

**'N VERKENNING VAN DIE
PERSOONSONTWIKKELING VAN 'N GROEP
EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE**

I PAYNE VAN STADEN

BPrim Ed, Hons BEd (Psig)

Studentenommer: 11933534

**Verhandeling voorgelê vir die graad *Magister Educationis* in die
Opvoedkundige Sielkunde aan die Potchefstroomkampus van die
Noordwes-Universiteit**

Studieleier: Me AE Kitching

Mede-studieleier: Dr JA Rens

NOVEMBER 2008

DANKBETUIGINGS

Graag bedank ek die volgende mense wat op hul unieke manier 'n bydrae tot my studie gelewer het:

- 'n Baie groot dank aan ons Hemelse Vader. Dankie Here Jesus vir al die krag, genade en liefde wat U aan my geskenk het tydens die voltooiing van hierdie studie.
- Dankie aan my man Cobus. Dankie vir al jou geduld, aanmoediging, liefde en ondersteuning.
- Aan Mart-Michelle, my sussie en beste vriendin, baie dankie vir jou hulp, woorde van bemoediging en ondersteuning.
- Aan my ouers, David en Barbara Payne, dankie vir al julle aanmoediging en ondersteuning.
- Aan Claude en Mari, dankie vir julle ondersteuning en luister.
- Aan Ouma Mart en Ouma Tolla, baie dankie vir al julle gebede, aanmoediging en liefde.
- Aan my skoonouers, baie dankie vir al julle geduld, ondersteuning en gebede.
- My studieleier, Me Ansie Kitching, dankie vir al jou tyd, geduld en toewyding.
- My medestudieleier, Dr Julialet Rens, dankie vir al jou hulp en toewyding.
- My kollega en goeie vriend Dr Andrew Abdool, baie dankie vir al jou aanmoediging en ondersteuning.
- Dankie aan Ina-Lize Venter vir die noukeurige en doeltreffende taalversorging.
- Ek bedank ook graag die Noordwes Universiteit wat vir my 'n beurs toegestaan het om my meestersgraad mee te voltooi.
- Baie dankie aan die studente wat deelgeneem het aan my studie, vir al julle tyd en moeite daarmee.

ABSTRAK

Verskeie hedendaagse navorsers beklemtoon die noodsaaklikheid van persoonsontwikkeling in die opleiding van onderwysers (Appleton & Stanwyck, 1996:120; Kruger & Adams, 2002:120; Gouws, Kruger & Burger, 2000:84). Dit hou hoofsaaklik verband met enersyds die eise wat die huidige onderwyssituasie aan onderwysers stel, en andersyds die invloed wat die onderwyser op die ontwikkeling van die leerder as persoon het. Die ontwikkeling van die onderwyser as persoon behoort derhalwe 'n belangrike rol te speel in die opleiding van onderwysstudente. Daar word egter tans relatief min op hierdie faset gefokus in die voorgraadse opleiding van onderwysers. Daarbenewens word hierdie belangrike aangeleentheid nie omvattend genoeg nagevors nie. In die studie is 'n verkennende ondersoek na die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente aan die Noordwes-Universiteit onderneem. Die doel van die navorsing was om 'n bydrae te lewer tot die uitbreiding van die wetenskaplike kennis met betrekking tot persoonsontwikkeling as belangrike komponent van onderwysersopleiding.

Die doelwitte van hierdie projek was om eerstejaars se ervarings ten opsigte van hul persoonsontwikkeling te identifiseer en te bepaal watter persoonlike en omgewingsfaktore bygedra het tot die proses. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is gevolg. 'n Groep van 50 eerstejaaronderwysstudente aan die Noordwes-Universiteit het aan die navorsing deelgeneem. Die data is ingesamel deur middel van vraelyste met onvoltooide sinne, collages, fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude. Die data is in drie onderskeidelike fases ingesamel, naamlik aan die begin van die deelnemers se eerstejaar, na ses maande, en weer na die verloop van een jaar op universiteit.

Die bevindinge dui daarop dat die deelnemers spontaan ontwikkel het binne beide die intrapsigiese en interpersoonlike dimensies tydens hul eerste studiejaar op universiteit. Wat die intrapsigiese dimensie betref was deelnemers na een jaar op universiteit meer selfaanvaardend en het hulle meer selfvertroue gehad. Hulle was ook meer selfstandig en selfversekerdheid en het aangetoon dat hulle selfaktualisering ervaar het. Wat die interpersoonlike dimensie betref, was dit duidelik dat die deelnemers sterk vriendskappe gesluit het. Daarbenewens het hulle die rol van interafhanklikheid tussen mense besef. Die studente was ook beter daartoe in staat om hulself te handhaaf in verhoudings met ander mense. Dit het verder duidelik geword dat die ontwikkelingsproses in noue wisselwerking met die studente se persoonlike en omgewingservarings verloop het. Hierdie ervarings het ondervindings binne die akademiese konteks sowel as die sosiale konteks ingesluit.

ABSTRACT

Various researchers have emphasised the urgent need for a focus on the personal development of teachers as part of their training programme (Appleton & Stanwyck, 1996:120; Kruger & Adams, 2002:120; Gouws, Kruger & Burger, 2000:84). This need is related to the challenges posed by the present situation on the one hand, and on the other hand it relates to the influence that educators have on learners. The development of the teacher as person should therefore be an essential part of teacher training. At present, though, focus on this aspect in pre-service teacher training is very limited. Added to this shortcoming is the fact that very little research is currently being done on the personal development of teachers. In this study the researcher explored the personal development of first-year education students at the North-West University. The purpose of the research was to contribute to the expansion of scientific knowledge concerning personal development as an important component of teacher training.

The purpose of the study was to explore qualitatively the experiences regarding personal development, as well as the roles of personal and environmental factors as possible contributing factors. A group of 50 first-year education students from the North-West University participated in the study. Data was collected by means of questionnaires with incomplete sentences, collages, focus group interviews and individual interviews. The participants were accordingly evaluated at the beginning of their first year, after six months, and again at the end of the same year.

The findings indicated that education students developed spontaneously in both the intrapsychological and interpersonal spheres during their first year at university. In the intrapsychic dimension participants were more self-accepting and self-confident. They were also more independent and self-assured and also indicated that they experienced self-actualisation. As far as the interpersonal dimension is concerned, students developed strong friendships. They also realised the role of interdependence amongst people and they were capable of asserting themselves in relationships with other people. Furthermore, it was clear that there was a reciprocity between the personal development process and the students' personal and environmental experiences. These experiences included experiences from both the academic and social context.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1	INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1	Inleidende oriëntering	1
1.2	Doel van die studie	2
1.3	Literatuurstudie	3
1.4	Empiriese ondersoek	4
1.4.1	Navorsingsontwerp en paradigmatiese perspektief	4
1.4.2	Die rol van die kwalitatiewe navorser	5
1.4.3	Seleksie van deelnemers	5
1.4.4	Metodes van dataversameling	5
1.4.4.1	Onvoltooide sinne	5
1.4.4.2	Collages	5
1.4.4.3	Fokusgroeponderhoude	6
1.4.4.4	Individuele onderhoude	6
1.4.5	Data-analise	6
1.4.6	Geldigheid en betroubaarheid	6
1.4.7	Etiek	7
1.5	BEGRIPSVERKLARING	7
1.5.1	Persoonsontwikkeling	7
1.5.2	Die onderwyser as persoon	7
1.5.3	Eerstejaaronderwysstudente	7
1.6	NAVORSINGSVERSLAG	7
HOOFSTUK 2	LITERATUUROORSIG EN TEORETIESE VERTREK PUNTE	9
2.1	INLEIDING	9
2.2	PERSOONSONTWIKKELING AS KONSEP	9
2.3	PERSOONSONTWIKKELING AS PROSES	10
2.4	ERVARINGE WAT PERSOONSONTWIKKELING BEÏNVLOED	15

2.5	DIE NOODSAAKLIKHEID VAN PERSOONSONTWIKKELING IN ONDERWYSERSOPLEIDING.....	18
2.6	SAMEVATTING.....	21
HOOFSTUK 3	NAVORSINGSONTWERP, METODOLOGIE EN IMPLEMENTERING	24
3.1	INLEIDING	24
3.2	DOELWITTE VAN DIE STUDIE	24
3.3	NAVORSINGSONTWERP	24
3.4	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	26
3.5	SELEKSIE VAN DEELNEMERS	27
3.6	INSAMELING VAN DATA.....	28
3.6.1	Vraelyste met onvoltooide sinne.....	28
3.6.2	Collages	29
3.6.3	Fokusgroeponderhoude.....	29
3.6.4	Individuele onderhoude	30
3.7	ANALISE VAN DATA	30
3.8	ETIESE MAATREËLS	34
3.8.1	Ingeligte toestemming	34
3.8.2	Toestemming tot die navorsing.....	34
3.9	GELDIGHEID VAN DIE STUDIE	35
3.9.1	Betroubaarheid.....	35
3.9.1.1	Kredietwaardigheid (credibility).....	35
3.9.1.2	Oordraagbaarheid (transferability)	36
3.9.1.3	Betroubaarheid (dependability).....	36

INHOUD

3.9.1.4	Bevestigbaarheid (conformability).....	37
3.10	BEPERKINGE VAN HIERDIE STUDIE.....	37
3.11	SAMEVATTING.....	37
HOOFTUK 4	BEVINDINGE.....	38
4.1	INLEIDING.....	39
4.2	BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE.....	39
4.2.1	KATEGORIE 1: <i>Die verloop van die persoonsonwikkelingsproses</i>	39
4.2.1.1	Hooftema 1.1: Intrapysigiese ontwikkeling.....	39
4.2.1.2	Hooftema 1.2: Interpersoonlike ontwikkeling.....	43
4.2.2	KATEGORIE 2: Persoonlike en omgewingservaringe wat bydra tot persoonsonwikkeling.....	48
4.2.2.1	Hooftema 2.1: Akademiese program.....	48
4.2.2.2	Hooftema 2.2: Aanpassing by omgewing.....	52
4.3	GEÏNTEGREERDE BESPREKING EN LITERATUURKONTROLE.....	61
4.3.1	Die verloop van die persoonsonwikkelingsproses.....	62
4.3.2	Persoonlike en omgewingservaringe wat bygedra het tot persoonsonwikkeling.....	70
4.4	SAMEVATTING.....	81
HOOFTUK 5	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	82
5.1	INLEIDING.....	82
5.2	GEVOLGTREKKINGS.....	82
5.2.1	Die verloop die persoonsonwikkelingsproses in onderwysstudente se eerste jaar van studie.....	82
5.2.2	Die navorser het tot die volgende gevolgtrekkings gekom m.b.t. persoonlike en omgewingservaringe wat bygedra het tot die persoonsonwikkeling van studente:.....	84
5.3	SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS.....	85

INHOUD

5.4	AANBEVELINGS.....	86
5.4.1	Onderwyseropleidingsprogram.....	86
5.4.2	Verdere navorsing.....	88
5.5	FINALE REFLEKSIE.....	88
5.5.1	Reflektering oor moontlike bydraes van die studie.....	88
5.5.2	Reflektering oor algemene sterkpunte van die studie.....	89
5.5.3	Reflektering oor leemtes in die studie.....	89
5.6	SAMEVATTING.....	89
	BRONNELYS.....	90
	BYLAAG A : Voorbeeld van die vraelys een met onvoltooide sinne.....	101
	BYLAAG B : Voorbeeld van die vraelys twee met onvoltooide sinne.....	102

LYS VAN TABELLE

Tabel 1:	<i>'n Illustrasie van die wyse waarop die navorser temas identifiseer het.....</i>	32
Tabel 2:	<i>Uiteensetting van hoofkategorieë, -temas en subtemas uit die ondersoek geïdentifiseer.....</i>	38

LYS VAN FIGURE

Figuur 1:	<i>Collage 14.....</i>	44
Figuur 2:	<i>Collage 2.....</i>	46
Figuur 3:	<i>Collage 6.....</i>	55
Figuur 4:	<i>Collage 11.....</i>	57
Figuur 5:	<i>Die wisselwerking tussen die intrapsigiese en interpersoonlike ontwikkeling en die ervarings waaraan die studente in hul eerstejaar blootgestel word</i>	86

HOOFSTUK 1 **INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING**

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Die werkplek van die onderwyser stel hoë eise aan die onderwyser as persoon. Glasgow en Hicks (2005) beklemtoon dat suksesvolle onderwysers nie alleenlik oor vakkennis moet beskik nie. Hulle word genoodsaak om verskillende rolle in te neem vanweë die veranderinge wat in die samelewing plaasvind. Die rolle sluit onder meer dié van 'n assessor, leier, pastor en motiveerder in (Browder, Test, Karvonen & Alogozzine, 2001:233). Die onderwyser moet ook in staat wees om dissipline en klasbestuur toe te pas, 'n verhouding te bou met leerders en kollegas, diversiteit en kultuurverskille te hanteer, met ouers te kommunikeer, 'n professionele identiteit te ontwikkel, tyds- en selfbestuur toe te pas en te organiseer.

Om hierdie verskillende rolle in te neem plaas toenemende druk op die onderwyser as persoon. Dit bring mee dat onderwysers al meer ondersteuning soek. Hsu (2005:307) is van mening dat die behoefte aan hulp by onderwysers moontlik voortspruit uit die druk en spanning wat onderwysers tans ervaar. Dit kan egter ook dui op 'n tekort aan professionele kennis, ondoeltreffende verhoudinge met skoolleerders en kollegas, oneffektiewe tydsbestuur, onbevoegdheid in die hantering van dissipline binne die klaskamer, asook die onoordeelkundige hantering van individuele verskille soos kultuurverskille en unieke spesiale behoeftes. Die vaardighede wat 'n onderwyser in staat sal stel om suksesvol te wees, is 'n uitvloeisel van die onderwyser se persoonsontwikkeling, volgens Reilly (2000:219).

Irving en Williams (1999:517) verduidelik persoonsontwikkeling as 'n proses wat beplan en gestruktureer kan word. Die proses impliseer 'n ontwikkeling in die komplekse self met spesifieke uitkomstes, waarin moontlike veranderinge bereik en geëvalueer kan word. Persoonsontwikkeling veronderstel dus 'n volwaardige innerlike transformasie wat nie slegs 'n tydelike verandering vir 'n spesifieke geleentheid inhou nie, maar wat tydens die verloop van die proses lei tot die verwerwing van spesifieke kennis en vaardighede.

Die belangrike rol wat persoonsontwikkeling in die werkplek en in opleiding speel word sterk beklemtoon in die navorsing van Burden en Penfold (2004) sowel as Cassel (2003:836). Kuh (1998:18) verwys spesifiek na die belangrikheid van persoonsontwikkeling in die opleiding van onderwysers. Hy wys daarop dat die vermoë om hulle eie en ander se waardes en

persoonlikhede te verstaan en met verskillende mense oor die weg te kom, die onderwysers in staat kan stel om beter met mense van diverse kulture en agtergronde saam te werk. Die uitdagende omstandighede waaraan onderwysers blootgestel word vereis nie net vaardighede soos probleemidentifisering, analise en sintese nie, maar ook selfinsig, waardering vir menslike verskille en 'n verfynde stel etiese, burgerlike en spirituele waardes.

Die integrasie van akademiese kennis en persoonlike ontwikkeling behoort dus die ideaal te wees in die opleiding van onderwysers. Persoonsontwikkeling as synde, persoonlikheidsvaardighede, die wil om verantwoordelikheid te neem vir voortdurende leer, selfbestuur en die vermoë om saam met ander te kan werk, is volgens Toohey (2002:529) veral van groot belang vir die onderwyser. Toohey (2002:529) is van mening dat persoonsontwikkeling 'n belangrike uitkoms van universiteitsopleiding moet wees. Dit veronderstel dat 'n universiteit nie net verantwoordelik is vir akademiese kennis nie, maar ook vir die ontwikkeling van ander belangrike lewensvaardighede wat daarop gerig is om die onderwyser as persoon toe te rus vir die onderwys. Dit stel noodwendig die uitdaging aan opleidingsprogramme om meer spesifiek te fokus op die persoonsontwikkeling van onderwysstudente. Hierdie fokus moet hulle in staat stel om die onderwysprofessie as volwaardige volwassenes te betree, wat binne die onderwyskonteks daartoe in staat is om intra-psigies en interpersoonlik toereikend te kan funksioneer.

Die opleiding van onderwysstudente is egter dikwels meer op tegniek en teorie gefokus as op die persoonsontwikkeling van studente (Appleton & Stanwyck, 1996:120). Opvoedkundige instellings moet dus sterker fokus op die persoonsontwikkeling van onderwysstudente (Walkington, 2005:53). McNamara (1999:6) wys egter daarop dat persoonsontwikkeling nie noodwendig plaasvind as uitkoms van 'n konkrete ervaring soos 'n formele leerprogram nie. Dit is veel eerder die uitkoms van 'n voortdurende leerproses wat plaasvind op alle vlakke van menslike ondervinding. Die uitdaging sou dus wees om in die formele gedeelte van die opleidingsprogram aan te sluit by die spontane, lewenslange persoonsontwikkelingsproses wat in elk geval plaasvind. Dit veronderstel dat daar, met die oog op die ontwikkeling van programme wat gemik is op die persoonsontwikkeling van onderwysstudente, kennis geneem moet word van die wyse waarop die spontane persoonsontwikkelingsproses verloop.

1.2 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is om die spontane verloop van die persoonsontwikkeling van 'n groep onderwysstudente in hul eerste studiejaar te ondersoek, ten einde aanbevelings te

maak vir die integrering van persoonsontwikkeling van studente binne die formele opleidingsprogram.

Die doelstellings van die studie is:

- Om te bepaal hoedanig 'n groep onderwysstudente aan die Noordwes-Universiteit se persoonsontwikkeling in hul eerstejaar verloop.
- Om te bepaal watter persoonlike en omgewingservaringe bydra tot hul persoonsontwikkeling.

Met die oog op die bereiking van die doelstelling sal die volgende navorsingsvrae in die studie aan die orde gestel word:

- Hoedanig verloop die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente?
- Watter persoonlike en omgewingservaringe dra by tot die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente?

1.3 LITERATUURSTUDIE

Die literatuurstudie is hoofsaaklik onderneem met die oog op die daarstel van 'n teoretiese verwysingsraamwerk vir die studie. Daar is derhalwe in die literatuurstudie gefokus op die persoonlikheidsteorieë wat die grondslag bied vir die verstaan van die persoonsontwikkelingsproses. Verder word 'n oorsig gebied oor literatuur wat betrekking het op die verloop van die persoonsontwikkelingsproses en spesifiek die persoonsontwikkeling van onderwysers en onderwysstudente. Bronne wat vir die literatuurstudie gebruik is sluit in: internetwebwerwe, boeke, joernaalartikels, meestersgraadverhandelinge en proefskrifte.

'n Internet soektog is uitgevoer in Google [<http://www.Google.com>], Ebsco host [<http://www-sa.ebsco.com>] en Scirus. Die volgende trefwoorde is gebruik: Personality theories, personal development teachers, personal development, developmental psychology, maturity, teachers success, effective teachers, teacher's roles, teachers and developing, personal growth, self-development, pre-service teacher training, teacher coping.

1.4 EMPIRIESE ONDERSOEK

1.4.1 Navorsingsontwerp en paradigmatische perspektief

Die navorsingsontwerp vir die studie is kwalitatief van aard. Kwalitatiewe navorsing stel belang in die betekenis wat mense toevoeg aan dit wat met hulle gebeur eerder as in die verklaring van dit wat gebeur. Die fokus in die studie is derhalwe op die identifisering van die wyses waarop deelnemers hul eie wêreld verstaan as fenomeen eerder as op die verklaring van die fenomeen (Willig, 2001: 9).

Leedy en Ormrod (2001:153) beskryf 'n fenomenologiese studie as die poging om deelnemers se persepsies, perspektiewe, en begrippe van 'n spesifieke situasie of verskynsel te verstaan. Fenomenologies poog die navorser dus om 'n verskynsel en die betekenis wat die deelnemers binne die studie daaraan heg, te ondersoek (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2002:37). Die navorser van hierdie studie werk daarby ook vanuit 'n interpretatiewe raamwerk, wat ten doel het om 'n fenomeen te verstaan deur die betekenis wat mense daaraan heg (Henning, van Rensburg & Smit, 2004:20).

Die navorser van hierdie studie ondersoek dus die persoonsontwikkeling van eerstejaar onderwysstudente vanuit 'n fenomenologies-interpreterende paradigma. Volgens die fenomenologies-interpreterende paradigma is die realiteit opgebou uit subjektiewe betekenis en ervarings in teenstelling met objektiewe feite (Van Manen, 2002). Kwalitatiewe data- insamelingstegnieke is daarom toepaslik, aangesien subjektiewe en in-diepte data verkry kan word. Die data insamelingstegnieke is vraelyste met onvoltooide sinne, onderhoude en collages. Die navorser van hierdie studie is betrokke by die insameling van die data, deur deurlopend te poog om die deelnemers se ervarings te verstaan, aangesien bevindinge in interpretatiewe navorsing geskep word deur die proses van interaksie tussen die navorser en deelnemers (De Vos, 1998:240).

Die ondersoek het in drie fases verloop:

- In fase een aan die begin van die eerste studiejaar is 'n oorsig oor die stand van persoonsontwikkeling by toetreding tot die program gekry;
- In fase twee is na ses maande gerapporteer oor die stand van hul persoonsontwikkeling en die verskuiwing is bespreek;

- In fase drie is na die afloop van die eerste jaar in fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude gerapporteer oor die persoonsontwikkelingsproses en ervarings wat daarmee verband gehou het.

1.4.2 Die rol van die kwalitatiewe navorser

Denzin en Lincoln (2005:3) beskou die kwalitatiewe navorser as die belangrikste instrument in die uitvoering van die navorsing. Die navorser van hierdie studie het as deeltydse dosent reeds 'n belangstelling ontwikkel in die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente. Tydens die studie het die navorser self alle onderhoude met die betrokke eerstejaar studente gevoer.

1.4.3 Seleksie van deelnemers

Deelnemers aan hierdie studie is onderwysstudente in hul eerste studiejaar by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit.

Aangesien die ondersoek in drie fases verloop het, het dit bepaalde implikasies vir die seleksie.

1.4.4 Metodes van dataversameling

In hierdie studie het die navorser van 4 dataversamelingsmetodes gebruik gemaak, naamlik 'n vraelys met onvoltooide sinne, collages, fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude.

1.4.4.1 Onvoltooide sinne

Die deelnemers is versoek om dertig onvoltooide sinne te voltooi. Die onvoltooide sinnevraelys is ontwikkel met verwysing na die aspekte wat vanuit die teorieë oor persoonsontwikkeling aangedui word. Die deelnemers is versoek om die vraelys te voltooi by toetrede tot hul eerste studiejaar. Na ses maande op universiteit is deelnemers versoek om dieselfde vraelys te voltooi, en om enige verskuiwings met betrekking tot hul persoonsontwikkeling te verklaar aan die hand van eie of buite ervarings wat 'n rol in die veranderinge gespeel het.

1.4.4.2 Collages

Die navorser het ook gebruik gemaak van collages om meer data in te samel. Dieselfde deelnemers wat die vraelys voltooi het, is versoek om na ses maande tesame met die voltooiing van dieselfde vraelys, 'n collage saam te stel (Sien 3.6.2).

1.4.4.3 Fokusgroeponderhoude

Fokusgroeponderhoude is eerstens met tien deelnemers wat ook die vraelys voltooi het gevoer. Daarna is onderskeidelike fokusgroeponderhoude met agt en vier deelnemers wat nie die vraelys voltooi het nie, gevoer. Die navorser het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde vrae wat fokus op die onderwysstudente se ervaring ten opsigte van persoonsontwikkeling in die eerste jaar. Die onderhoude is opgeneem en getranskribeer.

1.4.4.4 Individuele onderhoude

Individuele onderhoude is gevoer met vier deelnemers wat ook die vraelys voltooi het. Die navorser het gebruik gemaak van semigestruktureerde vrae wat fokus op die onderwysstudente se ervaring ten opsigte van persoonsontwikkeling tydens die eerstejaar. Die onderhoude is opgeneem en getranskribeer.

1.4.5 Data-analise

Bos en Tarnai (1999:659) verduidelik dat inhoudsanalise gesien kan word as 'n gedetailleerde en sistematiese ondersoek van die inhoud van spesifieke materiaal met die doel om patrone, temas of standpunte te identifiseer. Dit is die proses waartydens sin gemaak word van die data en sluit in die versterking, redusering en interpretering van dit wat mense sê (Merriam, 2002:178). In die studie is die inhoud van die vraelyste, die collages en die fokusgroep- en individuele onderhoude geanaliseer ten einde temas en subtemas, wat verband hou met die studente se ervaring van hul persoonsontwikkeling in hul eerste studiejaar, te konstrueer en te vergelyk ten einde die data te versterk.

1.4.6 Geldigheid en betroubaarheid

In Guba se betroubaarheidsmodel (Lincoln & Guba, 1985:290-301) word vier aspekte genoem wat bydra tot die betroubaarheid van 'n studie, naamlik kredietwaardigheid (credibility), oordraagbaarheid (transferability), betrouenswaardigheid (dependability) en bevestigbaarheid (conformability). Hierdie aspekte word volledig in hoofstuk 3 bespreek. Om geldigheid en betroubaarheid te verseker is triangulering hoofsaaklik gebruik. De Vos *et al.* (2002:207) omskryf dit as 'n metode waar die navorser verskillende metodes gebruik wat insigte oor dieselfde tema of verhouding kan verskaf. In die studie word vraelyste, collages, fokusgroep- en individuele onderhoude as databronne gebruik.

1.4.7 Etiek

Daar is ooreenkomstig die beleid van die Noordwes-Universiteit gehandel. Ingeligte toestemming is verkry van al die betrokke deelnemers. Elke deelnemer het 'n brief ontvang met die nodige inligting aangaande die doel van die studie en die implikasies van sy/haar betrokkenheid as deelnemer. Alle inligting wat verkry is, is as vertroulik hanteer.

1.5 BEGRIPSVERKLARING

In die begripsverklaring word die kernkonsepte relevant tot die studie omskryf. Dit sluit in: persoonsontwikkeling, die onderwyser as persoon, eerstejaar- en onderwysstudente.

1.5.1 Persoonsontwikkeling

Persoonsontwikkeling as konsep word breedvoerig in hoofstuk 2 verduidelik. Die gebruik van persoonsontwikkeling verwys in hierdie studie na die globale, holistiese groei en ontwikkeling van 'n persoon in geheel.

1.5.2 Die onderwyser as persoon

Daar word in hierdie studie verwys na die onderwyser as persoon. Dit veronderstel 'n fokus op die onderwyser as mens (Fontana, 1995:10), eerder as op die onderwyser as fasiliteerder van kennis en vaardighede in 'n gespesialiseerde rigting, soos gedefinieer deur Norman en Ganser (2004:129).

1.5.3 Eerstejaaronderwysstudente

Eerstejaaronderwysstudente verwys na studente wat in hul eerste studiejaar vir die Baccalaureus Educationis (B.Ed.) graad geregistreer is in een van die volgende fases: Grondslagfase, Intermediêre fase, Senior- en Verdere Onderwys en Opleidingsfase.

1.6 NAVORSINGSVERSLAG

Hoofstuk 1 bied 'n inleidende oriëntering tot die studie. Die probleemstelling word vanuit die verwysing na literatuur geïdentifiseer. Dit word gevolg deur doelstellings en subdoelstellings van die studie. Die empiriese ondersoek word oorsigtelik bespreek met verwysing na die literatuurstudie, en die navorsingsontwerp vir die studie. Die belangrikste begrippe word ten slotte verduidelik.

In Hoofstuk 2 word relevante literatuur bespreek met die oog op die verstaan van persoonsontwikkeling as konsep. Die belangrikheid van persoonsontwikkeling by onderwysers en onderwysstudente word aan die orde gestel. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die wyse waarop persoonsontwikkeling as proses verloop. Die verskillende persoonlikheidsteorieë word aan die orde gestel en dien as teoretiese raamwerk vir die ondersoek.

Hoofstuk 3 bied 'n uiteensetting van die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp. Die metodes van dataversameling en analise word bespreek. Die inligting bied aan die leser die geleentheid om die geloofwaardigheid en geldigheid van die navorsingmetodologie in die studie te beoordeel.

In Hoofstuk 4 word die bevindinge van die studie uiteengesit en bespreek. Die bevindinge word aan die hand van die hoofemas en subtemas bespreek. 'n Geïntegreerde bespreking van die data word in samehang met 'n literatuurkontrole aangebied.

Hoofstuk 5 bied gevolgtrekkings en aanbevelings uit die studie. 'n Kort samevattende oorsig oor die bevindinge word aangebied waarna die navorser gevolgtrekkings en aanbevelings vir die integrering van persoonsontwikkeling in onderwysersopleidingsprogramme en verdere studies oor die tema aanbied.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG EN TEORETIESE VERTREK PUNTE

2.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 word persoonsontwikkeling as konsep omskryf. Daarna word persoonsontwikkeling as proses bespreek met spesifieke verwysing na relevante persoonlikheidsteorieë wat as basis gedien het vir die ontwikkeling van die empiriese studie. Dit word gevolg deur ervaringe wat persoonsontwikkeling beïnvloed, te beskryf. Die fokus verskuif dan na die belangrike rol wat persoonsontwikkeling in die toerusting van onderwysers en die opleiding van onderwysers behoort te speel.

2.2 PERSOONSONTWIKKELING AS KONSEP

Persoonsontwikkeling berus op groei en ontwikkeling in die persoon self. Daar word in die literatuur onderskei tussen persoons groei en persoonsontwikkeling. Irving en Williams (1999:517) definieer *persoonsontwikkeling* as 'n doelgerigte, spesifieke en gestruktureerde aktiwiteit wat daarop gerig is om vaardighede en kwaliteite aan te leer, en *persoons groei* as 'n meer ongestruktureerde, nie-spesifieke, holistiese proses. Laasgenoemde outeurs verwys egter na beide persoons groei en ontwikkeling as 'n toekomstgerigte verandering. 'n Verwantskap tussen persoons groei en ontwikkeling word deur Johns (1996:8) aangedui. Hy beskryf ontwikkeling as 'n doelgerigte, direkte, voortdurende, beplande aktiwiteit in die rigting van meer effektiewe lewe en werk, terwyl groei gedefinieer word as die eindproduk van persoonsontwikkeling. Dit is duidelik dat persoons groei en persoonsontwikkeling nou verband hou met mekaar. In die studie word persoonsontwikkeling as oorkoepelende konsep gebruik om beide persoonsontwikkeling en persoons groei te omskryf. Die rede hiervoor is dat persoonsontwikkeling as kwalitatiewe verandering in die ontwikkeling van 'n persoon se potensiaal, vryheid vir groei en verantwoordelikhede deur nuwe insig, selfrefleksie, empatie en integrasie, persoonlike groei insluit (Verhofstadt-Deneve, 2000:145).

Persoonsontwikkeling as 'n globale konsep omsluit twee begrippe, naamlik persoonlikheid en ontwikkeling. Om persoonsontwikkeling te verstaan is dit dus belangrik om persoonlikheid as konsep te verstaan.

Persoonlikheid dien volgens McAdams (2002:157) as die raamwerk wat persoonlike eienskappe insluit en 'n persoon uniek maak. Allport (1961:2) sien persoonlikheid as 'n dinamiese organisasie binne die individu wat bestaan uit die psigofisiese sisteme en karaktereienskappe wat unieke gedrag en denke bepaal. Carver en Scheier (2000:5) definieer persoonlikheid as 'n samestelling van karaktereienskappe en gedrag wat ooreenkom met 'n individu se unieke aanpassing tot die lewe. 'n Mens se persoonlikheid omsluit dus jou unieke eienskappe, belangstellings, motivering, waardes, selfkonsep, vermoëns en emosionele patrone (Van Niekerk, 1996:3). Persoonlikheid kan volgens Millon (1994:11) beskou word as 'n organisasie van eienskappe, unieke psigologiese- en biologiese faktore waaruit die mens in totaliteit bestaan. Dit sluit ook die individu se lewenslange houding ten opsigte van hantering van probleme, gedrag, denke en gevoelens in. Dit is duidelik dat persoonlikheid 'n komplekse dinamiese entiteit is wat holisties benader moet word (Millon, 1994:11; Van Niekerk, 1996:3).

Verskeie navorsers stem egter saam dat die persoonlikheid van 'n mens ontwikkelingspotensiaal het. Amerikaner (2003:34) verwys na persoonlikheid as 'n organisasie met 'n oop sisteem. 'n Oop sisteem impliseer 'n sisteem wat ten volle funksionierend is, maar waarin komplekse dele interaktief betrokke is en dit daarom oop is vir groei. Donald, Lazarus en Lolwana (2002:51) stem saam dat persoonlikheid 'n totaliteit van verskeie sisteme is. Hulle verduidelik dat dimensies van tyd ingedagte gehou moet wanneer daar van die mens as totale eenheid van sisteme gepraat word. Die rede hiervoor is dat alle sisteme binne die mens met die verloop van tyd verander en ontwikkel, en dit die persoon as geheel beïnvloed. Persoonlikheidsontwikkeling veronderstel dus 'n voortdurende dinamiese proses waartydens die mens se persoonlikheid met tyd gevorm word. Persoonlikheidsontwikkeling word, volgens Millon (1994:11), beïnvloed deur fisiese ontwikkeling, vroeëre opleiding, identifikasie met spesifieke individuele en groepe, kultureel georiënteerde waardes en rolle, kritiese ondervindinge en bepaalde verhoudingsverwantskappe.

In hierdie studie is daar veral gefokus op persoonsontwikkeling, omdat dit volgens Amerikaner (2003:31) persoonlikheid insluit, maar na 'n waarneembare proses verwys wat makliker beskryf kan word. Daar word vervolgens stilgestaan by 'n meer omvattende beskrywing van die persoonsontwikkelingsproses.

2.3 PERSOONSONTWIKKELING AS PROSES

Donati en Watts (2005:481) toon aan dat persoonsontwikkeling verstaan moet word as 'n komplekse, oop, lewenslange proses, waartydens doelwitte konstant verskuif en verander na

gelang van hoe die individu vorder en verbeter. Persoonsontwikkeling verwys na die proses wat bydra tot volwassenheid (Chow, Thompson, Wood, Beauchamp & Lebrun, 2002:167). Volwassenheid word soms verkeerdlik geassosieer met ouderdom terwyl dit eerder verwys na die bereiking van ouderdomgeskikte individualisering as voorvereistes vir volwasse rolle en verantwoordelikhede. Die konsep volwassenheid as uitkoms van persoonsontwikkeling en die wyse waarop dit bereik word, word deur die onderskeie persoonlikheidsteorieë aan die orde gestel. Daarom word vervolgens kortliks stilgestaan by die teoretiese beskouings van Adler, Maslow, Rogers, Frankl en Allport met betrekking tot volwassenheid en die wyse waarop volwassenheid bereik word.

