoefte – die begeerte om kennis te verkry, kreatief te wees en 'n mens se volle potensiaal te verwesenlik.





Volgens Maslow se hiërargie van behoeftes is mense se noodsaaklikste primêre behoefte hul fisiologies-biologiese oorlewing en tweedens hul behoefte aan veiligheid en sekuriteit. Ná die vervulling van hierdie basiese behoeftes van fisieke voortbestaan, stel Maslow dit dat mense 'n behoefte het aan liefde, en om te behoort: sosiale interaksie met ander mense. Eiewaarde en agting deur ander volg as 'n behoefte, na die vervulling van die van liefde. Selfaktualiserende behoeftes word deur Maslow as metabehoeftes, oftewel groei-behoeftes, bestempel (Shea 1991:166-7; Poduska 1992:757; Wicker, Brown, Wiehe, Hagen & Reed 1993:119-123; O'Manique 1994:286; Umoren 1992:657; Bennett 1991:10-11).

Maslow het later, dienooreenkomstig laasgenoemde siening, sy aanvanklike teorie aangepas (Sumerlin & Bundrick 1996:254). Die fokus het verskuif vanaf die blote bevrediging van basiese behoeftes, na die oortuiging dat ware "gesonde" mense eerder neig om hul basiese behoeftes te transendeer, ter wille van 'n oorheersende behoefte aan selfaktualisering. Die behoefte om effektief, betekenisvol en genotvol te kan leef, impliseer dat mense oor toereikende lewensvaardighede moet beskik. In hierdie trant tipeer Maslow, in Shea (1991:171) 'n "gesonde," selfaktualiserende mens as iemand met die volgende lewensvaardighede:

*"more efficient perception of reality and more comfortable relations with it; greater acceptance of self, and others, and nature; spontaneity, simplicity, and naturalness; problem centered (rather than self-centered); detached, with a liking for solitude; continued freshness of appreciation; "big-brotherly" towards others; creative, original, inventive."*

Die behoefte om meer selfaktualiserend te wees, en die uitreiking na, onder andere, die voorligtings- en beradingspraktyk in die verwesenliking van hierdie doel, vind weerklank in die woorde van Strong (1992:60):

*"In advanced nations, more and more men and women are moving beyond material goals, as their lower-order needs such as food are satisfied relatively easily. They are setting a new goal for themselves: self-actualisation, the*



*realisation of their enormous potential. They are seeking the higher joys of gaining new knowledge and skills, of achieving better self-understanding, of learning to interact more sensitively and honestly with others. The incredible expansion of human growth centres and other means of maximising human potential is one sign of this shift, as well as the multitude of opportunities for spiritual growth and experience”.*

Hieruit volg dit dat mense **buiten voortbestaansvaardighede**, 'n essensiële nood het aan **sosiale, of te wel interpsigiese vaardighede**, ten einde selfaktualiserend in 'n bepaalde samelewing te kan behoort (Mathews 1996:29). Alvorens mense hierdie sekondêre vaardighede rakende interpersoonlike kommunikasie kan verwerf, spreek dit vanself dat hul oor **toereikende intrapsigiese vaardighede** behoort te beskik. Maslow (1970:46) noem dit dan ook dat sekere take, geassosieerd met selfaktualisering, intrapsigies is. So byvoorbeeld in die strewe na selfaktualisering, “*to become more and more what one idiosyncratically is*”, word intrapsigiese take soos selfaanvaarding, introspeksie, gemak in alleenheid, en begrip vir vermoëns vereis.

Elke persoon behoort dus oor effektiewe vaardighede te beskik om hulself te ken, te aanvaar, te begryp hoe hulle hulself in bepaalde lewenssituasies sien, bewuswees van hoe hulle voel, dink, besluite neem; inligting ontvang, prosesseer, evalueer en benut. Selfhandhawingsvaardighede kan hierna die kollig geniet.

**Intrapsigiese selfbewussyn** van wie ek is, hoe ek dink, voel en besluit om te doen is tog **voorwaarde vir interpsigiese verhoudingstigting**. Wat elke mens weet betreffende hul voorkeure, vermoëns, waardes, aspirasies, bekommernisse en gevoelens vorm tog 'n stukrag vir die inisiëring en instandhouding van verhoudings met ander.

Eers na die suksesvolle vestiging van 'n eiebeeld kan mense begelei word om met empatie en waardering ander mense nie te stereotipeer nie, maar as leiers en deelnemers in groepe op te tree; insig in groepdinamika en -druk te hê; en konflik effektief te hanteer (Rosen & Bezold 1996:521; Sims, Hutchins & Taylor 1997:247).

Kortom : om daaglik suksesvol en gelukkig saam met ander in groepe te kan wees, moet jy eers in jou eie teenwoordigheid gelukkig en suksesvol wees.

Selfregulering, as intra- en interpsigiese vaardigheid, blyk dus die kern van optimale aanpassing in 'n immergroeïende wêreld te wees. Harmer (1995:152) stel die **dinamiek tussen intra- en interpsigiese vaardighede** soos volg:

*"Training ... in certain skills associated with control of negative emotions, tension, anxiety and anger are of great importance... Training of skills such as responsibility, self-confidence, goal-setting, problem-solving, decision making, critical thinking, values and norms are all very important for the present as well as their future lifestyle."*

Die doel van hierdie studie is om die bron van hierdie selfregulering as kernlewensvaardigheid uit te lig. In die voorligtings- en beradingspraktyk kan die verwerwing van 'n kerntegniek vir selfregulering gefasiliteer word. In die volgende hoofstuk sal die wese van die kernlewensvaardigheid vir selfregulering in verdere diepte verken word.

### 2.4.3 INTERPSIGIESE KUNDIGHEID

Voorligting en berading in kernlewensvaardighede behoort te lei tot sosiale aanpasbaarheid gegrond op toereikende selfaanvaarding. Selfaanvaarding stem uit 'n realistiese selfkonsep. Selfkennis en –aanvaarding vind uiting in interpsigiese interaksie: die mate waartoe ek myself ken en oor myself voel, beïnvloed my optrede (lewensvaardigheid) in my alledaagse lewe. De Wit (1994:8) haal Garretson aan om te wys op die belangrike uitkoms van *"social maturity as it relates to the attainment of individual independence which some would equate with social independence"*.

**Interpsigiese, of te wel sosiale kundigheid** kan gesien word as sosiaal-aanvaarbare aangeleerde gedrag waarvolgens mense met ander in interaksie kan verkeer op 'n wyse wat positiewe reaksies ontlok en help om hul negatiewe reaksies te verhoed.



Aan die hand van sosiale kundighede word positiewe interaksies geïnisieer en instand gehou. Verder omsluit sosiale kundighede *"the ability to achieve the objectives that a person has for interaction with others..."* (Harmer 1995:107; De Wit 1994:9; Sims, Hutchins & Taylor 1997:248). Die graad van iemand se **sosiale vaardigheid** word weerspieël in die mate waartoe hy/sy hul doelwitte tydens interaksie met ander bereik. Die effektiwiteit van gedrag in sosiale interaksie hang af van die konteks van die situasie.

Nie net gedragsvaardighede val onder die **sambreel van sosiale kundighede** nie. Die individu se vermoë om 'n situasie waar te neem en bewus te wees van 'n reeks gedragsopsies, sal tot positiewe uitkomstes lei. Trower in Harmer (1995:108) onderskei tussen dimensies (vaardigheidskomponente en vaardigheidsprosesse) as onderdele van sosiale vaardigheid. **Vaardigheidskomponente** is enkele elemente (soos 'n knik of frons), asook reekse van gedrag benut tydens sosiale interaksies (soos ontmoetings en afskeide). **Sosiale prosesse** verwys na die individu se vermoë om vaardige gedrag nagelang van reëls, doelwitte, en as reaksie tot sosiale terugvoer, te genereer. Hierdie onderskeid suggereer dat individue situasies behoort te monitor en dat gedrag in reaksie op terugvoer moet afwissel.

Hieruit volg dit dat sosiale kundighede uit beide waarneembare gedragsaspekte, sowel as onsigbare kognitiewe elemente, bestaan. Laasgenoemde sluit verwagtinge, idees en besluite rakende optrede tydens 'n volgende interaksie in. Vermoëns, soos die akkurate waarneming van 'n ander persoon se wense of intensies, en insig rakende toepaslike gedrag om 'n ander se opinie te beïnvloed, val ook onder hierdie hoof.

**Sosiale kundigheid** behoort van sosiale vaardigheid onderskei te word. Eersgenoemde is 'n opsommende begrip wat sosiale beoordeling rakende die algemene kwaliteit van 'n individu se optrede in 'n gegewe situasie reflekteer. **Sosiale vaardighede** kan as spesifieke, identifiseerbare bousteenvaardighede beskou word, wat die basis vir sosiaal-kundige gedrag vorm (Harmer 1995:108).





Hargie in Ludick (1993:15) tipeer sosiale vaardighede as *"a set of goal-directed, interrelated social behaviours which can be learned and which are under the control of the individual"*. Onderskeibare sosiale vaardighede, waarvolgens iemand as sosiaal kundig beskou kan word, is byvoorbeeld interpersoonlike- en probleemoplossingsvaardighede. Vir die doel van hierdie studie is sosiale vaardighede moontlikheidsvoorwaarde vir die ander, en het nie bestaansreg in die afwesigheid van betekenisgewende sosiale kundigheid nie.

Daagliks word dit van mense vereis om met ander mense op 'n effektiewe wyse om te gaan. Erchul (1993:39) stel dit dat hierdie interpersoonlike interaksie as onseker beskou kan word, met verskeie positiewe en negatiewe uitkomstes wat vir beide die persoon self en ander moontlik is. Tog kan hierdie onsekerheid volgens hom verminder en oorkom word tot die mate waartoe 'n persoon sosiale kennis en vaardigheid kan benut om effektiewe kommunikasie strategieë te genereer. Erchul propageer die **beheer/kontrole perspektief**, waarvolgens die voorspelling en beheer van 'n ander persoon se reaksies en/of uitkomste van die situasie as kardinaal beskou word. 'n Ander eienskap van hierdie perspektief is die fokus op die individu (dus: die self en ander) eerder as die tweetal as 'n sosiale stelsel.

Erchul (1993:40-42) bespreek verskeie **kategorieë van strategiese kommunikasie** vanuit die beheerperspektief. Vir die doel van hierdie studie sal slegs twee relevante kategorieë, naamlik sosiale kognisie en konstruktivisme, kortliks toegelig word.

Vanuit die beheerperspektief benadruk **sosiale kognisie** in terme van sosiale kundigheid die strukture van kennis wat die self na 'n ontmoeting met ander saambring. Volgens hierdie kommunikasiekategorie word daar ondersoek ingestel na hoe die self sosiale inligting versamel, herroep, prosesseer en toepas tydens die verloop van 'n interaksie.

Die **aannames van die sosiale kognisie siening** is die volgende:



basiese gedrag om averse omstandighede te beheer, byvoorbeeld vermyding en vlug, is gesinteseer met 'n psigoanalitiese model waarvolgens hanteringstrategieë gepredetermineerde persoonlikheidstrekke reflekteer (Allerton 1995:2).

Daarenteen ondersteun hierdie navorser die **kognitief-transaksionele benadering** tot hantering. Volgens hierdie benadering word "hantering tipeer as konstante veranderende kognitiewe- en gedragspogings ter behartiging van spesifieke eksterne en/of interne **eise** wat **takseer** word as veeleisend, of asof dit beskikbare bronne van die individu oorskrei". Hiervolgens word alles wat 'n persoon doen en dink, nie-teenstaande die effektiwiteit daarvan, as hantering bestempel (Allerton 1995:2; Holaday & Smith 1995:360).

Die kognitiewe-transaksionele benadering tot hantering vind noue aansluiting by die beheerperspektief van sosiale kommunikasie onder die vorige afdeling bespreek. Beide hierdie benaderings het selfbemagtiging van die individu as einddoel. Die doelstelling van hierdie studie, te wete die daarstel van 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede, vind dus weerklank in hierdie sieninge. Die strewe is om 'n program daar te stel waarvolgens individue begelei kan word binne die voorligtings- en beradingspraktyk om **self** hul daaglikse **hantering** van situasies, en interpersoonlike **interaksies** te verbeter.

Hantering as 'n kernlewensvaardigheid kan as 'n **proses** beskou word, waar dieselfde persoon dieselfde gebeurtenis op verskillende maniere kan hanteer op verskillende tye en in verskillende kontekste. In die hanteringsproses is dit nodig om te verstaan wát persone hanteer en wat hulle dink hulle hanteer. Hierdie proses is veranderend namate die stresvolle ontmoeting ontplooi. 'n Persoon mag aanvanklik vermeidingstaktieke benut en later van probleemoplossingstegnieke gebruik maak soos die verhouding met die stresvolle gebeurtenis, oftewel stressor, ontwikkel (Allerton 1995:2, Faupel 1999). Hierdie siening van hantering impliseer dat 'n meer individualistiese program in kernlewensvaardighede moontlik is.

Die rol van **kognisie** in hierdie benadering kom ter sprake by die taksering van 'n stresvolle ontmoeting. Taksering kan as 'n voortdurende proses beskou word waartydens verskeie takserings mag geskied. Byvoorbeeld, hertaksering van die effek van vorige hanteringspogings gerig op die verandering van die eksterne omgewing of die interne betekenis van 'n gebeurtenis, kan geskied (Hopf, Ayres & Baker 1995:34; Blissett & McGrath 1996:174).

Kognisie van intrapsigiese prosesse is kenmerkend van verskeie opleidingsprogramme in lewensvaardighede (Reixach 1996:36). Hedendaags is die kognitiewe selfregulering van affek verpopulêr by wyse van die konsep "emosionele intelligensie".

Mayer (1996:89) stel die verband tussen kognisie, affek en lewensvaardigheid soos volg:

*"People who are good at connecting thoughts to feelings may better "hear" the emotional implications of their own thoughts, as well as understand the feelings of others from what they say. ... A person ... who is unable to connect her thoughts to her own emotion, may find herself at a social disadvantage – and appear irrational and demanding. A person ... who can "hear" the emotions in another's thoughts may excel at handling certain social demands. Sometimes the task of emotional identification requires considerable perspective taking."*

Die konsep van emosionele intelligensie (mense se vermoë om gevoelens effektief te kan identifiseer en gebruik) is deur Salovey en Mayer geskep in 1990. Hulle konseptualisering van die begrip omvat die oorkoepelende vermoëns om gevoelens in die lewe te kan identifiseer, verstaan, gebruik en reguleer. Hierdie vaardighede kan egter onafhanklik van mekaar bestaan en kan derhalwe volgens hulle nie onder die sambreelterm van emosionele intelligensie gemeet word nie (Mayer 1994:91). Salovey waarsku verder teen oormatige meting, ten einde die historiese foute van intelligensie-evaluering nie te herhaal nie. Salovey stel dit dat sosiale kernvaardighede, soos konflikthantering, ten grondslag van emosionele intelligensie lê (Salovey & Sluyter 1997: 198; Jones 1997:34).



Dit was egter Daniel Goleman wat die begrip emosionele intelligensie, in gewysigde formaat, populêr bekendgestel het in 1995. Aan die hand van 'n blitsverkoper het hy die idee van 'n emosionele koëffisiënt (aanleerbare lewensvaardighede) as 'n beter voorspeller vir lewensukses as bloot 'n intelligensie koëffisiënt (gegewe, genetiese eienskap) voorgelê (Jones 1997:34).

Goleman gebruik die begrip "emosionele intelligensie" ter verwysing na die konsep van selfregulering van emosies as hanteringstrategie en kernlewensvaardigheid. **Selfregulering as 'n kernvaardigheid** sal 'n individu toerus om op 'n aktiewe wyse self beheer te neem oor enige intense affektiewe eienskap wat hy/sy sou openbaar.

Ten einde voortdurend by 'n veranderende omgewing te kan aanpas, is dit noodsaaklik dat mense oor hierdie kernvaardigheid beskik om op 'n dinamiese wyse in beheer van hulself en hul lewens te kan wees (Oosthuizen 1994:3). Goleman propageer emosionele intelligensie nie net as bloot die mag om gevoelens te beheer nie, maar ook die persepsie van emosies. Volgens hierdie paradigma kan 'n persoon wat positief in voeling is met sy emosies sy prestasies en effektiwiteit verhoog (Farnham 1996:22).

Verskeie programme bestaan reeds om die filosofie van emosionele intelligensie toeganklik te maak. 'n Voorbeeld is die "Success for Life" program (Pasi 1997:41). Hierdie omvattende opvoedingsprogram is 'n doelbewuste integrasie van sosiale- en emosionele geletterdheid met die skoolkurrikulum. By wyse van hierdie program word leerlinge begelei tot verhoogde selfbewussyn, interpersoonlike begrip en besluitnemingsvaardighede. O'Neil (1996:11) bespreek 'n soortgelyke program in emosionele intelligensie wat met sukses in skole in New Haven, VSA aangebied word.

Hopson en Scally (1981:81) se paradigma van lewensvaardighede vind aansluiting by die beginsels van selfbewussyn en selfkontrole onderliggend aan emosionele intelligensie. Reeds in die tagtigerjare het hulle na bogenoemde as die proses van selfbemaagtiging ("*self-empowerment*") verwys. Wanneer daar gestreef word om mense



aan die hand van lewensvaardighede tot selfbemagtiging te begelei, geld die volgende voorwaardes (Carolus 1996:45):

- voldoende selfkennis/-bewussyn;
- toereikende selfinsig/-aanvaarding van sterkpunte, sowel as groeipunte;
- 'n dinamiese, realistiese selfkonsep;
- selfvertroue om effektief aan lewenseise te beantwoord;
- selfgeldend optree ter bevestiging van self--eiewaarde; en
- funksionele selfkontrole op intra-, sowel as interpsigiese vlak.

By implikasie sal persone met genoegsame selfaanvaarding bemagtig wees om gemakliker en meer effektief te funksioneer in hul daaglikse lewens. 'n Uiteers belangrike komponent vir selfbemagtiging is volgens De Wit (1994:23) die ontwikkeling van 'n verantwoordelike sin. Selfbemagtigde persone sal volgens Ellis, in Oosthuizen (1994:6&7), ook oor die volgende vermoëns beskik:

- sal objektief na hulself kan kyk en vir verandering ontvanklik wees;
- sal veranderinge binne hulself, sowel as hul lewensruimte, kan aanbring;
- sal hul eie aanvoeling kan benut om te bepaal waar 'n werklike en ideale situasie van mekaar verskil; en
- sal elke dag van eie swak- en sterkpunte bewus wees.

In die voorligtings- en beradingspraktyk behoort die strewe dus na meer as die blote bemeestering van kennis en vaardighede by kliënte te wees. Bemagtiging van kliënte is ook aanduidend van dit wat hulle doen met hul verworwe kennis en vaardighede: die persoonlike waarde daarvan vir hul denke en lewens. Die ideaal vir kliënte binne die voorligters- en beradingspraktyk word vergestalt in Higgs (1997:5) se woorde:

*“it is what the acquisition of their knowledge and skills has done to their mind, to their attitudes, their values, their ideas, their motives and intentions that will allow them to be considered to be an educated person”.*



Higgs (1997:7) propageer "*competence for life*". Hy stel dit dat hierdie filosofie opvoeding in alle vorme behoort te deurweef. Derhalwe behoort opvoeding (en by implikasie ook die voorligtings- en beradingspraktyk) vir die doel van lewensbekwaamheid te fokus op die individu as 'n persoon (Higgs 1997:7):

- wie se waarde geleë is in sy/haar intersubjektiewe ervaringe van menswees (en nie behandel word as 'n objek of 'n voorwerp wat net in terme van sy/haar bruikbaarheids-waarde en produktiwiteitskapasiteit geëvalueer word nie);
- wat self iemand moet word met 'n eie unieke en gedifferensieerde identiteit en nie net bloot een of ander nuttige of produktiewe objek is nie;
- wie se waardigheid en uniekheid herken en gerespekteer word;
- wat die totstandkoming van 'n interpersoonlike verhouding van liefde-in-aksie vereis, ten einde sy/haar bestaan en lewenservaringe met persoonlike betekenisvolheid in die situasie te belê; en
- wat 'n behoefte daaraan het om ondersteun te word in sy/haar uitdrukking van hul wense.

## 2.5 SINTESE

Aristoteles (1962:45) het daarop gewys dat **menslike uitnemendheid** algemeen verkry is deur die vorming van goeie gewoontes en gebruike wat deur ouers by kinders ingeboesem word. Volgens hom het goeie ouers en opvoeders goeie gewoontes aan kinders geleer sodat hulle goedopgevoede en goeie mense kan word. Tog, het Aristoteles verder geargumenteer dat uitnemendheid nie in die afwesigheid van "praktiese redenering" versterk of bevorder kan word nie.

Aristoteles stel dit dat **praktiese redenering** 'n mens nie vertel welke deugde jy jou eie moet maak nie. Praktiese redenering is eerder aanduidend van die vaardigheid om te





bepaal hoe om meer eerbaar op te tree in wisselende situasies. Met ander woorde, mense ervaar selde stres of hulle barmhartig of dapper moet wees. Die problematiek lê in hoe om barmhartig of dapper op te tree in verskeie situasies. Higgs (1997:4) verduidelik Aristotle se proses van praktiese redenering soos volg:

*“These are the **deliberations** in daily life that take place around the possession and exercise of virtue, that are highly responsive to emotions, feelings, purposes and desires and require a finely developed capacity to reason and judge”.*

In die volgende hoofstuk wil hierdie navoser poog om 'n model vir hierdie kernwaardevolle intrapsigiese **beraadslaging** daar te stel.

Vraag bly: hoe kan die wese van hierdie intrapsigiese lewensvaardigheid tydens die voorligtings- en beradingspraktyk verwerklik word. Dit is die mening van hierdie navoser dat sekere teorieë geïntegreer kan word ten einde 'n kenmerkende tegniek, oftewel kernlewensvaardigheid wat as gemene deler dien, aan te dui. Na aanleiding van die ondersoek in relevante literatuur, verbandhoudende programme, asook talle persoonlike gesprekke is dit die gevolgtrekking van hierdie navoser dat die wese van lewensvaardigheid herlei kan word na drie basiese vrae. My lewensvaardigheid (hoe/wat ek doen) word bepaal deur antwoorde op die vrae::

- Wie is ek?
- Hoe/wat dink ek?
- Hoe/wat voel ek?

Ten einde 'n antwoord op hierdie vrae te verkry gaan hierdie essensies van kernlewensvaardighede in die volgende hoofstuk verken word met die doel voor oë om 'n voorligtings- en beradingsprogram te kan ontwerp. Die essensies van kernlewensvaardigheid is volgens hierdie navoser kennis en internalisering van:

- die self ;
- die vorming van die eie selfidentiteit;



- die eie denke, emosies en besluitnemingsaksies as voorlopers tot ekstern-waarneembare gedrag;
- intrapsigiese selfregulering as voorwaarde vir interpsigiese selfregulering; en
- tegnieke om vaardig te wees in intrapsigiese en interpsigiese selfregulering.

In die volgende hoofstuk sal teoretiese uitgangspunte tot bogenoemde essensies bespreek word. Sodoende sal 'n teoretiese templaot vir die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede uiteengesit word. Hierdie bespreking sal kulmineer in die identifisering van bewuste proaktiewe selfgesprek as kernlewensvaardigheid vir selfbemagtigende selfregulering.

## HOOFSTUK 3

### 'N TEORETIESE TEMPLAAT VIR DIE ONTWERP VAN 'N VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHED

*I find that when we really love and accept and approve of ourselves exactly as we are,  
then everything in life works.*

*(Louise Hay)*

#### 3.1 INLEIDEND

Soos aangedui in die vorige hoofstuk, is die **vertrekpunt vir vaardige interaksie in die leefwêreld die individuele persoon self**. Meer spesifiek is dit die persoon se individuele selfkonsep. Hul "sieninge en evaluasie(s) van (hul)self" (Plug 1987:318). Jacobs (1982:27) stel dit dat die selfkonsep as reguleerder vir gedrag, en derhalwe ook lewensvaardigheid, optree. Veranderinge wat in die selfkonsep plaasvind, sal dus ook weerspieël word in persone se meerdere/mindere vaardigheid in hul lewens.

Mense se insig oor hoe hul definiëring van hulself in verskeie lewenssituasies wissel (**identiteitsvorming**) en hul kognitiewe bewussyn en selfregulering van hierdie dinamiese proses aan die hand van selfgesprek, geld dus as basiese **teoretiese benadering** vir hierdie voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede.

Aanvullend tot hierdie **paradigma** is die van kognitiewe herstrukturering van gedrag as terapeutiese benadering. Soortgelyk aan die rol van bewuste selfgesprek in die vorming van 'n realistiese identiteit, vervul selfgesprek 'n kernrol in persone se vermoë om kognitief hul gevoelens en aksies te reguleer.

Die mate waartoe persone nie net aan die hand van hierdie selfgesprek daagliks van hul gevoelens bewus is nie, maar veral hul gevoelens tot so 'n mate kan reguleer dat

dit hul ekstern, waarneembare gedrag effektief beïnvloed (**emosionele intelligensie**), geld as **derde grondleggende teoretiese benadering** vir die ontwerp van hierdie voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede.

Die doel van hierdie voorligtings- en beradingsprogram is om mense in die lig van bogenoemde teoretiese benaderings te bemagtig om **proaktief** vaardig te wees in hul lewens. Hierdie **laaste teoretiese benadering** impliseer dat persone nie bloot begelei sal word om te reageer op veranderinge en eise in hul lewens nie. Persone sal begelei word om toonaangewend bewustelik beheer oor hul denke, gevoelens en gedrag te neem.

*Wie die persoon is, wat hy/sy dink, wat hy/sy voel, proaktief optree, en die mate waartoe hierdie dimensies deur bewuste selfgesprek gereguleer kan word, sal vervolgens in hierdie hoofstuk belig word.*

### 3.2 DIE SELFKONSEP AS MODERATOR VERANDERLIKE IN LEWENSVAAARDIGHEID

Vir die doel van hierdie studie is begrip van die **dinamiese proses van selfkonsepvorming** nodig. Hoe persone oor hulself dink, voel en wat hulle van hulself verstaan, beïnvloed per definisie hoe hulle in sekere situasies sal aanpas en teenoor ander sal optree: in wese dus hul *lewensvaardigheid*, en behoort as fokuspunt vir voorligting en berading in die verband te dien:

*“The process of integrating self-concept with life skill development is most effective if it becomes the focus of and foundation of ...guidance..., and individual counselling.” (Thompson & Rudolph 1992:97)*

Wanneer die vorming van die selfkonsep ter sprake is, word **verheldering** van die semantiek van bepaalde **konsepte** benodig. Vervolgens word die volgende begrippe, te wete, self, ek, my, identiteit, selfkonsep, en evaluerende selfgesprek, uiteengesit.



### 3.2.1 SELF

Die self kan volgens Jacobs (1982:18) as veelfassetig beskou word. Die self word onderbou deur die konstrakte **ek**, sowel as **my**.

Die **ek** kan as't ware beskou word as daardie deel van die self wat as 'n **konstante konsekwent geldig** is. Die ek is subjek, en is die geestelike stukrag in die somtotaal van menslike denke en handeling (Jacobs 1982:17). Die **my**-konstruk van die self is aanduidend van 'n **objek van ondervinding**. So word die versameling van eienskappe soos herinneringe, gedragspatrone en gesigsuitdrukkings onder hierdie sambreelterm van my saamgevat.

Ter illustrasie kan 'n persoon haar **ek-self** konsekwent as vrou beteken. Uit ondervinding kan sy weet dat as deel van hierdie vrouwees sy ook ander eienskappe besit. Hierdie lys van **my-self**-eienskappe kan elemente insluit soos die feit dat sy lank is, maklik haar humeur verloor en 'n vegetariër is.

Plug (1987:317) dui op die volgende **belangrikste betekenis van die term self**:

- die persoon se siening van homself, dus as sinoniem vir selfkonsep;
- al die persoon se eienskappe, dus sy persoonlikheid;
- die kern van die persoonlikheid.

Verder belig Plug (1987:317) die **omskrywings** van beide W. James en C.G. Jung **van die self** soos volg:

- "Enigeen van 'n reeks aspekte van 'n persoon soos dit in verskillende lewensituasies of -areas na vore tree, bv. die sosiale self, die religieuse self en die beroepself."



- "'n Archetipe wat gedurende die middeljare na vore tree indien daar versoening tussen teenstrydighede in die persoonlikheid en samesmelting van die bewuste en onbewuste bewerkstellig word. Dit vorm die middelpunt van die persoonlikheid, voorsien stabiliteit en ewewig en kan gevolglik as 'n doelwit van die lewe beskou word."

Uit hierdie omskrywings van die betekenis van die konsep self, blyk die volgende as **relevant vir die bestudering van lewensvaardighede:**

- die komplekse aard van die self;
- die situasionele diversiteit van die self in terme van legio lewensrolle;
- die verbintenis tussen die komplekse aard van die self met dié van die leefwêreld;
- integrasie tussen bewuste en onbewuste elemente van die persoonlikheid;
- die self as determinant vir effektiwiteit en stabiliteit; en
- self-vorming as kerndoelwit vir lewenseffektiwiteit.

### 3.2.2 IDENTITEIT

Plug (1987:150) tipeer identiteit as die gevoel van persone dat hulle **desondanks tydsverloop en gepaardgaande veranderings, tog dieselfde persoon bly**. By die vorming van 'n eie identiteit en die formulering van rolle in die samelewing kan 'n identiteitskrisis moontlik ontstaan, wat 'n onmiddellike impak op hul selfhandhawing (lewensvaardigheid) sal hê.

Jacobs (1982:20) fokus sterk op die **dinamiese aard van die hierdie identiteitsvormingsproses**. Tydens hierdie proses poog mense om 'n antwoord op die lewensvraag "Wie is ek?" te verkry. Hierdie dialoog vind plaas via 'n evaluerende **selfgesprek**. Die selfgesprek voltrek op onbewuste vlak en dien as "**gerigte**

**vereenselwiging**" (Jacobs 1982:19) met sekere persoonsmoontlikhede - liggaamlik, geestelik, verstandelik en sosiaal.

Tydens die identifiseringsproses is die persoon genoodsaak om betrokke te wees, betekenis te gee en hul self- evaluering te beleef. Voorwaarde vir hierdie proses is volgens Goleman (1996:48) **selfbewussyn**, wat dien as lanseringspunt vir optimale intra- en interpersoonlike vaardigheid. Jacobs (1982:20) onderskryf die uitspraak dat selfkennis as voorwaarde vir selfidentifisering geld, met die uiteindelijke doel "die selfontplooiing van die mens op só 'n wyse ... dat dit sal lei tot 'n bestendige identiteit op elke terrein van die self."

Die waarde van hierdie uitspraak op die terrein van lewensvaardighede lê in die handhawing van mensself ten spyte van veranderende omstandighede. Alvorens mens jouself egter kan bestendig, moet jou identiteit op 'n verantwoorde wyse gevestig wees.

### 3.2.3 SELFKONSEP

Verskeie definisies bestaan vir die begrip selfkonsep. 'n **Omvattende beskrywing van 'n selfkonsep** is die van Byrne en Kelly (Ludick 1993:43):

*"... a total collection of attitudes, judgements, and values which an individual holds with respect of his behaviour, his ability, his body, his worth as a person - in short how he perceives and evaluates himself."*

**Identiteitsvorming geskied in fases**, naamlik selfbewussyn, selfkonsep, selfwaarde en selfvertroue (Ludick 1993:42&43):

- **selfbewussyn** is aanduidend van persone se wete dat hulle individue is, asook hul persoonlike evaluering van hul individuele eienskappe;
- **selfkonsep** omvat sieninge van mense rakende wie hulle is en **wat** hulle kan doen;



- **selfwaarde** is aanduidend van mense se beleving van hulself in terme van positiewe of negatiewe terme, asook hul persepsie van hulself; en
- **selfvertroue** is gebaseer op mense se verwagting van hul moontlike sukses of mislukking, gegrond op hul selfbeoordeling.

Midde in hierdie fases van identiteitsvorming geskied 'n **selfgesprek**. Die selfkonsep, te wete persone se "siening(e) en evaluasie(s) van (hul-)self ... sluit **kognitiewe, emosionele en evaluatiewe elemente** in" (Plug 1987:318). Tydens voorligting en berading is dit hierdie proses van evaluatiewe selfgesprek wat geteiken behoort te word as vertrekpunt vir lewensvaardigheidsverwerwing.

'n Selfkonsep het 'n **dinamiese aard** en kan beskou word as 'n "*set of attitudes and beliefs an individual holds of him, which determines who the person is, what the person thinks he is **and who he can become***" (Burns in Ludick 1993:16). Die selfkonsep is as't ware ineengevleg met die mens se ontwikkeling (Ludick 1993:v; Rosen & Bezold 1996:521). Die **vertrekpunt vir aanpassing by veranderinge behoort daarom gesetel te wees in dit wat iemand van hom/haarself dink**. 'n Positiewe selfbetekening sal stukrag verleen aan mense se bereidwilligheid om nuwe lewensvaardighede te verwerf.

'n Positiewe selfkonsep kan verhoog word deur positiewe terugvoering en selfbemagtigende gedrag. Wanneer iemand oor voldoende lewensvaardighede beskik, voel hulle bemagtig om self in hul lewens probleemsituasies proaktief te hanteer. Hierdie suksesvolle hantering, lei tot positiewe terugvoer op grond waarvan 'n persoon se positiewe selfkonsep herhaaldelik versterk kan word. Daar is met ander woorde 'n **dinamiese, sikliese verband tussen die volgende elemente**:

- 'n positiewe selfkonsep;
- die verwerwing en implementering van kernlewensvaardighede;
- selfbemagtigende, proaktiewe gedrag;
- effektiewe daaglikse funksionering; en
- positiewe terugvoer.

### 3.2.4 EVALUERENDE SELFGESPREK

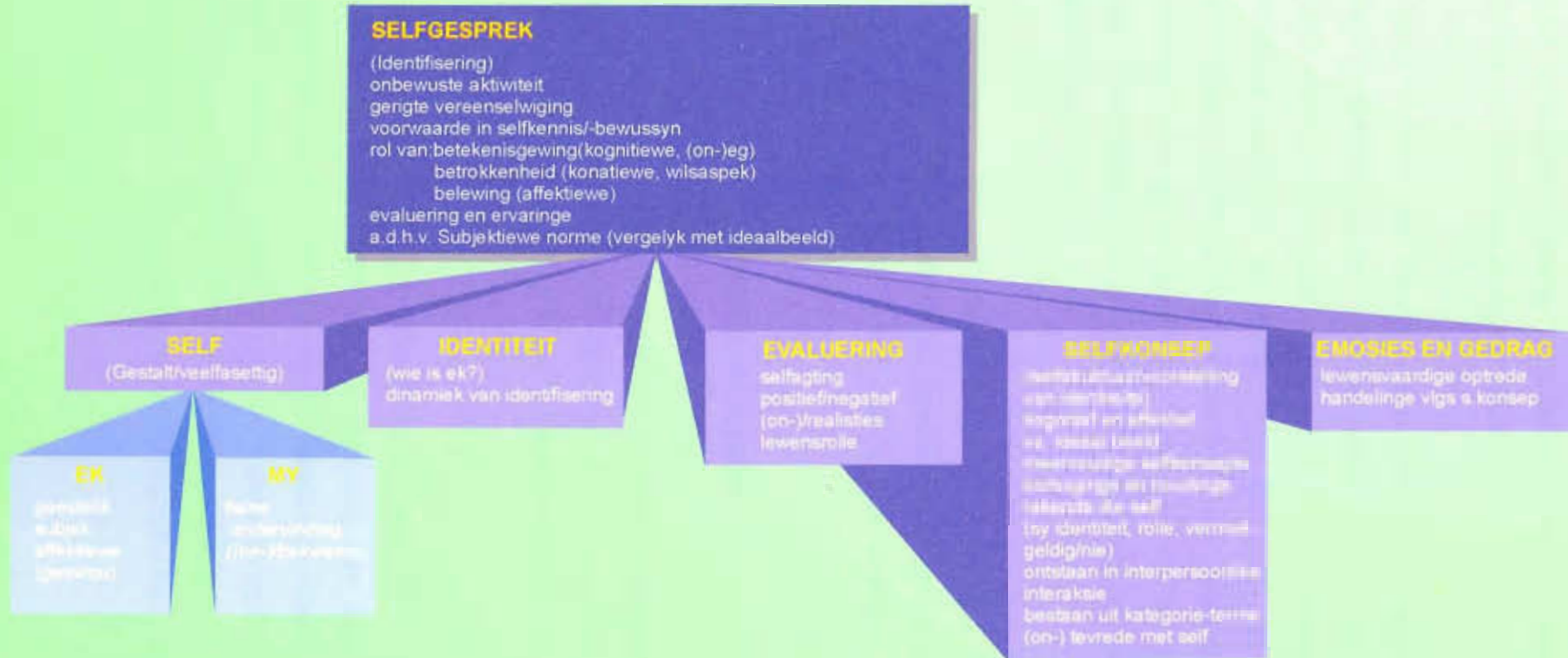
Volgens Jacobs (1982:21) vorm "die kern van die selfkonsep ... *die evaluering van die self volgens eie subjektiewe norme.*" Die moontlikheid bestaan nie dat self-identiteite gevorm kan word in die afwesigheid van evaluering nie. Die aktiwiteit van evaluering word vervat in **onbewuste, subjektiewe selfgesprek**. Die produk hiervan is die selfkonsep.

Tydens die selfgesprek is daar volgens Jacobs (1982:23) sprake van kognitiewe betekenisgewing, betrokkenheid (aanduidend van die wilsaspek), sowel as belewing (verteenwoordigend van die affektiewe).

'n Persoon kan tydens die selfgesprek hulself as **hoog of laag aanskryf** ten opsigte van 'n bepaalde eienskap. So kan iemand op onbewuste vlak hulself evalueer as 'n stylvolle man (**positief**) wat egter sukkel om met ander mense oor die weg te kom (**negatief**). Hierdie man mag egter geen aanvoeling hê vir kleredrag nie, wat beteken dat hy 'n **onrealistiese positiewe konsep** van sy uiterlike self het. Sy selfkonsep betreffende sy interpersoonlike vaardighede, mag egter **realisties negatief** wees, aangesien hy wel oor gebrekkige kommunikasievaardighede beskik. Bewyse vanuit spesifieke omgewings word dus benodig vir die bevestiging of verwerping van die realisme van 'n selfkonsep.

'n **Diagrammatiese voorstelling van die plek van selfgesprek** in die dinamiese proses van identiteitsvorming (Jacobs 1982) word uiteengesit op die hieropvolgende bladsy, in Figuur 1, bladsy 69.

# FIGUUR 1: DIE DINAMIESE PROSES VAN IDENTITEITSVORMING





Die verband tussen selfkonsepvorming en effektiewe lewensvaardigheid blyk duidelik uit die volgende aanhaling van Jacobs (1982:30):

"Die selfkonsep is dus die *kriterium* aan die hand waarvan ervaringe geïnterpreteer (*betekenisgewing*), aan persepsies betekenis gegee word (*betrokkenheid*), verwagtinge bepaal (*belewing*) en handeling bepaal en gerig word. ... Nadat sy selfkonsep op hierdie wyse gevorm is, is dié weer die maatstaf waarvolgens hy *buite homself* beweeg deur relasies ... te vorm. Hierdie gevormde selfkonsep bepaal dan die wyse en die intensiteit van betrokkenheid en **uiteindelik die geslaagdheid van hierdie relasievorming en gepaardgaande gedrag.**"

Elke mens vorm dus daagliks relasies met ander. Hierdie relasies vereis sekere gedrag. Die mate waartoe persone hulself vaardig gedra (hul lewensvaardigheid) word derhalwe primêr bepaal deur hul intrapsigiese vaardigheid: die mate waartoe hul selfkonsep effektief en realisties ontwikkel.

### 3.2.5 SELFGESPREK AS KERNLEWENSVAARDIGHEID

Die doelstelling van hierdie studie is vir persone om **die vaardigheid van bewuste, gekontroleerde selfgesprek te verwerf** aan die hand van die ontwerpte voorligtings- en beradingsprogram sodat hulle bemagtig is om hul lewens effektief proaktief te kan hanteer.

Selfgesprek is volgens Jacobs (1982:8) die innerlike evaluering van die self. Selfgesprek geskied op onbewuste vlak en is onderhewig aan elke persoon se eiesoortige verwysingsraamwerk en unieke siening. Hierdie kognitiewe proses **dien as sif vir gevoelens en optrede**. In enige situasie sal 'n persoon se reaksie, hetsy op gedrags- of affektiewe vlak, voorafgegaan word deur blitsige, dog onbewuste, selfgesprek. Aan die hand van voorligtings- en beradingstegnieke kan persone begelei

word om **bewustelik** "deel te neem" aan hul eie selfgesprek. Sodoende kan hulle proaktief wees in die hantering van hul lewens.

Die vaardigheid van bewuste selfgesprek beteken dat persone die **gawe van hul eie keusevryheid** kan geniet. Hulle is nie uitgelewer aan eksterne faktore wat hul magteloos laat omdat hulle op 'n sekere gebied nie besonder kundig is nie. Hierdie beginsel word in diepte verken in terme van proaktiwiteit onder 3.5.

Deur bewus te wees van jouself, of te wel **self awareness** soos Goleman (1996:17) die woord in terme van emosionele intelligensie bestempel, is die eerste stap in die bemagtigingsproses. Hand aan hand met hierdie vaardigheid van selfbewussyn, gaan die van regulerende beheer. 'n Persoon wat weet dat dit **binne sy/haar vermoë is om emosies** (en gepaardgaande optrede) soos bekommernis oor 'n kind wat laat is; woede oor 'n kollega se onvanpaste optrede; angs oor 'n klastoets; depressie oor 'n troeteldier se afsterwe, **te temper**, is voorwaar die kaptein van sy/haar eie skip.

In die verskynsel van selfgesprek is een van die wonders van die interverweefdheid van die mens as denker, gevoelswese, fisieke doener en sosiale wese saamgevat: so word die geleentheid van 'n ete gekompliseer deur 'n gasvrou se bekommernis oor haar spyskaart, wie langs wie moet sit, of haar man betyds sal opdaag om 'n gesellige vuur aan te steek, of sy sal weet wat om vir sy baas te sê - die lys is eindeloos. Soos 'n selfvervullende professie dit wil hê, is die moontlikheid dat sy senuweeagtig en lomp sal optree sterk.

Haar diverse rolbeleving kompliseer die selfgesprek verder: sy is onseker tussen sy werkskollegas, sy is pasgetroud en besig om haarself as eggenoot te identifiseer, as gasvrou is hierdie haar eerste formele aansitete. Vir al hierdie rolle is sy nog besig om identiteite by wyse van evaluerende selfgesprek te vorm.

Haar opswepende onbewuste selfgesprek kan die teenoorgestelde effek hê, wanneer sy dit op bewuste, gekontroleerde vlak voer. Haar gevoelens en optrede kan tot kalmte gestreel word in die teenwoordigheid van 'n realistiese evaluering van haar situasie.

Buiten die **direkte wins op persoonlike vlak**, lewer die vaardigheid van bewuste, gekontroleerde selfgesprek ook **dividende op interpersoonlike vlak**. Wanneer 'n mens weet dat hoe jy voel en optree, beïnvloed word deur 'n kognitiewe innerlike gesprek, kan jy **empatie** hê met persone wat sosiaal fouteer, teneergedruk is, oorreageer. Selfbewussyn, empatie en emosionele regulering is die intrapsigiese boustone van effektiewe interpsigiese vaardigheid.

### 3.3 KOGNITIEWE SELFREGULERING AS TEORETIESE BEGINSEL VIR 'N VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHED

#### 3.3.1 INLEIDEND

In die ontwikkeling van 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede word die teoretiese raamwerk van selfkonseptontwikkeling ondersteun deur die **paradigma van kognitiewe gedragsterapie**. In beide hierdie teoretiese raamwerke vorm **selfgesprek 'n nukleus** aan die hand waarvan persone tot effektiewe lewensvaardigheid begelei kan word.

'n Enkelvoudige behaviouristiese kognitiewe leermodel is egter nie volgens hierdie navorser die ideaal vir 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede nie. Aandag behoort ook aan affektiewe en kognitiewe gedrag tydens vaardighedsverwerwing geskenk te word. Aspekte soos verbale en nie-verbale kommunikasie, asook opleiding in empatie behoort onder andere aandag in so 'n program te geniet (Carolus 1996:46; Holaday & Smith 1995:362; Hopf *et al* 1995:34).

Die gebruik van kognisie tydens vaardighedsopleiding fokus op insette om denkstyle te struktureer, ten einde rigtinggewend vir korrekte gedrag te funksioneer sodat spesifieke doelwitte bereik kan word. 'n Belangrike klem sal daarom op die **uitskakeling van irrasionele, selfverwoestende, of foutiewe denkpatrone** geplaas word. Persone sal aangemoedig word om laasgenoemde met meer rasonale en produktiewe denke te vervang (Harmer 1995:152).

**Rasionele Gedragsterapie** kan in die voorligtings- en beradingspraktyk benut word om mense te begelei tot verwerwing van effektiewe selfhelpvaardighede. Kliënte se bewuswording en insig in die model van Rasionele Gedragsterapie sal hulle in staat stel om op gekontroleerde wyse bestaande en toekomstige probleme in hul daaglikse lewe te hanteer. Rasionele Gedragsterapie is 'n korttermyn intervensietegniek vir die voorligtings- en beradingspraktyk wat lewenslange resultate oplewer (Maultsby 1981:6).

Verskeie benaderings kan gevolg word ten einde **selfinsig te bevorder**. Oosthuizen (1994:v) dui aan dat Rasionele Gedragsterapie voordelig is, aangesien mense **bemagtig word om self hul eie** irrasionele en/of disfunksionele kognisies te identifiseer en te betwis. Möller in Oosthuizen (1994:2) brei uit op hierdie siening, deur te stel dat kognitiewe terapeutiese tegnieke ten doel het "die verandering van gedagtes, idees, veronderstellings, selfkommunikasie, basiese filosofieë (en dus kognitiewe strukture) wat die mens oor homself, andere, gebeure en situasies handhaaf." Hierdie verandering in selfkommunikasie op intrapsigiese vlak, dien as dryfkrag vir meer bekwame interpsigiese vaardigheid.

Identifikasie van irrasionele kognisies is egter nie voldoende wanneer lewensvaardighede ter sprake is nie. Individue behoort tydens voorligting en berading begelei te word **om hul gedrag te wysig** ten einde eise en veranderinge in hul lewens vaardig te kan hanteer. Vir die doel is die gebruik van Rasionele Gedragsterapie binne die voorligtings- en beradingspraktyk relevant. Aan die hand van Rasionele Gedragsterapie kan persone die geleentheid kry om op 'n rasionele wyse persoonlike lewensvaardighede in 'n nie-bedreigende omgewing aan te leer (Maultsby 1981:5).

### 3.3.2 RASIONELE GEDRAGSTERAPIE

Mense met gebrekkige lewensvaardighede behoort tydens berading en voorligting, begelei te word om hul **gebruiklike, disfunksionele gedrag te wysig**. Hedendaags word kognitiewe terapie op die terrein van gedragsmodifikasie meer dikwels beklemtoon. Hiervolgens val die fokus in gedragsverandering en gedragsmodifikasie-



strategieë op die rol van kognisies en kognitiewe prosesse (Oosthuizen 1994:2). Kliënte behoort begelei te word om hul hanteringstrategieë te wysig ten einde hul daaglikse lewenseise effektief te kan beantwoord.

Dikwels is mense se kognisies rakende hul lewensvaardighede irrasioneel of dis-funksioneel. Indien die aanname is, dat mense se gedrag deur hul kognisies gerig word (Oosthuizen 1994:3), kan aanvaar word dat **gewysigde kognisies ontoereikende lewensvaardighede sal uitskakel**. Wanneer mense eers bewus is van hul irrasionele kognisies, kan deskundiges in die voorligtings- en beradingspraktyk hul verwerwing van funksionele lewensvaardighede fasiliteer. Kognitiewe terapieë bied aan mense die geleentheid om op 'n **praktiese** wyse nuut-verworwe lewensvaardighede in te oefen.

Rasionele Gedragsterapie omvat Maultsby se ervaring van **verskeie terapeutiese benaderings**, te wete die leerteorieë van Pavlov, Skinner en Mowrer; die psigosomatiese navorsing van Grace en Graham; die neuropsigologiese navorsing en teorieë van Luria; en die rasioneel-emosiewe terapie van Ellis (Maultsby 1981:6; Oosthuizen 1994:3).

Volgens Maultsby (1975:8; Oosthuizen 1994:23&24) verwys die **term rasioneel** in Rasionele Gedragsterapie na denke, gevoelens en fisieke aksies wat **gelyktydig** voldoen aan drie of meer van die volgende **reëls vir optimale verstandelike en emosionele gesondheid**. Rasionele fisieke en emosionele gedrag:

- is gebaseer op objektiewe realiteit, of te wel die bekende relevante feite van 'n betrokke lewenssituasie;
- stel mense in staat om hul lewens en gesondheid te beskerm;
- bemagtig mense om hul kort- en langtermyn doelwitte te bereik;
- help mense om ongewensde interaksie met ander te vermei; en
- stel mense in staat om betekenisvolle persoonlike emosionele konflik te voorkom of vinnig uit te skakel.





