

**Die effek van Studente Jool Gemeenskapsdiens se Pick-A-Leader
program op adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap**

ELZAHNE JERONICE JAPHTA

Noordwes-Universiteit: Potchefstroomkampus

2011

**Die effek van Studente Jool Gemeenskapsdiens se Pick-A-Leader
program op adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap**

E J JAPHTA – BMW

Verhandeling voorgelê vir die graad

Magister

in

Maatskaplike Werk

aan die

Noordwes-Universiteit

Potchefstroomkampus

Studieleier: Dr. A.G. Herbst

Medestudieleier: Dr. A.W. Nienaber

Potchefstroom

Mei 2011

DANKBETUIGINGS

DANK, EER EN LOF AAN ONS HEMELSE VADER



OPSOMMING

Die effek van die Studente Jool Gemeenskapsdiens se Pick-A-Leader program op adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap

SLEUTELTERME: Evaluering, Studente Jool Gemeenskapsdiens (SJGD), Adolessente, Agtergeblewe gemeenskap, Vrywilligers, Pick-A-Leader

AGTERGROND:

Die navorsing handel oor die effek van die Studente Jool Gemeenskapsdiens se Pick-A-Leader program op adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap. Die SJGD bestaan reeds 30 jaar en word deur die Verteenwoordigende Studenteraad van die Noordwes-Universiteit: Potchefstroomkampus met gesag beklee vir die behartiging van vrywillige welsynaktiwiteite in die Potchefstroomomgewing. Verskeie programme word jaarliks deur die SJGD aan gemeenskappe binne Potchefstroom aangebied, maar tot op hede is hierdie programme nog nie formeel geëvalueer nie. Een van die SJGD se programme is die Pick-A-Leader program (PAL) wat fokus op leierskap- en vaardigheidsontwikkeling by adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap. Hierdie studie fokus op die evaluering van die PAL-program.

DOEL:

Die primêre doel van hierdie studie was om te bepaal wat die effek van die PAL-program op die adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap was.

METODE:

Hierdie ondersoek was verkennend en beskrywend van aard. Gemengde metodologie is toegepas. 'n Kwasi-eksperimentele ontwerp is benut in die vorm van 'n vergelykende voor- en natoetsontwerp. Fokusgroepe en 'n aantal meetinstrumente is gebruik om data in te samel. Deelnemers van die eksperimentele groepe het bestaan uit 45 graad 11-leerders vanuit 3 skole in 'n agtergeblewe gemeenskap in Potchefstroom. Die lede van die vergelykende groepe is ook 45 graad 11-leerders vanuit dieselfde drie skole as die deelnemers in die eksperimentele groepe.

RESULTAAT:

Daar is bevind dat die PAL-program van die SJGD tog 'n effek op die adolessente gehad het.

SUMMARY

The effect of the Student Rag Community Service's Pick-A-Leader programme on adolescents in a disadvantaged community

Keywords: Evaluation, Student Rag Community Service (SRCS), adolescents, disadvantaged community, volunteers, Pick-A-Leader

BACKGROUND:

The research deals with the effect of the Student Rag Community Service's (SRCS) Pick-A-Leader programme on adolescents in a disadvantaged community. The SRCS has been in existence for 30 years and the Student Representative Council of the North-West University: Potchefstroom Campus, has authorised them to promote voluntary activities for charity in Potchefstroom and its surrounding areas. The SJGD annually presents various programmes to communities in Potchefstroom; however, these programmes have not thus far been formally evaluated. One of these projects is the Pick-A-Leader (PAL) programme which focuses on leadership- and skills development for adolescents in a disadvantaged community. This study concentrates on the evaluation of the PAL-programme.

AIM:

The primary aim of this study was to determine the effect of the PAL-programme on the adolescents in a disadvantaged community.

METHOD:

The nature of the investigation was exploratory and descriptive. Mixed methodology was applied in this study. A quasi-experimental design was used in the form of a comparative pre- and post-test design. Focus groups and a number of measuring instruments were used to gather data. Participants in the experimental groups consisted of 45 grade 11 learners from 3 schools in a disadvantaged community of Potchefstroom. Members of the comparative groups also numbered 45 and were grade 11 learners from the same 3 schools as those in the experimental groups.

RESULT:

It was concluded that the SRCS PAL-programme had an effect on the adolescents.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS.....	I
OPSOMMING.....	II
SUMMARY.....	III
INHOUDSOPGAWE.....	IV
HOOFSTUK 1	1
INLEIDING EN ORIËTERING TOT DIE STUDIE.....	1
1 PROBLEEMSTELLING	1
2 DOELSTELLING EN DOELWITTE	3
2.1 DOELSTELLING	3
2.2 DOELWITTE.....	4
2.3 HIPOTESE	4
2.4 METODE VAN ONDERSOEK	4
2.5 VOORONDERSOEK	5
2.5.1 Literatuurstudie	5
2.5.2 Raadpleging van deskundiges.....	5
2.5.3 Voorlopige beplanningstudie.....	5
2.6 BEGRENsing VAN DIE ONDERSOEK.....	6
2.7 TYDPERK VAN ONDERSOEK	6
3 BEPERKINGS VAN DIE ONDERSOEK.....	6
4 BEGRIPSOMSKRYWINGS.....	7
5 KEUSE EN STRUKTUUR VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG	10
HOOFSTUK 2	12
DIE ADOLESENT IN PERSPEKTIEF	12
1 INLEIDING.....	12
2 FASES VAN ADOLESSENSIE	13
3 ADOLESSENTE SE ONTWIKKELINGSTAKE	14
4 ONTWIKKELINGSVLAKKE VAN DIE ADOLESENT	14
4.1 FISIESE ONTWIKKELING	15
4.2 EMOSIONELE ONTWIKKELING.....	15
4.3 SOSIALE ONTWIKKELING	16
4.3.1 Die ouer-adolessent-verhouding.....	16

4.3.2	<i>Portuurverhoudings</i>	17
4.4	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	18
4.5	MORELE ONTWIKKELING.....	18
4.5.1	<i>Ouers</i>	18
4.5.2	<i>Portuurgroepinteraksies</i>	19
4.5.3	<i>Geloof</i>	19
4.5.4	<i>Omgewing</i>	19
5	UITDAGINGS EN GELEENTHEDE VIR ADOLESSENTE IN AGTERGEBLEWE GEMEENSKAPPE	19
5.1	UITDAGINGS	19
5.2	GELEENTHEDE	20
6	SAMEVATTING	21
	HOOFSTUK 3	22
	AGTERGROND EN AARD VAN DIE PAL-PROGRAM	22
1	INLEIDING	22
2	AGTERGROND VAN DIE PAL	22
3	DOELSTELLINGS VAN DIE PAL-PROGRAM	23
	RASONAAL VAN DIE PAL	23
4	AANBIEDING VAN DIE PAL-PROGRAM	23
4.1	GROEPFASILITEERDERS	24
4.2	GROEPSAMESTELLING EN PROGRAMAAANBIEDING	25
4.3	DIE PAL SE LEWENSVAARDIGHEIDSPROGRAM	25
4.3.1	<i>Lewensvaardighede</i>	25
4.3.2	<i>Lewensvaardigheidsprogram</i>	26
5	DIE PAL-PROGRAM SE ROL IN DIE ONTWIKKELING VAN COPING, ASSERTIWITEIT EN EMOSIONELE INTELIGENSIE BY DIE ADOLESSENTE	26
5.1	<i>COPING</i>	26
5.2	ASSERTIWITEIT.....	27
5.3	EMOSIONELE INTELIGENSIE	28
6	SAMEVATTING	28
7	OPSOMMING VAN PROGRAMINHOUD	29
8	BESPREKING VAN PROGRAMINHOUD	30
8.1	SELFBEELD, SELFKENNIS EN SELFVERTROUE	30

8.2	KEUSES, BESLUITNEMING EN STRESHANTERING.....	31
8.3	WAARDES.....	31
8.4	INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN VERTROUE	32
8.5	KOMMUNIKASIE.....	32
8.6	KONFLIKHANTERING	33
8.7	SPANWERK	33
8.8	LEIERSKAP.....	33
9	ADDISIONELE AKTIWITEITE VAN DIE PAL-PROGRAM	34
9.1	DIE PAL KAMP	34
9.2	BASIESE REKENAARVAARDIGHEDE	34
9.3	OPEDAG.....	35
9.4	PAL-SKONMAAKPROJEK	35
9.5	AFSLUITING: "PROJECT RALLY"	35
10	SAMEVATTING	35
	HOOFSTUK 4	36
	EMPIRIESE ONDERSOEK EN BEVINDINGE	36
1	INLEIDING.....	36
2	LITERATUURSTUDIE.....	36
3	EMPIRIESE ONDERSOEK.....	36
3.1	ONTWERP.....	36
3.2	DEELNEMERS.....	37
3.3	METODUS VAN DATA- INSAMELING.....	38
3.3.1	<i>Kwantitatiewe meetinstrumente</i>	<i>38</i>
3.3.2	<i>Kwalitatiewe meting.....</i>	<i>39</i>
3.4	PROSEDURES.....	40
3.5	ETIESE ASPEKTE	40
3.6	DATAVERWERKING	41
4	RESULTATE	41
5	DATA VAN DIE FAS	45
5.1	DATA PER ONDERWERP ONDER DIE AANGEPASDE FAS	45
5.1.1	<i>Kennis oor die onderwerp(e).....</i>	<i>45</i>
5.1.2	<i>Entoesiasme en belangstelling.....</i>	<i>45</i>
5.1.3	<i>Algehele aanbiedingsvaardighede.....</i>	<i>46</i>
5.1.4	<i>Voorbereiding</i>	<i>46</i>