Adler (1939:44) beskou die mens as individu wat met drie probleme gekonfronteer word, naamlik: arbeid, vriendskap of sosiale verantwoordelikheid en die liefde tussen man en vrou. Die wyse waarop elke mens hierdie probleme die hoof bied, noem hy die drie lewenstake van die mens. Adler bou sy persoonlikheidsteorie op die suksesvolle hantering van hierdie lewenstake (Glassman & Hadad, 2004:247). Drie strukturele konsepte kan in Adler se teorie gevind word, naamlik die lewensdoel, die lewenstyl en die gemeenskapsgevoel (Moller, 1993:100). Corey (2001:110) verduidelik hierdie strukturele konsepte as volg:

- Die lewensdoel is die individu se eie unieke beskouing van die sukses waarna hy streef;
- Die lewenstyl is die unieke wyse waarop hy al die aspekte van sy persoonlikheid organiseer en aanwend om daardie sukses te behaal; en
- Die gemeenskapsgevoel is die objektiewe maatstaf wat aangewend moet word om te bepaal of daardie sukses behaal word.

Adler (1939:253) fokus sterk op die invloed van ander en die mens se betrokkenheid by ander vir selfaktualisering. Vir Adler beteken gesonde persoonsontwikkeling die toenemende vermoë om die drie lewenstake te wete arbeid, vriendskap of sosiale verantwoordelikheid en liefde toereikend te hanteer (Moller, 1993:107). Dit vereis die vorming van 'n realistiese lewensuitkyk, selfvertroue en vertroue in ander en veral die vorming van 'n gemeenskapsgevoel (Adler, 1939:44). Adler lê ook sterk klem op die belangrike invloed wat die sosiale omgewing en verhoudinge met ander op die mens se persoonsontwikkeling kan hê (Moller, 1993:107).

Maslow gebruik die term selfaktualisering om te verwys na volwassenheid (Amerikaner, 2003:31). Die term selfaktualisering impliseer volgens Maslow (1954:235) die beweging na 'n optimale vlak van volwassenheid, as synde 'n staat waarin veronderstel word dat 'n persoon

ten volle sosiaal, intellektueel, emosioneel en fisies volwasse ontwikkel het (Chow *et al.*, 2002:167). Daarbenewens beskou Maslow ook volwaardige volwassenheid as die belangrikste doelwit van menslike ontwikkeling (Chow *et al.*, 2002:167). Maslow beklemtoon ook verder dat 'n mens se behoefte om hulself te aktualiseer, dit wil sê om hul volle potensiaal te bereik, die belangrikste taak in hul lewens is (Ebersohn & Eloff, 2003:47). Maslow gaan van die veronderstelling uit dat elke mens 'n inherente groeimotief het, en vind dat die mens wat gehoor gee aan hierdie aangebore selfaktualisering krag binne hom- of haarself 'n self-aktualiserende volwassene word (Glassman & Hadad, 2004:275; Moller, 1993:232). Maslow sien die mens as dinamies, met 'n inherente neiging tot selfaktualisering (Gerdes, 1988:69).

Die selfaktualiserende volwassene is 'n mens wat die lewe met groot entoesiasme benader en die beste uit elke oomblik wil haal met kreatiwiteit, spontaneïteit en selfs in die klein dingetjies vreugde vind (Maslow, 1954:235). Dit is iemand wat 'n doeltreffende waarneming van die werklikheid het en daarom 'n gemaklike verhouding daarmee het. Aanvaarding van die self, ander en omgewing en volgehoue waardering en betekenis in sy/haar eie lewe kenmerk verder so 'n persoon se lewe (Moller, 1993:232).

Rogers stel in sy persoonlikheidsteorieë drie voorwaardes vir persoonlike ontwikkeling, naamlik onvoorwaardelike aanvaarding, openheid en empatie (Glassman & Hadad, 2004:265). Onvoorwaardelike aanvaarding van die self stel 'n persoon in staat om 'n positiewe realistiese afleiding oor die self te maak. Openheid of eerlikheid is 'n verdere voorwaarde vir persoonlike groei. Dit impliseer dat 'n persoon moet optree soos wat hy werklik is. Glassman en Hadad (2004:282) bevind in die verband dat onderwysers wat hulleself is voor leerders, beter resultate kry en beter voel oor hulleself. Die vermoë om te kan empatiseer met ander, impliseer dat ander se persepsies en gevoelens verstaan word (Glassman & Hadad, 2004:265). Rogers (1969:113) verduidelik dat die nakoming van die bogenoemde voorwaardes bydra tot die persoonsontwikkeling. 'n Volwaardige funksionerende volwassene is volgens Rogers (1969:113) 'n persoon wat realisties is oor sigself, harmonieuse verhoudings handhaaf met ander en nie gespanne of angstig is nie. Die persoon het positiewe selfagting, sy selfkonsep is kongruent met sy ervarings en daarom het die persoon 'n goeie selfkonsep. So 'n persoon is ook oop vir ervarings, en kan op unieke en kreatiewe wyses aanpassing maak (van Niekerk, 1996:191).

Victor Frankl baseer sy persoonlikheidsteorie op die idee dat die mens vryheid van keuse het en self verantwoordelikheid moet neem om sy lewe op te skerp (Corey, 2001:8). Hy stel dit so: *"Man is not fully conditioned and determined but rather determines himself"* (Frankl, 1959:133). Frankl veronderstel dat 'n mens wat sy sielsbehoefte bevredig, naamlik om sy unieke betekenis en bestaan te vind, geluk en vrede sal ontvang. Betekenis is 'n

persoonlike keuse omdat die individu innerlike vryheid besit om te kies op watter vlak van die lewe en op watter wyse selfaktualisering sal plaasvind (De Villiers, 1997:19; Bergh & Theron, 2005:10).

Frankl (1959:110) onderskei vier wyses waarop die mens betekenis aan sy bestaan gee naamlik deur te werk, deur liefde vir die medemens, deur lyding wat insluit die vermoë om slegte ervarings sinvol te verwerk, en deur die dood, wat die kortstondigheid van die lewe belig en die mens derhalwe verplig om te leef vir die oomblik. Hy beklemtoon ook drie waardes wat betekenis aan sy lewe kan gee.

"Finding meaning can be facilitated by actualizing three types of values: creative values are realized when an individual creates something; experiential values are realized by experiencing the good, real and the beautiful; attitudinal values are realized, for instance, when an individual sees meaning in something which seems to have no meaning, such as unavoidable suffering", (Frankl, 1959:110).

Die volwasse ontwikkelende persoon is dus 'n mens wat betekenis het in sy lewe en in staat is om 'n effektiewe lewe te lei (Moller, 1993:275) en skeppend te wees, die goeie te ervaar en betekenis te vind in dit waarin daar geen betekenis is nie, soos in onvermydelike lyding.

Die sentrale tema van Allport se teorie is die mens as unieke wese en hy poog juis om die uniekheid van die individu te ondersoek en te beskryf, verduidelik Moller (1993:290). Soos ander humaniste verwys Allport (1961:4) ook na die rype volwassene en beskryf die aanloop tot volwassenheid. Allport verwys in sy teorie oor persoonlikheidstrekke na die rype volwasse persoonlikheid as 'n totale afwesigheid van selfgesentreerdheid, verhoudings met ander op 'n intieme vlak sonder afguns of besitlikheid, deernis met ander, verdraagsaamheid teenoor verskille en diversiteit, selfaanvaarding, emosionele stabiliteit, realistiese waarneming en effektiewe taakstelling (Moller, 1993:306). Die eindpunt van optimale persoonlikheidsontwikkeling volgens Allport (1961:280) se teorie, is die ryp, volwasse persoonlikheid wat deur die volgende eienskappe gekenmerk word:

- **Selfuitbreiding:** Die volwasse persoonlikheid is nie egosentrië en slegs gerig op sy eie behoeftes en belange nie. Hy ontwikkel belangstellings buite homself byvoorbeeld in sy werk, gesin, stokperdjies, in politieke en sosiale aangeleenthede, ens. Hy raak op 'n sinvolle wyse betrokke by sake wat die welsyn van ander sal dien, en kan sy eie persoonlike behoeftes en teleurstellings tydelik op die agtergrond stoot ter wille van doelstellings en belange buite homself.

- Warm verhoudings met ander: Die interpersoonlike verhoudings van die volwasse persoonlikheid word gekenmerk deur 'n warmte wat op 'n intieme vlak tot uiting kom in liefde vir familie en vriende, sonder enige afguns of besitlikheid. Daar is verder 'n deernis vir sy medemens in die algemeen, deurdat hy verskille betreffende houdings, waardes, kultuur, ens. tussen homself en ander kan verdra. Dus het hy begrip en respek vir mense wat anders as hy is.
- Selfaanvaarding: Hy aanvaar homself as persoon. Daarom word hy nie deur elke terugslag of frustrasie in 'n krisis gedompel nie. Weens sy positiewe selfbeeld kan hy onaangename ervarings verwerk en sy eie tekortkomings aanvaar en daarmee saamleef. Hy is ook emosioneel stabiel. Dit beteken hoegenaamd nie dat hy byvoorbeeld nooit angs ervaar of nie by tye depressief voel nie. Maar omdat hy homself aanvaar, aanvaar hy ook hierdie emosies en word hy nie daardeur bedreig of in sy verhoudings met ander daardeur benadeel nie. 'n Persoon wat homself aanvaar, aanvaar volgens Allport, ander ook.
- Realistiese waarneming en taakstelling: Omdat die volwasse persoon homself ken soos hy werklik is, maak hy realistiese waarnemings van probleme, gebeure en van ander mense. Hy hoef nie sy waarnemings te verdraai om sy eie behoeftes te pas nie. Dit impliseer dat hy ook sy eie vermoëns en beperkings ken en gevolglik sy doelstellings in ooreenstemming hiermee stel. Hy is taakgeoriënteerd, selfs in so mate dat hy sy eie belange sal vergeet en hom in sy werk sal verdiep. Volgens Allport weerspieël dit juis die werking van funksioneel outonome motiewe.
- Selfinsig en humor: Selfinsig impliseer dat die volwasse persoon die verskille begryp tussen wie hy werklik is, wat hy graag sal wil wees en wat ander van hom dink en verwag. Humor is 'n belangrike bestanddeel van selfinsig. Dit beteken dat hy op 'n afstand na homself kan kyk en vir sy eie swakhede en tekortkominge kan lag. Daarom sal hy nie probeer om voor te gee wat hy nie is nie, of om altyd aan die verwagtings van ander te voldoen nie.
- Lewensfilosofie: Die ryp, volwasse persoon het 'n eie lewensfilosofie. Daarom het hy besliste doelstellings, weet hy waarheen hy oppad is en waarvoor hy leef. Dit draai alles om 'n sentrale waardestelsel wat eintlik sy hele lewe verenig, hom doelgerig maak en hom rigting en betekenis gee. In hierdie opsig speel sy geloof 'n dominante rol (Allport, 1961:280; Moller, 1993:306).

Dit blyk duidelik uit die teoretiese perspektiewe dat volwassenheid die uitkoms is van 'n proses wat die persoon in totaliteit beïnvloed (Johns, 1996:4; Cassel & Chow, 2003:641). Die proses kan, volgens hierdie skrywers, enige bewuswording of verandering in kennis of vaardighede insluit. Persoonsontwikkeling word juis belangrik geag omdat dit, volgens Chow *et al.* (2002:167) gewoonlik 'n persoon se gedrag, behoeftes en motiveringsvlakke beïnvloed. Die wyse waarop 'n persoon optree, homself kan motiveer en eie behoeftes bevredig, kan 'n invloed hê op 'n persoon se geluk en selfvervulling. Soos reeds aangetoon, dra persoonsontwikkeling ook in die verband by tot selfvervulling, en hou direk verband met selfdoeltreffendheid en persoonlike produktiwiteit (Bandura,1994:71). Persoonsontwikkeling hou verband met selfontwikkeling omdat mense konstant kan verander, verduidelik Bayne, Horton, Merry en Noyes (1994:136).

2.4 ERVARINGE WAT PERSOONSONTWIKKELING BEÏNVLOED

Persoonsontwikkeling is volgens McNamara (1999) 'n voortdurende leerproses wat spontaan verloop, maar deur bepaalde ervarings beïnvloed word (Caspi & Roberts, 2001:49). Die persoonsontwikkelingsproses kan, volgens Bullock en Jamieson (1998:63), met bepaalde uitkomstes beplan en gestruktureer word. In die beplanning van die persoonsontwikkelingsproses, begin 'n individu bewustelik beheer neem van sy/haar eie leer (Bullock, Harris & Jamieson, 1996:21). Volgens dieselfde skrywers dra hierdie aanspreeklikheid vir persoonlike groei en leer by tot persoonsontwikkeling. Covey (2004:150) toon aan dat persoonsontwikkeling bevorder word wanneer 'n persoon pro-aktief verantwoordelikheid neem vir sy eie lewe. Donati en Watts (2005:481) bevind dat selfinsig en selfbestuur persoonsontwikkeling bevorder, omdat dit 'n persoon in staat stel om aan die self te werk deur, onder meer, eie tekortkominge en foute te erken en gedrag aan te pas (Caspi & Roberts, 2001:61). Mearns (1997:113) beskou die bewuswording van 'n persoon se huidige stand as die eerste van drie stappe in die persoonsontwikkelingsproses. Hy verduidelik verder dat verhoogde selfbewustheid gevolg moet word deur selfbegrip en selfeksperimentering. Mearns (1997:113) fokus op hierdie selfeksperimenteringsproses in persoonsontwikkeling, omdat dit mense in staat stel om hulself uit te daag, vrese in die gesig te staar en struikelblokke te oorkom.

Benewens die fokus op die self, word 'n beweging uit die self en uitreiking na ander ook geassosieer met persoonsontwikkeling. Om 'n verantwoordelike, deelnemende lid van die gemeenskap te wees, word deur De Man en Efraim (2001:265) as teken van volwassenheid

beskou. Chow *et al.* (2002:173) toon aan dat die wil om 'n bydrae te lewer in die verbetering van 'n gemeenskap en die omgee vir ander mense ook 'n belangrike deel van persoonsontwikkeling vorm. Dit sluit aan by Frankl se perspektief dat betekenis verkry kan word deur bo die self uit te styg en uit te reik na iets of iemand anders (Gerdes,1988:71). 'n Doelbewuste keuse om uit die self te beweeg en ander se behoeftes raak te sien, kan lei tot deurlopende interaksie met ander. Die keuse van deurlopende interaksie sal daartoe bydra dat 'n persoon se moraliteit, emosionele gesondheid en selfaktualisering ontwikkel, aangesien dit hom betrek by die welstand van ander (Watson, Morris & Miller, 2001:343).

Die ontwikkeling van 'n behoefte aan 'n hoër mag of 'n God word deur Frankl (1959:133) beskou as 'n belangrike bydra tot volwassenheid. Die vertroue op iets anders as die self veroorsaak die ontwikkeling van 'n verhouding met 'n God. Volgens Maltby en Day (2002:1209) hou religieuse oriëntasie verband met psigologiese gesondheid. Prest, Russel en D'Souza (1999:71) praat eerder van spiritualiteit as religie en beskou eersgenoemde as 'n konsep wat godsdiens insluit. Volgens hierdie outeurs hou spiritualiteit verband met fisiese en geestelike gesondheid deur 'n doel, betekenis en waardes te ontwikkel wat die verhouding met 'n God insluit. Die bevrediging van spirituele behoeftes hou duidelik verband met persoonsontwikkeling (Prest *et al.*,1999:71).

Vanuit die literatuur blyk dit duidelik dat sosiale interaksie 'n beduidende bydrae lewer tot persoonsontwikkeling, veral ten opsigte van beter selfaanvaarding. Dit is omdat sosialisering die individu se siening van homself beïnvloed (Caspi & Roberts, 2001:61). Verder beklemtoon die skrywers die belangrikheid van interpersoonlike verhoudings in besluitneming, selfontwikkeling en gedrag. Hegte vriendskappe kan aanleiding gee tot die ontdekking van betekenis in die lewe (Frankl, 1959:110; Allport, 1961:280). Vriende kan, volgens Caspi en Roberts (2001:61), 'n invloed hê op individue se geluk en hul aanpassing in die samelewing. Daarby verduidelik laasgenoemde outeurs dat vriende 'n negatiewe invloed kan hê, maar dat hulle ook 'n positiewe bydrae kan lewer. Die invloed van ander mense, nie noodwendig vriende nie, word ook deur hierdie skrywers uitgewys. Espin, Stewart en Gomez (1990:362) stem saam dat nie net vriendskappe 'n rol speel in persoonsontwikkeling nie, maar ook mentors met wie individue oor persoonlike probleme en ervarings kan gesels.

Individue kan by ander leer deur hulle gedrag dop te hou. Mense, soos onderwysers, ouers, afrigters, mentors en rolmodelle (Caspi & Roberts, 2001:61) kan die individu positief beïnvloed om sy eie gedrag en motivering aan te pas. Neyer en Lehnart (2007:535) beaam dat verhoudings met 'n eie portuurgroep en ander buite die groep 'n invloed kan hê op persoonsontwikkeling. Hierdie skrywers voeg die betrokkenheid van familielede ook by. Ondersteuning en motivering deur familielede, verduidelik Johnston, Lavoie en Mahoney

(2001:304), kan bydra tot uithouvermoë en prestasie, sowel as die ontwikkeling van ander karaktereienskappe.

Dit is duidelik dat die spesifieke invloed van ander tydens interaksie geassosieer word met persoonsontwikkeling, veral om deur ander aanvaar en verstaan te word. Hierdie aanvaarding en begrip lei tot positiewe afleidings oor die self. Norman en Ganser (2004:134) beklemtoon hoe belangrik dit vir 'n individu is om te ervaar dat ander na hom luister en hom verstaan. Die wete dat 'n persoon se gevoelens werklik deur ander verstaan word, laat hom beter voel en verhoog sy selfbeeld (Norman & Ganser, 2004:134). Mense ontwikkel betekenis oor hulleself deur terugvoer van ander (Caspi & Roberts, 2001:61). Daarom sal positiewe terugvoer van ander moontlik die siening oor die self aanpas en die selfbeeld verbeter.

Behalwe vir die invloed van ander, word die individu se spesifieke omgewing ook vanuit die literatuur uitgewys as moontlike bydra tot persoonsontwikkeling. Een van die belangrikste faktore wat 'n rol speel in persoonsontwikkeling, is die interpersoonlike omgewing van 'n individu (Caspi & Roberts, 2001:61). Dit is duidelik dat 'n omgewing waar mense aan mekaar blootgestel word interaksie fasiliteer. Die belangrikheid van interaksie met en betrokkenheid by ander word baie sterk deur Allport (1961:4), Frankl (1959:110) en Rogers (1969:113) aangedui, ten einde as persoon te ontwikkel.

Jordyn en Byrd (2003:267) stem saam dat die spesifieke omgewing kan bydra tot persoonsontwikkeling, veral as dit 'n persoon blootstel aan verantwoordelikhede. Die skrywers beklemtoon ook die belangrikheid van 'n onafhanklike blyplek. Jordyn en Byrd (2003:267) het 'n studie gedoen oor die verwantskap tussen universiteitstudente en hul fisiese blyplek. Hulle het bevind dat studente wat nie by hul ouers bly nie meer direkte, probleemgefokusde hanteringstrategieë het as studente wat steeds by hul ouers woon en uit die huis uit studeer. Individue wat weg van hul ouers af woon was ook meer geneig om 'n volwasse identiteit te ontwikkel, waar studente wat nog by hul ouers leef steeds in die proses van ontwikkeling na 'n volwasse identiteit was. Dit blyk dus duidelik dat 'n fisiese woonplek wat blootstelling aan volwasse verantwoordelikhede bied, bydra tot persoonsontwikkeling.

Aangesien die studie fokus op die persoonsontwikkeling van onderwysstudente, word daar vervolgens stilgestaan by 'n literatuuoroorsig relevant tot die rol van persoonsontwikkeling in onderwysersopleiding.

2.5 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN PERSOONS- ONTWIKKELING IN ONDERWYSERSOPLEIDING

Die noodsaaklikheid van persoonsontwikkeling in die opleiding van onderwysers word sterk in die literatuur beklemtoon (Appleton & Stanwyck, 1996:120; Kruger & Adams, 2002:120; Gouws, Kruger & Burger, 2000:84). Dit hou hoofsaaklik verband met enersyds die eise wat die onderwyssituasie aan onderwysers stel en andersyds die invloed wat die onderwyser op die ontwikkeling van die leerder as persoon het.

Die toenemende druk en spanning wat onderwysers ervaar is 'n groot bron van kommer, aangesien dit die holistiese gesondheid wat vir 'n professionele loopbaan noodsaaklik is, bedreig (Hassed, 2004:407). Frustrasie, angs, emosionele uitputting, psigosomatiese simptome en depressie word in 'n minder of meerdere mate deur die meeste onderwysers ervaar (Chan, 2002:557; Brember, Brown & Ralph, 2002:175). Laasgenoemde outeurs voeg verder by dat bogenoemde simptome nie net deur eksterne faktore veroorsaak word nie, maar ook deur 'n tekort aan vaardighede noodsaaklik vir selfdoeltreffendheid beheer (Chan, 2002:557). Die gebrek aan selfdoeltreffendheid, beheer en vertroue in sy eie vermoë hou duidelik verband met die algehele welstand van 'n persoon (Hermon & Davis, 2004). Murray (2001) is van mening dat persoonsontwikkeling plaasvind as 'n persoon homself leer ken, aanvaar, onselfsugtige gedrag openbaar en betekenis in die lewe vind. Hurtig-Casbon, Shagoury en Smith (2005:359) wys daarop dat 'n onderwyser persoonlik groei wanneer hy die roeping om onderrig te gee weer herontdek en in die verband betekenis vind. Vanuit 'n Vygotskiaanse perspektief, is die fokus ook op die onderwyser as persoon wat deur middel van refleksie oor die onderwys as profesie, persoonlike betekenis ontdek (van Huizen, van Oers & Wubbels, 2005:267).

Woolfolk (1998:392) is van mening dat onderwysers wat 'n tekort aan selfdoeltreffendheid en selfvertroue het en baie spanning ervaar, die onderrigsituasie beïnvloed. Die invloed van so 'n onderwyser op 'n leerder kan negatief wees, omdat 'n persoon wat fisies en emosioneel ongesteld voel, nie effektief kan funksioneer nie (Ryan & Twibell, 2000:410). Onderwysers moet probleme kan oplos en doen dit gewoonlik deur besluite op persoonlike oortuigings en ervarings te baseer (Appleton & Stanwyck, 1996:120). Appleton en Stanwyck (1996:120) trek verder 'n duidelike verband tussen 'n onderwyser se persoonlike eienskappe en oortuigings oor die lewe (persoonlikheid), en die wyse waarop hy probleme en dissipline in die klas-kamer kan hanteer.

Kruger en Adams (2002:120) beskryf die belangrikheid daarvan om te fokus op die onderwyser as persoon. Hulle verduidelik dat onderwysers se houdings teenoor hulself die manier waarop hulle voel, dink en optree binne en buite die klaskamer beïnvloed. Daarom kan 'n onderwyser se persoonlike siening oor homself 'n positiewe of negatiewe bydra lewer tot onderrig en leer. 'n Gesonde selfbeeld hou ook verband met die geloof in eie vermoë om alledaagse uitdagings te kan hanteer, suksesvol te wees en volle potensiaal te verwesenlik, verduidelik Kathryn (2003:24). Kruger en Adams (2002:120) beklemtoon die belangrikheid van 'n sterk selfbeeld by onderwysers ten einde hulle volle potensiaal in die onderwys-professie te bereik. Volgens Gouws *et al.* (2000:84) speel onderwysers 'n groot rol in die ontwikkeling van leerders se selfkonsep. Hierdie taak kan slegs suksesvol wees as die onderwyser self oor 'n goeie selfbeeld beskik. Donald *et al.* (2002:74) versterk die klem op die onderwyser as persoon deur te verduidelik dat 'n onderwyser die leerder se ontwikkeling sal verstaan wanneer hy dit integreer met die begrip van sy eie ontwikkeling. Dieselfde skrywers voeg by dat hierdie insig slegs sal ontwikkel wanneer onderwysers die lewe as lewenslange ontwikkelingsleerproses beskou.

Dit blyk duidelik dat die persoonsontwikkeling van onderwysers ook verband hou met die fasilitering van leerders se persoonsontwikkeling. Davies (2005) beskou 'n suksesvolle onderwyser as 'n persoon wat leerders motiveer en 'n positiewe klasklimaat bewerkstellig, en sodoende persoonsgroei- en ontwikkeling aanmoedig. Die outeur verduidelik ook dat onderwysers wat meer volwasse is gouer in hierdie taak sal slaag. 'n Onderwyser wat as persoon 'n oop gemoed het en meer volwasse is, kan 'n positiewe invloed op 'n leerder hê. Novak en Fischer (1998:479) beskou daarby onderwysers as unieke fasiliteerders van persoonsontwikkeling by leerders. 'n Onderwyser wat selfdoeltreffendheid ervaar ten opsigte van sy beroep en dus 'n positiewe opinie oor sy eie vermoë om leerders te beïnvloed het, lewer 'n merkwaardige bydrae in die onderwys (Kruger & Adams, 2002:121).

Volgens Witmer (2005:224) speel onderwyser- en leerderverhoudings 'n belangrike rol in leerderprestasie. Dit is duidelik dat die fokus nie net op persoonsontwikkeling by onderwysers is nie, maar onderwysers as instrumente om persoonsontwikkeling in leerders te bewerkstellig. Witmer (2005:224) beklemtoon die interpersoonlike band tussen die onderwyser en leerder, maar verduidelik ook dat hierdie band gevorm kan word as die onderwyser goeie interpersoonlike vaardighede ontwikkel het. Onderwysers speel volgens hierdie outeur 'n rol in die motivering van leerders en daarom sal 'n goeie interpersoonlike verhouding tussen die onderwyser en leerder daartoe bydra dat leerders meer betekenis aan 'n leersituasie heg. Omdat onderwysers voorberei moet word vir die praktyk in opleidingsprogramme en die onderwyser 'n belangrike rol speel in leerderontwikkeling, sal dit dus van

uiterste belang wees om komponente soos interpersoonlike verhoudings in ag te neem wanneer daar na die belang van persoonsontwikkeling in onderwysersopleidingsprogramme gekyk word. Interpersoonlike ontwikkeling in toekomstige onderwysers sal dus van groot belang wees om hulle voor te berei vir doeltreffende verhoudings met leerders in die praktyk. Afgesien van die feit dat onderwysers as individue 'n belangrike rol speel in leerderprestasie, dui Donald *et al.* (2002:74) aan dat psigososiale ontwikkeling by onderwysers ook van groot belang is omdat onderwysers ook daaglik omgang het met kollegas, ouers, ens.

Thomson en Wendt (2001:269) beskou persoonsontwikkeling as 'n noodsaaklikheid in die opleiding van onderwysers. Die doel van onderwysopleidingsprogramme is immers om onderwysstudente voor te berei vir die praktyk. Teoretiese kennis sal nie noodwendig aan al die vereistes voldoen om onderwysstudente voor te berei vir die praktyk nie (Thomson & Wendt, 2001:269). Toohey (2002:529) beklemtoon hierdie stelling en verduidelik dat vaardighede soos om met ander te kan saamwerk, verantwoordelikheid te neem, selfbestuur toe te pas en leer as voortdurende proses te sien, soms in opleidingsprogramme misgekyk word. Sy verduidelik verder dat die aanleer van sulke vaardighede tydens opleiding in die vorm van 'n persoonlike ontwikkelingsprogram moet voorkom. Hierdie vermoëns sal deurlopend geëvalueer moet word ten einde effektiewe opleiding te verseker. Om 'n gegradueerde werknemer te wees behels meer as net gespesialiseerde vakkennis (Burden & Penfold, 2004). Dit is duidelik dat persoonsontwikkeling van groot belang is by onderwysers, omdat hulle so 'n belangrike rol speel en hierdie take juis meer suksesvol sal kan hanteer wanneer hulle in hulself ontwikkel het en die nodige vaardighede aangeleer het (Glasgow & Hicks, 2005:91). Volgens dieselfde outeurs lewer interpersoonlike vaardighede soos die hantering van diversiteit, kommunikasie met ouers, kollegas en leerders, samewerking met ander en die toepassing van selfbestuur en tydsbeplanning, 'n belangrike bydrae tot die kweek van suksesvolle onderwysers. Baie onderwys opleidingsprogramme vir onderwysers fokus meer op tegniek en teorie, maar ignoreer die belangrike dimensies van interpersoonlike verhoudings tussen onderwysers en leerders, meen Appleton en Stanwyck (1996:120).

Chow *et al.* (2002:178) is van mening dat enige opvoedkundige program, of program wat wil bydra tot die gemeenskap die volgende uitkomstes moet insluit: die ontwikkeling van positiewe assertiwiteit, interne lokus van beheer, selfdoeltreffendheid, omgee vir ander, selfbeeld en samewerkingsvaardighede. Intrapersoonlike ontwikkeling is ook essensieel vir die opleiding van suksesvolle onderwysers (Davies, 2005). Walkington (2005:53) is van mening dat opvoedkundige instellings die uitkomstes van die kurrikulum moet aanpas, omdat daar meer gefokus moet word op die identiteit- en integriteitsontwikkeling van onderwysstudente. "*If we want to improve the quality of college teaching, a million workshops*

on methodology will not be enough. Good teaching does not come from technique, but from the identity and integrity of the teacher" (Anon., 2002). Dus sal die ontwikkeling van integriteit en identiteit by onderwysers bydra tot kwaliteitopleiding.

Sekere onderwys-opleidingsprogramme sluit reeds komponente in wat kan bydra tot persoonsontwikkeling. Praktiese opleiding wat reeds binne die meeste onderwysopleidingsprogramme bestaan, dra volgens Ngai (2006:165) by tot die persoonsontwikkeling van studente. Diensleer (praktykleer) wat insluit akademiese studie met gemeenskapsdiens, kan volgens hierdie outeur 'n merkwaardige invloed hê op studente se intellektuele groei en persoonsontwikkeling. Hy het in sy studie oor studente wat praktiese diensleer doen tydens hulle akademiese opleiding, bevind dat opleidingsprogramme wat diensopleiding insluit, die volgende resultate ten opsigte van persoonsontwikkeling by studente verkry:

- Deur die ontwikkeling van persoonlike outoriteit en blootstelling aan werklike lewenservaring, ontwikkel studente 'n erkende geloof in hul eie potensiaal. Dit verhoog selfvertroue, veronderstel nuwe verantwoordelikhede, en bewerkstellig individuele groei.
- Deur te leer om vir ander om te gee, self betekenisvolle rolle aan te neem en te reageer op aktuele kwessies, groei studente daarin om meer verantwoordelike burgers en instrumente van sosiale verandering te word. Hierdie lesse is van ewigheidswaarde in hul eie lewens.

(Ngai, 2006:165-176)

Praktykleer lewer duidelik 'n groot bydrae tot persoonsontwikkeling, veral vir die ontwikkeling van selfvertroue en verantwoordelikheid binne die onderwys.

Persoonsontwikkeling in onderwys-opleidingsprogramme word van groot belang geag om toekomstige onderwysers voor te berei vir die praktyk. Toohey (2002:529) is van mening dat persoonsontwikkeling as uitkoms in opleidingsprogramme aangebied moet word.

2.6 SAMEVATTING

Nadat die inleidende oriëntering, motivering en probleemstelling in hoofstuk 1 verduidelik is, verduidelik hierdie hoofstuk die persoonsontwikkelingskonsep, die persoonsontwikkelingsproses en die belang daarvan in onderwysopleidingsprogramme.

Met die konsep persoonsontwikkeling word daar onderskei tussen persoonsgroei en persoonsontwikkeling, waar beide na 'n toekomsgerigte verandering verwys. Persoonsgroei en -ontwikkeling hou duidelik met mekaar verband. In hierdie studie word persoonsontwikkeling as oorkoepelende konsep gebruik om beide persoonsontwikkeling en -groei te omskryf. Persoonsontwikkeling as 'n globale konsep omsluit twee begrippe, naamlik persoonlikheid en ontwikkeling. Ten einde persoonsontwikkeling as konsep te verstaan, word persoonlikheid en ontwikkeling onderskeidelik verduidelik. Dit is dus duidelik dat persoonlikheid wel uit 'n raamwerk van vasgestelde eienskappe bestaan, maar dat dit ook voortdurend ontwikkel en die potensiaal het om te verander. Persoonlikheidsontwikkeling veronderstel dus 'n voortdurende dinamiese proses waartydens die mens se persoonlikheid oor tyd gevorm word.

Die proses van persoonsontwikkeling word vanuit die literatuur bespreek en omdat persoonlikheid deel vorm van persoonsontwikkeling, word die persoonlikheidsteorieë van Adler, Frankl, Rogers, Maslow en Allport kortliks uiteengesit. Dit blyk duidelik uit die teoretiese perspektiewe dat volwassenheid die uitkoms is van 'n proses wat die persoon in totaliteit beïnvloed en daarby enige bewuswording of verandering in kennis of vaardighede insluit. Persoonsontwikkeling hou ook direk verband met selfvervulling en selfdoeltreffendheid. Die proses kan aanvang neem wanneer 'n persoon proaktief verantwoordelikheid neem vir sy eie lewe, selfinsig en selfbestuur toepas, en daardeur bewus word van foute en tekortkominge. Hierdie bewuswording kan dan progressief tot gedragsaanpassings lei.

Benewens die fokus op die self, word 'n beweging uit die self en die uitreik na ander ook met persoonsontwikkeling geassosieer. 'n Doelbewuste keuse om uit die self te beweeg en ander se behoeftes raak te sien kan lei tot deurlopende interaksie met ander. Die keuse om deurlopend met ander in interaksie te tree met die doel om hom met hul huidige en toekomstige welstand te bemoei, sal bydra tot die ontwikkeling van 'n persoon se moraliteit, emosionele gesondheid en selfaktualisering.

Dit is duidelik vanuit die literatuur dat sosiale interaksie 'n beduidende rol speel in persoonsontwikkeling, veral ten opsigte van beter selfaanvaarding. Selfaanvaarding beïnvloed die individu se siening van homself. Naas die invloed van ander, word die spesifieke omgewing ook vanuit die literatuur aangedui as moontlike bydrae tot persoonsontwikkeling.

Die belangrikheid van persoonsontwikkeling by onderwyser-opleidingsprogramme word deur die literatuur uitgelig, omdat onderwysers tans toenemende druk, spanning en 'n tekort aan selfdoeltreffendheid in die onderwys ervaar. Dit is duidelik dat onderwysers wat meer

volwasse is, meer selfdoeltreffendheid ervaar en beter interpersoonlike vaardighede het, 'n besondere plek in die onderwys sal kan vul.