Rasionele denke word hiervolgens beskou as denke wat persone in staat stel om te oorleef, en doelwitte en waardes wat hulle vir hulself stel te bereik ten einde hul oorlewing aangenaam en waardevol te maak (Maultsby 1990:12; Maultsby 1986:40; Oosthuizen 1994:24).

Bogenoemde reëls stem ooreen met die **evaluering van realisme**, al dan nie van 'n **selfkonsep** soos uiteengesit deur Jacobs en bespreek onder 3.2.4. Indien 'n kliënt nie voldoende bewyse vanuit 'n omgewing kan versamel as bevestiging vir die bestaan van 'n negatiewe/positiewe selfkonsep nie, is daardie selfkonsep onrealisties, of vanuit hierdie paradigma: irrasioneel. Ook het hierdie reëls **raakvlakke met die dimensies van emosionele intelligensie**, aangesien bewussyn en regulering van emosies as voorwaarde vir lewensvaardigheid 'n sentrale rol speel in hierdie model.

Rasionele Gedragsterapie berus op **ses basiese teoretiese aannames** (Maultsby 1981:7-9). Die **eerste** aanname is dat die brein die hoofarea vir leer en beheerde gedrag is. Die **tweede** aanname is dat die menslike verstand aan die hand van die brein en sentrale senuweestelsel aangeleerde gedrag beheer deur aktiwiteite van die outonome senuweestelsel na die perifere senuweestelsel te rig en te koördineer. Maultsby staaf hierdie aannames breedvoerig en wys daarop dat die moderne wetenskap van **neurologie** hierdie aannames steun, en self daarop gebaseer is.

Die implikasie van bogenoemde aannames vir die voorligtings- en beradingspraktyk, is dat mense aan die hand van Rasionele Gedragsterapie begelei kan word om hulself effektief te help. So kan die verwerwing van kernlewensvaardighede tydens voorligting en berading gefassiliteer word.

Die **derde** aanname vind sy oorsprong in Pavlov se leerteorie van operante kondisionering. Volgens Maultsby dien **woorde** wat mense in hul gedagtes gebruik as analoë vir die **klokkies** in Pavlov se eksperimente. Woorde word gekondisioneerde stimuli vir mense se spesifieke positiewe, negatiewe, of neutrale emosies en hul fisieke gedrag. 'n Persoon met gebrekkige selfvertroue sal derhalwe angstig voel by die

aanhoor van die woord "mondeling". Iemand wat moeilik besluite neem sal bekommerd voel wanneer hy gevra word om iets te "kies".

Vir voorligting en berading is die implikasie van die derde aanname dat mense meer effektief sal kan voel en optree, indien hulle meer effektief dink. Mense sal dus meer lewensvaardig wees indien hul op intrapsigiese vlak effektiewe kognitiewe selfregulering benut.

Die **vierde** aanname van Rationele Gedragsterapie fokus op die verskynsel dat menslike **motivering** vir aangeleerde gedrag grotendeels uit die volgende bestaan: **hoop** vir iets gewensd (ook die basis van positiewe versterking); **vrees** of **woede** rakende iets ongewensd (ook die basis vir negatiewe versterking); of 'n kombinasie van hierdie emosies.

Binne 'n voorligtings- en beradingsprogram is die implikasie van hierdie aanname die akurate analise van mense se ervarings in terme van hul wense (hoop), vrese en kwaadheid, ten einde hul gedrag te verstaan. Dikwels is mense onbewus van hul spesifieke wense, vrese en aggressie. Hierdie aanname van Rationele Gedragsterapie vind noue aansluiting by die dimensies van selfbewussyn, selfregulering van emosies asook motivering van emosionele intelligensie (vergelyk: 3.4.1). Nie net behoort mense bewus te wees van hul vrese en kwaadheid nie, hul kan die uiting hiervan reguleer, hulself paaikalm, en selfs hul gemoedstoestand meer positief en toekomsgerig stem. Sodoende kan hulle hul selfeffektiwiteit verbeter.

Die **vyfde** aanname is dat die beginsels van leer dieselfde bly, hetsy mense emosionele of fisiese gewoontes aanleer.

Vir die voorligtings- en beradingspraktyk is die implikasie van laasgenoemde aanname dat strategieë binne sessies ooreenstemming met ander effektiewe onderrigstrategieë sal toon. Kliënte sal aangemoedig word om geïnternaliseerde beginsels van intrapsigiese lewensvaardigheid tuis en in ander lewensomstandighede uit te oefen en te evalueer.



Die **sesde** aanname van Rationele Gedragsterapie is dat gebruiklike/gewoonte menslike emosies mense se innerlike drange tot aksie is. Laasgenoemde word gesneller deur hul limbiese stelsels, in reaksie op 'n kombinasie van mense se algemene persepsies van hulself en die buitewêreld, plus hul houdinge en sieninge rakende die mees toepaslike aksie om te neem in lyn met daardie persepsies.

Vir die voorligtings- en beradingspraktyk hou hierdie aanname die implikasie in dat 'n kernlewensvaardigheidsprogram se fokus eerstens op ongesonde denke sal val, en tweedens op ongesonde gevoelens en fisieke aksies. Intrapsigiese vaardigheid in terme van bewuste selfgesprek (evaluerende denke) rig derhalwe interpsigiese lewensvaardigheid.

### 3.3.3 DIE ROL VAN SELFGESPREK IN RASIONELE GEDRAGSTERAPIE

Maultsby se **kognitiewe terapiemodel** van rationele denke, emosies en gedrag lyk soos volg (Maultsby 1990:53-83):

- **A** Persepsies binne aktiverende gebeure
- **B** Evaluerende denke (positiewe, negatiewe of neutrale sieninge en houdinge met A geassosieer)
- **C** Emosionele en fisieke reaksies (ontlok deur B in reaksie op A)

**Verduideliking van die Rationele Gedragsterapie-model** (Maultsby 1986:50-51):

Voordat 'n mens enige emosionele reaksie kan hê, moet jy eers van iets bewus word. Hierdie **bewuswording** is jou persepsie, of te wel A. Die brein registreer hierdie persepsies outomaties.

Net so vinnig en outomaties gebruik die brein hierdie houdinge en sieninge om hierdie A-persepsies te evalueer. In die afwesigheid van hierdie evaluering van die A-persepsies, is dit vir die brein onmoontlik om 'n logiese reaksie te sneller.

Die brein produseer slegs **een hoof evaluering** op 'n keer. Hierdie evaluering is hoofsaaklik positief, negatief of neutraal ten opsigte van die A-persepsies. Persoonlike houdinge/sieninge (B) word deur die brein benut om alle A-persepsies te evalueer.

**Houdinge en sieninge (B) sneller emosies (C).** Indien houdinge en sieninge rakende A-persepsies oorwegend negatief is, sal emosies noodwendig hoofsaaklik negatief wees. Hoofsaaklik positiewe of neutrale houdinge en sieninge forseer die brein om hoofsaaklik positiewe of neutrale emosies te skep.

Kortliks: **alle menslike gedrag** (emosioneel en fisiek van aard) word **voorafgegaan** deur hul evalueerende denke, oftewel **selfgesprek**. Mense kan nie anders as om eers te *dink voor hulle doen* nie: selfgesprek is 'n fisiologiese gegewe (Maultsby 1975:124).

Volgens hierdie navorser sluit persepsie binne bepaalde lewenssituasies (A) nie net persepsies van dit wat gesien, gehoor en gesê word in nie, maar het hierdie persepsies as basiese agtergrond die persoon se persepsie van hom/haarself. Die persepsie van wie ek is binne 'n bepaalde situasie, my selfkonsep, medebepaal derhalwe my evalueerende denke en ook emosionele en fisieke reaksies.

***Die spilpunt van Rationele Gedragsterapie is vir hierdie navorser evalueerende denke (B) in die vorm van bewuste selfgesprek.***

Dienooreenkomstig die selfgesprek wat as nukleus van die identiteitsvormingsmodel van Jacobs dien, vorm selfgesprek in hierdie model weer eens die spilpunt vir uiteindelijke effektiewe gedrag. Bewuste, evalueerende selfgesprek dien verder as voorwaarde vir bewussyn en selfregulering van emosies (C) soos vergestalt in emosionele intelligensie. Laasgenoemde fokus verder op die noodsaaklikheid van intrapsigiese emotiewe vaardigheid, as voorwaarde vir interpsigiese lewensvaardigheid (emosionele en fisieke reaksies:C).

Bogenoemde kan togelig word aan die hand van die volgende voorbeeld:

*'n Tiener dogter stap 'n vertrek binne. Haar ma en ouer broer sit en gesels met mekaar. Soos sy die vertrek inkom hou hulle op praat, kyk na haar en lag uitbundig (A). Sy verloor haar humeur en skree: "Ek haat dit as julle agter my rug van my praat" (C).*

Hierdie emosionele en fisieke reaksie is die gevolg van haar persepsie dat sy die bron van hulle gedeelde pret is (B). Haar evaluering van hul optrede is gebaseer op haar siening van haarself as 'n buitestaander (selfkonsep) in haar gesin, asook haar irrasionele interpretasie van die visuele en ouditiewe inligting vanuit die situasie. Indien sy bewus was daarvan dat denke (B) altyd haar sigbare reaksie (C) voorafgaan, kon sy moontlik aan die hand van gekontroleerde, bewuste selfgesprek haar situasie meer rasioneel interpreteer, en dienooreenkomstig haar gevoelens en gedrag meer effektief reguleer. Met voldoende selfinsig kon sy bewus wees van die feit dat sy haarself as 'n buitestaander sien, en weet dat hierdie siening haar persepsie van gesinslede se optredes kleur. Sy kon eerder gereguleerd haar vermoede verken en vra: "Waaroor lag julle?", as om onvanpas 'n uitbarsting te hê en haar gesinslede te vervreem. Haar intrapsigiese vaardigheid kon haar interpsigiese meer vaardig laat optree.

### 3.3.4 RASIONELE GEDRAGSTERAPIE IN 'N VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHEDDE

Rasionele Gedragsterapie kan as benadering benut word vir die ontwerp van 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede. Van die **terapeutiese formulerings vir Rasionele Gedragsterapie** wat Maultsby (1981:6&7) onder andere onderskei, is die volgende:

- rasionele selfanalise: geskrewe, terapeutiese tuiswerk;
- die konsep van kognitief-emosionele dissonansie; en
- die beskrywing van die vyf fases van emosionele- en gedragsopleiding:
  - intellektuele insig;
  - inoefening;
  - kognitief-emosionele dissonansie;



- emosionele insig; en
- vorming van 'n nuwe persoonlikheidstrek.

Hierdie terapeutiese formulerings het 'n **noue verband** met die teoretiese en terapeutiese beginsels van beide die **identiteitsvormingsmodel** van Jacobs, sowel as **emosionele intelligensie** van Goleman. Ooreenstemming bestaan tussen rasonale selfanalise en die basiese aanname dat kennis van die "self", dit wil sê intrapsigiese kennis as vertrekpunt dien vir voorligting- en berading. Persone se selfanalise van hul identiteit, hul selfkonsepte in verskeie lewenssituasies, behoort volledig tydens voorligting en berading verken te word. Selfanalise het ook 'n verband met selfbewussyn as eerste dimensie van emosionele intelligensie, soos bespreek onder 3.4.1.

Die verband tussen kognisie en emosie en uiteindelijke gedrag is 'n verdere beginsel wat ook in die paradigmas van dinamiese identiteitsvorming en emosionele intelligensie resoneer. Die Rasonale Gedragsterapie-doelstelling om dissonansie tussen kognisie en emosie op te hef, word dienooreenkomstig in die strewe van emosionele intelligensie gereflekteer.

Elk van hierdie teoretiese raamwerke streef na intellektuele insig (bewuswording en betekenisgewing); internalisering van intrapsigiese lewensvaardigheid binne werklike lewenssituasies (inoefening); emosionele insig (en selfregulering aan die hand van emosionele intelligensie), en as finale uitkoms van effektiewe intrapsigiese lewensvaardigheid (nuwe persoonlikheidstrek) vaardige interpsigiese gedrag.

### 3.3.5 VOORDELE VAN RASIONELE GEDRAGSTERAPIE

Rasonale Gedragsterapie kan beide **individueel en in groepsverband** geskied, en is derhalwe 'n ideale kognitiewe gedragsterapie vir 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede. Hierdie rasonale **selfhelp**-metode bemagtig mense om op eie inisiatief terapeutiese vordering te maak tussen voorligting- en beradingsessies (Maultsby 1981:5).



Verder kan hierdie omvattende terapie **kruiskultureel** benut word, aangesien dit aanvaarbaar en effektief is vir mense van alle ouderdomme, rasse, kulturele waardes en lewensstylvoorkeure. Hierdie waardevolle korttermyn ingryping spreek die **mens-in-totaliteit** aan: kognitiewe, emotiewe asook fisieke aspekte van menslike gedrag. **Beginnels van lewensoriëntering**, naamlik nie-diskriminasie; 'n bewustheid van, en respek vir diversiteit; demokratiese waardes en praktykbeoefening; asook 'n holistiese begryping van die mens (De Jong *et al* 1994:95&96), word derhalwe in hierdie intervensietegniek vir die voorligtings- en beradingspraktyk gereflekteer.

### 3.4 EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS TEORETIESE BEGINSEL VIR 'N VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHEDE

#### 3.4.1 INLEIDEND

Die uitgangspunt dat gegewe kognitiewe intelligensie nie die beste voorspeller vir lewensukses is nie, word toenemend binne wetenskaplike sowel as jan-alleman kringe gehuldig (Mayer 1996:89; O'Neil 1996:9). Wat is dan die alternatief?

Mense se vermoë om effektief binne 'n veranderende samelewing te funksioneer word gerig deur hul vermoë om in voeling met hul eie emosies te wees, die uitdrukking van hierdie emosies te reguleer, en hierdie proses van gevoelshantering met empatie by ander te herken: kortom hul **emosionele intelligensie kan as kernvaardigheid geëien** word. Selfvertroue, nuuskierigheid, selfbeheer, kommunikasie en samewerking is emosionele en sosiale maatstawwe wat kan dien as voorspellers vir lewensukses (Goleman 1996:49; O'Neil 1996:7).

Ten einde voorligting en berading in kernlewensvaardighede te fasiliteer, behoort persone begelei te word om hul eie, asook ander se gevoelens te kan herken en etiketeer. Verder behoort mense ondersteun te word om hul gevoelens op 'n sosiaal-aanvaarbare wyse uit te druk. Tydens voorligting en berading kan persone byvoorbeeld begelei word tot bewuswording en insig in hoe hul emosionele reaksies

verskil van die van ander in soortgelyke omstandighede. 'n Byproduk hiervan, is insig in hul eie denkprosesse en gepaardgaande vaardighede om emosies te hanteer (Harmer 1995:152).

Emosionele intelligensie omvat egter verskeie vaardighede en die essensiële hiervan behoort vervolgens gepeil te word (Stufft 1996:42&43). Hierdie eienskappe kan as kriteria benut word vir die evaluering van mense se bestaande kernlewensvaardighedebesit en -leemtes. Verder kan die essensies benut word in die ontwikkeling en evaluering van 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede. Verdere verfyning van spesifieke kriteria van elke sub-kernlewensvaardigheid verdien tans aandag.

Goleman (1996:49-50) onderskei die volgende as dimensies wat onder die sambreelbegrip van emosionele intelligensie ressorteer, naamlik selfmotivering, deursettingsvermoë, die beheer van impulse, empatisering, regulering van buie en om goed met ander oor die weg te kan kom. Die volgende dimensies van emosionele intelligensie word deur Goleman geïdentifiseer:

- **Bewussyn van jou eie emosies.** Selfbewussyn, selfkennis- herkenning van 'n gevoel wanneer dit gebeur- is die sleutel tot emosionele intelligensie. Volgens Goleman is mense wat nie hul eie ware gevoelens kan herken nie, daaraan uitgelewer. Die kernvraag hier is : Kan jy jou emosies beheer?
- **Regulering van emosies.** 'n Persoon se vermoë om gevoelens op geskikte wyse te hanteer volg op die primêre bousteen van selfbewussyn. So kan persone wat hulself kan kalmeer of gevoelens van angst of geïrriteerdheid kan afskud, terugslae in hul lewens makliker die hoof bied. Die kernvraag hier is: Kan jy jouself kalmeer?
- **Selfmotivering.** Ten einde produktief en effektief te kan wees, behoort mense hul entoesiasme, selfvertroue en konsentrasie op die bereiking van 'n doelwit te kan fokus. Indien mense angstig, kwaad of teneergedruk voel, kan hulle nie



fokus op 'n *besluit* om geskik *op te tree* in moeilike lewensituasies nie. Die kernvraag hier is: Kan jy gratifikasie/bevrediging uitstel?

- **Herkenning van emosies in ander (empatie).** Die vaardigheid om ontvanklik te wees vir die subtiele tekens van wat ander nodig het of graag wil hê, is 'n essensiële vaardigheid. Die kernvraag hier is: Kan jy ander se gevoelens "lees"?
- **Hantering van verhoudings.** Gewildheid, leierskap en interpersoonlike effektiwiteit is almal afhanklik van sosiale kundigheid. Persone wat sosiaal onbeholpe is, sal geneig wees om ander se tekens verkeerd te interpreteer. Hulle sal derhalwe deurmekaar voel en hul aandag sal afgelei word. Die uiteinde is dat hul nie kognitief optimaal sal kan funksioneer nie. Die kernvraag hier is: Is jy suksesvol in verhoudings?

### 3.4.2 DIE PLEK VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE IN 'N VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHEDEN

Vraag bly: *wat is die verband tussen lewensvaardigheid, emosionele intelligensie en selfkonsepvorming?*

Die antwoord is voor die hand liggend: die vertrekpunt vir die verwerwing van nuwe lewensvaardighede moet noodwendig mense se persepsies van hulself wees.

Vaardige daaglikse gedrag kry stukrag en word beïnvloed deur die beeld wat mense van hulself huldig. Shea (1991:xv) beskryf hierdie intrapersoonlike interaksie soos volg:

*"... beliefs which make up the self-image become what we have now labeled "self-fulfilling prophecies". ... not only do we always tend to act in a manner consistent with this self-image, it is almost impossible for us to act otherwise."*



Hiervolgens geld die aanname dat 'n **verandering in selfbeeld, oftewel sieninge aangaande mensself, outomaties aanleiding sal gee tot veranderinge in ons gedrag.**

Maar hoe kan hierdie fundamentele verandering plaasvind?

Neurologiese navorsing het bewys dat die **retikulêre formasie** aan die bopunt van die breinstam verantwoordelik is vir die monitor, interpretasie en inisiasie van alle kommunikasie tussen die liggaam en die brein. Hierdie funksies word onder die sambreeikonsep van die **retikulêre aktiveringstelsel** ingesluit. Mense se bewuste en onbewuste behoeftes, waardes, sieninge en vrese is in hierdie eintlike "**hart**" van die menslike liggaam gesetel. Die retikulêre aktiveringstelsel **bepaal** hoe mense hul lewens beleef, interpreteer hierdie geselekteerde indrukke (sê hoe mense daarvoor moet dink), en implementeer gevolgtrekkings deur ooreenstemmende responsimpulse na die brein en liggaam te genereer.

Kortom: mense filtreer dus hul ware lewenswerklikheid by wyse van hul "harte" (retikulêre aktiveringstelsels). Daarom sal individue verskillend optree gegee dieselfde omgewingstimulus - mense se persepsies is uniek (Shea 1991:xvii; Holaday & Smith 1995:361). Die bron van hierdie persepsies en filtrasie is bewuste selfgesprek.

Dryden, Gordon en Ellis, in Oosthuizen (1994:6) stel selfaanvaarding as voorvereiste vir effektiewe menslike funksionering, oftewel toereikende lewensvaardighede. Mense se begrip van hul rasonale en irrasionele, asook moontlike disfunksionele kognisies (selfinsig), is 'n belangrike determinant vir hul doeltreffende menslike funksionering (Oosthuizen 1994:iv). Voortvloeiend uit hierdie benadering is die van **selfinsig as voorwaarde vir die effektiewe verwerking van kernlewensvaardighede**. Alvorens mense veranderinge en eise binne hul omgewing self effektief kan hanteer, behoort hulle:

- (a) te verstaan hoe hulle dink,
- (b) weet hoe hulle denke (kognisies) hulle gevoelens en gedrag beïnvloed,





- (c) besef dat hierdie **denke** hul **vaardige hantering** al dan nie van situasies **beïnvloed** (lewensvaardighede),
- (d) tekorte in hul vaardigheidsmodering te kan identifiseer, en
- (d) gemotiveerd wees om binne die voorligtings- en beradingspraktyk nuwe kernlewensvaardighede te verwerf.

Die aanname is dat mense met **genoegsame selfinsig** hul **bestaande hanteringsmeganismes** (kognisies sowel as vaardighede) **sal begryp** (selfaanvaarding), en waar hul **lewensvaardighede gebrekkig is, sal streef om hierdie leemtes aan te vul** (Oosthuizen 1994:6). Hierdie navorser stel voor dat selfaanvaarding die beginpunt van selfbemagtiging en gemakliker effektiewer menslike funksionering is. Op selfbemagtigende wyse kan mense binne die voorligtings- en beradingspraktyk die kernlewensvaardighede van bewuste selfgesprek en selfaanvaarding verwerf, ten einde effektief en gelukkig in alledaagse situasies te leef.

Hopson in Ludick (1993:16) verduidelik selfbemagtiging soos volg:

*"Self-empowerment means believing that, and having the abilities to identify the alternatives in any situation, to choose one on the basis of one's values, priorities, and commitments".*

In hierdie aanhaling word bewuste selfgesprek (ook in die vorm van probleemoplossing en besluitneming) uitgelig as die einddoel van selfbewussyn, selfinsig en selfaanvaarding. Laasgenoemde vorm dus essensies vir selfbemagtigende gedrag. Ludick (1993:16) onderskei die volgende as noodsaaklik vir selfbemagtigende gedrag:

- mense se vermoëns om hulself te kan waarneem en daarin te glo dat hulle kan verander en oor vaardighede beskik om te kan verander;
- 'n bewustheid van gewenste uitkomstes; die proses benodig om dit te behaal; die vermoë om die aksieplan te implementeer; en
- die vermoë om ander mense te kan bemagtig.

### 3.4.3 BEWUSTE SELFGESPREK AS BEMAGTIGENDE LEWENSWAARDIGHEID

Die volgende **aksiestappe vir fasilitering tot selfbemagtiging** word deur Carkhuff, Miller en Albee, in Oosthuizen (1994:7&8) geïdentifiseer:

- om **selfkennis** te bewerkstellig, wat kennis oor selfvertroue en groei insluit (in terme van emosionele intelligensie: selfbewussyn);
- om gepaste **waardes en houdings** te ontwikkel met die klem op onafhanklikheid en 'n interne lokus van beheer (in terme van emosionele intelligensie: selfregulering, selfmotivering); en
- om die nodige **vaardighede vir effektiewe funksionering** te vestig (in terme van emosionele intelligensie: empatie en interpersoonlike kundigheid).

Die crux van selfbemagtiging ('n uitkoms vir lewensvaardigheidsverwerwing in voorligting en berading) blyk hiervolgens weer eens selfbewussyn te wees: selfbewussyn van wie jy is; hoe jy in veranderende omstandighede sal optree; hoe jy kan "cope" in jou daaglikse lewe.

Jou sambreel-selfbeeld en onderliggende selfkonsepte lê ten grondslag van hoe jy daaglikse problematiek hanteer en die sukses, al dan nie, daarvan evalueer. Maar die werklike **fundament van jou eie selfbemagtiging** is gesetel in hoe jy elke oomblik van die dag met jouself dialoog voer (**selfgesprek**) oor jou effektiwiteit as kollega, vader, kok, probleemoplosser, ens.

Hierdie bewuste evaluatiewe **selfgesprek kan as selfregulerende en selfbemagtigende lewensvaardigheid** in elke mens se daaglikse sosiale interaksie beteken word. White in De Wit (1994:8&9) stel hierdie fokuspunt soos volg:

*"There is consensus, that acceptance of responsibility for one's own actions, awareness of one's strengths and weaknesses, values and goals, the ability to*



*make sound decisions, and one's self-confidence, initiative and dependability are the personal and social areas most urgently in need of attention".*

### 3.5 PROAKTIEWE GEDRAG AS UITKOMS VAN EFFEKTIEWE SELFGESPREK

Onderliggend aan al drie bespreekte teoretiese benaderings, is die van proaktiwiteit. Die doel van hierdie studie is om mense in die voorligtings- en beradingspraktyk te bemagtig om self die wisselende eise van hul lewens effektief te hanteer. In plaas daarvan dat mense bloot aan hierdie eise antwoord gee, propageer hierdie studie dat mense sal poog om hul **gedrag aktief by wyse van selfgesprek te rig**. Dus nie bloot re-ageer nie, maar ageer.

Die beginsel hiervan is die oeroue filosofie dat mense in hul interaksie meer is as blote stimulus-respons organismes. By wyse van bewuste selfgesprek kan kliënte begelei word om proaktief deel te neem aan hul lewenssituasies. In hul meervoudige relasies kan kliënte begelei word om **toonaangewend** te wees. Persone wat bewus is daarvan dat hulle in beheer is van hoe hulle hulself sien, wat hulle dink en hoe hulle voel, is lewensvaardige kliënte.

Volgens Frankl (1984) kan persone hul **basiese identiteit behou selfs in die teenwoordigheid van problematiese lewensomstandighede**. Dieselfde siening word deur hierdie navorser gehuldig soos geëggo in die eerste teoretiese benadering wat in hierdie hoofstuk bespreek is. Mense kan self aan die hand van bewuste selfgesprek besluit hoe veranderinge in hul omgewings hulle sal beïnvloed. Tussen dit wat met 'n persoon gebeur (of te wel die stimulus), en sy/haar respons hierop (gevoels- en fisieke reaksie), is die persoon se mag om te kies hoe diesulke reaksie daarna sal uitsien:

*"Between stimulus and response, man has the freedom to choose" (Covey 1992:70).*



Hierdie is 'n **diepte uitbreiding van die ABC-model van** , soos bespreek onder 3.3.3. Stap B, as mense se bewuste selfgesprek, verkry die **ryk dimensie van proaktiwiteit** in hierdie benadering van die mag van keusevryheid. By implikasie dui hierdie rykdom van **keusevryheid** op die menslike skatte van selfbewussyn, verbeelding, gewete en selfstandige wil – onontbeerlike skatte ook vir die uiteindelijke sukses van die voorligtings- en beradingsprogram.

Hierdie navorser is in akkoord met Covey (1992:71) dat **proaktiwiteit meer as blote inisiatief** is:

*"It means that as human beings, we are responsible for our own lives. Our behaviour (lewensvaardigheid) is a function of our decisions, not our conditions. We can subordinate feelings to values. We have the initiative and the responsibility to make things happen."*

Outentieke lewensvaardigheid as uitkoms van al die bespreekte teoretiese benaderings is dus aanduidend van mense wat nie hul omstandighede vir hul gedrag blameer nie. **Lewensvaardige mense** aanvaar dat hulle **gedrag die produk is van hul bewuste keuses**, gebaseer op hul eie waardes; eerder as 'n produk van hul omstandighede, gebaseer op slegs hul gevoelens.

Reaktiewe mense word dikwels deur hul fisieke en sosiale omgewings beïnvloed (Covey 1992:72). 'n Voorbeeld: wanneer mense met hulle vriendelik is, voel hulle vriendelik. Wanneer dit nie die geval is nie, beïnvloed dit hul houdinge en prestasies – hulle word verdedigend of beskermend. Sodoende bemagtig reaktiewe mense ander se tekortkominge om beheer oor hulle te neem. Reaktiewe mense word gedryf deur hul gevoelens, omgewing, omstandighede.

Proaktiewe mense dra, in terme van hierdie metafoer, vriendelikheid in hulle rond. Ander se vriendelikheid maak nie vir hulle so 'n sentrale verskil nie. Proaktiewe, lewensvaardige mense word ook deur eksterne stimuli geraak, hetsy fisiek, sosiaal of sielkundig. Maar hul reaksie op die stimuli is 'n bewuste waardegebaseerde keuse of

reaksie. **Proaktiewe mense beskik oor die vermoë om 'n impuls ondergeskik te maak aan 'n persoonlike waarde.**

Hierdie beginsel sluit aan by die **dimensie van selfmotivering en optimisme** soos dit in terme van die teoretiese benadering van emosionele intelligensie voorkom, soos bespreek onder 3.4.1. Die onmiddellike bevrediging van 'n behoefte kan bewustelik deur selfgesprek beheer word (impuls-beheer), sodat persone hul gemoedstoestand proaktief kan reguleer. Derhalwe kan mense hulself gemotiveerd stem, hul deursettingsvermoë verhoog, hoopvol voel en optree nieteenstaande die eise van hul lewens.

Proaktiwiteit beteken nie mense moet aggressief, arrogant en aanstootlik optree nie. Van nature wil mense optree, nie teenoor opgetree word nie. Eendersyds bemagtig hierdie **antropologiese essensie** mense om te kies hoe hulle in sekere omstandighede optree, en andersyds word mense daardeur bemagtig om hul eie omstandighede te skep. Daarom is proaktiwiteit aanduidend van die herkenning en aanvaarding van **verantwoordelikheid** om dinge binne 'n mens se bereikbare omgewing te laat gebeur.

Die **dryfkrag van proaktiwiteit lê in keusevryheid**, wat vir hierdie navorser vertaal kan word na **bewuste selfgesprek**. Kliënte moet aan die hand van hierdie voorligtings- en beradingsprogram begelei kan word tot die besef dat hul eie selfgesprek bepaal hoe hulle hulself sien, wat hulle voel en hoe hulle optree. Hierdie wete kan hulle bevry van die uitgelewerde gevoel van reaktiewe mense. Hulle kan bemagtig word deur die insig dat hulle keusevryheid in terme van intrapsigiese selfgesprek hul effektiwiteit rig.

Proaktiwiteit se invloed strek egter verder as blote **intrapsigiese bevryding**. Proaktiewe mense, wat ook kennis dra van hoe hulle optrede ander se sieninge van hulself beïnvloed (identiteitsvormingsproses), kan ook meer empaties en **interpsigies lewensvaardig** funksioneer. Hulle kan as't ware op 'n intrapsigiese proaktiewe wyse mense binne hul onmiddellike omgewings ook hoopvol, optimisties en gemotiveerd stem (emosionele intelligensie).





Net soos **selfgesprek dien as spilpunt** vir hierdie voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede, dien **proaktiewe gedrag as gemeenskaplike uitkoms** in al die teoretiese benaderings wat bespreek is.

### 3.6 VEREISTES VIR 'N PROGRAM IN KERNLEWENSWAARDIGHEDE

Lodder in Carolus (1996:55) stel dit dat daar in opleidingskringe eenstemmigheid is oor die benadering wat effektiewe verwerwing van lewensvaardighede sal verseker. Diesulke benadering steun sterk op die volgende beginsels:

- gestruktureerde fassilitering;
- 'n aanbieder wat as fasiliteerder optree; en
- die eksperimentele leerproses.

#### 3.6.1 VERTROULIKHEID

Die sukses van 'n voorligting- en beradingprogram in kernlewensvaardighede word onder andere bepaal deur die mate waartoe die beginsel van vertroulikheid deur alle rolspelers gehuldig word (Harmer 1995:138-140; Rosen & Bezold 1996:523). Vertroulikheid is 'n grondreël vir voorligting en berading. Sensitiewe persoonlike inligting word tydens sessies gedeel, en behoort nie buite hierdie veilige ruimte oortel te word nie.

#### 3.6.2 PRAKTIESE INOEFENING

Weens die aard van lewensvaardighede kan dit nie anders as om prakties voorgehou en ingeoefen te word nie (Ludick 1993:76). Volgens Rice (1991:149) kan 'n program in lewensvaardighede slegs relevant en effektief wees indien dit oor 'n praktiese dimensie beskik. Praktiese benutting van lewensvaardighede maak dit vir mense moontlik om 'n konsep toe te pas, en derhalwe beter te verstaan. Harmer (1998:153) stel bogenoemde soos volg:

*"Once the skills have been selected, assessed and successfully taught, the remaining task is to make sure the child can exhibit the skills when and where it is desirable to use them."*

Die proses van vaardigheidsverwerwing word by wyse van lewensvaardighede-**inhoud** gefasiliteer, byvoorbeeld 'n sessieplan, opwarmingsoefening, stimulus, teorie, vaardigheidsinoefening (oefeninge en evaluering) (Reixach 1996:36). Alhoewel die inhoud die basis van die leerproses vorm, is dit die ervaringsfaktor, eerder as die didaktiese leer wat volgens Reixach as die primêre meganisme vir veranderinge in individue beskou kan word. Die effektiwiteit van lewensvaardighedsopleiding kan herlei word na die nadruk op konkrete aspekte soos aktiewe betrokkenheid van deelnemers, waarneembare gedrag, sowel as fisiese demonstrasies van abstrakte idees.

Ervaringsleer (*experiential learning*) behels die **ervaring** van iets aan die hand van 'n oefening, **reflektering** op reaksies en waarnemings van die oefening, en 'n periode van **veralgemening** waartydens teorieë geabstraheer word en beginsels verkry word (Reixach 1996:37).

Hiervolgens behoort daar in 'n lewensvaardighedsprogram geleenthede te wees waarin kliënte nuwe houdinge en gedrag kan inoefen, uittoets, aanneem en veralgemeen (Rice 1991:150; Reixach 1996:36). Waar verwerwing van lewensvaardighede gefasiliteer word, behoort dit met werklikhede verbind te word (Harmer 1995:125).

Tydens 'n lewensvaardighedsprogram bestaan die waarskynlikheid dat kliënte meer openlik sal gesels oor wat hul voel en dink; meer bewus sal raak oor hulself en ander; asook van verhoudinge en interpersoonlike dinamiek. Kliënte sal moontlik meer bewus word van hul vaardigheidsvlakke, of gebrek daaraan, en sal waarskynlik aangemoedig voel om hul sieninge te bespreek, aan gesprekke deel te neem, en hul voorkeure te stel (Harmer 1995:125; Reixach 1996:36). So vind die terrein van lewensvaardighede



op natuurlike wyse aanklank met die van die voorligtings- en beradingspraktyk. Met die verwerwing van vaardighede sal mense dit wil toepas en inoefen, en genoemde praktyk behoort daarvoor voorsiening te maak.

### 3.6.3 FASES VAN 'N OPLEIDINGSPROGRAM

Die modus operandi vir die ontwikkeling van 'n program in kernlewensvaardighede is volgens Harmer (1995:110) soos volg :

- om die **vaardigheid** in gedragsspesifieke terme te **definieër**;
- om die vlak van kundigheid van die **proefpersone te ondersoek** ten einde hul **intreevlak** van vaardigheidsuitvoering te bepaal;
- om die **gedrag**, as onvoldoende bewys deur ondersoek, te **fasiliteer**;
- om die **resultate** te evalueer en te herondersoek; en
- om **geleenthede vir inoefening en veralgemening** (oftewel oordrag) van gedrag na nuwe situasies te verskaf.

Figuur 2 op bladsy 93 gee 'n voorstelling van die fases van vaardigheidsverwering (Harmer 1995:127). Aan die hand van hierdie fases word 'n persoon aan 'n model van nadoen blootgestel, waarvolgens navolgingsreaksies uitgelok word, en aan die hand waarvan geleenthede vir inoefening gestruktureer kan word. Hierdie modelleringsproses vereis dat persone die waarde van 'n vaardigheid herken en die spesifieke reaksies waaruit die gedrag bestaan, kan identifiseer. Verder behoort voortdurende terugvoer rakende vordering aan persone verskaf te word (Harmer 1995:151; Reixach 1996:36).



## Figuur 2 Fases Van Vaardigheidsverwerwing

### 1. *Bewustheid (bewuswording / verkenning)*

Van 'n gebrekkige vaardigheid, of een wat verbeter wil word.

### 2. *Motivering*

Besef potensiële voordele bestaan, wat die inspanning benodig vir leer, regverdig.

### 3. *Analise (Begrip / Betekenisgewing)*

Van die komponente van die vaardigheid, van 'n mens se doelwitte om dit aan te leer, van moontlike hulpbronne.

### 4. *Inoefening (Aksie)*

Seleksie van komponente om aan te werk, besluit van wanneer, waar en hoe om te begin, en om dit werklik te "doen".

### 5. *Hersiening*

Ontvang terugvoer betreffende uitvoering, indien moontlik. Evalueer self eie vordering. Beloon vordering, korrigeer foute.

**Herhaal of :**

### 6. *Toepassing*

Van die vaardigheid. Gebruik in werklike situasies. Begelei moontlik ander tot verwerwing.





### 3.6.4 BETROKKENHEID, BELEWING EN BETEKENISGEWING AS VOORVERONDERSTELLINGE VIR DIE VOORLIGTINGS-EN BERADINGSPRAKTYK

#### 3.6.4.1 PERSOONGESENTREERDE BENADERING TOT VOORLIGTING EN BERADING

In die voorligtings- en beradingsruimte wil gepoog word om persone te begelei om die kernlewensvaardigheid van bewuste evaluatiewe selfgesprek te verwerf. Sodoende sal hulle bemagtig word om self aan die stuur te staan van hoe hulle oor hulself dink en voel, en derhalwe ook oor hoe hulle volgens hierdie selfaanvaarde selfkonsepte effektief hul wisselende dagtake kan hanteer.

Vir die doel van hierdie studie dien die beginsels van **persoongesentreerde terapie** as voorveronderstellinge vir die voorligtings- en beradingspraktyk. Hiervolgens is die verwysingsraamwerk vir intervensie die volgende:

*“... people possess the capacity to regulate and control their own behaviour, the counselling relationship is merely a means of tapping personal resources and developing human potential. It is believed that people will learn from their external therapy experience how to internalize and provide their own form of counselling”* (Thompson & Rudolph 1992:82).

Die **doelstellinge** van hierdie voorligtings- en beradingsprogram **strook** met die van persoongesentreerde terapie:

*“The ultimate goal of person-centered therapy is to produce fully functioning people who have learned to be free. People who have learned to be free can confront life and face problems; they trust themselves to choose their own way and accept their own feelings without forcing them on others.”* (Rogers 1969:12).





Ten grondslag van diesulke persoongesentreerde voorligtings- en beradingspraktyk is die **aktiwiteite van betekenisgewing, betrokkenheid en belewing**. Jacobs (1982:11) dui hierdie aktiwiteite as noodsaaklik aan vir volwassewording - waarvan lewensvaardigheid deel vorm. Dieselfde beginsels van betrokkenheid, bewuswording en betekenisgewing wat tydens voorligtings- en beradingsessies tussen berader en kliënt geld, behoort ook op individuele intrapsigiese vlak deur kliënte self geïnternaliseer te word.

Die mate waartoe kliënte toenemend effektief **bewus** is van hoe hulle hulself kan reguleer aan die hand van bewuste selfgesprek, hieraan **betekenis** gee en intrapsigies **betrokke** raak in hierdie dinamiese proses, bepaal die vlak van hul kernlewensvaardigheid. Andersyds behels hul **intrapsigiese bewuswording, betekenisgewing en betrokkenheid** uiteindelik die mate waartoe hulle **interpsigies** bewus sal kan wees van ander se optredes, gevoelens, beweegredes, die betekenis daarvan rationeel interpreteer en dus lewensvaardig in antwoord daarop betrokke sal kan raak.

#### 3.6.4.2 BETROKKENHEID

Betrokkenheid is volgens Thompson en Rudolph (1992:83) aanduidend van "*a warm and accepting climate ... in the counselling interviews, (where) people will trust the counsellor enough to risk sharing ideas about their lives and the problems they face.*"

'n Voorligter en berader behoort binne die raamwerk van hierdie program kliënte te begelei om lewensvaardighede te verwerf. 'n Voorwaarde vir selfonthulling deur kliënte, is 'n genoegsame **klimaat van aanvaarding en veiligheid**. Die voorligter/berader behoort derhalwe te streef om rapport met sy kliënt te bewerkstellig. 'n Gemaklike, toeganklike, positiewe berader wat met selfvertroue optree, sal waarskynlik 'n norm van gedrag binne 'n opleidingsruimte daarstel (Harmer 1995:129).

Dit spreek vanself dat **'n voorligter / berader self oor bepaalde vaardighede** behoort te beskik ten einde ander te begelei tot die verwerwing van lewensvaardighede.

Verskeie faktore kan bydrae tot die daarstel van 'n vrugbare klimaat vir leer. **Basiese vaardighede vir die suksesvolle aanbieding** van 'n lewensvaardigheidsprogram is die volgende (Harmer 1995:134-5):

- **Voorbereiding:** Kliënte kan van 'n voorligter / berader verwag om met selfvertroue en beplanning op 'n georganiseerde wyse lewensvaardigheidsfasilitering aan te bied.
- **Saamwees:** 'n Uitnodiging tot deelname lei tot die ontwikkeling van 'n vertrouensverhouding tussen kliënt en voorligter / berader. Verder is 'n persoonlike oproep na betrokkenheid bevorderlik vir verkenning en kan kliënte 'n vaardigheid se betekenis vir hulself eien en derhalwe gemotiveerd voel tot verwerping van die kernvaardigheid.
- **Aanmoediging en prysing:** Voorligters / beraders behoort in hul kliënte se kansse op sukses te glo en behoort toepaslike aanmoediging te verskaf. Wanneer 'n kliënt geprys word, is die volgende riglyne vir effektiewe prysing van Brophy in Harmer (1995:137) van belang. Effektiewe prysing behoort:
  - spontaan en met aandag gefokus op die persoon te wees;
  - op grond van werklike vordering te geskied;
  - die sukses aan inspanning en vermoë, nie geluk nie, toe te skryf;
  - spesifiek te wees, nie algemeen nie;
  - privaat eerder as publiek oorgedra te word;
  - verbaal gekommunikeer te word, nie bloot nie-verbaal met 'n klop op die skouer, kopknik of glimlaggie nie; en
  - in die lig van vorige take beskou te word, sodat mense hul eie vordering kan meet.

Volgens Thompson en Rudolph (1992:83) behoort die voorligter en berader fasiliterend op te tree by wyse van spesifieke kommunikasievaardighede en -tegnieke. **Tegnieke** wat effektief deur voorligters en beraders benut kan word om kliënte tot betrokkenheid, bewuswording en betekenisgewing te begelei is empatie, respek (onvoorwaardelike

positiewe agting), warmte, opregtheid (kongruensie) en selfonthulling. Die kerntegnieke van hierdie sal vervolgens kortliks belig word.:

### (a) EMPATIE

Empatie is die **basiese gesindheid** wat die beradingsproses bind. Deurdat die berader voortdurend poog om kliënte te verstaan, oortuig die berader mense dat hulle dit werd is om gehoor en na geluister te word (Thompson & Rudolph 1992:85). Egan (1990:123) verduidelik empatie as basiese kommunikasievaardigheid in voorligting en berading soos volg:

*"As a helper you must be able to enter clients' worlds deeply enough to understand their struggles with problematic situations or their search for opportunities with enough depth to make your participation in problem management and opportunity development valid and substantial. Helpers need both the depth of human contact and understanding and the ability to communicate this understanding in verbal and non-verbal ways".*

In hierdie voorligtings- en beradingsprogram sal beraders van verskeie metodes gebruik maak om die beginsel van empatie te laat vergestalt. Beraders sal poog om saam met kliënte te wees deur aandag te gee, hulle waar te neem, aktiewe en passiewe luister, refleksie van denke en gevoelens, verheldering, opsomming, konfrontasie en kontradiksie (Thompson & Rudolph 1992:85).

### (b) RESPEK

Respek in terme van **onvoorwaardelike positiewe agting** impliseer dat die berader kliënte aanvaar as persone met die potensiaal om selfstandig en rasioneel op te tree. Mense behoort benader te word as uniek met eiewaarde en eer (Thompson & Rudolph 1992:84).



Die blote gesindheid om almal as waardig te ag is egter nie genoeg vir die voorligtings- en beradingsprogram om op die teenwoordigheid van “respek” aanspraak te kan maak nie. In Egan (1990:65) se woorde:

*“Respect means prizing people simply because they are human. Respect if it is to make a difference, cannot remain just an attitude or way of viewing others. ... In helping situations, respect is communicated principally by the ways in which helpers orient themselves toward and work with their clients.”*

Egan (1990:65–69) noem verder die volgende **beginsels** wat benut kan word tydens voorligting en berading om **respek te realiseer**:

- moenie kliënte skade berokken en manipuleer nie;
- behandel kliënte as individue;
- kritiese veroordeling behoort opgeskort te word;
- wees “vir” kliënte;
- wees beskikbaar;
- verstaan en kommunikeer begrip aan kliënte;
- veronderstel kliënte se goedgesindheid;
- wees professioneel, binne perke, warm;
- help kliënte om hul eie hulpbronne te benut; en
- help kliënte deur hul aanpassingspyn.

Hierdie voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede pas die beginsel van respek toe deur tydens die aanvangsessies aktiwiteite rakende individuele identiteitsvorming as fokuspunt te stel. Verder word die **eksterne verwysingsraamwerk** van kliënte gebruik ten einde hul idees, gevoelens en konsepte te verhelder. In die daarstel van hierdie voorligtings- en beradingsprogram poog beraders om die unieke betekenisgewing van elke kliënt te verstaan en rig hierdie individualiseringsbeginsel die perspektief van elke beplande beradingsessies.



### (c) KONGRUENSIE/OPREGTHEID/GELOOFWAARDIGHEID

Soos die twee voorafgaande boustene van klimaat, verwys opregtheid ook na **beide 'n stel houdinge, en 'n stel beradervaardighede**. Kongruensie impliseer dat die berader 'n sin van selfidentiteit kan behou en hierdie identiteit aan kliënte kan oordra. Met ander woorde: die berader speel nie 'n kunsmatige rol nie (Thompson & Rudolph 1992:84). Egan (1990:69) skets opregtheid in beraders soos volg:

*"Genuine people are at home with themselves and therefore can comfortably be themselves in all their interactions. Being genuine has both positive and negative implications; it means doing some things and not doing others."*

Egan brei verder hierop uit deur te verwys na dit wat die opregte berader sal doen, en nie sal doen nie. Volgens Egan (1990:69-72) sal die **opregte berader**:

- nie die helpende beradingsrol oorbeklemtoon nie;
- spontaan wees;
- vermy om 'n verdedigende houding in te neem;
- konsekwent optree;
- oop / toeganklik wees; en
- daaraan werk om gemaklik te wees met gedrag wat kliënte help.

Wanneer beraders opreg is, is hul optrede geloofwaardig en kan vertrouens-"krediete" stelselmatig by kliënte opgebou word (Jacobs 1999). In die implementering van hierdie voorligtings- en beradingsprogram sal gepoog word om die kommunikasievaardigheid van opregtheid by wyse van genoemde metodes te laat realiseer.

Lewensvaardighede kan nie binne 'n stil ordelike ruimte effektief verwerf word nie. 'n Lewensvaardighedsprogram vereis beweging, sonder noodwendige wanorde. Interpersoonlike kommunikasie (medesyn) is 'n fundamentele antropologiese sinswyse (Jacobs 1988:7&9): sonder gesprek, gebare, gesigsuitdrukking kan die mens nie na





behore wees nie. Effektiewe interpsigiese interaksie is 'n basiese lewensvaardigheid wat nie in stilte verwerf kan word nie. Wanneer 'n lewensvaardigheid verwerf word, sal die hoë vlak van deelname wat wenslik is, beteken dat kliënte bepaalde idees met entoesiasme en energie sal bespreek. In hierdie geval kan "geraas" 'n indikator van meer betrokkenheid en leer wees (Harmer 1995:130).

### 3.6.4.3 BEWUSWORDING

Volgens Rogers (1951:91) behoort beraders altyd die siening te huldig dat "*people have the capacity to work effectively with all aspects of their lives that come into conscious awareness*". Indien 'n klimaat van betrokkenheid suksesvol gestig is, is die waarskynlikheid groot dat kliënte gemakliker sal voel om tot die beradingsproses toe te tree:

*"During this sharing with a non-judgemental counsellor, people will feel free to explore their feelings, thoughts, and behaviours as these relate to their personal growth, development, and judgement. ... Expansion of this conscious awareness occurs when the counselling climate meets set standards and when clients realize that the counsellor accepts them as people competent to direct their own lives"* (Thompson & Rudolph 1992:83).

Hierdie fase van verkenning is nodig vir kliënte om bewus te word van hul unieke belewinge, sieninge en gevoelens, alvorens hulle begelei kan word tot begrip en uiteindelijke aktiewe verwerwing van effektiewe kernlewensvaardighede. Verkenning behoort in terme van die persoongesentreerde benadering tot voorligting en berading **altyd oor te gaan na begrip en aksie:**

*"Such explorations should, in turn, lead to more effective decision-making and to productive behaviour by the client"* (Thompson & Rudolph 1992:83).