5.1.5	<i>Programinhoud en -materiaal</i>	46
5.1.6	<i>Algehele waarde van die program</i>	46
5.2	BESPREKING VAN FAS-BEVINDINGE	47
6	KWALITATIEWE DATA	47
6.1	BEVINDINGE VAN FOKUSGROEPE	48
6.2	SAMEVATTING VAN FOKUSGROEP BEVINDINGE	55
7	BESPREKING	55
7.1	KWANTITATIEWE BEVINDINGE	55
7.2	FAS-BEVINDINGE	56
7.3	KWALITATIEWE BEVINDINGE VANUIT DIE FOKUSGROEPE	57
8	OPSOMMING VAN DIE BELANGRIKSTE BEVINDINGE	57
9	SAMEVATTING	57
	HOOFSTUK 5	58
	SAMEVATTENDE OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	58
1	INLEIDING	58
2	SAMEVATTING	58
3	NAVORSINGSMETODOLOGIE	59
3.1	LITERATUURSTUDIE	59
3.2	EMPIRIESE ONDERSOEK	59
4	GEVOLGTREKKINGS	59
5	HIPOTESE	60
6	AANBEVELINGS	60
7	SLOTSOM	61
	DIE UNIEKHEID EN BYDRAE VAN DIE NAVORSING	61
	BRONNELYS	63
	ADDENDUMS	73
	ADDENDUM 1: TOESTEMMINGSBRIEF VAN SJGD	73
	ADDENDUM 2: TOESTEMMING VAN ADOLESCENTE	74
	ADDENDUM 3: NWU - ETIESE GOEDKEURING	76
	ADDENDUM 4: PAL-KAMPPROGRAM	77

ADDENDUM 5 :PAL FOTO'S	78
ADDENDUM 6: PAL-SERTIFIKAAT	82
ADDENDUM 7: FOKUSGROEPE.....	83
ADDENDUM 8: AANGEPASTE FAS-VRAELYS	85
ADDENDUM 9	86

LYS VAN TABELLE

TABEL 1: BETROUBAARHEID SINDEKSE, AANVANKLIKE VERSKILLE TUSSEN GROEPE.....	42
TABEL 2: VOOR – EN NATOETSING VERSKILLE BINNE GROEPE: EKSP (N=28), KONTROLE (N=39),	43
TABEL 3: ANCOVA: NA-EVALUASIE.....	44
TABEL 4: DEELNEMERS SE ERVARING VAN DIE PAL-PROGRAM	48
TABEL 5: LEERERVARING	49
TABEL 6: VOORSTELLE OM DIE PAL-PROGRAM TE VERBETER.....	50
TABEL 7: LEWENSVAARDIGHEDE AANGELEER	51
TABEL 8: BEGRIP VAN LEIERSKAP	52
TABEL 9: LEIERSKAPSONTWIKKELING.....	53
TABEL 10: TOEKOMSPLANNE	54

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1: DIE UITDAGINGS VAN ADOLESSENSIE	12
FIGUUR 2: FASES VAN ADOLESSENSIE	13
FIGUUR 3: PAL-PROGRAMINHOUD	29
FIGUUR 4: EKSPERIMENTELE GROEP	38

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ORIËTERING TOT DIE STUDIE

Hierdie studie fokus hoofsaaklik daarop om vas te stel wat die effek van Studente Jool Gemeenskapsdiens (SJGD) se Pick-A-Leader-program op adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap is. Hierdie hoofstuk dien as algemene inleiding en oriëntering tot die studie. Die volgende aspekte sal in hierdie hoofstuk bespreek word: probleemformulering; doelstelling en doelwitte; hipotese; metode van ondersoek; begrensing van ondersoek; tydperk van ondersoek; voorondersoek; beperkings van ondersoek en begripsomskrywings.

1 PROBLEEMSTELLING

Die ontwikkelingsbenadering tot maatskaplike welsyn het grootliks bygedra tot die implementering van die diensleweringmodel vir maatskaplike ontwikkeling. 'n Spesifieke fokusarea binne die Geïntegreerde Diensleweringmodel van die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (Suid-Afrika, 2006) is gemeenskapsontwikkeling (Patel, 2005:161). Welsynsorganisasies is toenemend betrokke by gemeenskapsontwikkelingsprogramme. 'n Voorbeeld van so 'n organisasie is die Studente Jool Gemeenskapsdiens (SJGD), wat die geregistreerde welsynsorganisasie van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus is. Die SJGD bestaan reeds vir 30 jaar en word deur die studenteraad met gesag beklee vir die behartiging van welsynsaktiwiteite aan die gemeenskap in en rondom Potchefstroom. Volgens die SJGD se grondwet (SJGD, 2004) is hulle 'n welsynsorganisasie wat help met die maatskaplike en ekonomiese opheffing van die gemeenskap. SJGD se fokus was aanvanklik op gemeenskapsdiens, maar is besig om toenemend na gemeenskapsontwikkeling te verskuif.

Weyers (2011:39) definieer gemeenskapsontwikkeling soos volg: *“Community development is the method, process, programme and strategy by means of which change agents, with or without the help of external systems, speed up the tempo at which a community develops; provide direction to the development process in order to purposefully realise objectives within the economic, psychosocial, bio-physiological, technological, spiritual-cultural, political, environmental, educational and other spheres of life; make the goal attainment process as cost-effective, streamlined and sustainable as possible so that both human and environmental resources are used optimally; and contribute to human growth and the unlocking of human potential by empowering community members to take responsibility for their own, as well as the whole system's development”*.

Die lede van die SJGD fokus op die bemagtiging van gemeenskapslede deur middel van vrywillige werk deur die studente aan die gemeenskap. 'n Vrywilliger is 'n persoon wat aanbied of wat gewerf word om 'n diens by 'n welsynsinstantie te lewer, gewoonlik sonder vergoeding (SAVF, 1997:51). Die Witskrif vir Maatskaplike Welsyn (Suid-Afrika, 1997:5) beskou vrywilligers as 'n belangrike maatskaplike hulpbron om welsynsdienste uit te brei. Verskeie programme is al op vrywillige basis deur die SJGD aangepak en talle lewens in die Potchefstroomomgewing word deur hulle insette geraak. Hierdie programme is egter tot op hede nog nie formeel geëvalueer nie.

Een van die SJGD se programme is die Pick-A-Leader-program (PAL). Hierdie program fokus hoofsaaklik op leierskaps- en vaardigheidsontwikkeling by adolessente in skole in agtergeblewe gemeenskappe. Die PAL-program word aangebied deur groepfasiliteerders wat as vrywilligers by die SJGD betrokke is. Die program fokus op spesiaal geselekteerde graad 11-leerders vanuit skole in agtergeblewe gemeenskappe wat potensiaal toon om toekomstige leiers te wees. Volgens een van die programfasiliteerders is die PAL-program nie net gefokus op die ontwikkeling van leierskap nie, maar ook om persoonlike groei by die adolessente te bewerkstellig (Andrews, 2009).

Adolessensie is 'n besondere fase in menslike ontwikkeling. Dit verteenwoordig die oorgang tussen die kinderjare en volwassenheid. Die meeste adolessente beleef hierdie oorgangsjare na volwassenheid as baie kompleks en hulle worstel gewoonlik met probleme soos die vorming van 'n eie identiteit; selfaanvaarding; die maak van effektiewe besluite; verhoudings; beroepskeuse; konflikthantering en die hantering en aanvaarding van verantwoordelikheid (Behr, Cilliers & Meyer, 1996:84). Adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe vind hierdie skuif na volwassenheid selfs moeiliker en is meer geneig tot risikogedrag soos geweld, oneerlikheid, seksuele wangedrag en materialisme as gevolg van die gebrek aan harmonie in die gemeenskap (Le Roux, 1993:122; Prinsloo, 2005:453). Gemeenskappe wat gekenmerk word deur maatskaplike uitdagings soos substansmisbruik, werkloosheid en armoede, ervaar hoër vlakke van geweld en risikogedrag, veral onder die jeug (Dahlberg & Krug, 2002:13). Adolessente in sodanige gemeenskappe het dikwels 'n gebrek aan die basiese lewensvaardighede wat nodig is om binne hul gemeenskappe te funksioneer. 'n Gebrek aan goeie rolmodelle dra ook daartoe by dat hul leierskapspotensiaal nie ontwikkel word nie. Adolessensie is 'n baie belangrike fase waartydens die vorming van aanvaarbare emosionele, morele en sosiale gedrag belangrik is (Goleman, 1995: 96).

Die volgende aspekte word in die PAL-program aangespreek: emosionele intelligensie, lewensvaardighede en leierskapsontwikkeling. Emosionele intelligensie dui op die wyse waarop emosies hanteer en verwerk word en die vaardigheid om ander mense se emosies

of gemoedstoestand reg te lees en te verstaan (Detterman, 2006:114). Verhoogde emosionele intelligensie by adolessente kan lei tot verhoogde lewensgehalte. Die aanleer van sekere lewensvaardighede kan adolessente se kanse verhoog om hul volle potensiaal te bereik en produktief in die gemeenskap betrokke te raak (Rooth, 1997: 6). *“Lewensvaardighede verwys na die vermoë van die individu om lewenseise en die mens-omgewing wisselwerking suksesvol te hanteer met die oog op behoeftebevrediging, uitlewing van waardes en die bereiking van ’n toereikende vlak van maatskaplike funksionering in bepaalde lewensfasies en omstandighede”* (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:36). Barker (2003:234) sluit hierby aan deur te verwys na lewensvaardighede as *“the ability to carry out the activities of daily living that are expected of young people before emancipation in preparation for independent living”*. In terme van leierskapsontwikkeling, fokus die PAL-program daarop om leierskapspotensiaal by ’n groep adolessente te ontwikkel. Vandat bemagtigings- en vaardigheidsprogramme aan jeugdiges in agtergeblewe gemeenskappe sedert 1994 toegeneem het, is daar ’n aantal studies onderneem wat bevestig het dat sodanige programme baie voordelig is vir die jeug (Brown & Lichter, 2007:148).