Persoonsontwikkeling veronderstel 'n lewenslange proses wat spontaan verloop en moontlik deur sekere ervarings aangespoor kan word. In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp van hierdie ondersoek volledig uiteengesit en verduidelik.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP, METODOLOGIE EN IMPLEMENTERING

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp bespreek. Die wyse waarop die deelnemers geselekteer is word bespreek, asook die metodes van datainsameling en analise.

3.2 DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Die doelstellings van die studie is:

- Om te bepaal hoedanig 'n groep onderwysstudente aan die Noordwes-Universiteit se persoonsontwikkeling in hul eerstejaar verloop.
- Om te bepaal watter persoonlike en omgewingservaringe bydra tot hul persoonsontwikkeling.

Met die oog op die bereiking van die doelstelling sal die volgende navorsingsvrae in die studie aan die orde gestel word:

- Hoedanig verloop die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente?
- Watter persoonlike en omgewingservaringe dra by tot die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente?

3.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is in die studie gebruik. Kwalitatiewe navorsing kan as 'n sambreeikonsep beskou word wat verskillende vorme van ondersoek insluit. Dit help ons om die betekenis van 'n sosiale verskynsel te verstaan en te verduidelik sonder om die natuurlike opset te veel te versteur (Merriam,1998:5). Henning *et al.* (2004:5) definieer kwalitatiewe navorsing as 'n ondersoek waarin kwaliteite, karaktereenskappe of dele van 'n verskynsel bestudeer word, ten einde dit beter te kan verstaan en verduidelik. Denzin en

Lincoln (2000:3) sien kwalitatiewe navorsing as die bestudering van 'n verskynsel in die natuurlike omgewing met die doel om meer sin daaruit te maak of te verstaan watter betekenis mense daaraan heg. Dit is duidelik dat kwalitatiewe navorsers daarop fokus om die betekenis in mense se gedrag te verstaan eerder as om dit te verklaar (Krauss, 2005:759). Die woord "kwalitatief" impliseer dan ook dat die klem geplaas word op prosesse en betekenis wat nie eksperimenteel ondersoek kan word of meetbaar is in terme van hoeveelheid, intensiteit of frekwensie nie (Hatch, 2002:26). Volgens Hitchcock en Hughes (1995:5) is die doel van enige kwalitatiewe navorsing om tot 'n dieper en meer akkurate begrip te kom van 'n verskynsel wat vir die navorser van belang is. Kwalitatiewe navorsers stel belang in die verstaan van ervarings en die betekenis wat mense daaraan heg. Kwalitatiewe navorsing is derhalwe kreatief en interpretatief van aard (Denzin & Lincoln, 2000:26).

Die navorser in hierdie ondersoek het die ervarings van die deelnemers en die studie in totaliteit vanuit 'n fenomenologiese perspektief beskou, aangesien sy belang gestel het in die dieper verstaan van die deelnemers se ervaring van hulle eie persoonsontwikkeling tydens hul eerste studiejaar. Fenomenologie verwys na die bestudering van menslike ervaring (Merriam, 2002:7). Key (1997) beskryf kwalitatiewe navorsing vanuit 'n fenomenologiese perspektief as 'n omvattende verstaan van die hele situasie deur die subjektiewe en persoonlike persepsies van die deelnemers binne die natuurlike konteks te verken om tot dieper begrip en insig te kom omtrent die verskynsel wat ondersoek word.

Holloway en Wheeler (1995:20) beskryf kwalitatiewe navorsing as navorsing wat bestaan uit observasie, onderhoud of verbale interaksie, met die fokus op betekenis en interpretasie van die deelnemers. Dus word spesifieke, unieke kwalitatiewe datainsamelingsmetodes gebruik waar die navorser self betrokke is. 'n Belangrike aspek van kwalitatiewe navorsing is die rol van die navorser self; hoe hy as instrument menslike gedrag interpreteer, meen Denzin en Lincoln (2005:10).

Kwalitatiewe ondersoeke wat fokus op die betekenis van 'n konteks, benodig 'n datainsamelingsinstrument wat sensitief is vir onderliggende betekenis gedurende die insameling en interpretasie van die data. Mense is die beste toegerus vir sulke take omdat onderhoud, observasie en analise aktiwiteite is wat sentraal staan tot kwalitatiewe navorsing (Bos & Tarnai, 1999:6). Key (1997) voeg by dat die persoon wat die onderhoud voer, 'n integrale deel van die navorsing is. Denzin en Lincoln (2000:5) vergelyk die kwalitatiewe navorser met 'n kwiliter wat ryg, redigeer en gedeeltes van die werklikheid bymekaar voeg. Die kwaliteit van dit wat ingesamel word hou ook verband met die navorser se betrokkenheid. Henning *et al.* (2004:5) sien die mate waartoe die navorser as navorsings-

instrument gemaklik is as positiewe bydrae tot die kwaliteit in kwalitatiewe navorsing. Tydens hierdie ondersoek is die navorser as 'n deeltydse dosent direk betrokke by die leefwêreld van die eerstejaaronderwysstudent waar sy spesifieke modules aanbied in die veld van opvoedkundige sielkunde. Dit bied geleentheid tot 'n beter begrip van hoedanig die persoonsontwikkeling van eerstejaarstudente verloop, en watter ervaringe bydra tot hul persoonsontwikkeling.

3.4 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Volgens Terre Blanche en Durrheim (2002:36) verwys 'n paradigma na 'n perspektief wat 'n rasionaal vir die navorsing verskaf en die navorser aan spesifieke metodes van datainsameling, observasie en interpretasie verbind. Guba (1990:17) beskryf 'n paradigma of raamwerk as die basiese stel oortuigings wat die navorsingsaksie rig.

In hierdie navorsing werk die navorser vanuit 'n interpretatiewe raamwerk wat, volgens Denzin en Lincoln (2000:22), ten doel het om die mens se ervaring te verstaan deur die spesifieke deelnemers in die studie se ervarings te verstaan. Kennis word deur 'n interpretatiewe raamwerk nie gekonstrueer net deur 'n observeerbare verskynsel nie, maar ook deur die beskrywing van mense se intensies, oortuigings, waardes en redes, die skep van betekenis en selfverstaan (Henning *et al.*, 2004:5). Die interpretatiewe navorsingsparadigma fokus dus op ervaring en interpretasie. Deur vanuit 'n interpretatiewe raamwerk te werk, is die navorser in staat om insig in die deelnemers se ervaring ten opsigte van persoonsontwikkeling in hul eerstejaar te verkry.

Soos reeds genoem werk die navorser van hierdie studie ook vanuit 'n fenomenologiese perspektief aangesien sy ten doel het om 'n dieper begrip te ontwikkel ten opsigte van die persoonsontwikkeling van studente in hul eerste studiejaar se verloop, en watter ervaringe moontlik bydra tot hul persoonsontwikkeling. Die verstaan van 'n ervaring of die betekenis wat mense aan 'n belewenis heg, word deur Anderson (2000:122) as 'n fenomenologiese benadering in kwalitatiewe navorsing beskou. Daarom werk die navorser ook vanuit 'n fenomenologiese-interpreterende paradigma.

Die fenomenologiese-interpreterende navorsingsparadigma (teenoor die positivistiese en kritiese paradigmas) is volgens Swann en Pratt (2003:204) gemoeid met die sosiale wêreld soos elke individu dit deur eie unieke betekenis en ervarings skep. Kwalitatiewe navorsing vloei voort vanuit die fenomenologiese-interpreterende paradigma, en word beskou as die

ondersoek na die betekenis wat persone heg aan verskynsels soos wat dit in die natuurlike konteks voorkom (Merriam, 1998:6).

Vanuit fenomenologies-interpreterende en kwalitatiewe navorsing is die doel dus om tot die betekenis wat individue aan hul self-gekonstrueerde sosiale wêreld heg, deur te dring. Dit gebeur volgens Henning *et al.* (2004:5), deur subjektiewe en persoonlike persepsies van die deelnemers binne die natuurlike konteks te verken, om tot dieper begrip en insig omtrent die verskynsel wat ondersoek word, te kom.

3.5 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Soos voorheen genoem is die deelnemers aan hierdie studie onderwysstudente in hul eerste studie jaar by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, waar die navorser as deeltydse dosent betrokke is.

Die feit dat die ondersoek in drie fases verloop het, het bepaalde implikasies gehad vir die seleksie van deelnemers en word vervolgens verduidelik.

In fase een is 'n uitnodiging om aan die projek deel te neem aan alle B.Ed eerstejaaronderwysstudente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes- Universiteit gerig. Die besluit om 'n oop uitnodiging te rig is gebaseer op die rasionaal dat studente se volgehoue betrokkenheid deur die loop van hul eerstejaar nodig sou wees, en dat dit daarom wenslik was om met deelnemers te werk wat uit vrye wil aan die projek deelneem. Vyftig eerstejaarstudente het hulle aangemeld vir deelname aan die projek. Die deelnemers was verteenwoordigend van die drie verskillende fases van onderwysersopleiding te wete; Grondslag, Intermediêr, Senior- en Verdere Onderwys en Opleidingsfase, die onderskeie leerareas, asook die kulturele diverse groepe. Al vyftig deelnemers het vraelys een met onvoltooide sinne voltooi.

In fase twee is dieselfde deelnemers versoek om na ses maande dieselfde onvoltooide sinne vraelys te voltooi en kommentaar te lewer op enige veranderinge met betrekking tot hul ontwikkeling. Hulle is ook versoek om hul persoonsontwikkeling vanaf die begin van hul eerste jaar tot op daardie stadium met collages uit te beeld. Slegs veertien van die aanvanklike vyftig deelnemers het op hierdie versoek gereageer.

In fase drie is vier van die veertien deelnemers geselekteer om aan individuele onderhoude deel te neem. Die ander tien deelnemers is versoek om aan 'n fokusgroeponderhoud deel te neem. 'n Verdere twaalf deelnemers wat nie die vraelys voltooi het nie, is geselekteer om

deel te neem aan nog fokusgroeponderhoude. Hierdie deelnemers is doelmatig geselekteer om die stemme wat tot dusver nie in die navorsing gehoor was nie, in te sluit.

3.6 INSAMELING VAN DATA

Die datainsamelingmetodes in hierdie studie sluit 'n vraelys in met onvoltooide sinne, collages, asook fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude. Die gebruik van veelvuldige metodes van datainsameling staan bekend as metodologiese triangulasie. Dit word toegepas in 'n poging om in diepte inligting deur verskillende tegnieke in te samel (Stake, 2003:147). Meer diepte ten opsigte van eerstejaaronderwysstudente se ervaring ten opsigte van hul persoonsontwikkeling is verkry deur die verskeidenheid insamelingmetodes wat gebruik is.

3.6.1 Vraelyste met onvoltooide sinne

In kwalitatiewe navorsing word daar van oop vraelyste gebruik gemaak juis om die reaksie van deelnemers aan te moedig, verduidelik Labuschagne (2003). Dit is omdat vraelyste vir kwalitatiewe navorsing so ontwerp word dat dit 'n basis vorm vir verduidelikings, betekenis en nuwe idees. Oop vraelyste met onvoltooide sinne is in hierdie studie gebruik. Onvoltooide sinne begin met 'n sin of 'n stelling wat die deelnemer dan moet voltooi. Tydens hierdie navorsing is oop vraelyste met onvoltooide sinne deur die studieleier en navorser ontwerp aan die hand van verskillende persoonlikheidsteorieë en verwante literatuur oor persoonsontwikkeling. Die persoonlikheidsteorieë en literatuur wat gebruik is vir die ontwerp van die vraelyste met onvoltooide sinne, is in hoofstuk twee volledig bespreek.

Vyftig vraelyste met onvoltooide sinne is aan eerstejaarstudente gegee om 'n basiese vertrekpunt te ondersoek van hoe hulle hulleself persoonlik ervaar ten opsigte van verskillende temas wat persoonlikheid beskryf. Sien 'n voorbeeld van vraelys een in bylaag A.

Na ses maande is deelnemers gevra om in 'n tweede rondte dieselfde vraelys met onvoltooide sinne te voltooi. Hul eerste vraelys is ook weer bygevoeg om die deelnemers te herinner aan hulle vorige antwoorde, sodat redes verskaf kon word vir moontlike veranderinge in persoonlike ontwikkeling. Die tweederondte-vraelys stel bykomend vraelyste vir redes vir persoons groei en ontwikkeling. Sien bylaag B vir 'n voorbeeld van vraelys twee wat in die tweede rondte uitgedeel is.

3.6.2 Collages

Deur van verskillende datainsamelingsmetodes gebruik te maak, verbeter die kwaliteit van kwalitatiewe navorsing (Hatch, 2002:91). Daarom het die navorser ook van collages gebruik gemaak om data in te samel. As deel van die opvolg is deelnemers versoek om 'n uitbeelding of collage van die groei en ontwikkeling van die deelnemer as persoon te maak, asook van die rede vir hierdie groei of ontwikkeling. 'n Collage is 'n simboliese artefak wat sosiale betekenis, prosesse en waardes blootlê (McMillan & Schumacher, 2001:453). Veertien deelnemers het uitbeeldings gemaak van hul ervaring ten opsigte van hul persoonsontwikkeling in hulle eerste ses maande op universiteit.

3.6.3 Fokusgroeponderhoude

Semigestruktureerde fokusgroeponderhoude is onderskeidelik met drie groepe gevoer na die verloop van twaalf maande op universiteit. Fokusgroep een het bestaan uit tien deelnemers, wat ook die vraelyste voltooi het. Fokusgroep twee het uit agt deelnemers bestaan en fokusgroep drie uit vier deelnemers wat nie die vraelyste voltooi het nie. Patton (2002:385) beskou 'n fokusgroeponderhoud as die samestelling van 'n klein groepie wat uit ses tot tien deelnemers met dieselfde belange oor 'n sekere tema bestaan. 'n Onderhoud, wat nie langer as twee ure duur nie, word oor hierdie temas gevoer. In 'n fokusgroep word deelnemers aangemoedig om 'n bydrae te lewer tot 'n gesprek deur die navorser se vrae te beantwoord (Ratcliff, 2003).

Gedurende 'n semigestruktureerde onderhoud het die navorser 'n lys vrae, skedule of algemene onderwerpe om tydens elke onderhoud te ondersoek (Hoepfl, 1997). Hierdie skedule is voorberei om te verseker dat die basiese informasie van elke deelnemer ontvang word sonder enige voorgestelde antwoorde en die navorser mag dan aanmoedig of "probe" en die veld ondersoek. Semigestruktureerde vrae is aan deelnemers gestel. Semigestruktureerde vrae bestaan gewoonlik uit 'n vraag wat vooraf bepaal aan die hand van sekere kommunikasietegnieke wat gesprek aanmoedig. De Vos *et al.* (2002:290) beskryf aanmoediging as 'n kommunikasietegniek wat data versterk. Hierdie outeurs sien aanmoediging deur die navorser as 'n manier om dit wat deur die deelnemer gesê word uit te brei en meer inligting te ontlok.

In hierdie studie is semigestruktureerde vrae aan deelnemers gestel en aanmoedigingskomponente is uit die deelnemers se antwoorde deur die navorser geïdentifiseer om hulle aan te moedig tot 'n beter beskrywing. Die volgende is voorafbepaalde semigestruktureerde vrae wat deur die navorser aan die deelnemers gestel is:

“Vertel my van julle persoonsontwikkeling tydens julle eerstejaar op universiteit”, en “beskryf julle ervaringe ten opsigte van dit wat bygedra het tot hierdie persoonsontwikkeling”.

Deelnemers is verder deur die navorser aangemoedig met vrae en “prompts” soos bv. “vertel my meer van hoe het jy jou persoons groei ervaar”, of “hoe het jy dit ervaar?”. De Vos *et al.* (2002:290) stel voor dat dié soort aanmoedigingsvrae die mate van reaksie deur deelnemers versterk. Alle fokusgroeponderhoude is digitaal opgeneem tydens die verloop van die proses en getranskribeer deur die navorser self.

3.6.4 Individuele onderhoude

Hatch (2002:91) beskou individuele onderhoude vir die insameling van data in kwalitatiewe navorsing as belangrike bydrae tot 'n beter begrip van deelnemers se ervaring en om daardeur hulle wereld te verstaan.

Semigestruktureerde individuele onderhoude is met vier deelnemers gevoer wat ook die vraelyste voltooi het. Dieselfde voorafbepaalde vrae as in die fokusgroeponderhoude is aan hierdie eerstejaaronderwysstudente gestel om hul ervaring ten opsigte van hul persoonsontwikkeling te verstaan. Hatch (2002:97) beskryf die belangrikheid van buigbaarheid en minder struktuur, wanneer onderhoude tydens kwalitatiewe navorsing gevoer word, maar beskou voorafbeplande vrae ook as essensieël. Individuele onderhoude verskil van fokusgroeponderhoude omdat dit die aksie meer persoonlik maak aangesien die deelnemer en navorser alleen teenwoordig is tydens die onderhoud sê Hatch (2002:97). Alle individuele onderhoude is per bandspeler opgeneem tydens die verloop van die geleentheid en vervolgens getranskribeer.

3.7 ANALISE VAN DATA

In kwalitatiewe navorsing is analise 'n deurlopende proses waarin patrone of temas wat na vore tree, geïdentifiseer en geïnterpreteer word (McMillan & Schumacher, 2001:462). Hatch (2002:14) sien data-analise as die sistematiese soeke na betekenis uit die data wat versamel is. Analise neem aanvang tesame met die insameling van die data. Dit vind plaas deur:

- Reflektiewe notas oor ontwikkelende temas, interpreterings en vrae in die veldnotas by te voeg
- Skryf van opsommings na veldkontak

- Vergelyking van die data met bestaande literatuur
- Die ontwikkeling van tentatiewe metafore en analogieë (McMillan & Schumacher, 2001:462)

Die navorser in hierdie studie het verskeie relevante temas geïdentifiseer tydens die data-analise om sodoende 'n beter begrip van die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente te ondersoek en vas te stel watter faktore of ervarings bygedra het tot daardie persoonsontwikkeling. Tematiese analise is in hierdie studie gedoen om ingesamelde data inhoudelik te analiseer, te reduseer en temas te identifiseer. Louw en Edwards (1998:42) beskryf die doel van inhoudsontleding as datareduksie d.m.v. die klassifikasie van versamelde data volgens temas. Tematiese analise word deur middel van inhoudsontleding gedoen. Tematiese analise is 'n tegniek wat die identifisering van temas uit die antwoorde van deelnemers betrek (Wutti-prom, Sharma, Johnston, Chitaree & Sinkwan, 2006).

Die navorser het ook induktief te werk gegaan deur te soek na patrone en betekenis in die data met die doel om algemene stellings daaroor te maak, soos wat Hatch (2002:161) induktiewe analisering beskryf.

Hatch (2002:162) verduidelik vervolgens nege stappe in induktiewe analise wat hieronder bespreek word. Die navorser het hierdie stappe gedurende die analisering van data gevolg, deur:

- (1) Die ingesamelde data te lees (14 vraelyste met onvoltooide sinne, 14 collages en die getranskribeerde data van 10 deelnemers uit fokusgroep een, 8 deelnemers aan fokusgroep twee, 4 deelnemers aan fokusgroep drie en 4 individuele onderhoude) om daardeur 'n geheelbeeld te verkry en individuele eenhede te identifiseer waarvolgens persoonsontwikkeling plaasgevind het, asook watter ervarings bygedra het tot die persoonsontwikkeling;
- (2) Temas, woorde en sinne vervolgens te identifiseer en onderling in verband te bring om 'n geheelbeeld te vorm;
- (3) Die identifisering van nog opvallende temas, gelyksoortiges te sorteer, en die oorblywende data eenkant te plaas;
- (4) In 'n volgende rondte weer deur die data te lees om ander opvallende temas te verfyn en 'n rekord te hou van waar verwantskappe in die data;
- (5) Vervolgens te besluit of die temas deur die data ondersteun word en dan verdere data te vind vir voorbeelde wat nie pas nie;
- (6) 'n Analise binne die temas te maak;

- (7) Regdeur die individuele eenhede te soek na nog temas;
- (8) 'n Uiteensetting te plaas van hoofpunte wat verwantskappe binne die temas beklemtoon; en laastens
- (9) Die data-uittreksels of aanhalings te selekteer wat die elemente van die temas die beste ondersteun.

'n Voorbeeld van hoe die navorser temas identifiseer het word in die volgende tabel geïllustreer:

TABEL 1: 'n Illustrasie van die wyse waarop die navorser temas identifiseer het

DEELNEMER SE STELLING:	BETEKENIS:	SUBTEMA GEÏDENTIFISEER:
<i>"...jy dink jy gaan dit nooit maak nie....en as jy terugkyk en dink aan jou eerstejaar, besef jy: tog het ek dit gedoen en jy voel trots jy's daardeur en daarom het jy die moed om aan te gaan"</i>	Aanvanklike twyfel in eie vermoë om eerstejaar te oorkom. Raak bewus van sukses deur aan ervaring te dink en ervaar goeie gevoelens daardeur, sowel as die vertroue om aan te gaan.	Insig in eie vermoëns Selfvertroue Selfdoeltreffendheid Selfrefleksie
<i>"Ek was eers 'n pap babatjie gewees en toe't jy seker ontwikkel en sterker geword en toe't jy jou eerste tree gegee en vinniger begin loop en nou kan jy hardloop...nou gee ek nie om om dit te doen nie want eers het ek my eerste treetjie gegee en nou kan ek hardloop".</i>	Beskou die self aanvanklik as swak en ontwikkel geleidelik meer krag om te verbeter. Is bereid om meer te waag as gevolg van meer geloof in self.	Selfvertroue
<i>"My ma het my met elke opdrag op skool gehelp, en toe moes ek dit self doen, toe ek hier kom het ek gestres maar nou is jy bereid om dit op jou eie te doen en op jou eie voete te staan".</i>	Afhanklikheid in die uitvoer van opdragte. Kom tot die besef dat eie verantwoordelikheid geneem moet word en maak aanpassings.	Selfstandigheid Aanpassing
<i>"eers het ek het nie geweet of ek kom of gaan nie, die werk was baie en ek het gesukkel om by te hou....nou is alles vir my soveel meer bekend en lekkerder....voel meer in beheer van alles."</i>	Aanvanklike verwardheid na rustiger gevoel oor die omgewing en dit gee 'n gevoel van in beheer wees.	Aanpassing Interne lokus van kontrole

DEELNEMER SE STELLING:	BETEKENIS:	SUBTEMA GEÏDENTIFISEER:
<i>"Hartseer as ek alleen is, mis my gesin en vriendinne..... jy weet nie waar jy is nie, jy kry nie die klaskamers nie, jy is baie gespanne en weet nie wat om te doen nie...jy leer jou omgewing ken en maak nuwe vriende...die lewe is nou wonderlik en opwindend ek is nou gewoon aan my omgewing en geniet die lewe baie"</i>	Aanvanklike verlange en eensaamheid aan die begin met gepaardgaande vreemdheid wat aanleiding gee tot gespannendheid en onsekerheid. Stelselmatig word omgewing beter verken deur die aanraking van mense wat nuwe vriendskappe, meer gemak in die omgewing en geluk tot gevolg het.	Aanpassing Vestiging van vriendskappe Bevredigende selfaktualisering
<i>"aan die begin nie sommer gemingle nie... 'n baie skaam dogtertjie.....bloedrooi gebloos as iemand vir my gekyk het.....nou kan ek met enige iemand praat en maak makliker vriende"</i>	Aanvanklike teruggetrokkenheid met gepaardgaande vrees vir interaksie na meer gemaklikheid met self tussen ander mense a.g.v. geleidelike interaksie met ander.	Sosiale vaardighede Vestiging van vriendskappe
<i>"Jy kom hier en jou hele support system is weg en dan moet jy 'n nuwe een bou, want jy het die behoefte aan iemand om mee te praat en dan leer jy, jy kan nie op jou eie klaarkom nie.....ek het geleer jy kan nie op jou eie klaarkom nie, dat jy afhanklik van ander mense is en elke dag nodig het om iets te leer".</i>	Met aankoms raak deelnemer bewus van haar vorige ondersteuning en die skielike afwesigheid daarvan. Die besef dat hulp nodig is om bymekaar te leer en die behoefte aan interaksie dwing deelnemer om met ander mense te meng en eie ondersteuningsstelsel te bou.	Interafhanklikheid Interaksie met ander Insig oor ander
<i>"Soms [het ek] so baie gekyk na my eie probleme en nou het ek besef iemand anders het dalk groter probleme as ek en ek kan dalk iemand anders help".</i>	Deelnemer raak bewus van ander mense se wêreld namate sy ander mense leer ken en besef dat haar eie probleme skielik so klein lyk teenoor haar eie en kom daardeur tot die besef dat sy meestal op haarself gefokus was.	Insig oor ander Insig oor self
<i>"Vir my persoonlik is dit 'n ding van verskillende mense en as ek dan met hulle vir die eerste keer in 'n groep gewees het, want anders sou ek nie een van hulle geken het nie en dit sou maar net afgehang het van hoe ek net daar gaan sit op my eie moet werk en dan doen jy niks en het geen bydra tot die werk nie en gaan dit niks ook nie vir my baat nie, en as jy jou deel gee en saam werk in 'n groep, dan is die kommunikasie beter en dan werk almal saam en julle leer meer dinge saam".</i>	Raak bewus van die voordele wat groepwerk kan bied en hoe mense kan saamwerk om mekaar te help. Deelnemer besef ook dat as meer van die self gegee word vir iemand anders, sal ander mense ook meer van hulleself gee.	Groepwerk Samewerking met ander Interafhanklikheid Insig oor ander Insig oor self

3.8 ETIESE MAATREËLS

Hitchcock en Hughes (1995:44) beskou etiese maatreëls in navorsing as vraagstukke oor waardes of oortuigings en persoonlike beskouings. Hulle sien daarby ook die vraag rondom 'n navorser se verantwoordelikheid teenoor deelnemers, as sentraal tot die navorsing. Die etiese gedragskode van die navorser word dus as uiters belangrik geag, nie net ten opsigte van toestemming tot die studie nie, maar ook in die wyse waarop daar teenoor deelnemers opgetree word (Hatch, 2002:65).

Die wyse waarop ingeligte toestemming van deelnemers verkry is sowel as die verkryging van toestemming tot die studie, word vervolgens bespreek.

3.8.1 Ingeligte toestemming

'n Basiese etiese vraag wat by die beplanning van alle navorsing in aanmerking geneem moet word, is of die navorsing die deelnemers of die gemeenskap op enige wyse kan benadeel. Ten einde korrekte etiese navorsingsgedrag te openbaar, is die eerste belangrike stap dat die navorser ingeligte toestemming van deelnemers sal verkry (Louw & Edwards, 1998:51). Hatch (2002:51) is van mening dat 'n navorser aan die begin van die studie 'n breedvoerige omskrywing aan deelnemers moet verskaf oor wat van hul verwag word en wat hul take sou wees.

Inligting oor die doel van die studie asook inligting oor die verloop van die studie is aan elke deelnemer in die vorm van 'n brief verskaf. Die brief het spesifieke inligting oor die studie en die verwagtinge rondom die studie verskaf. Daar is ook met elke deelnemer ooreengekom dat enige inligting vertroulik hanteer sal word en dat geen name bekend gemaak sal word nie. Deelnemers het ook vrywillig deelgeneem en het die opsie gehad om uit te tree as hulle dit so sou verkies. Deelnemers moes die brief teken as bewys dat hulle die prosedure en vereistes verstaan, en ter bevestiging van hulle toestemming tot deelname aan die navorsing. Geen deelnemer is dus nalatig hanteer of onder valse voorwendsels by die studie betrek nie.

3.8.2 Toestemming tot die navorsing

Die doel van toestemming tot enige navorsingsprojek is om te verseker dat deelnemers nie fisies of psigies benadeel sal word nie, verduidelik Louw en Edwards (1998:50). Hatch (2002:67) beskou die getekende dokumente, waarin deelnemers ingeligte toestemming tot die navorsing verleen, van uiterste belang in kwalitatiewe navorsing. Die beskerming van

deelnemers se belange word op hierdie wyse verseker. In hierdie studie is eerstejaarstudente uit die Fakulteit Opvoedingswetenskappe betrek, en daarom is toestemming dus deur die etiekkomitee van die fakulteit verleen.

3.9 GELDIGHEID VAN DIE STUDIE

3.9.1 Betroubaarheid

Betroubaarheid en geldigheid in navorsing word gebruik om die kwaliteit van die ingesamelde data te verduidelik, sê Leedy en Ormrod (2001:31). Hitchcock en Hughes (1995:105) beklemtoon dat geldigheid en betroubaarheid nie eintlik gepas is in kwalitatiewe navorsing nie, omdat dit oor die betekenis en interpretasie van 'n verskynsel gaan en nie die meetbaarheid daarvan nie. Kwalitatiewe navorsers soek dus na betekenis wat steun op die navorser se interpretasie. Hatch (2002:120) is van mening dat die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing wel deur die noukeurige interpretasie van data bepaal kan word. Sy verduidelik dat die spesifieke interpretasie van data bydra tot die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing, en dat dit gedoen word deur die verskillende kontekste in die data te identifiseer wat betekenis het, die betekenisvolle vergelykings en verskille in die konteks te herken, en die data te beoordeel volgens die relevante teorieë en literatuur.

In Guba se betroubaarheidsmodel (Lincoln & Guba, 1985:290-301) word vier aspekte genoem wat bydra tot die betroubaarheid van 'n studie, naamlik kredietwaardigheid (credibility), oordraagbaarheid (transferability), betroubaarheid (dependability) en bevestigbaarheid (conformability).

3.9.1.1 Kredietwaardigheid (credibility)

Met betrekking tot kredietwaardigheid kan die vraag, volgens Lincoln en Guba (1985:290-301), gevra word of die navorser daarin kon slaag om vertroue te bewerkstellig in die korrektheid van die bevindinge wat vanuit die navorsingsmetodes gemaak is. Volgens hierdie skrywers word die waarheidswaarde verder verseker deur die ontdekking van ervarings en belewenisse soos deur die respondente beleef is. 'n Deeglike, korrekte beskrywing van die datainsamelingsproses kan bydra tot die kredietwaardigheid van navorsing (De Vos *et al.*, 2002:364). Die waarheidswaardeklousule word in hierdie studie verseker deur die gebruik van fokusgroep- en individuele onderhoude wat woordeliks getranskribeer word. Hierbenevens word vraelyste met oop vrae geanaliseer en die bevindinge gekontroleer m.b.v. die literatuur. Op hierdie wyse handhaaf die navorser 'n onpartydige en neutrale posisie ten

opsigte van enige voorafkennis en vooroordele teenoor die onderwerp (van der Merwe, 1997:61).

3.9.1.2 Oordraagbaarheid (transferability)

Tashakkori en Teddlie (2003:256) beskou oordraagbaarheid as die moontlike geldigheid van bevindinge binne 'n ander konteks as die oorspronklike. Die vraag sou dus, ten opsigte van die oordraagbaarheid van die navorsing, gevra kon word of die bevindinge dieselfde sou wees indien dit op 'n ander groep mense of in 'n ander konteks gedoen is (De Vos *et al.*, 2002:346). Volgens laasgenoemde skrywers kan triangulering bydra tot 'n studie se oordraagbaarheid.

3.9.1.2.1 Triangulering

Triangulering word volgens Lincoln en Guba (1985:290-301) aangewend om by te dra tot die waarheid of geloofwaardigheid van 'n ondersoek. Die proses van triangulering is in hierdie studie gebruik om by te dra tot die versterking van die bevindings. Die doel van versterking met behulp van triangulering is nie om die akkuraatheid van mense se persepsies te bevestig of om die ware refleksies van 'n situasie weer te gee nie, maar eerder om te verseker dat die bevindinge rondom mense se persepsies korrek gereflekteer word (Key, 1997). Volgens Creswell (2005:266) dra triangulering by tot die akkuraatheid van die bevindinge deur verskillende datainsamelingsmetodes te gebruik. Denzin (1978:11) noem die gebruik van veelvoudige datainsamelingsmetodes in kwalitatiewe navorsing, metodologiese triangulering.

In hierdie studie is metodologiese triangulering gedoen waar die navorser van veelvoudige datainsamelingsmetodes gebruik gemaak het. Die navorser van hierdie studie het 4 datainsamelingsmetodes gebruik om die bevindings te versterk, naamlik vraelyste met onvoltooide sinne, collages, fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude.

3.9.1.3 Betroubaarheid (dependability)

Betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing stel die vraag of die bevindinge dieselfde sou wees as dit met dieselfde deelnemers of in dieselfde konteks herhaal is (De Vos *et al.*, 2002:346). Soos reeds genoem maak die navorser van hierdie studie gebruik van veelvoudige datainsamelingsmetodes. Volgens Tashakkori en Teddlie (2003:581) dra die gebruik van multi-metodes by tot die aanvaarding van die bevindinge se betroubaarheid.

3.9.1.4 Bevestigbaarheid (conformability)

Babbie en Mouton (2001:278) definieer bevestigbaarheid as die graad waartoe die bevindinge 'n produk van die ondersoek se fokus is, eerder as 'n produk van die vooroordele van die navorser. Die fenomenologies-interpretatiewe benadering wat in hierdie studie gevolg is, gaan juis oor die indiepte verstaan van deelnemers se ervarings en beskou die navorser, volgens Denzin en Lincoln (2005:10), as 'n integrale rolspeler in die hele navorsingsproses. Die interpretasie van die data word deur die navorser van hierdie studie gedoen. Die navorser was bewus van haar eie persoonlike raamwerk en oortuigings, sowel as die rol wat dit in die interpretasie van die data kon speel. Sy het dus haar rol as navorser in die interpretering van die data erken. Datainsameling en interpretasies is gedoen om sover as moontlik verwysings in die literatuur te ondersteun eerder as die siening of vooroordele van die navorser.

3.10 BEPERKINGE VAN HIERDIE STUDIE

Alhoewel vyftig deelnemers die eerste vraelys voltooi het, het slegs veertien deelnemers, uit die aanvanklike vyftig, die tweederonde-vraelys ingedien. Deelname aan die studie was vrywillig en die beskikbaarheid van die deelnemers is ook in ag geneem. Data wat ingesamel is deur middel van onderhoude is ook beperk deur enkele deelnemers wat nie opgedaag het nie.