By wyse van bewuswording kan die hoofdoel van hierdie voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede in terme van persoongesentreerde terapie begin verwerklik:

*"The main goal of person-centered therapy is to assist people in becoming more autonomous, spontaneous, and confident. As people move to an awareness of what is going on inside themselves, they can cease fearing and defending their inner feelings. They learn to accept their own values and trust their own judgement, rather than live by the values of others"* (Rogers 1969:102).

#### 3.6.4.4 BETEKENISGEWING

Vir die doel van hierdie voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede is die blote bewuswording van kliënte se selfkonsepte binne lewenssituasies, hul selfgesprek, hul denke en gevoelens nie genoeg nie. Kliënte behoort hierdie bewuswordinge te internaliseer en hul eie te maak. Hierdie **proses van internalisering is wanneer betekenisgewing geskied**. Persone se gevoels-, verstands- en normatiewe betekenis vind altyd neerslag in hul gedrag (Van Niekerk 1986:31).

Dus: waar die doel van hierdie studie gedragswysiging is in terme van lewensvaardigheidsverwerwing, is betekenisgewing 'n noodwendige fokuspunt.

Betekenisgewing is aanduidend van daardie **kognitiewe prosesse** benodig tydens lewensvaardigheidsverwerwing as deel van die volwassewordingsproses. Essensies van betekenisgewing is volgens Jacobs (1982:11) *herken, ken, verstaan en weet*. Aan die hand van betekenisgewing kan persone hulself voortdurend binne veranderende omgewings oriënteer.

**Kenessensies** (Van Niekerk 1991:272), naamlik *verken, ontdek, evalueer, begryp, aanvaar, verwerklik*, behoort dus binne die voorligting- en beradingspraktyk te realiseer. Verder behoort kliënte binne hierdie gegewe ruimte geleentheid vir



oriëntering ten opsigte van hierdie nuwe lewensvaardigheid te geniet. Derhalwe behoort die **oriënteringssensies** (te wete *inligting, beraadslaging, raadgewing en terapiegewing*) ook binne die voorligtings- en beradingspraktyk te realiseer (Van Niekerk 1991:272).

Jacobs (1982:12) dui op die verskeie dimensies, oftewel **vlakke, van betekenisgewing**:

- kognitief: logies, analiserend, verklarend.
- affektief: konnotatief volgens ervaring
- normatief: evaluerend, reg/verkeerd; goed/sleg; positief/negatief.

In die lig van bogenoemde sal 'n kliënt byvoorbeeld sy gevoelens van mislukking dus moontlik op kognitiewe vlak as onlogies kan verklaar, op affektiewe vlak as ongemaklik bestempel en op normatiewe vlak as onaanvaarbaar beskou.

Die vlak van betekenisgewing kan derhalwe as die kulminasie van effektiewe betrokkenheid en bewuswording beskou word. Die **effek van betekenisgewing is altyd waarneembaar in gedrag**. 'n Wysiging in 'n persoon se sieninge, of te wel insig, sal in terme van hierdie studie vergestalt in effektiewe waarneembare lewensvaardighede.

Hierdie verloop binne die voorligtings- en beradingspraktyk word soos volg deur Thompson en Rudolph (1992:83) uiteengesit:

*"In the first phase, self-exploration, people are encouraged to evaluate exactly where they are in their lives. In the second phase people begin to understand the relationship between where they are in life and where they would like to be. In other words they move from a type of discovery in self-exploration to an understanding. The third phase involves action. In this context, action is goal-directed; people engage in some program or plan in order to reach the point where they want to be."*

### 3.7 SINTESE

In Figuur 3 op bladsy 105 word 'n voorstelling gegee van hoe die navorser die teoretiese templaar vir die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede visualiseer. Die basiese teoretiese benaderings tot die ontwerp van diesulke program gee antwoord op die basiese vrae wat volgens hierdie navorser individuele lewensvaardigheid rig, te wete:

- **Wie is ek?** Identiteitsvormingsproses;
- **Wat / Hoe dink ek?** Kognitiewe gedragsmodifikasie by wyse van Rationele Gedragsterapie;
- **Wat / Hoe voel ek?** Emosionele intelligensie; en
- **Wat doen ek?** Proaktiewe lewensvaardigheid.

In die voorstelling word die **sentrale rol van bewuste selfgesprek** as kernlewensvaardigheid uitgelig as spilpunt waar om die voorligtings- en beradingsprogram wentel. In elk van die genoemde teoretiese benaderings is dit aan die hand van bewuste selfgesprek wat kliënte bemagtig kan word om hul eie lewensproaktief te reguleer.

Die verband tussen hierdie bespreekte teoretiese benaderings onderling; en ook met 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede in geheel, word verlewendig in die volgende beskrywing van Covey (1992:73):

*"It's not what happens to us, but our response to what happens to us that hurts us. Of course, things can hurt us physically or economically and can cause sorrow. But our character, our basic identity, does not have to hurt at all. In fact, our most difficult experiences become the crucibles that forge our characters and develop the internal powers, the freedom to handle difficult circumstances in the future and to inspire others to do so as well."*



Vervolgens sal die beplanning van die navorsing in die lig van bogenoemde uiteengesit word in Hoofstuk 4.







## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSONTWERP

*Experience is not what happens to a man. It is  
what a man does with what happens to him.*

(Aldous Huxley)

#### 4.1 INLEIDEND

Lewensvaardighede is waarneembare aanpassingsgedrag van mense in antwoord op hul omgewingsveranderinge. Die sukses van programme in lewensvaardighede word gemeet in terme van die mate waartoe persone wat hul lewens oneffektief hanteer het, begelei kan word om hul eksterne omgewing optimaal onder hande te kan neem. Eksterne handelingte blyk dus die fokusterrein van lewensvaardighedsprogramme te wees.

*Hierdie studie spits hom egter toe op daardie interne handelingte wat nie net as voorwaarde vir hierdie waarneembare eksterne gedrag dien nie, maar in wese die aard, intensiteit en effektiwiteit daarvan bepaal.*

Tydens terapeutiese sessies sal kliënte begelei word om intrapsigies vaardig te word. Soos in die voorafgaande hoofstuk aangedui is elke persoon se self hul nukleus, die kern van hul wese en dus die vertrekpunt van al hulle denke, gevoelens en optrede in hul daaglikse omgang met mense in alle lewenssituasies. Fasilitering tot intrapsigiese lewensvaardigheid behels dus nie die alom aanvaarde "opleiding" in lewensvaardighede nie. Intendeel, die fokus is geensins die indril van gedragspesifieke aktiwiteite nie, maar eerder die geleidelike internalisering van die proses van identiteitsvorming.



Die spilpunt van selfgesprek in hierdie proses en elke persoon se daaglikse lewe en die persoon se proaktiewe beheer oor hoe hy sy lewe interpreteer, daarvoor voel en optree, vorm die crux van hierdie studie. Waar lewensvaardigheid aanduidend is van daardie vlak van aanpassing in wisselende omgewings, daaglikse verandering en dinamiese eise, is dit slegs aan die hand van hierdie kern intrapsigiese lewensvaardigheid, dat mense wel effektief alle golwe van omkeringe sal kan beantwoord.

Identiteit is nie staties nie. Afhangend van 'n omgewing, inligting vanuit die omgewing en veral 'n persoon se interpretasie en reaksie op hierdie omgewing, word 'n identiteit dinamies omskep. Persone wat oor hierdie kennis van die wisselwerking tussen die intrapsigiese- en interpsigiese leefwêreld beskik, sal meer lewensvaardig kan optree as hul deelgenote wat hiervan onbewus is.

Blote kennis is egter nie voldoende nie. Persone moet in die voorligtings- en beradingspraktyk begelei word om hierdie kennis bewustelik toe te pas deur in voeling met hul selfgesprek te wees, bewus te wees van hul wisselende emosies, die invloed van hul denke op hul emosies, die invloed van hul denke en emosies op hul gedrag, asook mense se reaksies op hul veranderende gedrag. Kortom: mense moet die vaardigheid internaliseer om aan die hand van proaktiewe selfgesprek beheer te neem oor hul denke, gevoelens en veral die uitkoms daarvan in terme van hul gedrag.

## 4.2 DOELSTELLING

In hierdie **verklarende studie** val die klem op "die algemeengeldige voorspelling oor toekomstige ... gedrag" (Mouton & Marais 1990:47), aangesien die voorveronderstelling is dat 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede persone sal bemagtig om effektief die eise van hulle toekoms te hanteer.

Die doelstelling van hierdie studie is dus om aan te dui dat intrapsigiese vaardigheid 'n voorwaardelike kernlewensvaardigheid is vir interpsigiese interaksie in die alledaagse



lewe. Tydens terapeutiese sessies in die voorligtings- en beradingspraktyk gaan persone begelei word om van die volgende bewus te word:

- ⊕ die bestaan van selfidentiteite;
- ⊕ die dinamiese proses van identiteitsvorming;
- ⊕ die wisselwerking tussen verskeie lewenssituasies en die dienooreenkomstige bestaan van verskeie lewensidentiteite (lewensrolle);
- ⊕ die rol van selfgesprek in identiteitsvorming;
- ⊕ hul eie kontrole oor bogenoemde selfgesprek;
- ⊕ hul eie kognitiewe kontrole (aan die hand van selfgesprek) oor hul gevoelens en gedrag (hulle is in beheer van hoe hulle 'n spesifieke situasie interpreteer, daaroor voel en in antwoord daarop optree);
- ⊕ hoe hulle oor hulself (hul identiteite) dink en voel, beïnvloed hoe hulle optree teenoor ander (gedrag);
- ⊕ hulle kan hul eie optrede ( en dus indirek ander se optrede teenoor hulle) proaktief rig deur effektief van selfgesprek gebruik te maak; en
- ⊕ hulle kan hierdie proaktiewe selfgesprektegniek internaliseer as kernlewensvaardigheid.

### 4.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

#### 4.3.1 NAVORSINGSTRATEGIE

In hierdie studie sal die **strategie vir navorsing idiografies (uniek-beskrywend)** wees. Daar sal gepoog word om "die enkele, unieke gebeurtenis of verskynsel en die wyse waarop dit struktureel saamhang" (Mouton & Marais 1990:51) in die voorligtings- en beradingspraktyk te bestudeer en verklaar.

Die vertrekpunt vir hierdie navorsing is die bestudering van 'n spesifieke gevallestudie, met gepaardgaande beligting van enkele ander gevallestudies ten einde verskille en ooreenkomste aan te dui. Hierdie "klem op verskille-in-ooreenkomste" (Mouton & Marais 1990:51) is eie aan die aard van die idiografiese studie. Die bestudering van die gevallestudie in terme van die "onmiddellike konteks of kader" (Mouton & Marais



1990:51) daarvan, beteken dat hierdie navorsingstrategie **kontekstueel** van aard is. Waar die navorsingsdoelstelling van hierdie studie dus verklarend-voorspellend van aard is, is daar sprake van kontekstuele verklaring aan die hand van gevallestudies en van interne geldigheid.

**Interne geldigheid** is aanduidend van die feit dat hierdie studie hom beywer vir die genereer van akkurate en werklikheidsgetroue bevindinge oor die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede. Volgens Mouton en Marais (1990:52-53) is die kriteria vir interne geldigheid die volgende:

- ✱ konstrunkte wat gemeet is, lewer geldige metings op;
- ✱ die ingesamelde data is akkuraat en betroubaar;
- ✱ die ontledings bly getrou aan die data; en
- ✱ die finale gevolgtrekkings word deur die data ondersteun.

Vir die doel van hierdie studie beteken bogenoemde kriteria van interne geldigheid die volgende:

- ✱ dat onderhawige gevallestudies sal fokus op dit wat bedoel word om in hierdie studie gemeet te word, naamlik die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede;
- ✱ dat alle data van die onderhewe gevallestudies werklikheidsgetrou in hierdie navorsingstuk weergegee sal word;
- ✱ dat die bespreking (analise, sintese) van die data getrou sal wees aan die vergestaltung daarvan binne die voorligtings- en beradingsessies; en
- ✱ dat alle gevolgtrekkings begrond sal wees deur die bespreekte data soos wat dit werklik gebeur het tydens sessies.

Navorsing sal sinchronies, of te wel kruisstruktureel geskied. **Kruisstrukturele navorsing** behels dat "'n bepaalde verskynsel op 'n gegewe moment as voorwerp vir navorsing" (Mouton & Marais 1990:43) geld. Vir die doel van hierdie navorsing is die





bepaalde verskynsel die effektiwiteit van 'n ontwerpte voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede,

Dieselfde meetinstrument (die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede) sal met ander woorde gebruik word, deur dieselfde navorser in dieselfde tyd-ruimtelike navorsingskonteks, maar verskillende subjekte sal deel vorm van die studie. Sodoende word al vier die **veranderlikes wat betroubaarheid** van waarnemings mag bedreig (Mouton & Marais 1990:81) aangespreek in hierdie studie, soos voorgestel in Tabel 2.

**TABEL 2**                      **BETROUBAARHEID VAN DIE STEEKPROEF**  
(Mouton & Marais 1990:81-92)

VERANDERLIKE AANGESPREEK	BESPREKING
Navorser	Daar is besluit om hierdie veranderlike vir die doel van die betrokke studie <b>konstant</b> te hou, deurdat dieselfde navorser deurgaans gebruik is.  Aangesien die navorser in alle bespreekte gevallestudies dieselfde persoon is, is haar <b>navorser-eienskappe</b> (geslag/ ras/ ouderdom/ opvoedingspeil) gekontroleerd in die beïnvloeding van die studie se betroubaarheid.  Dieselfde kontrole van betroubaarheid geld vir die <b>navorser-oriëntasies</b> (houdings/ waardes/ opinies/ voorkeure/ verwagtinge).
Subjekte	Subjekte se <b>subjek-eienskappe</b> (ouderdomme, geslagte, opvoedingspeil) <b>verskil</b> ten einde die betroubaarheid van die studie vir verskeie soorte persone te bepaal.



VERANDERLIKE AANGESPREEK	BESPREKING
	Dienooreenkomstig bogenoemde doel om die rykwydte van die studie se betroubaarheid te verbreed, verskil die subjekte dus ook rakende hul <b>subjek-oriëntasies</b> (houdings/voorkeure/opinies).
Meetinstrument	Aangesien die effektiwiteit van hierdie veranderlike bepaal wil word as hoofdoel van hierdie studie, word <b>dieselfde voorligtings- en beradingsprogram</b> in kern-lewensvaardighede vir alle subjekte gebruik.
Navorsingskonteks	In terme van <b>breë tyd-ruimtelikheid</b> ('n gegewe jaar in 'n gegewe land) word die navorsingskonteks vir die doel van hierdie studie konstant gehou. Ook ten opsigte van die <b>spesifieke tyd-ruimtelike</b> opset (spesifieke lokaliteit en tyd van die dag) is die navorsingskonteks gekontroleerd konstant vir hierdie studie.

In die navorsingsontwerp het die navorser dus gepoog om die hoogs moontlike betroubaarheid en interne geldigheid vir hierdie idiografiese studie te bewerkstellig.

#### 4.3.2 STEEKPROEFNEMING

Soos reeds genoem geskied die steekproefneming vir hierdie studie idiografies ten einde die effek van 'n spesifieke meetinstrument op verskeie subjekte binne dieselfde navorsingskonteks waar te neem.



'n **Bepaalde gevallestudie** waar die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede ingeskakel word, word **volledig bespreek**. Momente van enkele ander relevante gevallestudies waar hierdie voorligtings- en beradingsprogram ook geïmplementeer is, word beligtend bespreek. Laasgenoemde word gedoen ten einde die betroubaarheid van die studie oor 'n wyer spektrum subjekte vergelykend te evalueer, soos bespreek onder 4.3.1.

Die eerste mikpunt van hierdie idiografiese studie is om proefpersone binne die voorligtings- en beradingspraktyk waar te neem ten einde **in diepte beskrywend en verklarend** verslag te doen oor die effektiwiteit, al dan nie van die program in kernlewensvaardighede.

Babbie (1992:230, 292, 293) bespreek "*purposive or judgmental sampling*" as die tipe steekproefneming wat relevant is vir 'n idiografiese studie. Hy noem dit dat diesulke steekproefneming bewustelik gerig word deur die aard van die navorsingsdoelstelling en die navorser se eie oordeel oor welke proefpersone meer relevant sal wees vir die navorsing. Tydens hierdie **doelbewuste steekproefneming** word daardie proefpersone geselekteer wat volgens die navorser die omvattendste rendement van waarneming en begrip in die studie sal oplewer. Hierdie steekproefneming is derhalwe sterk gebaseer op die navorser se eie intuïtiewe waarnemings en refleksies.

Vir die doel van hierdie studie, waar die effektiwiteit van die ontwerpte voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede eksimplaries aan die hand van 'n paar gevallestudies bestudeer word, is doelbewuste steekproefneming, derhalwe gebruik.

## **DIE DOELBEWUSTE STEEKPROEFNEMING HET SOOS VOLG GESKIED:**

Proefpersone is geïdentifiseer na aanleiding van ondersoek deur die navorser gedoen in haar privaatpraktyk as opvoedkundige-sielkundige. Na aanleiding van die resultate van hierdie opvoedkundige-sielkundige ondersoek, het die navorser aanbeveel dat proefpersone waarskynlik sal baat by 'n voorligtings- en beradingsprogram in kern-



leuensvaardighede. Deelname aan hierdie voorligtings- en beradingsprogram was vrywillig en kosteloos.

Die steekproef van hierdie studie bestaan derhalwe uit die volgende:

- † Een Afrikaanse graad 8 seun (primêre gevallestudie) – Kliënt A
- † Een Afrikaanse graad 9 seun, - Kliënt B
- † Een Afrikaanse 25 jarige vrou – Kliënt C.

## 4.4 MEDIA EN GESTRUKTUREERDE OPDRAGTE

### 4.4.1 MEDIA

#### 4.4.1.1 EMOTIONS PROFILE INDEX (EPI)

(Plutchik & Kellerman 1982:1-9)

(’n Voorbeeld van die EPI-profielblad verskyn in Bylae D).

## AGTERGROND VAN DIE EPI

Die *Emotions Profile Index* (EPI) is ’n persoonlikheidstoets ontwerp met die doel om inligting rakende sekere basiese persoonlikheidstrekke en persoonlikheidskonflikte weer te gee. ’n Sirkulêre profiel word gebruik om die relatiewe sterktes van die basiese persoonlikheidstrekke visueel voor te stel. Aan die hand van hierdie profiel kan trekke vergelyk word, hul relatiewe belangrikheid vir ’n individu bepaal word en hoof konflikte tussen trekke gepresiseer word.

Die EPI is gebaseer op die **algemene teorie van emosie van Plutchik**. Hierdie teorie postuleer agt basiese emosie-dimensies. Die EPI assesser die relatiewe belangrikheid van hierdie agt basiese emosies in ’n persoon se lewe. Hierdie teorie postuleer dat persoonlikheidstrekke aan die hand van ’n mengsel van basiese emosies gegenerer word. Hierdie voorstel impliseer dat ’n wye verskeidenheid persoonlikheidstrekke by wyse van ’n paar basiese kategorieë geanaliseer kan word.



Die Plutchik-teorie stel dit verder dat emosies in verskeie opsigte verskil. Twee van hierdie verskille is **ooreenstemming en polariteit**. Hierdie twee implisiete verbande tussen emosies kan gesamentlik voorgestel word by wyse van 'n sirkel. Hierdie "emosie-sirkel" vertoon die agt basiese emosies in terme van hul polariteit, asook graad van ooreenstemming. Een van die implikasies van hierdie indeling is dat emosies wat naby mekaar geleë is, minder konflik veroorsaak as emosies wat verder verwyder is van mekaar op die sirkel. Mengsels van polêre teenoorgesteldes word geassosieer met die meeste konflik.

Ten minste **drie basiese tipes taal** bestaan wanneer daar oor **emosies** gepraat word. Een is **funksionele emosietaal** wat die algemeenste is, en vir beide mense sowel as diere geld. Byvoorbeeld die funksionele kategorie van beskerming impliseer 'n patroon van aksies aangedui deur 'n geneigdheid om te onttrek van 'n stimulus deur te vlug, weens 'n verwysing van pynlike gebeure en ook in verwysing na gevoelens van vrees, angs of paniek. Tekens van inhibisie is eie aan iemand/iets wat hulself probeer beskerm.

In 'n poging om die funksionele kategorieë van emosie te beskryf kan 'n **tweede emosietaal**, te wete die van **persoonlikheidstrekke**, ingespan word. Die term "behoedsaam" kan derhalwe benut word om die funksionele kategorie "beskerming" verder te beskryf. Die **derde emosietaal** is die van **subjektiewe** terme soos vrees, angs en paniek. Vir elke term van die subjektiewe emosietaal bestaan 'n parallelle term in die emosietaal van persoonlikheidstrekke.

Tydens die nasien en interpretasie van die EPI word na al drie tipes taal verwys, alhoewel die subjektiewe- en persoonlikheidstrek-tale meestal klinies benut word.

Vir die doel van die EPI is sekere terme geselekteer om die basiese persoonlikheidsdimensies, deur die Plutchik-teorie gepostuleer, voor te stel. Die basiese persoonlikheidstrekke deur die EPI gemeet kan aan die hand van die volgende stelle bipolêre terme beskryf word met behulp van die tweede emosietaal:





behoedsaam	versus	aggressief
gehoorsaam	versus	wantrouig
beheersd	versus	wankontrole
sosiaal	versus	somber

In Tabel 3 word die agt EPI-persoonlikheidstrekke in ooreenstemming met hul parallelle terme uit die funksionele en subjektiewe emosietale uiteengesit. Betekenisse van hoë- en lae tellings ten opsigte van die persoonlikheidstrekke word ook weergegee.

**TABEL 3 EPI-PERSOONLIKHEIDSTREKKE**

EPI persoonlikheidstrek	Subjektiewe emosietaal	Funksionele emosietaal	Betekenis: hoë telling	Betekenis: lae telling
Behoedsaam	vrees	Beskerming	Versigtig, angstig, bekommerd.	Waaghalsig.
Aggressief	kwaad	verwoesting	bakleierig, rebels.	huiwerig om aan kwaadheid uitdrukking te gee, passief.
Sosiaal	vreugde	voortplanting	sosiaal, vriendelik, ekstrovertief.	geneig tot isolasie, teruggetrokke, introversief
Somber	hartseer	herstelling	hartseer, teneergedruk, ontevrede.	tevrede met lewensstyl.
Gehoorsaam	aanvaarding	vereniging	Aanvaardend, vertouend, afhanklik.	nie liggelowig, agterdogtig.
Wantrouig	walging	verwerping	Hardkoppig, oorkrities,	onkrities, nie-verwerpend.



EPI persoon- likheidstrek	Subjektiewe emosietaal	Funksionele emosietaal	Betekenis: hoë telling	Betekenis: lae telling
			passief- aggressief.	
Beheersd	afwagting	verkenning	wil omgewing ken en organiseer, ordelik, selfbeheersd.	beplan nie, leef van dag tot dag, nie behoefte aan ordelikheid.
Wankontrole	verrassing	oriëntasie	impulsief, avontuurlustig, nuuskierig.	traag om nuwe dinge te probeer, onttrek van sosiale kontak.

## STRUKTUUR VAN DIE EPI

Die EPI is 'n 62 item geforseerde keuse vraelys. Die samestelling is gebaseer op 12 persoonlikheidstrek-terme wat in alle moontlike kombinasies gepaar word. Die toets kan voltooi word deur persone vanaf vroeë adolessensie. Toetstyd beslaan 10-15 minute en die handnasion kan gewoonlik binne vyf minute afgehandel word.

Persone wat die toets afneem word bloot gevra watter een van die twee gepaarde woorde meer beskrywend van hulle is. Persone word voorsien van 'n lys van persoonlikheidstrekke en hul definisies waarna hul kan verwys ten einde begronde keuses te maak..

Keuses word nagesien in terme van die emosies geïmpliseer deur die persoonlikheidstrek. So byvoorbeeld impliseer skaam vrees, terwyl somber hartseer impliseer. Namate keuses gemaak word tussen twee persoonlikheidstrekke, word punte bygevoeg by een of meer van die agt basiese emosiedimensies. Die finale



uitslae word voorgestel in terme van die "emosie-sirkel" met 'n aparte telling vir elk van die agt basiese emosiedimensies.

Die sirkel gee 'n aanduiding van die relatiewe graad van uitdrukking van die agt basiese emosies in 'n individu se lewe. Verder word sommige van die hoof konflikareas in 'n individu se persoonlikheid aangedui. Die spesifieke patroon van hoë en lae tellings gee ook 'n aanduiding van die relatiewe belang van 'n aantal persoonlikheidstrekke, gebaseer op kombinasies van die basiese emosiedimensies.

## REDE VIR SELEKSIE VAN DIE EPI

Soos bespreek in Hoofstuk 3 is die **teoretiese templaar** vir hierdie voorligtings- en beradingsprogram geskoei op die basiese vrae: Wie is ek? Hoe dink ek? Hoe voel ek? Wat doen ek?

Die EPI voorsien 'n vinnige, betroubare en visuele beeld van persone se **gevoelslewe**: nie net hoe hulle voel nie, maar ook tot hoe 'n mate hulle van hierdie gevoelens bewus is (Wat dink ek?), hoe hulle aan hierdie gevoelens uiting gee (Wat doen ek?) en hoe hierdie dele 'n neerslag vind in die somtotaal van hul persoonlikheid (Wie is ek?).

Die aanname van hierdie program is dat persone eers moet weet en dink oor hoe hulle voel, alvorens hulle hierdie emosies effektief kan reguleer, en hierdie intrapsigiese regulering 'n neerslag in hul eksterne wêreld kan vind. Dus: vir persone om lewensvaardig te wees, behoort hulle eerstens te besef dat hulle by wyse van hul denke beheer het oor hoe hulle voel (Rationele Gedragsterapie). Daarna moet hulle weet hoe hulle voel (by wyse van die EPI), en slegs dan kan hulle begelei word tot die selfregulering van hierdie emosies, asook intra- en interpsigiese selfeffektiwiteit.

Aan die hand van die EPI kan voorligters en beraders se begrip van hul kliënte verhoog word. Des te meer: kliënte kan gerieflik aan die hand van die "emosie-sirkel" begelei word tot meerdere emosionele intelligensie. By wyse van die EPI kan voorligters en

beraders by kliënte die verwerwing van intrapsigiese kernlewensvaardighede, naamlik emosionele selfbewussyn, selfregulering en selfmotivering, fasiliteer.

#### 4.4.2 GESTRUKTUREERDE OPDRAGTE

(Voorbeelde van die gestruktureerde opdragte verskyn in Bylae D).

Die navorser het besluit om verskeie gestruktureerde opdragte tydens die sessies van die voorligtings- en beradingsprogram te inkorporeer. Die **voordele** hiervan is velerlei.

Kliënte word aangemoedig om self **aktief deel te neem** aan hul lewensvaardigheidsverwerwing. Aangesien die meeste sessies op die opdragte van vorige sessie gebaseer is, berus die **verantwoordelikheid** vir stelselmatige vordering in die program by die kliënt. Verder kan kliënte só eienaarskap oor hul eie lewensvaardigheidsverwerwing verkry.

'n **Visuele biblioteek** van lewensvaardigheidsverwerwing word vir elke kliënt saamgestel. Namate die voorligtings- en beradingsprogram vorder, kan kliënte terugverwys na hul stapsgewyse verwerwing van lewensvaardighede.

By wyse van hierdie opdragte behoort 'n kliënt nooit "verlore" te voel binne die program nie. Die voltooide opdragte dien as **konkrete voorstelling van hul eie lewensvaardigheidsverwerwing op abstrakte vlak**. Tydens die program kan voorligters en beraders voortdurend verwys na wat reeds bereik is in terme van die opdragte, as aansluiting na wat in 'n betrokke sessie beoog word. Hierdie dinamiese betrokkenheid dien as 'n konkrete motivering wat toenemend deur kliënte geïnternaliseer kan word.

Alhoewel die opdragte eenvormig is, kan die uitvoering daarvan **kreatief en uniek** wees aan elke individuele kliënt. Die opdragte verleen 'n **klimaat** van informele speelsheid aan die voorligtings- en beradingsprogram. Derhalwe word verhoudingstigting vergemaklik en kan kliënte binne 'n nie-bedreigende omgewing waag en hulself op indirekte wyse aan die voorligters en beraders uit te druk.



Die opdragte vorm die "gom" waarvolgens die sessies van die voorligtings- en beradingsprogram bymekaar gehou word. Aangesien dit elke voorligter en berader se verantwoordelikheid is om opdragte met entoesiasme oor te dra; en elke kliënt se verantwoordelikheid is om die kwaliteit van die voltooide opdragte te bepaal, word die **kwaliteit van die programkohesie dus 'n gedeelde opgawe**.

Die interpretasie van die voltooide opdragte berus deurlopend op 'n **eksterne verwysingsraamwerk**. Die aanname is dat voorligters en beraders nie in die versoeking sal val om vanuit hul eie interne verwysingsraamwerk betekenis aan kliënte se opdragte oor te dra nie. Inteendeel, elke opdrag word benader met die doel om uit te vind wat kliënte se betekenisgewing van byvoorbeeld geselekteerde inhoud is. Sodoende word verseker dat kliënte se eksterne verwysing as riglyn vir vaardigheidsverwerwing dien. Hierdie sentiment word deur Irving en Williams (1995:107) geëggo, en Jacobs (1982:85) verduidelik die funksie van hierdie benadering soos volg:

*"Die terapeut moet poog om raak te hoor wat die kind sê. Dit beteken dat die terapeut werklik sal hoor wat die kind sê en nie slegs hoor wat hy graag wil hoor nie. ... Die terapeut moet dus met 'n eksterne verwysingsraamwerk hoor en nie met sy eie interne verwysingsraamwerk werk nie."*

Die opdragte het almal as doel die individuele betrokkenheid van kliënte ten einde die kernvrae van hierdie voorligtings- en beradingsprogram stelselmatig te kan beantwoord. Vir kliënte om die laaste vraag "Wat doen ek?" (waarneembare lewensvaardigheid) effektief te kan beantwoord, behoort hulle eers aktief deel te wees in die oplossing van elk van die ander voorafgaande vrae, te wete: Wie is ek?; Wat/Hoe dink ek?; en Wat/Hoe voel ek?

#### 4.4.2.1 'N DROOMKAART VAN DIE IDEALE SELF

Die droomkaart opdrag verskaf die geleentheid aan kliënte om op 'n eiesoortige en kreatiewe wyse te "droom" oor een van die sentrale vrae van hierdie voorligtings- en



beradingsprogram, te wete “Wie is ek?”. In die afwesigheid van beperkinge deur tyd, geld of persoonlike potensiaal, word kliënte aangemoedig om ‘n ideale beeld van hulself visueel daar te stel. Kliënte word gevra om op ‘n blanko papier ‘n ontwerp te maak van hul antwoorde op die volgende vrae:

- ? Wie wil ek eendag wees?;
- ? Wat wil ek eendag doen?; en
- ? Wat wil ek eendag hê/besit?

Kliënte kan self besluit hoe hulle hierdie droomkaart tot stand wil bring, hetsy deur te skryf, teken, of knip en plak. Hierdie aanvangsaktiwiteit skep reeds vanaf die eerste sessie ‘n speelse atmosfeer van gedeelde aktiwiteit en samewerking in die verwerwing van lewensvaardighede. Verder is dit van die staanspoor af duidelik dat hierdie voorligtings- en beradingsprogram op elke persoon se lewens-vaardigheidsverwerwing as ‘n individuele en unieke gebeurtenis fokus. Kliënte word deur hierdie opdrag aangemoedig om ‘n toekomsgerigte visie van hulself op die voorgrond te stel.

#### 4.4.2.2 LEWENSSITUASIE-COLLAGES

‘n Collage is ‘n kunsvorm waarvolgens verskeie materiale (byvoorbeeld foto’s, stukkies papier, prentjies, voorwerpe) gerangskik en vasgeplak word. Die resultaat is ‘n kunswerk (Allen 1991:221). Vir die doel van hierdie voorligtings- en beradingsprogram word lewenssituasie-collages ingeskakel. ‘n Lewenssituasie-collage beteken dat kliënte versoek word om collages te skep van hul hoof lewenssituasies. So kan kliënte insig verkry dat die antwoord van hul “Wie is ek?”-vraag bepaal word deur betrokke lewenssituasies.

Die navorser het op diesulke plakskilderye-opdrag besluit aangesien kliënte so die geleentheid verkry om self hul wisselende belewinge van verskeie lewenssituasies visueel voor te stel. Hierdie konkrete voorstelling van kliënte se wisselende belewinge kan in terme van Jacobs se identiteitsvormingsproses aan hul verduidelik word: ‘n mens ervaar jouself verskillend in wisselende lewenssituasies aangesien elke



omgewing spesifieke eise aan jou stel. Die wyse waarop hierdie eise ervaar word, asook die mate waartoe die persone voel hulle kan aan hierdie eise beantwoord, kulmineer in hul selfkonsep binne die bepaalde lewensruimte.

Met ander woorde: jou lewensvaardigheid in verskillende lewenssituasies is 'n somtotaal van hoe effektief jy jou selfbeeld binne die situasie vorm. Kliënte kan dus 'n gallery vorm van hul verskeie selfkonsepte ooreenstemmend hul betrokke lewenssituasies.

#### 4.4.2.3 WIE IS EK WANNEER?-TABEL

Die Wie is ek wanneer?-tabel vorm 'n natuurlike uitvloeisel van bogenoemde lewenssituasie-collages. Voorwaarde vir die voltooiing van hierdie opdrag is dat kliënte reeds kennis sal dra van:

- ✱ die identiteitsvormingsproses;
- ✱ die bestaan van beide positiewe en negatiewe eienskappe binne 'n identiteit;
- ✱ die invloed van wisselende omgewings in die totstandkoming van verskeie selfkonsepte;
- ✱ realistiese en onrealistiese selfkonsepte; en
- ✱ evaluering van selfkonsepte aan die hand van selfgesprek en eksterne bewyse.

Hierdie opdrag verskaf aan kliënte die geleentheid om kundighede wat tydens die voorligtings- en beradingsessies verwerf is, binne hul eie lewens te evalueer en benut. Kliënte word gevra om binne die bestek van 'n week in verskeie lewenssituasies beide positiewe en negatiewe eienskappe aan te dui. Ten einde te evalueer of hierdie eienskappe realisties is of nie, moet hulle eksterne bewyse kan aandui ter ondersteuning vir die betrokke eienskappe. Laastens word kliënte ook aangemoedig om bewustelik hul selfgesprek in hierdie evalueringproses te monitor en te noteer.

Aan die hand van hierdie opdrag kan kliënte se antwoord op die "Wie is ek?"-vraag uitgebrei word om die "Wat?Hoe dink ek?"-vraag ook te begin antwoord.



'n Voorbeeld van die Wie is ek wanneer?-tabel verskyn in Bylae D.

#### **4.4.2.4 GESIG-EMOSIE-KAART**

Die Gesig-emosie-kaart is alom bekend as terapeutiese medium (Rooth 1995:38). Vir die doel van hierdie voorligtings- en beradingsprogram verkry kliënte die geleentheid om hul gevoelslewe bewustelik te monitor. Hierdie opdrag word gegee nadat kliënte reeds aan die hand van hul EPI-profiel kundigheid oor die dimensies van emosionele intelligensie verwerf het.

Die Gesig-emosie-kaart dien derhalwe as praktiese inoefeningsgeleentheid vir die teoretiese konstrakte van emosionele intelligensie. Kliënte word gevra om tydens een week in hul hoof lewenssituasies gevoelens met die hoogste frekwensie aan te dui. Dus: hoe voel hulle die meeste van die tyd in byvoorbeeld die skool, by die werk, tuis. Sodoende word emosionele selfbewussyn individueel gefasiliteer ten einde die vraag "Hoe/Wat voel ek?" te begin antwoord.

Verder verleen hierdie kaart hom tot geleentheid vir gesprekvoering tussen klient en voorligter of berader rakende bewuste selfgesprek. Laasgenoemde is die geval aangesien kliënte slegs by wyse van selfgesprek sal kan besluit hoe hulle meerendeels voel.

'n Voorbeeld van die Gesig-emosie-kaart verskyn in Bylae D.

### **4.5 NAVORSINGSTAPPE**

#### **4.5.1 SESSIE 1**

##### **'N DROOMKAART VAN MY IDEALE SELF-IDENTITEIT**

#### **4.5.1.1 DOELWITTE**

Betrokkenheid aan die hand van 'n aktiwiteit met die volgende doelwitte:

- ✪ skep van klimaat;



- ⊗ relasievorming; en
- ⊗ opbou van krediete.

Bewuswording van 'n ideale self-identiteit.

#### 4.5.1.2 BENODIGDHEDE

Tydskrifte, skêr, gom, inkleurpotlode, viltpenne, karton.

#### 4.5.1.3 SESSIEVERLOOP

Kliënte word welkom geheet. Kliënte word gevra om 'n droomkaart te ontwerp met behulp van die beskikbare materiaal. Die droomkaart kan saamgestel word deur te teken, te skryf en/of prente en woorde uit die tydskrifte te knip en plak.

Hierdie droomkaart moet die volgende weërspeel:

- ? wat hy/sy graag eendag wil wees;
- ? wat hy/sy graag eendag wil doen; en
- ? wat hy/sy graag eendag wil hê.

Die droomkaart se inhoud moet nie beperk word deur tyd, geld of persoonlike potensiaal nie.

Nadat die droomkaart voltooi is voer die terapeut en kliënte gesprek (persoongesentreerd) oor die inhoud daarvan. Die kliënte word aan die hand van gesprekvoering gelei tot die bewuswording van 'n gaping tussen hul huidige - en ideale selfidentiteit (hoe hulle tans is, en hoe hulle graag sal wil wees). Redes vir hierdie gaping word verken. Die doel hiervan is die volgende:

- ⊗ om vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk die kliënte se betekenisgewing van die inhoud op die voorgrond te bring;
- ⊗ om die kliënte bewus te maak van hoe hulle hul ideale self sien;



- ⊕ om die kliënte bewus te maak van hulle onderliggende behoeftes rakende hul ideale self-identiteite;
- ⊕ om die redes vir hierdie onderliggende behoeftes te verken; en
- ⊕ om betrokkenheid tussen die terapeut en kliënt te bewerkstellig.

#### 4.5.1.4 OPDRAG

Kliënte word aangemoedig om vir die volgende sessie lewenssituasie-collages te ontwerp. Hulle moet hulself in hul hoof lewensituasies uitbeeld, byvoorbeeld by die huis, die koshuis, in die klaskamer en by die werk. Hulle is vry om hierdie collages te maak soos hulle wil – verf, skryf, teken, prente en woorde uit tydskrifte knip en plak.

#### 4.5.2 SESSIE 2

##### DIE DINAMIESE PROSES VAN IDENTITEITSVORMING

#### 4.5.2.1 DOELWITTE

Bewuswording van:

- ⊕ verskeie identiteite wat in verskeie lewensituasies bestaan (lewensrolle);
- ⊕ die dinamiese aard van identiteitsvorming;
- ⊕ die vorming van 'n positiewe en negatiewe selfkonsep;
- ⊕ die vorming van 'n realistiese en onrealistiese selfkonsep;
- ⊕ bewyse vir bogenoemde (positief, negatief, realisties, onrealisties) vanuit die eksterne omgewing; en
- ⊕ die sentrale rol van selfgesprek in hierdie proses van identiteitsvorming.

#### 4.5.2.2 BENODIGDHEDE

Lewenssituasie-collages wat as opdrag vir die vorige sessies voltooi is.

Papier en potlood om die identiteitsvormingsproses te illustreer.





### 4.5.2.3 SESSIEVERLOOP

Kliënte se lewenssituasie-collages word met hulle bespreek. Hulle word uitgevra oor hoekom bepaalde prente by spesifieke lewenssituasies geplaas is; oor hoe hulle voel oor 'n prent, wat dit vir hulle simboliseer/beteken. Kliënte word attent gemaak op hoe hulle hulself in verskillende situasies anders sien.

Met ander woorde, kliënte word aan die hand van gesprekvoering begelei om bewus te word van hoe hulle hul **identiteite in elke lewenssituasie verander** om by die spesifieke eise daarvan aan te pas. Verder word hulle gelei om te verstaan dat hulle deur selfgesprek besluit hoe hulle hulself in 'n bepaalde omgewing definieër – gelukkig/nie, selfvertroue/nie, bekwaam/nie, gewild/nie.

Nadat die kliënte self by wyse van 'n vraag- en-antwoordmetode begelei is om oor hul eiesoortige selfgesprek in elke lewenssituasie te praat, word die dinamiese **identiteitsvormingsmodel** van Jacobs (soos bespreek in Hoofstuk 3, 3.2) aan hul voorgehou en verduidelik.

Vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk word kliënte gelei om te beseef dat hulle verskeie lewensidentiteite uit **beide positiewe en negatiewe eienskappe** bestaan. Albei hierdie pole is nodig ten einde oor 'n realistiese selfkonsep te beskik.

Negatiewe en positiewe eienskappe moet aan die hand van **bewyse vanuit die eksterne omgewing gestaaf** kan word. So kan voortdurend bepaal word of 'n eienskap **realisties of onrealisties** is. Dit is moontlik om 'n **onrealistiese positiewe** selfkonsep in 'n spesifieke lewenssituasie te vorm, byvoorbeeld iemand wat oormatige selfvertroue in hulself as rugbyspeler het, glo hulle is in hul ouderdomsgroep die beste flank en behoort vir die Cravenweek te speel, maar nog nooit vir 'n rugbyspan gekies is nie. Net so is dit ook moontlik om oor 'n **realistiese negatiewe** selfkonsep te beskik in 'n sekere omgewing. Iemand wat byvoorbeeld nie goed is in mondelinge nie, weet dat



hy/sy nie oor die vaardigheid beskik om voor groot groepe mense op te staan en 'n dinamiese praatjie te lewer nie.

Kliënte word begelei tot bewuswording (as beginpunt van aanvaarding) van hierdie aspekte van hul selfidentiteite. Die sentrale rol van die selfgesprek in hierdie identiteitsvormingsproses word uitgelig deur na voorbeelde van die kliënte self te verwys.

#### 4.5.2.4 OPDRAG

Kliënte word gevra om hul **positiewe en negatiewe eienskappe in tabelvorm** te lys. Hulle word gevra om in die komende week **bewyse** vanuit hul omgewing neer te skryf vir elk van hierdie eienskappe. Verder word gevra dat hulle neerstip wat hul gevoelens oor bepaalde eienskappe is, asook oor hoe hulle voel oor die teenwoordigheid of afwesigheid van bewyse vir hierdie eienskappe. Laastens word gevra dat hulle bewustelik notisie neem van hul eie interne selfgesprek en hoe dit wissel van situasie tot situasie, en die invloed daarop oor hoe hulle hulself beleef in daardie spesifieke lewenssituasies.

'n Voorbeeld van so 'n tabel is weergegee in Bylae D.

### 4.5.3 SESSIE 3

#### BEWUSTE SELFGESPREK AS INTRAPSIGIESE LEWENSVAARDIGHEID

##### 4.5.3.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊗ selfgesprek as 'n proses word deur die individuele persoon self beheer;
- ⊗ hierdie personale beheer geskied aan die hand van kognitiewe prosesse;
- ⊗ die beginsels en ABC-model van Rationele Gedragsterapie (soos bespreek in Hoofstuk 3);
- ⊗ die sentrale rol van kognitiewe gesprekvoering (selfgesprek) in die voortdurende kristallisering van selfidentiteit in verskillende situasies.

#### 4.5.3.2 BENODIGDHEDE

Kliënt se **Wie is ek wanneer?** tabel wat as opdrag voltooi is.

Papier en potlood om die ABC-model van Rationele Gedragsterapie te verduidelik.

#### 4.5.3.3 SESSIEVERLOOP

Die terapeut en kliënte bespreek die inhoud van die **Wie is ek wanneer?** tabel vanuit die eksterne verwysingsraamwerk van die kliënte self. Die terapeut kyk saam met die kliënte of hul betekening van hul identiteitseienskappe as positief en negatief deur bewyse vanuit die omgewing ondersteun of verwerp word (die realisme, al dan nie van die positiewe/negatiewe selfbetekening word aan die hand van gesprek ondersoek). Kliënte word uitgevra na hul gevoelens oor hierdie positiewe en negatiewe eienskappe. Aandag word gegee aan kliënte se genoteerde selfgesprek in terme van die wisselende lewenssituasies en hul gepaardgaande selfbetekening (identiteitsvorming).

Daar word gewys op die **verskil in belewenis en betekening van hulself binne verskillende situasies**. Hulle word gelei tot bewuswording van die verband tussen die eise van verskeie lewenssituasies en hul gepaardgaande antwoordgewing daarop: met ander woorde afhangend van wat 'n sekere omgewing van my vra, sien ek myself as goed/sleg, vaardig/nie, gelukkig/ongelukkig.

Aan die hand van Jacobs se identiteitsvormingsmodel (wat tydens die vorige sessies aan hul voorgehou is) word bogenoemde prosesse geïllustreer. Hulle word gevra om aan te dui wat hul selfgesprek in elk van die lewenssituasies was (soos aangedui in die **Wie is ek wanneer?** tabel). Die **rol van selfgesprek as mediator / tussenganger / onderhandelaar tussen die eise van die eksterne omgewing en die vorming van 'n identiteit intrapsigies** word weer eens aan die hand van Jacobs se identiteitsvormingsmodel herbevestig.

Daarna word die plek van selfgesprek in terme van die **ABC-model van Rationele Gedragsterapie** voorgehou. Kliënte word bewus gemaak van die kousaliteit van:

- A: wisselende omgewingseise in lewensituasies;
- B: kognitiewe selfgesprek; en
- C: emosies en gedrag.

Die wisselwerkende invloed van die veranderende omgewings op die kristallisering van die verskeie situasie-identiteite word belig. Die wederkerige invloed van hierdie verskillende identiteite (lewensrolle) op die verskeie omgewings word ook uitgespel – hoe ek oor myself voel in verskillende omgewings, bepaal hoe ek gebeure interpreteer, daarvoor voel en daarop reageer.

Daar word veral gefokus op die feit dat die fase van **B (selfgesprek) van Rationele Gedragsterapie, dieselfde selfgesprek is as evaluerende selfgesprek soos dit voorkom in Jacobs se identiteitsvormingsmodel**. Met ander woorde, elke keer voordat ek voel of optree, praat ek eers met myself. Hierdie praatjies met myself word gekleur deur hoe ek myself in 'n sekere situasie definieër (identiteit). Voordat ek voel en optree, hou ek eers gou met myself 'n beraad oor wie ek hier by die huis, werk, of gimnasium is. Ek vorm gou vir myself 'n prentjie van wie ek is. Kliënte word gelei tot die besef dat hulle by wyse van hierdie momentele selfgesprek dienooreenkomstig besluit op hul gepaste gevoelens en optrede in verskillende lewenssituasies.

Selfgesprek gaan altyd emosie en gedrag vooraf. Kliënte word daarop attent gemaak dat indien hulle **bewus is van hul immerteenwoordige selfgesprek, hulle hulself kan monitor**. Hulle kan hulself in verskillende situasies volg en dophou hoe hulle die heelyd intern met hulself gesprek voer (verwys na Wie is ek wanneer? tabel, 4.4.2.3). Dan kan hulle sien hoe hulle besluit of hulle hulself positief of negatief beleef en derhalwe 'n prentjie van hulself vorm. Hulle kan as't ware die heelyd foto's neem en 'n album hê van hoe hulle in verskillende situasies lyk – amper soos hulle die lewensituasie-collages gemaak het.

Wanneer hulle bewus is van selfgesprek kan hulle hulself afvra of hul identiteitsvorming realisties is, of die fotos in hul albums ooreenstem met die werklikheid. Tydens hierdie immerteenwoordige selfgesprekvoering, behoort hulle dus bewustelik bewyse vanuit hul omgewings te soek, alvorens hulle besluit om 'n finale foto te neem/vorm van wie hulle is. Hulle is die fotografe wat die toneel realisties moet opstel, want volgens hierdie beeld van wie hulle is, tree hulle daaglik op. Daarom is hulle in beheer van hoe realisties of onrealisties hulle hulself sien in verskillende lewenssituasies en is hulle ook in beheer van hoe hulle dienooreenkomstig optree in hierdie situasies.

(Die inhoud van kliënte se **Wie is ek wanneer?** tabelle word deurlopend eksemplaries benut.)

#### 4.5.3.4 OPDRAG

Kliënte word gevra om vir die volgende sessie hulle emosies in hul hooflewenssituasies op blanko *Emotions Profile Index* (EPI)-profielblaaie aan te dui. Daar word verseker dat kliënte die betekenis van al die ter sake emosies verstaan.

Hulle word verder gevra om telkens die selfgesprek, wat die identifisering van die emosies voorafgaan, te noteer.