Die navorser fokus op die kritiese evaluering van die PAL-program. Toseland en Rivas (2009:400) omskryf evaluering soos volg: *“Evaluation is the process of obtaining information about the effects of a single intervention or the effect of the total group experience”*. Strydom (1999:157) sluit hierby aan deur te beklemtoon dat, nadat ’n produk of program ontwikkel is, dit behoorlik getoets of geëvalueer moet word. Die navorser was ’n maatskaplike werker by die Departement Maatskaplike Ontwikkeling en het op ’n daaglikse basis met adolessente in agtergeblewe gemeenskappe gewerk. Die navorser is dus bekend met hul daaglikse behoeftes en uitdagings. Dit het die navorser gemotiveer om hierdie spesifieke program te evalueer, aangesien die PAL-program, net soos al die SJGD se ander programme, tot op hede nie wetenskaplik geëvalueer is nie. Die veranderinge wat deur hul programme en projekte bewerkstellig word, is dus nog nooit gemeet nie.

Die voorafgaande lei tot die navorsingsvraag: Wat is die effek van die PAL op die adolessente se leierskapsontwikkeling en vaardighede soos emosionele intelligensie, *coping* en assertiwiteit?

2 DOELSTELLING EN DOELWITTE

2.1 Doelstelling

Die algemene doelstelling van hierdie studie is om die PAL-program se effek te meet.

2.2 Doelwitte

In die lig hiervan is die volgende spesifieke doelwitte geformuleer:

- Om die betroubaarheid van die metingskale wat in hierdie studie gebruik is, te bepaal;
- Om te bepaal wat die effek van die PAL-program is op die leiereienskappe en lewensvaardighede van die adolessente met spesifieke fokus op assertiwiteit, *coping* en emosionele intelligensie;
- Om die deelnemers aan die PAL-program se subjektiewe beoordeling van die PAL-program se inhoud en aanbieding te ondersoek en te beskryf;
- Om aanbevelings te maak vir die verbetering van die program.

2.3 Hipotese

Die PAL-program sal 'n positiewe effek op leiereienskappe en lewensvaardighede van 'n groep adolessente in 'n agtergeblewe gemeenskap hê.

2.4 Metode van ondersoek

Die navorser het gebruik gemaak van 'n literatuurontleding sowel as 'n empiriese ondersoek ten einde die betroubaarheid van die navorsing te verseker. Gemengde metodologie is in hierdie studie toegepas (Creswell, 2009:204). Die ondersoek was beskrywend en verkennend van aard (Fouché & De Vos, 2011:95-96). Die kwalitatiewe ondersoek was hoofsaaklik verkennende van aard, terwyl die kwantitatiewe deel oorwegend vanuit die beskrywende ontwerp binne 'n kwasi-eksperiment, naamlik die vergelykende voortoets-natoets-ontwerp, beplan en uitgevoer is (Fouché, Delport & De Vos, 2011:150). Doelgerigte steekproeftrekking is gebruik by die eksperimentele groepe (Strydom, 2011: 232) en 'n beskikbaarheidsteekproef is gebruik om lede vir die vergelykende groepe te verkry (Baker, 1998:138). Aangesien daar reeds baie spesifiek vanuit dieselfde populasie deur middel van 'n doelgerigte steekproef 45 deelnemers geïdentifiseer is, moes deelnemers vir die vergelykende groep op grond van beskikbaarheid geselekteer word. Data-insameling het op 3 maniere plaasgevind. Die kwantitatiewe data is verkry deur psigometriesse toetse wat deur die eksperimentele en vergelykende groepe voltooi is. Kwalitatief is fokusgroepe met lede van die eksperimentele groepe gehou en 'n aangepaste Facilitation Assessment Scale (FAS) vraelys is ook gebruik om die kwaliteit van die fasiliteerders se aanbiedings te evalueer (Sien addendums 7-9).

2.5 Vooronderzoek

Die volgende aspekte het gedurende die vooronderzoek aandag geniet: die literatuurstudie, raadpleging van deskundiges en die voorlopige verkenningstudie.

2.5.1 Literatuurstudie

Die navorser het 'n literatuurstudie onderneem ten einde meer inligting oor die onderwerp te bekom. Die doel van die literatuurstudie was onder andere om te bepaal of daar al voorheen navorsing oor die onderwerp gedoen is. Die navorser moes haarself oriënteer ten opsigte van die probleem, navorsingsmetode en die prosedures wat gevolg moes word (Fouché & Delport, 2011:109). Literatuur is gebruik om die data te ondersteun of te verwerp, of om nuwe inligting oor die aspek te verkry. Daar is van nasionale sowel as internasionale literatuur gebruik gemaak met die oog op 'n literatuuroorsig. Die ondersoeker het verskeie handboeke, proefskrifte, vaktydskrifte, navorsingsverslae en SJGD-dokumentasie bestudeer ten einde die probleem te omlyn en die studie te beplan. Databasisse wat geraadpleeg is, sluit in EBSCO Host, Eric, SA Publications asook die internet.

2.5.2 Raadpleging van deskundiges

Die ervaring van deskundiges mag nie onderskat word nie, aangesien hulle kennis baie waardevol is (Strydom, 2011:238-239). In hierdie navorsing is daar van deskundiges op verskeie terreine gebruik gemaak. Die navorser het met kundiges van die vakgroepe Maatskaplike werk en Psigologie aan die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus, asook studente wat betrokke was by SJGD, beraadslaag. Die doel hiervan was om meer agtergrond oor die onderwerp te verkry.

2.5.3 Voorlopige beplanningstudie

Die voorlopige beplanningstudie het 'n betekenisvolle bydrae gelewer tot die praktiese beplanning van hierdie studie (Strydom, 2011:239-240). Die beplanning het veral die volgende ingesluit:

- Toestemming by die SJGD om hierdie studie te onderneem (Sien Addendum 1);
- Bestudering van die SJGD-dokumentasie ten einde meer inligting oor die SJGD en die PAL-program te bekom;
- Toestemming van die adolessente om aan die studie deel te neem (Sien Addendum 2);
- Toestemming om die meetinstrumente in die ondersoek te gebruik;
- Etiese goedkeuring vanaf die Noordwes-Universiteit se Etiekkomitee (Sien Addendum 3).

2.6 Begrensing van die ondersoek

Die navorsing is in die Potchefstroom-omgewing onderneem. Geselekteerde graad 11-leerders vanuit 3 skole betrokke by PAL is by die studie betrek.

2.7 Tydperk van ondersoek

Daar is in Januarie 2010 met die verkenning van toepaslike literatuur begin. Registrasie is in Maart 2010 gedoen. Alhoewel die insameling van literatuur reeds in Januarie 2010 'n aanvang geneem het, het die indringende literatuurondersoek eers in Maart 2010 begin. Die empiriese ondersoek het vanaf April tot November 2010 geskied. Die finale verslag is in April 2011 saamgestel.

3 BEPERKINGS VAN DIE ONDERSOEK

- Suid-Afrikaanse literatuur ten opsigte van bepaalde aspekte van die studie is baie beperk.
- Daar is oor die algemeen baie min literatuur beskikbaar met verwysing na die insette van vrywilligers soos betrokke by die SJGD.
- Die nasionale staking deur staatsamptenare het die verloop van die PAL versteur in die sin dat deelnemers nie bereik kon word nie, omdat daar vir 6 weke nie skool was nie.
- Daar was dikwels botsings tussen skoolaktiwiteite en die program.
- Taalverskille tussen fasiliteerders en die leerders kan as 'n beperking gesien word, aangesien nie die leerders of fasiliteerders in hul moedertaal kon praat nie.
- Deelnemers was nie elke dag by die skool nie, wat meegebring het dat hulle sekere sessies nie bygewoon het nie.
- Die tyd wanneer sessies van PAL aangebied is kon 'n verdere beperking meebring, aangesien leerders heeldag klas het en na skool PAL ook moes bywoon. Teen daardie tyd was hulle dikwels baie moeg.
- Subjektiwiteit kan as 'n moontlike leemte gesien word. Eerlike beantwoording van vrae kon nie op deelnemers afgedwing word nie.
- Nie alle deelnemers van die PAL-program het opgedaag vir die na-toetsing nie.
- Na-toetsing het tydens 'n kamp geskied, en die navorser is van mening dat dit moontlik 'n ander tyd gedoen moes word, omdat die sosiale invloed ook 'n groot rol kon speel. Die leerders was baie opgewonde oor die kamp en al hierdie "*admin-werk*" wou hulle moontlik net so gou as moontlik afgehandel het.
- Nie alle lede van die eksperimentele en vergelykende groepe het die na-toetsing voltooi nie.

- Slegs 28 lede van die eksperimentele groep en 39 lede van die vergelykende groep het beide die voor- en natoetsing voltooi.
- Daar is geen beheer oor hoe die fasiliteerders die inhoud van die program aangebied het nie.
- Fasiliteerders het voortdurend verander weens persoonlike faktore of as gevolg van termyne wat eindig. Dit kon dalk die PAL-program beïnvloed, aangesien 'n vertrouensverhouding met die volgende fasiliteerder van vooraf moes begin.
- Die feit dat die eksperimentele groep alreeds as potensiele leiers by hul onderskeie skole geïdentifiseer is, kon ook moontlik 'n rol gespeel het.
- Sessies is in groepsverband aangebied. Een skool het een groep verteenwoordig. Sommige groepe het uit 15-16 leerders bestaan wat moontlik te groot was vir sinvolle interaksie in groepsverband.