3.11 SAMEVATTING

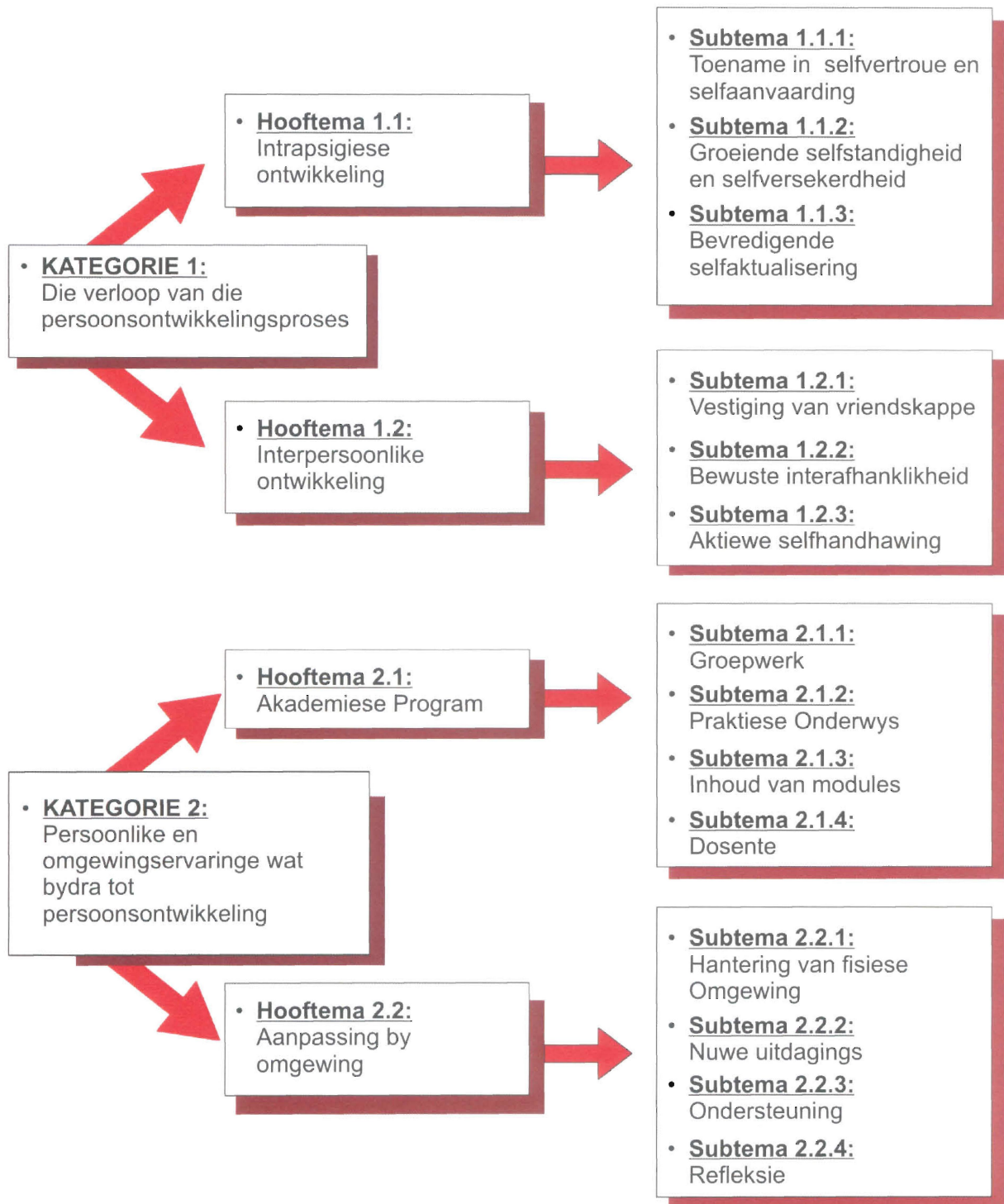
Hoofstuk drie het 'n bespreking van die navorsingsontwerp behels. Die doelwitte van die studie is uiteengesit, gevolg deur 'n bespreking van die navorsingsmetodologie en navorsingsontwerp. Die seleksie van deelnemers sowel as die metodes van datainsameling en data-analise is bespreek.

In hoofstuk 4 word die bevindinge van die studie sowel as die geanaliseerde data, bespreek.

HOOFSTUK 4

BEVINDINGE

Tabel 2: Uiteensetting van hoofkategorieë, -temas en subtemas uit die ondersoek geïdentifiseer



4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindinge van die data-analise wat uit die studie met onvoltooide sinne, collages, fokusgroep- en individuele onderhoude ingesamel is, uiteengesit. Die data wat uit die ondersoek verkry is, is verwerk met die oog op die beantwoording van die volgende navorsingsvrae:

- Hoedanig verloop die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente?
- Watter persoonlike en omgewingservaringe dra by tot die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente?

Tydens die analisering van die data is hoofkategorieë en –temas, sowel as subtemas op 'n induktiewe wyse geïdentifiseer (sien tabel 2).

Die navorsingsvrae wat die empiriese studie gerig het, word in kategorieë aangespreek. Dit word gevolg deur 'n geïntegreerde bespreking met verwante literatuur.

4.2 BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE

4.2.1 KATEGORIE 1: Die verloop van die persoonsontwikkelingsproses

Die verloop van die persoonsontwikkelingsproses word met betrekking tot bogenoemde twee hooftemas en verwante subtemas bespreek. Intrapsigiese ontwikkeling word eerstens bespreek, en word gevolg deur interpersoonlike ontwikkeling met verwysing na al die datastelle.

4.2.1.1 Hoofteema 1.1: Intrapsigiese ontwikkeling

Die intrapersoonlike ontwikkeling van deelnemers aan die projek word bespreek met verwysing na ontwikkeling m.b.t. die onderskeie fasette van intrapersoonlike ontwikkeling waarna deelnemers in die vraelyste, collages, fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude verwys het.

- **Subtema 1.1.1: Toename in selfvertroue en selfaanvaarding**

Deelnemers het deurlopend aangetoon dat hulle aan hul eie vermoëns getwyfel het, onseker van hulself was en selfs bang gevoel het by toetrede tot hulle eerste studiejaar. Uit die vraelyste is dit duidelik dat hulle aanvanklike ervaring was dat hulle nie goed genoeg is nie, en dat hulle dit daarom moeilik gevind het om hulself te aanvaar. Dit het in sommige gevalle gepaard gegaan met die oortuiging dat hulle perfek moet wees en alles reg moet doen. Deur die loop van die jaar het 'n duidelike ontwikkeling vanaf gebrekkige selfaanvaarding na 'n aanvaarding van die self as iemand wat *"is wie ek is"*, plaasgevind. Die verskuiwing het gepaard gegaan met die ontdekking van eie unieke talente en gawes, die besef dat *"jy net jouself kan wees"* en *"fine is nes ek is"*.

'n Aanvanklike gebrek aan selfvertroue en 'n vrees vir nuwe situasies en uitdagings is voortdurend deur deelnemers aangedui. Hulle het aan die begin van hul eerstejaar veral teruggedeins vir uitdagings en nie maklik in nuwe situasies aangepas nie. Deelnemers aan fokusgroep een het saamgestem dat hulle aan die begin van hul eerstejaar nie genoeg vertroue in hulleself gehad het om op hul eie te funksioneer nie. Hulle het aan die begin van hulle eerstejaar ervaar dat hulle *"niks geweet [het] nie, onseker oor [hul] studierigting"* en *"onseker en bang"* was. Een deelnemer erken dat sy vooraf gedink het dat sy gereed is om die wêreld aan te vat, maar erken dat sy baie verlore gevoel het toe sy deur haar ouers afgelaai is.

Die deelnemers aan die drie fokusgroepe en die individuele onderhoude was dit eens dat hulle na ses maande meer geloof in hulself gehad het, en in staat was om "uitdagings makliker te aanvaar en nuwe situasies beter te hanteer". Een deelnemer het haarself as 'n sterker persoon beskryf, met meer moed in die hantering van nuwe situasies. Die deelnemers het ook aangetoon dat hulle meer insig in hul eie vermoëns verkry het en beter geweet het waartoe hulle instaat is. Die groei vanaf 'n aanvanklike posisie van gebrek aan selfvertroue tot 'n posisie van selfvertroue (wat die student in staat gestel het om nuwe situasies beter te kon hanteer en meer te kon waag) is deur een deelnemer aan fokusgroep een vergelyk met die proses van 'n kind wat leer loop:

"Ek was eers 'n pap babatjie gewees en toe't jy seker ontwikkel en sterker geword en toe't jy jou eerste tree gegee en vinniger begin loop en nou kan jy hardloop...nou gee ek nie om om dit te doen nie want eers het ek my eerste treetjie gegee en nou kan ek hardloop".

- **Subtema 1.1.2: Groeiende selfstandigheid en selfversekerdheid**

Een deelnemer het die ontwikkeling vanaf hulpeloosheid na selfstandigheid gedurende die eerste studiejaar as volg beskryf:

"My ma het my met elke opdrag op skool gehelp, en toe moes ek dit self doen, toe ek hier kom het ek gestres maar nou is jy bereid om dit op jou eie te doen en op jou eie voete te staan".

Deelnemers het verder aangedui dat hul aan die begin van die jaar nie in beheer van alles gevoel het nie, met *"deurmekaar gevoelens, verwardheid en onsekerheid oor alles"*, maar nou meer in beheer voel.

Die ontwikkeling vanaf onsekerheid oor die self en eie vermoëns aan die begin van die eerstejaar, na selfversekerdheid en selfstandigheid, is veral duidelik in die collages uitgebeeld. Een deelnemer het aangetoon hoe sy van 'n klein dogtertjie tot 'n ryper, meer volwasse persoon ontwikkel het. Die ontwikkeling vanaf onsekerheid en bangheid aan die begin van die eerstejaar tot selfversekerdheid, is deur 'n ander deelnemer uitgebeeld in die vorm van twee gesigte: 'n Hartseer gesig met trane aan die begin, en 'n gelukkige gesig wat glimlag aan die einde van haar eerstejaar. Sy het verduidelik hoe sy van haar aanvanklike posisie van onsekerheid en bangheid gegroei het tot 'n gevoel van beheer, wat sy toegeskryf het aan die feit dat *"alles vir my soveel meer bekend en lekkerder is"*. Nog 'n deelnemer het haar ontwikkeling na groter selfstandigheid beskryf deur dit te vergelyk met 'n tunnel. Sy is aanvanklik in 'n donker tunnel wat sy so ervaar: *"ek het nie geweet of ek kom of gaan nie, die werk was baie en ek het gesukkel om by te hou"*. Na ses maande op universiteit het sy begin lig sien aan die einde van die tunnel en *"voel meer in beheer van alles."*

Deelnemers het aangetoon dat hulle dit aan die begin van die jaar moeilik gevind het om kritiek te hanteer. Die meerderheid deelnemers het ook aangedui dat hulle dit persoonlik opgeneem het wanneer hulle gekritiseer is, en daardeur *"seergemaak"* is. Die deelnemers was dit eens dat hulle kritiek negatief hanteer het: *"Wanneer iemand my kritiseer maak dit my kwaad en dan sê ek goed wat ek nie bedoel nie"*. 'n Ander deelnemer het voorgegee dat kritiek haar nie pla nie: *"Wanneer iemand my kritiseer maak dit gewoonlik seer en ek gee dan voor dat dit my nie pla nie, maar eintlik pla dit my"*. Na ses maande het deelnemers gerapporteer dat hulle nou kritiek as 'n leerproses sien: *"Ek't agtergekom dat 'n mens altyd gekritiseer sal word, 'n mens moet leer om dit te hanteer"*. Deelnemers kon ook onderskei tussen geldige en onnodige kritiek. Een deelnemer het dit so gestel: *"Ek het geleer om te luister na die kritiek, te besluit of dit waardige kritiek is, as dit nie is nie ignoreer ek dit"*.

Dit blyk uit die vraelyste dat deelnemers dit moeilik gevind het om gewoon te raak aan die omgewing. Een deelnemer het beskryf hoe sy van 'n posisie waar *"jy nie weet waar jy is nie, jy kry nie die klaskamers nie, jy is baie gespanne en weet nie wat om te doen nie"*, verskuif het na 'n posisie *"waar jy jou omgewing ken en groei in jou omgewing"*. Daar is aanvanklik 'n deurlopende ondertoon van verlange terug na hul vorige omgewing en ouerhuis met gepaardgaande eensaamheid: *"Hartseer as ek alleen is, mis my gesin en vriendinne"*. Hierdie verlange is veral deur vroulike deelnemers uitgespreek. 'n Ander deelnemer het gerapporteer dat dit in die begin vir haar erg was om PUK toe te gaan en dat sy aan die begin van jaar nie eens klas toe wou gaan nie. Die deelnemers het egter deurgaans aangedui dat hulle na ses maande baie beter aangepas het en meer gemaklik in hul omgewing was. Nog 'n deelnemer het na ses maande geskryf: *"Die lewe is wonderlik en opwindend ek is nou gewoon aan my omgewing en geniet die lewe baie"*. 'n Ander deelnemer het haar ontwikkeling so beskryf: *"Aan die begin het ek soos 'n enkele blommetjie in 'n groot blomtuin gevoel en nou sien ek myself as gelukkige gesonde regop blommetjie in 'n groot blomtuin vol blomme"*. Nog 'n deelnemer het ervaar dat sy nie meer die heelyd moet teruggaan huistoe nie, maar langer tye van die huis af kon wegbly.

Onsekerheid ten opsigte van hul studierigting is ook aan die begin ervaar en het die spanning vererger. Die deelnemers het egter gerapporteer dat die spanning geleidelik afgeneem het nadat hulle meer sekerheid oor hul studierigting gekry het. Tydens die fokusgroeponderhoude was dit duidelik dat die onsekerheid en negatiwiteit oor studierigting aan die begin van die jaar oorgegaan het tot groter sekerheid en positiwiteit oor hul studierigting. Daarbenewens het hulle ook akademies ontwikkel, hul kennis verbreed en hul studievaardighede uitgebrei.

- **Subtema 1.1.3: Bevredigende selfaktualisering**

Deelnemers het deurlopend aangemeld dat hulle aan die begin van die jaar moedeloos was en gesukkel het om gefokus te bly. Dit is ook duidelik uit die vraelyste dat deelnemers aan die begin van hul eerstejaar geweldige spanning ervaar het en die lewe selfs as 'n teleurstelling beleef het: *"Die lewe is soms dissappointing en dit is nie hier soos wat ek verwag het dit gaan wees nie, ek stres permanent"*. Deelnemers aan fokusgroep twee het veral klem gelê op die ervaring van depressiewe gevoelens, negatiwiteit en 'n gebrek aan selfmotivering gedurende die begin van hul eerste studiejaar. Hulle het egter gerapporteer dat hulle deur die loop van die jaar 'n toenemende positiwiteit en waardering vir die lewe ontwikkel het. Een deelnemer aan fokusgroep twee het hierdie proses as volg beskryf: *"Ek was 'n baie down persoon gewees aan die begin maar ek het baie verander, ek het meer waardering vir dinge in my lewe wat ek eers gedink het ek moet nie dankbaar wees voor nie"*

en ek het besluit om self positief te wees". Deelnemers het vermeld dat hulle veral deursettingsvermoë ontwikkel het deur te val, op te staan en weer voort te gaan. Daarbenewens het hulle ook die vermoë ontwikkel om hulself te motiveer. Een deelnemer het dit tydens 'n individuele onderhoud so gestel:

"Op skool as ek nie lus was om te leer nie het ek my boeke neergegooi, nou sal ek vir myself sê, jy gaan nou begin leer ...".

'n Gevoel van sukses na hul eerstejaar is deur die deelnemers gerapporteer, omdat hulle nie aanvanklik gedink het dat hulle dit sou regkry nie en daarom *"trots voel om te dink ons is daardeur"*. Een deelnemer het die beleving van sukses so beskryf:

"Jy voel jy het al iets bereik en dis iets wat jy nog nooit gedoen het nie en as jy nou terugkyk kan ek sê ek het my eerstejaar gemaak", terwyl 'n ander deelnemer dit beleef het as 'n proses waarin jy *"geskaaf en gevorm[is] tot die persoon wat jy moet wees"*.

4.2.1.2 Hooftema 1.2: Interpersoonlike ontwikkeling

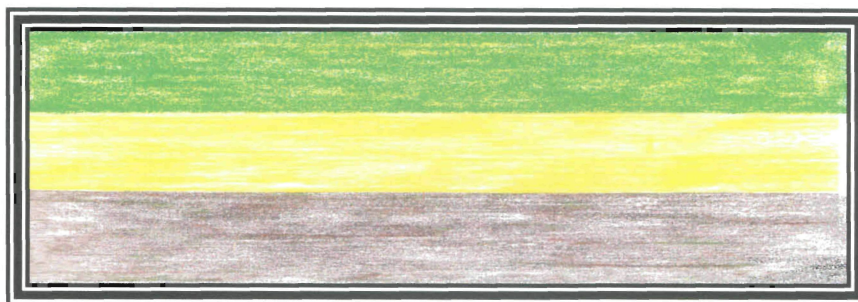
Die interpersoonlike ontwikkeling van deelnemers aan hierdie studie word bespreek met verwysing na die ontwikkeling m.b.t. die onderskeie fasette van interpersoonlike ontwikkeling waarna deelnemers in die vraelyste, collages, fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude verwys het.

- **Subtema 1.2.1: Vestiging van vriendskappe**

Die deelnemers het aangetoon dat hulle aan die begin van hul eerstejaar aanvanklik meer afsydig en terughoudend in verhoudinge was. Een deelnemer het verduidelik dat sy *"aan die begin nie sommer gemingle"* het nie, en haarself as *"n baie skaam dogtertjie"* beskou het wat nie maklik 'n gesprek kon voer nie. 'n Ander deelnemer wat meer haarself was, het *"bloedrooi gebloos as iemand vir my gekyk het"*. Deelnemers het ook gerapporteer dat hulle dikwels eensaamheid en onsekerheid in hul nuwe omgewing ervaar het, ten spyte van die feit dat hulle tussen mense was.

Daar was egter 'n geleidelike skuif na groter vrymoedigheid teenoor ander mense. Na een jaar op universiteit stem die deelnemers saam dat hulle minder ongemak in sosiale situasies ervaar het. Hulle meld dat hulle nou geleer het om *"makliker vriende te maak"*. Dit was ook meestal makliker om vriende te maak as wat hulle aanvanklik gedink het. Die bou van nuwe vriendskappe was volgens die deelnemers 'n groot uitdaging wat hulle in staat gestel het om *"meer wysheid te bekom oor mense"*. Die groter openheid teenoor ander het ook gelei tot

meer doeltreffende kommunikasie met ander mense, en het onder meer bygedra tot beter luistervaardighede en meer geduld met ander mense. Die skuif vanaf eensaamheid en 'n gevoel van terughoudendheid teenoor nuwe mense aan die begin van die eerstejaar, na meer standvastige vriendskappe en ondersteuning van mekaar, word treffend deur een deelnemer in haar collage uitgebeeld. Sy illustreer die proses in drie kleure.



Figuur 1: Collage 14

Die swart gedeelte verteenwoordig die “donker tyd toe sy op universiteit” aangekom het en waarin sy “alleen, bang, onseker, morbied, erg huistoe verlang” het, en “te bang was om te praat”. Dit verwys ook na haar “skaamheid, onsekerheid, teruggetrokkenheid” en totale “vrees vir interaksie” met nuwe mense. Die geel verteenwoordig ‘n meer neutrale toestand waartydens sy bewus word van haar “skaamheid en al die aanpassings” wat sy moes deurmaak en dat haar ervaring “vaagweg beter [is] as aan die begin”. Die groen verteenwoordig haar aanpassing na ses maande. Sy het dit as volg beskryf:

“Ek is baie gemakliker met my vriende, weet wat van my verwag word in die klasse, ken die dosente, ken die kampus soos die palm van my hand, sal nie weer verdwaal nie, geniet my werk baie en is bly omdat ek so maklik ingeskakel het by alles op kampus”.

Die ontwikkeling van meer toereikende persoonlike interaksie en die vestiging van vriendskappe met die verloop van ses maande, word ook sterk in die vraelyste aangedui. Die aanvanklike vreemdheid “*jy kom hier en hier is niemand wat jy ken nie en honderde nuwe gesigte*” en “*jy is skaam om iets te vra*”, maak geleidelik, na 'n jaar, plek vir vriendskappe: “*Jy't nou vriende en jy kan kies wat jy naweke wil doen*”. Een deelnemer het in die vraelys daarop gewys dat die ondersteuning van vriende haar beter laat voel het, en het haar vriende as groot bron van motivering om uitdagings aan te pak, beskou: “*Dit gaan net al beter om te weet jy het vriende om op staat te maak*” en “*ek kan uitdagings met behulp van vriende aanvaar, ek kan altyd op hulle staatmaak*”. Die ervaring dat vriende in die omgewing 'n positiewe bydra kan lewer word sterk deur deelnemers aan die fokusgroepe beklemtoon. Een deelnemer aan fokusgroep twee het haar vriende as inspirasie beskou, en die mense

om haar as bron van motivering om nie *"tou op te gooi nie"* en om *"'n bietjie meer positief"* te wees.

- **Subtema 1.2.2: Bewuste interafhanklikheid**

Die deelnemers het ook deurgaans gemeld dat hulle *"net beter voel"* as ander vir hulle luister. Hulle het ook 'n gevoel van gemeensaamheid en kameraadskap ondervind. Die ervaring van almal in dieselfde bootjie, dui op die interafhanklikheidsbesef wat ervaar is: *"Jy wil wys ons is almal saam in hierdie ding, ons is nou maar elkeen deel van hierdie groep"*.

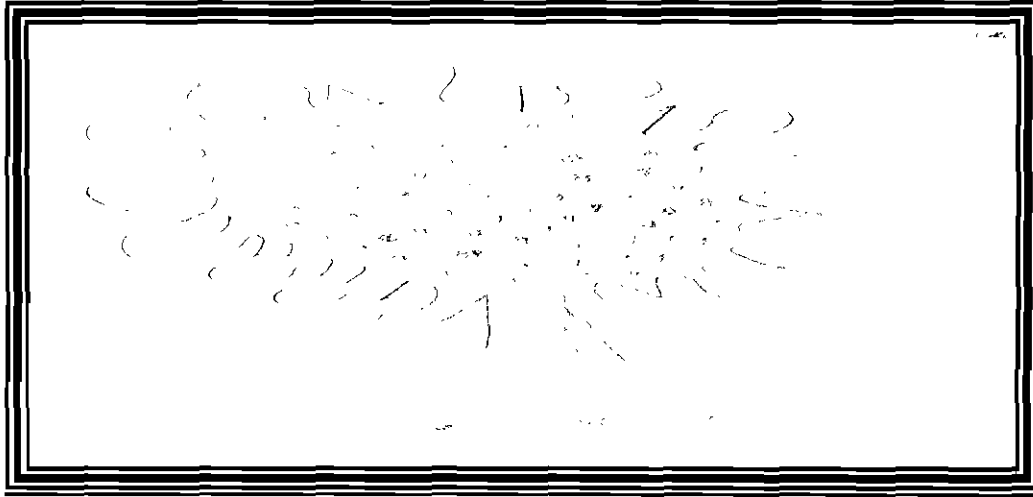
Die deelnemers het deurgaans verwys na die sterk behoefte aan ondersteuning wat hulle aan die begin van hul eerstejaar ondervind het. Dit hou duidelik verband met die feit dat besluite in hul vorige omgewing (skool en huis) sterk beïnvloed is deur eksterne faktore. Hulle het *"altyd hulp van ouers gehad"* en *"toestemming nodig gehad het vir alles"*. Die deelnemers het tydens die fokusgroep en individuele onderhoude egter ook aangetoon dat hulle aanvanklik, ten spyte van die sterk behoefte aan ondersteuning, die idee gekoester het van *"ek kan self regkom"*. Hulle wou dus aan die begin geen hulp aanvaar nie. Dit hou verband met die aanvanklike persepsie dat niemand omgee nie en die fokus op uitsluitlik hul eie probleme. Met die verloop van tyd het hulle egter tot die besef gekom het dat hulle ander mense nodig het:

"Ek het aan die begin gedink ek doen my eie ding, maar ek het aangekom met die besef jy moet maar daar oorkom en werk, en ek was baie alleen en toe het ek besef met die attitute gaan jy swaarkry so jy moet maar nederig word en vra vir hulp. Ek het geleer jy kan nie op jou eie klaarkom nie, dat jy afhanklik van ander mense is en elke dag nodig het om iets te leer".

Na die verloop van ses maande het die meerderheid deelnemers in vraelys twee ook aangedui dat hul wel *"meer omgee van ander ervaar"* en ná die verloop van ses maande agtergekom het *"dat mense wel omgee en belangstel in wat ek sê"*.

Die ontwikkeling van die besef dat mense interafhanklik van mekaar is, is veral deurlopend aangedui deur deelnemers aan fokusgroep een. Een deelnemer, wat aangedui het dat sy eintlik net vir 'n jaar in die koshuis wou bly, het na twaalf maande op universiteit besef datsy afhanklik geraak het van ander. 'n Ander deelnemer het die bewuswording van haar interafhanklikheid met ander so beskryf: *"Jy kom hier en jou hele support system is weg en dan moet jy 'n nuwe een bou, want jy het die behoefte aan iemand om mee te praat en dan leer jy, jy kan nie op jou eie klaarkom nie"*. Nog 'n deelnemer beeld haarself as 'n boom uit met vriende as die sterk wortels wat haar regop hou. Sy beskryf dit soos volg:

"Ek het die jaar so verander en besef dat ek nie my volle potensiaal kan bereik op my eie nie maar dat ek ondersteuning sal benodig en dat daar 'n paar struikelblokke op my pad sal kom en deur ondersteuning kan ek my volle menswees bereik, blom en verder groei".



Figuur 2: Collage 2

Deelnemers het gerapporteer dat die aanvanklike selfgesentreerdheid aan die begin van hul eerstejaar geleidelik ontwikkel het na die erkenning van ander se behoeftes. Een deelnemer aan fokusgroep twee stel dit so: *"Soms [het ek] so baie gekyk na my eie probleme en nou het ek besef iemand anders het dalk groter probleme as ek en ek kan dalk iemand anders help"*. Die aanvanklike negatiewe en die fokus op eie probleme aan die begin van die eerstejaar het verskuif na die besef dat mense van mekaar verskil en hul eie probleme het. Een deelnemer stel dit as volg:

"Ons is nou verskeie mense hier met verskillende behoeftes dan kom kry jy die een sit dalk met die probleem en die volgende een met 'n bietjie kleiner een en dan besluit jy kom ek wees net 'n bietjie meer positief en om die volgende persoon aan te moedig".

Doeltreffende interaksie ten opsigte van die vermoë om ander mense te aanvaar het ook toegeneem. Deelnemers het aangedui dat hulle dit in die begin moeilik gevind het om ander mense wat van hulle verskil, te aanvaar. Een deelnemer toon aan dat sy die meeste ander mense as *"anders as ek"*, beskou. 'n Ander deelnemer meld weer dat sy mense net in sekere gevalle aanvaar: *"Om ander te aanvaar is vir my maklik tensy hulle ongelowig, ongeskik of swak gemanierd is"*. Deelnemers aan vraelys twee het aangetoon dat hulle, ná die verloop van ses maande op universiteit, mense as diverse unieke wesens aanvaar het: *"Ek aanvaar ander vir die unieke mens wat hulle is"*. Die een deelnemer wat aangedui het dat sy mense net in sekere gevalle aanvaar het, het later aangetoon dat sy nie meer mense veroordeel nie, maar hulle eerder *"aanvaar soos hulle is"*.

Deelnemers het ook duidelik beklemtoon dat hulle geleer het om uit hulleself te beweeg en ander se behoeftes raak te sien. Hulle meen ook dat hulle meer waardering toon vir dit wat ander mense vir hulle doen. Die ontwikkeling vanaf min waardering vir ander en vanselfsprekende aanvaarding van hulp aan die begin van die eerstejaar na groter waardering vir ander, is veral in fokusgroepe twee en drie gerapporteer. Deelnemers het gemeld dat samewerking met ander aanvanklik nie vir hulle maklik was nie, omdat mense se belange nie altyd ooreenstem nie. Na ses maande het deelnemers aangetoon dat samewerking as noodsaaklik en doeltreffend beskou is. Hulle het dit geniet en aangedui dat hulle *“leer bymekaar”*. Die deelnemers het aangetoon dat hulle toenemend besef het dat samewerking nuttig is om *“’n taak ligter te maak”*. Hulle het dus gerapporteer dat hulle geleidelik afgesien het van die aanvanklike idee dat hulle nie hulp benodig nie.

Deelnemers het verder daarop gewys dat hul aan die begin van hul eerstejaar meer kortsigtig was. In teenstelling hiermee, het hulle na hulle eerstejaar gerapporteer dat hulle oop was vir ander se opinies, omdat hulle *“saam tot ’n konklusie [kon] kom”* en by mekaar kon leer. Die besef van die waarde van samewerking het die groei vanaf ’n onbereidwilligheid om te vra, na die gewaarwording van wedersydse ondersteuning, aangehelp. Een deelnemer aan vraelys twee het aangedui dat sy deur middel van samewerking in groepe ontdek het hoe verskillende mense verskillende bydraes kan lewer: *“Gedurende die groepwerksessies het ek ontdek dat dit beter is dat elkeen verskil want dan is daar meer opinies en idees”*.

- **Subtema 1.2.3: Aktiewe selfhandhawing**

Deelnemers het aangedui dat hulle aan die begin van die jaar gesukkel het om hul eie opinie te gee, veral as dit verskil het van ander se opinies: *“As ek verskil, is ek te bang om dit te sê”*. Na ses maande het deelnemers *“geleer om [hulle] eie opinie te lewer”* al het dit verskil van dié van ander studente. Die aanvanklike vrees om inligting te vra aan die begin van die eerstejaar het ook beduidend minder geword. Deelnemers aan individuele onderhoude het ook aangedui dat hulle ná hul eerstejaar meer vir hulleself kon opstaan in sosiale situasies: *“Ek kan makliker vir myself opkom veral wanneer ek tussen ander mense is”*. Die deelnemers het ook in vraelys een beklemtoon dat hul aan die begin van hul eerstejaar ongemaklik gevoel het wanneer hulle van ander verskil. Dit het veroorsaak dat hulle aan hul eie oortuigings twyfel: *“Wanneer ek van ander verskil raak ek bekommerd en wonder of ek nie dalk verkeerd is nie”*. Dieselfde deelnemers het na ses maande gerapporteer dat hulle *“meer gemaklik”* met hulleself gevoel het tussen ander mense.

Die deelnemers het aangevoer dat hulle vermoë om probleme in hul omgewing self te hanteer met die verloop van ses maande verbeter het. Hulle het gemeld dat, waar hulle voorheen afhanklik was van ander se hulp en ondersteuning, hulle nou self probleme in hul omgewing kon oplos. Een deelnemer het gesê dat sy aanvanklik afhanklik was van haar ma se ondersteuning, en veral wanneer dit moeilik gegaan het *“bel ek dadelik my ma”*. Dieselfde deelnemer het na 'n verloop van ses maande aangetoon dat sy nou eers haar probleme self probeer oplos. 'n Ander deelnemer het gemeld dat sy geleer het *“...om my eie baas te wees, te doen wat ek wil doen en die regte besluite te neem”*. Die deelnemers het deurlopend aangetoon dat hulle minder besluiteloos was, en dat hulle die vaardighede ontwikkel het om self beheer van situasies te neem.

4.2.2 KATEGORIE 2: Persoonlike en omgewingservaringe wat bydra tot persoonsontwikkeling

Die persoonlike en omgewingservaringe wat deur die studente geïdentifiseer is en die mate waartoe dit bygedra het tot hul ontwikkeling, word onder die volgende hoof- en subtemas bespreek:

4.2.2.1 Hooftema 2.1: Akademiese program

Dit is duidelik vanuit die data dat sekere komponente in die akademiese program 'n beduidende bydrae gelewer het tot eerstejaars se persoonsontwikkeling.

- **Subtema 2.1.1: Groepwerk**

Dit blyk veral uit die vraelyste dat die deelnemers aan die begin van hul eerstejaar nie van groepwerk gehou het nie, maar dit na 'n verloop van ses maande as ondersteuningsstelsel beskou het. Die aanvanklike *“ek hou nie van groepwerk nie, wil op my eie werk”* aan die begin van die jaar verander na 'n bewuswording van die voordele wat groepwerk inhou: *“Groepwerk word net beter, ons werk lekker in groepe saam en leer mekaar ken”*. Deelnemers het gerapporteer dat verpligte deelname aan groepwerk tydens kontakssessies hulle die geleentheid gebied het om medestudente van naderby te leer ken. Deelnemers aan fokusgroep twee en drie het beklemtoon dat groepwerk bygedra het tot verbeterde kommunikasie met ander mense, insluitende medestudente en dosente. Een deelnemer aan fokusgroep twee het uitgewys dat groepwerk daartoe bydra *“om mense te leer ken”*, maar dat sy ook meer van haarself leer gee het en geleer het om hulp van ander te ontvang:

“Vir my persoonlik is dit ‘n ding van verskillende mense en as ek dan met hulle vir die eerste keer in ‘n groep gewees het, want anders sou ek nie een van hulle geken het nie en dit sou maar net afgehang het van hoe ek net daar gaan sit op my eie moet werk en dan doen jy niks en het geen bydra tot die werk nie en gaan dit niks ook nie vir my baat nie, en as jy jou deel gee en saam werk in ‘n groep, dan is die kommunikasie beter en dan werk almal saam en julle leer meer dinge saam”.

Volgens deelnemers het groepwerk bygedra tot groei: vanaf aanvanklike terughoudendheid (“*ek doen my eie ding*”), gebrekkige selfmotivering en ‘n tekort aan selfvertroue, na sterker vriendskapsbande en ondersteuning, interafhanklikheid, beter selfmotivering en selfvertroue. Die gevoel van aanvaarding deur ander tydens groepwerk, het veral bygedra tot selfvertroue: “*Groepwerk boost my selfvertroue en ek aanvaar myself as ander my aanvaar*”. Die bydrae wat groepwerk tot die verbetering van kommunikasievaardighede gemaak het, is deur een deelnemer, met wie ‘n individuele onderhoud gevoer is, bevestig. Sy het dit so gestel: “*Jy het maar net met baie mense te doen soos groepwerk en daardeur het ek ook maar geleer om te kommunikeer, so het ek uit my doppie geklim*”. Deelnemers het verder aangedui dat groepwerk bygedra het tot die besef dat mense interafhanklik van mekaar is. Dit het hulle ook gehelp om mense werklik te leer ken en diverse verskille te aanvaar: “*Deur groepwerk leer ‘n mens uit mense se samewerkingsvermoë en persoonlikheid*”. Behalwe dat groepwerk deelnemers gehelp het om ‘n bietjie wyer te dink, het dit hulle ook laat besef dat “*elkeen net sy bietjie moet doen om ‘n taak vinniger afgehandel te kry*”. Die aanleer van samewerking met onbekendes kweek ‘n bewustheid van die interafhanklikheid wat daar tussen mense bestaan.

Die deelnemers het daarop gewys dat groepwerk ook die identifisering met ander studente bevorder. Dit het daartoe bygedra dat hulle gemakliker met hulle self kon wees. Die blootstelling aan nuwe situasies en uitdagings tydens groepwerk, het volgens deelnemers daartoe bygedra dat hulle geleer het om makliker voor ander mense te praat. Een deelnemer aan die individuele onderhoude het vertel wat ‘n groot uitdaging dit vir haar was om vir die eerste keer voor ‘n groep te praat:

“Jy moet nou maar jou sinnetjie praat voor hierdie meisies, het nog nooit op skool of voor ‘n klas gepraat nie”.