#### 4.5.4 SESSIE 4

##### EMOSIONELE INTELLIGENSIE AAN DIE HAND VAN BEWUSTE SELFGESPREK

#### 4.5.4.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊕ dimensies van emosionele intelligensie (soos bespreek in Hoofstuk 3):
  1. bewussyn van emosies aan die hand van selfgesprek;
  2. emosionele selfregulering aan die hand van selfgesprek;
  3. selfeffektiwiteit aan die hand van selfgesprek;





4. empatie aan die hand van selfgesprek (*inleidend tot volgende sessie*);  
en

5. proaktiewe hantering van verhoudinge (*inleidend tot volgende sessie*)

- ⊕ die sentrale rol van selfgesprek in die effektiewe realisering van hierdie emosionele intelligensie dimensies;
- ⊕ intrapsigiese betrokkenheid, beewing en betekenisgewing aan die hand van selfgesprek; en
- ⊕ die vlak van intrapsigiese emosionele vaardigheid, bepaal die vlak van interpsigiese emosionele vaardigheid - eersgenoemde is dus voorwaarde vir sosiale bekwaamheid (*inleidend tot volgende sessie*).

#### 4.5.4.2 BENODIGDHEDE

EPI-profielblaaie wat deur die kliënte voltooi is.

Voltooië EPI en EPI-profielblad van kliënte wat tydens hul ondersoek gedoen is, en deur die terapeut nagesien en geïnterpreteer is.

#### 4.5.4.3 SESSIEVERLOOP

Die terapeut en kliënte **bespreek die EPI-profielblaaie wat tuis voltooi is**. Die kliënte word uitgevra na die selfgesprek wat die identifisering van hierdie emosies voorafgegaan het.

Die terapeut wys en verduidelik die EPI-profielblaaie wat die kliënte tydens hul ondersoek gedoen het. Die kliënte word gevra na die **betekenisse** wat hulle aan hierdie profiele heg. Die terapeut en kliënte **vergelyk** die profiele van die ondersoek-EPI met die tuisopdrag-EPI.

Die terapeut verduidelik aan die kliënte die waarde van **bewussyn van emosies** as eerste stap van emosionele intelligensie. Die sentrale rol van selfgesprek in die bewuswording van emosies word gedemonstreer deur terug te verwys na die ABC-model van Rationele Gedragsterapie. Kliënte word daarvan bewus gemaak dat vier

basiese emosies bestaan, met families emosies wat van hierdie nukleus-emosies uitkring: vrees, hartseer, kwaad, vreugde.

Daar word aangetoon dat bewussyn van emosies slegs funksioneel is, indien daar oorgegaan word na die volgende stap van emosionele intelligensie, te wete **selfregulering van emosies**. Die rol van selfgesprek in terme van die ABC-model word weer eens aangedui. Selfregulering van emosies word bespreek in terme van die EPI-profielblaaie. **Selfgesprek selfregulering** van angs, ongelukkigheid en kwaad kan eksemplaries behandel word. Daar word aangedui dat selfgesprek benut kan word om emosies te kalmeer, en ook perspektief op 'n lewenssituasie te verkry.

Die volgende dimensie van emosionele intelligensie, naamlik **selfeffektiwiteit** kan daarna behandel word. Kliënte word daarop gewys dat die mate waartoe hulle in staat is om aan die hand van selfgesprek hul emosies te ken en reguleer, 'n direkte invloed op hul lewensukses kan hê. Die volgende **konsepte van selfeffektiwiteit** word verduidelik vanuit kliënte se lewenssituasies: motivering, impulsbeheer, motiverende angs, hoop en optimisme. Kliënte word weer eens attent gemaak op hul intrapsigiese selfgesprek as katalisator vir die aktivering van hierdie emosionele suksesbestandele.

Kliënte word **inleidend bekendgestel aan die laaste twee dimensies van emosionele intelligensie**, naamlik empatie en interpersoonlike kundigheid. Daar word aan hulle verduidelik dat eersgenoemde drie as intrapsigiese lewensvaardighede beskou kan word, en laasgenoemde as interpsigiese lewensvaardighede. Daar word aangetoon dat die optimale realisering van eersgenoemde dien as voorwaarde vir die verwerkliking van laasgenoemde.

#### 4.5.4.4 OPDRAG

Kliënte word aangemoedig om in die komende week:

- ⊕ te oefen om aan die hand van selfgesprek hul emosies in verskeie situasies te identifiseer aan die hand van 'n **Gesig-emosie-kaart** (sien Bylae D);



- ✱ aan te dui welke rol selfgesprek speel in die identifisering en selfregulering van hierdie bewuste emosies; en
- ✱ te evalueer tot watter mate bogenoemde selfregulering van hul emosies 'n impak het op hul effektiwiteit by die werk, skool, tuis, ander mense. Kliënte word aangemoedig om aan te toon of hulle daarin kon slaag om aan die hand van bewuste selfgesprek meer gemotiveerd, hoopvol en optimisties te voel, ten einde onmiddellike bevrediging van behoeftes uit te stel, en hul effektiwiteit te verhoog.

#### 4.5.5 SESSIE 5

### SELFGEREGULEERDE GEDRAG AAN DIE HAND VAN BEWUSTE SELFGESPREK

#### 4.5.5.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ✱ die laaste twee dimensies van emosionele intelligensie (soos bespreek in Hoofstuk 3):
  1. empatie aan die hand van selfgesprek;
  2. proaktiewe hantering van verhoudinge.
- ✱ die sentrale rol van selfgesprek in die effektiewe realisering van hierdie emosionele intelligensie dimensies;
- ✱ interpsigiese betrokkenheid, beleving en betekenisgewing aan die hand van selfgesprek;
- ✱ die vlak van intrapsigiese emosionele vaardigheid bepaal die vlak van interpsigiese emosionele vaardigheid - eersgenoemde is dus voorwaarde vir sosiale bekwaamheid;
- ✱ gedrag is die waarneembare uitvloeisel van intrapsigiese vaardighede; en
- ✱ bewuste selfgesprek bemagtig 'n mens om proaktief, nie reaktief nie, in lewenssituasies op te tree.

#### 4.5.5.2 BENODIGDHEDE

**Gesig-emosie-kaart** opdrag van vorige sessie.

#### 4.5.5.3 SESSIEVERLOOP

Die terapeut en kliënte bespreek die **Gesig-emosie-kaart** opdrag ten einde vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk kliënte se betekenisgewing te verken. Aanvanklik word gefokus op die rol van bewuste selfgesprek in die identifisering (bewussyn) van emosies in die verskeie lewenssituasies.

Indien hierdie eerste dimensie van emosionele intelligensie effektief verwerklik is, konsentreer die terapeut op die selfregulering van hierdie emosies in terme van die ABC-model, met selfgesprek as die katalisator. Kliënte word afgevra of hulle meer in beheer van hul bekommernis, spanning, woede, ongelukkigheid gevoel het, wanneer hulle daarvan bewus was. Verder word verken of hierdie bewussyn van emosies effektief as vertrekpunt kon dien vir die uiterlike regulering van hul emosies. Kon hulle hul gevoelens, waar nodig, aan die hand van bewuste selfgesprek kalmeer?

Kliënte word afgevra of hulle hul daaglikse funksionering met ander woorde meer effektief kon hanteer in die aanwesigheid van bewuste selfgesprek selfregulering. Kon hulle hul moontlike irrasionele gedrag beperk? Het hierdie selfgeregleerde emosies vergestalt in meer effektiewe gedrag? Is hul lewensvaardigheid verhoog toe hulle hul emosies kon reguleer? Was hulle in staat om hul gemoedstoestand meer toekomsgerig te reguleer? Kon hulle hulself meer gemotiveerd en optimisities stem? Tot welke mate is hulle effektiwiteit hierdeur verhoog? Kon hierdie gemotiveerdheid en optimisme hulle help om onmiddellike bevrediging van behoeftes uit te stel? Is hulle deursettingsvermoë in hul dagtaak verhoog? Tot hoe 'n mate voel hulle dat hulle hul lewens sêlf meer effektief kan hanteer?

Kliënte se individuele reaksies sal die vlak van bogenoemde verkenning bepaal, en aandui wanneer oorgegaan kan word na die spesifieke invloed van hul bewuste selfgesprek op hul gedrag.

Kliënte is nou reeds bekend met die idee dat hulle ook hul gedrag kan reguleer aan die hand van bewuste selfgesprek. Reeds in Sessie 3 is die ABC-model van RGT aan hul voorgehou, met die konsep dat hul bewuste selfgesprek (**B**), 'n direkte invloed op hul emosies en gedrag (**C**) het in gegewe lewenssituasies (**A**). In die voorafgaande sessie is hierdie invloed van bewuste selfgesprek op die selfregulering van hul gevoelslawe in terme van emosionele intelligensie bespreek. Die fokus van hierdie sessie val op die invloed van hul bewuste selfgesprek op hul sigbare gedrag.

## **EMPATIE**

Net soos kliënte van hul eie emosies bewus behoort te wees ten einde insig en kontrole oor hul gedrag te hê, behoort hul ook van ander mense se emosies bewus te wees. Hierdie insig in ander se emosies (empatie) word aan kliënte voorgehou as 'n basiese interpsigiese lewensvaardigheid. Indien kliënte bewus is van hul eie emosies, asook die proses van selfregulering van hierdie emosies, is die aanname dat hulle meer geredelik insig in ander mense se emosies en reaksies sal hê. Indien ek self weet dat ek by tye uit vrees ongekontroleerd my humeur kan verloor, uitbars in tranes of interaksie vermy, sal dit vir my makliker wees om soortgelyke gedrag (met gepaardgaande gevoelens) in ander mense te verstaan en aanvaar.

## **INTERPERSOONLIKE KUNDIGHEID**

Kliënte word gelei tot die besef dat die vermoë om insig in ander se emosies te hê, en dienooreenkomstig daarop te reageer, 'n interpsigiese lewensvaardigheid is wat uit empatie voortvloei. Hierdie begrip vir emosies onderliggend aan mense se reaksies dien as basis vir die kuns van interaksie. Voorwaarde vir hierdie lewensvaardigheid is dat kliënte reeds oor 'n mate van selfregulering / selfbeheer sal beskik. Alvorens gepoog kan word om die emosies van ander te "bestuur", moet kliënte eers daartoe in staat wees om hul eie woede, bekommernis, opgewondenheid te kalmeer



(intrapsigiese lewensvaardigheid). In die afwesigheid van hierdie intra- en interpsigiese lewensvaardighede kan mense as arrogant, onsensitief en beterweterig voorkom.

Met behulp van die EPI-profiel van die vorige sessie, word kliënte aangemoedig om hul eie emosies uit te druk. Verder kry kliënte geleentheid om empatie op gepaste wyse te demonstreer wanneer die terapeut verskeie emosionele reaksies simuleer. Kliënte word daarop gewys dat mense soms in die uitdrukking van hul emosies hierdie emosies verminder, oordryf, vervang. Hierdie konsepte word eksemplaries verduidelik en by wyse van rollespel geoefen.

## **PROAKTIWITEIT**

Kliënte word tot die besef gelei dat hulle deur hul denke, emosies en gedrag te kontroleer, met ander woorde hul betrokkenheid in hul eie lewens, beter kan stuur. Wanneer hulle empatie het met ander mense se optrede teenoor hulle en in die algemeen, sal die waarskynlikheid dat hul sal kies om self negatief en onvanpas op te tree, verklein word. Nog meer: wanneer hulle aan ander mense die geskenk van begrip en aanvaarding toon, word die moontlikheid dat hierdie mense met meer begrip teenoor hulle sal optree vergroot. Derhalwe kan kliënte hul interpsigiese vaardigheid proaktief rig deur hul bewuste intrapsigiese selfgesprek. Kliënte hoef nie bloot reaktief op ander se gemoedstoestand en gedrag te reageer nie. Hulle kan proaktief binne hul wisselende lewenskontekste voel en doen, met hul bewuste selfgesprek as mediator van hul interpretasies en besluite.

### **4.5.5.4 OPDRAG**

Kliënte word aangemoedig om die komende week te evalueer of hulle meer empatie met ander mense se optrede kon hê. Hulle word gevra om mense se reaksies hierop te noteer, asook hul eie selfgesprek in hierdie proaktiewe dinamiek.



## 4.5.6 SESSIE 6

### INTEGRASIE VAN DIE VOORLIGTINGS- EN BERADINGSPROGRAM: PROAKTIEWE SELFGESPREKTEGNIK

#### 4.5.6.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊛ die verband tussen alle sessie-inhoude; en
- ⊛ integrasie van die rol van proaktiewe selfgesprektegnik in hierdie voorligtings- en beradingsprogram.

Evaluering van intra- en interpsigiese lewensvaardigheid.

#### 4.5.6.2 BENODIGDHEDE

Alle opdragte wat tydens die voorligtings- en beradingsprogram voltooi is.

#### 4.5.6.3 SESSIEVERLOOP

Kliënte se belewenisse van hoe hul proaktief hul eie lewensvaardigheid kan beïnvloed, word bespreek. Kliënte word aangemoedig om hul gewaarwordings, soos vir die sessie-opdrag genoteer, met die terapeut te deel.

Kliënte word gelei om bewus te word dat die kern van die wisselwerkende balspel tussen die intrapsigiese- en interpsigiese omgewings hul immerteenwoordige proaktiewe selfgesprekke is. Dus: my identiteitsgedrewe gedrag beïnvloed hoe mense in die omgewing op my reageer, wat dan weer beïnvloed hoe ek dinge interpreteer, daarvoor voel, reageer ... en so gaan die siklus voort.

Die effektiwiteit van kliënte se uiterlike gedrag kan as 'n kulminasie gesien word van hul proaktiewe selfgesprek. Hierdie lewensvaardige gedrag is die gevolg, en derhalwe aanduidend van:



## INTRAPSIGIESE LEWENVAARDIGHEID

- hoe kliënte hulself sien in bepaalde situasies (selfkonsepte) en ook hulself in geheel beleef (identiteit) - gevorm aan die hand van selfgesprek;
- die realisme / al dan nie van bogenoemde identiteitskristallisering - weer eens gekristaliseer by wyse van selfgesprek en eksterne bewyse;
- hoe hierdie identiteitsbeleving as basiese templaar dien vir hoe kliënte hul emosies interpreteer - aan die hand van selfgesprek;
- hoe bewuste selfgesprek die interpretasie van betekenis van kliënte se lewenssituasies rig; en
- die mate waartoe hierdie bewuste selfgesprekinterpretasie en besluitnemingsproses noodwendig kliënte se emosies en gedrag voorafgaan.

## INTERPSIGIESE LEWENVAARDIGHEID

- kliënte se bewussyn en selfregulering van hul emosies aan die hand van bewuste selfgesprek kan hul daaglikse selfeffektiwiteit verhoog;
- die vlak van bogenoemde intrapsigiese lewensvaardigheid kan die kwaliteit van hul interpsigiese lewensvaardigheid (uiterlike vergestaltung: hul gedrag) bepaal en rig;
- kliënte se sosiale kundigheid, met empatiese meevoeling as basis, kan verhoog word deur hul intrapsigiese kundigheid;
- kliënte kan aan die hand van hierdie effektiewe, empatiese gedrag (lewensvaardigheid) hul lewensproaktief bestuur (bemagtigend);
- beide intra- en interpsigiese lewensvaardigheid kan gedryf word deur bewuste selfgesprek; en
- die spilpunt van hierdie voorligtings- en beradingsprogram is die bewuste proaktiewe selfgespreketechniek.

Hierdie verbande word aan die hand van kliënte se reeks voltooide opdragte visueel aan hul voorgelê, en dienooreenkomstig met hul besprek. Die terapeut en kliënte



evalueer saam tot watter mate kliënte meer in beheer van hul lewens voel deur eksemplaries na die opdraginhoud te verwys.

#### 4.6 VORMING VAN HIPOTEESES

Die volgende hipoteses is vir die doel van hierdie studie geformuleer:

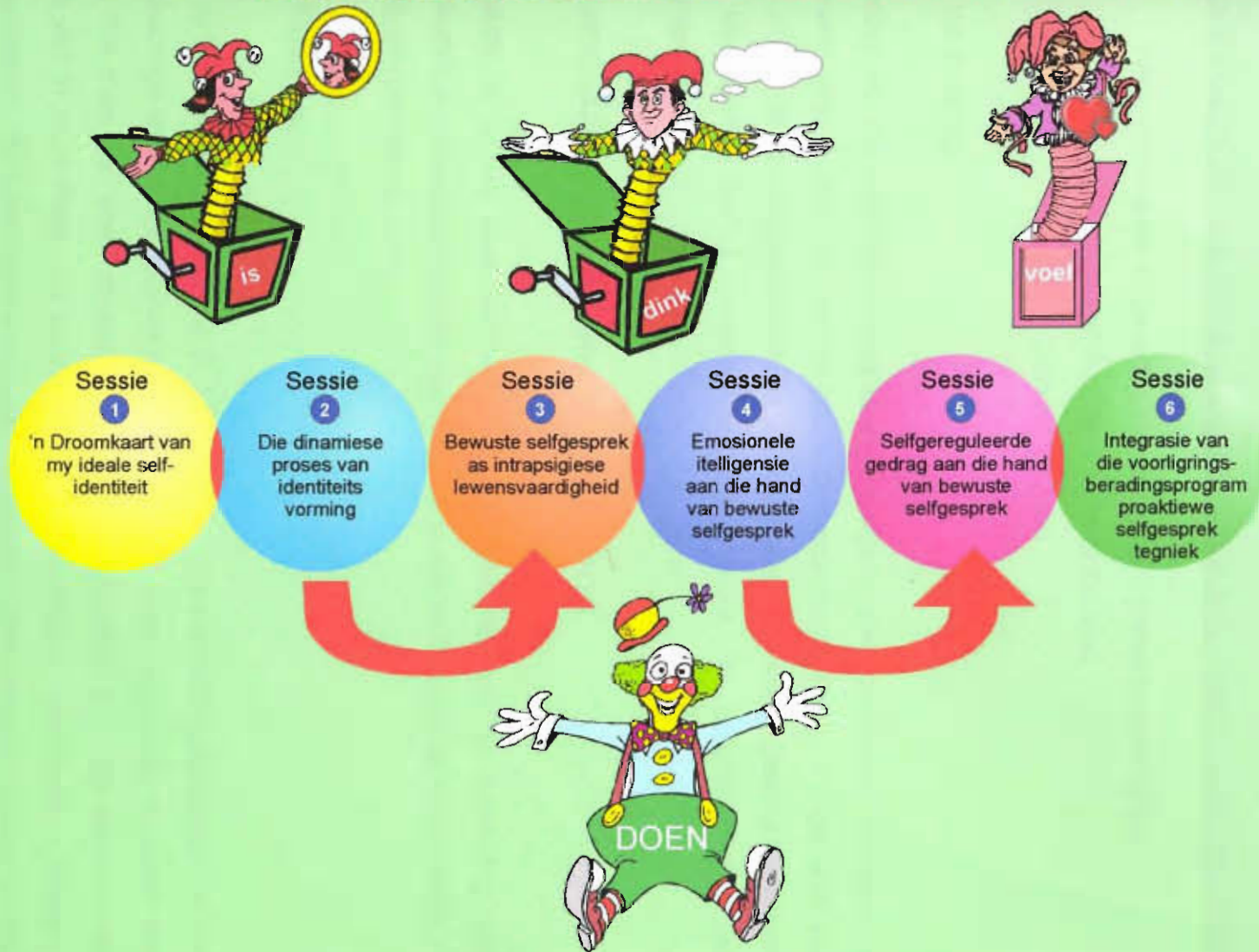
1. Aan die hand van hierdie voorligtings- en beradingsprogram sal kliënte begelei word tot die effektiewe verwerking van intrapsigiese- en interpsigiese kernlewensvaardighede.
2. Intrapsigiese lewensvaardighede dien as voorwaarde vir ekstern waarneembare interpsigiese lewensvaardighede.
3. Persone met intrapsigiese kernlewensvaardighede sal hulself beter handhaaf in hul alledaagse lewens as persone daarsonder.
4. Die proaktiewe selfgespreketechniek kan, as kernlewensvaardigheid, persone bemagtig om eise in hul daaglikse lewens effektief te hanteer.

#### 4.7 SINTESE

'n Grafiese voorstelling van die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede, met toepaslike sessies word weergegee as Figuur 4 op bladsy 139.

In die volgende hoofstuk sal die verloop van hierdie beplande voorligtings- en beradingsprogram bespreek word aan die hand van gevallestudies.

## FIGUUR 4 : 'N GRAFIESE VOORSTELLING VAN DIE VOORLIGTINGS - EN BERADINGSPROGRAM IN KERNLEWENSVAARDIGHEDE







## HOOFSTUK 5

### IDIOGRAFIESE STUDIES

When experience is viewed in a certain way, it presents nothing but  
*doorways into the domain of the soul.*

(Jon Kabat-Zinn)

#### 5.1 INLEIDEND

Die verloop van die terapeutiese sessies sal vervolgens uiteengesit word, met klem op die verwerking, al dan nie, van die beplande sessiedoelstellings. Vir die doel van hierdie studie sal een idiografiese studie volledig weergegee word. Daarna sal enkele ander idiografiese studies eksemplaries uitgelig word, ter bespreking van die navorsingsprobleem.

#### 5.2 BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN KLIËNTE

Alle kliënte is vir die doel van hierdie studie geïdentifiseer na aanleiding van opvoedkundige-sielkundige evaluering. Verwys in die verband terug na Hoofstuk 4, 4.3.2 Steekproefneming, p 111.

##### 5.2.1 KLIËNT A.

Die seun is Afrikaans en in Graad 8, 14 jaar oud. Die aanmeldingsprobleem vir die opvoedkundige-sielkundige evaluering, was dat hy 'n ongelukkig is en sy ouers ten minste drie maal per week moedeloos en in tranes geskakel het. Hy woon in die koshuis van 'n seunsskool. Sy ouers woon in die platteland, waar hulle 'n kwekery besit en bestuur. Hy kuier naweke by hulle. Hy onderpresteer tans en het slegs enkele vriende in die klas.

Die bevinding van die opvoedkundige-sielkundige evaluering is ongelukkigheid en spanning ten aansien van verhoogde akademiese eise, en aanpassingsprobleme in die koshuis, hoërskool en uitsluitlik seunsskool.

### 5.2.2 KLIËNT B.

Die seun is Afrikaans en in graad 9, 15 jaar oud. Die aanmeldingsprobleem vir die opvoedkundige-sielkundige evaluering, was dat sy ouers bekommerd is weens sy beperkte sosialisering, hoë gespannenheid en onderprestasie.

Hy is een van twee kinders. Sy suster is twee jaar ouer as hy. Die moeder is 'n tuisteskepper, en die vader 'n algemene praktisyn.

Die bevindinge van die opvoedkundige-sielkundige evaluering is dat die seun onseker is en oor 'n lae selfkonsep beskik. Derhalwe is sy interpersoonlike selfgeldingsvaardighede ontoereikend en neig hy om in die lig van evaluering oorspanne en oorbekommerd te wees.

### 5.2.3 KLIËNT C.

Die 25 jarige vrou het tweetalig grootgeword. Sy praat oorwegend Afrikaans, maar druk haarself ook dikwels in Engels uit. Sy is 'n voedselbestuurder van 'n groot spyseniersfirma. Sy is amper een jaar getroud. Die aanmeldingsprobleem vir die opvoedkundige-sielkundige evaluering was beroepsontevredenheid en hulp met haar toekomstige loopbaanbeplanning.

Die bevindinge van die opvoedkundige-sielkundige evaluering was dat sy perfeksionisties is, weens minderwaardigheidsgevoelens. Hierdie belewinge manifesteer tuis en in die werksplek in terme van teneergedruktheid, agterdog, emosionele buierigheid en ontoereikende interpersoonlike verhoudinge.



### 5.3 GEVALLESTUDIE 1: KLIËNT A

(Kliënt A se opdragte en sessie-rofwerk verskyn in Bylae A).

#### 5.3.1 SESSIE 1

##### 'N DROOMKAART VAN MY IDEALE SELFIDENTITEIT

#### 5.3.1.1 DOELWITTE:

- ☛ Die skep van klimaat, relasievorming en opbou van krediete aan die hand van 'n aktiwiteit.
- ☛ Bewuswording van 'n ideale self-identiteit.

#### 5.3.1.2 SESSIEVERLOOP

Die seun was gretig om die droomkaart van wat hy eendag wil hê, doen en wees te maak. Dit het hom lank geneem om uit die tydskrifte prente en woorde te selekteer en uit te knip. Hy het die prente op die voorsiene plakkaat geplak en gesprek is met hom gevoer oor die seleksie en betekenis van die prente en woorde. (Die droomkaart word weergegee in Bylae A, p. 217).

Die volgende prente is geselekteer:

- ☛ 'n Mercedes Benz;
- ☛ Polospelers;
- ☛ 'n dubbelverdieping huis;
- ☛ 'n liggeel iris; en
- ☛ 'n kombuis met tafel en stoele.

Die volgende woorde/frases is geselekteer:



- ✂ BRIL-JANT;
- ✂ Só sal dit wees;
- ✂ Span alles in; en
- ✂ Lekker.

Aan die hand van gesprek, vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk, is die seun se betekenis van elk verken.

Die seun het aangedui dat dit wat hy **graag wil hê die motor, huis, en kombuis** is. Die terapeut het redes vir elk gevra. Die seun kon nie onmiddellik sê hoekom nie. Die terapeut het gesê hy moet hom voorstel dat hy iemand ontmoet wat dit alles het, en verduidelik wat sy indrukke van hierdie besittings sal wees. Die seun het geantwoord dat die motor:

*"mooi is, ... ek hou daarvan, ... dit is luuks. Die huis is ook mooi, stylvol, groot genoeg vir 'n gesin, ... 'n mens kan trots wees om so 'n huis te hê. Die kombuis lyk gesellig, ... vir 'n gesin."*

Die seun het aangedui dat dit wat hy **graag eendag wil doen is om polo te kan speel**. Sy keuse van polo het hy verduidelik deur te sê:

*"dit is vir my lekker, ... ek is goed daarmee, ..., ek hou van perde, en ek dink ek sal dit goed kan doen."*

Die woorde en frases is volgens die seun deel van dit wat hy **eendag wil wees**: "*briljant, so sal dit wees, ... ek sal alles inspan – ek sal iets doen met alles in my*". Die seun het aangedui dat die blomme op een of ander manier deel van sy lewe of dit wat hy miskien sal doen, sal wees: "*... 'n kwekery of iets, soos my pa ...*".

Die betekenis van elke item is saam met die seun verken, sodat hy van hul onderliggende sin vir homself bewus kan word. Die seun is gelei tot bewuswording van die vasbeslotenheid in die frase: **So sal dit wees**. Hy is gelei tot bewuswording van sy



die motivering en ambisie in die frases: **BRIL-JANT** en **Span alles in** – sy bereidwilligheid om sy beste te gee. Die gesprek rondom die seleksie en betekenis van die woord **lekker** het die sessiefokuspunt geword. Die seun het aangedui dat:

*“My lewe sal lekker wees. My werk, alles wat ek doen moet lekker wees – soos nou met die perde ...”.*

Daar is verken hoekom dit vir hom lekker is saam met die perde, en hy het uitgewys dat *“dit ontspannend (is)”*. Hy het die wens uitgespreek om eendag in sy werk ook ontspanne te wees. Hy kon nie onmiddellik aandui wat “ontspanne” vir hom beteken nie. Die terapeut het gevra wat die teenoorgestelde van ontspanne is, waarop hy aangedui het dat dit *“gespanne”* is. Die terapeut het gevra wanneer/in watter situasies die seun gespanne voel, of nie voel soos by sy perde nie. Hy het aangedui dat dit is hoe hy voel by die skool. Hy voel:

*“gespanne by die skool en met skoolwerk. Ek is bekommerd oor my skoolwerk, ... ek wil nie in die moeilikheid wees nie, ... ek wil nie sukkel nie, .. ek voel onseker”.*

Die seun is geleë om bewus te word dat die teenoorgestelde van sy gevoelens by die skool en met skoolwerk, die van ontspannendheid is. Vir hom beteken die woord ontspanning:

*“Ek kan goed reg doen, soos saam met my gesin. Ek kom nie dan in die moeilikheid nie, ek is nie bekommerd nie, Ek voel selfversekerd.”*

’n Getabuleerde opsomming van die seun se response op elke item, asook hul afgeleide betekenis word vervolgens in Tabel 4, bladsy 145, uiteengesit:





TABEL 4

DROOMKAART: INHOUD-ANALISE

Geselekteerde item	Seun se verduideliking	Betekenis
Mercedes Benz	Dit is mooi. Ek hou daarvan. Dit is luuks.	Suksesvol, status.
Polospelers	Dit is lekker, ontspannend. Ek hou van perde. Ek dink ek kan dit doen.	Bekwaam, ambisieus.
Huis	Dit is mooi, stylvol. 'n Hele gesin kan hier bly. 'n Mens kan trots wees om eendag so huis te hê.	Suksesvol, status, gesin.
Liggeel iris	... sal deel wees van my lewe of wat ek doen. ... 'n kwekery of iets soos my pa.	Deel van my ouers se tradisie in my toekoms.
Kombuis	Dit lyk gesellig.	Gesinslewe, luukse, sukses.
BRIL-JANT	Dit is deel van wie ek wil wees en wil doen.	Ambisie, bekwaam, motivering.
Só sal dit wees	Ek het besluit my lewe sal eendag soos hierdie kaart wees.	Vasbeslotenheid, ambisie, motivering.
Span alles in	Ek sal iets doen met alles in my om eendag so te wees, die goed te doen en die goed te hê.	Motivering, bereidwilligheid om te werk vir jou sukses in wat jy wil doen, wil wees, en wil hê.
Lekker	My werk, alles wat ek doen moet lekker wees – soos nou met die perde.	Ontspanne selfvertroue weens bekwaamheid, kommervry.

Die seun is gelei tot bewuswording van hoe hy sy *ideale selfidentiteit* sien:

Iemand wat bereid is om hard te werk om suksesvol te wees – iemand met motivering en ambisie. Iemand wat selfversekerd is, aangesien hulle bekwaam voel, en nie bekommerd/gespanne is oor mislukking nie. Iemand wat sigbaar suksesvol is en 'n gesin op 'n stylvolle, luukse wyse kan versorg.

Hy is gevra om die opdrag vir die volgende sessie te voltooi, naamlik om 'n collage van drie van sy lewenssituasies te maak (by die huis, in die koshuis, en in die klaskamer).

### 5.3.1.3 SESSIE-EVALUERING

Die sessie was suksesvol. Die terapeut en seun het daarin geslaag om 'n goeie klimaat vir die volgende voorligting- en beradingsessie te skep. Betrokkenheid in terme van verhoudingstigting (gesag, vertroue en begrip) was ook goed, aangesien die seun **vertroue** in die terapeut gehad het om te waag om sy betekenis van inhoude te deel, en bereid was om tot bewuswording gefasiliteer te word. Die seun was verder bereid om die opdrag van die droomkaart-aktiwiteit uit te voer (**gesagsaanvaarding** binne die verhouding) en die terapeut en seun se **begrip** van wie hy eendag graag wil wees, (sy ideale selfidentiteit) kan as vertrekpunt vir toekomstige gedeelde begrip van identiteitsvorming dien.

Die tweede sessiedoelwit is ook verwerklik, aangesien die seun na afloop van die sessie 'n sigbare, asook geïnterpreteerde weergawe van die bestaan van sy ideale selfidentiteit gehad het.



## 5.3.2 SESSIE 2

### DIE DINAMIESE PROSES VAN IDENTITEITSVORMING

#### 5.3.2.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊕ selfgesprek as 'n proses word deur die individuele persoon self beheer;
- ⊕ hierdie personale beheer geskied aan die hand van kognitiewe prosesse;
- ⊕ die beginsels en **ABC-model** van Rationele Gedragsterapie (soos bespreek in Hoofstuk 3); en
- ⊕ die sentrale rol van kognitiewe gesprekvoering (selfgesprek) in die voortdurende kristallisering van selfidentiteit in verskillende situasies.

#### 5.3.2.2 SESSIEVERLOOP

Weens 'n swak skoolrapport het die seun nie lus gevoel om die lewenssituasie-collages te maak nie. Sy gemoedstoestand was hartseer, teleurgesteld en gespanne. Die terapeut is derhalwe genoodsaak om aan die hand van improvisasie die ter sake doelwitte te laat realiseer.

Die terapeut en seun het saam fantasie-collages gemaak (sien sessie-rofwerk, pp.219-220). Die terapeut het vir die seun gesê om sy oë toe te maak en hom te verbeel dat hy deur tydskrifte blaai. Sodra hy by 'n prentjie afkom wat hy graag in sy huis-lewenssituasie-collage sou wou hê, moes hy stop en dit uitknip. So kan hy en die terapeut dan speel-speel saam denkbeeldige collages maak. So is al drie die **denkbeeldige collages** gemaak: van die seun se belewing van homself by die huis, in die klaskamer en by die koshuis.



(a) LEWENSSITUASIE-COLLAGE 1: HUIS

Die seun het gesê dat hy by die huis "ontspanne, rustig en lekker" voel. Die terapeut het gevra dat hy moet aandui watter prentjies hierdie gevoelens vir hom die beste sou uitbeeld. Hy het aangedui dat dit prentjies sou wees van sekere stokperdjies: "*iemand wat visvang, perdry en stap*". Die seun het verder gesê dat hy by die huis ook graag saam met sy ouers en suster kuier. Die prentjies wat hy hiervoor sou wou selekteer sal van mense wees wat saam sit en kuier in die tuin, en mense wat gaan fliiek.

Die terapeut het die seun gelei om aan te dui of hy homself as **positief of negatief beleef** by die huis. Die seun het gesê dat hy "*lekker voel by die huis, ...rustig, ontspanne ..., daar is liefde*". Hy het verder aangetoon dat hy "*nie eintlik negatief voel by die huis nie*".

(b) LEWENSSITUASIE-COLLAGE 2: KOSHUIS

Die seun het onmiddellik aangedui dat hy prentjies wou selekteer wat "*moeg*" lyk. Hy het gesê:

*"moeg, dis te hard ... mens slaap nie genoeg nie, kry nie werk klaar nie. Dis gespanne, ... mens moet huiswerk doen, en nog tussenin toets skryf. Ek kan nie konsentreer nie, ek voel moedeloos.*

Hy het egter ook aangedui dat dit vir hom:

*"lekker by my maats is, ... om saam met hulle te ontspan en lag, ... speel met 'n rugbybal, ... en te gesels oor sport en skoolwerk. En ons praat oor hoe ons doen in toetse, hulle s'n is oraait. Dit laat my sleg voel. Ek leer hard, maar my punte lyk nie beter nie."*

Die seun is weer eens gevra om aan te dui wat hy as **positief en negatief** van homself sien in hierdie lewenssituasie. Hy het gesê dat dit:



*"nie vir my lekker is om moeg, gespanne en moedeloos te wees nie. Ek kan nie konsentreer nie. Ek voel nie goed nie, want daar's nie lekker goed om my nie".* Hy het self aangedui dat hy tussen sy vriende "rustig en ontspanne is. By hulle is dit lekker en gesellig."

(c) LEWENSSITUASIE-COLLAGE 3: KLAS/SKOOL.

Ten einde hierdie denkbeeldige lewenssituasie-collage te maak, het die seun aangedui dat 'n prentjie gesoek moet word van:

*"iemand wat moedeloos is, ... nie die werk verstaan nie. ... werk nie klaarkry in studietyd nie. ... bang ek kom in die moeilikheid, en kry detensie. Ek kan klaarkry as ek vroeg opstaan, maar in die aand voor ek gaan slaap weet ek nie of ek genoeg tyd gaan hê in die oggend nie. Ek slaap nie lekker nie, ek is bekommerd."*

Hy het weer gesê dat dit egter tog ook vir hom:

*"lekker in die klas (is), saam met my vriende. As ek die werk verstaan die dag, voel ek beter die middag. ... Dis lekker as ek die werk kan doen"*.

Hy het aangedui dat wat hy van homself as positief in die klas beleef is dat dit "lekker tussen my maats is" en as "ek die werk kan doen, is dit lekker". Hy sien homself as negatief in die klas wanneer hy "moedeloos, bang en bekommerd" is omdat hy nie die baie werk verstaan en klaar kry nie. "Dan weet ek nie wat om te doen nie, ek voel hulpeloos, ... ek is bang ek sal nie Vrydag huistoe kan gaan nie".





## SINTESE VAN SELFKONSEPVERSKILLE IN VERSKILLENDE LEWENSSITUASIES.

Die terapeut het die seun gewys op hoe hy homself verskillend sien in verskillende situasies, en ook verskillend optree in hierdie verskeie situasies. Die seun is gevra of hy dink alle mense sien hulleself op soveel maniere en tree so anders op afhangend van waar hulle is. Die seun het gesê hy dink nie so nie. Die terapeut het die seun gevra of hy dink sy ma voel dieselfde as sy by hom is, by die werk, by sy ouma, by die kerk, by sy pa en tussen haar vriendinne. Die seun het gesê dat hy nie so dink nie, dat hy "*weet sy is beslis anders by haar vriendinne as by die werk*".

Die terapeut het die seun afgevra hoekom hy dink mense sien hulleself anders, en tree anders op afhangend van 'n spesifieke situasie. Die seun het geantwoord "*in elke plek is daar iets anders wat mens moet doen*". Die terapeut het bevestig dat verskillende situasies verskillende eise aan 'n mens stel.

Aan die hand van Jacobs se identiteitsvormingsmodel het die terapeut bogenoemde aan die seun verduidelik (sien sessie-rofwerk, p.221). Die seun is daarop gewys dat hy elke oornblik van elke dag besig is om sy identiteit te vorm. Daar is terugverwys na die vorige sessie, waar hy weergegee het hoe hy eendag graag sal wil wees, wat hy graag sal wil doen en wat hy graag sal wil hê – sy ideale selfidentiteit.

Die seun is daarop gewys dat hierdie vorming van sy ideale selfidentiteit elke dag bestaan uit die vorming van selfkonsepte in sekere situasies. So het hy 'n positiewe siening van homself by die huis. Hy voel selfversekerd, want hy voel sy gesin is lief vir hom. Daarom kan hy ontspan. Daarenteen is sy selfkonsep oor sy skoolwerk, en hyself as student, negatief want hy voel die werk is te veel en te moeilik, hy kan dit nie doen nie, hy voel moedeloos en moeg.

Die terapeut het aan die seun uitgewys dat hy deurentyd besig is om met homself te praat. In elke nuwe situasie besluit hy hoe hy homself sien en oor homself voel, deur hierdie selfgesprek. Die seun het gesê hy voel goed oor homself by die huis,



maar nie as dit by sy punte kom nie. Hy het gesê “*so, al wat ek moet doen is om wanneer ons naweke terugry koshuis toe, vir myself te sê ek moenie worry nie, ek kan dit doen, ek is nie ‘n slegte student nie*”.

Die terapeut het die seun gevra hoe hy weet dat hy ‘n “swak presteerder” is. Die seun het geantwoord “*my punte is swak en ek sukkel om my werk klaar te kry, ... ek kan nie konsentreer nie, ... ek voel moedeloos*.” Die terapeut het aan hom gewys dat die bewyse uit sy omgewing dus vir hom bevestig dat hy op die oomblik ‘n swak presteerder is. Sy negatiewe selfkonsep oor homself as presteerder is met ander woorde **realisties**. Die terapeut het uitgewys dat deur bloot vir homself te sê om hom nie te bekommer nie (“positiewe denke”), dus nie genoeg sal wees nie. Die seun sal homself nie kan flous nie. Hy ken homself mos en weet dat dit ‘n realitiese siening van homself is, en dat hy op die oomblik werklik nie goed doen op skool nie.

Net so weet hy hy is ‘n goeie ruiter. Daar is bewyse uit sy omgewing: hy het al verskeie uithouritte suksesvol voltooi, en skouspring-kompetisies gewen. So, sy **positiewe selfkonsep oor homself as ruiter, is ook realisties**.

Die terapeut het die seun gelei om te besef dat alhoewel hy ‘n realitiese negatiewe selfkonsep oor homself as swak presteerder het, sy **negatiewe selfkonsep oor homself as swak student onrealisties** is. Die terapeut het die seun daarop gewys dat hy gesê het hy wil graag beter doen, dat hy hom bekommer, vroeg opstaan om meer gedoen te kry, gereël het om ekstra Wiskunde-klasse te kry, en dat hy dit baie geniet wanneer hy werk verstaan en dit gedoen kry. Die bewyse vanuit sy omgewing verwerp met ander woorde die realiteit van hierdie negatiewe selfkonsep.

Die terapeut en seun het saam sy **positiewe en negatiewe eienskappe gelys**. Bewyse vir elk is uit die omgewing geïdentifiseer, en daar is besluit of die selfkonsepbeleving positief of negatief is. In Tabel 5, bladsy 151 word die evaluering van hierdie positiewe en negatiewe selfkonsepte in terme van eksterne bewyse uiteengesit. Die uitkoms van hierdie evaluering word weergegee deur aan te dui of die selfkonsep realisties of onrealisties is.



TABEL 5 REALISTIESE EN ONREALISTIESE POSITIEWE EN NEGATIEWE  
SELFKONSEPTE

Eienskap	Positief/ Negatief	Bewyse uit die omgewing	Realisties/ Onrealisties
swak presteerder	negatief	☹ lae punte, ☹ sukkel om te konsentreer, ☹ voel moeg en moedeloos, ☹ voel bang en bekommerd.	Realisties
swak student	negatief	☹ wil beter doen, ☹ sukkel om werk klaar te kry, ☹ staan vroeg op om meer gedoen te kry, ☹ reël vir ekstra Wiskunde-klasse, ☹ geniet dit wanneer ek iets regkry.	Onrealisties
goeie ruitser	positief	☺ suksesvolle uithouritte, ☺ pryse in skouspring-kompetisies.	Realities
goeie vriend	positief	☺ het reeds nuwe vriende gemaak in die koshuis, ☺ geniet dit om saam met hulle te speel en te	Realisties



Eienskap	Positief/ Negatief	Bewyse uit die omgewing	Realisties/ Onrealisties
		gesels, ☹️ het nog steeds ou vriend van laerskool af ook as vriend in die koshuis.	

Die seun is daarop gewys dat 'n mens se **realitiese identiteit met ander woord uit negatiewe en positiewe sieninge van jouself bestaan**. Hierdie identiteit is voortdurend besig om te **verander**. Aan die hand van sy selfgesprek is hy besig om elke dag te besluit hoe hy homself sien in 'n situasie.

So kan dit ook gebeur dat hy deur selfgesprek besluit om 'n positiewe siening **te wysig** na 'n negatiewe siening, soos **wat sy situasie verander**. Byvoorbeeld: hy het homself in graad 7 as 'n uitstekende rugbyspeler gesien, maar nou dink hy nie hy is so goed nie, want in die hoërskool kry hy net C-span rugby. Net so kan hy waarskynlik, sodra hy beter doen in toetse, besluit dat hy nie meer 'n swak presteerder is nie, en dan dienoreenkomstig 'n realitiese positiewe selfkonsep van homself as presteerder ontwikkel.

Die seun is gevra om die **Wie is ek wanneer?**-tabel vir die volgende sessie te voltooi. Hy moet bewustelik bewyse vanuit sy omgewing neerskryf vir positiewe en negatiewe sieninge van homself by die skool, koshuis en huis. Verder moet hy aandui wat sy selfgesprek in hierdie identiteitsvormingsproses was, en sy gevoelens wat daarmee verband hou.

### 5.3.2.3 SESSIE-EVALUERING

Die sessie is beplan rondom 'n bespreking van die lewenssituasie-collages wat die seun moes saambring. Alhoewel die seun nie die collages maak en saambring

het nie, was die **impromptu skep** van **denkbeeldige lewenssituasie-collages** waarskynlik meer effektief.

Beide die terapeut en seun was meer **betrokke** in die vergestaltung van sy selfkonsepte per lewenssituasie. Verder was die vertrekpunt vir die sessie by uitstek vanuit die seun se interne **verwysingsraamwerk**. Die betrokkenheid van die vorige sessie is versterk en die terapeut het **krediete** verdien, deur empatie met die seun se afwysing van 'n huiswerk-opdrag te hê. Die seun het self aangebied om lewenssituasie-collages vir die volgende sessie te maak en saam te bring.

Alle sessiedoelwitte is verwerklik, soos visueel vergestalt in Tabel 5: **Realitiese en Onrealitiese Positiewe en Negatiewe Selfkonsepte**, die sessie-rofwerk in Bylae A en die seun se genoteerde reaksies.

### 5.3.3 SESSIE 3

#### BEWUSTE SELFGESPREK AS INTRAPSIGIESE LEWENSVAARDIGHEID

##### 5.3.3.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊗ selfgesprek as 'n proses word deur die individuele persoon self beheer;
- ⊗ hierdie personale beheer geskied aan die hand van kognitiewe prosesse;
- ⊗ die beginsels en **ABC-model** van Rationele Gedragsterapie (soos bespreek in Hoofstuk 3); en
- ⊗ die sentrale rol van kognitiewe gesprekvoering (selfgesprek) in die voortdurende kristallisering van selfidentiteit in verskillende situasies.

##### 5.3.3.2 SESSIEVERLOOP

Die seun het hierdie keer die lewenssituasie-collages saamgebring wat hy self tuis gemaak het. Hy het gesê dat hy van die koshuis af na die terapeut toe gehardloop



het en ongelukkig die **Wie is ek wanneer?**-tabel langs die pad verloor het. Die terapeut het daarom eerder die sessie begin deur saam met die seun na die betekenis van sy lewenssituasie-collages te kyk.

(a) **LEWENSSITUASIECOLLAGE 1: KOSHUIS**

Hy het die volgende prente en frases geselekteer (sien sessie rofwerk, p. 224):

- ✂ 'n tekenprent van mense in 'n bus;
- ✂ 'n prent van die aardbol met gemors gestrooi, getiteld: "Sorteer jou rommel"; en
- ✂ die frase: **Die ander**.

Die eerste prentjie (mense in die bus) is vir hom aanduidend van sy vriende by die koshuis. Die tweede prentjie beteken vir hom: "*n Mens moet alles in die koshuis self doen. Niemand doen dit meer vir jou nie*". Die frase **Die ander** beteken vir hom die volgende: "*...ek dink terug aan hoe dit by die huis is*".

Die terapeut en seun het die betekenis van hierdie belevinge verder verken en saam besluit dat hierdie collage vir hom beteken dat hy homself **soos volg sien by die koshuis**:

Ek hou van die kuier saam met my vriende, maar dit is vir my 'n groot aanpassing om self verantwoordelik te wees om orde uit die "rommel" te skep. Wanneer ek by die koshuis is verlang ek terug na die gemaklikheid by die huis waar ek nie altyd selfstandig hoef te wees nie.

(b) **LEWENSSITUASIE-COLLAGE 2: HUIS**

Hy het die volgende prente en frases geselekteer (sien sessie-rofwerk p. 225):

- ✂ 'n mistige prent van 'n man wat visvang;



- ✂ 'n seun op 'n perd wat skouspring beoefen;
- ✂ 'n perd se kop;
- ✂ 'n huis, stoep en tuin;
- ✂ die frase: **Vry soos 'n vlinder**; en
- ✂ die frase: **maak 'n plan**.

Die visvang-prentjie is vir hom aanduidend van hoe ontspanne hy by die huis kan voel. Sy ontspanne beleving van die huissituasie word volgens hom ook gesimboliseer deur die perdry en perd prente, omdat "*ek dit geniet*". Hy het gesê dat hy by die huis "*lekker en rustig voel – vry soos 'n vlinder, ... ek hoef nie so baie goed te doen nie*". Die prentjie van die huis, stoep en tuin is ook vir hom "*Rustig, ontspanne. ... Dit is lekker by die huis. Ek voel bevoorreg. Hulle verstaan my, ... en gee om vir my.*"

Die frase: **maak 'n plan**, beteken vir hom dat hy naweke by die huis saam met sy ouers kan praat oor wat hom bekommer by die skool, en dat hulle hom help planne maak.

Die terapeut en seun het die betekenis van hierdie belevinge verder verken en saam besluit dat hierdie collage vir hom beteken dat hy homself soos volg by die huis sien:

Ek voel ek kan ontspan en myself wees, want my gesin aanvaar my soos ek is. Ek kan dinge doen waarvan ek hou en waarin ek goed is. Hulle stel nie hoe eise aan my nie. Hulle is ondersteunend as ek hulp nodig het.

### (c) LEWENSSITUASIE-COLLAGE 3: SKOOL/IN DIE KLAS.

Hy het die volgende prente en frases geselekteer (sien sessie-rofwerk, p.226):

- ✂ 'n blok blou papier;
- ✂ 'n besige prent met baie goed op 'n tafel en rakke volgepak;
- ✂ 'n tekenprent van seuns met branderplanke;



- ✂ die frase: *As skool jou baas is;* en
- ✂ die frase: *Altyd moeg – jy slaap en rus genoeg, maar jy bly moeg en sonder energie.*

Die blok bloupapier is vir hom aanduidend daarvan dat hy "*elke Maandag as 'n blou Maandag*" beleef wanneer hy na die naweek weer skool en koshuis toe moet gaan. Hy voel dat die skool sy lewe oorneem, "*soos 'n baas wat die heelyd vir my werk gee om te doen*". Hy voel dat hy "*nie altyd net kan skoolwerk doen en nooit tyd kan hê vir speel en kuier nie*". Hy wil self sy eie baas wees. Hy weet hy moet nou self die rommel uitsorteer, maar partykeer voel dit vir hom so deurmekaar.