4 BEGRIPSOMSKRYWINGS

In hierdie gedeelte sal relevante begrippe wat in die studie voorkom gedefinieer word.

- **Adolessensie**

Adolessensie is 'n lewensfase wat begin by puberteit en eindig in volwassenheid (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:2). Die woord adolessent is afgelei van die Latynse werkwoord *adolescere* wat beteken om na volwassenheid te groei (Zastrow & Kirst-Ashman, 2004:220). Barker (2003:12) sluit hierby aan deur te meld dat adolessensie verwys na die lewenssiklus tussen kindwees en volwassenheid, beginnende by puberteit en eindigend in volwassenheid en gekenmerk deur die soeke na 'n eie identiteit.

Vir die doeleindes van hierdie studie word na 'n adolessent verwys as 'n jeugdige persoon tussen 11 en 21 jaar.

- **Agtergeblewe gemeenskap**

'n Agtergeblewe gemeenskap verwys na 'n gemeenskap wat opvoedkundig, ekonomies of maatskaplik benadeel is as gevolg van minderwaardige onderwys, ontoereikende infrastruktuur en ontbrekende geleenthede vir groei en ontwikkeling (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995: 2-3). Vir die doeleindes van hierdie studie verwys 'n agtergeblewe gemeenskap na 'n gemeenskap wat gekenmerk word deur armoede en 'n gebrek aan geleenthede vir groei en ontwikkeling.

- **Coping**

Kleinke (1998:2) definieer *coping* soos volg: “...the efforts we make to manage situations we have appraised as being potentially harmful or stressful”. Barker (2003:97) en Botma (1999:30) sluit hierby aan deur te noem dat *coping* verwys na die perseptuele-, kognitiewe- of gedragsresponse waardeur die individu poog om situasies wat as stresvol of moeilik gesien word, te voorkom of te oorleef. Binne hierdie studie verwys *coping* na die individu se suksesvolle pogings om uitdagings en lewenssituasies te hanteer.

- **Emosionele intelligensie**

Emosionele intelligensie dui op die wyse waarop emosies hanteer en verwerk word en die vaardigheid om ander mense se emosies of gemoedstoestand reg te lees en te verstaan (Detterman, 2006:114). Vir die doeleindes van hierdie studie verwys emosionele intelligensie na die individu se vermoë om emosies van die self en ander reg te interpreteer. Hierdie vermoë bevorder interpersoonlike verhoudings en *coping* met omgewingstressors (Bar-On, 2000:365).

- **Evaluering**

Toseland en Rivas (2009:400) omskryf evaluering soos volg: “Evaluation is the process of obtaining information about the effects of a single intervention or the effect of the total group experience.” Strydom (1999:157) beklemtoon dat dit belangrik is vir ‘n program of produk om, na dit ontwikkel is, geëvalueer te word. In hierdie studie word evaluering gesien as ‘n strategie om aan te dui of die program sy doelwitte bereik het al dan nie.

- **Fasilitering**

Fasilitering is die verskaffing van geleentheid, bronne, aanmoediging en ondersteuning aan ‘n groep om hul doelwitte te bereik. Dit word gedoen deur die groep toe te laat om te ontwikkel, sodat hulle verantwoordelikheid kan aanvaar vir die wyse waarop hulle vorder. Dit gaan ook daaroor om die groep in staat te stel om enige onderwerp met gemak te kan bespreek (Bee & Bee 2004:2; Bentley, 1994: 12). Fasilitering binne hierdie studie dui op die verskaffing van ‘n leerklimate en bemagtiging van groepslede om die spesifieke doelwitte van die program te bereik en om persoonlike groei by lede te bevorder.

- **Gemeenskapsontwikkeling**

Weyers (2011:39) definieer gemeenskapsontwikkeling soos volg: “Community development is the method, process, programme and strategy by means of which change agents, with or

without the help of external systems; speed up the tempo at which a community develop; provide direction to the development process in order to purposefully realise objectives within the economic, psychosocial, bio-physiological, technological, spiritual-cultural, political, environmental, educational and other spheres of life; makes the goal attainment process as cost-effective, streamlined and sustainable as possible so that both human and environmental resources are used optimally; and contribute to human growth and the unlocking of human potential by empowering community members to take responsibility for their own, as well as the whole system's development." In hierdie studie verwys gemeenskapsontwikkeling na dienslewering in 'n gemeenskap ten einde gemeenskapslede te bemagtig vir hul eie ontwikkeling en groei.

- **Kommunikasie**

Kommunikasie is 'n proses waardeur gedagtes of gevoelens verbaal of nie-verbaal deur een persoon na 'n ander oorgedra word (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike werk, 1995:34). Van Heerden (2006:82) definieer kommunikasie soos volg: "*Communication can be described as a process by which a message is conveyed from one person to another*". Kommunikasie kan dus gesien word as die uitruiling van gedagtes, boodskappe en gevoelens tussen individue.

- **Konflikoplossing**

Konflikoplossing is 'n proses waardeur gepoog word om konflik uit die weg te ruim deur middel van bepaalde handelinge en die gebruik van vaardighede (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike werk, 1995:34). Barker (2003:91) sien konflikoplossing as "*...the process of eliminating or minimizing the problems that result when different parties or groups compete with one another for the same limited objectives. This process most commonly occurs by facilitation, compromises, achieving accomodation, or sometimes by the total surrender of one group to the other*". In hierdie studie dui konflikoplossing op pogings of strategieë gemik daarop om konflik te vermy of dit konstruktief te hanteer.

- **Leierskapsontwikkeling**

McCauley, Moxley en Velsor (1998:25) definieer leierskapsontwikkeling as "*...the expansion of a person's capacity to be effective in leadership roles and processes. A person's development process includes increasing their capacity of self-awareness, systemic thinking and creativity*". Vir die doeleindes van hierdie studie verwys leierskapsontwikkeling na die aanskaffing van leierskapsvaardighede deur 'n individu (Hall & Lord, 2005:594).

- **Lewensvaardighede**

“Lewensvaardighede verwys na die vermoë van die individu om lewenseise en die mens-omgewing wisselwerking suksesvol te hanteer met die oog op behoeftebevrediging, uitlewing van waardes en die bereiking van ’n toereikende vlak van maatskaplike funksionering in bepaalde lewensfases en omstandighede” (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:36). Rooth (1997:6) beskryf lewensvaardighede as daardie noodsaaklike vaardighede wat die lewe vergemaklik en wat die ontwikkeling van insig bewerkstellig ten einde die individu in staat te stel om sy eie potensiaal te ontwikkel. Lewensvaardighede dui dus op vaardighede wat die mens in staat stel om om effektief te *cope* met lewenssituasies.

- **Stres**

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995:62) definieer stres soos volg: *“Totaliteit van fisiese en psigiese reaksies op nadelige of onaangename interne of eksterne stimuli, gekenmerk deur die versteuring van die homeostase tussen individu en omgewing.”* Barker (2003:420) sluit hierby aan deur stres te beskryf as *“..any influence that interfere with the normal functioning of an organism and produces some internal strain or tension”*. Stres kan dus gesien word as ons emosionele en fisiese reaksies op situasies wat ons as bedreigend beskou.

- **Vrywilliger**

’n Vrywilliger verwys na ’n persoon wat aanbied of wat gewerf word om ’n diens by ’n welsynsinstantie te lewer, gewoonlik sonder vergoeding (Barker, 2003:458; SAVF, 1997:51). ’n Vrywilliger blyk dus ’n persoon te wees wat graag dienste aan die gemeenskap lewer en wat geen vorm van vergoeding daarvoor verwag nie.

5 KEUSE EN STRUKTUUR VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG

Inligting wat in hierdie verslag weergegee word, is ’n integrasie van teoretiese kennis sowel as die empiriese ondersoek en bevindinge. Die verslag bestaan uit die volgende vyf hoofstukke:

HOOFSTUK 1 dien as ’n algemene inleiding en oriëntering tot die studie. Die volgende inligting word in hoofstuk 1 vervat:

- Probleemformulering
- Doelstelling en doelwitte
- Hipotese

- Metode van ondersoek
- Begrensing van ondersoek
- Tydperk van ondersoek
- Voorondersoek
- Beperkings van die ondersoek
- Begripsomskrywings

HOOFSTUK 2 fokus op adolessente. Relevante teorieë rakende adolessensie en die ontwikkelingstake word hier bespreek.

HOOFSTUK 3 bespreek die PAL-program. Daar word veral aandag geskenk aan die agtergrond, aard en inhoud van die PAL-program.

HOOFSTUK 4 fokus op die empiriese ondersoek en bevindinge. Die volgende aspekte word in hierdie hoofstuk bespreek:

- Literatuurstudie
- Empiriese ondersoek
- Ontwerp
- Deelnemers
- Data-insameling
- Prosedures
- Etiese aspekte
- Dataverwerking
- Bevindinge

HOOFSTUK 5 bevat die samevatting en gevolgtrekkings waartoe die navorser deur die loop van die ondersoek gekom het. Aanbevelings word ook gemaak ten einde die verbetering van die program te verseker.

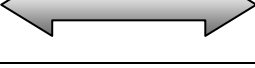
HOOFSTUK 2

DIE ADOLESENT IN PERSPEKTIEF

1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus hoofsaaklik op die adolessent. Die woord adolessent is afgelei vanaf die Latynse werkwoord *adolescere* wat beteken om in volwassenheid te groei (Zastrow & Kirst-Ashman, 2004:220). Adolessensie is 'n besondere fase in menslike ontwikkeling. Dit verteenwoordig die oorgang tussen kinderjare en volwassenheid. Dit staan dikwels as die storm-en-drang-periode bekend (Steffoff, 1990:185). Die uitdagings van adolessensie word in figuur 1 saamgevat.