Een deelnemer se perspektief oor groepwerk as ondersteuningsstelsel, lui so: “*Jy [het] ‘n groep... waar jy saam met ander persone werk en jy kan op hulle staatmaak dat jy nie op die uiteinde al die werk alleen moet dra nie en dan doen hulle deel*”.

Nog 'n deelnemer uit fokusgroep drie beklemtoon dat groepwerk hom gehelp het om meer geduldig met ander te wees. Hy dui aan dat groepwerk nie net help om ander te leer ken nie, maar ook om ander te aanvaar soos hulle is en meer geduld met mense te hê. Hy stel dit as volg: *“Jy leer mense ken en jy aanvaar dat daar wel mense gaan wees wat gaan laat kom en nie hulle kant bring nie, maar jy leer om geduldig te wees”*.

- **Subtema 2.1.2: Praktiese onderwys**

Deelnemers aan fokusgroep een het veral verwys na die rol wat verpligte praktiese onderwys in die B.Ed. kurrikulum speel in die aanleer en inoefening van sekere vaardighede. Deelnemers het aangedui dat hulle, aan die begin van hul eerstejaar, onseker oor hul vermoëns gevoel het. Hulle het ook aangevoer dat hulle, na verloop van die praktiese onderwys, beter in staat was om teorie en praktyk te integreer en daarom minder onsekerheid ondervind het. Een deelnemer het dit soos volg gestel:

“Die eerste proef, jy't nie rêrig geweet wat om te doen nie, en jy het so baie goed geleer en tot jy geproef het dan onthou jy sekere dinge wat jy geleer het en jy herroep inligting van vakke wat jy geleer het wat bydra tot jou loopbaan, wat jy eendag gaan doen”.

Deelnemers aan fokusgroep twee en die individuele onderhoude het verder beklemtoon dat die eerste praktiese onderwyservaring *“baie stimulerend was”*, en stem saam dat hulle aanvanklik baie onseker was. Hulle voeg egter by dat hulle na die verloop van hul eerstejaar praktiese onderwys as uitstekende leerervaring beskou: *“Die kursus dwing jou om goed te doen wat jy nog nooit gedoen het nie, jy moet nou voor 'n klas gaan staan in proef, word half gechallenge en jy moet iets doen”*. Deelnemers aan die individuele onderhoude het ook aangedui dat die praktiese onderwys hulle pligsbesef en 'n sin van verantwoordelikheid teenoor ander geleer het: *“Ek het nou 'n verantwoordelikheid teenoor 'n kind”*. Een deelnemer het haar pligsbesef ten opsigte van haar beroep as volg beskryf: *“Ek het besef dat dit eendag my werk gaan wees om kinders met probleme te help”*.

Deelnemers aan fokusgroep twee het beklemtoon dat die ervaring tydens praktiese onderwys 'n belangrike bydrae gemaak het tot hulle persoonlike groei vanaf die begin tot die einde van hul eerstejaar. Die negatiwiteit, gebrekkige selfmotivering en kennis, sowel as die onsekerheid wat hul aankoms op universiteit gekenmerk het, het plek gemaak vir 'n meer positiewe ingesteldheid, selfmotivering, die aanleer daarvan om *“inligting oor te dra, te verfyn en te verskerp”* en pligsgetrouheid aan die einde van hul eerstejaar. Een deelnemer aan fokusgroep twee het die onderwyseres by wie se klas sy tydens praktiese onderwys waargeneem het, beskou as 'n inspirasie wat bygedra het tot groter selfmotivering en pligs-

getrouheid. Sy verduidelik dit as volg: *“Die onderwyseres by wie ek klas gekry het tydens die proef is ‘n baie trotse mens, sy was regtig positief en dit motiveer jou om getrou te wees”*. Een deelnemer aan fokusgroep twee het haar eerste proefondervinding as die *“grootste nagmerrie”* beskou. Sy het aanvanklik gevoel het dat sy nie gereed is nie, maar die belewenis het haar uiteindelik geleer het om meer oopkop te wees. Sy het ook aangedui dat sy tot sekere insigte oor haar professionele ontwikkeling gekom het:

“Jy besef vir party onderwysers is dit soos in natuurlik vir hom om sy inligting oor te dra, vir ander mense soos ek moet jy maar bietjie aanleer, dit verfyn en verskerp”.

Die praktiese onderwyservaring het deelnemers ook meer sekerheid oor hul studierigting gebied. Daar is deurlopend verwys na ‘n verskuiwing vanaf aanvanklike onsekerheid oor die keuse van ‘n studierigting aan die begin van die eerstejaar, na definitiewe sekerheid oor ‘n loopbaan in die onderwys na twaalf maande.

- **Subtema 2.1.3: Inhoud van modules**

Dit is moontlik dat sekere modules in die akademiese program moontlik kon bydra tot eerstejaars se persoonsontwikkeling, alhoewel net ‘n klein aantal deelnemers daarna verwys het. Een deelnemer het aangedui dat sekere modules in die B.Ed. program bygedra het tot haar persoons groei in haar eerstejaar op universiteit. ‘n Aantal deelnemers het aangetoon dat spesifieke vakke hulle motiveer tot verdere belangstelling in hul kursus. Die deelnemers beskou die module Leerderondersteuning as baie insiggewend:

“[In] leerderondersteuning het ek baie geleer nie net oor myself nie en wat van myself verwag word nie maar hoe om ander mense te ondersteun...groot verskil oor wat jy weet hoe jy iemand moet ondersteun en dan stel jy meer belang in jou kursus... dit laat my goed voel oor my kursus as ek weet ek het dit agter my naam en kan iemand help daarmee”.

‘n Ander deelnemer het gerapporteer dat die Lewensvaardighede-module haar geleer het om haarself te kan motiveer. Sy het haarself aan die begin van haar eerstejaar beskou as *“nie [‘n] goeie selfmotiveerder nie”*, en het aangedui dat sy in die verloop van twaalf maande op universiteit *“geleer [het] om myself te motiveer”*. Sy verduidelik hierdie stelling as volg: *“Op skool as ek nie lus was om te leer nie het ek my boeke neergegooi, nou sal ek vir myself sê, jy gaan nou begin leer en maak dit en dit my redes”*. Sy het die skuif grootliks toegeskryf aan die module Lewensvaardighede, wat selfmotivering as leeruitkoms bespreek het. Die module het ook bygedra tot eerstejaarstudente se vermoëns om te reflekteer deur die gebruik van joernaalinskrywings.

- **Subtema 2.1.4: Dosente**

'n Klein aantal deelnemers het aangedui dat die aanbiedingswyse, ondersteuning en motivering van sekere dosente in die akademiese program moontlik ook bydraes gelewer het tot selfstandige denke en emosionele ondersteuning. Deelnemers het aangedui dat dosente wat hulle soos volwassenes behandel, 'n belangrike aandeel het in die ontwikkeling van selfstandige denke: *“Dosente help jou ook om op 'n meer volwasse manier te dink en moet jy verder tussen die lyne lees en self dink oor die goed”*. Een deelnemer aan fokusgroep twee het haar ervaring t.o.v. emosionele ondersteuning deur 'n dosent as volg gedeel: *“Ek het geleer om te kan vertel toe ek daardie refleksie joernaal moes skryf en die dosent het my ingeroep en gevra oor die probleem en my na iemand toe verwys wat my kan help”*. Sy dui ook aan dat die spesifieke dosent haar individueel ondersteun het. Twee deelnemers aan fokusgroep drie het aangedui dat *“goeie dosente wat 'n liefde en passie vir hul vak het”*, hulle as studente motiveer om ook positief ten opsigte van die vak te wees en meer te wil leer.

4.2.2.2 Hooftema 2.2: Aanpassing by omgewing

- **Subtema 2.2.1: Hantering van fisiese omgewing**

Dit is duidelik dat die invloed van die fisiese omgewing 'n groot rol gespeel het in aanpassing en verantwoordelike besef oor die verloop van een jaar op universiteit. Om nie meer voltyds by hul ouers in te woon nie, het deelnemers, volgens hulleself, uit hul gemaksgene gehaal. Ouers wat voorheen baie vir hulle gedoen het was skielik afwesig. Die ervaring dat hul nou self oor die weg moes kom was 'n realiteit. Een deelnemer aan fokusgroep een het die aanpassing by 'n nuwe omgewing aan die begin van haar eerstejaar as dramaties beskryf, en erken dat dit haar op 'n persoonlike vlak geaffekteer het:

“Dis 'n heeltemal nuwe omgewing, dis 'n groot aanpassing en as daar enige verandering is dan beïnvloed dit jou dramaties en dit maak ook dat jy in jouself verander omdat jou omgewing anders is, want jy het net soveel meer verantwoordelike hede hier”.

Die feit dat die nuwe omgewing deelnemers gedwing het om verantwoordelikheid te neem, toon 'n sterk bydrae tot die skuif vanaf afhanklikheid van ander mense in hul vorige omgewing aan die begin van hul eerstejaar, na die bou van 'n nuwe ondersteuningstelsel en 'n sin van pligsbesef. Een deelnemer het hierdie blootstelling aan eie verantwoordelike hede as volg beskryf:

“Dit het met jousef te doen want jy het jousef gedwing om goed op jou eie te doen want jy weet daar is nie ander mense wat vir jou kan sê wat om te doen in jou nuwe omgewing nie”.

Die realiteit dat hul skielik op hul eie aangewese is en self oor die weg moet kom in 'n nuwe omgewing was vir die meerderheid deelnemers 'n groot aanpassing. Een deelnemer aan fokusgroep een het dit as volg beskryf: *“Jy kom in Potch en jy weet nie eens hoe lyk dit hier nie en nou moet ek met die voet loop na plekke toe, ek moes sorg dat ek nie verdwaal nie, onthou waar lê die koshuis”.* 'n Volgende deelnemer het hierdie aanpassingsproses as volg beskryf:

“Jy sien so baie in jou eerstejaar altans in die eerste semester, jy's so onseker as jy hier aankom, maar dit raak 'n tweede natuur vir jou en as jy daai eerste ruk kon compromise, jy moet net, jy weet jy het nou 'n jaar van verantwoordelikheid, jy moet net jousef toepas in jou nuwe situasie waarin jy is”.

Deelnemers aan fokusgroep drie het saamgestem dat 'n student se fisiese woonplek wel tot meer selfstandigheid, onafhanklikheid en ondersteuning kan bydra, mits die woonplek die student blootstel aan medestudente, eie verantwoordelikhede en selfstandigheid. Die blootstelling aan meer eie verantwoordelikhede soos om *“self skottelgoed te was”* en *“op te ruim”*, volgens een deelnemer aan fokusgroep drie, lei tot meer selfstandigheid. Twee studente aan fokusgroep drie wat sedert hul eerstejaar aan dorpskoshuise behoort, het aangedui dat dit baie meer verantwoordelikheid en kennis vereis as om in 'n kampuskoshuis te woon. Die rede wat hulle hiervoor aangevoer het, is dat hulle net op hulself kan steun vir leiding, waar die koshuisstruktuur meer ondersteuning bied:

“Om in die dorp te bly veroorsaak baie meer onafhanklikheid maar ook baie meer wysheid, baie meer verantwoordelikheid teenoor jousef, as in die koshuis waar ander jou kan help”.

Deelnemers aan vraelys twee het aangedui dat hulle aanvanklik nie in die koshuis wou woon nie. Na ses maande het hulle egter die koshuisinwoning as meer positief ervaar. Een deelnemer aan vraelys een het vertel: *“Ek dink ek het baie geleer deur hierdie jaar om saam met 'n kamermaat te bly”.* Die deel van kamers het eerstejaars gehelp om geduld aan te leer en om in die omgewing aan te pas. Deelnemers aan vraelys twee wat in koshuise woon, het aangedui dat hul meer vriende in die koshuis leer ken het, meer akademiese ondersteuning gehad het en vinniger aangepas het. Ondersteuning in koshuise dra wel by tot die persoonsontwikkeling van eerstejaarstudente, veral in die groei vanaf *“vreemdheid, eensaamheid en ongelukkigheid”* aan die begin van die eerstejaar na geborgenheid en *“gemaklikheid”* aan die einde van die eerstejaar.

Deelnemers aan die individuele onderhoude wat tydens hul eerstejaar in 'n universiteitskoshuis gewoon het, het aangetoon dat die koshuis grootliks bygedra het tot interpersoonlike groei, aangesien koshuiseerstejaars "...meer in 'n omgewing [is] waar daar mense om jou is", hulle "... die kans [...]kry om met iemand te praat", "moes leer om tussen baie mense te wees" en "die koshuis forseer jou om alles saam te doen". Een deelnemer het daarop gewys dat die koshuis aanpassing fasiliteer, omdat "jy weet jy is nie alleen nie".

- **Subtema 2.2.2: Nuwe uitdagings**

Dit is verder duidelik dat eerstejaarstudente aan 'n hele paar uitdagende realiteite in hul nuwe omgewing blootgestel is, wat volgens hulle bygedra het tot persoonsontwikkeling: "Nuwe situasies het my geleer om gemakliker met myself te wees". 'n Deelnemer aan vraelys twee het verduidelik dat probleme op universiteit moeiliker was as in haar vorige omgewing, want "op universiteit is die moeilikheidsgraad van probleme hoër". Sy het ook die keuses wat sy moes maak as toenemend gewigtiger beskou: "Op universiteit word die keuses wat ek elke dag maak al hoe belangriker".

Die blootstelling aan uiteenlopende mense en 'n multikulturele konteks het ook, volgens deelnemers aan vraelys twee, bygedra tot aanvaarding van ander en die hantering van kritiek:

"Verskille in die lewe is nodig, so leer jy ook uit jou foute uit, almal kan nie van mekaar hou nie so ek gaan gekritiseer word, maar ek aanvaar dit, dit maak my net sterker".

Deelnemers aan fokusgroep twee en drie het gemeld dat die blootstelling aan sekere realiteite binne hulle omgewing gelei het tot 'n dieper dankbaarheid en waardering vir die lewe. Dit het hulle ook sensitiewer vir ander se probleme gemaak, en aanleiding gegee tot die ontwikkeling van interafhanklikheid en selfstandigheid. Een deelnemer aan fokusgroep drie het hierdie faset van persoonsontwikkeling as volg verduidelik:

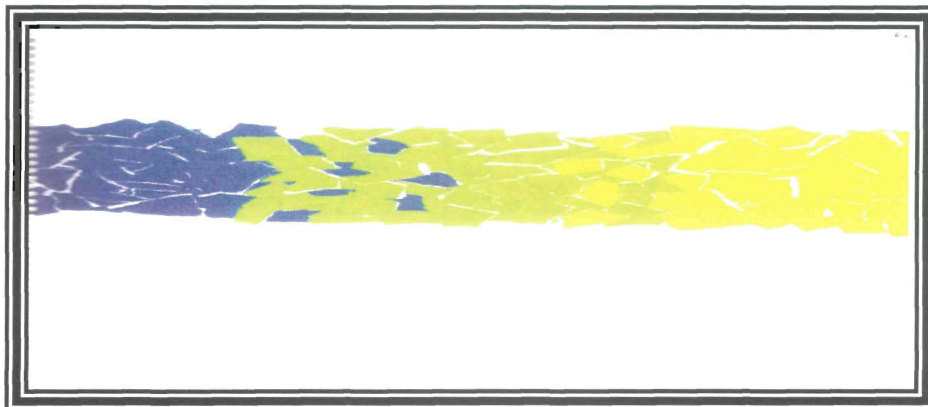
"Ek het baie verander en baie meer begin waardeer, want ek is aan dinge in my lewe blootgestel. Die eerste gedeelte van die eerstejaar het my baie blootgestel aan dinge waarvoor ek moet dankbaar wees en aan dinge waaraan ek eers gedink het ek moet nie dankbaar voor wees nie. Ek het soms nie so baie gekyk na my eie probleme nie so ek het besef iemand anders het dalk groter probleme as ek en ek kan dalk iemand anders help. Ek het geleer jy kan nie op jou eie klaarkom nie, dat jy afhanklik van ander mense is en elke dag nodig het om iets te leer".

- **Subtema 2.2.3: Ondersteuning**

Die meerderheid deelnemers het die beduidende invloed van ander uitgewys as belangrike faktor in die persoonsontwikkeling van eerstejaars.

Die deelnemers wat aan vraelyste een en twee (onvoltooide sinne) deelgeneem het, het aangedui dat hul aan die begin van hul eerstejaar eensaam was en 'n sterk behoefte gehad het aan mense wat omgee. Gevestigde vriendskappe is na ses maande gevestig deur "*nuwe mense te leer ken*". Soos alreeds genoem, is dit duidelik dat eerstejaars hulleself na ses maande makliker aanvaar, wat voorheen nie die geval was nie. Hierdie vordering tot verhoogde selfaanvaarding het deelnemers toegeskryf aan interaksie met ander. Waar hulle aanvanklik bang was vir vreemde mense, het hulle na die verloop van ses maande ervaar dat "*ander [my] aanvaar... soos ek is*". Volgens deelnemers aan vraelys twee het die aanvaarding van ander geleidelik bygedra tot selfaanvaarding: "*Ander aanvaar my daarom aanvaar ek myself*".

Ondersteuning van vriende het daarby ook 'n groot rol gespeel gedurende aanpassing by die omgewing en die hantering van nuwe situasies. Vriende is deur een deelnemer aan vraelys twee as "*steunpilare*" beskou. Eerstejaars wat collages saamgestel het, het aangetoon hoe hulle na ses maande op universiteit beweeg het vanaf "*niks geweet nie*", "*besluiteloosheid*", "*onsekerheid oor studierigting en verlore*", na "*gevestig en baie gelukkig, sekerheid oor studierigting, baie vriende en suksesvol*". Hierdie deelnemers het die verandering grootliks toegeskryf aan 'n "*goeie, ondersteunende vriendekring*". Een deelnemer het die groei in haar eerste ses maande op universiteit uitgebeeld deur drie kleure saam te stel wat die invloed van vriende simboliseer (Collage 6). Blou dui "*hartseer en ongelukkigheid*" aan, groen die ontkieming van geluk en "*die geel verteenwoordig waar ek nou is, met 'n oulike goeie vriendekring en baie gelukkiger*".



Figuur 3: Collage 6

Uit die data van fokusgroep een waaraan agt studente deelgeneem het, blyk dit dat daar aan die begin van die eerstejaar 'n gevoel van *“ken niemand nie, van voor af nuwe vriende maak”, “hele support system weg”,* geheers het. Bystand van ou en nuwe vriende het eerstejaars gehelp om aan te pas en geborge te voel in hul nuwe ondersteuningstelsels. Een deelnemer aan fokusgroep een het hierdie verbintenis met vriende as volg verduidelik: *“Jy het nou regtig 'n hegte, egte vriendskapsband met persone om jou en jy weet hulle is daar vir jou en help jou ... en is nog een van jou ankers wat jy het”*. Sy verduidelik verder dat sy op universiteit 'n verdieping in vriendskappe ervaar het wat sy nie op skool geken het nie: *“ [Ek] het gedink die klomp vriendinne wat ek het is ware vriendinne tot op universiteit”*.

Een deelnemer aan fokusgroep twee het haar vriendinne as emosionele ondersteuning beskou:

“Ek is 'n mens wat gehuil het en ek is goed ondersteun en as ek die dag nie lekker voel nie het hulle my gehelp nuwe vriende wat ek hier gemaak het, het nou vir my rêrig baie ondersteun met enige ding en dit het van my ook 'n beter mens gemaak as ek net van hulle hulp vra sal ek vinniger kan loop”.

Die oorgrote meerderheid van deelnemers aan al die fokusgroepe het saamgestem oor die belangrikheid van vriende in hulle eerstejaar. Vriende het hulle help *“cope”* met die uitdagings van universiteit:

“[E]k weet as dit nie vir my vriendinne op die PUK was nie, dan weet ek nie of ek vandag regtig sou gemaak het nie. Hulle het my ondersteun waar hulle kon. Ek was nie meer vir mense bang gewees nie”.

Deelnemers aan fokusgroep drie het ooreengekom dat vriende spesifiek 'n rol daarin speel om situasies beter te kan hanteer: *“Friends play an important role in coping”*. Motivering deur vriende op akademiese vlak is deur een deelnemer as volg aangedui: *“Vriende motiveer mens partymaal, so as hulle jou motiveer is jy ook lus om te werk”*. Nog 'n deelnemer aan fokusgroep drie het die feit dat vriende bydra tot deursettingsvermoë as volg beaam:

“As dit nie vir my pêle was nie, het ek met baie goeters moed opgegee. Hulle help mens baie. As jy net een ding in die klas mis al is jy daar, jy voel mos nie altyd lekker nie, dan vra jy ‘ouens, help my net gou hier”.

Deelnemers aan die individuele onderhoude het aangedui dat hulle aanvanklik geweldig baie gesukkel het om in hul nuwe omgewing aan te pas. Hulle skryf hulle uiteindelijke aanpassing hoofsaaklik toe aan die ondersteuning van vriende: *“Al wat jou daardeur help is vriende”*.

Drie deelnemers uit vraelys een het aangedui hoe hulle vanaf totale hulpeloosheid en min hoop aan die begin van hul eerstejaar, ontwikkel het om die hulp en vrede van God na ses maande op universiteit te ondervind. Drie uit die veertien deelnemers het aangedui dat hulle na ses maande geleer het om eerder op God te vertrou as om self bekommerd te wees oor probleme of om ander te help. Hierdie stelling is deur die volgende aanhalings van deelnemers aan vraelys twee gesteun:

“Dit help nie om weg te hardloop van jou probleme nie, vra God om te help en jy sal dit saam met hom oorwin”, “ek sal ander help waar ek kan en dit ‘n saak van gebed maak” en “ek’t bewus geword dat God wil hê dat ons al ons probleme vir hom moet gee”.

Een deelnemer uit die veertien wat collages saamgestel het, het haar groei in die eerste ses maande op universiteit uitgebeeld met ‘n prent van Jesus Christus as ondersteuning, tesame met gebede van haar familie en vriende (Collage 11). Die aanvanklike onsekerheid en bangheid wat sy aan die begin van die jaar gevoel het, is dus na ses maande op universiteit vervang met ‘n meer positiewe en geduldige ingesteldheid. Sy het hierdie skuif toegeskryf aan gebed en kontak met God.



Figuur 4: Collage 11

Meer vrede aan die einde van die eerstejaar is deur een deelnemer aan fokusgroep twee toegeskryf aan gebed en ‘n verhouding met God:

“Vir my was dit net verlede jaar dat ek gedink het ek weet nie wat dit vir my gaan inhou nie, maar vir my was dit gewees ek dink met my hande en voete. Ek gaan dit elke dag opdra aan gebed dan kan dit net beter gaan.”

Die invloed van ouers se mate van betrokkenheid en ondersteuning is ook deur deelnemers in hul eerstejaar as bydraende faktor uitgewys. Deelnemers aan groep een het gemeld dat hulle aan die begin van hul eerstejaar steeds afhanklik van hul ouers se hulp was. Soos hulle deur die loop van die jaar meer selfstandig geword het, kon hulle self verstandige besluite begin neem. Deelnemers uit fokusgroep een het na twaalf maande op universiteit gerapporteer dat ouers wat ruimte gee en fisies minder betrokke was, hulle gehelp het om tot meer selfstandigheid te groei en in die omgewing aan te pas. Een deelnemer het gemeld dat sy aan die begin van haar eerstejaar vreeslik huisvas was, en vertel dat haar ma later vir haar 'n selfoonboodskap gestuur het wat gelees het: *“Jy mag nou maar huistoe kom”*. Ouers wat eerstejaars aangemoedig het om *“dinge self te doen”* en verantwoordelikheid vir hulself te neem, het hulle uitgedaag om nuwe vaardighede aan te leer en tot meer onafhanklikheid te ontwikkel.

Een deelnemer uit fokusgroep een het hierdie laasgenoemde stelling na twaalf maande op universiteit bevestig deur te vertel hoe sy geleer het om alledaagse take self te verrig. Sy moes haar motor self laat herstel aangesien haar pa nie daar was om alles vir haar te reël soos in die verlede nie. Sy het haar ervaring as volg beskryf:

“Soos baie goed moes ek my kar se alarm self laat regmaak en self 'n plek gaan soek in Potch, al was ek nog nooit in die dorp gewees nie, en dan 'n plek kry wat nou net die alarm kan aktiveer. Ek het my pa-hulle eers gebel en gevra wat moet ek doen en hulle kon my nie help nie so ek moes toe leer om self daai verantwoordelikheid te vat en nou maar 'n plek te gaan soek. Ek het maar die hele dorp vol gery maar hulle ondersteun my ook maar steeds baie, maar hulle sal vir my sê probeer dit eers self en dan as jy nou rêrig nie regkom nie dan sal ons jou help”.

Ouers wat eerstejaars soos volwassenes hanteer het, het eerstejaars uitgedaag om ook soos volwassenes op te tree. Een deelnemer versterk hierdie laasgenoemde stelling deur die volgende: *“My ouers verwag nou van my om meer verantwoordelik te wees en op my eie te wees”*.

Die emosionele ondersteuning en aanmoediging wat hulle telefonies en naweke tuis van hul ouers gekry het, het eerstejaars gemotiveer om aan te hou en moed te hou. Aanmoediging van ouers, veral in die eerste drie weke op universiteit, het 'n belangrike rol gespeel in die verbeterde hantering van akademiese spanning. Een deelnemer uit fokusgroep twee het

verduidelik dat sy baie bekommerd was oor haar opdragte tot haar ma haar aangemoedig het om te fokus op vandag:

"Moenie dink aan al die goed wat jy moet doen nie want dis wanneer jy begin stres. Kyk dat vandag se werk klaar is, nie wat jy môre moet doen nie, want more is 'n nuwe dag en dan doen jy more se werk klaar".

Die een deelnemer wat in haar "collage" geloof as ondersteuning aangedui het, beeld ook daarin haar ouers se liefde en ondersteuning uit deur middel van 'n beer wat vashou en liefde gee (Collage 11). Sy beskou die ondersteuning van haar ouers as sterk eksterne komponent wat haar ondersteun het.

Deelnemers aan fokusgroep twee het saamgestem dat ondersteuning en motivering van ouers hulle gehelp het om beter aan te pas. Een student het, in haar individuele onderhoud, die groei wat sy vanaf onsekerheid en afhanklikheid aan die begin van haar eerstejaar, na verantwoordelikheid en selfstandigheid aan die einde daarvan beleef het, aan haar ouers toegeskryf. Hulle het haar soos 'n volwassene behandel en haar aangemoedig om onafhanklike besluite te neem en *"verantwoordelik te wees"*. 'n Ander deelnemer aan die individuele onderhoude sê die wete dat haar ouers altyd daar was vir haar tydens haar eerstejaar en motivering deur hulle het bygedra daartoe dat sy nie moed verloor het nie. 'n Groot aantal deelnemers het aangetoon dat die wete dat hul ouers vir hul bid, vir hul krag gegee het om aan te hou. Een deelnemer beskryf dit so:

"My ouers is in Potch so ek het baie meer geleentheid om huis toe te gaan. Wat 'n groot rol gespeel het, is hulle het geweet hoe onseker ek is en ek weet hulle het vir my gebid en ek dink dit help. Ek het net daai ekstra krag gekry, my ouers het nie noodwendig net vir my gesê luister hou aan nie ek weet vir 'n feit hulle het vir my gebid en hulle was ook daar vir my".

Die meerderheid deelnemers het die verhoogde gevoel van gemak, selfvertroue en geborgenheid in die nuwe omgewing, toegeskryf aan hulle interaksie met medestudente wat *"in dieselfde bootjie as hulle"* was. Hierdie ondersteuningsstelsel het mede-eerstejaars sowel as seniorstudente ingesluit.

Die meerderheid deelnemers aan die fokusgroepe en individuele onderhoude, het aangedui dat ondersteuning van ander eerstejaars tydens groepwerk hulle gehelp het om akademiese inhoud onder die knie te kry en take vinniger af te handel. Interaksie met ander onderwysstudente het hulle motiveer om hul beste te gee en daarby ook om by ander te leer: *"Mense met wie jy te doen kry motiveer jou om jou beste te gee"*.

Ouer studente of seniors in dieselfde koshuis het eerstejaars akademies en emosioneel bygestaan. Uit die ervarings van seniors, het eerstejaars geweet om versigtig te wees vir sekere plekke en situasies. Een deelnemer aan fokusgroep een het gesê: *“Hulle waarsku jou teen die euwels van die pad en wys jou waar alles is”*.

Deelnemers aan die fokusgroepe en individuele onderhoude het die ondersteuning van seniors tydens hul aanpassing en inburgering in die koshuis, sterk beklemtoon: *“In die koshuise is hulle altyd baie vriendelik, en help jou ook met persoonlike probleme, ook as jy gaan praat met die Prim van die koshuis en hulle leer jou waar alles is”*. Akademiese ondersteuning deur senior studente ten opsigte van *“leer en vakke”* was vir ‘n deelnemer aan fokusgroep een van groot hulp:

“Die senior op my gang swot ook onderwys en sy het vir my ou notes gegee wat sy gemaak het, dit het my baie gehelp om my eie opsommings te maak”.

Elke eerstejaar in ‘n koshuis word aan ‘n akademiese verteenwoordiger uit dieselfde rigting toegeken. Hierdie verteenwoordiger moet hulle ondersteun en akademiese vordering kontroleer. Die ervaring van *“jy het net daai bietjie iemand wat na jou kyk”* het eerstejaars gehelp om makliker aan te pas en akademies gefokus te bly:

“Ons het ‘n boekie gehad waarin ons punte was. Dan maak hulle ‘n afspraak met jou om met jou te praat oor jou swottings. Ons het rêrig net daai ma en pa ervaar daai eerste ses, sewe maande en daarna was dit baie makliker”.

- **Subtema 2.2.4: Refleksie**

‘n Meerderheid deelnemers aan die fokusgroepe en individuele onderhoude het na verloop van twaalf maande op universiteit gerapporteer dat aktiewe interaksie met hulleself bygedra het tot persoonsontwikkeling in hul eerstejaar op universiteit. Soos reeds genoem, is dit duidelik dat eerstejaars meer selfvertroue ontwikkel het en daarby ook tot beter selfinsig gekom het. Een deelnemer aan fokusgroep een het verbeterde selfaktualisering ervaar deur te reflekteer oor haar eerstejaar:

“Na jou eerstejaar voel jy jy het al iets bereik en dis iets wat jy nog nooit gedoen het nie. As ek nou terugkyk kan ek sê ek het my eerstejaar gemaak”.

‘n Persoonlike bewuswording van hul individuele persoons groei is sterk deur die meerderheid deelnemers aan die fokusgroepe en individuele onderhoude aangedui. Een deelnemer sê: *“Ek is trots op myself, ek het nie gedink ek gaan dit maak hier nie. As ek nou*

terugkyk voel ek goed oor myself". Deur te reflekteer oor die eerstejaar, het studente bewus geword van wat gebeur het en nuwe insig oor hul ware potensiaal verwerf. Hierdie insig oor hulleself het bygedra tot selfvertroue, selfmotivering en deursettingsvermoë:

"Ek't getwyfel gaan ek my eerstejaar maak, gaan ek als gedoen kry en nou is dit vir my lekker om te sê ek het dit gedoen. Ek't my eerstejaar agter die rug, dit gee jou moed om aan te gaan en nou te weet jy kan dit doen".

Een deelnemer aan fokusgroep drie het hierdie bewuswording van sy werklike potensiaal as volg beskryf: *"Ek het nie gedink ek sal dit maak nie en ek het besef ek kan dinge doen wat ek nie gedink het ek sal kan doen nie en nou weet ek, ek is tot meer in staat as wat ek gedink het"*. Deelnemers dui aan dat hul meer insig oor hul eie vermoë gekry het. Deur middel van beter selfinsig het een deelnemer in die individuele onderhoud aangedui dat sy meer sekerheid in haarself ontwikkel het om 'n goeie onderwyser te wees, waar sy aanvanklik aan haar eie vermoë getwyfel het. Sy het dit as volg verduidelik:

"As ek dink oor myself en my eerstejaar dan besef ek soms, as ek na die ander onderwys-studente kyk, ek sal regtig 'n goeie onderwyser wees, want ek wil hier wees".

'n Volgende deelnemer aan die individuele onderhoude het haar reflektering oor haar eerstejaar na twaalf maande op universiteit as volg beduie: *"As ek nou terugdink is dit eintlik beter om jou so half in die diepkant te gooi, want dan leer jy om van die begin af jou kant te bring"*.

Die bevindinge van hierdie studie word vervolgens geïntegreerd met verwysing na verwante literatuur bespreek.

4.3 GEÏNTEGREERDE BESPREKING EN LITERATUURKONTROLE

Dit is vanuit die ingesamelde data duidelik dat persoonsontwikkeling as spontane proses deurlopend by eerstejaars ontwikkel. Die deelnemers aan die projek het deurgaans gerapporteer dat hulle sowel **intrapstigies** as **interpersoonlik** ontwikkel het, gedurende die verloop van die eerste jaar. Deelnemers het ook verskeie persoonlike en omgewings-ervaringe geïdentifiseer wat bygedra het tot persoonsontwikkeling. Hieronder volg daar dus 'n geïntegreerde bespreking van die bevindinge uit verskillende datastelle, na aanleiding van literatuur wat verband hou met die resultate.

4.3.1 Die verloop van die persoonsonwikkelingsproses

Connor (1994:29) beskou selfontwikkeling as 'n proses wat lei tot verbeterde selfaanvaarding en selfvertroue, deur bewuswording van huidige persoonlike situasies en persoonlike sterk- en swakpunte. In die studie het deelnemers deurlopend 'n **toename in selfvertroue en selfaanvaarding** gerapporteer. Dit blyk uit die data dat die groep studente met hul aankoms baie onseker van hulself gevoel het. Die onsekerheid het verband gehou met selftwyfel en 'n wantroue in hul eie vermoëns. Dit wil voorkom of dit ook verband kon hou met hul ervaring in die sekondêre onderwyssituasie waar hulle binne bepaalde riglyne moes handel. Die toename in selfaanvaarding en selfvertroue is veral meegebring deur die blootstelling aan nuwe situasies en die aanvaarding van nuwe uitdagings.

Dit is duidelik dat deelnemers se **selfstandigheid en selfversekerdheid toegeneem het** met die verloop van hul eerstejaar. Hulle was na hul eerste studiejaar in staat daartoe om meer verantwoordelikheid te neem vir die gevolge van hul besluite. Die deelnemers het ook ondervind dat hul meer onafhanklik geword het deur die loop van hul eerste studiejaar. Die onafhanklikheid het meegebring dat hulle tot 'n groter mate daartoe in staat was om self besluite te neem en verantwoordelik vir hulself te wees, in teenstelling met hul aanvanklike besluiteloosheid en afhanklikheid van vorige ondersteuning aan die begin van hul eerstejaar. Kon (1987:45) beskou onafhanklikheid as 'n persoonlike kenmerk van volwassenheid. Hy verduidelik onafhanklikheid as 'n vermoë om belangrike besluite te neem en uit te voer sonder hulp van buite. Dit omvat ook 'n verantwoordelikheid om vir eie keuses te kan verantwoord vanuit die oortuiging dat dit toepaslik, sosiaal moontlik en moreel korrek is.