Die "*prentjie vol goeters*" wys vir hom op "*hoe deurmekaar ek by die skool voel*".

*"Daar is te veel werk. Dan is daar nog 'n rugby-oefening ook. Dit voel te veel en te besig. Ek voel dit gaan te moeilik wees. Wanneer 'n mens rugby oefen voel dit of jy in jou studietyd in die aand nie by alles gaan uitkom nie."*

Hy wys daarop dat hierdie die rede is waarom hy altyd so moeg voel:

*"Dis seker as ek moedeloos ook voel, en ek voel ek het nie krag vir die dag, of so nie."*

Tog simboliseer die prentjie van die seuns by die branderplanke vir hom die genot om tussen vriende te wees: "*Ek mis hulle by die huis*". Hy wys ook daarop dat "*As ek nie toets skryf nie, kry ek tyd vir al die huiswerk. Dan's ek meer gerus as ek gaan slaap. Dan voel dit beter.*"

Die terapeut en seun het die betekenis van hierdie belewinge verder verken en saam besluit dat hierdie collage vir hom beteken dat hy homself **soos volg sien by die skool/in die klas**:





Die skool laat my bekommerd voel. Daar is so baie goed wat ek moet doen, maar dit voel vir my of ek nie genoeg tyd het nie. Dan voel ek moedeloos en moeg, want ek weet nie wat om te doen om alles in te pas en reg te doen nie. Ek voel deurmekaar, maar wil graag in beheer wees. Ek wil dit kan geniet om lekker saam met my vriende te kuier en sport te oefen, sonder om die heelyd bang te voel dat ek nie by al my skoolwerk sal uitkom nie. Ek geniet dit as ek skoolwerk verstaan, kan doen en alles betyds kan klaarkry.

Aan die hand van Jacobs se identiteitsvormingsmodel het die terapeut en seun saam verken wat sy selfgesprek in elk van die situasies is. Hulle het verken hoe hierdie selfgesprek 'n invloed het op die uiteindelijke kristallisering van 'n selfkonsep binne 'n bepaalde situasie. Die seun is daarop gewys dat hy vir homself sê dat (irrasionele selfgesprek):

- "die skoolwerk is te veel;
- ek moet nog leer vir 'n toets;
- daar is te min studietyd;
- ek kan nie slaap nie, want ek gaan nie genoeg tyd in die oggend hê om my werk klaar te doen nie;
- ek is bang om in die moeilikheid te kom; en
- ek gaan detensie kry en dan kan ek nie die naweek huistoe gaan nie."

Daarom sien hy homself binne die skoolomgewing as hulpeloos, en nie in beheer nie. Hierdie negatiewe hulpelose selfkonsep is nie 'n realistiese siening nie, want hy is reeds besig om sy skedule te wysig en aan te pas by die selfstandigheid wat die koshuis-situasie van hom vereis (sien sessie-rofwerk, p. 227).

Die **ABC-model** van Rationele Gedragsterapie (soos in Hoofstuk 3 bespreek) word vervolgens aan hom verduidelik (sien sessie-rofwerk, p. 228). Dit word aan hom voorgedra dat die selfgesprek waarvolgens hy homself in elke situasie definieër ook bepaal hoe hy voel en optree in 'n situasie. Hy bepaal met ander woorde (aan



die hand van selfgesprek) hoe hy homself sien in 'n situasie; en afhangend van daardie siening bepaal hy ook self (weer eens deur selfgesprek) hoe hy dienooreenkomstig voel en optree.

Die **ABC-model** word grafies aan hom verduidelik. Hy word daarop gewys dat dit vir 'n mens onmoontlik is om te voel en op te tree sonder om eers daarvoor te dink en volgens jou selfkonsep, te besluit wat jy gaan doen. Hy word daarop gewys dat **onrealistiese sieninge van homself, vererger word deur irrasionele selfgesprek**. Met ander woorde, dit beteken dat hy nie bewustelik dink oor hoe hy homself in 'n situasie sien nie. Verder dink hy nie oor dit wat hy wil voel en wat hy wil doen nie (**bewyse** vanuit sy omgewing verseker dat sy selfkonsep realisties is, en sy selfgesprek rasioneel is).

Hy word gevra of hy die kinderliedjie: **Ek ry met my mooi motorkar**, nog kan onthou. Op sy instemming sing hy en die terapeut die liedjie saam:

"**Ek ry met my mooi motorkar en saam ry ook my pop.**

**En as ons by die rooilig kom dan weet ons ons moet stop** (wys na A op grafiese voorstelling).

**Stop se die rooilig,**

**Ry se die groenlig** (wys na C),

**Oppas se die geellig** (wys na B), **oppas wat jy doen"**.

Die terapeut wys daarop dat hierdie "verkeerslig-liedjie" 'n gemaklike rigtingwyser kan wees om 'n mens se (kognitiewe) selfgesprek bewustelik te monitor en te beheer. Sekere situasies waarin 'n mens jouself bevind is soos 'n rooilig (**A**) wat waarsku dat jy eers versigtig met jouself moet gesels en besluit (**B**) oor dit wat jy voel en wil doen (**C**).

'n **Voorbeeld** van hoe hierdie proses werk is met hom bespreek. Hy is gevra wanneer die laaste geleentheid was dat hy sy ma ontsteld van die koshuis af gebel het (**C**:gedrag en gevoelens). Die situasie (**A**) was dat hy skielik in 'n klas gehoor dat hy



die volgende dag 'n Wiskunde-toets skryf waarvan hy nie geweet het nie. Hy is gevra hoe dit hom laat voel. Hy het geantwoord dat hy:

*“deurmekaar gevoel het. My kop het gepyn, en ek het siek gevoel. Ek moes nog vir Geskiedenis ook leer en huiswerk doen vir die volgende dag. Ek was bang, moedeloos en het my ma gebel.”*

Hy is gevra of hy miskien kan terugdink wat hy gedink het voor hy besluit het om haar te bel. Hy het geantwoord dat hy gedink het hy:

*“sal nie alles alleen gedoen kry nie, ... ek was onrustig, gespanne, moedeloos en bang dat ek nie die toets sal deurkom nie, ... miskien sal druipe, ... dat ek en hulle in my teleurgesteld sal wees, ... dat al die ander die mas opkom, net ek nie.”*

Hy is daarop gewys dat hierdie stellings nie almal rasioneel is nie. Byvoorbeeld: baie van die seuns sukkel, en hy het vorige kere die werk alleen en betyds voltooi. Hy het daarna self 'n voorbeeld gegee van hoe hy aan die hand van bewuste selfgesprek 'n soortgelyke situasie in die toekoms sal kan hanteer (sien sessie-rofwerk, p. 229).

Hy is drie blanko **profielbladsye van die EPI** gegee om sy gevoelens by die huis, koshuis en skool self voor te stel in die komende week. Elk van die ter sprake emosies is eers aan hom verduidelik. Hy is ook gevra om bewustelik die teenwoordigheid van sy selfgesprek in elk van die situasies te kontroleer, alvorens hy die emosies aandui.

Aangesien die terapeut opgemerk het dat die seun se **strategieë vir sistematiese studieoriëntering gebrekkig is**, is daar aan die einde van die sessie aandag hieraan gegee. In die verband is die volgende basiese studiestrategieë met die seun behandel:



(a) DIE VERGEETGRAFIEK:

- ❖ Binne vier-en-twintiguur vandat 'n mens die eerste keer met inhoud te doen kry, vergeet 'n mens 75% daarvan.
- ❖ Indien hy dus elke middag die werk deurgaans wat hy daardie dag in die klas gedoen het, help hy homself om die werk beter te kan onthou, verstaan en doen.
- ❖ Indien hy die middag besef dat hy werk wat dieselfde dag in die klas gedoen is nie verstaan nie, kan hy hulp vra by onderwysers in die koshuis, of by sy vakonderwyser die volgende dag.
- ❖ Dit is dus waardevol om elke dag konsekwent te werk, sodat retensie van inhoud sistematies opgebou word.
- ❖ Wanneer hy konsekwent werk, sal hy meer in beheer voel, nie agter raak nie en sy spanning rakende sy leertaak sal dienoooreenkomstig verminder.
- ❖ Wanneer hy 'n toets moet skryf, sal hy reeds oor 'n basiese kennis van die inhoud beskik. (Hy sal 'n voorsprong hê op sy huidige werkswyse, aangesien hy nie al die werk die aand voor die toets vir die eerste keer weer sal sien nie.)

(b) OPTIMALE KONSENTRASIE AAN DIE HAND VAN 'N TYDSIKLUS:

- ❖ 'n Mens se konsentrasie is die beste wanneer jy volgens 'n sekere tydsiklus werk en studeer. Die tydsiklus vir leer en werk lyk soos volg:

leer/werk vir 45 minute, breek vir 5 minute,

leer/werk vir 45 minute, breek 15 minute,

leer/werk vir 45 minute, breek 30 minute – herhaal die tydsiklus.

- ❖ Die seun leer/werk gewoonlik deur eers een vak se huiswerk klaar te maak/een hoofstuk klaar te leer, en dan te breek.
- ❖ Die terapeut verduidelik aan hom dat hierdie werkswyse beteken dat hy aan die einde van so 'n tyndeling nie meer optimaal kan konsentreer nie. (Hy mag dan



voel dat hy lang ure werk, moeg voel en nog steeds nie die werk verstaan, gedoen kry nie).

- Indien sy konsentrasie optimaal gehou kan word, ondersteun hy ook dienooreenkomstig sy selfgesprek: "ek kry die werk gedoen, ek voel nie eers moeg nie, ek verstaan, ek gaan gou rus sodat ek weer kan begin".

Hy het aangedui dat hy egter nou reeds agter is. Die terapeut en seun het saam besluit dat hy die volgende paar naweke sal benut om sy agterstand in te haal.

Die verband tussen die **ABC-model**, selfgesprek, sy negatiewe sieninge van homself as 'n swak presteerder en swak student en bogenoemde studiestrategieë is deurgaans aangetoon. Indien hy hierdie studiestrategieë toepas onder selfkontrole van sy eie bewuste selfgesprek, behoort hy meer in beheer te voel van sy oorweldigende leertaak.

### 5.3.3.3 SESSIE-EVALUERING

Weer eens was die beplanning van die sessie rondom 'n huiswerkopdrag wat nie saamgebring is nie. Die seun het egter die vorige sessie se lewenssituasie-collages saamgebring, en hierdie is as vertrekpunt vir die sessie benut.

Alle sessiedoelwitte is verwerklik. Die seun kon self die **ABC-model** suksesvol toepas. Hy kon self aandui waar sy irrasionele selfgesprek tot irrasionele optrede gelei het. Hy het verstaan dat hy bewyse uit sy omgewing moes kry om te besluit of sy denke rasioneel/al dan nie is.

Studieoriëntering is aanvullend tot die beplande inhoud tydens die sessie gedoen. Die terapeut het gevoel dat die internalisering van proaktiewe selfgesprek deur die seun, verryk kan word deur kennis van hoe hy ook beheer/selfbestuur oor sy studieomgewing kan verkry. Met ander woorde, wanneer hy agterkom dat hy oorweldig voel deur die volume van sy leertaak, kan hy homself kognitief vermaan om eers sistematies

opdragte te prioritiseer, elke dag te werk en 'n optimale studietydindeling te gebruik. Sodoende kan hy sy onrealistiese, negatiewe gevolens en optrede deur bewuste selfgesprek reguleer en beperk.

#### 5.3.4 SESSIE 4

### EMOSIONELE INTELLIGENSIE AAN DIE HAND VAN BEWUSTE SELFGESPREK

#### 5.3.4.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊗ dimensies van emosionele intelligensie (soos bespreek in Hoofstuk 3):
  1. bewussyn van emosies aan die hand van selfgesprek
  2. emosionele selfregulering aan die hand van selfgesprek;
  3. selfeffektiwiteit aan die hand van selfgesprek;
  4. empatie aan die hand van selfgesprek (*inleidend tot volgende sessie*); en
  5. proaktiewe hantering van verhoudinge (*inleidend tot volgende sessie*).
- ⊗ die sentrale rol van selfgesprek in die effektiewe realisering van hierdie emosionele intelligensie dimensies;
- ⊗ intrapsigiese betrokkenheid, beleving en betekenisgewing aan die hand van selfgesprek; en
- ⊗ die vlak van intrapsigiese emosionele vaardigheid, bepaal die vlak van interpsigiese emosionele vaardigheid - eersgenoemde is dus voorwaarde vir sosiale bekwaamheid (*inleidend tot volgende sessie*).

#### 5.3.4.2 SESSIEVERLOOP

Twee weke het verloop tussen Sessie Drie en Vier. Aangesien die seun in die eerste week griep gehad, en in die tweede week 'n rugbywedstryd moes speel, kon hy ongelukkig twee geskeduleerde sessies nie bywoon nie.

Die seun het die **EPI**-profiel wat hy tuis moes voltooi saamgebring. Die terapeut het vanuit die seun se interne verwysingsraamwerk elk van die profielblaaie se inhoud verken ten einde die seun se betekenisgewing te presiseer. Soos die inhoud verken is, het die terapeut gevind dat die seun nie meer die betekenis van die **EPI**-emosies kon onthou soos dit drie weke van te vore aan hom verduidelik is nie. Die seun het dus dienooreenkomstig sy siening van emosies se betekenis besluit hoe dikwels hy so voel. Die seun se voltooide **EPI**-profielblaaie word weergegee in Bylae A.

#### (a) **EPI-PROFIEL: HUIS**

Die seun het hier aangedui dat hy by die huis 70% **gehoorsaam** is: "*Dis soet, nie stout nie. 'n Mens luister.*" **Wantrouig** was vir hom aanduidend van "*Stout, ... ongehoorsaam*", en hy het besluit dat hy tuis slegs 30% van die tyd tuis so voel en optree (sien sessie-rofwerk, p. 231).

**Wankontrole** was vir hom aanduidend van "*nie selfbeheersing nie*". Tuis voel hy slegs 20% van die tyd of hy nie beheer het nie. Daarteenoor voel hy 60% van die tyd **beheersd**, wat vir hom dui op "*luister, selfbeheer, verantwoordelik*".

Hy het **behoedsaam** as "*rustig*" geïnterpreteer, en aangedui dat hy 60% van die tyd so voel by die huis. Die teenpool daarvan, **aggressief**, beteken hy as "*kwaad, ongeskik*". Hy het aangedui dat hy slegs 20% van die tyd só voel by die huis. **Somber** was vir hom aanduidend van "*teruggetrokke*" en tuis voel hy slegs 20% van die tyd so. Daarteenoor voel hy 70% van die tyd tuis **sosiaal**, wat hy as "*rustig, ontspan, geniet*" beteken.

Die verband tussen hierdie gevoelens en sy **Lewensituasie-collage 1: Huis** is met hom bespreek waar hy aangedui het dat hy "*ontspanne, rustig en lekker*" voel.





(b) EPI-PROFIEL: KLAS

Die seun het aangetoon dat hy in die klas ook 70% van die tyd **gehoorsaam** is, want die omgewing is "*streng*" en vereis "*verantwoordelikheid*". Hy het verder aangedui dat hy in die klas minder **wantrouig** voel en optree (20%) as tuis, juis omdat die klasomgewing strenger is as tuis – daarom sal hy makliker tuis waag om "*stout, of ongehoorsaam*" te wees, as in die klas (sien sessie-rofwerk, p. 232).

Hy het aangedui dat sy gevoelens van **wankontrole** meer is in die klas as tuis. Hy voel 40% van die tyd "*magteloos, as ek nie verstaan nie, is ek minder in beheer*." Dienooreenkomstig probeer hy om meer **beheersd** te voel in die klas – "*luister, selfbeheer, verantwoordelik*" -- sodat hy sy gevoelens van magteloosheid wanneer hy werk nie verstaan nie, moontlik beter kan kontroleer.

Hy het ook aangedui dat hy minder **behoedsaam** voel in die klas as tuis. Daar moet ingedagte gehou word dat hy behoedsaam as "*rustig*" beteken. In die lig hiervan voel hy in die klas meer "*oplettend, ... ek konsentreer*". Dienooreenkomstig is sy gevoelens van **aggressie** ook laag ("*kwaad, ongeskik*"). Hy fokus sy energie eerder op die skoolwerk ten einde dit beter te verstaan en derhalwe meer in beheer te kan voel. Hierdie verband tussen sy verhoogde gevoelens van wankontrole en verlaagde gevoelens van behoedsaamheid is met hom bespreek.

Hy voel dan ook meer **somber** ("*teruggetrokke*") in die klas as tuis omdat hy in hierdie "*streng*" omgewing, waar hy die "*werk nie altyd verstaan nie*" meer "*oplettend*" is en "*konsentreer*". Tog vind hy ook dat hy in die klas meer **sosiaal** is as tuis omdat hy daar tussen ander jong kinders van sy ouderdom is.

Hy is weer eens attent gemaak op die ooreenkomste tussen hierdie gevoelens wat hy op die EPI-profiel aangedui het en die **Lewenssituasie-collage 3: klas/skool** waar hy "*moedeloos is, ... nie die werk verstaan nie, ... bang (is om) in die moeilikheid*" te kom.

(c) EPI-PROFIEL: KOSHUIS

Die seun het aangedui dat hy by die koshuis minder **gehoorsaam** (50%) is as by die huis of klas. Hy het gesê "*dis mos lekker om by die koshuis stout te wees, 'n mens is tussen jou vriende*". Dienooreenkomstig, voel hy tussen sy vriende in die koshuis, soos tuis, ook meer geredelik **wantrouig** ("*stout, ongehoorsaam*") as in die klassituasie. Die terapeut het hom gelei tot die besef dat dit die geval is omdat hy in die koshuis deel van 'n groeidentiteit vorm, waar sy individuele aanspreeklikheid, "*verantwoordelikheid*" kleiner is as tuis of in die klas waar hy direk en alleen verantwoordelik gehou word vir sy optrede (sien sessie-rofwerk, p. 233).

Sy gevoelens van **wankontrole** ("*nie selfbeheersing, ... magteloosheid*") is in die koshuis minder as in die klas, maar meer as by die huis. *Hy voel net so beheersd* ("*luister, selfbeheer, verantwoordelik*") as tuis, maar minder as in die klas. Hy en die terapeut het saam besluit dat dit die geval is omdat hy minder onder druk voel as in die klas waar hy konstant "*oplettend*" moet wees ten einde sy beste te probeer om die werk te verstaan. Alhoewel hy by die koshuis meer in beheer voel as in die klas, voel hy tuis die meeste in beheer waar hy nie konstant druk en "*moedeloosheid*" ervaar nie.

Net so is sy gevoelens van **behoedsaamheid** ("*rustig*") dieselfde by die koshuis as tuis, maar is hy in hierdie twee omgewings meer behoedsaam as in die klas. Hy voel dan ook dat hy homself kan toelaat om by die koshuis, soos tuis, meer **aggressief** te voel as in die klas, waar hy al sy energie op sy skoolwerk moet fokus.

Sy **somberheid** ("*teruggetrokke*") by die koshuis stem ooreen met die tuis (20%), waar beide minder is as in die klas. Sy verduideliking hiervoor strook weer eens met die feit dat hy in hierdie twee omgewings meer ontspanne kan voel as in die klas. Hy het ook aangedui (kruisies op profiel) dat hy met sy aankoms in die koshuis aan die begin van die jaar 60% somber gevoel het, omdat hy toe nog nie baie van die ander seuns geken het nie. Hy was toe ook minder sosiaal (50%) as nou (80%) omdat hy toe nog vreemd gevoel het. Hy toon aan dat hy by die koshuis net so **sosiaal** voel as in die klas, maar

minder as tuis, aangesien hy by die koshuis meer vriende het om mee te "ontspan, geniet".

Die verband tussen hierdie EPI-profiel en sy **Lewenssituasie-collage 2: Koshuis** is ook met hom bespreek. Hy is daarop gewys dat alhoewel dit vir hom lekker is om sosiaal saam met sy vriende te verkeer by die koshuis, hy verlang na sy huis waar hy meer ontspanne kan voel en nie alleen aan soveel eise hoef te beantwoord nie.

#### (d) EPI-PROFIEL: OPVOEDKUNDIGE-SIELKUNDIGE EVALUERING

Die EPI-profiel wat die seun tydens sy aanvanklike opvoedkundige-sielkundige evaluering voltooi het (sien p.234), en wat die terapeut tydens die terugvoergesprek met hom bespreek het, is weer eens met hom deurgegaan. Die terapeut het die seun afgevra of hy hierdie keer die interpretasie van die profiel wil lei. Die seun het ingestem en aangedui dat hy insig het in die hoë mate van emosionele geïnhibeerdheid waarvan die profiel getuig. Hy kon aantoon dat hy homself nie werklik toegelaat het om hom in enige van die gevoels-omgewings oortuigend in te leef nie. Die terapeut het hom afgevra waarom dit die geval is. Die seun het aangedui dat hy nie regtig voorheen geweet het hoe hy voel nie. (Die terapeut het later tydens dieselfde sessie hierna terugverwys). Die dimensie van selfbewussyn van emosies as voorwaarde vir selfregulering en selfeffektiwiteit is in die verband met die seun bespreek.)

#### (e) SINTESE: EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Die seun is deurentyd gewys op die manier waarop die eise van sy spesifieke lewenssituasie 'n invloed het op sy bewuste selfgesprek, sy wisselende selfkonsep-vorming en sy identiteitsvorming in geheel.

Hy is gevra om die plek van sy selfgesprek in die identifisering van sy gevoelens in die verskillende lewenssituasies te verduidelik aan die hand van die **ABC-model** van Rationele Gedragsterapie, soos tydens die vorige sessie aan hom voorgehou (sien



sessie-rofwerk, p. 235). Hy was in staat om aan te dui dat afhangend van die lewenssituasie (**A**) hy by wyse van selfgesprek (**B**) kan besluit hoe hy voel (**C**) en dat hy dit so weergegee het op die **EPI**-profielblaaie.

Daar is aan hom verduidelik dat bogenoemde **selfbewussyn van emosies** die eerste stap in emosionele intelligensie is. Die terapeut het verduidelik dat **emosionele intelligensie** beteken 'n mens kan sy emosies só kontroleer dat jy optimaal effektief kan wees in jou lewe. Die terapeut het hierdie verduideliking aan die hand van 'n **skets** gedoen. Sy het 'n see van golwe geteken met 'n bootjie op die see. As eindbestemming het sy 'n eiland geteken. Sy het verduidelik dat 'n mens se emosies die see is waarop die denke vaar. Die mate waartoe die see van emosies deur selfgesprek kalm gehou kan word, bepaal hoe suksesvol en gemaklik die denke by hul eindbestemming kan arriveer. Indien iemand te veel onder die mag van buierigheid val (woede-uitbarstings, selfbejammering, angsaanvalle) sal hulle minder suksesvol hul doelstellings in die lewe kan bereik.

Die terapeut het aan die seun verduidelik dat vier basiese emosies (en hul families van emosies) bestaan. Die seun kan by wyse van die **ABC-model** bewuste selfgesprek benut om te besluit of 'n sekere situasie hom primêr gelukkig, ongelukkig, bang of kwaad laat voel.

Daarna kan hy besluit hoe hy hierdie **gevoel** wil **reguleer**/bestuur aan die hand van selfgesprek (**B**) sodat sy optrede die effektiefste kan wees – die tweede stap van emosionele intelligensie. Die terapeut het aan die seun verduidelik dat hierdie twee stappe direk lei na die derde stap, naamlik **selfeffektiwiteit**. Die seun is gelei om aan te dui dat 'n mens selfeffektief is wanneer jy nie net weet hoe jy voel nie, maar ook tot die mate waartoe jy aan die hand van selfgesprek (**B**) hierdie gevoelens kan kalmeer en selfs jou gemoedstoestand kan wysig. Daar is aan die seun verduidelik dat deursettingsvermoë, motivering en optimisme benodig word ten einde selfeffektief te kan wees.



Die terapeut het die seun afgevra of hy aan die hand van sy **EPI**-profiel hierdie drie stappe van emosionele intelligensie kan aandui. Die seun kon in elk van die drie lewenssituasies aan die terapeut verduidelik hoe hy aan die hand van selfgesprek besluit het hoe hy voel, en ook hoe hy sy emosies reguleer ten einde sy selfeffektiwiteit te verhoog. So kon hy wys dat hy sy gevoelens van genot soos weerspieël in sosialiteit in die klasituasie kon temper met konsentrasie en oplettendheid omdat sy einddoel is om die klaswerk te verstaan, nie meer magteloos te voel nie en ook nie in die moeilikheid te kom nie.

Die seun is ook daarop gewys dat hy dienooreenkomstig sy ideale selfidentiteit (**Droomkaart, Sessie 1**) graag suksesvol wil wees en vasberade stellings gekies het om dit aan te dui: **Só sal dit wees, span alles in**. Die verband tussen hierdie gekose stellings en selfeffektiwiteit is aan hom verduidelik: sy einddoel (eiland) is om suksesvol te wees, daarom identifiseer hy sy emosies (see) in verskillende situasies aan die hand van selfgesprek en poog hy om, weer eens aan die hand van selfgesprek, hierdie see van emosies te temper, sodat hy met aandag, konsentrasie en harde werk effektief kan wees in sy lewe.

Die terapeut het aan die seun verduidelik dat sy selfgesprek indirek vir ander sigbaar is (sien sessie-rofwerk, p. 236). Wanneer hy bewustelik met homself praat en besluit (**B**) wat en hoe hy voel, en hoe hy dienooreenkomstig optimaal effektief wil optree (**C**) is dit 'n momentele en private gebeurtenis wat in homself plaasvind: intrapsigies. Tog is die uitkoms (**C**) van hierdie private vaardigheid (**B**) vir ander sigbaar: hulle kan sien dat hy in die klas konsentreer, versigtig is om nie ongehoorsaam te wees en in die moeilikheid te kom nie. So, wat hy binne in homself sê en besluit (intrapsigies) bepaal wat hy sigbaar doen en dus ook hoe effektief hy tussen ander optree (interpsigies). Die terapeut het gesê dat hierdie interpersoonlike vaardigheid die laaste twee stappe van emosionele intelligensie vorm, en tydens die volgende sessie behandel sal word.

Die terapeut het aan die seun drie **Gesig-emosie-kaarte** gegee en elke emosie op die kaart aan die seun verduidelik. Die terapeut het aan die seun gevra om in die



komende week aan die hand van bewuste selfgesprek tuis, in die koshuis en in die klas regmerkies te maak by elke emosies wat hy daaglik voel. So kan sy selfbewussyn aan die hand van bewuste selfgesprek visueel gesien word en kan hy ook aan die terapeut verduidelik hoe hy elke emosie aan die hand van selfgesprek temper ten einde sy selfeffektiwiteit te verhoog.

### 5.3.4.3 SESSIE-EVALUERING

Alhoewel die betekenis wat die seun aan die gevoelens van die **EPI** geheg het nie ooreenstem met die gevoelens wat die terapeut tydens die vorige sessie aan hom verduidelik het nie, was die **EPI**-opdrag tog suksesvol. Laasgenoemde is die geval omdat die terapeut deurgaans vanuit die seun se interne verwysingsraamwerk die sessie gerig het.

Die seun kon na afloop van die sessie aandui dat hy nie alleen bewus is van die eerste drie dimensies van emosionele intelligensie nie, maar ook dat hy die werkinge daarvan binne sy eie lewe kan identifiseer. Verder was die seun ook daartoe in staat om telkens die sentrale rol van bewuste selfgesprek eksemplaries aan die terapeut te verklaar. Die seun se insig in sy intrapsigiese vaardigheid is dehalwe weergegee. Hy kon ook aandui dat hy bewus is daarvan dat sy intrapsigiese vaardigheid in sy interpsigiese handeling neerslag vind.

Alle sessiedoelwitte is volgens die terapeut suksesvol verwerklik.

### 5.3.5 SESSIE 5

#### SELFGEREGULEERDE GEDRAG AAN DIE HAND VAN BEWUSTE SELFGESPREK

#### 5.3.5.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊗ die laaste twee dimensies van emosionele intelligensie (soos bespreek in Hoofstuk 3):
  4. empatie aan die hand van selfgesprek; en
  5. proaktiewe hantering van verhoudinge.
- ⊗ die sentrale rol van selfgesprek in die effektiewe realisering van hierdie emosionele intelligensie dimensies;
- ⊗ interpsigiese betrokkenheid, beleving en betekenisgewing aan die hand van selfgesprek;
- ⊗ die vlak van intrapsigiese emosionele vaardigheid, bepaal die vlak van interpsigiese emosionele vaardigheid - eersgenoemde is dus voorwaarde vir sosiale bekwaamheid;
- ⊗ gedrag is die waarneembare uitvloeisel van intrapsigiese vaardighede; en
- ⊗ bewuste selfgesprek bemagtig 'n mens om proaktief, nie reaktief nie, in lewenssituasies op te tree.

### 5.3.5.2 SESSIEVERLOOP

Die seun het om verskoning gevra dat hy nie die **Gesig-emosie-kaart** opdrag vir die sessie voltooi het nie. Hy het gesê dat hy dit tydens die volgende sessie sal saambring. Die terapeut het sy verskoning aanvaar en die sessie het 'n aanvang geneem.

Die terapeut het die seun gevra of hy aan haar kan verduidelik wat emosionele intelligensie beteken. Hy kon nie onmiddellik onthou nie. Sy het voorgestel dat hy begin deur die eerste stappe van emosionele intelligensie aan te dui (sien sessierofwerk, p. 238). Hy het geantwoord dat dit "*iets te doen (het) met hoe 'n mens voel*". Die terapeut het hierdie stelling beaam, en daarop uitgebrei deur aan te dui dat die eerste stap van emosionele intelligensie selfbewussyn van emosies is. Sy het hom daaraan herinner dat vier basiese families van gevoelens bestaan. Hy het aangedui dat hy dit onthou, en kon hierdie nukleus-emosies identifiseer as "*hartseer, bly, kwaad en bang*".

In antwoord op haar vraag wat die tweede stap/dimensie van emosionele intelligensie is, het hy gesê "dit is wat 'n mens doen met jou gevoelens". Die terapeut het ook bevestigend op hierdie stelling geantwoord, en gesê die tweede stap van emosionele intelligensie is die selfregulering van emosies. Hy het instemmend geknik en gesê dat dit "die hanteer van jou gevoelens is". Hy het ook sy insig in hierdie dimensie getoon deur te sê "O ja! Dis die see wat stilgehou moet word".

Die terapeut het ter illustrasie aan hom hul ontmoeting tydens die betrokke sessie voorgehou. Sy het hom gevra hoe hy gevoel het om vir haar te sê dat hy nie die opdrag vir die sessie voltooi het nie (**A**) aan die hand van die **ABC-model**. Hy kon suksesvol aandui dat hy by wyse van selfgesprek ("dink en praat met myself") besluit het (**B**) dat hy bang voel (**C: selfbewussyn van emosie**) en dat hy besluit het die beste manier om hierdie gevoel te hanteer eerlikheid (**C: selfregulering van emosie**) is.

Die terapeut het die seun gevra of hy vervolgens die derde stap van emosionele intelligensie kan verduidelik. Hy het geantwoord dat dit "te doen het (daarmee) dat ek eendag suksesvol wil wees". Die terapeut het sy stelling beaam en gesê dat hierdie stap nie net met toekomstige sukses te doen het nie, maar met sy daaglikse selfeffektiwiteit. Die seun is daaraan herinner dat hy sy ideale selfidentiteit (die eindbestemming-eiland) as suksesvol geïllustreer het in sy droomkaart. Daarom moet hy aan die hand van bewuste selfgesprek poog om nie net van sy see van emosies bewus te wees nie, maar ook om hierdie see kalm te hou deur sy emosies te reguleer. Wanneer hy sy emosies kan reguleer en selfs sy gemoedstoestand optimisties en positief kan stem, sal hy sy eie effektiwiteit verhoog met sy verhoogde deursettingsvermoë.

Die terapeut het bogenoemde eksemplaries met die seun behandel (sien sessierofwerk, p. 239), deur te verwys na sy bereidwilligheid om vir ekstra Wiskunde-klasse te gaan, die sessies by haar by te woon, en self te vra dat sy studietye by die koshuis verleng word (**C: selfeffektiwiteit**). Hy het met ander woorde geïdentifiseer dat hy "bang is om sleg te doen in my nuwe skool, skrikkerig is om in die moeilikheid te kom



by my menere, en aan die begin ongelukkig was in die koshuis en hoërskool". Hierdie selfbewussyn van sy gevoelens (C) aan die hand van bewuste selfgesprek was sy eerste stap om emosioneel intelligent op te tree. Hy het daarna besluit (weer eens aan die hand van bewuste selfgesprek) hoe hy hierdie gevoelens wil hanteer ten einde effektief te kan wees (C: selfregulering en selfeffektiwiteit).

Hy het self daarop gewys dat "*hierdie goed sien ander mense nie, ... ek praat met my privaat Derrick. Al wat hulle sien is wat ek vir myself gesê het om te doen*". Hierdie stellings is aanduidend van sy insig in bewuste selfgesprek as voorwaardelike intrapsigiese vaardigheid vir ekstern-waarneembare interpsigiese vaardigheid.

Die terapeut het aan hom verduidelik dat die mate waartoe hy vaardig is om sy eie emosies te reguleer, sal bepaal tot welke mate hy tussen ander mense effektief sal kan funksioneer. Die seun is weer bekend gestel aan die laaste twee stappe van emosionele intelligensie. Daar is aan hom verduidelik dat empatie, die vierde stap van emosionele intelligensie, beteken dat 'n mens insig in ander se emosies sal kan hê. Die terapeut het hom afgevra wat hy sou doen indien sy in tranes uitgebars het toe hy aan haar vertel het dat hy nie die opdrag voltooi het nie. Hy het gesê "*ek sal probeer verstaan en troos. Ek sal sleg gevoel het*". Die terapeut het hom daarop attent gemaak dat hy haar emosie in die situasie probeer identifiseer het, en besluit het hoe om hierdie emosie in haar op die mees effektiewe wyse te reguleer. Hy is daarop gewys dat net soos hy intrapsigies die eerste drie stappe van emosionele intelligensie toepas om sy eie effektiwiteit te verhoog, hy ook hierdie stappe tydens empatie toepas om interpsigies lewensvaardig te kan optree.

Daar is aan die seun verduidelik dat die laaste stap van emosionele intelligensie **interpersoonlike vaardigheid** is, en dat dit die kulminasie van al die vorige stappe is. Die seun het self aangedui dat ander se gevoelens "*aansteeklik*" is en dat mens na ander mense se "*lyftaal kyk*". Die terapeut het aan hom verduidelik dat hierdie gewaarwordinge van hom beteken dat hy bewus is van die emosionele seine wat mense uitstraal. Die terapeut het hom verder daarop attent gemaak dat hierdie "*aansteeklik(-heid)*" van gevoelens beteken dat hy aan die hand van bewuste



selfgesprek, emosionele intelligensie en die **ABC-model** sy eie lewe **proaktief** kan beïnvloed.

Die seun is gevra of hy aan 'n voorbeeld kan dink van waar hy gevoel het dat hy nie beheer in 'n sekere situasie gehad het nie. Hy het aangedui dat "*ek kan niks doen aan my streng onderwysers nie, ... ek is skrikkerig want ek wil nie in die moeilikheid by hulle kom nie*". Die terapeut het gesê dat sy streng onderwysers wel buite sy direkte veld van invloed val. Hy het aan die seun gevra wat die grootste **nadeel** van hulle streng onderrigstyl is. Die seun het aangedui: "*dit my laat gespanne voel*". Die terapeut het hom gevra wat die grootste **voordeel** van hul streng ingesteldheid is. Die seun het daarvoor nagedink en met 'n glimlag geantwoord: "*ek doen my werk goed vir hulle*". Die terapeut het hom daarop gewys dat hierdie 'n voorbeeld van **proaktiewe bewuste selfgesprek** is. Die manier waarop hy 'n situasie interpreteer, sy siening van **A**, kan deur sy bewuste selfgesprek (**B**) proaktief gerig word sodat sy gekose gevoelens en optrede (**C**) van selfeffektiwiteit sal getuig.

Op soortgelyke wyse is ander lewenssituasies, waar hy nie in beheer gevoel het nie, met hom bespreek. Hy kon so self aandui dat sy teleurstelling omdat hy nie vir die rugbyspan gekies is nie, gelei het tot gemotiveerdheid – hy oefen nou harder as ooit om in die komende jaar span te kry. Ook het hy nou meer tyd beskikbaar om te studeer - sodoende voel hy minder moedeloos namate hy die werk beter verstaan, en ook minder angstig dat hy toetse nie sal kan deurkom nie en dan sy ouers en homself teleurstel. Hy kon dus voorbeelde gee van situasies waar hy sy emosies reguleer ten einde sy selfeffektiwiteit te verhoog.

Die seun het proaktiwiteit soos volg beskryf: "*Dat jy 'n negatiewe ding (A) in 'n ander sin positief kan maak (C), en dit gebeur deur met myself te praat (B)*". Hy het ook die stappe van emosionele intelligensie grafies aan die terapeut verduidelik – sien rofwerk van die sessie in Bylae A.



Die terapeut het hom daarop voorberei dat hul volgende sessie die laaste een sal wees. Die seun is gevra om aan die hand van bewuste selfgesprek sy eie vlakke van empatie met ander mense te identifiseer, en ook om ondersoek in te stel na hoe hy deur proaktiewe selfgesprek, en dienooreenkomstige proaktiewe gevoelens en optrede, 'n invloed op ander mense kan hê

### 5.3.5.3 SESSIE-EVALUERING.

Alhoewel die sessie weer eens in die afwesigheid van die voltooide opdrag moes realiseer, evalueer die terapeut die uitkoms van die sessie tog as suksesvol.

Die seun het verskeie kere, soos tydens die **Sessieverloop** aangedui, gewys dat hy nie bloot net bewus is van die slappe van emosionele intelligensie nie, maar dat hy ook voorbeelde hiervan in sy daaglikse lewe kon identifiseer en met insig verduidelik.

Dit is verder verblydend dat die seun self die verbande tussen vorige sessie-inhoude kon trek. Hy is toenemend bewus daarvan dat bewuste selfgesprek 'n goue draad vorm in die patroon van lewensvaardigheid.

Alle sessiedoelwitte is verwerklik, soos bespreek en ook visueel vergestalt in Bylae A.

### 5.3.6 SESSIE 6 INTEGRASIE VAN DIE VOORLIGTINGS- EN BERADINGS- PROGRAM: PROAKTIEWE SELFGESPREKTEGNIK

#### 5.3.6.1 DOELWITTE

Bewuswording van die volgende:

- ⊗ die verband tussen alle sessie-inhoude; en
- ⊗ integrasie van die rol van proaktiewe selfgesprektegniek in hierdie voorligtings- en beradingsprogram.

Evaluering van intra- en interpsigiese lewensvaardigheid.

### 5.3.6.2 SESSIEVERLOOP

Die terapeut en seun het begin deur sy **Gesig-emosie-kaart** te bespreek (sien sessie-rofwerk, pp. 241-243). Die seun het aangedui dat hy by die huis meestal selfversekerd, nuuskierig, opgeruimd en bly voel. By die koshuis voel hy ook nuuskierig en bly, en hy besluit om ook aan te dui dat hy in hierdie omgewing nou ook al selfversekerd voel. By die skool deel hy ook die emosies van nuuskierigheid en blyheid met die voorafgaande lewensomgewings. Hy dui aan dat hy in hierdie omgewing egter ook versigtig voel, konsentreer en moeg voel.

Vervolgens het die terapeut en seun die ooreenstemmende emosies in die verskillende lewenssituasies bespreek. Die seun het aangedui dat waar hy "*eers nie in die koshuis op my gemak gevoel het nie, en gesukkel het om aan te pas*", hy tog nou ook in hierdie omgewing "*meer tuis en selfversekerd voel*". Hy het dit genoem dat hy voel sy nuuskierigheid stem ooreen met die derde vlak van emosionele intelligensie, te wete selfeffektiwiteit. Hy het hierdie stelling verduidelik deur te sê dat hy graag suksesvol wil wees in sy lewe (ideale identiteit), en daarom gemotiveerd voel om nuwe dinge te leer, al word hy moeg en moet hy baie konsentreer.

Hy het ook aan die terapeut verduidelik dat "*ek versigtig voel in die skool, omdat ek nie graag in die moeilikheid wil kom nie*". Hy kon suksesvol aandui dat die wyse wat hy kies om sy gevoelens te reguleer (tweede stap van emosionele intelligensie) juis hierdie versigtigheid en sy konsentrasie is. Die terapeut het hom geprys, omdat hy nie net insig in emosionele intelligensie het nie, maar dit veral by wyse van daaglikse toepassing kon verduidelik.

Die terapeut het die samehang van die voorligtings- en beradingsprogram grafies aan die seun geïllustreer (sien sessie-rofwerk, p. 244). Die terapeut het verduidelik dat die eerste sessies gefokus het op die beantwoording van die vraag: **Wie is ek?**. Die

terapeut en seun het die inhoude van sy droomkaart, asook lewenssituasie-collages ter beligting van hierdie vraag bespreek. So kon die seun aandui:

- ✓ wat sy ideale identiteit is;
- ✓ hoe sy identiteitsvorming plaasvind;
- ✓ die sentrale rol van sy bewuste selfgesprek om die realisme van sy selfkonsepte te evalueer; en
- ✓ die bestaan van sy verskeie selfkonsepte ooreenkomstig die eise van sy wisselende lewenssituasies.

Vervolgens het die terapeut aangedui dat die volgende sessie op hierdie fondasie gebou het deur 'n antwoord op die vraag **Wat/Hoe dink ek?** te soek. Die seun het glimlaggend uitgeroep: "*ABC – dink voor jy doen!*" Hy kon verder suksesvol aandui:

- ✓ dat hy begrip het vir die **ABC-model** van ;
- ✓ wanneer hy dink hy as't ware met homself praat (selfgesprek);
- ✓ dat bewuste selfgesprek altyd sy gevoelens en gedrag voorafgaan; en
- ✓ wie hy is, sy basiese siening van homself (identiteit), 'n invloed het op hoe hy selfgesprek met homself voer ten einde op gepaste gevoelens en optrede te besluit.

Die seun het die terapeut voorgespring deur te sê dat die volgende vraag van die sessies was: **Wat/Hoe voel ek?** Die seun het gesê dat dit nie net help om te weet hoe hy voel nie, maar ook dat hy dit moet kan hanteer. Hy het:

- ✓ insig getoon in al die dimensie van emosionele intelligensie;
- ✓ aangedui dat hy weer eens by wyse van selfgesprek besluit:
  - ? hoe hy voel;
  - ? hoe hy hierdie gevoelens wil hanteer;
  - ? hoe hy hierdie gevoelens op die effektiëste wyse wil reguleer;

- σ hoe hy insig in ander mense se emosies het, omdat hy hulle wil probeer verstaan; en
- σ proaktief deur selfgesprek besluit hoe hy wil optree, nie net bloot reageer op alles wat om hom gebeur nie.

Die seun het self aangetoon dat die **B** van die ABC model (bewuste selfgesprek) – **Wat/Hoe dink ek?**– bepaal wat die antwoord van die **C** – **Wat/Hoe voel ek?** – sal wees. Hy het verder gesê dat hy kan sien die eerste drie stappe van emosionele intelligensie val onder die **C** van die **ABC-model**. Hy en die terapeut het saam besluit om dit die **C1**, **C2** en **C3** te noem:

- ~ **C1** is wanneer hy aan die hand van selfgesprek besluit hoe hy voel;
- ~ **C2** is wanneer hy besluit hoe hy hierdie gevoel wil reguleer; en
- ~ **C3** is wanneer hy besluit op daardie hanteringstrategie wat vir hom die effektiefste sal wees.

Die terapeut het aan die seun verduidelik dat die antwoorde van bogenoemde sessies se drie vrae dus kulmineer in die vierde vraag: **Wat doen ek?** Met ander woorde hoe ek besluit om myself te sien, hoe ek besluit om te dink en hoe ek besluit om te voel, bepaal uiteindelik hoe ek sal besluit om op te tree.

Die grootste gemene deler in die antwoorde van al vier hierdie vrae is **bewuste proaktiewe selfgesprek**. Die seun het opgemerk dat hy die "stuurwiel" self vashou: hy is nie uitgelewer aan sy omstandighede nie. Hy het gesê dat hy tydens die vorige dag se Bedryfseconomie-vraestel voor die tyd met homself gepraat het: "*Dis baie werk, maar ek het geleer. Ek hoef nie te stres nie, ek gaan dit so goed doen soos ek kan*".



### 5.3.6.3 SESSIE-EVALUERING

Die terapeut was verstom in die mate waartoe die seun sy insigte kon integreer. Dit was veral vir haar opvallend dat hy self voorbeelde uit sy alledaagse lewe aangebied het ten einde te verduidelik hoe hy die inhoude verstaan. Dit was vir die terapeut verblydend dat hy kon aandui dat hy nou ook in die koshuisomgewing homself as "selfversekerd" kan beteken. Verder was dit vir hom opvallend makliker om sy gevoelens van "versigtigheid" binne die skoolomgewing te bespreek en ook aan die hand van beide die **ABC-model** en emosionele intelligensie te verduidelik.

Alle sessiedoelwitte is verwerklik. Verder spreek hierdie laaste sessies van sy geïntegreerde houvas, nie net op die voorligtings- en beradingsinhoude nie, maar ook van 'n hoër vlak van intrapsigiese vaardigheid. Hierdie intrapsigiese vaardigheid vind ook sy neerslag interpsigies, aangesien die seun met meer selfvertroue, opgewondenheid en op 'n ontspanne wyse kon praat oor hoe hy nou self die "stuurwiel" van sy lewe houvas.

## 5.4 ANDER GEVALLESTUDIES: KLIËNTE B EN C

- Kliënt B se opdragte en sessie-rofwerk verskyn in Bylae B; en
- Kliënt C se opdragte verskyn in Bylae C.

### 5.4.1 SESSIE 1

#### 'N DROOMKAART VAN MY IDEALE SELFIDENTITEIT

#### Kliënt B:

Die seun het die opdrag afgewys. Hy wou slegs gesprek voer oor wie hy eendag wil wees, doen en wil hê. Hy het dit gestel dat hy nog nie "*mooi seker is daaroor nie*". Die terapeut het die res van die sessie benut om hom te verseker dat hy binne die terapeutiese ruimte geen druk hoef te voel om dinge te doen wat hy onseker oor voel





nie. Sy het hom gevra of hy vir die komende sessie die Lewenssituasie-collages sal maak en saambring.

#### Kliënt C:

Sy het gekies om die droomkaart self te teken en skryf (sien sessie-rofwerk, p. 256). Sy het die droomkaart self aan die terapeut verduidelik. Sy wil graag in die toekoms verder studeer en 'n "world traveler" wees. Sy wil graag 'n "happy home" hê. Persoonlik hunker sy na "inner peace, ... freedom" en streef sy na beginsels van liefde wat sy in die boek, *A Course in Miracles (ACIM)*, gelees het, te wete "responsibility, self-discipline, grace". Sy wil graag uitreik na mense op abstrak-tegnologiese wyse via die internet, asook persoonlik met vriende, haar gesin en familielede.

#### 5.4.2 SESSIE 2

##### DIE DINAMIESE PROSES VAN IDENTITEITSVORMING

#### Kliënt B:

Die seun se eerste lewenssituasie-collage (sien sessie-rofwerk, p. 246) het op sy belewinge van homself by die skool gefokus. Hy het 'n toebroodjie gekies, want "ek kan nie wag om in die middag by die huis te kom en eet nie". Hy het gesê hy moet by die skool 'n klomp dinge leer en hy hou nie van eksamen nie. Hy het dit gestel dat hy nie van Geskiedenis hou nie. Hy het altyd skaak gespeel, maar het opgehou omdat die span Vrydae-middae ander skole besoek om te speel en "dan kan ek nie saamgaan plaas toe vir die naweek nie".

Sy lewenssituasie-collage by die huis het bestaan uit verskeie besittings (sien sessie-rofwerk, p. 247). 'n Motor soos wat hulle het, sy hond, 'n kussing wat soos een in sy kamer lyk, 'n gemakstoel waarop hy graag ontspan en 'n stoel wat vir hom ongemaklik lyk ("dit gee my 'n hoofpyn"). Verder het hy ook gekies om uit te beeld dat hy daarvan hou om op die rekenaar te werk, "maar veral speel".

Sy lewenssituasie-collage van die **plaas** is aanduidend van sy belewing van hierdie omgewing as ontspannend en verder ook in terme van suksesbelewing (sien sessie-rofwerk, p. 248). By die plaas voel dit vir hom soos vakansie en hy het al op die ouderdom van 13 "*my eerste rooibok met my eerste skoot doodgeskiet*". Hy kan op die plaas "*rond loop, kyk na klippe en goed, en rondgrawe in die grond*".