Figuur 1: Die uitdagings van adolessensie

Adolessente voel dikwels dat hulle in twee geskeur word tussen		
kindwees		en grootmens wees
'n behoefte aan onafhanklikheid		maar steeds afhanklik wees
gevoelens van vreugde		en hartseer
gevoelens van seksuele bevoegdheid		en seksuele verwarring
'n behoefte aan aanvaarding		gebrek aan aanvaarding
behoefte aan respek		gebrek aan respek
behoefte om gehoor te word		niemand luister nie
behoefte om verstaan te word		niemand verstaan nie

(Rooth, 1997:31)

Vanuit figuur 1 is dit duidelik dat adolessente dikwels verward is en deur 'n uitdagende tyd gaan. Die adolessent kan vir hom- of haarself soos 'n vreemdeling voel omdat teenstrydige behoeftes en situasies ervaar word. Louw, Louw en Ferns (2007:278) stem hiermee saam

deur te noem dat adolessensie gesien kan word as 'n ontwikkelingsbrug tussen kindwees en volwassewording. Adolessente gaan ook deur 'n aantal fases en tyd is nodig om hierdie veranderinge suksesvol te hanteer. Daar sal vervolgens aandag geskenk word aan die verskillende fases van adolessensie soos uitgebeeld word in figuur 2.

2 FASES VAN ADOLESSENSIE

Volgens Kroger (2007:34-112) en Thom, Louw, Van Ede en Ferns (1998:389), kan adolessensie in drie fases verdeel word, naamlik: vroeë adolessensie, middel adolessensie en laat adolessensie. Figuur 2 beeld die verskillende fases van adolessensie en geassosieërde ouderdomme uit.

Figuur 2: Fases van adolessensie



Die vroeë adolessente fase word gekenmerk deur die soeke na 'n identiteit (Kroger, 2007:33-112; Newman & Newman, 2001:516). Hierdie fase word ook gekenmerk deur veranderde verhoudings veral met ouers, die portuurgroep en onderwysers. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat adolessente op soek is na 'n eie identiteit. Adolessente het 'n behoefte aan ondersteunende verhoudings en is geneig tot risikogedrag gedurende hul soeke na persoonlike betekenis. Gedurende die middel-adolessente fase word adolessente gekonfronteer met die psigo-sosiale aspekte van hul krisistoestand, naamlik identiteit teenoor rolverwarring (Louw *et al.*, 2007:308-312). Hegte vriendskappe met veral lede uit die portuurgroep is in hierdie fase baie belangrik. Die fisiese voorkoms is veral tydens hierdie fases uiters belangrik. Laat adolessensie word gekenmerk deur geslagsrolidentiteit sowel as

die maak van beroepskeuses in die streeke na onafhanklike volwassewording (Kroger, 2007:33-112; Newman & Newman, 2001:516).

3 ADOLESSENTE SE ONTWIKKELINGSTAKE

Adolescente moet sekere ontwikkelingstake uitvoer ten einde tot volwassenheid te groei (McGoldrick & Carter, 2005; Sebald, 1992; Thom et al 1998). Thom *et al.* (1998:392) identifiseer die volgende ontwikkelingstake:

- Aanvaarding van 'n veranderde liggaamlike voorkoms;
- Ontwikkeling van kognitiewe vaardighede en verwerwing van kennis;
- Ontwikkeling van 'n eie identiteit;
- Ontwikkeling van onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes;
- Keuse van en voorbereiding vir 'n beroep;
- Ontwikkeling van sosiaal verantwoordelike gedrag;
- Aanvaarding van en aanpassing by sekere groepe;
- Aanknoop van heteroseksuele verhoudings;
- Ontwikkeling van 'n sterk emosionele band met 'n ander persoon;
- Voorbereiding vir die huwelik en gesinsverantwoordelikhede;
- Bereiking van ekonomiese onafhanklikheid
- Ontwikkeling van morele begrippe en waardes wat as riglyne vir gedrag kan dien;
- Ontwikkeling van 'n waardestelsel wat verband hou met 'n realistiese en wetenskaplike wêreldbeskouing;
- Ontwikkeling van 'n lewensfilosofie.

Dit is baie belangrik dat hierdie ontwikkelingsmylpale bereik moet word sodat die adolessent optimaal binne sy gesin en gemeenskap kan ontwikkel, kan groei tot volwassenheid en uiteindelik onafhanklikheid kan bereik.

4 ONTWIKKELINGSVLAKKE VAN DIE ADOLESENT

Die adolessent gaan deur 'n aantal fisiese en psigiese, sosiale, kognitiewe en morele veranderinge. Enige persoon wat by die hantering van adolessente betrokke is, moet kennis hê van die verskillende vlakke van ontwikkeling wat die adolessent deurloop en die uitdagings wat daarmee gepaardgaan. Hulpverlening aan adolessente sal bevorder word as alle moontlike faktore wat dit kan beïnvloed, in ag geneem word. Hiermee saam is dit dus belangrik om die faktore wat met die ontwikkeling van die adolessent gepaardgaan te beklemtoon. Daar sal vervolgens gefokus word op die vlakke van ontwikkeling ter sprake by die adolessent.

4.1 Fisiese ontwikkeling

Adolessensie word gekenmerk deur vinnige liggaamlike groei en seksuele rypwording. Die vinnige rypwording staan as puberteit bekend. Alhoewel liggaamlike ontwikkeling oorwegend geneties plaasvind, is puberteit een van die mees dramatiese ontwikkelings wat by die mens voorkom. Puberteit is die tydperk gedurende vroeë adolessensie waartydens seksuele rypwording plaasvind (Louw et al., 2007: 283). Papalia, Olds en Feldman (2009:356) is van mening dat puberteit 'n teken is dat die adolessent wegbeweeg vanaf kindwees en uitreik na volwassenheid. Hiermee saam is daar ook 'n toename in die liggaamlike groeitempo. Papalia et al. (2009:366) meld voorts dat “... *these dramatic physical changes are part of a long, complex process of maturation that began before birth, and their psychological ramifications continue into adulthood*”.

Soos reeds genoem is die aanvaarding van die veranderde liggaamlike voorkoms 'n belangrike ontwikkelingstaak tydens adolessensie. Alhoewel dieselfde fisieke veranderinge by alle adolessente plaasvind, ervaar hulle die veranderinge verskillend. Hierdie ervaring is nie vir alle adolessente maklik nie; byvoorbeeld die verdieping van die stemtoon by seuns veroorsaak dikwels dat die seun skaam raak as sy stem gedurende 'n gesprek begin dikker raak en kraak. Meisies bekommer hulle gewoonlik oor die skielike gewigstoename (Louw et al., 2007:285). Papalia et al. (2009:364) noem dat meisies baie ongelukkig is oor hierdie toename in gewig, terwyl seuns baie gelukkig voel oor meer spiere en 'n toename in gewig. Die norm wat in die spesifieke kultuur aanwesig is, speel in hierdie verband 'n groot rol. In 'n Westers-georiënteerde kultuur is 'n skraal liggaam die norm vir meisies en 'n gespierde liggaamsbou die norm vir seuns. Vir sommige meisies is die bereiking van hierdie norm so belangrik dat dit dikwels tot een of ander eetversteuring kan aanleiding gee (Thom et al., 1998:397). Oormatige bekommernis oor gewigsbeheer en liggaamlike voorkoms kan tekens wees van eetversteurings soos anorexia nervosa en bulimie (Papalia et al., 2009:364).

4.2 Emosionele ontwikkeling

Adolessente word soms beskryf as meer emosioneel onstabiel as jonger kinders en hulle is meer geneig om dikwels emosionele uitbarstings te kry (Louw, et al., 2007:319). Hierdie outeurs is verder van mening dat adolessente wel sekere emosionele veranderinge as gevolg van hulle fisiese-, kognitiewe-, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling ondergaan. Hulle noem voorts dat adolessente ook meer gemoedskommeling as kinders en volwassenes ervaar, wat die indruk skep dat hulle emosioneel minder stabiel is. Die navorser is van mening dat adolessente baie emosionele uitdagings moet hanteer as gevolg van die aanpassings wat hulle moet maak. Emosionele groei moet by adolessente plaasvind, sodat hulle kan leer om hul emosies te hanteer. Goleman (1995:96) is van

mening dat emosionele intelligensie tydens adolessensie gevorm moet word. Genoegsame lewensvaardighede lei tot insig wat die adolessent bemagtig om hul lewens en take te vergemaklik en om hul volle potensiaal te bereik.

4.3 Sosiale ontwikkeling

Gedurende adolessensie word die sosiale konteks meestal deur ouers en die portuurgroep gevorm (Zastrow & Kirst-Ashman, 2010:329). Die adolessent se ontwikkeling kan bevorder of gestrem word deur die interaksie met sy of haar omgewing en die verhouding met ouers, sowel as die portuurgroep, speel veral hier 'n groot rol (Louw *et al.* 2007:330). Sosiale ontwikkeling gedurende adolessensie sal vervolgens bespreek word met spesifieke verwysing na die ouer-adolessent- en portuurgroepverhoudings.

4.3.1 Die ouer-adolessent-verhouding

Ouers is baie betrokke by aspekte soos waardes, norme en karaktervorming (Louw *et al.*, 2007; Corey & Corey, 2007:75). Ouers probeer hul kinders help om te groei na volwassenheid. Wanneer daar op die ouer-adolessent-verhouding gefokus word, dink baie mense slegs aan die konflik belaaide interaksies tussen ouer en kind. Hierdie veranderinge in die ouer-adolessent-verhouding word veral gekenmerk deur die bevraagtekening van ouerlike waardes, reëls en regulasies en distansiëring van die ouers. Adolessente raak meer betrokke by hul vriende en minder by hul ouers. Dacey, Kenny en Margolis (2004:210) stem saam dat adolessente minder tyd saam met hul ouers en meer saam met hul portuurgroep spandeer. Ouers voel meestal ontsteld oor hierdie drastiese veranderinge in hul kinders en wil dan nog meer kontrolerend optree. Dit kan aanleiding gee tot nog meer konflik (Louw *et al.*, 2007:326).