Die eerstejaarstudente in die studie het aanvanklik nie in beheer van hul situasie gevoel het nie, het gesukkel om op hul eie voete te staan en was nie net afhanklik van vorige hulp nie, maar ook van akademiese ondersteuning. Hulle ontwikkel egter deur die loop van hul eerstejaar 'n toenemende gevoel van beheer. Die gevoel van meer beheer is, volgens die groep, hoofsaaklik meegebring deur sterker vertroue in hul eie vermoëns. Hierdie selfvertroue kon moontlik voortgespruit het uit die blootstelling aan nuwe verantwoordelikhede en pligte op universiteit. Volgens die literatuur hou beter selfvertroue nie net verband met selfaanvaarding nie, maar ook 'n interne lokus van kontrole. Dit is duidelik dat eerstejaars deur die loop van die jaar toenemend meer vertroue ontwikkel het in hul vermoë om onafhanklik te werk en take vinniger afgehandel te kry. Die literatuur hou voor dat interne lokus van kontrole verband hou met selfvertroue. Kernis (1995) is van mening dat mense met selfvertroue geneig is om op hul eie vermoëns te vertrou, 'n algehele sin van beheer in hul lewe te hê, en te glo dat hulle hul wense, planne en verwagtinge sal kan verwesenlik. Chow *et al.* (2002:123) stem saam met hierdie stelling en verduidelik dat persoonson-

ontwikkeling geassosieer word met 'n interne lokus van kontrole, omdat mense wat glo dat hulle in beheer is van hul eie lewens sal werk en strewe om hul doelwitte te bereik. Sherman en Giles (2001:139) stem saam dat die mate van persoonlike beheer wat 'n persoon oor bestaande situasies het, verband hou met die bereiking van doelwitte en spesifiek ook selfdoeltreffendheid.

Ebersohn en Eloff (2003:39) verduidelik dat daar 'n sterk verwantskap bestaan tussen swak psigologiese gesondheid en 'n mense se geloof dat hul geen beheer oor hul eie lewens het nie. Die toename in selfvertroue wat gepaardgaan met 'n toename in interne lokus van kontrole, het derhalwe ook 'n bydra tot die welstand van die deelnemers gelewer. Die toename in interne lokus van kontrole stel deelnemers ook in staat om kritiek beter te hanteer. Waar hulle aanvanklik seergemaak was wanneer hulle gekritiseer is, is dit duidelik dat meeste van die deelnemers na ses maande in staat was om kritiek as leerproses te sien eerder as om dit persoonlik op te neem.

Die deelnemers het deurlopend in die vraelyste aangedui dat hul gesukkel het om aan te pas en gewoon te raak aan die omgewing. Hartseer en 'n verlange terug na onderskeie ouerhuise en vorige omgewings is aan die begin van hul eerstejaar ervaar, en het aanleiding gegee tot teruggetrokkenheid, spanning, onsekerheid en eensaamheid. Deelnemers het egter namate hulle meer bekend geraak het met alle aspekte in die nuwe omgewing, meer gelukkig daar gevoel en ervaar dat hulle besig was om aan te pas. Die feit dat deelnemers aanvanklik elke naweek wou huistoe gaan, maar geleidelik vir langer tye van die huis af kon wegbly, dui daarop dat hulle wel in die omgewing aangepas het. Die vermoë om te kan aanpas in 'n nuwe omgewing of veranderde lewensituasies, hou volgens Chow *et al.* (2002:123), direk verband met 'n persoon se geloof en vertroue in sy/haar eie vermoëns.

Selfvervulling in 'n persoon se beroep staan sentraal tot selfaktualisering. Selfaktualisering as 'n persoon se vermoë om sy/haar volle potensiaal uit te leef, word volgens Glassman en Hadad (2004:277) beskou as 'n belangrike komponent van volwassenheid. Soos reeds genoem, het eerstejaars se selfaanvaarding toegeneem relatief tot **bevredeigende selfaktualisering**. Rogers (1961:35) sien 'n verband tussen selfaanvaarding en selfaktualisering. Hy is van mening dat die aanvaarding van die self deur die vorming van 'n realistiese selfkonsep, beskou kan word as bydraende faktor tot selfaktualisering.

Dit is verder duidelik dat 'n groot aantal deelnemers aan die einde van hul eerstejaar meer sekerheid oor 'n loopbaan in die onderwys gehad het as aan die begin van die jaar. Die sekerheid en optimisme ten opsigte van studierigting is deur hul blootstelling aan die onderwyspraktyk bewerkstellig. Daarbenewens ontwikkel eerstejaars ook in hul eerstejaar

akademiese vaardighede wat voorheen problematies was. By meeste van die deelnemers het die verbetering van akademiese vaardighede, soos die verwerking van groot hoeveelhede studiemateriaal, duidelik verband gehou met die mate van selfdoeltreffendheid wat na 'n jaar ervaar is. Die deelnemers het deurlopend gerapporteer dat hulle meer selfdoeltreffend voel, omdat hulle die akademiese inhoud beter kan hanteer. Chow *et al.* (2002:123) herken 'n sterk verband tussen selfdoeltreffendheid en die aanvaarding van uitdagings, omdat mense met selfdoeltreffendheid glo in hul eie vermoë om doeltreffend te wees. Soos reeds genoem, het eerstejaars by herhaling aangedui dat hulle deurgaans meer selfvertroue ontwikkel het om uitdagings te aanvaar. Daarmee saam het hulle ook meer selfvervulling in hul studierigting ervaar. Selfvertroue wat na Kernis (1995) se mening as 'n positiewe, realistiese gesindheid ten opsigte van die self en situasies beskou kan word, hou ook volgens Chow *et al.* (2002:173) verband met beroepsbevreëdiging en geluk in ander areas van die mens se lewe. Die feit dat deelnemers meer sekerheid ervaar het oor 'n loopbaan in die onderwys en dit as 'n roeping kon sien, het bygedra tot persoonlike vervulling. Harms en Knobloch (2005:104) beklemtoon die belangrikheid daarvan om die regte loopbaan te kies, omdat die regte beroep moontlik aanleiding kan gee tot persoonlike vervulling. Dit is duidelik dat eerstejaars meer waarde aan 'n onderwysloopbaan geheg het, nadat hulle tydens die praktiese onderwys self die belangrikheid daarvan ervaar het. Frankl (1959:133) fokus daarby op die betekenis wat aan iets geheg kan word ten einde persoonlike vervulling te bereik. Hy beklemtoon egter sterk dat hierdie assosiasie 'n persoonlike keuse is waar 'n individu oor die innerlike vryheid beskik om te kan kies op watter vlak van die lewe selfaktualisering sal plaasvind.

Dit is duidelik dat eerstejaars meer bevredigende selfaktualisering ervaar na hul eerste jaar op universiteit. Hulle het meer waardering vir die lewe en is meer positief en suksesvol. In teenstelling hiermee was hulle aanvanklik depressief, het min motivering gehad, baie spanning ervaar en gevolglik ook gesukkel om gefokus te bly. Die skuif word grootliks toegeskryf aan 'n bewuswording van dit waarvoor hul dankbaar kan wees, asook 'n doelbewuste besluit om positief te wees. Frankl (1959:133) beskou die vermoë om dankbaar te wees en waardering vir iets te hê as belangrike komponente van volwassenheid, maar beskou die aanloop tot hierdie ervaring as 'n persoonlike keuse.

Dit blyk ook verder duidelik vanuit die data dat deelnemers ook deursettingsvermoë ontwikkel het deur telkens te val, op te staan en aan te gaan. Deursettingsvermoë impliseer dus 'n besluit om vol te hou met iets en weerstand op te bou. Covey (2004:150) wys daarop dat dit 'n kenmerk is van iemand wat goed funksioneer om self verantwoordelikheid te neem vir sy lewe en self te besluit om aan te hou, deur te druk en weer te probeer.

Daarbenewens het deelnemers deurlopend aangedui dat hul die vermoë ontwikkel het om hulself te kan motiveer. 'n Gevoel van sukses is na hul eerstejaar deur deelnemers ervaar, omdat hulle nie gedink het dat hulle dit sou baasraak nie, en aanvanklik baie aan hul eie vaardighede getwyfel het. Deelnemers het aangetoon dat hulle in hul eerstejaar sterk bewus geword het van hul deursettingsvermoë en ander vaardighede wat aangeleer is, soos verantwoordelikheid, onafhanklikheid, assertiwiteit, samewerkingsvermoë, selfmotivering en 'n positiewe ingesteldheid. Die bewuswording hou direk verband met beter selfinsig en die vermoë om 'n positiewe, realistiese selfkonsep te vorm. Deelnemers kon na hul eerstejaar meer realistiese afleidings oor hul eie vermoëns maak en daarmee saam tot meer selfinsig en gevolglik beter selfaanvaarding ontwikkel. Rogers (1961:35) stem hiermee saam en vind dat die selfaanvaarding deur die vorming van 'n meer realistiese selfkonsep kan bydra tot selfaktualisering.

Deelnemers het deurlopend aangedui dat hul meer selfinsig ontwikkel het, en dat die reflektoring tydens die onderhoude oor hul persoonsontwikkeling in hul eerstejaar as uiters sinvol, omdat dit hulle meer bewus gemaak het van die verloop van die proses. Die belangrike rol wat selfinsig in persoonlike groei speel, word deur die literatuur bevestig. Connor (1994:29) beskou selfinsig as 'n selfontwikkelingsmeganisme wat kan aanleiding gee tot intrapersoonlike groei in die persoonsontwikkelingsproses. Donati en Watts (2005:481) stem saam dat selfinsig kan bydra tot persoonlike groei. Deur tot selfinsig te kom oor persoonlike tekortkominge, foute of gedrag kan 'n persoon hom-/haarself instel om aan te pas of te verander (Caspi & Roberts, 2001:61), maar ook bewus te word van positiewe ervarings. Mearns (1997:113) fokus op die selfeksperimenteringsproses in persoonsontwikkeling, omdat mense hulself daardeur uitdaag, vrese in die gesig staar en later terugdink aan struikelblokke wat oorkom is. Die eerstejaarstudente in die studie het op 'n soortgelyke wyse ontwikkel deur bewuswording van persoonlike veranderinge en die hantering van moeilike situasies.

Die deelnemers het verder aangetoon dat hul meer selfinsig deur die loop van hul eerstejaar ontwikkel het d.m.v. selfrefleksie. Vanuit die data is dit duidelik dat selfrefleksie 'n rol kan speel in persoonsontwikkeling. Volgens Atkinson (2003:380) sluit refleksie 'n element van transformasie in wat kan bydra tot selfontwikkeling deur bewuswording van wat gebeur het. Deur te reflekteer oor dit wat hulle kon regkry, help deelnemers om tot die besef te kom dat hul hulleself aanvanklik onderskat het. Hulle besef dan ook dat hul eerstejaar 'n belangrike tydperk was in die ontwikkeling van hul volle potensiaal.

Interpersoonlike vaardighede word, volgens Egan (2002:70), as kernkomponent in die alledaagse lewe beskou. Die aanleer van interpersoonlike vaardighede is daarom een van

die belangrikste komponente van volwassenheid. Die meerderheid deelnemers het ervaar dat hulle aanvanklik meer afsydig en terughoudend was in verhoudinge. Dit het gepaard gegaan met selfbewustheid en eensaamheid. Daar was egter ontwikkeling na groter vrymoedigheid teenoor ander mense. Die deelnemers het in die loop van hulle eerstejaar op universiteit toenemend minder ongemak in sosiale situasies ervaar. Hierdie ontwikkeling hou moontlik ook verband met die toename in selfvertroue, wat interpersoonlike kontak vergemaklik het. Daarmee saam het dit makliker geword om met ander mense, insluitend medestudente en dosente, te praat en vriende te maak. Die aanleer van die vermoë om met verskillende mense te kan kommunikeer was vir hulle 'n groot uitdaging. Hulle het ondervind dat hulle na die verloop van hul eerstejaar meer insig oor ander mense ontwikkel het. Egan (2002:51) verduidelik dat 'n persoon homself moet uitdaag om met verskillende mense te meng en daardeur verskillende mense te leer ken, ten einde op 'n interpersoonlike vlak te ontwikkel.

Die deelnemers kon ook toenemend meer doeltreffend kommunikeer. Daarbenewens het hulle geduld en luistervaardighede aangeleer tydens die blootstelling aan ander mense in die verskillende omgewings waarin hulle beweeg het. Dit is duidelik vanuit die literatuur dat sosiale ontwikkeling 'n belangrike rol speel in persoonsontwikkeling, aangesien interpersoonlike vaardighede noodsaaklik is vir daaglikse interaksie. Deurlopende omgang met ander kan gevolglik 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van verskeie interpersoonlike vaardighede (Louw & Du Plooy-Cilliers, 2003:238; Bergh & Theron, 2005:184)

Interpersoonlike sosiale vaardighede soos om ander te aanvaar, hulle te ondersteun, doeltreffend te kan kommunikeer en met ander te kan saamwerk, word volgens Maslow (1954:306) as belangrike komponent van volwassenheid beskou. Die rede hiervoor is dat mense ook 'n persoonlike behoefte het om deur ander aanvaar te word. Erikson, wat 'n belangrike bydra gelewer het tot die sielkunde met sy teorie oor sosiale ontwikkeling (Kruger & Adams, 2002:20), het die belangrikheid van interpersoonlike verhoudings beklemtoon. Volgens Gouws *et al.* (2000:67) het Erikson sosialisering en die vind van 'n plek in die gemeenskap, ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede, kultivering en aanvaarding van diversiteit, asook selfvertroue, as die belangrikste lewenstake tot sosiale ontwikkeling, beskou.

Daar het in dié verband by die deelnemers 'n skuif plaasgevind vanaf die begin van die eerstejaar na die einde. Eensaamheid en 'n gevoel van terughoudendheid teenoor nuwe mense het plek gemaak vir die **vestiging van vriendskappe** en wedersydse ondersteuning. Die aanvanklike gevoelens van vreemdheid en skaamheid is vervang met die gewarwording van gevestigde vriendskappe. Hierdie nuwe verhoudings bring ondersteuning, laat

hulle beter voel, motiveer hulle en help hulle om uitdagings geredeliker aan te pak. Vanuit die literatuur blyk dit dat verhoudinge met ander, veral in die vorm van vriendskappe, verband hou met persoonsontwikkeling. Neyer en Lehnart (2007:535) bevestig hierdie siening deur vriendskappe binne portuurgroepe as belangrik te ag, omdat dit met persoonsontwikkeling geassosieer word.

Die deelnemers het telkens aangedui dat hulle beter voel wanneer ander na hulle luister. Norman en Ganser (2004:134) beklemtoon hoe belangrik dit vir 'n individu is om te ervaar dat ander na hom luister en hom verstaan. Om deur ander verstaan en aanvaar te word, dra volgens die literatuur, by tot 'n individu se eie beskouing van homself. Die wete dat 'n persoon se innerlike gevoelens deur ander verstaan word, laat hom beter voel en verbeter sy selfbeeld (Norman & Ganser, 2004:134). 'n Individu se persoonlike groei hang af van die mense met wie hy assosieer, sowel as die terugvoer wat die individu van hierdie mense ontvang. Mense ontwikkel betekenis oor hulleself deur terugvoer van ander (Caspi & Roberts, 2001:61).

Hulle ervaar ook 'n gevoel van gemeensaamheid en kameraadskap, waar hulle aanvanklik 'n behoefte aan ondersteuning gehad het en gevoel het dat mense nie omgee nie. Die feit dat almal in dieselfde bootjie is, lei tot 'n gevoel van gedeelde belange onder eerstejaars. Om deel te wees van 'n groep lei tot die besef dat ander mense wel omgee en belangstel. Laasgenoemde verskynsel het herhaaldelik uit die data na vore gekom. Volgens Adler (1939:9) hou 'n gemeenskapsgevoel verband met selfvervulling. Hy beskou die gemeenskapsgevoel as een van die drie lewenstake wat hanteer moet word vir toereikende persoonsontwikkeling. Om deel van 'n groep te wees en gemeensaamheid te beleef dra, volgens vakkundige bronne, by tot selfaktualisering (Maslow, 1954:335; Frankl, 1959:43; Allport, 1961:329; Rogers, 1961:275).

Daarby het deelnemers dit duidelik gemaak dat hulle aanvanklik onder die indruk was dat hulle self kan regkom en nie die ondersteuning van ander nodig het nie. Hulle het egter later tot die besef gekom het dat mense mekaar nodig het, veral om by mekaar te leer. **Bewuste interafhanklikheid** is voortdurend by deelnemers waargeneem. Die skielike afwesigheid van hul vorige ondersteuningsstelsel aan die begin van die eerstejaar, het moontlik aanleiding gegee tot die gewaarwording van interafhanklikheid. Interafhanklikheid kan beskryf word as sosiale integrasie, wat beteken dat 'n persoon begrip het vir die feit dat alle mense as gelykes geskape is. Interafhanklikheid vereis gevolglik dat 'n persoon gemaklik sal wees met mense van diverse rasse, gelowe en kulture (Chow *et al.*, 2002:168). Interafhanklikheid word as beduidende komponent van volwassenheid deur die literatuur uitgewys, veral volgens Chow *et al.* (2002:173). Hierdie skrywers beskou interafhanklikheid as een van die belangrik-

ste faktore vir persoonsontwikkeling. Covey (2004:208), wat bekend geword het vir sy boek *The seven habits of highly effective people*, verwys in drie van die sewe verskillende gewoontes na interafhanklikheid. Covey (2004:208) beskou 'n interafhanklikheidsbesef as sterk groeikomponent in persoonsontwikkeling.

Dit is duidelik dat die aanvanklike selfgesentreerdheid aan die begin van hul eerstejaar geleidelik ontwikkel tot die erkenning van ander se behoeftes. Dit is verder duidelik dat daar in die begin soms te veel gefokus is op eie behoeftes. Met die verloop van hul eerstejaar het hulle egter geleer om uit hulleself te beweeg en ander se behoeftes raak te sien, sodat hulle kon uitreik en hulp aan ander bied. Daarby het hulle ook meer waardering getoon vir dit wat ander mense vir hulle doen. Hierdeur word hul groei vanaf selfsug aan die begin van die jaar, na toenemende waardering vir ander aan die einde daarvan, beklemtoon. Rogers (1961:35) sien 'n duidelike verband tussen selfaktualisering en die vermoë om nie net by die self nie, maar ook by die welstand van ander betrokke te wees. Hierdie eienskap hou direk verband met persoonsontwikkeling. Chow *et al.* (2002:173) stem hiermee saam en verduidelik daarby dat die ontwikkeling van 'n behoefte om vir ander mense om te gee, bydra tot persoonsontwikkeling. Volgens Frankl (1959:43) gee 'n lewe van betekenis aanleiding tot selfaktualisering. Hierdie betekenis word verkry deur bo jouself uit te styg en uit te reik na iets of iemand anders. Vanuit die literatuur blyk dit duidelik dat betrokkenheid by die behoeftes van ander kan bydra tot persoonsontwikkeling op verskillende vlakke. Wanneer die individu kies om saam met ander te lewe sal sy eie moraliteit, emosionele gesondheid en selfaktualisering ontwikkel veral as hy met die huidige en toekomstige welstand van ander gemoeid raak (Watson *et al.*, 2001:343). Allport (1961:275) wys in sy teorie oor persoonlikheidsstrekke elemente van die rype volwasse persoonlikheid uit: dit is totaal afwesig van selfgesentreerdheid, kan verhoudings met ander op 'n intieme vlak hê sonder afguns of besitlikheid, het deernis met ander en is verdraagsaam teenoor verskille en diversiteite.

Verder is dit ook vanuit die geanaliseerde data duidelik dat om weg te beweeg van die self 'n toename in die aanvaarding van ander veroorsaak. Die deelnemers het herhalend aangedui dat hulle dit aan die begin moeilik gevind het om mense wat van hulle verskil te aanvaar, maar dat dit geleidelik makliker geword het. Hulle kon na 'n ruk mense aanvaar vir die unieke persoon wat hulle is. Chow *et al.* (2002:168) dui 'n sterk verwantskap aan tussen sosiale volwassenheid en die aanvaarding van ander. Daarby verwys hierdie skrywers, soos reeds genoem, na die interafhanklikheidsbesef wat aanleiding kan gee tot sosiale volwassenheid in die aanvaarding van ander.

Dit is duidelik dat dit aanvanklik vir deelnemers moeilik was om met ander saam te werk, omdat daar nie altyd ooreenstemming was nie. Meer doeltreffende samewerking is na ses

maande ervaar namate hulle ontdek het hoe genotvol en voordelig dit was om bymekaar te kan leer. Chow *et al.* (2002:173) beskou die ontwikkeling van die vermoë om saam met ander te kan werk as 'n sterk komponent van sosiale volwassenheid. Daarby was dit duidelik dat eerstejaars nie net mekaar leer ken het d.m.v. groepwerk nie, maar ook ontdek het hoe verskillende mense 'n verskeidenheid bydraes en idees kon lewer. Dit is hieruit duidelik hoe hulle mekaar se standpunte begin insien en aanvaar het. Volgens Rogers (1969:35) lewer die oorweging van ander, opponerende standpunte 'n belangrike bydrae tot selfaktualisering.

Soos reeds genoem, is dit verder duidelik dat eerstejaars teen die einde van die jaar 'n interafhanklikheidsbesef ontwikkel het, waar hulle voorheen nie in interafhanklike verband wou saamwerk nie. Die integrasie van doelwitte tydens sosiale interaksie deur middel van groepwerk, koshuisaktiwiteite en die aanvaarding van hulp, het moontlik aanleiding gegee tot 'n paradigmaskuif. 'n Blootstelling aan sosiale verantwoordelikheid teenoor ander tydens sosiale interaksie het aanleiding gegee tot sosiale verbintenis. Chow *et al.* (2002:167) beskou hierdie sosiale verbintenis as die wil om persoonlike doelwitte met die belange daarvan te integreer, en beskryf die persoonsonwikkellingsproses met verwysing na suksesvolle individue as mense met 'n sosiale verantwoordelikheidsbesef. Sulke persone het dus die vermoë om saam met ander te kan werk en 'n bydra te lewer tot die betrokke sosiale groep of gemeenskap waarby hulle betrokke is. Verder brei Chow *et al.* (2002:167) ook hierdie sosiale verantwoordelikheid uit as 'n komponent van sosiale intelligensie wat spesifiek dui op verantwoordelikheid teenoor ander. In hierdie konteks doen die individu goed aan ander sonder om iets terug te verwag, en ontwikkel sodoende interpersoonlike sensitiwiteit. Sosiale integrasie vereis dus dat 'n persoon interafhanklik kan bestaan, en dus met gemak tussen mense van verskillende rasse, gelowe en kulture kan rondbeweeg (Cassel & Chow, 2000:436). Eerstejaars was duidelik na die verloop van een jaar op universiteit gemakliker tussen verskillende mense, soos deurlopend deur deelnemers aangedui is.

Deelnemers het teen die einde van die jaar **aktiewe selfhandhawing** beleef as die vermoë om gemaklik in 'n sosiale opset te wees, jou eie opinies te kan uiter en vir jouself te kan opkom. Aan die begin van hul eerstejaar het hulle gesukkel om hul menings te lug, was onseker oor hul eie oortuigings en het ongemak ervaar wanneer hulle van ander verskil het. Ebersohn en Eloff (2003:39) noem die wyse waarop 'n persoon homself tydens interpersoonlike kommunikasie handhaaf, selfregulering. Selfregulering is 'n belangrike komponent van volwassenheid, omdat dit verband hou met assertiwiteit en onafhanklikheid. Kon (1987:45) beskou die handhawing van eie gedrag, die stabiliteit van die ego, selfkontrole, en 'n persoon se vermoë om sy eie gedrag en emosionele reaksies tydens interpersoonlike kontak te reguleer, as belangrike komponente van selfontwikkeling.

Selfregulering het toegeneem ten opsigte van probleemoplossing, onafhanklike besluitneming en die uitskakeling van besluiteloosheid. Die vermoë om probleme in die omgewing self te hanteer het veral verbeter. Ebersohn en Eloff (2003:44) dui aan dat interpersoonlike vaardighede wat deel uitmaak van selfregulering, soos onafhanklikheid, selfstandigheid, assertiwiteit, effektiewe besluitneming en selfstandige probleemoplossing, as belangrike lewensvaardighede en eienskappe van volwassenheid beskou kan word.

4.3.2 Persoonlike en omgewingservaringe wat bygedra het tot persoonsontwikkeling

Die geanaliseerde data wys duidelik daarop dat sekere komponente in die **akademiese program** 'n beduidende bydrae gelewer het tot eerstejaars se persoonsontwikkeling. Deelnemers het deurgaans getuig dat akademiese interaksie, in die vorm van **groepwerk**, dwarsdeur die jaar 'n deurslaggewende rol in hul persoonsontwikkeling gespeel het. Groepwerk is 'n onderrigstrategie wat spesifiek deur die B.Ed. program aangewend word.

Deelname aan groepwerk het grootliks bygedra tot die ontwikkeling van sterker vriendskapsbande en ondersteuning, interafhanklikheid en beter selfmotivering en selfvertroue, teenoor die aanvanklike terughoudendheid, gebrekkige selfmotivering en min selfvertroue aan die begin van die jaar. Dit is duidelik dat eerstejaars tydens groepwerk besef het dat ander hulle aanvaar soos hulle is. Volgens deelnemers het die aanvaarding van ander hul eie selfaanvaarding verbeter, en dit het tot sterker selfvertroue gelei. Bergh en Theron (2005:184) bevestig hierdie waarneming. Die meerderheid deelnemers het verder gevoel dat die blootstelling aan interaksie met ander eerstejaaronderwysstudente tydens groepwerk, 'n definitiewe bydra gelewer het tot verbeterde selfvertroue en selfaanvaarding. Giles (2005:137) stem hiermee saam en verduidelik dat interaksie met ander 'n positiewe bydrae kan lewer tot 'n sterker selfbeeld en selfvertroue. Sy verduidelik ook breedvoerig dat mense se selfkonsep tydens sosiale interaksie gevorm word. Die individu vergelyk homself, of identifiseer met iemand anders, en kom dan tot 'n spesifieke gevolgtrekking oor homself.

'n Bewuswording van die potensiële voordele van groepwerk, lewer volgens die herhaalde aanduiding van deelnemers 'n bydra tot die positiewe beskouing van groepwerk, en help ook die student om mense te leer ken. Dit is duidelik dat interaksie tydens groepwerk bygedra het tot beter samewerking en minder selfgesentreerdheid. Verpligte interaksie en samewerking met ander d.m.v. groepwerk tydens kontakssessies, het eerstejaars die geleentheid gebied om medestudente beter te leer ken, en individuele verskille en opinies van ander te ervaar. Die deelnemers het aangedui dat groepwerk bygedra het tot die besef dat mense interaf-

hanklik van mekaar is. Dit het hulle ook gehelp om mense werklik te leer ken, diverse verskille te aanvaar en ander kulture te leer ken. Egan (2002:51) beskou die blootstelling aan uiteenlopende mense as bydra tot verskeie interpersoonlike vaardighede, bv. interafhanklikheid. Verwante literatuur voer aan dat sosiale interaksie met ander tydens onderrig nie net tot kognitiewe ontwikkeling bydra nie, maar ook daartoe lei dat studente verskillende kulture leer ken, veral vanuit 'n Vygotskiaanse perspektief (Kruger & Adams, 2002:79). Groepwerk dra, volgens deelnemers, verder daartoe by dat mense meer geduldig is met ander en hulle aanvaar soos hulle is.

Dit is duidelik dat groepwerk ook daartoe lei dat deelnemers wyer dink en besef dat elkeen net sy deel moet doen om 'n taak vinniger afgehandel te kry. Die interafhankheidsbesef kom hier sterk na vore, terwyl hulle aan die begin van hul eerstejaar gedink het hulle kan self regkom. Samewerking met vreemde mense word makliker en versterk die besef dat groepe as interafhanklike eenheid kan funksioneer. In plaas daarvan om al die werk self te doen, maak almal op mekaar staat om 'n deel daarvan af te handel en bespaar sodoende tyd. Positiewe interaksie met ander dra ook by tot die bewuswording van interafhanklikheid.

Volgens die deelnemers het groepwerk bygedra tot verbeterde kommunikasie met ander mense, insluitend medestudente en dosente. Die bydra van groepwerk tot die verbetering van kommunikasievaardighede, word deur die meerderheid deelnemers bevestig. Dit is duidelik dat blootstelling aan verskillende mense, deur middel van groepwerk, daartoe bygedra het dat eerstejaars minder skaam was om met ander te kommunikeer. Chow *et al.* (2002:167) beskou die fisiese deelname aan en betrokkenheid by 'n sosiale aksie, as positiewe bydra tot persoonsontwikkeling, omdat die invloed van positiewe interaksie nie deur kennis of feite aanvang kan neem nie, maar deur interpersoonlike kommunikasie.

Groepwerk bevorder ook identifisering met ander studente. Die meerderheid deelnemers het aangedui dat dit hulle gehelp het om gemakliker tussen vreemde mense te wees. Volgens individuele onderhoude het die groepwerk hulle blootgestel aan nuwe situasies en uitdagings. Hierdie blootstelling het hulle geleer om makliker voor 'n groep mense te praat as wat hulle met hul aankoms kon doen. Die aanleer van hierdie nuwe vaardigheid het duidelik tot persoonlike bevrediging gelei. Volgens Berk (2004:591) hou die blootstelling aan geleenthede wat interaksie met ander moontlik maak, wel verband met persoonlike geluk in die alledaagse lewe.

Dit is duidelik dat die **praktiese onderwyskomponent**, bestaande uit ses weke praktykervaring as deel van die akademiese program, 'n rol speel in eerstejaars se persoonsontwikkeling. Volgens die deelnemers het blootstelling aan die praktyk tydens praktiese

onderwys grootliks bygedra tot hul persoonsontwikkeling. Deelnemers aan fokusgroep twee asook die individuele onderhoude het die eerste praktiese onderwyservaring as stimulerend beskou, en het saamgestem dat dit bydra tot die ontwikkeling van belangrike vaardighede. Die aanleer daarvan om inligting oor te dra, te verfyn en te verskerp ten einde beter onderrig te kan gee word sterk aangedui by die meerderheid deelnemers. Die eerste praktiese onderwysondervinding is aanvanklik as 'n groot nagmerrie beskou, waar hulle aanvanklik nie gereed gevoel het nie en tydens die geleentheid geleer het om meer oop te dink. Dit is duidelik dat eerstejaars tot sekere insigte gekom het oor die aanleer van onderrigvaardighede. Deelnemers is van mening dat vir sommige mense dit natuurlik is om onderrig te kan gee en ander moet die vaardigheid aanleer. Ngai (2006:165) beklemtoon die belangrikheid van praktykleer in opleidingsprogramme, omdat dit nie net bydra tot intellektuele groei nie, maar ook tot persoonsontwikkeling tydens die aanleer van nuwe vaardighede.

Deelnemers het aangedui dat die praktykervaring 'n sin van pligsbesef en verantwoordelikheid teenoor ander by hulle tuisgebring het, wat hulle in staat sou stel om kinders met probleme te help. Caspi en Roberts (2001:61) is van mening dat persone soos onderwysers, ouers, afrigters, mentors en rolmodelle studente positief kan beïnvloed, aangesien individue uit die gedrag van ander leer. Volgens Gorrow, Muller en Schneider (2006:365) dra die waarneming van ander onderwysers wat reeds in die praktyk staan en fisiese praktykondervinding het, by tot selfdoeltreffendheid.

Dit is duidelik dat eerstejaars na hul eerste praktiese onderwyservaring meer gemotiveerd is ten opsigte van hul kursus, en daarby ook 'n sterker identiteit as toekomstige onderwyser ontwikkel het. Voorheen was hulle heeltemal onseker van hulle keuse om onderwys te studeer. Dit is verder duidelik dat eerstejaars meer in pas voel met die onderwys as loopbaan nadat hul verantwoordelikheid teenoor ander ontwikkel het, waar hulle aanvanklik selfgesentreerd was. Eerstejaars ervaar dat hulle 'n verskil in iemand ('n leerder) se lewe kan maak en put werksbevrediging daaruit. Soldner (2003:77) is van mening dat die begeerte om 'n verskil in ander se lewens te maak, 'n rol speel in die ontwikkeling van selfmotivering. Volgens Eisner (2006:45) dra die realisering van hierdie behoefte tydens onderrig, by tot selfvervulling. Dit is duidelik dat eerstejaars nie net verantwoordelikheid en pligsbesef tydens die praktiese onderwyssessies aangeleer het nie, maar ook selfvervulling en selfmotivering ervaar het. Hierdie persoonlike bevrediging wat tydens die praktiese onderwyservaring beleef is, het meer sekerheid oor hul studierigting gebring.

Dit is verder duidelik dat die praktiese onderwyservaring ook bygedra het tot selfvertroue tydens openbare optredes en selfhandhawing in die beroepsomgewing. Na afloop van die praktiese onderwys het deelnemers verbeterde vertroue in hul eie onderrigvermoëns gehad,

en was meer voorbereid om voor 'n klas te kan staan. Ngai (2006:165-176) stem daarmee saam dat selfvertroue ontwikkel kan word deur van praktykervaring tydens opleiding gebruik te maak. Hy verduidelik dat kontaktyd in die praktyk en die blootstelling daaraan om in beheer van 'n situasie te wees, daartoe bydra dat studente erkende geloof in hul eie potensiaal, en gevolglik beter selfvertroue ontwikkel.

Die belangrikheid van praktykleer word sterk deur die literatuur beklemtoon, veral ten opsigte van die bydrae wat dit kan lewer tot persoonlike en sosiale ontwikkeling by studente. Studente is geneig om meer verantwoordelike burgers en agente van sosiale verandering te word deur te leer om vir ander om te gee en betekenisvolle rolle aan te neem. Hiermee saam leer hulle ook om toepaslik te reageer op aktuele kwessies wat moontlike ewigheidswaarde in hul eie lewens kan hê (Ngai, 2006:165-176).

Dit is duidelik dat sekere **modules** in die akademiese program moontlik **inhoudelik** tot eerstejaars se persoonsontwikkeling kan bydra, alhoewel net 'n klein aantal deelnemers daarna verwys het. Dit is verder duidelik dat die blootstelling aan spesifieke inhoud aanleiding gegee het tot verdiepte belangstelling in die vak. Dit is ook duidelik dat eerstejaars die vaardigheid ontwikkel het om teorie vanuit verskeie modules in die praktyk te kan integreer, en dat hulle die nut van sekere modules tydens die praktiese onderwys beter verstaan het. Die inhoud van sekere modules motiveer eerstejaars om verder belang te stel in hulle kursus en ontwikkel hul vaardighede met betrekking tot doelwitstelling. Volgens Egan (2002:249) dra effektiewe doelwitstelling by tot selfmotivering en kan moontlik daardeur aanleiding gee tot persoonlike groei, veral m.b.t. die ontwikkeling van deursettingsvermoë.