Sy lewenssituasie-collages is sprekend van 'n introvert wat homself met dinge waarin hy geïnteresseerd is, eerder as mense, omring. Tekens van inspanningloosheid blyk ook uit die collages. Hierdie aspekte is met hom bespreek in terme van sy eie unieke identiteitsvorming.

### Kliënt C:

Haar eerste lewenssituasie-collage (sien sessie-rofwerk, p. 257) het gefokus op haar belewinge van haarself by die huis. Die collage is 'n uitbeelding van "*my twee kante*". Aan die eenkant:

*"I'm an angel, ... Ek wil 'n man en 'n hond en 'n kind hê, 'n top wife wees. Maar ek is soos 'n roos: mooi, kwesbaar, maar ook gevaarlik met dorings. Elke 15 minute word ek soos gif. Ek het nie beheer nie. Ek eet en raas en wil goed hê. Die tyd stap aan en voor my volgende verjaarsdag is ek lus vir 'n breakthrough."*

By die **werk**-collage het sy gefokus op die diskrepansie van hoe sy in die werksplek is, en hoe sy eerder graag sal wil wees (sien sessie-rofwerk, p. 258). Sy het gesê:

*"Alles is gejaag. Elke tien minute moet ek iets anders perfek doen. Daar's altyd unfinished business. Ek crack op. Ek's soos 'n busy bee. Ek's die healtyd on call. Ek voel die healtyd moeg en moedeloos. Ek cope nie. Ek's veronderstel om die perfekte spysenier te wees, maar dis a 50/50 myth: ek wil alles 100% doen. Ek wens ek kon met ease goed doen. In beheer wees by die werk. Ek wil soothing wees met my team, gentle en caring. Ek wil kan wen, maar ook vriende hê."*

Die terapeut het die sessiedoelstellings van Sessie Drie gekombineer tydens hierdie verlengde sessie. Die kliënt wou eerder gesprek voer oor die inhoud van die **Wie is ek wanneer?**-tabel, as om dit vir 'n tuisopdrag te voltooi. Die kliënt is derhalwe gelei tot die insig dat dieselfde bewuste selfgesprek wat verantwoordelik is vir die evaluering van haarself tydens identiteitsvorming, ook haar gevoelens en gedrag rig (Rasionele Gedragsterapie). Sien sessie-rofwerk, p. 259.

### 5.4.3            **SESSIE 3**

#### **BEWUSTE SELFGESPREK AS INTRAPSIGIESE**

#### **LEWENSVAAARDIGHEID**

#### **Kliënt B:**

Die seun het nie die **Wie is ek wanneer?**-tabel tuis voltooi nie. Derhalwe het hy en die terapeut dit saam gedoen tydens die sessie (sien sessie-rofwerk, p. 249), en het die terapeut ook die **ABC-model** van Rasionele Gedragsterapie aan hom verduidelik (sien sessie-rofwerk, p. 250). Hy het dit geniet dat hy soveel positiewe eienskappe het: goeie skut, gehoorsaam, verantwoordelik, goed met die rekenaar (veral speletjies), "*Ek irriteer nie grootmense nie. Ek's nie gepla met statussimbole nie*". Sy bewuste selfgesprek, aan die hand waarvan hy sy eienskappe geëvalueer het, is verbaal hanteer. Hy kon na afloop van die sessie self eksemplaries verduidelik waar hy meer effektief kon optree deur eerstens denkend met homself gesprek te voer.

#### 5.4.4 SESSIE 4

### EMOSIONELE INTELLIGENSIE AAN DIE HAND VAN BEWUSTE SELFGESPREK

#### Kliënt B:

Die seun se **EPI**-profiel wat tuis voltooi is (sien sessie-rofwerk, pp. 251-253), is in verband gebring met die **EPI** wat hy tydens die ondersoek voltooi het. Aan die hand van sy emosionele belevinge is die beginsels van emosionele intelligensie aan hom verduidelik. Die sentrale rol van bewuste selfgesprek in die proaktiewe regulering van sy emosies is eksemplaries met hom behandel.

Hy is gelei tot die besef dat sy selfbewussyn rakende sy gevoelswêreld onrealisties is. So dink hy byvoorbeeld dat hy baie sosiaal en beheersd is, terwyl die teendeel waar is:

**Sosiaal:** *"Ek het so 'n paar vriende, veral een. Ons kuier pouses."*

**Beheersd:** *"Ek gooi by die skool glad nie tantrums nie, want dan lag die kinders seker vir mens"; "Partykeer as ek rooi kwaad is. Dan vat ek 'n stuk teel en gooi hom hard neer. Dan breek dit en maak so ander klank. Maar ek mag dit doen. Daar's 'n hoop ou teels wat ek kan gooi. Partykeer doen ek dit sommer vir die lekker".*

Hy is egter geprys vir die insig in die tweespalt gereflekteer in sy aggressief-behoedsaam-skaal, asook sy gehoorsaam-wantrouig-skaal.

**Behoedsaam:** *"Ek is verantwoordelik".*

**Aggressief:** *"As mens kan sê as jy iets wil hê. As jy hans is – as 'n mens kan praat, nie bang is om te praat nie".*

**Gehoorsaam:** *"Ek doen eintlik alles wat hulle (die onderwysers) sê. Ek wil nie in die moeilikheid kom nie".*



**Wantrouig:** "*Ek vra vir kinders of hulle seker is van wat hulle sê. Ek sê vir my ma as ek dink sy is onregverdig*".

Die betekenis hiervan is telkens in terme van bewuste selfgesprek en die selfregulering van sy emosies met hom bespreek.

**Kliënt C:**

**Sessie Vier en Vyf** is gesamentlik hanteer met hierdie kliënt. Die wese van emosionele intelligensie is aan die hand van haar **EPI**-profiel wat tuis voltooi is, en haar **EPI** wat tydens die ondersoek voltooi is, behandel (sien sessie-rofwerk, pp. 260-262). Sy is aan die hand van gesprekvoering gelei tot die besef dat sy by wyse van bewuste selfgesprek self in beheer is van hoe sy haar gevoelens reguleer.

Die invloed van hierdie afektiewe selfregulering op die effektiwiteit van haar uiteindelijke gedrag is ook onder die loep geneem. Daar is aan haar uitgewys dat sy neig om agterdogtig en beheersd te wees. Sy kon self die invloed hiervan op haar daaglikse interaksie aandui. Die invloed van die emosionele tweespalt op haar interpersoonlike interaksie (gereflekteer in die sosiaal-somber-skaal, asook die aggressief-behoedsaam-skaal), is uitgelig. Die ooreenkoms tussen hierdie tweespalt en haar lewenssituasie-collages is ook bespreek.

Sy het insig getoon vir die invloed van hierdie proses op haar uiteindelik interpersoonlike interaksie: "*O, so as ek weet hoe ek voel, kan ek sien hoe die ander voel. ... Ek sal hom nie sommer uittrap as hy stug is, nie net omdat ek dink hy dink ek's 'n feeks nie. Miskien voel hy self hartseer of iets.*" Die grondbeginsel van empatie as voorwaarde vir effektiewe interpersoonlike interaksie is dus vasgelê.

(Die **Gesig-emosie-kaart** is nie met hierdie kliënt gedoen nie, aangesien die verbandhoudende inhoud direktyf bespreek is.)



#### 5.4.5           SESSIE 5

### SELFGEREGULEERDE GEDRAG AAN DIE HAND VAN BEWUSTE SELFGESPREK

Kliënt B:

Die seun het gesê "Ek weet nie wanneer voel ek soos daai gesigte nie. Ek voel nie soos hulle nie". Derhalwe is slegs sy **EPI**-profiel bespreek in terme van emosionele selfregulering (bewuste selfgesprek), en die emosionele intelligensie dimensies empatie en interpersoonlike handeling (sien sessie-rofwerk, p. 254). Hy kon telkens self eksemplaries verduidelik waar sy teenstrydige gevoelens van gehoorsaamheid en wantrouigheid, asook aggressie en behoedsaamheid hom voorheen oneffektief laat optree het. By wyse van rollespel het hy die geleentheid gehad om aan die hand van bewuste proaktiewe selfgesprek te besluit hoe om sy gevoelens te reguleer, en ook sy handeling dienooreenkomstig meer effektief te rig.

#### 5.4.6           SESSIE 6

### INTEGRASIE VAN DIE VOORLIGTINGS- EN BERADINGS- PROGRAM: PROAKTIEWE SELFGESPREKTEGNIK

Kliënt B:

Tydens die laaste sessie is die seun se lewenssituasie-collages in verband gebring met sy **Wie is ek wanneer?**-tabel, asook sy **EPI**-profiel. Die sentrale rol van bewuste proaktiewe selfgesprek is telkens uitgewys. Hy kon self die **ABC-model** herroep en toepaslik bespreek in terme van bogenoemde opdragte, asook relevante alledaagse situasies.

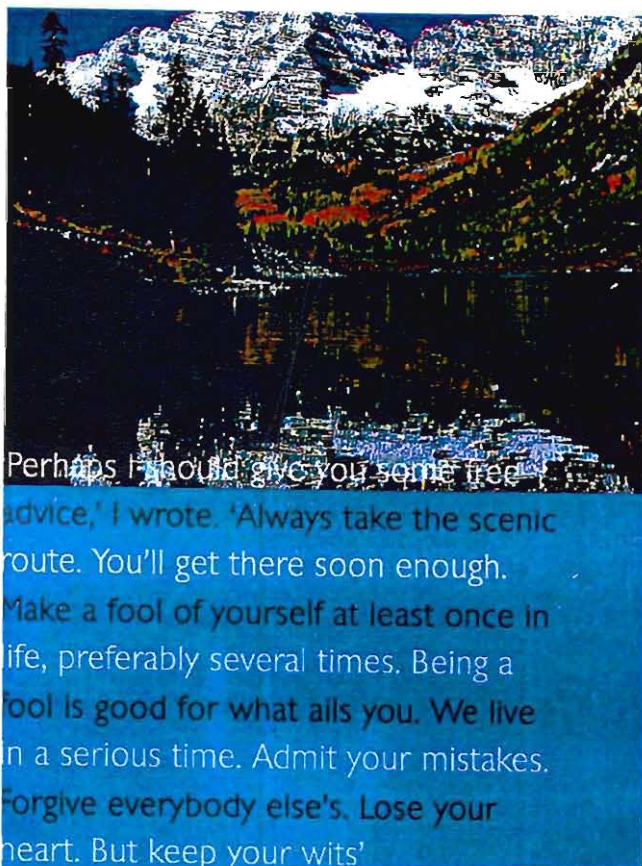
## Kliënt C:

Sy het tydens die laaste sessie haar man saamgebring. Hy wou graag weet wat alles gebeur het en het self kosbare terugvoer gegee rakende sy vrou se vordering. Hy het haar deurlopend geprys vir haar toenemende emosionele kontrole en dat sy “meer gemoedelik” is.

Sy het alle voltooide opdragte saamgebring, asook die prent van ‘n meer en berge met ‘n aanhaling (weergegee onderaan hierdie bladsy) met die woorde: “*Dankie. Só voel ek nou*”. Sy was verbaas toe die terapeut die ooreenkomste tussen hierdie prentjie en haar aanvanklik selfgesketse prentjie van “*inner peace, ... freedom*” op haar droomkaart uitgewys het. “*Haai, my eendag is nou*”, het sy glimlaggend gesê.

## 5.5 SINTESE

In die volgende hoofstuk sal die samevatting en implikasies van hierdie idiografiese studie verhelder word. Aandag sal ook geskenk word aan tekortkominge en aanbevelings wat voortspruit uit hierdie empiriese studie.





## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

*Growth is a process of experimentation, a series of trials, errors, and occasional victories. The failed experiments are as much a part of the process as the experiments that work.*

(Chérie Carter-Scott)

#### 6.1 INLEIDING

Die rede vir hierdie ondersoek vind sy oorsprong in die soeke na die bestaan van 'n kernlewensvaardigheid, ten einde 'n voorligtings- en beradingsprogram rondom so 'n nukleus lewensvaardigheid te ontwerp. In Hoofstuk Een is die verskynsel van lewensvaardigheidsprogramme met hul fokusareas oorsigtelik bespreek. Die bevinding hieruit was dat lewensvaardigheidsprogramme tradisioneel meermale fokus op omvattende groeperinge lewensvaardighede. Verder neig hierdie programme na die aanleer en inoefening van waarneembare handelingne waarvolgens persone meer lewensvaardig kan funksioneer.

Hiervolgens het die navorser vasgestel dat haar navorsingsprobleem nie bloot 'n grondelose persepsie was nie, maar dat 'n tekort betreffende 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede 'n werklikheid is.

Die doel van hierdie hoofstuk is om aan te toon of antwoorde vir die aanvanklike probleemstelling verskaf is. Ingesluit in hierdie hoofstuk is die volgende:

- gevolgtrekkings deur die navorser gemaak;
- tekortkominge in die ondersoek wat moontlik die navorsing en daaropvolgende resultate kon beïnvloed; en

- aanbevelings gebaseer op die navorsingsresultate.

## 6.2 SAMEVATTING

### 6.2.1 BEVINDINGE VAN DIE LITERATUURSTUDIE.

#### 6.2.1.1 DIE VERSKYNSEL VAN LEWENSVAARDIGHEDE.

Hoofstuk Twee van hierdie studie se fokus het op die wese van lewensvaardighede as fenomeen geval. Lewensvaardighede het oor die laaste vier dekades as die onderwerp van vele navorsingsprojekte gedien. Hierdie navorser het uitgelig dat lewensvaardighede se oorsprong beide aan oorerwings- en omgewingsfaktore toegeskryf kan word. Verder is 'n opsommende kategorisering van lewensvaardighede in tabelvorm uiteengesit.

Die navorser het dit benadruk dat die fokus van hierdie studie nie op die indril van waarneembare eksterne aksies binne 'n lewensvaardighedsprogram val nie. Daar is aangedui dat die doel van hierdie studie eerder is om by wyse van die internalisering van sekere intrapsigiese lewensvaardighede, interpsigies meer lewensvaardig te kan wees. Onderskeid is vervolgens getref tussen intra- en interpsigiese lewensvaardighede ter beligting van hierdie benadering.

#### 6.2.1.2 'N TEORETIESE TEMPLAAT VIR INTRAPSIGIESE LEWENSVAARDIGHEID.

In Hoofstuk Drie het die navorser gepoog om 'n teoretiese templaar vir 'n voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede daar te stel. Hierdie verwysingsraamwerk het ontstaan vanuit die basisvraag: Wat doen ek? – hoe kan ek lewensvaardig optree? In antwoord op hierdie vraag, is verdere vrae gegenereer: Wie is ek?; Hoe/Wat dink ek?; en Hoe/Wat voel ek?

Die navorser het gepoog om aan te dui dat bewuste selfgesprek as gemene deler dien in 'n poging om bogenoemde vrae te beantwoord. As bewys vir hierdie veronderstelling het sy die volgende teoretiese benaderings belig:



- die dinamiese proses van identiteitsvorming;
- kognitiewe gedragsmodifikasie aan die hand van rasonale gedragsterapie;
- emosionele intelligensie; en
- proaktiwiteit.

Vanuit hierdie literatuurondersoek het dit ongetwyfeld uitgekristaliseer dat bewuste selfgesprek ten grondslag van al hierdie teorieë lê. Die afleiding wat die navorser hieruit gemaak het, is dat die verwerwing van bewuste proaktiewe selfgesprek deur kliënte, tydens voorligting en berading, tot hul verhoogde lewensvaardigheid sal lei.

### 6.2.2 'N NAVORSINGSPROGRAM IN KERNLEWENSVAARDIGHEDE.

In Hoofstuk Vier is 'n navorsingsprogram in kernlewensvaardighede ontwerp. Die premis vir hierdie ontwerp was dat die verwerwing van 'n kernlewensvaardigheid, te wete bewuste proaktiewe selfgesprek, binne die professionele ruimte van die voorligtings- en beradingspraktyk gefasiliteer kan word.

Die implementering van hierdie program het idiografies geskied en is aan die hand van gevallestudies toegelig.

Die jonger kliënte het al die beplande sessies benodig ten einde insig in die beginsel van proaktiewe selfgesprek te verkry. Die konkrete hulp van beplande opdragte was van meer waarde by hierdie jonger kliënte om die toepassing van teoretiese beginsels, soos byvoorbeeld identiteitsvorming en emosionele intelligensie, suksesvol oor te dra.

Kliënt C, die ouer kliënt, het vinniger gevorder en sessies is gekombineer ten einde hieraan te beantwoord. Sy het verkies om op 'n direkte wyse oor die beginsels van emosionele intelligensie en bewuste proaktiewe selfgesprek met die terapeut gesprek te voer. Sy het verder ook meer genot gevind in die kreatiewe opdragte en het die meer konkrete opdragte (byvoorbeeld die Wie is ek wanneer?-tabel)



afgewys. Sy het eerder verkies om direkief te praat oor hoe sy haarself binne verskeie ruimtes beleef.

Die kwaliteit van voltooide opdragte en reflekerende gesprekvoering het as aanduiding gedien van kliënte se vordering. Kliënte was toenemend meer effektief in hul praktiese implementering van teoretiese konstrunkte. Laasgenoemde kan as bewys gesien word vir hul internalisering van intrapsigiese lewensvaardighede.

### 6.3 BEVINDINGE

Vanuit die empiriese ondersoek word die volgende gevolgtrekkings voorgestel met verwysing na die hipoteses gestel in Hoofstuk Vier:

#### 6.3.1 HIPOTESE 1

*Kliënte sal aan die hand van die voorligtings- en beradingsprogram in kernlewensvaardighede begelei word tot die effektiewe verwerking van intra- en interpsigiese kernlewensvaardighede.*

**Verworwe intrapsigiese lewensvaardighede:**

Die volgende intrapsigiese lewensvaardighede is deur kliënte tydens die voorligtings- en beradingsprogram verwerf:

- **selfaanvaarding** vanwee hul bewuste selfgesprek aan die hand waarvan hul selfkonsepte deurlopend as (on-)realisties geëvalueer kan word;
- **kognitiewe regulering en beheer** van hul gevoelens en gedrag by wyse van hul bewuste selfgesprek;
- **selfbewussyn, -monitering en -regulering** van hul **emosies** aan die hand van hul bewuste selfgesprek; en
- **verhoogde motivering, optimisme en deursettingsvermoë.**



## Verworwe interpsigiese lewensvaardighede

Die volgende interpsigiese lewensvaardighede is deur kliënte tydens die voorligtings- en beradingsprogram verwerf:

- **empatie** (verhoogde insig en begrip vir ander mense se gevoelens en dienooreenkomstige optrede);
- meer **effektiewe** interpersoonlike **gedrag** vanweë hul gereguleerde besluitneming (bewuste selfgesprek) oor die toepaslikheid/al dan nie van hul gedrag; en
- meer **effektiewe uiting aan emosie** vanweë hul affektiewe selfregulering aan die hand van hul bewuste selfgesprek.

Ter ondersteuning hiervan word sekere stelling en gedragswysigings van die kliënte tydens, en na afloop van die voorligtings- en beradingsprogram, vervolgens samevattend uitgelig.

### Kliënt A

- Hy was beter aangepas in sy nuwe hoërskool en koshuis en het dit gestel dat hy selfs "*na die koshuis verlang as ek by die huis is naweke*" (interpsigies).
- Verder het sy skoolpunte gemiddeld met 15% verbeter en het hy gesê "*ek worry nie meer so voor 'n toets dat ek niks sal regkry nie*" (intrapsigies).
- Hy het ook 'n groter vriendekring gehad en het op eie inisiatief met meer vrymoedigheid aan sport deelgeneem (interpsigies).
- Hy het meer selfvertroue gehad dat hy alleen al die eise van sy nuwe leefwêreld kan hanteer (intrapsigies: selfaanvaarding).
- Die afleiding kan dus gemaak word dat Kliënt A die intrapsigiese lewensvaardighede van selfaanvaarding, asook kognitiewe- en affektiewe selfregulering tydens die program verwerf het. . Verder blyk dit ook dat hy **interpsigies** meer vaardig kon optree na afloop van hierdie program.

## Kliënt B

- Sy selfaanvaarding het verhoog en is gereflekteer in sy spontane bereidwilligheid om met sy portuurgroep te sosialiseer. Hy het dit gestel dat *"ek weet ek's anders as die ander kinders. Ek praat nou met hulle oor goed wat ek meer van weet as hulle"* (intra- en interpsigies).
- In die teenwoordigheid van verhoogde selfvertroue, was hy minder gespanne voor en tydens toetse. Sy skoolpunte het dienooreenkomstig gemiddeld met 10% verbeter (intrapsigies).
- Tuis het hy *"minder tantrums gegooi"* en ook beter met sy ouer suster oor die weg gekom: *"as sy so aanhou dan ignore ek haar en sê vir myself "smile net"* (interpsigies).
- Die afleiding kan dus gemaak word dat Kliënt B die intrapsigiese lewensvaardigheid van selfaanvaarding, asook kognitiewe- en affektiewe selfregulering tydens die program verwerf het. Na afloop van die program was hy ook beter daartoe in staat om homself interpsigies te handhaaf.

## Kliënt C:

- Sy het by haar werksplek minder struwelinge met kollegas gehad, persone in haar span nie verbaal veroordeel in tye van konflik nie en sy het minder humeuruitbarstings gehad (interpsigies).
- Sy het minder angstig gevoel dat *"my beste nooit goed genoeg sal kan wees nie"* (intrapsigies: selfaanvaarding).
- Tuis het sy gevoel sy kan *"meer myself wees"*, en dat sy besef dat haar man haar wel as iemand met goeie en swakker eienskappe kan aanvaar (intrapsigies) – laasgenoemde het tot minder konflik en agterdog in hul huweliksverhouding gelei (interpsigies).
- Sy het dit onomwonde gestel dat: *"ek hou nou van myself en hoe ek goed op my manier doen"* (intra- en interpsigies).

Die afleiding kan dus gemaak word, dat Kliënt C die intrapsigiese lewensvaardighede van selfaanvaarding, asook kognitiewe- en affektiewe selfregulering tydens die program verwerf het. Verder blyk dit ook dat sy die





**interpsigiese** lewensvaardighede van empatie, geregleerde gedragsuiting van emosies, asook verbeterde interpersoonlike handeling, verwerf het.

**Op grond van hierdie resultate kan hierdie hipotese derhalwe aanvaar word.**

### 6.3.2 HIPOTESE 2

*Intrapsigiese lewensvaardighede dien as voorwaarde vir ekstern waarneembare interpsigiese lewensvaardighede.*

Die verwerwing van genoemde interpsigiese lewensvaardighede in **(a)** is telkens voorafgegaan deur die effektiewe verwerkliking van genoemde intrapsigiese lewensvaardighede by kliënte.

Ter ondersteuning van hierdie stelling volg die volgende eksemplariese verduidelikings:

#### **Kliënt A:**

**Alvorens** hy hom meer tuis kon voel in sy nuwe leefwêreld, skolasties beter kon presteer, en meer geredelik vriende kon maak (bewyse van verhoogde **interpsigiese** lewensvaardigheid), was dit **eers** vir hom nodig om **intrapsigies** lewensvaardig te wees. Hy moes homself eers aanvaar en vertrou dat hy weg van sy ouers selfstandig en verantwoordelik kan funksioneer. Hy moes eers weet dat hy self besluit hoe hy voel, aan daardie gevoelens uiting gee, en daaglik optree, voordat hierdie internalisering van intrapsigiese lewensvaardighede in genoemde interpsigiese lewensvaardigheid kon vergestalt.

#### **Kliënt B:**

Netso was dit vir Kliënt B eers nodig om te aanvaar dat hy as 'n denkende introvert as "anders" bejeen word deur sy portuurgroep, voordat hy met meer selfvertroue sosiaal gewaag het. Hy moes eers kon begryp dat hy self besluit hoe hy sy emosies



beheer (intrapstigies), alvorens hy minder "tantrums" gehad het. Insig in die selfregulering van sy gevoelens van kommer en twyfel, asook verhoogde motivering en deursettingsvermoë, het as voorwaardes gedien vir sy verlaagde spanning en verhoogde prestasie.

### **Kliënt C:**

Vir Kliënt C het die internalisering van die intrapsigiese lewensvaardighede ook as voorwaarde gedien vir haar verbeterde verhoudinge in die werksplek en tuis. Na selfaanvaarding en insig in haar eie beheer van haar emosies en handeling, het sy dienooreenkomstig meer empatie met ander gehad het. Hierdie empatie het in haar meer effektiewe interpersoonlike interaksies gemanifesteer.

Op grond van hierdie resultate kan hierdie hipotese derhalwe aanvaar word.

### **6.3.3 HIPOTESE 3**

*Persone met intrapsigiese kernlewensvaardighede sal hulself beter handhaaf in hul alledaagse lewens as persone daarsonder.*

Met behulp van die intrapsigiese lewensvaardighede (soos bespreek in (a) en (b)) kon kliënte na afloop van die voorligtings- en beradingsprogram hulself toenemend laat geld ten aansien van wisselende omgewingseise. Ter ondersteuning van hierdie bevinding volg 'n uiteensetting van kliënte se vordering in hul alledaagse lewens na afloop van die program.

### **Kliënt A:**

- Verminderde spanning en bekommernis, verhoogde optimisme en motivering: "Ek het geweet dis nog ekstra huiswerk en ek skryf nog 'n toets ook. Ek het vir myself gesê ek moenie worry nie, ek sal sit en uitwerk wanneer om alles te doen. Ek sal vra vir ekstra studietyd".





- Hy was beter aangepas in sy nuwe hoërskool en koshuis en het dit gestel dat hy selfs *"na die koshuis verlang as ek by die huis is naweke"*.
- Hy het na afloop van die program aangedui dat hy nou nuuskierig en bly voel (vergelyk sy Gesig-emosie-kaart in Bylae A).
- Hy het ook 'n groter vriendekring gehad en het op eie inisiatief met meer vrymoedigheid aan sport deelgeneem (motivering en optimisme).

#### Kliënt B:

- Verhoogde selfaanvaarding: *"Ek weet hulle hou van duur skoene en goed. Ek gee nie meer om dat ek nie ure daaroor wil praat nie. Ek hou mos van ander goed."*
- Verhoogde sosiale waaghouding met portuurgroep (selfvertroue, optimisme).
- Skolastiese verbetering van gemiddeld 10% (intrapsigies).
- Meer effektiewe selfregulering van emosies en dienooreenkomstig verbeterde interpersoonlike verhoudinge. Minder woede-uitbarstings tuis en meer effektiewe interaksie met sy ouer suster dien as voorbeelde hiervan.

#### Kliënt C:

- Verbeterde verhoudinge in die werksplek: *"Ek het my nie gesteur daaraan dat dit oor 'n uur lunch is en die aartappels nog nie geskil is nie. Ek het nie op hom geskree nie. Ek het gesê: It's your responsibility to make the mash. Lunch is in an hour."*
- Affektiewe selfregulering: minder humeuruitbarstings by die werk en tuis: *"Ek voel nou so"* – wys na prentjie wat vir haar na *"inner peace en freedom"* verwys tydens die laaste sessie.
- Selfaanvaarding, met gepaardgaande verlaagde bekommernis, angs en minderwaardigheidsgevoelens. Tuis het sy gevoel sy kan *"meer myself wees"*, en dat sy besef dat haar man haar wel as iemand met goeie en swakker eienskappe kan aanvaar.  
Gelukkig in plaas van teneergedruk: *"ek hou nou van myself en hoe ek goed op my manier doen"*; *"ek huil nie meer elke dag nie"*.

Terugvoer van belangrike ander persone in die kliënte se lewens was 'n verdere weerspieëling van hul verhoogde lewensvaardigheid:

- **Kliënt A** se moeder het dit gestel dat haar seun haar "*nooit meer in trane huis toe bel nie. Hy cope nou net beter met alles al is ek nie daar nie*".
- **Kliënt B** se ma het gesê "*Ek hou nou weer van my kind. Hy's soos ek hom altyd geken het. Hy's gelukkiger en meer ontspanne.*"
- **Kliënt C** se eggenoot het glimlaggend vertel dat "*My vrou kom nog steeds laat by die huis, maar sy huil en raas nie meer elke aand nie. Sy glo my as ek sê sy lyk mooi en is goed in wat sy doen.*"

Uit bogenoemde blyk dit dat die kliënte na afloop van die voorligtings- en beradingsprogram beseft het, dat hulle nie uitgelewer is aan stresvolle situasies, hul eie onrealistiese selfkonsepte, of ander se kritiek, buie of verwagtinge nie. Hulle kon hulself dus daagliks beter handhaaf met die wete dat hulle aan die hand van hul intrapsigiese lewensvaardighede self bepaal hoe effektief hulle funksioneer.

Op grond van hierdie resultate kan hierdie hipotese derhalwe aanvaar word.

#### 6.3.4 HIPOTESE 4

*Die proaktiewe selfgesprektechniek kan, as kernlewensvaardigheid, persone bemagtig om eise in hul daaglikse lewens effektief te hanteer.*

By elk van die kliënte was dit opvallend dat hulle tydens, en na afloop van die voorligtings- en beradingsprogram, wou praat en rekenskap gee van hoe hulle **beheer oor hul eie lewens neem**. Hulle was gretig om ervaringe met die terapeut te deel waar hulle met **hulself gesprek gevoer** het, alvorens hulle besluit het hoe hulle die effektiefste kan optree.



Voorbeelde van kliënte se bewuste selfgesprek word in die volgende aanhalings uitgebeeld:

**Kliënt A:**

- *“As ek nou bang is, of moeg en moedeloos voel, bel ek nie my ma nie. Ek praat eers met myself. Ek probeer kyk wat ek self kan doen.”*
- *“hierdie goed sien ander mense nie, ... ek praat met my privaat Derrick. Al wat hulle sien is wat ek vir myself gesê het om te doen”*

**Kliënt B:**

- *“as sy (sy ouer suster) so aanhou dan ignore ek haar en sê vir myself “smile net””.*
- *“Ek probeer dink hoe hulle (kinders in sy portuurgroep) daaroor voel, en dan praat ek met myself oor hoe ek daaroor voel. Partykeer verstaan ek dan wat hulle doen”.*

**Kliënt C:**

Vir veral Kliënt C, was dit 'n openbaring om te beseef dat sy beheer het oor haar woede-uitbarstings, haar teneergedruktheid, haar bekommernisse: *“Dis ek wat goed al groter en erger dink. Ek sê nou vir myself: Waar’s die bewyse? Is dit so erg? Hoeveel van die goed is al gedoen? Ek sorg dat ek rustiger voel voor ek besluit of ek wil huil of skree of nie.”*

Die kliënte se opmerkings spreek telkens vanself: namate die verwerwing van hul proaktiewe selfgesprek gefasiliteer is, het hul meer effektief in hul daaglikse lewens gefunksioneer. Met hul insig in hoe hul identiteite gevorm word, en hoe hul denke hul gevoelens en aksies voorafgaan, kon hulle hul eie emosies en gedrag aan die hand van hulle bewuste proaktiewe selfgesprek reguleer. Hulle het toenemend meer in beheer gevoel en hierdie beleving is in hul meer effektiewe handelinge gereflekteer.



Uit bogenoemde voorbeelde spreek dit dat kliënte self by wyse van bewuste proaktiewe selfgesprek hul omstandighede kon interpreteer, evalueer en besluit hoe hulle dienooreenkomstig wou optree.

**Op grond van hierdie resultate kan hierdie hipotese derhalwe aanvaar word.**

## **6.4 MOONTLIKE TEKORTKOMINGE EN AANBEVELINGS.**

Die teenwoordigheid van moontlike tekortkominge in die studie sal in terme van toekomstige aanbevelings bespreek word.

### **(a) MEER GEVALLESTUDIES.**

Die navorser het die metode van idiografiese navorsing geselekteer ten einde die unieke invloed van die voorligtings- en beradingsprogram, op verskeie individu te peil. Na afloop van die navorsing is haar bevinding dat die gebruik van enkele ander gevallestudies tot ryker resultate kon lei.

Dehalwe word die aanbeveling gemaak dat toekomstige navorsing meerdere gevallestudies benut. Sodoende kan die geldigheid en veralgemeenbaarheid van die voorligtings- en beradingsprogram verhoog word.

### **(b) VERSKILLENDE BERADERS AS PROGRAMFASILITEERDERS.**

In haar strewe na verhoogde interne geldigheid het die navorser in haar navorsingsontwerp besluit om slegs van 'n enkele berader as fasiliteerder in die voorligtings- en beradingsprogram gebruik te maak.

In terugskoue, wil sy egter aanbeveel dat die program se geldigheid meer akkuraat geëvalueer kon word indien verskeie beraders (elk met hul eie persoonseenskappe,



beradingstyle, verskillende ouerdomme, geslagte en rasse) die program aangebied het.

Voortspruitend hieruit volg die aanbeveling dat die effektiwiteit van die program in die toekoms nagevors kan word, waar verskillende beraders die program implementeer.

### **(c) MULTI-KULTURALITEIT.**

Die afwesigheid van 'n multi-kulturele navorsingspopulasie in hierdie studie, word as 'n tekort aangewys. Proefpersone vir hierdie studie is na aanleiding van ondersoek deur die navorser in haar privaat-praktyk as opvoedkundige-sielkundige geïdentifiseer. Die kliënte van hierdie praktyk stem derhalwe ooreen met die navorser se eie taal en kultuur.

Toekomstige navorsing word aanbeveel ten einde te bepaal of hierdie program ook multi-kultureel geldig geïmplementeer kan word.

### **(d) GROEPSBERADING EN -VOORLIGTING.**

Die fokus van hierdie studie was op individuele voorligting en berading. Daar word aanbeveel dat toekomstige navorsing gedoen kan word, ten einde te bepaal of dieselfde program effektief binne groepsberading en –voorligting geïmplementeer kan word.

### **(e) FORMELE PROGRAMEVALUERING.**

Die kwalitatiewe evaluering van hierdie voorligtings- en beradingsprogram het formatief en summatief, tydens en na afloop van die studie, plaasgevind. Kliënte se stelling en gedragswysigings (soos deur die navorser waargeneem, en verbaal deur die kliënte self en betekenisvolle ander persone in hul lewens oorgedra) het gedien as uitkomstes vir evaluering.





Aangesien die navorser se kwalitatiewe interpretasie van hierdie uitkomstes onderhewig is aan subjektiwiteit, kan hierdie tipe evaluering as 'n moontlike tekortkoming geïdentifiseer word.

Die aanbeveling word gemaak dat 'n formele evaluering van kliënte se vordering ontwerp en geïmplementeer sal word.

#### (f) PRAKTYK-IMPLEMENTERING

Die aanbeveling word gemaak dat hierdie voorligtings- en beradingsprogram, met in agname van genoemde tekortkominge en aanbevelings, met sukses deur beraders en voorligters in hul praktykbeoefening geïmplementeer kan word.

### 6.5 TEN SLOTTE

Die deurgaanse strewe van die navorser in hierdie ondersoek was om 'n bruikbare program vir die voorligtings- en beradingspraktyk daar te stel. Die doelstelling was om mense aan die hand van 'n kernlewensvaardigheid te bemagtig om self met sukses beheer in hul lewens te neem. Die navorser is daarvan oortuig dat voorligters en beraders mense kan begelei om, by wyse van die bewuste proaktiewe selfgespreketechniek, hul alledaagse lewenskwaliteit te verhoog om sodoende gelukkig en produktief te leef.

*What we call results are beginnings.*

(Ralph Waldo Emerson)



## BIBLIOGRAFIE

- ADKINS, W.R. 1974. Life-coping skills: A fifth curriculum. *Teachers College Record*. 75(1): 507-526.
- AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1994. *A framework policy for education and training: Discussion document*. Johannesburg.
- ALLEN, R.E.(red). 1991. *The concise Oxford dictionary of current English*. London: Clarendon Press.
- ALLERTON, M. 1995. Emotions and coping: Children's talk about negative emotional responses to television. *Early childhood development and care*. 109: 1-22.
- ARCHER, J. 1990. *Managing anxiety and stress*. Muncie, Indiana: Accelerated Development.
- ARISTOTELES. 1962. *Nicomachean ethics*. Indiana: Bobbs-Merrill Co.
- BABBIE, E. 1992. *The Practice of Social Research*. Belmont, California: Wadsworth.
- BALANDIER, G. 1972. *Gurvitch and Phenomenological Sociology*. Oxford: Basil Blackwell.
- BARKER, L. 1991. *The social work dictionary*. National Association of Social Workers: Silver Spring, Maryland.



- BENNETT, C.K. 1991. Staff Development in Light of Maslow's Theory. *Journal of Staff Development*. 12(4): 10-214.
- BIGGS, D.A. 1994. *Dictionary of counseling*. London: Greenwood Press.
- BIRNBAUM, J. 1995. Square pegs in the oval office? *Time*. 14: 66.
- BLISSETT, S.E. & McGRATH R.E. 1996. The relationship between creativity and interpersonal problem-solving skills in adults. *Journal of Creative Behaviour*. 30(3): 173-182.
- BONDESIO, M.J. & BERKHOUT, S.J. 1987. *Onderwys-stelselkunde*. Pretoria: Gutenberg.
- BOSHOFF, S.P.E. 1967. *Afrikaanse etimologieë*. Pretoria: Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns.
- BYRNES, J.P. & TORNEY-PURTA, J.V. 1995. Naive theories and decision making as part of higher order thinking in Social Studies. *Theory and Research*. 23(3): 260-277.
- CAROLUS, C. 1996. *'n Skoolvoorligtingsprogram ten opsigte van lewensvaardighede*. Ongepubliseerde meestersgraad-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- CESARONE, B. 1994. Conflict resolution in the middle grades. *Childhood Education*. 71(1): 55-56.
- CONFREY, J. 1995. A Theory of Intellectual Development (Part 3). *For the Learning of Mathematics*. 15(2): 36-45.
- COVEY, S.R. 1992. *The Seven Habits of Highly Effective People*. London: Simon & Schuster.

- DANIELS, J. 1992. Empowering Homeless Children. *Elementary School Guidance and Counselling*. 27(2): 104-112.
- DELIA, J.G. 1977. Constructivism and the study of human communication. *Quarterly Journal of Speech*. 63: 66-83.
- DELIA, J.G., O'KEEFE, B. & O'KEEFE, D. 1982. The constructivist approach to communication. In F.E. X. Dance (Red.), *Human Communication Theory: Comparative Essays* (pp.147-191). New York: Harper & Row.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1995. *Tussentydse kernsillabus vir Voorligting – Graad 1 tot standerd 10*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997. *Learning programmes document. Foundation Phase (grades R to 3). Lifeskills*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997. *Discussion document Curriculum 2005 – Specific outcomes, assessment criteria, range statements - Grades 1 to 9*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DE JONG, T., LAZARUS, S., GANIE, L. & PRINSLOO, E. 1994. *Proposed general guidelines for a lifeskills curriculum framework: Draft discussion document*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DE VILLIERS, M. 1978. *Kernwoordeboek van Afrikaans*. Elsiesrivier: Nasou.
- DE WIT, D.C. 1994. *'n Kritiese ondersoek na die ontwikkeling van 'n relevante lewensvaardigheidsprogram vir dowes met spesifieke verwysing na die De La Bat skool*. Ongepubliseerde magistergraad-verhandeling. Universiteit van Port Elizabeth.



DIE GRONDWET VAN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA. 1996. *Wet 108 van 1996*.

EBERSOLE, P. & DE VORE, G. 1995. Self-actualization, diversity, and meaning in life. *Journal of Social Behaviour and Personality*. 10(1): 37-51.

EGAN, G. 1990. *The skilled helper - A systematic approach to effective helping*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

EKSTEEN, L. 1984. *Afrikaanse sinoniemwoordeboek met antonieme*. Pretoria: Van Schaik.

ERCHUL, W.P. 1993. Selected Interpersonal Perspectives in Consultation Research. *School Psychology Quarterly*. 8(1): 38-49.

EVANS, G.T. & POOLE, M.E. 1987. Adolescent Concerns: a classification for life skill areas. *Australian Journal of Education*. 31(1): 55-72.

FARNHAM, A. 1996. Are you smart enough to keep your job? *Fortune*. 133(1): 34-48.

FAUPEL, A.W. 1999. Inligting verskaf aan L. Ebersöhn tydens 'n persoonlike gesprek te Southampton University, Verenigde Koninkryke, op 29 Junie 1999.

FRANKL, V.E. 1984. *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press.

GAZDA, G.M. & BROOKS, D.K. 1985. The development of the social/life-skills training movement. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*. 38(1): 1-10.

GAZDA, G.M., CHILDERS, W.C. & BROOKS, D.K. 1987. *Foundations of counselling and human services*. New York: McGraw-Hill.



- GHAZVINI, A.S. & READDICK, C.A. 1994. Parent-caregiver communication and quality of care. *Early Childhood Research Quarterly*. 9(2): 207-222.
- GOLEMAN, D. 1996. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- GOODMAN, R.I. 1992. The selection of communication channels by the elderly to obtain information. *Educational Gerontology*. 18(7): 701-714.
- GREGORY, J. 1987. *Oxford companion to the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- HARMER, L.P. 1995. *The mastering of life skills by disadvantaged black pupils in a dominantly white school*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Randse Akademiese Universiteit.
- HEWSON, D. 1996. Problem solving with general semantics. *Et cetera*. 53(2): 173-190.
- HEYLIGHEN, F. 1992. A Cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of Self-actualization. *Behavioural Science*. 37(1): 39-58.
- HIGGS, P. 1997. Education for Self-empowerment. *Education and Society*. 15(2): 3-12.
- HOLADAY, M. & SMITH, A. 1995. Coping skills training: Evaluating a training model. *Journal of Mental Health*. 17(3): 360-367.
- HOPF, T., AYRES, F., AYRES, J. & BAKER, B. 1995. Does self-help material work? Testing a manual designed to help trainers construct Public Speaking Apprehension Reduction Workshops. *Communication Research Reports*. 12(1): 34-38.

- HOPSON, B & SCALLY, M. 1981. *Lifeskills teaching*. London: McGraw-Hill.
- HOPSON, B & SCALLY, M. 1986. *Lifeskills teaching programmes No. 3*. Leeds: Lifeskills Associates.
- HOUGH, D.L. & St.CLAIR, B. 1995. The Effects of Integrated Curricula on Young Adolescent Problem-Solving. *Research In Middle Level Education Quarterly*, Fall 1995: 1-35.
- IRVING, J.A. & WILLIAMS, D.I. 1995. Critical thinking and reflective practice in counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*. 23(1): 107-114.
- JACOBS, C.D. 1988. *Beroepsoriëntering op skool: 'n Handleiding vir die opleiding van Beroepsvoorligters*. Pretoria: Serva.
- JACOBS, C.D. 1992. *Effektiewe navorsing. Navorsingshandleiding vir tersiêre opleidingsinrigtings: geesteswetenskaplike komponent*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- JACOBS, C.D.; OLIVIER, L. & GUMEDE, D.M. 1992. *Lewensvaardighede en – kundighede: Algemene Vraelys oor Leweskundighede en –vaardighede*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- JACOBS, L.J. & VREY J.D. 1982. *Selfkonsep, diagnose en terapie - 'n opvoedkundig-sielkundige benadering*. Pretoria: Academica.
- JACOBS, L.J. 1999. Mondelinge inligting verskaf aan L. Ebersöhn tydens studieleiding.
- JONES, M.M. 1997. Unconventional wisdom. *Psychology Today*. 30(5): 34.
- JOUBERT, C.J. 1985. *Beroepsoriëntering*. Pretoria: HAUM.

JUDE, B. 1999. Street Smarts. *Management Today*. 15(6): 32-34.

JY EN DIE GRONDWET. 1998.

KLEIN, E. 1979. *A comprehensive etimological dictionary of the English language*.  
Amsterdam: Elsevier.

KOESTER ONS JEUG 2000-VERSLAG. 1990. Pretoria: Raad vir  
Geesteswetenskaplike Navorsing.

KRAUSE, E. 1994. A parent's guide to helping your child make decisions. *Learning*.  
22(7): 53-56.

KRITZINGER, M.S.B.(red). 1980. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Pretoria:  
Van Schaik.

KRITZINGER, M.S.B.(red). 1986. *Groot Woordeboek Afrikaans-Engels*. Pretoria:  
Van Schaik.

LANKFORD, D. 1997. License to Lead: Instilling decision making skills in our young  
people. *Schools in the Middle*. 6(3): 32-34.

LARSON, D. 1984. *Teaching psychological skills*. California: Brooks.

LODDER, I. 1993. 'n *Verkennende studie oor die verskynsel lewensvaardighede,  
met spesifieke verwysing na die manifestering van die verskynsel in die bedryf*.  
Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

LIONS-QUEST SKILLS FOR ADOLESCENCE 1997. *Curriculum Manual: South  
African Edition*. Saxonwold: LIONS-QUEST Southern Africa.

LUDICK, D. 1993. *A lifeskills programme for pre-school children*. Ongepubliseerde

meestersgraadverhandeling. Randse Akademiese Universiteit.

MASLOW, A. 1968. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.

MASLOW, A. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

MATHEWS, L. 1996. The EQ factor. *Management*. 6(3): 29.

MAULTSBY, M.C. 1975. *Help yourself to happiness through Rational Self-Counselling*. New York: Institute for Rational Emotive Therapy.

MAULTSBY, M.C. 1981. *The Professional's handbook for Group Rational Behaviour Therapy - The ideal Cognitive-Behavioural Psychotherapy*. Lexington, Kentucky: Rational Self-Help Books.

MAULTSBY, M.C. 1987. *Coping better... Anytime, anywhere*. Appleton, Wisconsin: Rational Self-Help Books.

MAULTSBY, M.C. 1990. *Rational behaviour Therapy*. Appleton, Wisconsin: Rational Self-Help Books.

MAYER, J.D. & GHEHER, G. 1996. Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*. 22(2): 89-113.

McMILLON, H.G. 1994. Developing problem solving and interpersonal communication skills through intentionally structured groups. *The Journal for Specialists in Group Work*. 19(1): 43-47.

MICHAUD, Y. 1999. *Millenium challenges*. Lesing gelewer deur die Hoogleraar: Filosofie, Universiteit Van Parys as internasionale gasdosent van die Departement Filosofie, Universiteit van Pretoria op 19 Maart 1999.

- MOUTON, J & MARAIS, H.C. (1990). *Basiese begrippe : metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- NATALE, J. 1994. Roots of violence. *American School Board Journal*. 181(3): 33-40.
- O'MANIQUE, J. 1994. A Marxian view of the fundamentals of political development. *Political Psychology*. 15(2): 277-305.
- O'NEIL, J. 1996. On Emotional Intelligence: A Conversation with Daniel Goleman. *Educational Leadership*. 54(1): 6-11.
- OOSTHUIZEN, R. 1994. *Die ontwikkeling en evaluering van 'n opleidingsprogram in selfinsig*. Ongepubliseerde meestersgraadverhandeling. Universiteit van Pretoria.
- PASI, R.J. 1997. Success in High School. *Educational Leadership*. 54(8): 40-42.
- PETTIJOHN, T.F. & PETTIJOHN, T.F. 1996. Perceived happiness of college students measured by Maslow's hierarchy of needs. *Psychological Reports*. 79(3): 759-762.
- PICKWORTH, G.E. 1989. *Lifeskills training and career development from a career guidance perspective*. Gepubliseerde meestergraadverhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- PLUG, C.E.(red). 1987. *Psigologie-woordeboek*. Johannesburg: Lexicon.
- PLUG, C.E.(red). 1997. *Verklarende en vertalende Sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heineman.
- PLUTCHIK, R. & KELLERMAN, H. 1982. *Manual for the Emotion Profile Index (EPI)*. Los Angeles: Western Psychological Services





- PODUSKA, B. 1992. Money, Marriage and Maslow's Hierarchy of Needs. *American Behavioural Scientist*. V35, n6, p756-770.
- POOLE, M.E. & EVANS, G.T. 1988. Life skills: Adolescent's perceptions of importance and competence. *British Journal of Guidance and Counselling*. 16(2): 129-144.
- POWELL, M.F. 1985. A program of lifeskills training through interdisciplinary group processes. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*. 38(1), 23-34.
- RATNESAR, R. 1997. Teaching feelings 101. Spurred by a best-selling book, many schools aim to raise "emotional intelligence". It may be working. *Time Australia*. 39: 75.
- READER'S DIGEST ASSOCIATION SOUTH AFRICA. 1988. *Reader's Digest Afrikaans-Engels Woordeboek English-Afrikaans Dictionary*. Kaapstad: The Reader's Digest Association South Africa.
- REIXACH, D.N. 1996. The Conversation Group: A new approach to life skills. *Guidance & Counselling*. 11(2): 36-40.
- RICE, J.E. 1991. *Lifeskills, values, and a concept of adulthood for future education in South Africa*. Ongepubliseerde doktorske proefskrif. Randse Akademiese Universiteit.
- ROGERS, C.R. 1951. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS, C.R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.