'n Suid-Afrikaanse studie het bevind dat wit adolessente meer met hul ouers saamstem oor sake soos politiek, seksuele gedrag en verhoudings met die teenoorgestelde geslag as in die geval van swart adolessente (Louw *et al.*, 2007:326). Bogenoemde word toegeskryf aan die feit dat baie swart adolessente meer verwesters is as hulle ouers. In 'n ander Suid-Afrikaanse studie het Beukes (1994) bevind dat daar baie meer konflik in swart gesinne voorkom as wat die geval is by ander bevolkingsgroepe. Armoede, alkoholisme, oorbewoning, etniese verskille tussen die vader en die moeder, en die ouers se ongeletterdheid is bydraende faktore wat aanleiding gee tot konflik tussen swart ouers en adolessente in Suid-Afrika (Louw *et al.*, 2007: 326).

Konflik vernietig egter nie die liefdesbande tussen ouers en adolessente nie. 'n Sekere mate van konflik is soms nodig vir persoonlike groei. Adolessente leer in die konfliktsituasies hoe

om keuses te maak wat weer die ontwikkeling van volwasse besluitneming bevorder. 'n Mate van konflik tussen die adolessente en hul ouers impliseer dus nie noodwendig vervreemding nie, maar dit vorm 'n integrale deel van die ontwikkelingsproses. Soos die adolessent groei en ontwikkel, neem konflik af en gesinsverhoudings begin meer intiem word (Louw et al., 2007: 326). Adolessente strewer dus na onafhanklikheid van hul ouers, maar ten spyte hiervan beïnvloed ouers steeds grootliks adolessente se gedrag en denke. Codrington en Grant-Marshall (2004:13) is ook van mening dat ouers 'n baie sterk invloed op hul kinders het. Volgens Zastrow en Kirst-Ashman (2010:329) is kinders wat grootgemaak is deur ouers wat aan hulle die geleentheid gegee het vir selfstandigheid, verantwoordelikheid en selfrespek, meer geneig om die transformasie na volwassenheid suksesvol te onderneem. Genoemde outeurs meld verder dat kinders wat deur oorbekremde ouers grootgemaak word dikwels sukkel met belangrike besluitneming.

4.3.2 Portuurverhoudings

Volgens Behr *et al.* (1996:104) is die portuurgroep baie belangrik in die lewens van adolessente. Adolessente het 'n intense behoefte om te behoort en deur hul portuurgroep aanvaar te word (Zastrow & Kirst-Ashman 2010: 330). Dit is dus nie vreemd dat hulle sosiale ontwikkeling gekenmerk word deur 'n toenemende belangstelling en betrokkenheid by hul portuurgroep nie. Emosionele behoeftes van die adolessent word binne die portuurgroep bevredig en belangrike inligting word binne die portuurgroep verkry. Die portuurgroep bied dus aan die adolessent 'n geleentheid vir sosialisering (Louw *et al.*, 2007: 330). Papalia *et al.* (2009:411) beskryf die portuurgroep as *"...an important source of emotional support during the complex transition of adolescence, as well as a source of pressure for behavior that parents may deplore, is a young person's growing involvement with peers. The peer is a source of affection, sympathy, understanding and moral guidance; a place for experimentation; and a setting for achieving autonomy and independence from parents. It is a place to form intimate relationships that serve as rehearsals for adult intimacy"*.

Die adolessent voel binne sy portuurgroep minder geïsoleerd en meer gemaklik met homself, aangesien hy en sy portuurgroep baie in gemeen het en hul ervarings op 'n gelyke vlak met mekaar kan deel. Die adolessent gaan dus uit sy pad om deur sy portuurgroep aanvaar te word. Dit is egter belangrik dat die adolessent sy eie identiteit binne sy portuurgroep moet behou en aanvaar. Adolessente sal soms hoë-risikogedrag openbaar ten einde die portuurgroep se goedkeuring te verkry en om hul behoefte om te behoort te bevredig (Zastrow & Kirst-Ashman, 2007:291). Die navorser is van mening dat sekere lewensvaardighede in hierdie opsig baie nuttig vir die adolessent kan wees, omdat dit die

adolescent kan help om te *cope* met situasies en omstandighede wat ook tot die beperking van risikogedrag kan bydra.

4.4 Kognitiewe ontwikkeling

“Die kognitiewe veranderinge wat tydens adolessensie plaasvind is net so dramaties soos die liggaamlike veranderinge wat tydens hierdie ontwikkelingsydperk voorkom. Jongmense begin nie net soos volwassenes te lyk nie, maar om ook soos hulle te dink” (Louw *et al.*, 2007: 298). Die adolescent is in staat om abstrak te dink en kan homself verskillende situasies voorstel wat kan help om probleme op te los na aanleiding van al die moontlikhede wat daarmee gepaardgaan. Die adolescent se konkrete denkvermoë verander toenemend in ’n meer volwasse vermoë. Papalia *et al.* (2009:371) verwys na die adolescent se vermoë om abstrak te redeneer en dat sy/haar morele oordeel ook bevorder word, wat realistiese toekomsbeplanning in die hand werk. Hulle kan dus meer logies redeneer en gegewens analiseer rakende konkrete sowel as abstrakte begrippe. Kognitiewe ontwikkeling tydens adolessensie is baie belangrik aangesien belangrike besluitneming rakende beroep, identiteit, voorkoms en verhoudings in hierdie ontwikkelingsfase plaasvind (Fischhoff, 2008; Santrock, 2005). Ouer adolessente is meer vaardig in besluitneming as jonger adolessente, aangesien hulle hoë-risiko situasies beter hanteer omdat hulle kognitiewe ontwikkeling meer gevorderd is as jonger adolessente (Louw *et al.*, 2007:299).

4.5 Morele ontwikkeling

’n Volgende belangrike ontwikkelingstaak tydens adolessensie is die ontwikkeling van ’n persoonlike waardestelsel (Louw *et al.*, 2007:340). Scholtz (1998:44) stem saam dat adolessente sekere waardes bevraagteken en in die proses ander waardes aanvaar. Ouers speel ’n groot rol in adolessente se morele ontwikkeling, aangesien die adolescent dikwels die voorbeeld van sy/haar ouers volg in alle aspekte van sy/haar lewe. Ander faktore soos portuurinteraksies, geloof en die omgewing kan ook die morele ontwikkeling van die adolescent beïnvloed. Vervolgens volg ’n bespreking oor hoe die voorafgaande faktore ’n rol speel by die morele ontwikkeling van die adolescent.

4.5.1 Ouers

Ouers se ouerskapstyle het ’n groot invloed op hul kinders (Codrington & Grant-Marshall, 2004:13). Dit is belangrik dat ouers aan hul kinders moet verduidelik wat waardes beteken en hoekom dit belangrik is, aangesien dit morele volwassenheid by adolessente kan bevorder. Ouers wat rolmodelle vir hulle kinders is, help ook hul kinders om te groei tot morele volwassenheid.

4.5.2 Portuurgroepinteraksies

Portuurgroeplede met verskillende standpunte sal morele ontwikkeling bevorder: “’n Aantal studies het bevestig dat wanneer adolessente geleenthede het om morele kwessies te bespreek, hulle dikwels tot hoër stadiums van morele ontwikkeling vorder” (Louw et al., 2007:346.) Hoewel hul portuurgroep adolessente leer om nie bloot ander se waardestelsels aan te neem nie, kan hulle egter ook verkeerde waardes van hul kultuur aanneem ten einde in te pas. Hulle sal byvoorbeeld hulself verloor om by die groep in te pas en by negatiewe aktiwiteite betrokke raak soos byvoorbeeld die misbruik van chemiese substansie (Zastrow & Kirst Ashman, 2007:291).

4.5.3 Geloof

Louw et al. (2007:346) is van mening dat adolessente se houdings teenoor geloof en godsdiens hulle morele ontwikkeling en gedrag beïnvloed: “Gelowige jeugdiges toon byvoorbeeld groter morele verantwoordelikheid as jeugdiges wat nie gelowig is nie.”

4.5.4 Omgewing

Die waardes wat bestaan binne die omgewing, byvoorbeeld die woonbuurt waar die adolessent woon, kan ook die adolessente se morele ontwikkeling beïnvloed. Uit hul behoefte om aanvaar te word en in te pas, sal adolessente dikwels hoë-risikogedrag openbaar. Hulle neem dan die waardes en norme van die omgewing of gemeenskap aan wat goeie morele ontwikkeling kan belemmer. Risikofaktore binne die omgewing wat ‘n rol kan speel, is: armoede, swak gehalte skoolopleiding, misdaad, substansmisbruik en ‘n gebrek aan gemeenskapsrolmodelle (Coleman & Hagell, 2007:7). Die navorser ondersteun die standpunt dat morele ontwikkeling een van die belangrikste ontwikkelingstake tydens adolessensie is.

5 UITDAGINGS EN GELEENTHEDE VIR ADOLESSENTE IN AGTERGEBLEWE GEMEENSKAPPE

Vervolgens sal die uitdagings wat adolessente in agtergeblewe gemeenskappe in die gesig staar bespreek word. Daar sal ook gekyk word na watter moontlike geleenthede daar vir sodanige adolessente is.