Daaglikse joernaalinskrywings oor dit wat ervaar en geleer is, het bygedra tot die bemagtiging van eerstejaars om met vrymoedigheid te kan reflekteer. Volgens Kruger en Adams (2002:88) kan refleksie-oefeninge bydra tot effektiewe leer deur die bevordering van denke en selfontwikkeling. Mearns (1997:113) noem selfrefleksie 'n selfeksperimenteringsproses, en verduidelik dat 'n individu se bewuswording van sy huidige situasie, beskou kan word as die eerste stap in die proses van persoonsontwikkeling.

Deelnemers het aangetoon dat die aanbiedingswyse, ondersteuning, motivering, sowel as emosionele ondersteuning van **dosente** in die akademiese program bygedra het tot selfstandige denke. Wanneer dosente eerstejaars soos volwassenes hanteer en tot selfstandige denke aanmoedig, help hulle die studente om vanaf afhanklike gedrag en denke tot selfstandige denke en leer te ontwikkel. Kruger en Adams (2002:88) stem saam dat die aanbiedingswyse van onderriggewers kan bydra tot selfstandige leer. Volgens Young, Bullough, Draper, Smith en Erickson (2005:171) kan mentorskap deur die aanmoediging van

selfstandige denke, gedrag en leer 'n bydrae tot kognitiewe ontwikkeling lewer. Hulle verwys na dosente as mentors. Dit is duidelik dat individuele ondersteuning deur dosente 'n rol speel in die hantering van persoonlike probleme. Individuele emosionele ondersteuning stel, volgens deelnemers, eerstejaars in staat om persoonlike probleme te kan hanteer. Dosente se persoonlike houding ten opsigte van hul vakgebied speel 'n betekenisvolle rol in die motivering van eerstejaars om meer te wil leer. Goeie dosente wat 'n liefde en passie vir hul vak uitdra, speel 'n rol daarin om eerstejaarstudente te motiveer om ook positief oor hulle vak te wees, en meer daarvoor te wil leer. Van Jaarsveld (2004:81) sien 'n duidelike verband tussen positiewe gedrag en aanmoediging. Volgens hierdie skrywer kan 'n persoon se positiewe houding ander mense in sy omgewing beïnvloed. Daarom sou 'n opvoeder se passievolle houding leerders soortgelyk kan motiveer.

Deelnemers het deurlopend gerapporteer dat sekere **ervaringe** uit die **omgewing** bygedra het tot hul persoonsontwikkeling. **Realiteite** van die **fisiese omgewing** waaraan studente blootgestel is, het volgens die meerderheid deelnemers 'n bydrae gelewer tot die ontwikkeling van eerstejaars se vermoë om te kan aanpas en om selfverantwoordelik, onafhanklik en meer selfstandig te wees.

'n Verandering in fisiese omgewing aan die begin van die eerstejaar beïnvloed tot 'n groot mate die studente se aanpassingsvermoë en verantwoordelike sin in die verloop van een jaar op universiteit. Deelnemers het herhaaldelik opgemerk dat die skielike realiteit om self oor die weg te moes kom en nie meer op ouers te kon staatmaak nie, hulle uit hul aanvanklike gemaksone gehaal het. Ouers wat alles voorheen vir hul gedoen het, was skielik afwesig. Die deelnemers het die nuwe omgewing aan die begin van die eerstejaar as dramatiese aanpassingsproses beoordeel, wat hul op 'n persoonlike vlak beïnvloed het, veral vir studente wat hul ouerhuise vir die eerste keer verlaat het. Berk (2004:456) beaam dat dit vir laat adolessente 'n groot sprong na meer volwasse verantwoordelike hede is wanneer hulle die ouerhuis vir die eerste keer verlaat. Dit is duidelik dat hierdie aanpassing in die nuwe omgewing vir eerstejaars 'n groot uitdaging is en dat die spesifieke fisiese omgewing sekere verantwoordelike vereis. Jordyn en Byrd (2003:267) ondersteun hierdie standpunt en beklemtoon verder die belangrike effek wat die fisiese omgewing op laat adolessente se persoonsontwikkeling kan hê, mits dit blootstelling aan selfverantwoordelike hede bied.

Deelnemers het verduidelik dat die blootstelling aan eie verantwoordelike hede bygedra het tot die bou van 'n nuwe ondersteuningstelsel en die vestiging van pligsbesef, onafhanklik van hul vorige omgewing. Hierdie blootstelling aan eie verantwoordelike hede word beskou as 'n proses waarin hulle hulself dwing om dinge op hul eie te doen, omdat hulle bewus is van die feit dat niemand in hul nuwe omgewing vir hulle gaan sê wat om te doen nie. Dit is duidelik

vanuit die response dat hierdie nuwe omgewing vir eerstejaars 'n groot aanpassingsproses was, vanweë die realiteit dat hul skielik op hul eie is en self oor die weg moet kom. Navorsing toon dat die daarstelling van 'n onafhanklike blyplek kan bydra tot volwasse ontwikkeling (Jordyn & Byrd, 2003:267).

Blootstelling aan komponente vanuit die omgewing tydens die verloop van die eerstejaar, lei tot 'n doelbewuste besluit om verantwoordelikheid te neem. Deelnemers erken dat die aanpassingsproses tydens hul eerstejaar aangespoor is deur 'n keuse t.o.v. nuwe verantwoordelikhede te maak. Soldner (2003:73) sien daarby veranderde omstandighede as 'n geleentheid vir groei en selfverbetering, omdat 'n persoon oor die persoonlike keuse beskik om aan te pas.

Volgens die deelnemers kan 'n eerstejaarstudent se fisiese woonplek bydra tot meer selfstandigheid, onafhanklikheid en ondersteuning, indien die woonplek die student blootstel aan medestudente, eie verantwoordelikheid en selfstandigheid. Die blootstelling aan basiese verantwoordelikhede soos om self skottelgoed te was en op te ruim, dra by tot meer selfstandigheid. Eerstejaarstudente wat in dorpskoshuise inwoon, is volgens die deelnemers aan baie meer verantwoordelikheid blootgestel omdat hulle self moet leiding neem, waar daar in die koshuis meer ondersteuning gebied word. Die meerderheid deelnemers het aangetoon dat eerstejaars wat in 'n omgewing geplaas word met blootstelling aan baie onafhanklike pligte, meer verantwoordelikheid aangeleer het. Dit is duidelik dat 'n onafhanklike blyplek eerstejaars blootstel aan verantwoordelikhede. Die afwesigheid van ouers wat voorheen hulp gegee het, dra moontlik by tot selfstandigheid by eerstejaars. Die literatuur trek 'n sterk verband tussen 'n onafhanklike blyplek en persoonsontwikkeling, spesifiek met betrekking tot groeiende volwassenheid. Jordyn en Byrd (2003:267) het in hulle studie oor die verwantskap tussen universiteitstudente en hul fisiese blyplek, bevind dat studente wat nie by hul ouers bly nie, meer direkte, probleemgefokusde hanteringstrategieë het as studente wat steeds by hul ouers woon en uit die huis uit studeer. Uit die studie het dit geblyk dat individue wat nie by hul ouers tuisgaan nie, ook geneig was om vinniger 'n volwasse identiteit te ontwikkel, terwyl studente wat nog by hul ouers gewoon het steeds in die van ontwikkelingsfase was.

Dit is volgens deelnemers wat tydens hul eerstejaar koshuisinwoners was, duidelik dat die blootstelling en ondersteuning wat in die koshuisomgewing gebied is, bygedra het tot hul persoonsontwikkeling. Deelnemers wou aanvanklik nie in die koshuis woon nie, maar het dit na ses maande se inwoning as baie meer positief ervaar. Die blootstelling daaraan om saam met 'n kamermaat te bly het bygedra tot die aanleer van geduld en die bevordering van aanpassing in die nuwe omgewing. Deelnemers wat tydens hul eerstejaar koshuisinwoners

was, het meer vriende gemaak, meer akademiese ondersteuning ontvang, en gevolglik vinniger aangepas. Ondersteuning in die koshuis dra wel by tot die persoonsontwikkeling van eerstejaarstudente, veral in hulle groei vanaf aanvanklike vreemdheid, eensaamheid en ongelukkigheid na makliker aanpassing en gemak aan die einde van die eerstejaar.

Na aanleiding van deelnemers wat tydens hul eerstejaar in 'n universiteitskoshuis gewoon het, het die koshuis grootliks bygedra tot interpersoonlike groei, omdat koshuise eerstejaars in 'n omgewing plaas waar daar ander mense is en daarmee saam die geleentheid om met iemand te praat. Daarby is deelnemers ook van mening dat eerstejaars in die koshuis geleer het om tussen baie mense te funksioneer a.g.v. verpligte deelname aan aksies. Die aanpassingsproses in die nuwe omgewing is deur koshuislewe aangespoor en vergemaklik, vanweë die wete dat hulle nie alleen is nie, aangesien daar altyd ander studente is. Caspi en Roberts (2001:61) beskou die interpersoonlike omgewing as een van die belangrikste faktore vir die bevordering van persoonsontwikkeling. Dit is duidelik dat die koshuis 'n uitstekende interpersoonlike omgewing vir eerstejaars bied, wat interaksie met ander studente vergemaklik.

Dit is verder duidelik dat eerstejaarstudente aan 'n hele paar **uitdagende realiteite** in hul nuwe omgewing blootgestel word, wat volgens die deelnemers bydra tot persoonsontwikkeling. Hulle leer ook om baie gemakliker met hulleself te wees, en skryf dit toe aan die blootstelling aan nuwe situasies in die universiteitsomgewing. Eerstejaars besef dat probleme op universiteit moeiliker is as in hul vorige omgewing, en beskou die keuses op universiteit as toenemend belangriker.

Die blootstelling aan 'n multikulturele opset dra volgens die deelnemers by tot die aanvaarding van ander en die hantering van kritiek. Egan (2002:49) stem saam dat blootstelling aan verskillende mense, veral in 'n multikulturele opset, bydra tot interpersoonlike vaardighede. Volgens Clark en Flores (2001:70) dra die blootstelling aan 'n multikulturele omgewing by tot die aanvaarding en hantering van diversiteit.

Die blootstelling aan sekere realiteite binne die omgewing dra, volgens deelnemers, by tot groter dankbaarheid en waardering vir die lewe, interafhanklikheid, selfstandigheid en 'n verhoogde sensitiwiteit vir ander se probleme. Volgens die deelnemers was hulle aanvanklik ondankbaar, het dinge as vanselfsprekend aanvaar en het net gefokus op hul eie probleme. Sensitiwiteit teenoor ander se probleme en 'n besef dat dit ernstiger as persoonlike probleme kan wees, lei tot 'n verlaging in selfgesentreerdheid, meen die deelnemers. Dit is duidelik dat hierdie beweging uit die self verband hou met 'n besef dat mense van mekaar afhanklik is en dus ander nodig het om iets te leer. Volgens Frankl (1959:43) gee betekenis in die lewe aan-

leiding tot selfaktualisering. Betekenis word verkry deur bo die self uit te styg en uit te reik na iets of iemand anders. Betrokkenheid by die behoeftes van ander kan bydra tot persoonsontwikkeling op verskillende vlakke (Frankl, 1959:110; Allport, 1961:4; Rogers, 1969:113). Wanneer mense kies om saam met ander te lewe, ontwikkel hul eie moraliteit, emosionele heid en selfaktualisering, veral wanneer hulle met die huidige en toekomstige welstand van ander gemoeid raak (Watson *et al.*, 2001:343). Allport (1961:275) verwys in sy teorie oor persoonlikheidstrekke na die tipe volwasse persoonlikheid as een wat totaal afwesigheid is van selfgesentreerdheid, verhoudings met ander op 'n intieme vlak sonder afguns of besitlikheid kan hê, deernis met ander het en verskille en diversiteit kan verdra. Die ontwikkeling van selfaktualisering deur 'n beweging uit die self en oplettheid na ander se behoeftes, vind deur interaksie met ander plaas (Maslow, 1954:335; Frankl, 1959:43; Allport, 1961:329; Rogers, 1961:275;).

Deelnemers aan die studie het aangevoer dat interaksie met mense in die onmiddellike omgewing, 'n beduidende rol in eerstejaars se selfaanvaarding en selfvertroue speel. Dit is duidelik dat interpersoonlike omgang met ander studente, volgens die meerderheid eerstejaars, tot meer selfontwikkeling gelei het.

Eensaamheid en 'n sterk behoefte aan mense wat omgee, is verplaas deur gevestigde vriendskappe wat in die verloop van die eerstejaar gevorm is. Frankl (1959:43) beskou die waarde wat mense aan vriendskappe heg, as belangrike komponent van volwassenheid.

Soos alreeds genoem, is dit duidelik dat eerstejaars hulleself na 'n ruk makliker aanvaar waar dit voorheen moeilik was. Hierdie ontwikkeling na beter selfaanvaarding is deur deelnemers toegeskryf aan interaksie met ander. Waar hulle aanvanklik bang was vir vreemde mense, het hulle na dien verloop van ses maande ervaar dat ander hulle onvoorwaardelik aanvaar. Volgens deelnemers lei aanvaarding deur ander tot selfaanvaarding. Rogers (1969:121) beaam hierdie fenomeen vanuit die literatuur. Daarby verduidelik Kernis (1995) dat interaksie met ander bydra tot meer selfvertroue, deur 'n positiewe, realistiese afleiding oor ander se sienings te maak en daardeur tot selfaanvaarding te kom. Sosiale interaksie word in die literatuur uitgelig as rolspeler in persoonsontwikkeling, veral ten opsigte van beter selfaanvaarding. Die sosiale interaksie met ander mense kan 'n invloed hê op hoe individue hulleself sien (Caspi & Roberts, 2001:61). Cohen (2004:676) sien daarby ook 'n positiewe korrelasie tussen sosiale ondersteuning, sosiale integrasie en positiewe geestelike gesondheid.

Ondersteuning van vriende het daarby ook aanpassing in die omgewing en die hantering van nuwe situasies gefasiliteer. Alhoewel deelnemers aanvanklik baie gesukkel het om aan

te pas, het hulle in die verloop van die eerstejaar geleidelik aangepas en beskou die ondersteuning van vriende as bydraend daartoe. Daarby beskou deelnemers vriende as steunpilare wat plaasvervangers is vir hul ondersteuningstelsel voor universiteit. Die belangrikheid van interpersoonlike verhoudings in die proses van persoonsontwikkeling, word ook deur Caspi en Roberts (2001:61) beklemtoon. Vriende spesifiek, kan mekaar positief beïnvloed om die regte keuses te maak, verduidelik hierdie outeur.

Eerstejaars ervaar dat hulle aan die einde van die jaar, met behulp van vriende en vriendekringe, meer in hul eie gevestigde ondersteuningstelsels behoort. Daarby beskou die deelnemers vriende op universiteit as ware vriende. Die wete dat vriende daar is vir hulle en hulle aanmoedig dra by tot emosionele ondersteuning, vergemaklik toenadering tot ander om hulp, en help hulle om vordering te maak. Giles (2005:145) meen dat vriendskappe 'n belangrike rol in sosiale ontwikkeling en emosionele ondersteuning speel. Dit is duidelik dat vriende eerstejaars nie net deur spanningsvolle tydperke gehelp het nie, maar hulle ook gehelp het om hul selfvertroue te verbeter en minder vrees vir interaksie te hê. Berk (2004:453) stem saam dat vriendskappe ondersteuning in spanningsvolle tye bied, en voeg ook by dat vriendskappe selfvertroue en selfaanvaarding kan versterk. Vriendskappe bied ook meer blootstelling aan sosiale geleenthede en daardeur word 'n persoon se eie kennis en standpunte beïnvloed (Caspi & Roberts, 2001:61). Deelnemers het ervaar dat hulle sonder vriende gouer moed sou opgee. Hieruit blyk dit duidelik dat vriende ook bydra tot deursettingsvermoë.

Invloede van ander het volgens deelnemers verseker bygedra tot persoonsontwikkeling en ook spesifiek die verhouding met 'n hoër mag. Die vertroue op God het vir eerstejaars hoop gegee, waar hulle aanvanklik moedeloos was. Hulp en vrede van God is in die verloop van ses maande op universiteit ervaar, waar hulle aan die begin van hul eerstejaar totaal en al hulpeloos gevoel het. Volgens die deelnemers het hulle geleer het om eerder op God te vertrou as om hulleself te bekommer oor probleme. Onsekerheid en vrees aan die begin van die eerstejaar, is na die verloop van ses maande op universiteit vervang met meer positiwiteit en geduld te wyte aan gebed en kontak met God. Dit is duidelik dat eerstejaars 'n verhouding met God ontwikkel het, en daarby geleer het om op 'n groter mag te vertrou en daardeur meer vrede te ervaar. 'n Verhouding met 'n oppermag word deur Frankl (1959:133) as fundamenteel tot persoonsgroei beskou, omdat dit die mens se sielsbehoefte bevredig. 'n Mens wat sy sielsbehoefte volgens Frankl (1959:133) bevredig, sal meer vrede en betekenis ervaar. Prest *et al.* (1999:64) praat eerder van spiritualiteit as religie. Hulle beskou spiritualiteit as 'n ervaring van betekenis, doel op aarde, en waardes, wat 'n god kan insluit. Hierdie skrywers is van mening dat mense wat hul spirituele behoeftes bevredig en dus ook

die behoefte aan 'n hoër mag erken, geestelik sal groei. Volgens Maltby en Day (2002:1209) is daar 'n korrelasie tussen 'n sterk geloof en die afname in angstigheid, depressie en swak selfvertroue.

Die invloed van ouers se betrokkenheid en ondersteuning word ook as bydraende faktor deur deelnemers in hul eerstejaar beskou. Die aanvanklike afhanklikheid van ouerhulp aan die begin van hul eerstejaar na meer selfstandigheid in besluitneming aan die einde van die eerstejaar, is nog 'n ervaring wat deur deelnemers aangemeld is. Ouers wat ruimte gegee het en fisies minder betrokke was, het eerstejaars gehelp om meer selfstandigheid te word en aan te pas in die omgewing. Ouers wat eerstejaars aangemoedig het om dinge self te doen en eie verantwoordelikheid te neem, het hulle uitgedaag om nuwe vaardighede aan te leer en meer onafhanklikheid te word.

Ouers wat eerstejaars soos volwassenes behandel het, het hulle uitgedaag om ook soos volwassenes op te tree. Die wete dat ouers van hulle verwag om soos 'n volwassene op te tree, het eerstejaars aangemoedig om volwasse rolle, met die gepaardgaande selfsekerheid, aan te neem. Johnston *et al.* (2001:304) sien daarby ook 'n sterk verband tussen die familieverhoudings en individuele persoonsontwikkeling. As die verhouding met familieledes van so aard is dat dit persoonsontwikkeling aanmoedig, sal dit wel realiseer. Deelnemers skryf die groei vanaf onsekerheid en afhanklikheid aan die begin van die eerstejaar, na meer verantwoordelikheid, selfstandigheid en aanpassing aan die einde van die jaar, toe aan hul verhouding met hul ouers. Levitt, Silver en Santos (2008:54) is van mening dat positiewe verhoudinge tussen eerstejaarsstudente en hul ouers geassosieer kan word met 'n beter aanpassing by die universiteitslewe.

Emosionele ondersteuning en aanmoediging van ouers tydens telefoonoproepes en naweke wanneer hul huistoe gegaan het, het eerstejaars gemotiveer om moed te hou. Aanmoediging van ouers, veral in die eerste drie weke op universiteit, het 'n belangrike rol gespeel in eerstejaars se hantering van akademiese spanning en aanpassing. Die wete dat ouers daar is en vir hulle bid tydens die eerstejaar dra daartoe by dat hul nie moed verloor het nie. Volgens Weaver (2007:5) is daar 'n sterk verwantskap tussen die ondersteuning en betrokkenheid van ouers en leerderprestasie en motivering.

Behalwe vir die hantering en motivering van ouers se duidelike invloed op persoonsontwikkeling, het die interaksie met ander medestudente ook 'n rol daarin gespeel. Die interaksie met mede-eerstejaars en ervare seniorstudente, het grotendeels bygedra tot meer gemaklikheid, selfvertroue en aanpassing in die omgewing. Volgens deelnemers het die ondersteuning van ander eerstejaars tydens groepwerk, hulle gehelp om akademiese inhoud

onder die knie te kry en take vinniger af te handel. Interaksie met ander onderwysstudente motiveer eerstejaars om hulle beste te gee en ook om by ander te leer. Toews en Yazedjian (2007:891) beskou portuurondersteuning as uiters belangrike komponent in die ontwikkeling van beter selfvertroue en aanpassing tydens die eerstejaar op universiteit.

Ouer studente of seniors in dieselfde koshuis het eerstejaars akademies en emosioneel bygestaan. Deur uit die ervaring van seniors te leer, kon eerstejaars voorbereid en versigtig wees vir sekere plekke en situasies. Seniorstudente het ook ondersteuning gebied deur vir eerstejaars te wys waar alles is en hulle sodoende te help om die omgewing beter te leer ken. Akademiese ondersteuning deur senior studente deur die beskikbaarstelling van vorige jare se notas was van groot hulp om inhoud onder die knie te kry. Elke eerstejaar in die koshuis word aan 'n akademiese verteenwoordiger uit dieselfde rigting toegeken wat hulle individueel ondersteun en akademiese vordering kontroleer. Die wete dat daar iemand is wat 'n toesig hou, het eerstejaars gehelp om makliker aan te pas en akademies gefokus te bly. Akademiese kontrole in koshuise het ook, volgens koshuisdeelnemers, tydens hul eerstejaar bygedra tot die baasraak van akademiese inhoud. Portuurondersteuning dra by tot sosiale en akademiese aanpassing in die eerstejaar op universiteit (Toews & Yazedjian, 2007:891). Thompson (2008:131) is van mening dat mense wat 'n gedeelde ondervinding gehad het, mekaar beter verstaan en daardeur beter ondersteuning bied.

Eerstejaars het die **reflektering** oor hul eerstejaar, tydens die empiriese ondersoek, as uiters doeltreffend tot hul persoonsontwikkeling ervaar. Deelnemers het met die verloop van twaalf maande op universiteit ervaar dat aktiewe interaksie met hulself, deur middel van refleksie, bygedra het tot hul persoonsontwikkeling. Deur te reflekteer oor die eerstejaar word deelnemers bewus van dit wat gebeur het, en verkry hulle insig oor waartoe hulle werklik in staat is. Hierdie selfinsig dra by tot die ontwikkeling van selfvertroue, selfmotivering en deursettingsvermoë, nadat hulle aanvanklik aan hul eie vermoëns getwyfel het. Mearns (1997:113) beskou 'n persoon se bewuswording van sy bestaande situasie, as deel van die persoonsontwikkelingsproses. Mearns (1997:113) fokus op hierdie selfeksperimenteringsproses, omdat dit mense in staat stel om hulself uit te daag, vrese in die gesig te staar, en struikelblokke te oorkom. Vallacher, Read en Nowak (2002:377) bevind dat positiewe selfrefleksie kan bydra tot selfvertroue en persoonlike groei.

Insig in hul eie vermoëns gee duidelik aanleiding tot sekerheid oor hulself, hul studierigting en ook hul identiteit as toekomstige onderwyser. Volgens Cohen-Katz, Miller en Borkan (2003:302) kan selfrefleksie 'n bydrae lewer tot identiteitsontwikkeling.

Deelnemers het, d.m.v. refleksie, bewus geword van positiewe uitkomste wat moeilike situasies tydens die eerstejaar tot gevolg gehad het, en dit as selfvervullend beskou. Dit is duidelik dat selfaktualisering meer intens ervaar word deur refleksie gedurende die eerstejaar, aangesien deelnemers hierdeur bewus word van en trots voel oor die feit dat hul die eerstejaar gemaak het. Cohen-Katz *et al.* (2003:302) is van mening dat selfreflektiewe vaardighede verband hou met psigiese gesondheid en emosionele welstand.

4.4 SAMEVATTING

Die bevindinge van die getrianguleerde geanaliseerde data is in hierdie hoofstuk bespreek. Eerstens is die bevindinge volgens die geïdentifiseerde temas uiteengesit en bespreek, soos dit op die verloop van die persoonsontwikkelingsproses en bydraende ervarings, betrekking het. Dit is gevolg deur 'n geïnterpreteerde bespreking na aanleiding van die verwante literatuur.

In die volgende hoofstuk word die gevolgtrekkings en aanbevelings van dit wat tydens die ondersoek bevind is, saamgestel.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die oorkoepelende doel van hierdie studie was om:

- Die verloop van die persoonsontwikkelingsproses by eerstejaaronderwysstudente te beskryf, en
- die omgewings en persoonlike ervaringe wat bygedra het tot die persoonsontwikkeling van eerstejaaronderwysstudente, te identifiseer.

In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings met verwysing na die afsonderlike navorsingsvrae bespreek. Dit word gevolg deur samevattende gevolgtrekkings waarin bogenoemde oorkoepelende doelstellings geïntegreerd bespreek word. Daarna word aanbevelings gemaak met verwysing na voorgraadse onderwysersopleiding en verdere navorsing. 'n Finale refleksie oor die verloop van die studie word ter afsluiting aangebied.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

5.2.1 Die verloop die persoonsontwikkelingsproses in onderwysstudente se eerste jaar van studie

- Navorsing toon duidelik dat die **persoonsontwikkelingsproses** spontaan verloop (McNamara, 1999). Desondanks die feit dat daar nie doelbewus aan die persoonsontwikkeling van die studente aandag gegee is nie, het die studente intrapsigies sowel as interpersoonlik ontwikkel.
- Wat die **intrapsigiese ontwikkeling** betref is dit duidelik dat daar by die studente 'n toename in selfkennis en selfinsig plaasgevind het. Die toename in selfkennis en selfinsig het daartoe gelei dat die studente al hoe meer bewus geword het van hul eie vermoëns betreffende die hantering van uitdagende situasies. Hulle selfvertroue en selfaanvaarding is hierdeur bevorder. Gevolglik was hulle minder onseker in nuwe situasies, omdat hulle in staat was om beheer te neem. Volgens Tarr (2005:4)

ontstaan hierdie tipe selfvertroue wanneer iemand bewus word van sy eie potensiaal.

- Die toename in selfvertroue het verder aanleiding gegee tot die ontwikkeling van 'n sterker interne lokus van kontrole. Dit het studente in staat gestel om groter verantwoordelikheid te neem vir hul eie lewe en hulself te motiveer om hul doelwitte te bereik. Hierdie bevinding word deur Chow *et al.* (2002:123) gestaaf. Verder het hierdie ontwikkelde interne lokus van kontrole gelei tot meer doeltreffende selfregulering. Verbeterde selfregulering het studente in staat gestel om probleme op te los en onafhanklike besluite te neem. 'n Toename in selfversekerdheid en selfstandigheid het hieruit voorgespruit en gelei tot selfaktualisering binne die tersiêre omgewing.
- Wat die **interpersoonlike ontwikkeling** van die studente betref, het die studente in die loop van hul eerstejaar geleidelik groter vrymoedigheid ontwikkel om in interaksie te tree met mense wat hulle nie ken nie. Die studente se interpersoonlike vaardighede is in die proses verfyn en het bygedra tot verbeterde interaksie met medestudente. Die studente is in staat gestel om meer doeltreffend met ander mense te kommunikeer, ander mense makliker te aanvaar, beter te luister en meer geduld te openbaar met mense wat van hulle verskil.
- Dit was verder ook duidelik dat die studente met hul aankoms op universiteit van mening was dat hulle onafhanklik van ander kon funksioneer. In die loop van hulle eerstejaar het die studente egter deeglik bewus geword van hul interafhanklikheid van mekaar. Hulle het besef dat samewerking met ander studente take vergemaklik. Die aanvanklike selfgesentreerdheid aan die begin van hul eerstejaar is dus verminder deur die besef van hul interafhanklikheid aan mekaar. Daar was ook 'n merkbare verskuiwing vanaf 'n eksklusiewe fokus op hul eie behoeftes, na die erkenning van ander se behoeftes. Die studente het ook groter waardering ontwikkel vir dit wat ander mense vir hulle doen. Dit het daartoe gelei dat gevestigde vriendskappe binne die bestek van hul eerstejaar op universiteit gesluit is.

5.2.2 Die navorser het tot die volgende gevolgtrekkings gekom m.b.t. persoonlike en omgewingservaringe wat bygedra het tot die persoonsontwikkeling van studente:

- Die uitdagings binne die tersiêre omgewing het studente se persoonsontwikkeling bevorder. In die nuwe omgewing was hulle blootgestel aan verskeie realiteite wat hulle op hul eie moes hanteer. Volwasse rolle en verantwoordelikhede is in die omgewing aan hulle toegeken. Akademiese eise was ook meer uitdagend as in die sekondêre omgewing, waar hulle meer ondersteuning ontvang het. Dit het studente gedwing om hulself te leer ken en vaardighede te ontwikkel om binne die omgewing aan te pas.
- Groepwerk binne die akademiese program het 'n beduidende rol gespeel in die studente se intra - en interpersoonlike ontwikkeling. Dit is veral die blootstelling aan ander mense tydens verpligte groepwerkaktiwiteite wat daartoe bygedra het dat studente selfvertroue ontwikkel het, ander mense beter leer ken het en beter interpersoonlike vaardighede ontwikkel het. Groepwerk het ook daartoe bygedra dat studente mekaar meer geredelik aanvaar het, en daarom ook hulself beter aanvaar het. Daarbenewens het hulle tydens groepwerk besef dat mense interafhanklik van mekaar is en ook geleer om ander se behoeftes raak te sien. Die studente het ook gemeenskaplikheid en kameraadskap tydens groepwerk ervaar, wat hulle weer minder gespanne gemaak het en gehelp het om makliker aan te pas. Die blootstelling aan studente van ander kulture binne groepsverband het bygedra tot die aanvaarding van diversiteit.
- Gevestigde vriendskappe wat in die verloop van die eerstejaar gevorm word bied 'n sterk ondersteuningsstelsel aan die studente. Vriende se ondersteuning het studente in staat gestel om positief te bly, deursettingsvermoë te behou en selfvertroue te ontwikkel. Gevolglik het hulle ontwikkel vanaf 'n aanvanklike fokus op eie belange en probleme na 'n fokus op die belange en behoeftes van ander mense.
- Die ondersteuning en aanmoediging van belangrike rolspelers in die studente se lewens het hulle in staat gestel om te volhard en moed te hou. Senior studente sowel as medestudente se akademiese en emosionele ondersteuning was 'n bron van motivering. Dit het hulle ook gehelp om akademiese vaardighede te ontwikkel. Hierdie akademiese vaardighede het weer daartoe bygedra het dat hulle beter kon aanpas en hulle akademiese verpligtinge op 'n meer selfstandige wyse kon nakom. Hulle kon met die ondersteuning ook geleidelik meer akademiese inhoud hanteer en

hul take vinniger afhandel. Chow *et al.* (2002:123) bevestig die verband tussen selfdoeltreffendheid en die aanvaarding van uitdagings.

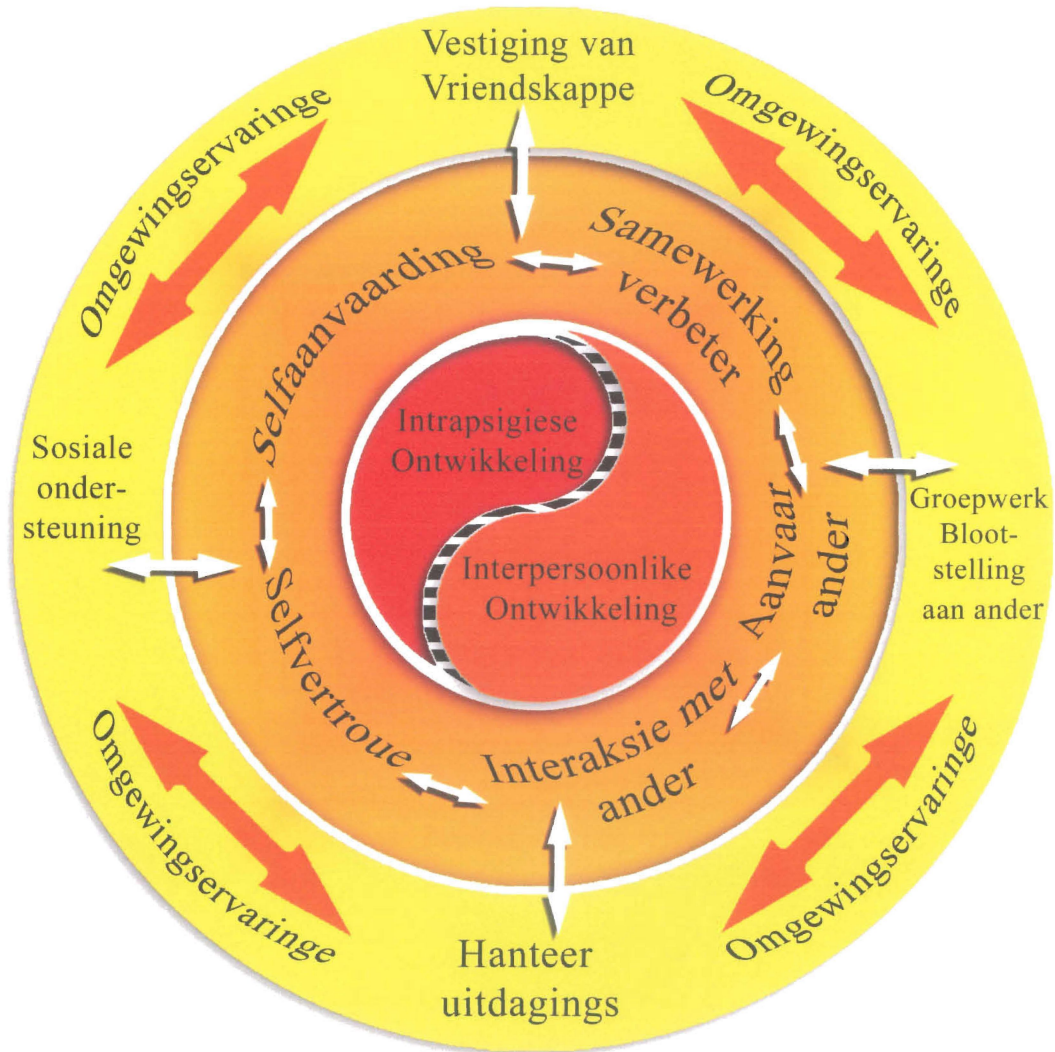
- Ouers wat hul kinders soos volwassenes hanteer, bied hulle die ruimte om te ontwikkel. Studente wat so grootgeword het, is van jongs af geleer om self verantwoordelikheid vir hul lewens te aanvaar. Dit het daartoe bygedra dat hulle volwasse rolle kon aanneem, aangesien hulle onafhanklik kon funksioneer en self besluite kon neem.