- ROOTH, E. 1995. *Lifeskills. A Resource Book for Facilitators*. Swaziland: Macmillan Boleswa.
- ROSEN, K.H. & BEZOLD, A. 1996. Dating violence prevention: A didactic support group for young women. *Journal of counselling and development*. 74(5): 521-525.
- SALOVEY, P. & SLUYTER, D.J. 1997. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- SALZER, R.T. 1991. TAWL Teachers reach for self-help. *Educational leadership*. 49(3): 66-67.
- SCHOPLER, J.H. & GALINSKY, M.J. 1993. Support groups as open systems: A model for practice and research. *Health & Social Work*. 18(3): 195-207.
- SHEA, E.B. 1991. *The immortal "I". Toward a fourth psychology of being/loving/knowing*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- SIMPSON, D.P. 1975. *Cassell's new Latin-English, English-Latin dictionary*. London: Cassell.
- SIMS, M., HUTCHINS, T. & TAYLOR, M. 1997. Conflict as Social Interaction: Building Relationship Skills in Child care settings. *Child & Youth Care Forum*, 26(4): 247-260.
- SOPER, B., MILFORD, G.E. & ROSENTHAL, G.T. 1995. Belief when evidence does not support theory. *Psychology and Marketing*. 12(5): 415-422.
- STAMPS, D. 1996. Are we smart enough for our jobs? *Training*. 33(4): 44-50.



- STRONG, M. 1992. Self-help learning: a dual concept. *International Journal of Lifelong Education*. 11(1): 51-69.
- STRYDOM, I. 1991. *Die invloed van lewensvaardighede op die skoolastiese prestasie van onderpresterende begaafde adolessente*. Ongepubliseerde meestersgraadverhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.
- STUART, W. & SUTHERLAND, T. 1995. *The Macmillan dictionary of Psychology*. Hants: Macmillan Press.
- STUFFT, W.D. 1996. Assessing your Emotional IQ. Professional Notes. *Teaching Music*. 4(1): 42-43.
- STEVENS, P. 1993. *Stop postponing the rest of your life*. Berkeley, California: Ten Speed Press.
- SUMERLIN, J.R. & BUNDRICK, C.M. 1996. Brief Index of Self-Actualization: A measure of Maslow's Model. *Journal of Social Behaviour and Personality*. 11(2): 253-271.
- SWEDBERG, R. 1982. *Sociology as disenchantment. The evolution of the work of Georges Gurvitch*. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- TERBLANCHE, H.J. 1966. *Afrikaanse woordeboek verklarend met woordafleidings*. Johannesburg: Afrikaanse Persboekhandel.
- THOMPSON, C.L. & RUDOLPH, L.B. 1992. *Counselling Children*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole,
- UMOREN, J.A. 1992. Maslow Hierarchy of Needs and OBRA 1987: Toward Need Satisfaction by Nursing Home Residents. *Educational Gerontology*. 18(6): 657-670.

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1995. *New dictionary of social work: Nuwe woordeboek vir Maatskaplike werk*. Kaapstad: CTP.

VAN NIEKERK, P.A. (red) 1991. *Die opvoedkundige-sielkundige: 'n Handleiding in die Opvoedkundige-Sielkunde*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en - Boekhandelaars Stellenbosch.

WALTERS, C.D. (1990). *Hoofverslag van die evaluering en bevordering van loopbaanopvoeding*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

WHITE, K.D. & SARAVANABHAVAN, R.C. 1995. Intensive training programme to enhance life skills among people who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 89(2): 170-172.

WICKER, F.W., BROWN, G., WIEHE, J.A., HAGEN, A.S. & REED, J.L. 1993. On reconsidering Maslow: An Examination of the Deprivation/Domination Proposition. *Journal of Research in Personality*. 27(2): 118-133.



BYLAE A



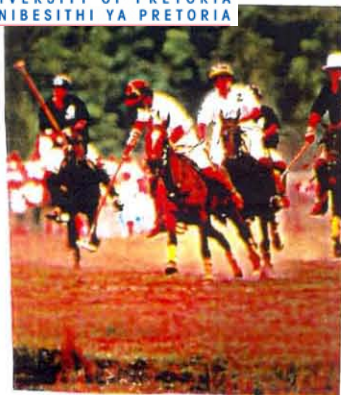


# SESSIE 1

HÊ



MOOI  
HOU DAARVAN  
LEUKS



LEKKER  
ONTSPANNEND  
HOU V. PERDE  
DINK SAK KAN DA  
↓ GORD.

WEES  
**BRIL-jant!**

Só sal  
dit wees

↓ DEEL VAN "WEES"



MOOI  
STYLVOL  
GESIN  
TROTS



Span  
alles in

IETS DOEN ME  
→ ALLES IN MI  
↓



HÊ  
GESELLIG.

EENDAG....

WEES

lekker

WERK, ALLES WAT DOEL  
MOET LEKKER WEES  
(SOOS NOM PERDE -

beserwol

↳ ONTSPANNE OOK AS WERK  
DOEN, SAAM GESIN,  
SELFWERKLOOD NIE I.D. MOEILIKHEID,  
TEENVOORGES,  
BEKOMMERD, RE'G DOEN  
V. GESTANNE  
(ONSERRE BEKOMMER  
SUBBEEL)



# SESSIE 2





NIE EINTLIK NEGOTIEF

ONTSPANNING  
RUSTIG.

HUIS

LEKKE

QUIET-SAANSIT. IN DIE TUIN  
FLIEK SAAM.

STOEPDOLIES  
VISAAG  
PLEGEM  
STAP

KOSHUIS

MEEG-TE HARD...

NIE GEBEG SWAAR.

KAN NIE WERK KUNNE

GESPANNE, HUISWERK TOETSSTAP

NIE KONSENTRIEER - MOEDELLOS.

MEEG ✓  
GESPANNE ✓  
MOEDELLOS ✓

KAN NIE KONSENTRIEER ✓  
VOEL NIE GOED = NKS ⊕

DAAR OM HOM.  
SAAMMET HULLE ONTS  
LAG.

HOU N. V.  
SELF.

LEKKE BY MOUTS.

SPEEL, ENGBYBAL.

± 10.

SPORT, SPOORWEG,

TOETS - HULLE S'N IS OORUIT

SLEIG VOEL, LEER NAAR IN PTE

COOL OOR  
MEEG

GE  
G  
PANNE  
ELIG



MOEDERLOOS VERSTAAN NIE WERK  
WERK NIE WAAROM IN STUDIE TYD,

BANG KOM ID MOEILIKH.  
DEFENSIE

VELEG DISTAAN, M ID AAND VOR GAAN  
SWAAR WEET NIE OF GENCEG TYD.  
BEKOMMEERD

OOK LEKKER ID KLAS S  
AS WERK VERSTAAN O. DAG VOEL  
BETEL DIE MIDOAG, LEKKER  
AS KAN DOEN.

LEKKER T/S MAATS  
KAN DIT DOEN (LEKKER)

MOEDERLOOS  
BANG  
BEKOMMEERD.

WEET NIE WAT DOEN  
VOEL HULPELOOS  
NIE VR. HUISTOE GAAN.

SWAAR STUDENT

NIE REGRY.  
MOEDERLOOS  
WEET PERIG NIE WAT  
AN TE DOEN.  
BEWYSE.

SWAAR STUDENT ✓

HARDWERKER

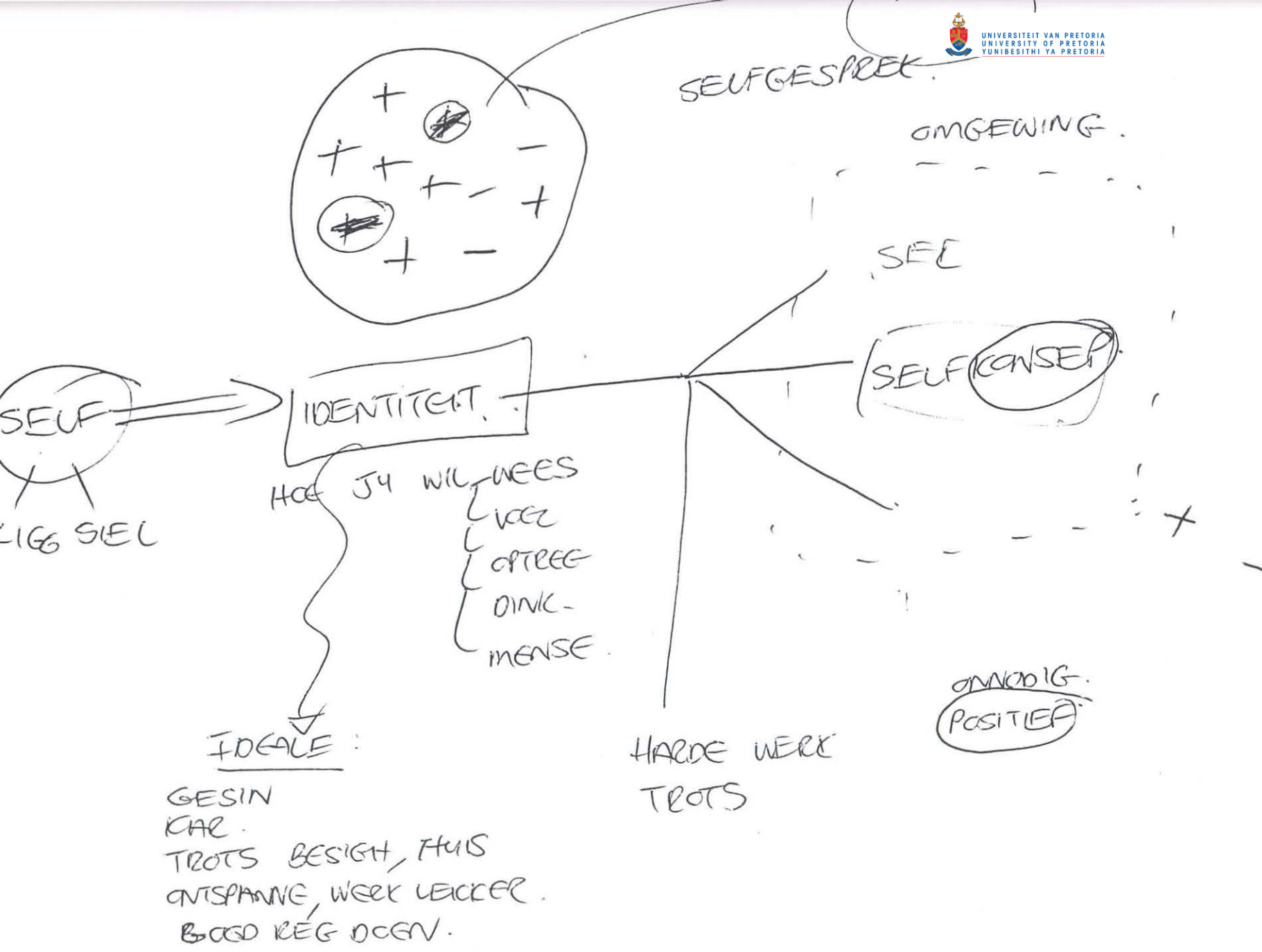
BEKOMMEERD

AMBISIE

PUNTE.

≡  
≡  
≡  
✓

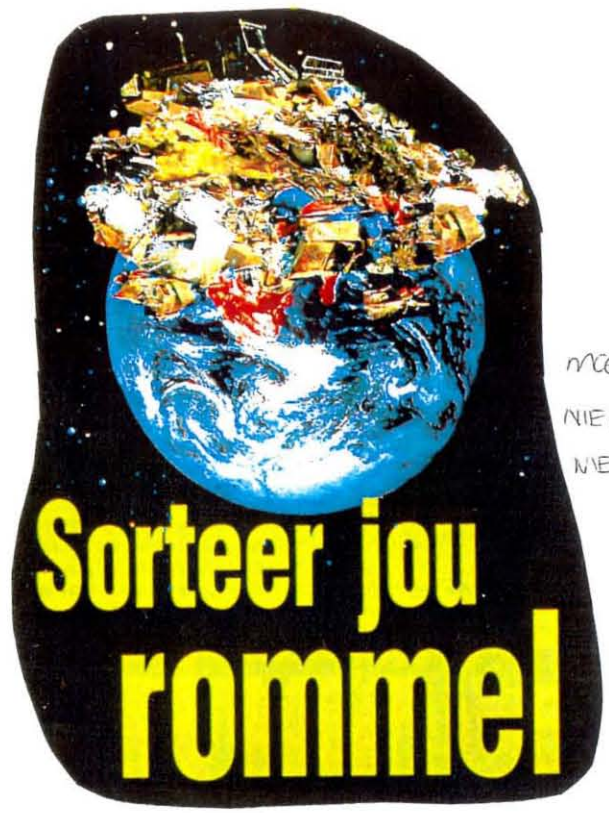






# SESSIE 3

# KOSHuis



MOET ALLES SEUF DOEN,  
NIEMAND DOEN! DIT VIK JOM  
ME.



VEREENIG BY DIE KOSHUIS

# Die ander

DINK TEEG AAN HEE DIT BY DIE HUIS IS,  
(VERLANG)



NOTS

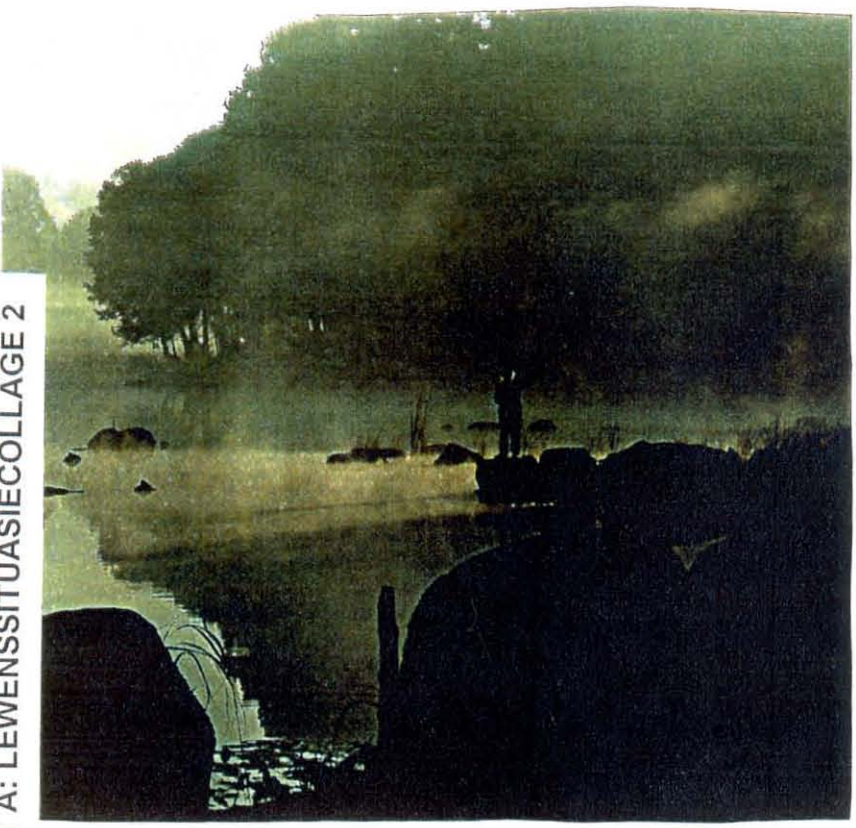
ESTATIE,

# Vry soos 'n vlinder

ONTSPANNE AS EK  
USLANG

## maak 'n plan

225  
KLIËNT A: LEWENSITUASIECOLLAGE 2

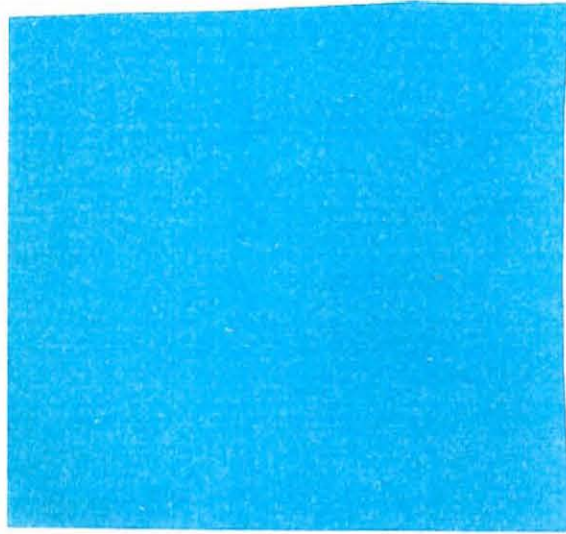


LEKKER STOKPERDIE  
HET 3 PERDE -  
UITAARITTE



RUSTIG, ONTSPANNE - LEKKER BY DIE HUIS,  
BENODIG: VERSTAAN BY GESIN, GEE OM.





MAANDAE IS BLAU

SKOOI  
As →

jou' baas is

JY WIL SELF IN BEHEER WEES  
(BESIG OM DIE VERANTWOORDELIKHED  
SELF OOR TE NEEM)



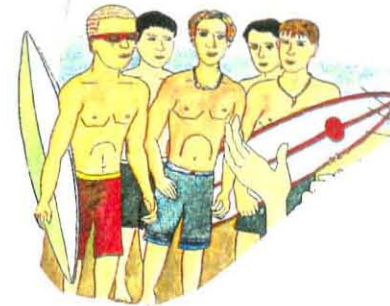
DEURMEKAR BY DIE SKOOL.  
TE VEEL WERK, NOG OEFENING, VEEL TE VEEL EN  
TE BESIG, VEEL DIT GAAN TE MOEILIK WEE  
DURBY OEFEN VEEL DIT OF JY IN JOU STUDIE  
IN DIE AAND ME BY ALLES UITKOM NIE

**Aityd**  
**moeg**

Jy slaap en rus  
genoeg, maar jy  
bly moeg en sonder  
energie.

SEKKE AS EK MOEDELOOS OOR VEEL,  
EN EK VEEL EK HET ME KRAG VIR DIE DAG, OF SO ME.

NIE TOETS SOMF, KRY TYD VIR AL DIE HUISWERK,  
MEER GEELUS AS GAAN SUIK, DAN VEEL DIT BETER.





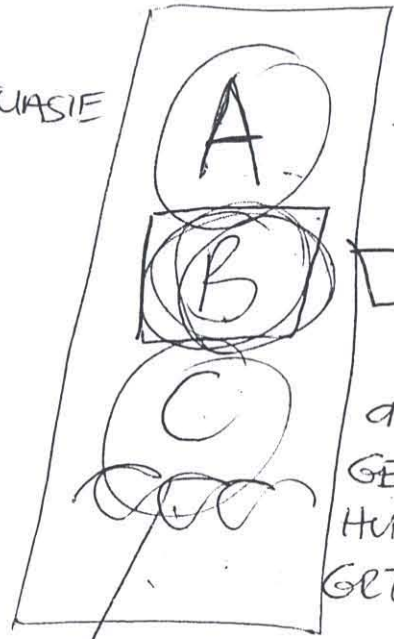




DOEN?  
IS ERK?  
SITUASIE



SITUASIE



WISK.  
TOETS SCRYF



ONRUSTIG  
GESPANN  
HUISWEK  
GET TOETS WEEK

VOEL  
DOEN

DEURMEK  
KOPPIJN,  
SIEK E  
GSK  
HUISWEK  
BEE.  
MOEGLO  
BANG.



- |   |   |
|---|---|
| A | BE - toets<br>leie huiswerk             |
| B | Doen eer leie huiswerk<br>dan leer- 'zy |
| C | rusting<br>inlekeer<br>nie so demekbaar |

Levenswaardigheid - hou 'zy dit

- aanpak
- hanteer
- Bekeer

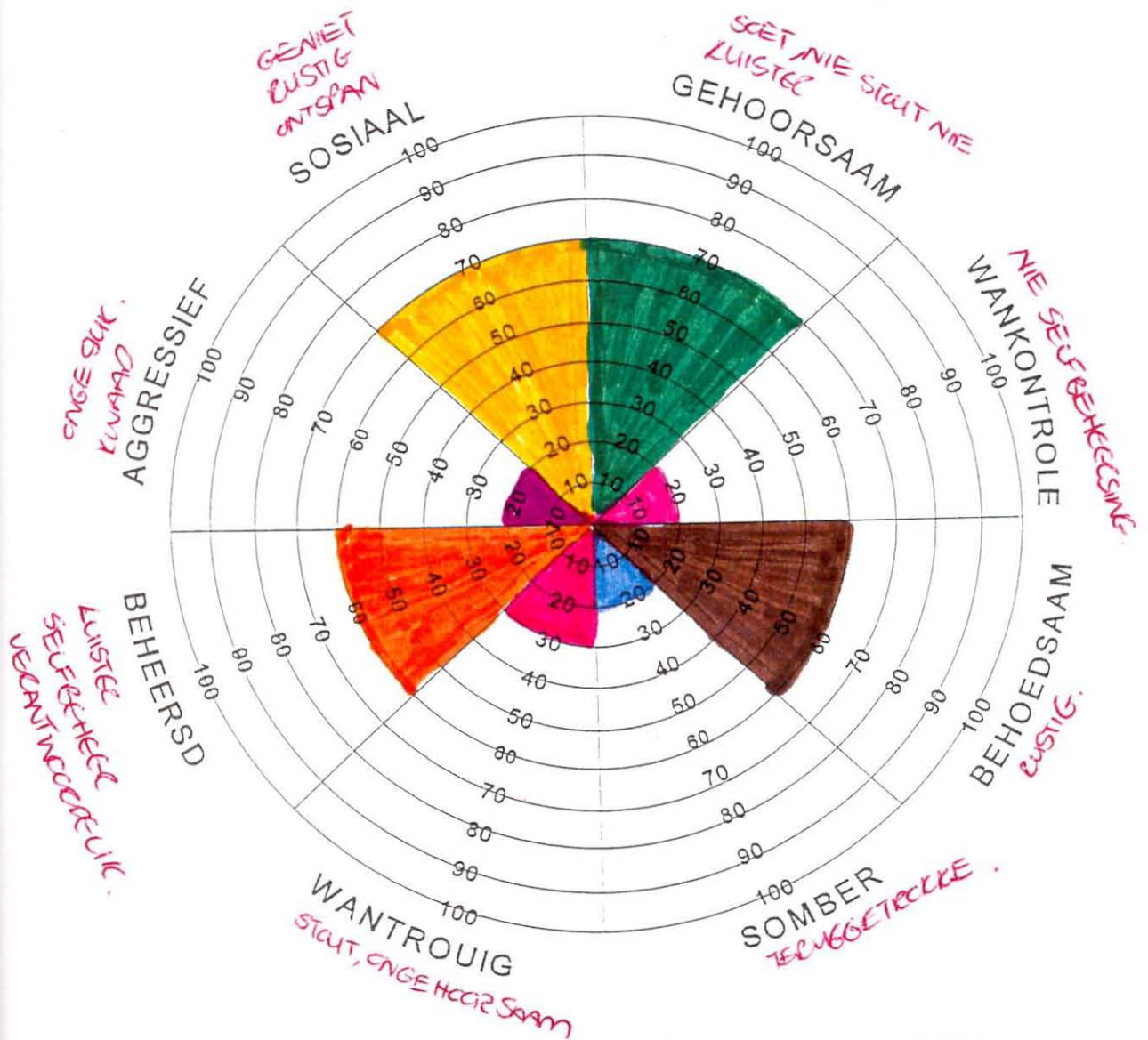


# SESSIE 4



# KLIËNT A: EPI-PROFIEL: HUIS

HUIS

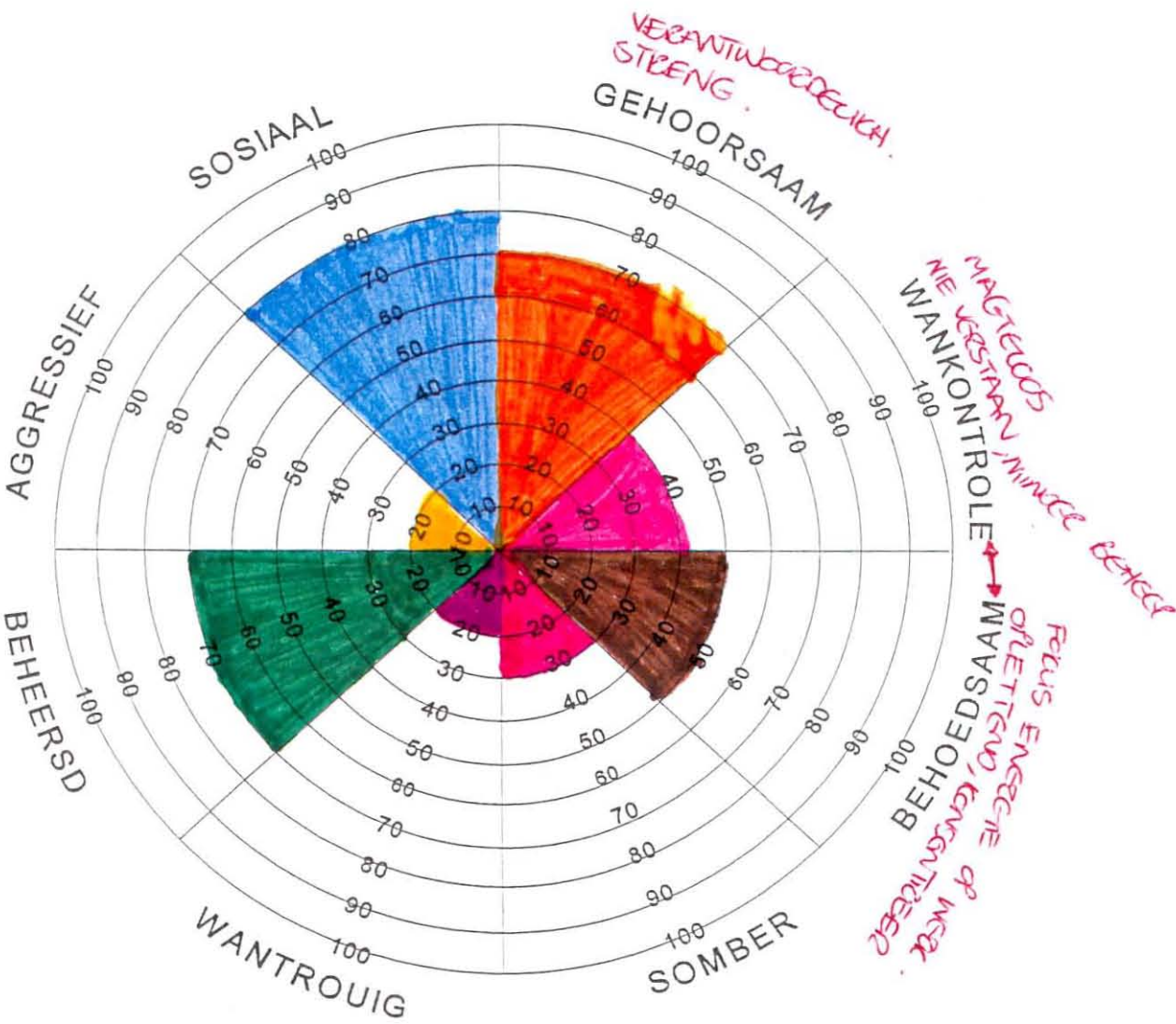






# KLIËNT A: EPI-PROFIEL: KLAS

KLAS

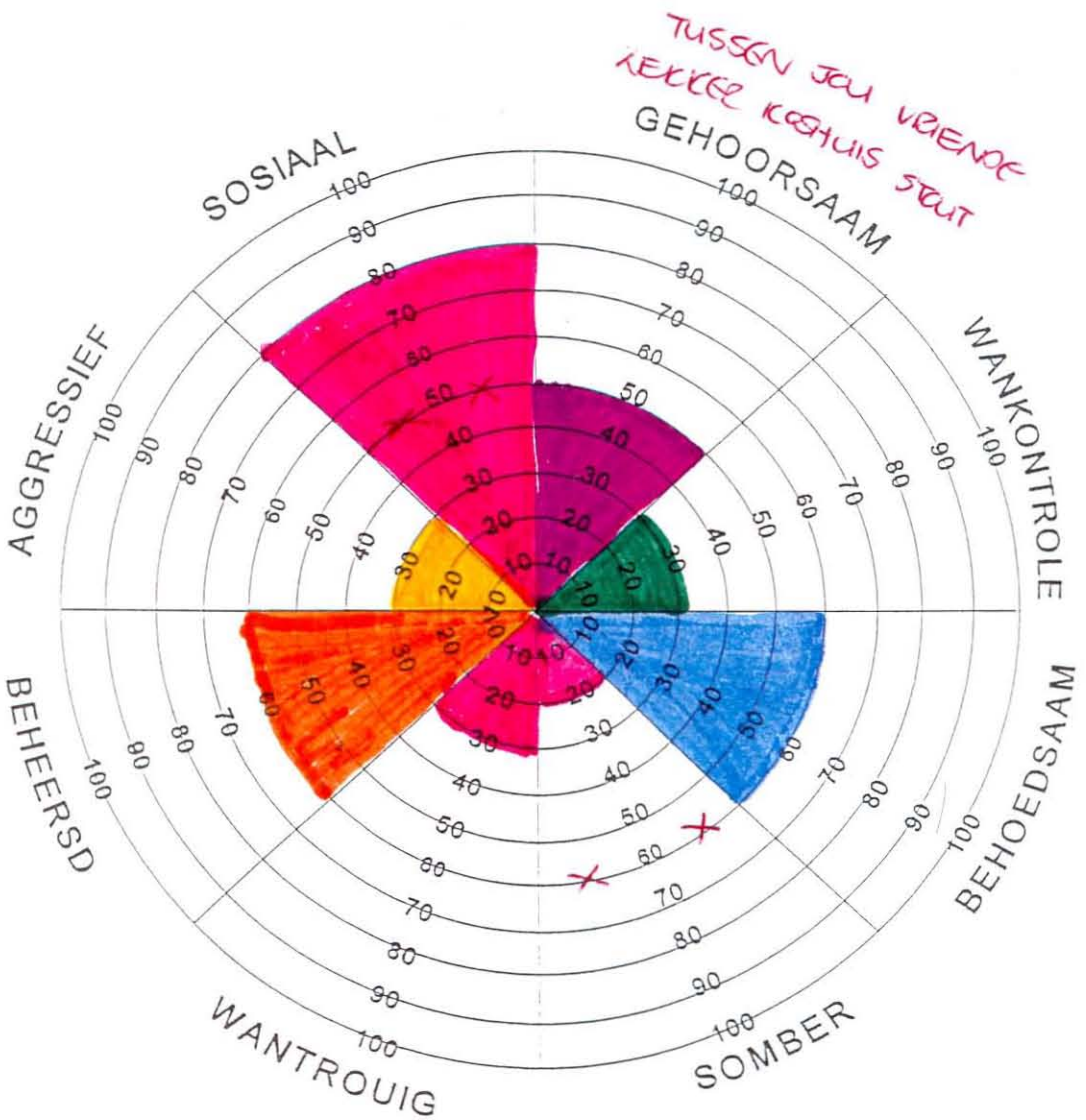




# KLIËNT A: EPI-PROFIEL: KOSHUIS

Koshuis

TUSSEN JOU VRIENDE  
KEKKE KOSHUIS STUT  
GEHOORSAAM



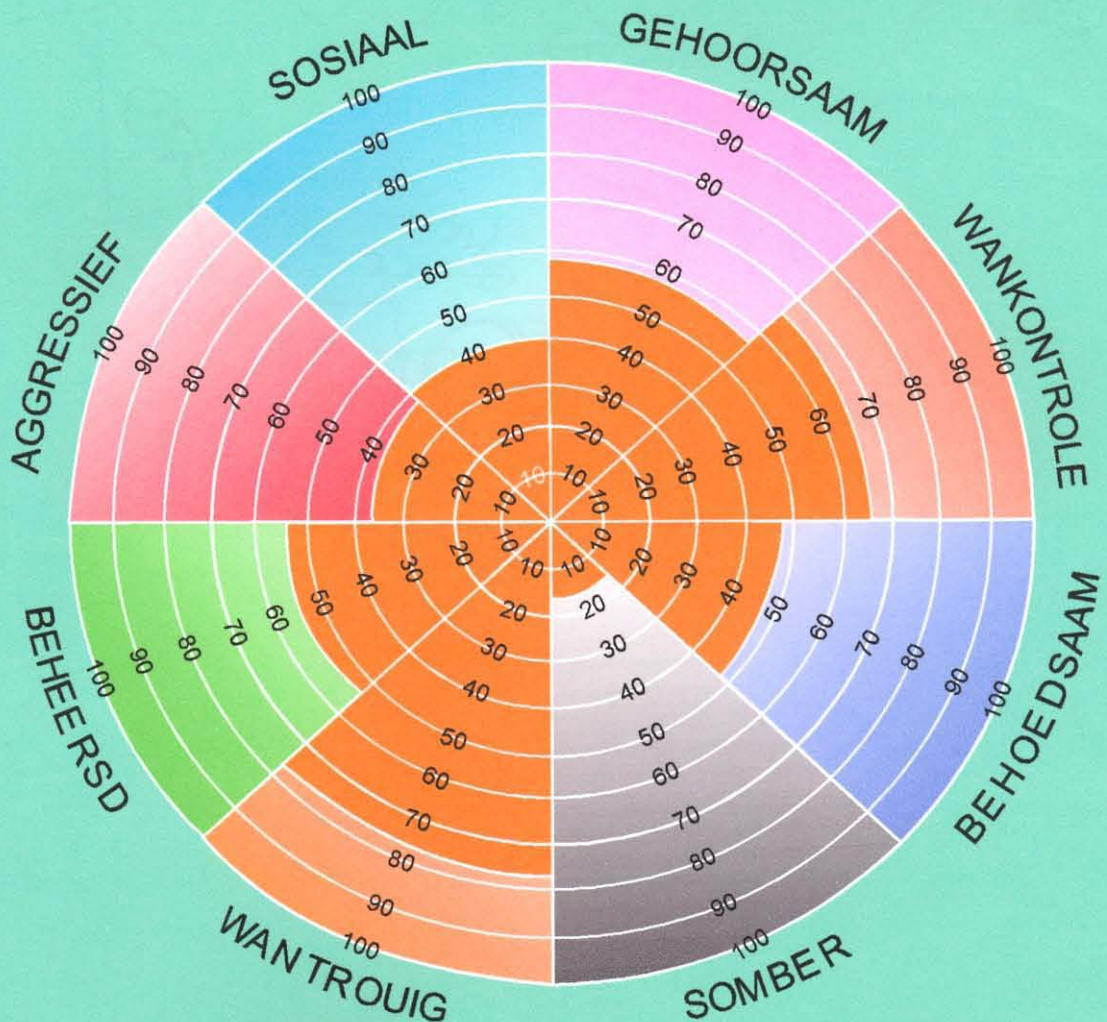


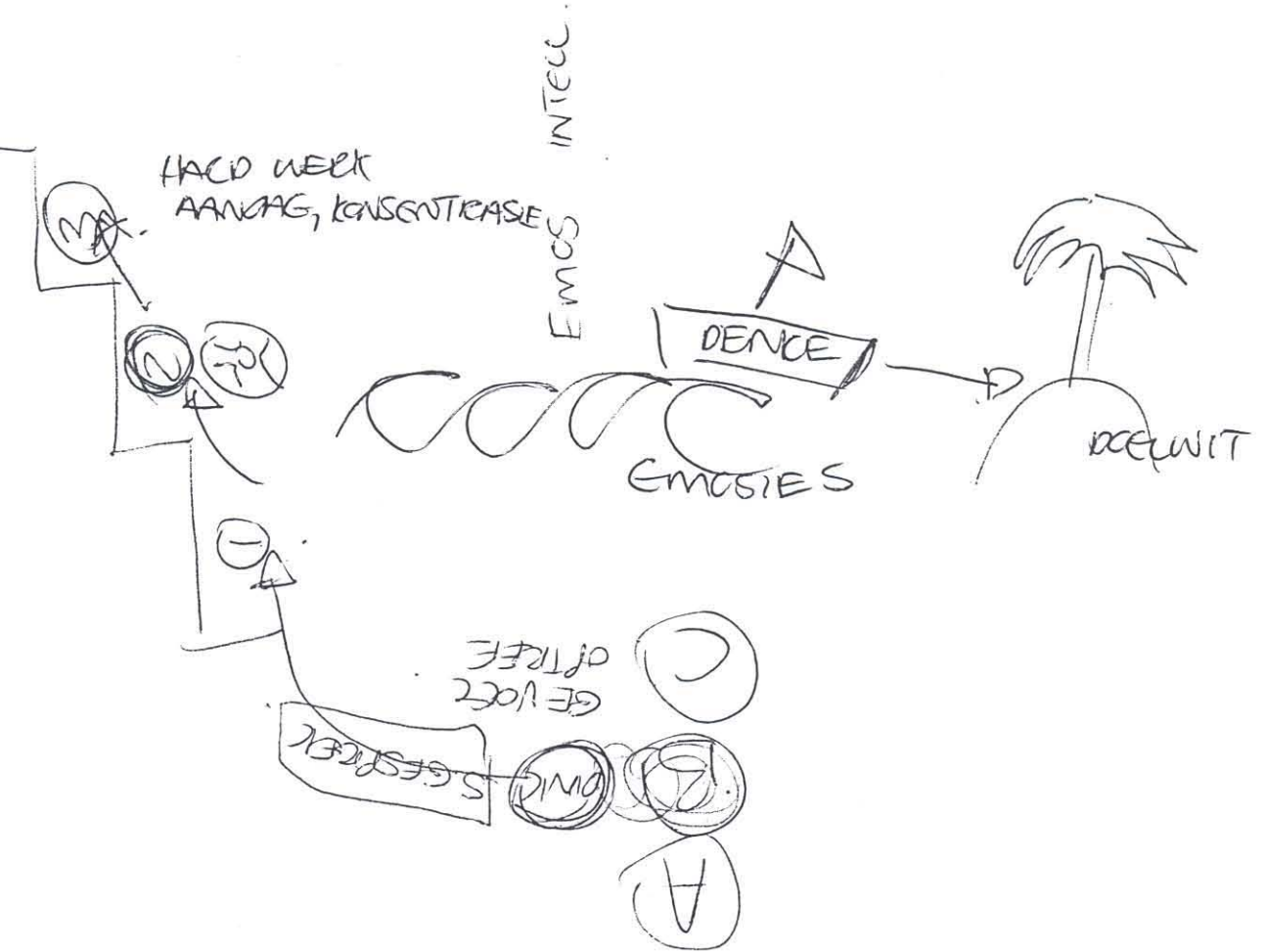


## Profielblad : Emotions Profile Index (EPI)

### Kliënt A - Ondersoek EPI

Emosionele Dimensie	Persentiel
1. Gehoorsaam	58
2. Wankontrole	65
3. Behoedsaam	49
4. Somber	17
5. Wantrouig	78
6. Beheersd	55
7. Aggressief	39
8. Sosiaal	40
9. Vooroordeel	78







BLY



HARTSEER



KWAAD



MAGTELOOS  
KAN NIKS DOEN NIE,  
MOEPELOOS.



BANG  
VREES



ONRUSTIG.

REGULEER  
EMOSIES:  
SELFGESPREEK

WISGBAR A

B

WISGBAR C

⇒ ?

⇒ ~~M~~ DOEN

EFFECTIEF - HULP.

GELUKKIG.  
SUKSESVOL.





# SESSIE 5

INTERPERSONELIK  
LYFTRAAL  
AANSTEEKLIK

IQ

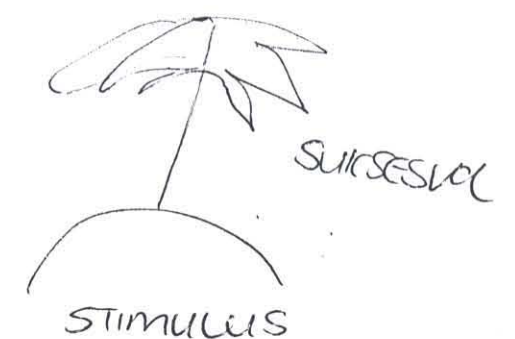
EQ

4  
EMPATIE!

3  
EFFEKTIEF

2  
HANTEER  
REGULEER

1  
HARTSEER  
BLY  
KWAAD.  
BANG



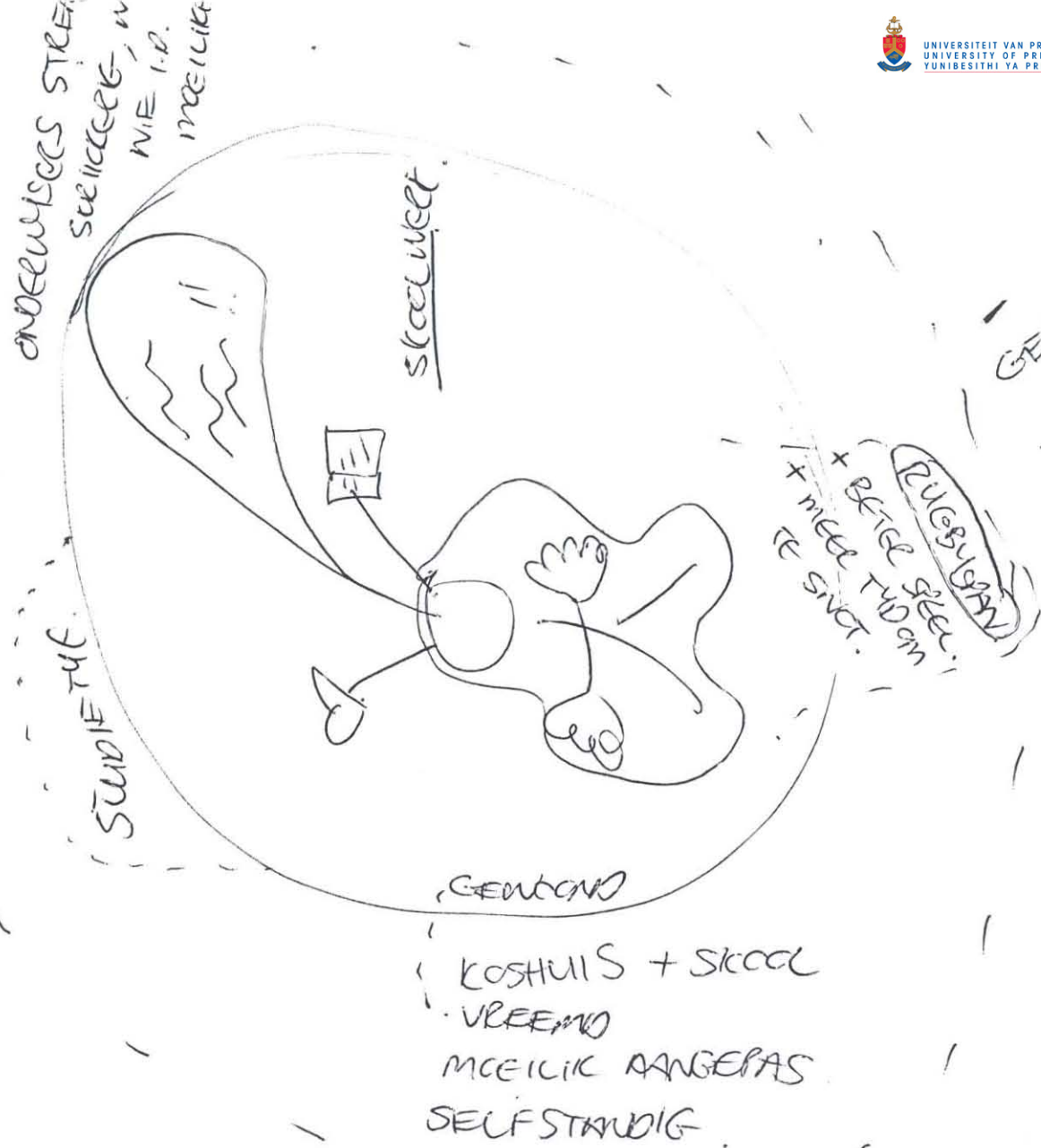
A.  
B. DINK => PRAAT. => BESLUIT  
C.

PROAKTIEF

VOEL  
DOEN!  
D. A. STIMULUS  
EIK HET DIT MIE GEDOEN.

SELF  
PRIVAAT DEDUK

KLIENT A: SITUASIE-ANALISE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE



A  
 Dat jy in negatiewe  
 dinge in in ander  
 sin positief kan  
 maak, en dit  
 gebeur deur met  
 my self te praat  
 B



# SESSIE 6

♥ Gesig-emosie-kaart ♥



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

skaal.



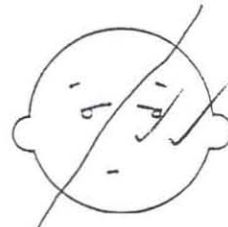
aggressief



angstig



verveeld



versigtig



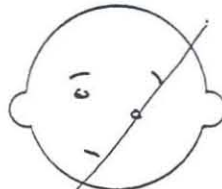
afsydig



konsentreer



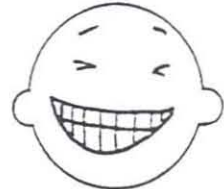
selfversekerd



nuuskierig



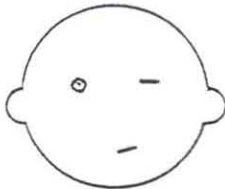
vasberade



opgeruimd



woedend



uitgeput



bang



gefrustreerd



bly



warm



moeg



agtelosig



geïnteresseerd



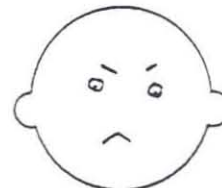
alleen



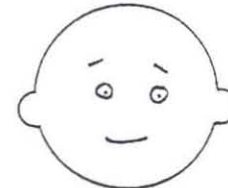
peinsend



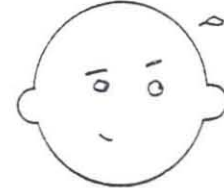
ondeund



negatief



optimisties



verlig



hartseer



dom



verras



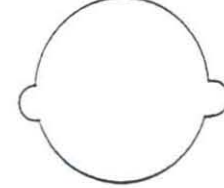
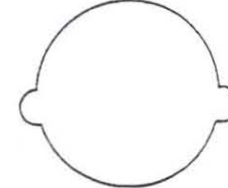
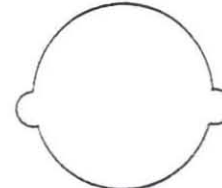
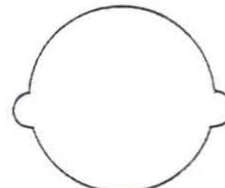
agterdogtig



bedagsaam



teruggetrokke





# HUIS



aggressief



angstig



verveeld



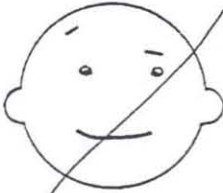
versigtig



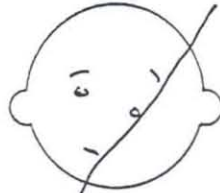
afsydig



konsentreer



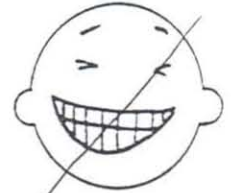
selfversekerd



nuuskierig



vasberade



opgeruimd



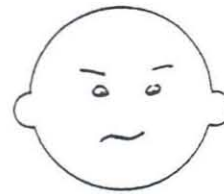
woedend



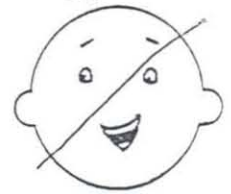
uitgeput



bang



gefrustreerd



bly



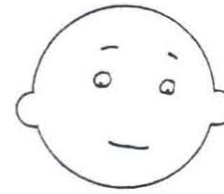
warm



moeg



agtelosig



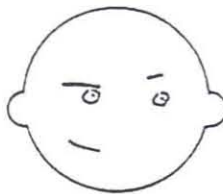
geïnteresseerd



alleen



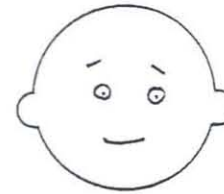
peinsend



ondeund



negatief



optimisties



verlig



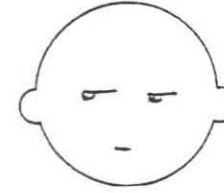
hartseer



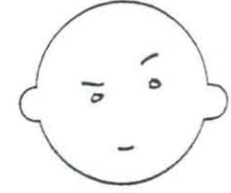
dom



verras



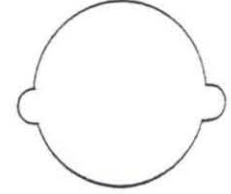
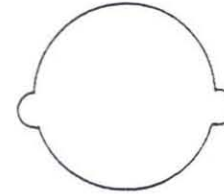
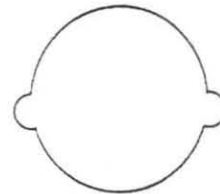
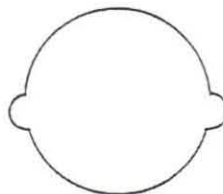
agterdogtig



bedagsaam



teruggetrokke



KOSHUIS



aggressief



angstig



verveeld



versigtig



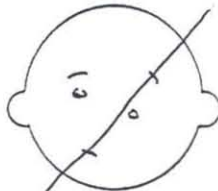
afsydig



konsentreer



selfversekerd



nuuskierig



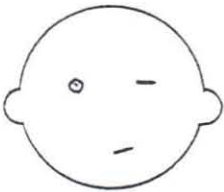
vasberade



opgeruimd



woedend



uitgeput



bang



gefrustreerd



bly



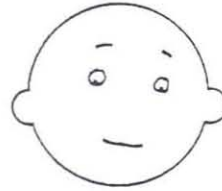
warm



moeg



agtelosig



geïnteresseerd



alleen



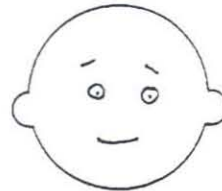
peinsend



ondeund



negatief



optimisties



verlig



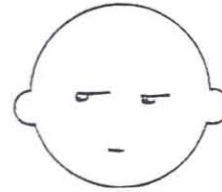
hartseer



dom



verras



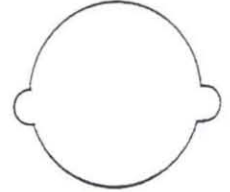
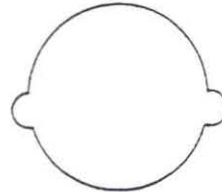
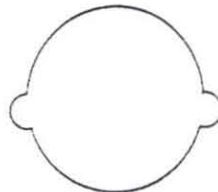
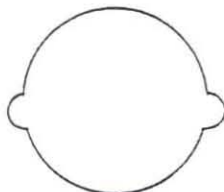
agterdogtig



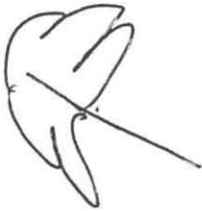
bedagsaam



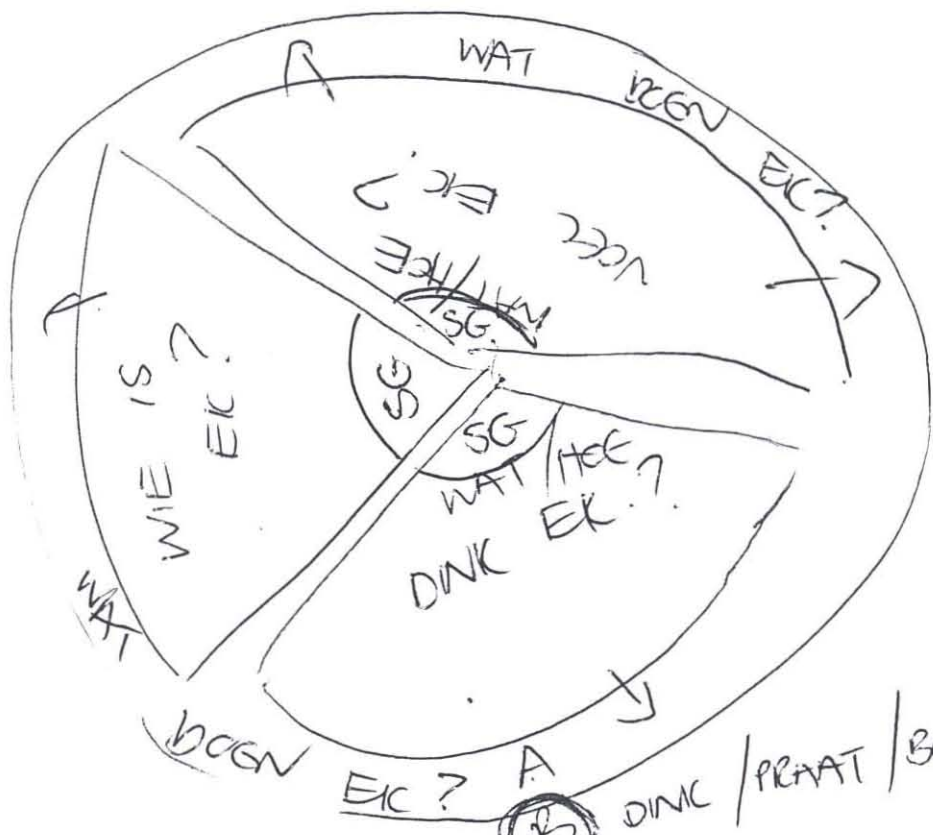
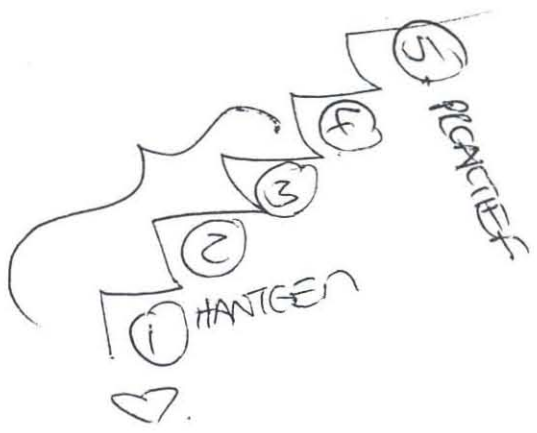
teruggetrokke



KLIENT A: SAMEHANG VAN ALLE SESSIE?