5.1 Uitdagings

Armoede is ‘n groot probleem in Suid-Afrika en dit raak ook adolessente. Adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe word veral hierdeur geraak omdat sodanige gemeenskappe gewoonlik armoede op sy ergste ervaar (Badenhorst, 1996:1; Schenk, 2002:17). As gevolg van armoede en die gepaardgaande gebrek aan geleenthede, word meer en meer

jongmense vanuit agtergeblewe gemeenskappe aan hoë-risikogedrag soos misdaad, geweld en seksuele wangedrag blootgestel (Malaka, 2003:381). Armoede in Suid-Afrika verhoog dus die kanse dat die jeug gedrags- en emosionele probleme kan ervaar (Prinsloo, 2005:453). Die volgende is algemene uitdagings wat deur adolessente in agtergeblewe gemeenskappe ervaar word:

- Swak selfbeeld
- Oneerlikheid
- Gebrek aan emosionele intelligensie
- Werkloosheid
- Armoede
- Substansmisbruik
- Seksuele misbruik
- Swak kommunikasievaardighede
- Tienerswangerskap
- Groepsdruk
- Gebrek aan positiewe rolmodelle
- Disintegrerende familiestruktuur
- Depressie

Dacey *et al.* (2004: 8-10) voeg by dat tienerswangerskap, vroeë skoolverlating, en ouer-kind-konflik ook probleme is wat dikwels voorkom.

5.2 Geleenthede

Alhoewel hierdie adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe kom, is daar potensiaal in elkeen van hulle. Rooth (1997:34) beskryf hierdie potensiaal soos volg: *"Adolessente het positiewe energie, moed en motivering. Adolessente, met hul kreatiewe energie en optimisme, kan vorentoe kyk na 'n blink toekoms aangesien daar nou opwindende uitdagings en geleenthede in Suid-Afrika is."* In Suid-Afrika word die jeug as 'n prioriteitsgroep vir intervensies beskou (Suid-Afrika, 2006:37). Daar is dus bemagtigingsprogramme in ons land wat adolessente, en veral adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe, kan bemagtig met die nodige vaardighede wat hulle kan help om met hul uitdagings te *cope*. *"Resilient youth are those who grow up amid disadvantaged and risk but who managed to beat the odds by making a success of their lives"* (Coleman & Hagell, 2007:20). Daar is potensiaal in elke mens om regdeur die verloop van die lewe vaardighede te ontwikkel (Bynner, 2001:297). Daar is dus sterktes en potensiaal in elke mens en adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe kan met behulp van

bemagtigingsprogramme en ander geleenthede gehelp word om hul volle potensiaal te bereik. Sodanige programme is baie voordelig vir die jeug (Brown & Lichter, 2007:148).

6 SAMEVATTING

Deur kennis te neem van die fases van adolessensie, sowel as die verskillende vlakke van ontwikkeling en die uitdagings en geleenthede wat adolessente in die gesig staar, kan daar gehelp word dat die adolessent in sy totaliteit beter begryp word. Hierdie inligting is noodsaaklik vir dienslewering aan adolessente in agtergeblewe gemeenskappe. Die volgende hoofstuk sentreer rondom 'n spesifieke program wat fokus op die ontwikkeling van adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe.

HOOFSTUK 3

AGTERGROND EN AARD VAN DIE PAL-PROGRAM

1 INLEIDING

Hoë eise word aan adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe gestel weens die kompleksiteit van die samelewing waarin hulle moet funksioneer. Die oorgangsjare vanaf kindwees na volwassenheid is vir die meeste adolessente baie uitdagend (Behr *et al.*, 1996:84). Dit is vir adolessente vanuit 'n agtergeblewe gemeenskap selfs moeiliker gedurende hierdie oorgangsjare omdat hulle nie aan dieselfde geleenthede blootgestel is as hul Westerse eweknieë nie (Le Roux, 1993:122). Literatuur dui daarop dat adolessente met probleemgedrag dikwels uit agtergeblewe gemeenskappe kom en wat maatskaplike uitdagings soos werkloosheid en armoede in die gesig staar (Dahlberg & Krug, 2002:13). Surajnarayen (1991:128) het tydens haar navorsing bevind dat adolessente by wie afwykende gedrag voorkom, gewoonlik uit gesinne met 'n lae sosio-ekonomiese status kom. Dit is dus nodig dat gemeenskappe adolessente moet ondersteun en die regte leiding bied om die transformasie vanaf kindwees na volwassenheid vir die adolessente makliker te maak (Davis, 2003:5).

Die PAL is 'n program wat fokus op adolessente in agtergeblewe gemeenskappe: dit is adolessente wat uit gesinne met 'n lae sosio-ekonomiese status kom. Die agtergrond en aard van die PAL-program sal vervolgens bespreek word. Daar sal veral aandag geskenk word aan die doelstelling van die program, aanbieding van die program, programinhoud en ander aktiwiteite van die program.

2 AGTERGROND VAN DIE PAL

Die PAL-program handel oor 'n leierskap- en vaardigheidontwikkelingsprogram vir adolessente in skole in agtergeblewe gebiede rondom Potchefstroom. Die PAL se leuse is "*Leading to the top*" en fokus op 'n groep graad 11-leerders wat vanuit drie skole in Potchefstroom deur die hoof en onderwysers uitgewys word as potensiële leiers. Die seleksie van hierdie groep vind plaas na aanleiding van die onderwysers se aanbeveling. Die PAL-program word in groepverband aangebied en vaardighede word aangeleer deur middel van groepsfasilitering, sowel as leierskapkampe. Die PAL-program sluit aan by die Geïntegreerde Diensleweringmodel vir Maatskaplike Ontwikkeling (Suid-Afrika, 2006:37) wat die jeug as prioriteitsarea vir intervensie uitwys en programme bevorder wat fokus op die ontwikkeling van lewensvaardighede.

3 DOELSTELLINGS VAN DIE PAL-PROGRAM

Die oorhoofse doelstelling van hierdie program is om die adolessente voor te berei op die lewe na skool en om aan hulle die geleentheid te gee om hulle horisonne te verbreed deur middel van blootstelling aan aspekte soos tersiêre opleiding, loopbaankeuses en leierskap (SJGD, 2010). Nog 'n doelstelling is om persoonlike groei by die adolessente te bewerkstellig en hul maatskaplike funksionering in geheel te bevorder. Potgieter (1998:248-249) meld die volgende wat hierdie doelstellings ondersteun: *“...the social work profession needs to recognise that investment in the youth could act as an important preventive measure. Communities should make a greater investment in their youth by moving beyond programmes and policies that merely respond to youth problems. The focus should be on programmes that support and build competence to prepare young people for adulthood”*. Benson (2006:24) beklemtoon dat dit wat tydens adolessensie gebeur die toekomstige volwassene kan beïnvloed.

Rasionaal van die PAL

Die SJGD het 'n sterk ontwikkelingsoriëntasie en erken die ontwikkelingspotensiaal van adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe. Die PAL-program fokus daarop om hierdie potensiaal van die adolessente te ontwikkel binne 'n milieu van ondersteuning, groei en aanvaarding. Davis (2003:5) noem dat gemeenskappe ondersteuning en die nodige leiding aan adolessente moet bied sodat hulle die transformasie vanaf kindwees na volwassenheid suksesvol kan voltooi en hul volle potensiaal kan bereik. Lewensvaardighedsprogramme kan die jeug help om suksesvol in verhoudings en die lewe te wees (Rooth 1997; Van der Westhuizen 2006; Visser 2005). Steyn (2007:14) is van mening dat as 'n persoon oor goeie lewensvaardighede beskik, hy meer suksesvol sal wees in sy inter- en intrapersoonlike verhoudings. *“Wanneer dus na lewensvaardighede gekyk word beteken dit dat vaardighede ontwikkel moet word om geleenthede te optimaliseer tot die kapasiteit waartoe die persoon in staat is”* (Steyn, 2007:15.) Programme soos PAL, wat aktiewe deelname van die jeug vereis, is gewoonlik suksesvol (Mercy et al., 2002:43).

4 AANBIEDING VAN DIE PAL-PROGRAM

Die program word in groepsverband aangebied by 3 skole deur opgeleide groepfasiliteerders van die SJGD. Die PAL-program het verskillende temas en aktiwiteite waarop gefokus moet word. Gedurende elke byeenkoms is daar 'n aantal aktiwiteite wat uitgevoer moet word wat by die verskillende temas aansluit. Die temas van die PAL-program hou grootliks verband met lewensvaardighede en leierskapsontwikkeling wat beoog om adolessente met die nodige vaardighede toe te rus en sodoende hulle maatskaplike

funksionering te bevorder. Elke groeplid ontvang 'n werkboek met verskillende temas en aktiwiteite. Na elke aktiwiteit moet die groeplede ook sekere take in hul werkboeke voltooi. Daar word ook 'n kamp gehou waartydens die temas en aktiwiteite hersien word en evaluering van die program plaasvind. Die groepbesprekings word aangevul deur lesings, demonstrasies, video's, musiek en rollespele.

Groepsverbondenheid is baie belangrik vir die aanbieding van die PAL en berus op die volgende stellings:

- Ons vind vriendskap as ons bymekaar kom.
- Ons kan by mekaar leer.
- Ons almal moet saamwerk en saamstaan.
- Ons drome kan waar word as ons hard daaraan werk.
- Ons is hier om mekaar te ondersteun.

Groepsverbondenheid bevredig die lede se behoefte aan affiliasie en lede word meer gewillig om verantwoordelikheid te neem vir die funksionering van die groep as geheel. Lede moet ook 'n gevoel van sekuriteit binne die groep ervaar wat groepsverbondenheid verder bevorder (Toseland & Rivas, 2009:74-75). Sekuriteit en 'n gevoel van behoort is belangrik aangesien adolessente volgens Zastrow en Kirst-Ashman (2010:330) 'n intense behoefte het om deur hul portuurgroep aanvaar te word.