5.3 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

- Betreffende **intrapsigiese ontwikkeling** kan daar samevattend tot die gevolgtrekking gekom word dat studente wel in die loop van hul eerstejaar tot selfaktualiserende volwassenheid gegroei het.
- Met betrekking tot **interpersoonlike ontwikkeling** was die vorming van gesonde verhoudinge, hegte vriendskappe en betrokkenheid by ander mense 'n aanduiding van ontwikkeling tot 'n meer volwasse persoonlikheid (Adler, 1939:44; Allport, 1961:280; Frankl, 1959:110; Rogers 1961:35).
- Daar was verder 'n duidelik wederkerige **wisselwerking tussen die intrapsigiese en die interpersoonlike ontwikkeling** van die studente. Namate die studente selfvertroue ontwikkel het om meer selfhandhawend op te tree, was hulle byvoorbeeld baie gemakliker in sosiale situasies. Dit het daartoe gelei dat studente mekaar aanvaar en daarom makliker kon saamwerk met ander studente. Hierdie aanvaarding deur medestudente het selfaanvaarding bevorder wat weer tot verhoogde selfvertroue bygedra het.
- Die ervaringe binne die nuwe omgewing het 'n beduidende invloed op die spontane verloop van die intrapsigiese sowel as die interpersoonlike ontwikkeling van studente se persoonsontwikkeling gehad.

Die wisselwerking tussen die intrapsigiese en interpersoonlike ontwikkeling en die ervaringe waaraan die studente in hul eerstejaar blootgestel word, word in die volgende diagram verduidelik:

Figuur 5: Die wisselwerking tussen die intrapsigiese en interpersoonlike ontwikkeling en die ervaringe waaraan die studente in hul eerstejaar blootgestel word



5.4 AANBEVELINGS

Die navorser beveel vervolgens, met betrekking tot die akademiese program van eerstejaar-
onderwysstudente asook vir verdere navorsing, die volgende aan:

5.4.1 Onderwyseropleidingsprogram

Persoonsontwikkeling is van groot belang vir die onderwyser (Kuh, 1998:18). Dit veronderstel dat 'n universiteit nie net verantwoordelik is vir akademiese kennis nie, maar ook vir die ontwikkeling van ander belangrike lewensvaardighede wat daarop gerig is om die

onderwyser as persoon toe te rus vir die onderwys (Toohey, 2002:529). Die opleiding van onderwysstudente is egter dikwels meer op tegniek en teorie gefokus as op persoonsontwikkeling (Appleton & Stanwyck, 1996:120).

Opvoedkundige instellings kom daarom voor die uitdaging te staan om sterker te fokus op die persoonsontwikkeling van onderwysstudente (Walkington, 2005:53). Dit stel noodwendig die uitdaging aan opleidingsprogramme om meer spesifiek te fokus op die persoonsontwikkeling van onderwysstudente, ten einde hulle in staat te stel om die onderwysprofessie as volwaardige volwassenes te betree. As volwassenes moet hulle daartoe in staat wees om intra-psigies en interpersoonlik toereikend te kan funksioneer binne die onderwyskonteks. Die studie het bevind dat die huidige opleidingsprogram wel bydra tot die persoonsontwikkeling van studente, omdat hulle in die program blootgestel word aan verskeie nuwe uitdagings. Die groepwerk in sekere klasse verskaf blootstelling aan nuwe situasies en ondersteuning van ander. Met inagneming van die belangrikheid van persoonsontwikkeling in die opleiding van onderwysers en die rol wat die program reeds in die persoonsontwikkeling van studente speel, word daar aanbeveel dat dit op 'n meer gestruktureerde wyse in die opleidingsprogram aangebied word. Persoonsontwikkeling veronderstel immers ook die verwerwing van bepaalde kennis en vaardighede en kan dus in die akademiese opleiding geïntegreer word. Persoonsontwikkeling sal oor modulegrense heen moet plaasvind aangesien dit duidelik is dat die spontane aard van die persoonsontwikkelingsproses meebring dat dit nie net beperk kan word tot een module nie. Daar word dus aanbeveel dat oorkoepelende beplanning binne die program gedoen word, waarby al die modules betrek word.

McNamara (1999) wys daarop dat persoonsontwikkeling nie noodwendig gestel word as uitkoms van 'n konkrete ervaring soos 'n formele leerprogram nie. Dit is veel eerder die uitkoms van 'n voortdurende leerproses wat op alle vlakke van menslike ondervinding plaasvind. Die uitdaging sou dus wees om by die formele gedeelte van die opleidingsprogram dit aansluiting te laat vind by die spontane, lewenslange persoonsontwikkelingsproses wat in elk geval plaasvind.

Daar word met inagneming van die bevindinge aanbeveel dat so 'n persoonsontwikkelingsprogram studente sal blootstel aan uitdagende ervarings, maar hulle ook die vaardighede sal bied en hulle sal begelei om uitdagings te hanteer. Daarbenewens is dit net so belangrik dat studente binne die program die geleentheid gebied sal word om saam met ander studente te werk. Die studente moet ook gereeld nadink oor hul eie persoonsontwikkeling en begeleiding ontvang indien hulle probleme ervaar.

Die waarde van 'n ondersteuningsnetwerk blyk 'n belangrike rol te speel in die studente se ontwikkeling. Daar word derhalwe aanbeveel dat die opleidingsprogram begeleiding aan studente sal bied in die opbou van sodanige netwerke. Dit wil voorkom asof koshuise dit meer natuurlik bied, terwyl studente wat privaat woon moontlik meer begeleiding nodig mag hê.

Aangesien al die akademiese personeel almal noodwendig betrokke is by die persoonsontwikkeling van die studente, word ook aanbeveel dat alle akademiese personeel by wyse van 'n seminar toegeerus sal word om hul rol in die persoonsontwikkeling van studente te verstaan.

5.4.2 Verdere navorsing

'n Opvolgstudie waarin bepaal sal word hoe die studente wat aan die projek deelgeneem het se persoonsontwikkeling oor vier studiejare verloop het, kan onderneem word ten einde 'n longitudinale begrip van die persoonsontwikkelingsproses te verkry.

'n Verdere ondersoek na die rol van die akademiese program in die persoonsontwikkeling van die studente word aanbeveel, alvorens die aanbevelings in par 5.4.1 geïmplementeer word.

Die gebruik van die oop-sinne vraelys wat vir hierdie studie ontwerp is, kan met die oog op die daarstelling van 'n kwalitatiewe evaluering van studente se persoonsontwikkeling, nagevors word.

Vervolgens reflekteer die navorser oor haar ervaringe tydens die ondersoek ten opsigte van moontlike bydraes tot die studie, sterkpunte van die studie en leemtes in die studie.

5.5 FINALE REFLEKSIE

5.5.1 Reflektering oor moontlike bydraes van die studie

Hoewel slegs verkennend van aard, dra die studie daartoe by dat persoonsontwikkeling van studente as 'n belangrike faset van onderwysersopleiding aan die orde kom. Relevante literatuur vanuit die Suid-Afrikaanse konteks is ongelukkig beperk tot enkele studies. Die studie maak dus ook 'n bydrae tot die kollektiewe kennis rondom persoonsontwikkeling.

5.5.2 Reflektering oor algemene sterkpunte van die studie

Die navorser was self ten tyde van die studie as dosent betrokke by die onderrig van eerstejaaronderwysstudente. Dit het aan die navorser die geleentheid gebied om meer ontluikend te werk te gaan. Daar is na ses maande en weer na een jaar terugvoer gekry oor die persoonsontwikkelingsproses. Dit het bygedra tot 'n meer in-diepte begrip van die proses. Die diversiteit van die groep studente wat uiteindelik in die proses betrokke geraak het, het daarom aan die navorser die geleentheid gebied om 'n verskeidenheid stemme ("voices") te hoor. Daarby het dit 'n verhoogde geloofwaardigheid aan die studie verleen en gelei tot 'n beter verstaan van die fenomeen.

5.5.3 Reflektering oor leemtes in die studie

Uit die groep van 450 eerstejaaronderwysstudente het slegs 50 daarvan op die dosent se versoek gereageer om deel te neem. In retrospeksie het die navorser besef dat 'n gemengde ontwerp (Creswell, 2005:55) moontlik groter waarde tot die navorsing sou kon toevoeg, aangesien dit die geleentheid sou bied om die hele eerstejaarsgroep by die studie te betrek. Die feit dat deelnemers self kon besluit of hulle wou deelneem het dus die aantal deelnemers beperk. Dit mag ook wees dat die groep deelnemers meer positief ingestel was en dat 'n ander beeld verkry sou word indien al die studente verplig was om deel te neem.

Die navorser is dus deeglik bewus daarvan dat hierdie bloot 'n verkennende studie is ter voorbereiding vir meer in-diepte navorsing oor die persoonsontwikkeling van onderwysstudente.

5.6 SAMEVATTING

In die finale hoofstuk is die gevolgtrekkings waartoe die navorser gekom het bespreek. Aanbevelings vir onderwysersopleiding en verdere navorsing is gemaak. Die navorser het ten slotte nagedink oor moontlike bydraes van die studie, sowel as die sterkpunte en die tekortkominge van die studie.

BRONNELYS

- ADLER, A. 1939. Social interest. New York: Putnam. 250 p.
- ALLPORT, G. 1961. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston. 593 p.
- AMERIKANER, M.J. 2003. Continuing theoretical convergence: a general systems theory perspective on personal growth and development. *Journal of individual psychology*, 37(1):31-51, May.
- ANDERSON, G. 2000. Fundamentals of educational research. 2nd ed. London: Routledge / Taylor & Francis. 266 p.
- ANON. 2002. Why I teach: colleges of distinction. <http://www.collegesofdistinction.com/subpagetemplates/articlepage.asp?articleid=231> Datum van toegang: 6 Desember 2007.
- APPLETON, B.A. & STANWYCK, D. 1996. Teacher personality, pupil control ideology and leadership style. *Journal of adlerian theory*, 52(2):120-129.
- ATKINSON, D. 2003. Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British educational research journal*, 30(3):379-394.
- BABBIE, E. & MOUTON, J. 2001. The practice of social research. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press. 278 p.
- BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press. 81 p.
- BAYNE, R., HORTON, I., MERRY, T. & NOYES, E. 1994. The counsellor's handbook: a practical A-Z guide to professional and clinical practice. London: Chapman & Hall. 180 p.
- BERGH, Z.C. & THERON, A.L. 2005. Psychology in the work context. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press. 525 p.
- BERK, E.L. 2004. Development through the lifespan. 3rd ed. Cape Town: Pearson. 647 p.
- BOS, W. & TARNAI, C. 1999. Content analysis in empirical social research. *International journal of educational research*, 31:659-670.

- BREMBER, I., BROWN, M. & RALPH, S. 2002. Gender-related causes of stress in trainee teachers on teaching practice in the school of education. *Westminster studies in education*, 25(2). EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 13 September 2007.
- BROWDER, D.M., TEST, D.W., KARVONEN, M. & ALOGOZZINE, B. 2001. Reviewing resources on self-determination. *Remedial and special education*, 22(4):233-232.
- BULLOCK, K. & JAMIESON, I. 1998. The effectiveness of personal development planning. *Curriculum journal*, 9(1):63-77.
- BULLOCK, K., HARRIS, A. & JAMIESON, I. 1996. Personal development plans and equal opportunities. *Educational research journal*, 38(1):21-27, Spring.
- BURDEN, P. & PENFOLD, B. 2004. Personal development planner: school of computing and information technology. <http://www.scit.wlv.ac.uk/university/roa/roa.html> Datum van gebruik: 29 Augustus 2005.
- CARVER, C.S. & SCHEIER, M.F. 2000. Perspectives on personality. 4th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 617 p.
- CASPI, A. & ROBERTS, B.W. 2001. Personality development across the life course: the argument for change and continuity. *Psychological inquiry*, 12(2):49-66.
- CASSEL, R.N. 2003. Use of personal development test to identify high school and college dropout students. *Education*, 123(4):641-647.
- CASSEL, R.N. & CHOW, P. 2000. The Personal Development Test (PDP). Project Innovation, Chula Vista, California. 436 p. EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 29 Julie 2005.
- CHAN, D.W. 2002. Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational psychology*, 22(5):557-569.
- CHOW, P., THOMPSON, S., WOOD, W., BEAUCHAMP, M. & LEBRUN, R. 2002. Comparing the personal development of college students, high school students, with prison inmates. *Education*, 123(1):176-172.
- CLARK, R.C. & FLORES, B.B. 2001. Who am I? The social construction of ethnic identity and self-perceptions in latino preservice teachers. *Urban review*, 22(2):69-86.

CONNOR, M. 1994. Training the counsellor: an integrative model. London: Routledge. 29 p.
[http://userTraining the counsellor_Google book search_files.com](http://userTraining%20the%20counsellor_Google%20book%20search_files.com) Datum van gebruik: 6 Desember 2007.

COHEN, S. 2004. Social relationships and health. *American psychologist*: 676-684, November. <http://psy.cmu.edu/~scohen/AmericanPsycholpaper.pdf>. Datum van toegang: 8 Oktober 2007.

COHEN-KATZ, J.L., MILLER, W.L. & BORKAN, J.M. 2003. Building a culture of resident well-being: creating self-reflection, community & positive identity in family practice residency education. *Families, systems & health*, 21(3):293-304.

COREY, G. 2001. Theory and practice of counselling and psychotherapy. 6th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth. 556 p.

COVEY, S.R. 2004. The seven habits of highly effective people: powerful lessons in personal change. 2nd ed. Hempstead: Simon & Schuster. 374 p.

CRESWELL, J.W. 2005. Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 3rd ed. New York: Pearson. 670 p.

DAVIES, L. 2005. Successful teachers. <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip14.html> Datum van gebruik: 6 Desember 2007.

DE MAN, A.F. & EFRAIM, D.P. 2001. Current problems and resolutions: selected personality correlates of social participation in university students. *Journal of psychology*, 128(2):265-267.

DE VILLIERS, H.J. 1997. Hoekom is ek hier? Ontdek jou spirituele krag. Kaapstad: Human en Rousseau. 280 p.

DE VOS, A.S. 1998. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria: Van Schaik. 436 p.

DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2002. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. 493 p.

DENZIN, N.K. 1978. Strategies of multiple triangulation. The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method. New York: McGraw-Hill. 313 p.

- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. 2000. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 1065 p.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. 2005. Handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 2343 p.
- DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. Educational psychology in social context. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press. 378 p.
- DONATI, M. & WATTS, M. 2005. Personal development in counsellor training: towards a clarification of inter related concepts. *British journal of guidance and counselling*, 33(4):479-480, Nov.
- EBERSOHN, L. & ELOFF, I. 2003. Life skills and assets. Pretoria: Van Schaik. 127 p.
- EGAN, G. 2002. The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping. 7th ed. New York: Thomson Learning. 404 p.
- EISNER, E. 2006. The satisfactions of teaching. *Educational leadership*, 63(6):44-46.
- ESPIN, O.M., STEWART, A.J. & GOMEZ, C.A. 1990. Adolescent personality development in socio historical context. *Journal of personality*, 58(2):349-365, June.
- FRANKL, V.E. 1959. Man's search for meaning. New York: Washington Square Press. 145 p.
- FONTANA, D. 1995. Psychology for teachers. 3rd ed. Basingstoke: Macmillan. 406 p.
- GERDES, L.C. 1988. Die ontwikkelende volwassene. 2^{de} uitg. Durban: Butterworths. 531 p.
- GUBA, E.G. 1990. The alternative paradigm dialog. Belmont, Calif.: Sage. 424 p.
- GILES, B. 2005. Developmental psychology: introducing psychology. Hoo: Grange Books. 192 p. (Brown reference book.)
- GLASGOW, N.A. & HICKS, C.D. 2005. Adolescence: what successful teachers do. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_156_39/ai_n9487177 Datum van gebruik: 8 Oktober 2005.
- GLASSMAN, W.E. & HADAD, M. 2004. Approaches to psychology. 4th ed. Buckingham: Open University Press. 538 p.

GORROW, T.R., MULLER, S.M. & SCHNEIDER, S.R. 2006. The relationship between perceived body size and confidence in ability to teach among preservice teachers. *Education*, 126(2):364-373.

GOUWS, E., KRUGER, N. & BURGER, S. 2000. *The adolescent*. 2nd ed. London: Heinemann. 204 p.

HARMS, B.M. & KNOBLOCH, N.A. 2005. Preservice teachers motivation and leadership behaviours related to career choice. *Career and technological education research*, 30(2):104-124.

HASSED, G.S. 2004. Bringing holism into mainstream biomedical education. *Journal of alternative and complementary medicine*, 10(2):405-407.

HATCH, A.M. 2002. *Doing qualitative research in education settings*. Albany: University of New York Press. 299 p.

HENNING, E., VAN RENSBURG, W. & SMIT, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik. 179 p.

HERMON, D.A. & DAVIS, G.A. 2004. College student wellness: a comparison between traditional- and nontraditional age students. *Journal of college counseling*: 7. EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 25 April 2008.

HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. 1995. *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. 2nd ed. London: Routledge. 370 p.

HOEPFL, M.C. 1997. Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. <http://scholae.lib.vt.edu/ejournalss/JTE/v9n1/hoepfl.html> Datum van gebruik: 6 Junie 2007.

HOLLOWAY, I. & WHEELER, S. 1995. Definitions of qualitative research on the web. <http://healthlinks.washington.edu/howto/measurement/glossary.html> Datum van gebruik: 30 Junie 2007.

HSU, S. 2005. Help-seeking behaviour of student teachers. *Educational research*, 47(3):307-318.

- HURTIG-CASBON, C., SHAGOURY, R. & SMITH, G.A. 2005. Rediscovering the call to teach. *Language arts*, 82(5):359-366.
- IRVING, J.I. & WILLIAMS, D.I. 1999. Personal growth and personal development. *British journal of guidance and counselling*, 27(4):517-526.
- JOHNS, H. 1996. Personal development in counsellor training. London: Cassell. 593 p.
- JOHNSTON, H.D., LAVOIE, J.C. & MAHONEY, M. 2001. Interparental conflict and family cohesion: predictors of loneliness, social anxiety and social avoidance in late adolescence. EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 8 Junie 2007.
- JORDYN, M. & BYRD, M. 2003. The relationship between the living arrangements of university students and their identity development. *Adolescence*, 38(150):267-278.
- KATHRYN, J. 2003. How low self-esteem affects adult learners. *Adults Learning*, 14(5):24-26.
- KEY, J.P. 1997. Research design in occupation education. *Qualitative research*. <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/akademic/aged5980/newpage21.htm>. Datum van gebruik: 30 Junie 2007.
- KERNIS, M.H. 1995. Efficacy, agency and self-esteem. New York: Plenum. 257 p.
- KON, I. 1987. The psychology of independence. *International journal of sociology*, 17(4):45-55.
- KRAUSS, S.E. 2005. Research paradigms and meaning making. *Qualitative report*, 10(4):758-770.
- KRUGER, N. & ADAMS, H. 2002. Psychology for teaching and learning: what teachers need to know. London: Heinemann. 309 p.
- KUH, G.D. 1998. Shaping student character. *Liberal education*, 84(3):18-25.
- LABUSCHAGNE, A. 2003. Qualitative research: airy fairy or fundamental? <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.html> Datum van toegang: 6 Desember 2007.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J. E. 2001. International edition practical research: planning and design. 7th ed. New York: Pearson. 318 p.

- LEVITT, M.J., SILVER, M.E. & SANTOS, D.S. 2008. Adolescents in transition to adulthood: parental support, relationship satisfaction and post-transition adjustment. *Journal of adult development*, 14:5-63. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 30 Jun 2008.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage. 301 p.
- LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1998. *Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika*. 2^{de} uitg. Pietermaritzburg: Interpuk Natal. 857 p.
- LOUW, M. & DU PLOOY-CILLIERS, X. 2003. *Lets talk about interpersonal communication*. 2nd ed. London: Heinemann. 330 p.
- MALTBY, J. & DAY, L., 2002. Religious orientation, religious coping, and appraisals of stress: assessing primary appraisal factors in the relationship between religiosity and psychological well-being. *Personality and individual differences*, 34(7):1209-1224.
- MURRAY, J. 2001. Maturity and becoming emotionally mature. <http://www.betteryou.com> Datum van gebruik: 13 September 2005.
- MASLOW, A.H. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. 411p.
- MCADAMS, D.P. 2002. Trick or treat: classifying concepts and accounting for human individuality. Department of Psychology North-Western University. p. 154-158. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 8 Junie 2008.
- MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Longman. 660 p.
- MCNAMARA, C. 1999. Personal and career development. <http://www.management-help.org/career/career.htm> Datum van toegang: 29 Augustus 2005.
- MEARNS, D. 1997. *Person-centred counselling training*. London: Sage. 113 p.
- MERRIAM, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 275 p.
- MERRIAM, S.B. 2002. *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. Belmont, Calif.: Sage. 420 p.

- MILLON, T., 1994. Millon Index of Personality Styles manual. Orlando: Psychological Corporation. 11 p.
- MOLLER, A.T. 1993. Perspektiewe oor persoonlikheid. Durban: Butterworth. 385 p.
- NEYER, F. & LEHNART, J. 2007. Relationships matter in personality development: evidence from an 8 year longitudinal study across young adulthood. *Journal of personality*, 75(3):535-568.
- NGAI, S.S. 2006. Service learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161):165-176.
- NORMAN D.M. & GANSER, T. 2004. A humanistic approach to new teacher mentoring: a counselling perspective. *Journal of humanistic counselling, education and development*, 43:131-138.
- NOVAK, B. & FISCHER B. 1998. Seeing student/teacher relationships as hidden dramas of personal development. *Child and adolescent social work journal*, 15(6):479-494.
- PATTON, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd ed. London: Sage. 598 p.
- PREST, L.A., RUSSEL, R. & D'SOUZA, H. 1999. Spirituality and religion in training, practice and personal development. Association for Family Therapy. *Journal of family therapy*, 21:60-77. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 8 Junie 2007.
- RATCLIFF, D. 2003. Qualitative vs. quantitative research. <http://www.vanguard.edu/uploadedFiles/faculty/dratcliff/qualresources/qualquant.pdf> Datum van toegang: 22 Julie 2007.
- REILLY, D.H. 2000. The learner centred high school: prescription for adolescent's success. *Education*, 121(2):219-228.
- ROGERS, C. 1961. On becoming a person. Boston, Mass.: Houghton-Mifflin. 420 p.
- ROGERS, C. 1969. Freedom to learn. Columbus, Oh.: Merrill. 358 p.
- RYAN, M.E. & TWIBELL, R.S. 2000. Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad. School of Nursing, Ball State University, Muncie. *International journal of intercultural relations*, 24(4):409-435.

- SHERMAN, T.M. & GILES, M.B. 2001. The development and structure of personal control in teachers. Virginia Polytechnic Institute and State University. *Journal of educational research*, 74(3):139-142.
- SOLDNER, L.B. 2003. Why I continue to teach: reflection of a mid-career developmental literacy educator. *Journal of college literacy and learning*, 31:71-78.
- STAKE, R.E. 2003. Case studies. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 234-164.)
- SWANN, J. & PRATT, J. 2003. Educational research in practice: making sense of methodology. London: Continuum. 232 p.
- TARR, L.L. 2005. Student success: motivating middle school students through personal development. <http://www.studentmindset.com> Datum van gebruik: 18 Augustus 2008.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. 2003. Handbook of mixed methods in social & behavioral research. London: Sage. 768 p.
- TERRE BLANCHE, M. & DURRHEIM, K. 2002. Research in practice: applied methods for the social sciences. Cape Town: University Cape Town Press. 526 p.
- THOMPSON, B. 2008. How college freshmen communicate student academic support: a grounded theory study. *Communication education*, 57(1):123-144.
- THOMSON, W.C. & WENDT, J.C. 2001. Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 29 Julie 2005.
- TOEWS, M.L. & YAZEDJIAN, A. 2007. College adjustment among freshmen: predictors for white and hispanic males and females. *College student journal*, 41(4):891-900.
- TOOHEY, S. 2002. Personal development as part of preparation for professional work. *Assessment and evaluation in higher education*, 27(6):529.
- VALLACHER, R.R., READ, S.J. & NOWAK, A. 2002. Personality and social psychology: the dynamical perspective in personality and social psychology. *Official journal of the society for personality and social psychology*, 6(4):376-377.

- VAN DER MERWE, J. 1997. Strategie vir transformasie in sekondere skole: 'n sielkundig-opvoedkundige perspektief. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Proefskrif - DEd.) 300 p.
- VAN HUIZEN, P., VAN OERS, B. & WUBBELS, T. 2005. A Vygotskian perspective on teacher education. *Curriculum studies*, 37(3):267-293.
- VAN JAARSVELD, P. 2004. The heart of a winner: developing your emotional intelligence. Wellington: Lux Verbi. 222 p.
- VAN MANEN, M. 2002. Existential phenomenologyonline. <http://www.phenomenologyonline.com> Datum van gebruik: 14 Oktober 2008.
- VAN NIEKERK, E. 1996. Paradigms of mind: personality perspectives in context. Johannesburg: International Thomson Publishing (Southren Africa). 263 p.
- VERHOFSTADT-DENEVE, L. 2000. Theory and practice of action drama techniques. London: Jessica Kingsley Publishers. 352 p.
- WALKINGTON, J. 2005. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 33(1):53-64.
- WATSON, P.J., MORRIS, J. & MILLER, L. 2001. Irrational beliefs, attitudes about competition, and splitting. *Journal of clinical psychology*, 57(3):343-354.
- WEAVER, S.M. 2007. Cultivating connections with parents. *The Clearing House*: 5-7, Sept/Oct. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 30 Junie 2008.
- WUTTIPROM, S., SHARMA, M., JOHNSTON, I., CHITAREE, R. & SINKWAN, C. 2006. Student performance on open ended questions in wave particle duality. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 8 Junie 2007.
- WITMER, M.M. 2005. The fourth R in education-relationships. Relationships in education. *The Clearing House*, 78(5):224.
- WOOLFOLK, A.E. 1998. Educational psychology. 7th ed. Boston, Mass. Allyn & Bacon. 661 p.

WILLIG, K. 2001. *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press. 217 p.

YOUNG, J.R., BULLOUGH, R.V., DRAPER, R.J., SMITH, L.K. & ERICKSON, L.B. 2005. Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring and tutoring*, 13(2):169-188.

BYLAAG A

**BYLAAG A
VOORBEELD VAN DIE VRAELYS EEN MET
ONVOLTOOIDE SINNE**

VRAELYS EEN

Geagte deelnemer,

Jy word uitgenooi om aan 'n studie deel te neem. Die studie word deur die navorser onderneem om jou persoonsontwikkeling van die eerste tydperk op universiteit te verken en ook om moontlike persoonlike en omgewingsfaktore wat daartoe bydra, te identifiseer.

Jy gaan nou 'n vraelys voltooi wat bestaan uit sinne wat jy moet voltooi. 'n Tweede vraelys sal weer aan jou uitgedeel word aan die begin van die tweede semester. Wanneer jy die vraelys voltooi is dit belangrik dat jy moet ontspan en die vraelys op jou eie voltooi, met geen hulp van ander nie.

Jy sal ook 'n hele aantal persoonlike inligting moet weergee en alle inligting sal konfidensieel hanteer word. Indien daar enige inligting oneties en nie privaat hanteer word nie, kan daar regstappe geneem word teen die navorser.

Baie dankie

ISABEL PAYNE (Die navorser)

Ek _____ gee ingeligte toestemming om aan hierdie studie deel te neem en verstaan wat die studie oor persoonsontwikkeling behels. Ek is ook bewus daarvan dat alle inligting vertroulik hanteer sal word en dat my menswaardigheid in alle opsigte respekteer sal word.

Geteken te _____ op _____

Handtekening deelnemer: _____ Kontaknommer: _____

Vraelys 1

Voorletters en van: _____

Studentenommer: _____

Fase:(bv. Grondslagfase, intermediêr ens.) _____

Kontaknummer: _____

Beskryf jouself as persoon deur die volgende sinne te voltooi

1. Die oplossing van probleme.....

2. As uitdagings oor my pad kom.....

3. In nuwe situasies.....

4. Om my eie opinie te gee.....

5. Om te leer is.....

6. Om myself te aanvaar.....

7. Wanneer iemand my kritiseer.....

8. Wanneer ek alleen is.....

9. My foute en mislukkings.....

10. Met humor.....

11. My behoeftes is.....

12.. My gevoelens.....

13. Om keuses te maak.....

14. Wanneer dit moellik gaan.....

15. Wanneer dit goed gaan.....

16. Reëls.....

17. Die meeste ander mense.....

18. Ek aanvaar ander.....

19. Wanneer iemand ongelukkig is.....

20. Om te luiser.....

21. Ander hoor my.....

22. Wanneer ek van ander verskil.....

23. Ek en ander mense.....

24. Om met ander saam te werk.....

25. Alle mense.....

26. Mense wat van my verskil.....

27. Wanneer iemand my kwaad maak.....

28. Skryf 'n kort paragraaf van ongeveer 200 woorde wat begin met:

Die wêreld is.....

29. Vir my is die lewe.....

30. Vir nou wil ek.....

31. In die toekoms wil ek.....

BYLAAG B

BYLAAG B
VOORBEELD VAN DIE VRAELYS TWEE MET
ONVOLTOOIDE SINNE

VRAELYS TWEE

Geagte Deelnemer,

Baie dankie dat jy 'n jy ingestem om deel te neem aan hierdie studie. Baie dankie vir die vrae wat jy beantwoord het. Net om jou te herinner aan die studie wil ek kortliks vir jou verduidelik waarom die studie gaan.

Die studie word deur die navorser onderneem om jou persoonsontwikkeling van die eerste tydperk op universiteit te verken en ook om moontlike persoonlike en omgewingsfaktore wat daartoe bydra, te identifiseer.

Jy het aan die begin van die eerste semester 'n vraelys ontvang waarin 'n paar oop vrae aan jou gestel is oor jou persoonsontwikkeling. 'n **Tweede vraelys word nou aan jou gegee met dieselfde vrae. Jy ontvang ook jou eerste vraelys.**

Ek wil jou vra om asseblief deur jou eerste vraelys te lees. Indien die antwoord op 'n vraag dieselfde bly hoef jy dit nie weer te beantwoord nie, maar jy moet asseblief 'n rede gee waarom die antwoord dieselfde bly. Indien die antwoord verander, skryf die antwoord wat jy nou sal gee neer en verduidelik wat na jou mening bygedra het tot die verandering.

Sodra jy die vraelys voltooi het moet jy asseblief ook jou groei as persoon oor die afgelope 6 maande uitbeeld deur die volgende opdrag uit te voer:

Dink aan jouself as persoon hoe jy aan die begin van hierdie jaar was, toe jy op universiteit aangekom het en hoe jy nou is en voel. Jy kan dan 'n collage maak of 'n simbool of prent teken, jy kan ook 'n gedig of storie skryf om hierdie groei uit te beeld. Indien jy 'n collage, simbool of prent maak, moet jy asseblief kortliks die betekenis daarvan verduidelik.

Jy het reeds vir my jou kontak nommer gegee. Ek sal jou kontak vir verdere moontlike deelname. Graag wil ek as navorser, jou weereens gerus stel dat geen persoonlike inligting van jou op geen manier beskikbaar gestel sal word nie. Al jou persoonlike inligting sal vertroulik hanteer word.

Jy kan die vraelys op jou eie tyd voltooi. Sorg dat jy verkieslik alleen is en op jou eie werk. Graag wil ek vra of jy asseblief die vraelys aan my terug sal besorg voor of op 2 September. Jy kan dit by Me Marie Berry inhandig of by my. My kantoor is in die Strydomhuis (ou huis langs bestuurskool). My selnommer is 082 878 0243.

Ek kan jou verseker dat indien jy deelneem aan hierdie studie, jy baie sal leer van jousef en dit sal vir jou lekker wees. Jy is welkom om my enige tyd te kontak vir enige vrae.

Baie dankie vir jou samewerking!

ISABEL PAYNE

VOLTOOI DIE VOLGENDE VRAE SO VOLLEDIG AS MOONTLIK

Voorletters en van: _____

Studentenommer: _____

Fase:(bv. Grondslagfase, intermediêr ens.) _____

Kontaknummer: _____

Beskryf jousef as persoon deur die sinne te voltooi wat jy anders sal wil beantwoord op hierdie stadium, nadat jy jou vorige vraelys bestudeer het. Jy moet ook 'n rede gee vir jou antwoord en wat bygedra het.

Indien jy dink die antwoord is steeds dieselfde, kan jy net by die vraag "dieselfde" sit, maar jy moet steeds 'n rede gee, waarom dink jy, is die antwoord dieselfde en wat bygedra het?

1. Die oplossing van probleme.....

Wat het bygedra tot die verandering of nie?

2. As uitdagings oor my pad kom.....

Wat het bygedra tot die verandering of nie?

3. *In nuwe situasies.....*

Wat het bygedra tot die verandering of nie?

4. *Om my eie opinie te gee.....*

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

5. *Om te leer is.....*

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

6. *Om myself te aanvaar.....*

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

7. *Wanneer iemand my kritiseer.....*

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

8. Wanneer ek alleen is.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

9. My foute en mislukkings.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

10. Met humor.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

11. My behoeftes is.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

12. My gevoelens.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

13. Om keuses te maak.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

14. Wanneer dit moeilik gaan.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

15. Wanneer dit goed gaan.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

16. Reëls.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

17. Die meeste ander mense.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

18. Ek aanvaar ander.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

19. Wanneer iemand ongelukkig is.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

20. Om te luister.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

21. Ander hoor my.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

22. Wanneer ek van ander verskil.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

23. Ek en ander mense.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

24. Om met ander saam te werk.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

25. Alle mense.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

26. Mense wat van my verskil.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

27. Wanneer iemand my kwaad maak.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

28. Skryf 'n kort paragraaf van ongeveer 200 woorde wat begin met:

Die wêreld is.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

29. Vir my is die lewe.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

30. Vir nou wil ek.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

31. In die toekoms wil ek.....

Wat het bygedra tot hierdie verandering of nie?

32. Dink aan 'n simbool of aan 'n manier waarop jy jou groei as persoon in die loop van hierdie eerste deel van die jaar 2006 sal uitbeeld.

Dink aan jouself as persoon hoe jy aan die begin van hierdie jaar was, toe jy op universiteit aangekom het en hoe jy nou is en voel. Jy kan dan 'n collage maak of 'n simbool of prent teken, jy kan ook 'n gedig of storie skryf om hierdie groei uit te beeld. Indien jy 'n collage, simbool of prent maak, moet jy asseblief kortliks die betekenis daarvan verduidelik.

Gebruik die volgende skoon bladsy (met 'n betekenis agterop indien nodig).

Betekenis.....