IDEAAL



A DINK / PRAAT / BESLUIT.

- C - ①
- B - ② DOEN.
- A - ③ EFFECTIEF.

BYLAE B



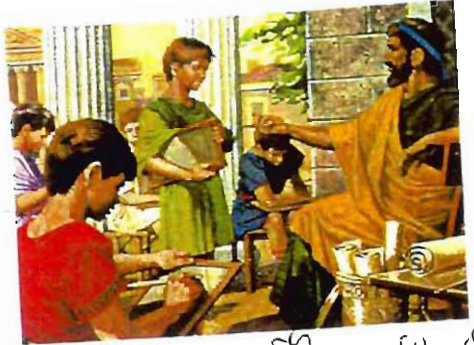


HOU NIE VAN  
EKSAMEN NIE VA

Eksamen

# Skool

'n klomp dinge leer



HOU NIE VAN  
GESIEDENIS  
NIE.

EET BY DIE HUIS

(KAN NIE  
A VEWDAG PLAS  
TOE NIE - WANT  
SPEEL VEWDAG  
BY ANDER SKOLE)

# X-clusive X-train

HET SCAAK  
GESPEEL BY  
SKOOL, MA  
OPSEHO  
(HOU NIE  
DARBY  
NIE



VERSTAN NIE HOEOM ANDER  
KINDERS VIR UBE OOR SKOLE  
KAN PRAT NIE  
(WATTER SKOLE OM TE  
KOP...?)

NIKE  
X-TRAINER  
CANVAS

R399



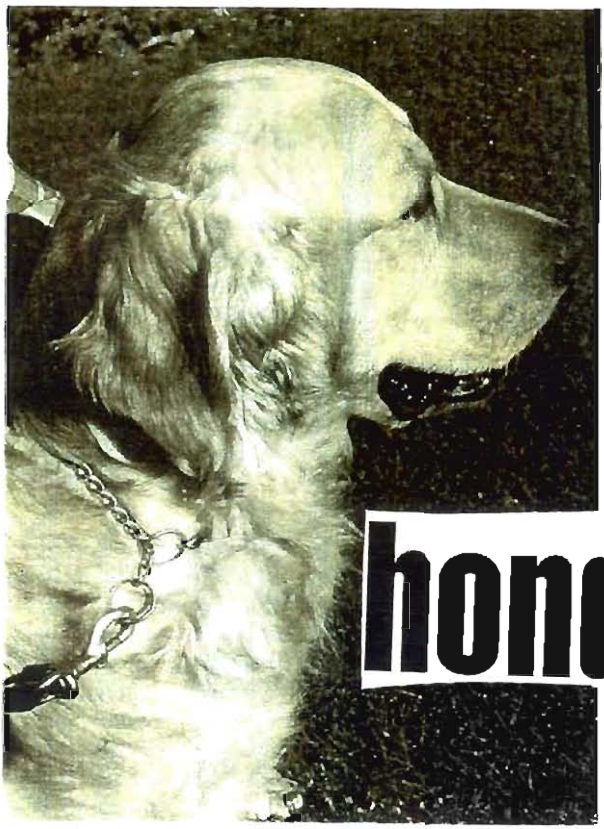
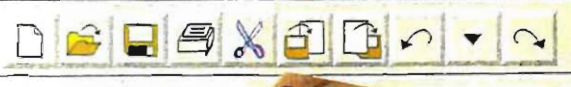


# Huis

WERK/SPEEL = BEKENAAR



## Op die Net



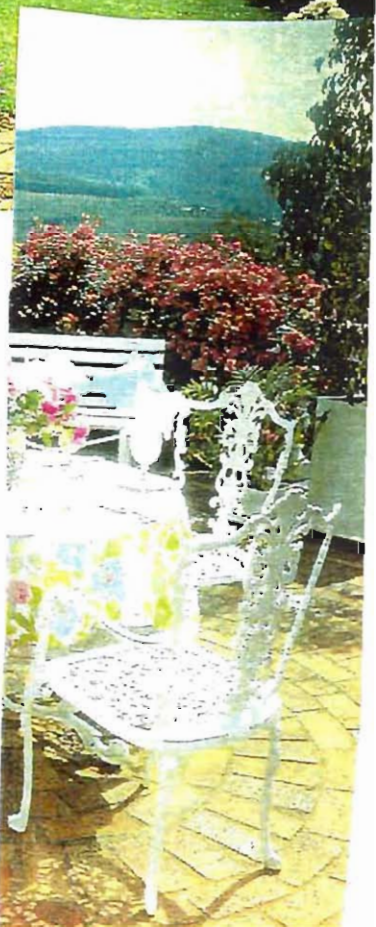
# hond

Golden Retrievers are highly intelligent and very faithful, and make fine personal protection dogs.

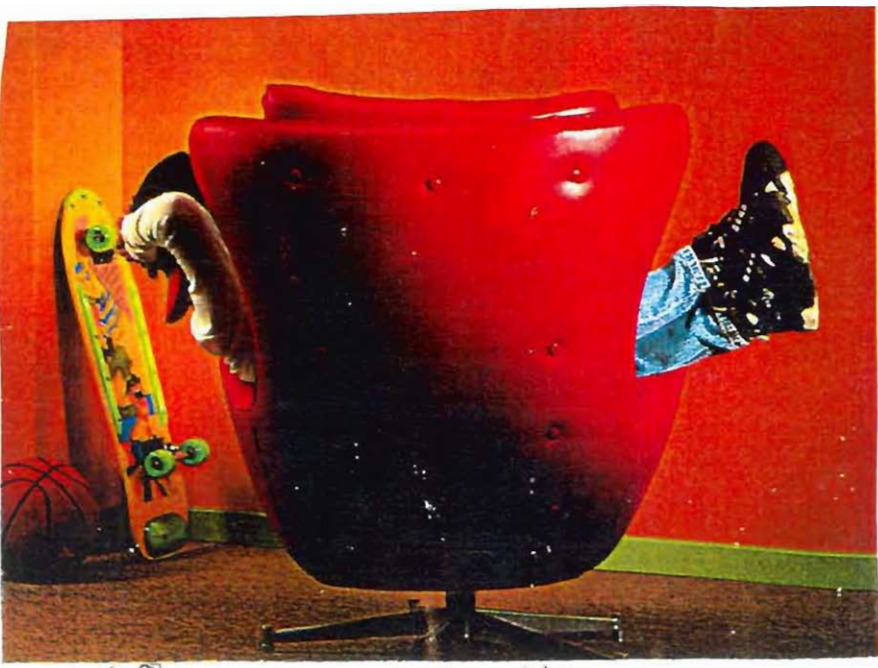
WIL  
"AFRIKA"-TEMA  
"IN KAMER HEN"



NI LEKKE THIN VIR WEGKUIPEL WIE



LYE ALLEEN, ONGEMACHT → HOOPFYN

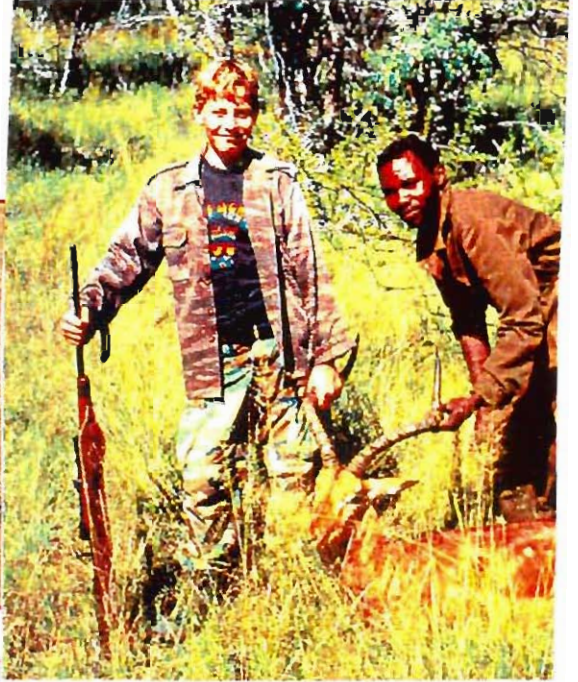


67 48 50 AN TELEVISIE KLIK



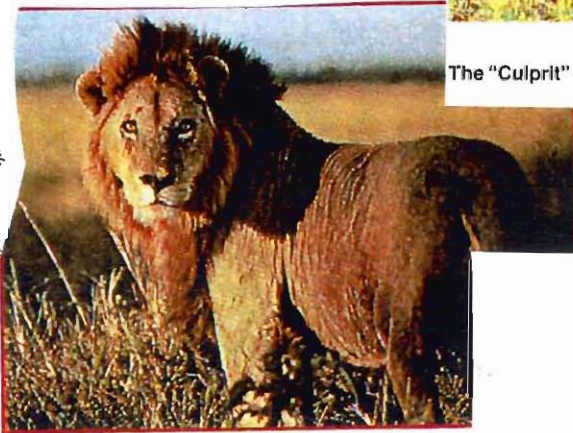
# Klaas

## vakansie



The "Culprit" – 13-year-old Ryan Askeland got his buck

HET OOK OP 13 EERSTE  
ROOIBOK GESKJET



- \* JAGGEWERE
- \* TELESCOPE
- \* MESSE HET IN KNIPMES
- \* AMMUNISIE
- \* HERLAAITOERUSTING

HET GEWEER SEKUR VUR VERJAGSDAG



KROOP BOND,  
KUR NA KLIPPE EN GOED

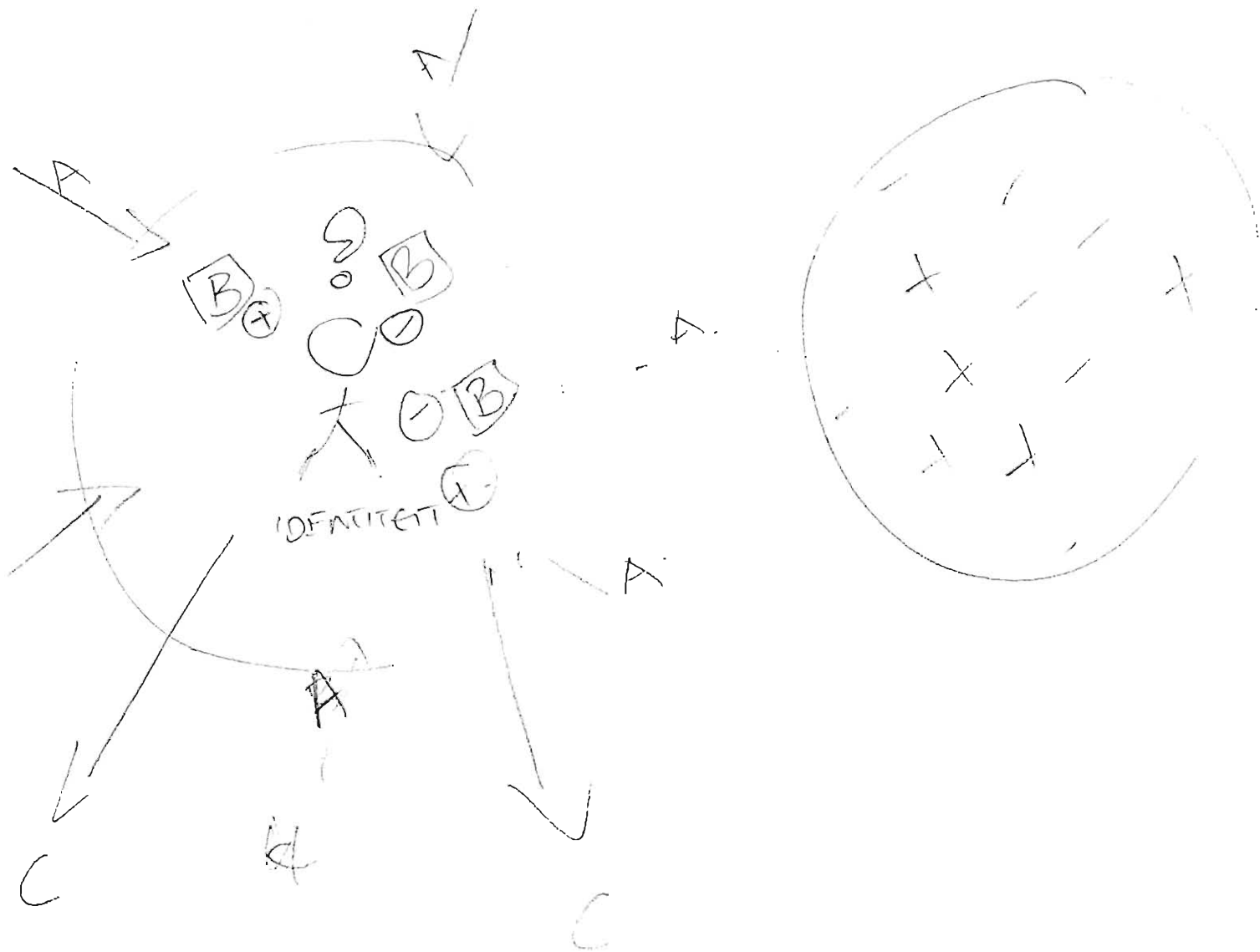
GRAPPE BOND



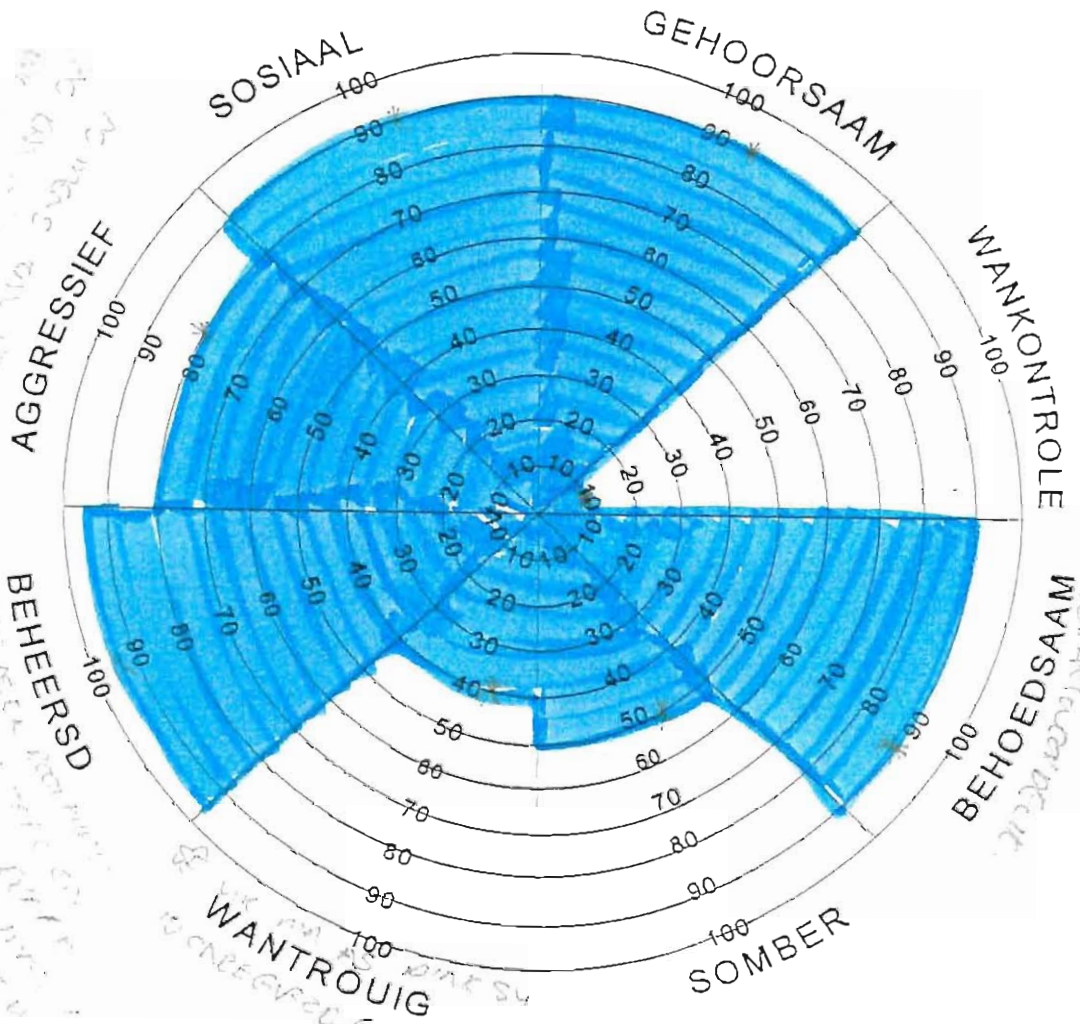




KLIËNT B: DIE ABC-MODEL VAN RASIONELE GEDRAGSTERAPIE

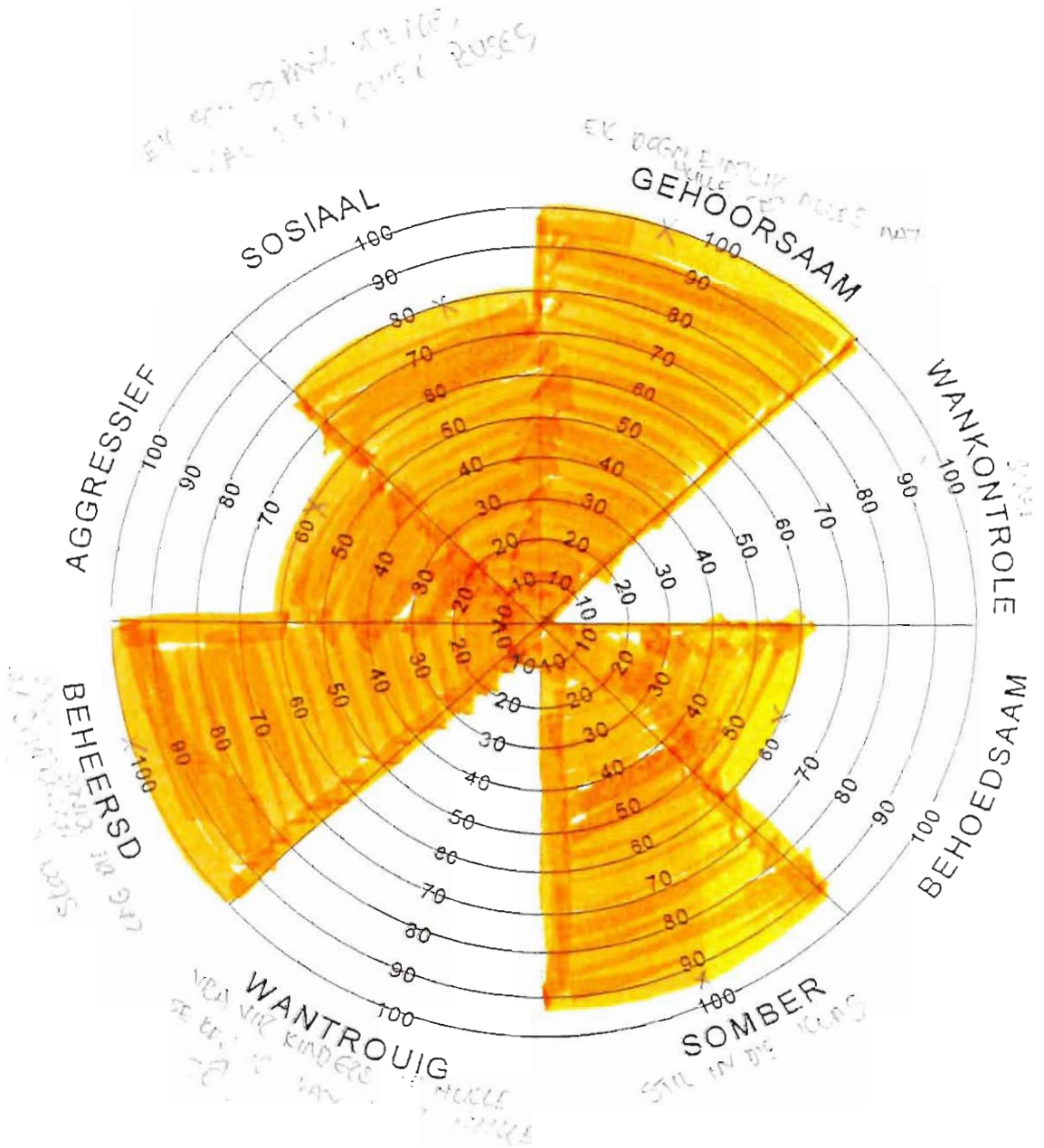


### KLIËNT B: EPI-PROFIEL: HUIS





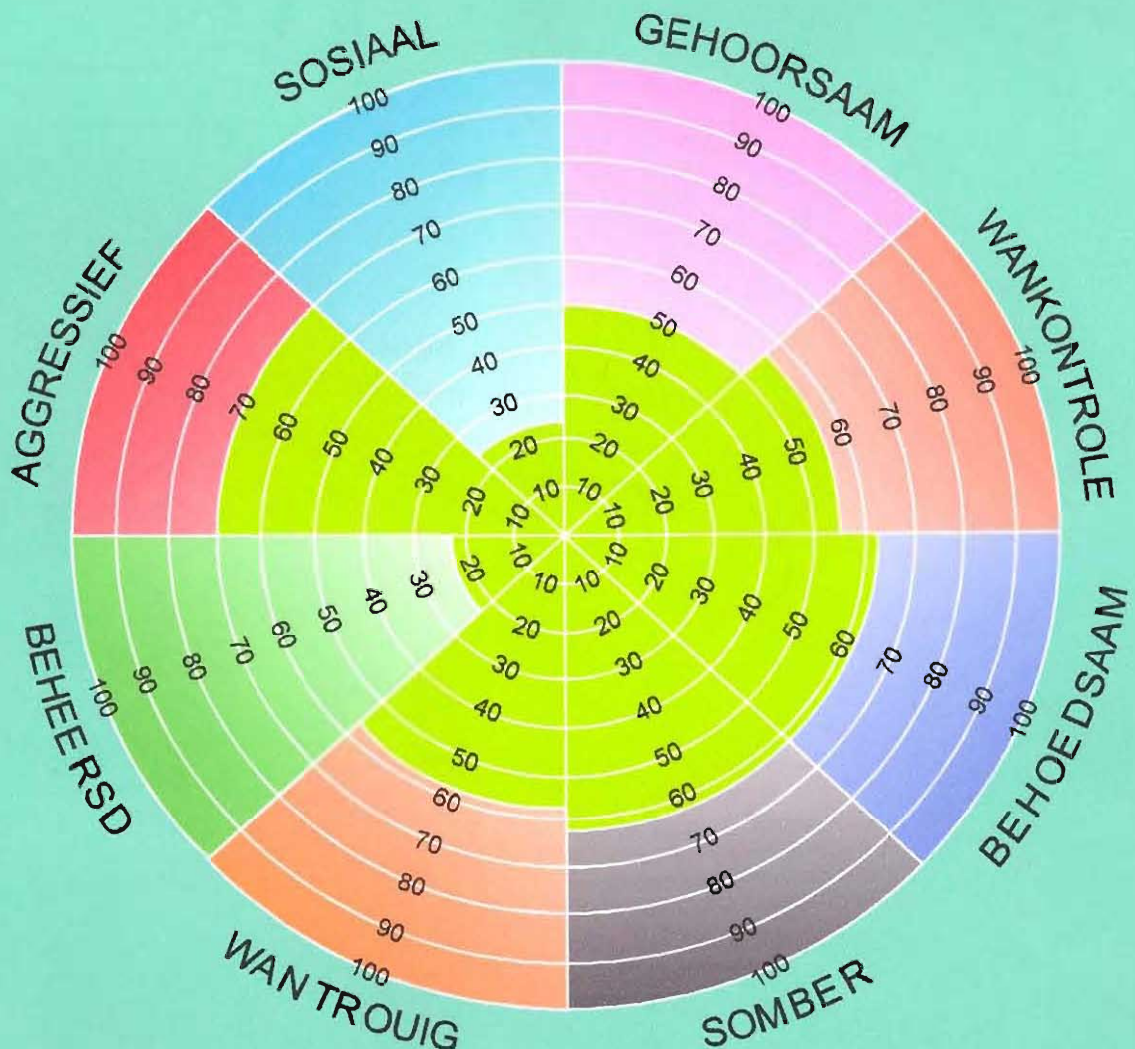
KLIENT B: EPI-PROFIEL: SKOOL



## Profielblad : Emotions Profile Index (EPI)

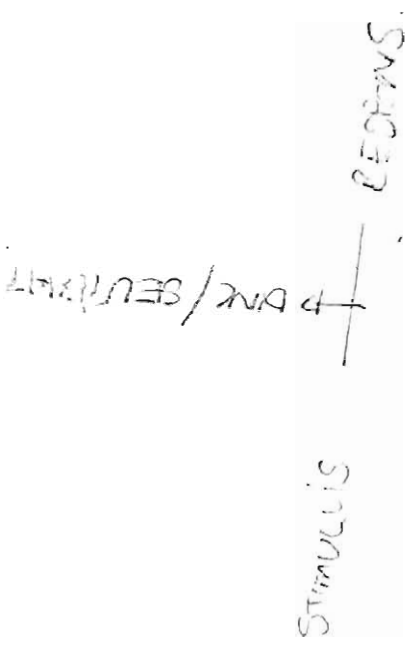
### Kliënt B - Onderzoek EPI

Emosionele Dimensie	Persentiel
1. Gehoorsaam	50
2. Wankontrole	58
3. Behoedsaam	62
4. Somber	62
5. Wantrouig	57
6. Beheersd	22
7. Aggressief	70
8. Sosiaal	24
9. Vooroordeel	45



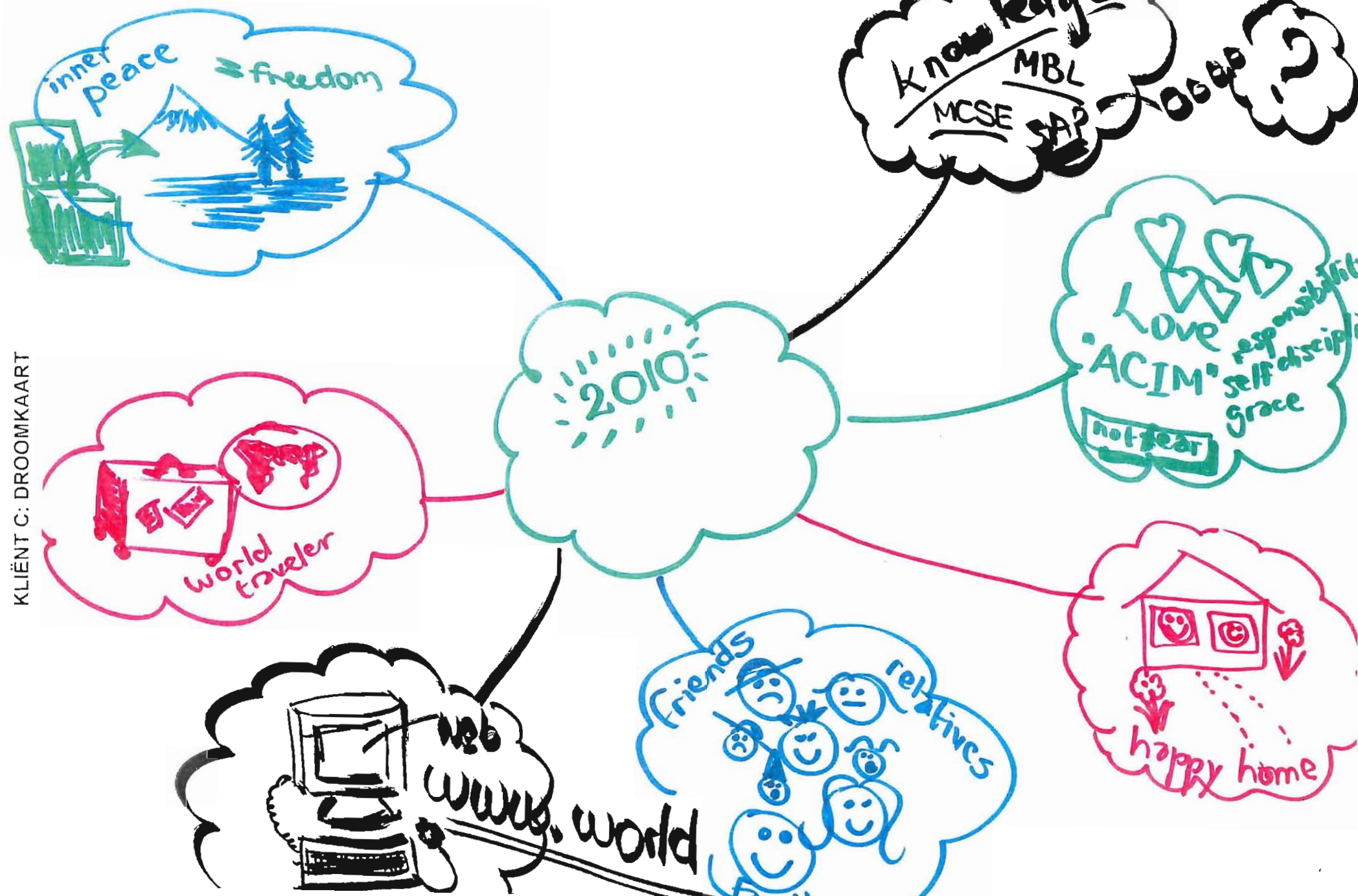
- (A) NIET GOEDSADKE VUL VAN MY GOED
- (B) DINK - DENK  $\Rightarrow$  BESLUIT
- (C) VOEL / DOEN

↓  
KINDAD / ONBEGEELDING  
"WAT HET JUIKE MEI MY GOED OF DOEN  
SUTTER"



# BYLAE C





KLIENT C: DROOMKAART





ANGEL



breakthrough

15 MINUTES

HYPNOTIC  
POISON



HYPNOTIC  
POISON  
Christmas  
Dive

WATCH

KLIËNT C: LEWENSSITUASIECOLLAGE - HUIS

FOOD



EASE INTO

WOMEN'S DESK

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA



'Her ups and downs were alarming . . . one minute she was rushing around the garden with the children, the next, on her bed, she was sobbing uncontrollably'



MOON



soothing



10 MINUTES



The 50/50



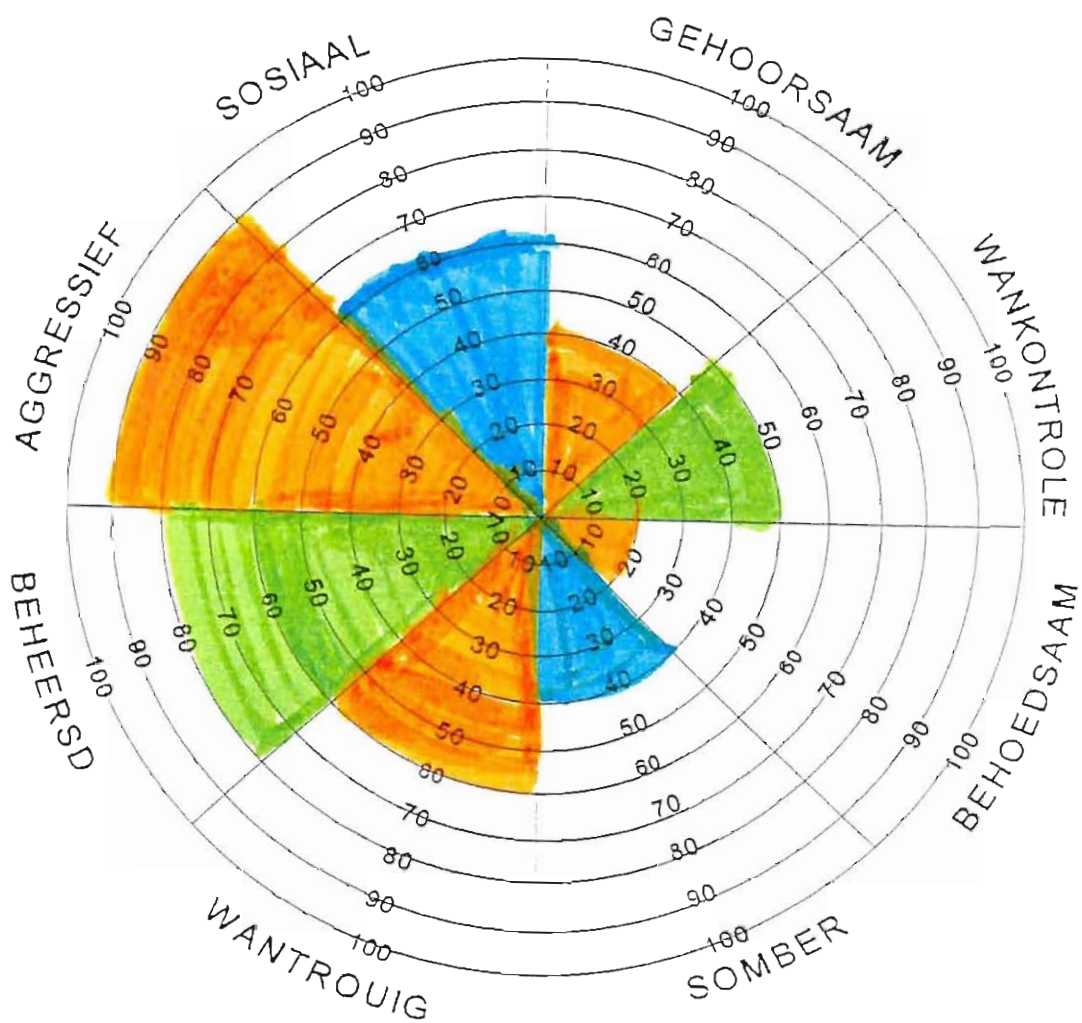
WIN friends

MYTH



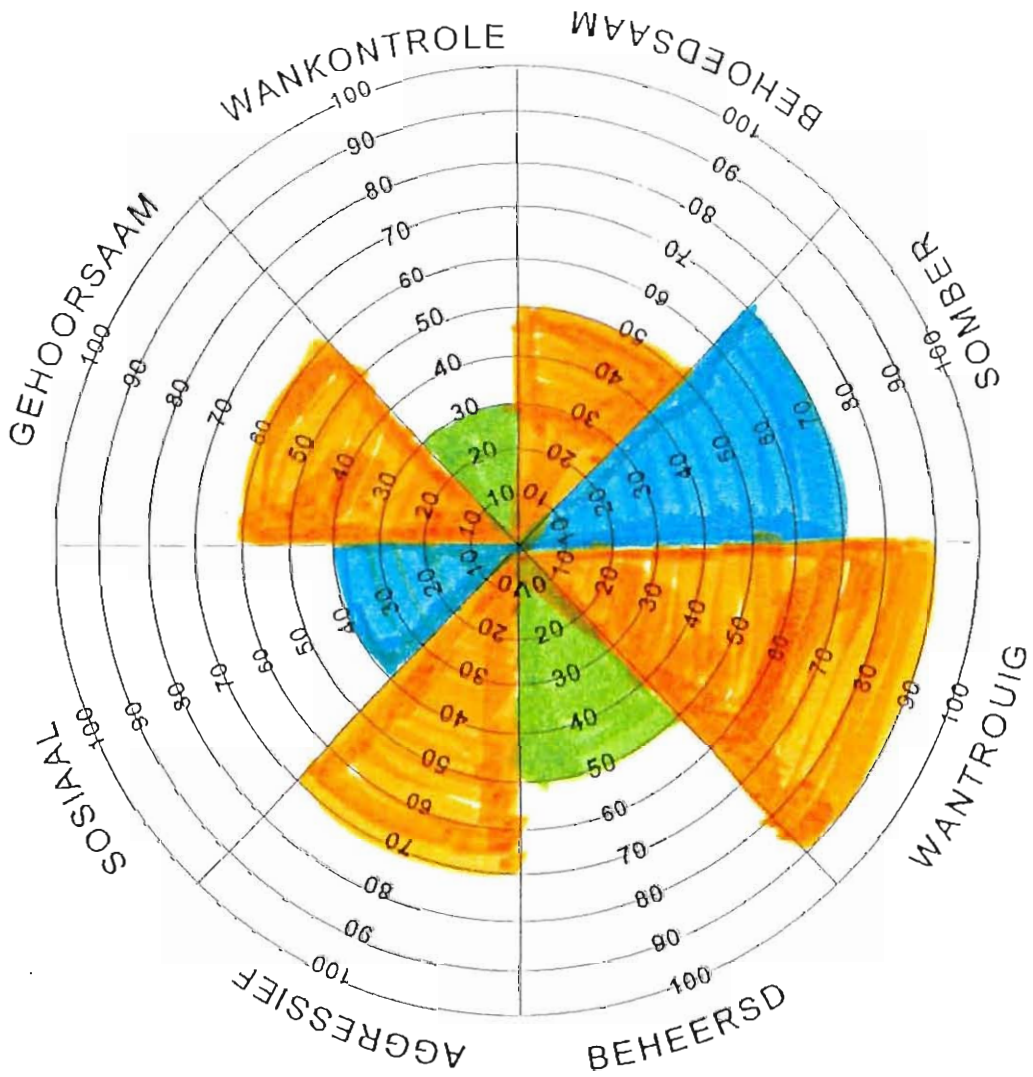
KLIËNT C: LEWENSITUASIECOLLAGE - WERK

### KLIENT C: EPI-PROFIEL: HUIS





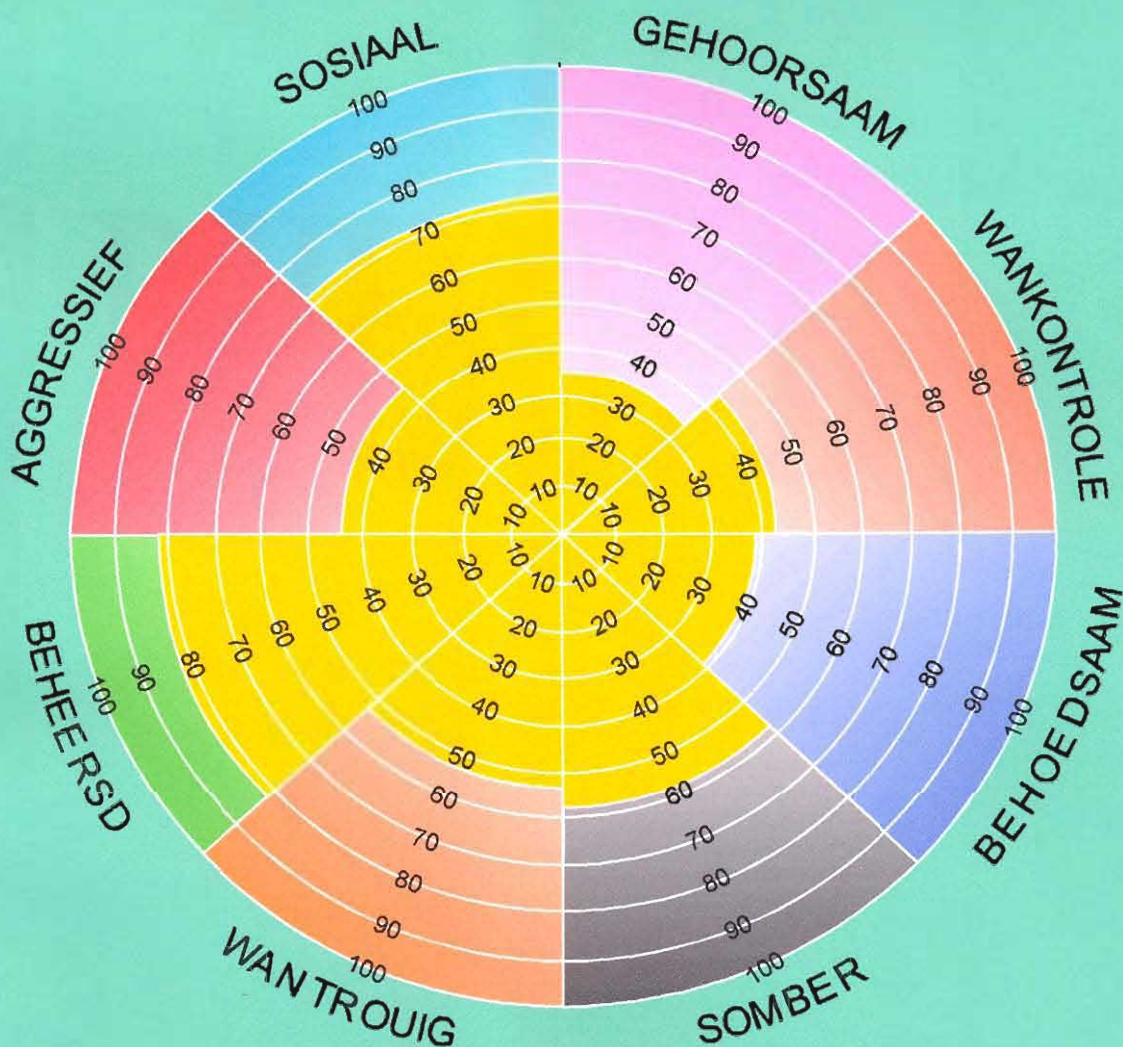
### KLIËNT C: EPI-PROFIEL: WERK



## Profielblad : Emotions Profile Index (EPI)

### Kliënt C - Ondersoek EPI

Emosionele Dimensie	Persentiel
1. Gehoorsaam	34
2. Wankontrole	43
3. Behoedsaam	37
4. Somber	59
5. Wantrouig	53
6. Beheersd	81
7. Aggressief	45
8. Sosiaal	71
9. Vooroordeel	55







BYLAE D





♥ Gesig-emosie-kaart ♥



aggressief



angstig



verveeld



versigtig



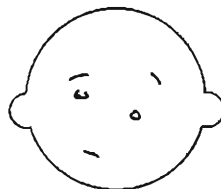
afsydig



konsentreer



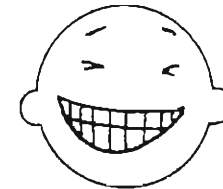
selfversekerd



nuuskierig



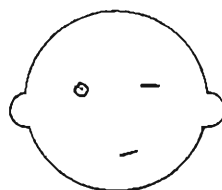
vasberade



opgeruimd



woedend



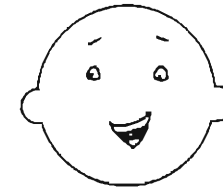
uitgeput



bang



gefrustreerd



bly



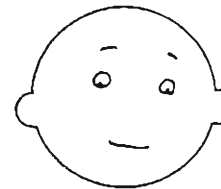
warm



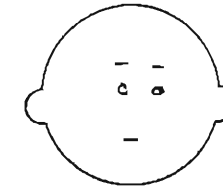
moeg



agtelosig



geïnteresseerd



alleen



peinsend



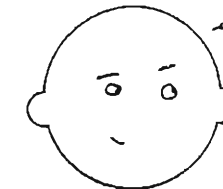
ondeund



negatief



optimisties



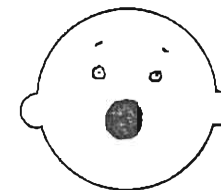
verlig



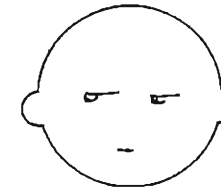
hartseer



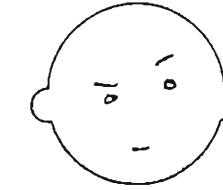
dom



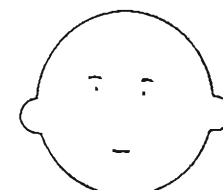
verras



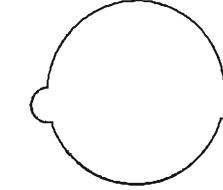
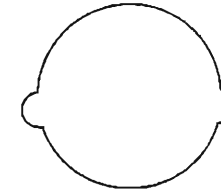
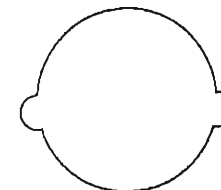
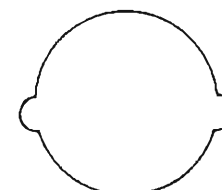
agterdogtig



bedagsaam



teruggetrokke





## Profielblad : Emotions Profile Index (EPI)

Emosionele Dimensie	Persentiel
1. Gehoorsaam	
2. Wankontrole	
3. Behoedsaam	
4. Somber	
5. Wantrouig	
6. Beheersd	
7. Aggressief	
8. Sosiaal	
9. Vooroordeel	