4.1 Groepfasiliteerders

Fasilitering is die verskaffing van geleentheid, bronne, aanmoediging en ondersteuning aan die groep om hul doelwitte te bereik. Dit word gedoen deur die groep toe te laat om te ontwikkel, sodat hulle verantwoordelikheid kan aanvaar vir die wyse waarop hulle vorder (Bee & Bee 2004:2; Bentley, 1994:12). Thayer (1976:6) definieer 'n groepfasiliteerder as 'n persoon wat persoonlike groei by ander fasiliteer, asook 'n stimulerende leerklimate verskaf. Barker (2003:153) definieer 'n fasiliteerder as *"...one who serves as a leader or catalyst for some group experience, usually to improve the working relationship between members of the group"*. Fasiliteerders kan ook gesien word as persone wat die leerders se deelname aan 'n program verseker (Biech, 2005: 37). Fasilitering vereis dat die groeplede betrokke moet wees, wat daartoe lei dat groeplede meeste van die praatwerk doen en verantwoordelik is vir die uitvoering van die aktiwiteite.

Groepfasiliteerders van die SJGD is opgelei om hierdie program aan te bied. Elke groepfasiliteerder behoort in staat te wees om:

- Die groepbyeenkomste sinvol te hanteer.
- Die rasionaal en doelwitte van die PAL-program te begryp en daarmee te kan identifiseer.
- Die aktiwiteite en temas korrek aan die groep te kan verduidelik.
- 'n Vertrouensverhouding met die groep te handhaaf.
- Wedersydse respek in die groep te fasiliteer.

4.2 Groepsamestelling en programaanbieding

Daar is drie groepfasiliteerders, een vir elkeen van die drie skole waar die PAL-program aangebied word. Twee groepfasiliteerders het 15 lede en die ander fasiliteerder het 16 lede. Daar is altesaam 46 groeplede. Groeplede bestaan uit seuns en dogters tussen die ouderdomme 16-19 jaar. Die program word een keer per week by die onderskeie skole aangebied. Sessies kan tussen 45-60 minute duur, maar die duur van die sessies hang dikwels af van die aantal aktiwiteite wat tydens die sessie voltooi moet word. Die plek waar die program aangebied word, moet vir almal toeganklik en gerieflik wees, daarom word sessies by die skole self aangebied. Elke adolessent ontvang na voltooiing van die PAL-program 'n sertifikaat om te bevestig dat hy/sy die PAL-program voltooi het.

4.3 Die PAL se lewensvaardigheidsprogram

4.3.1 Lewensvaardighede

Soos beskryf onder die rasionaal van die PAL-program, is lewensvaardighede 'n sentrale fokus van hierdie program. Die aanleer van sekere lewensvaardighede kan adolessente se kanse verhoog om hul volle potensiaal te bereik en produktief in die gemeenskap betrokke te raak (Rooth, 1997:6). Lewensvaardighede verwys na die vermoë van die individu om lewenseise en die mens-omgewing-wisselwerking suksesvol te hanteer met die oog op behoeftebevrediging, uitlewing van waardes en die bereiking van 'n toereikende vlak van maatskaplike funksionering in bepaalde lewensfases en omstandighede (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:36). Ten einde adolessente te begelei na volwassenheid is dit nodig dat 'n lewensvaardigheidsprogram reeds op skool aangebied moet word (Jooste & Wilson, 1993:81). Steyn (2007:16) is van mening dat lewensvaardighede die jeug help om die lewenspad met sukses te loop. Rooth (1997:6) beskryf lewensvaardighede as daardie noodsaaklike vaardighede wat die lewe vergemaklik en wat insigontwikkeling bewerkstellig ten einde die individu in staat te stel om sy eie potensiaal te ontwikkel. Die individu se lewenskwaliteit sal dus toeneem en verbeter omdat hy/sy nou in staat is om die uitdagings van die alledaagse lewe suksesvol aan te pak en die voorkoms van disfunksionele gedrag te vermy (Van der Westhuizen, 2006:8; Visser, 2005:205). Wanneer die adolessente oor

genoegsame lewensvaardighede beskik, sal dit hulle in staat stel om hulle probleme te hanteer. Die navorser is van mening dat lewensvaardighede ook selfhelpvaardighede genoem kan word, aangesien dit die individu in staat stel om hom-/haarself te help. Lewensvaardighede kan dus as 'n bemagtigingsmetode gesien word.

4.3.2 Lewensvaardigheidsprogram

Baie adolessente moet in die hedendaagse Suid-Afrikaanse samelewing baie maatskaplike uitdagings soos armoede en werkloosheid die hoof bied. Die samelewing bied min geleenthede vir hierdie adolessente om hul drome te verwesenlik, asook om hul doel in die groter maatskaplike sisteem te bereik (Spielberg, 1999:32). Adolessente moet dus met sekere vaardighede toegerus word ter wille van oorlewing in hul gemeenskappe. Die hoofdoel van hierdie program is om die adolessente van 'n agtergeblewe gemeenskap te bemagtig met sekere vaardighede ten einde leierskapspotensiaal by hulle te ontwikkel en hul maatskaplike funksionering te bevorder. Die adolessente word ook voorberei vir die lewe na skool. Ten einde hierin te slaag, sluit die PAL-program onder andere vaardighede in soos *coping*, assertiwiteit en die ontwikkeling van emosionele intelligensie.

5 DIE PAL-PROGRAM SE ROL IN DIE ONTWIKKELING VAN COPING, ASSERTIWITEIT EN EMOSIONELE INTELIGENSIE BY DIE ADOLESSENTE

Vervolgens sal daar kortliks aandag geskenk word aan *coping*, assertiwiteit en emosionele intelligensie deur gebruik te maak van 'n literatuuoroorsig. Daar sal ook aangedui word hoe die PAL-program hierdie vaardighede by die adolessente fasiliteer.

5.1 Coping

"Coping is die proses waardeur 'n persoon probleem- en lewensituasies suksesvol die hoof bied, wat dui op toereikende aanpassing" (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike werk, 1995:15). Kleinke (1998:2) definieer *coping* as volg: *"...the efforts we make to manage situations we have appraised as being potentially harmful or stressful"*. Botma (1999:30) sluit hierby aan deur te noem dat *coping* verwys na die persepsuele -, kognitiewe of gedragsresponse waardeur die individu poog om situasies wat as stresvol of moeilik gesien word, te voorkom of te oorleef. Barker (2003:97) verduidelik dat *coping*-vaardighede gesien kan word as gedrag wat die individu effektief aanwend om bronne van stres te vermy. Copingvaardighede kan byvoorbeeld die volgende insluit: verkryging van nuwe inligting, beheer van eie emosies en probleemoplossing. Die adolessente in die PAL-program word blootgestel aan omgewingstressors wat hul funksionering kan belemmer. As die adolessente 'n *coping*-meganisme in hul lewe toepas wat fokus op probleemoplossing eerder as

vermydingstrategieë, sal hul potensiaal vir persoonlike groei en funksionering bevorder word (Vaughnn & Roesch, 2003:672). Folkman en Maskowitz (2000:647) beklemtoon dat *coping* beïnvloed word deur die maatskaplike hulpbronne wat beskikbaar is.

Baie van hierdie adolessente vind dit egter moeilik om te *cope* met hul omstandighede en raak dikwels betrokke by misdaad en dwelms. Dit kan toegeskryf word aan aspekte soos gebroke huislewe, finansiële probleme asook 'n gebrek aan die nodige dissipline tuis (KieSSL, 2001:507-518). Daar is egter potensiaal in elkeen van hierdie adolessente wat net ontwikkel moet word. Die PAL-program bemagtig die adolessente met die nodige vaardighede om moeilike en stresvolle lewenssituasies te hanteer wat positiewe *coping* bevorder. Die PAL-program vereis aktiewe deelname aan aktiwiteite en vaardighede van adolessente. Mercy *et al.* (2002:13) beklemtoon dat programme wat meer aktiewe deelname van die jeug vereis, as meer suksesvol beskou kan word. Die meeste van die vaardighede wat vir die adolessente aangeleer word, loop hand aan hand met *coping*; byvoorbeeld effektiewe besluitneming wat kan help om stresvolle situasies effektief te hanteer (Staples, 1991:173). Verhoogde selfvertroue kan weer daartoe bydra dat die adolessente meer in hulself glo en sodoende weet dat hul moeilike situasies en uitdagings kan hanteer. Die PAL-program fokus ook op die sterktes van hul lede en ondersteuningsnetwerke word vir die adolessente geïdentifiseer. Mense wat goed *cope* weet hoe om assertief te wees aangesien hulle oor die vermoë beskik om onderdrukking te voorkom deur op te staan vir hulle regte (Thompson, 2002:39).

5.2 Assertiwiteit

Assertiwiteit beteken om op te staan vir jou eie regte asook om jou gevoelens en gedagtes direk, maar op 'n eerlike en beskaafde manier uit te druk. Mense wat assertief is, het respek vir hulself en ander (Kleinke, 1998:143). Assertiewe mense laat dus nie ander toe om op hulle te trap nie.

Die PAL-program fokus daarop om assertiwiteit by die adolessente te bevorder deurdat die aktiwiteite en temas van so aard is dat die adolessente meer van hulself leer; hulle kry dus selfinsig, verhoogde selfkennis wat lei tot selfbewuswording en die bevordering van assertiwiteit. Kleinke (1998:143) noem die volgende voordele van assertiwiteit: self-effektiwiteit en 'n gevoel van interne beheer; verhoogde selfvertroue, asook goeie interpersoonlike verhoudings. Thompson (2002:39) voeg by dat selfrespek asook respek vir ander bevorder word deur die feit dat ons onself laat geld. Hy noem ook voorts dat assertiwiteit help om persoonlike regte te beskerm en onderdrukking te voorkom. Van Heerden (2006:65) is van mening dat assertiwiteit verband hou met 'n goeie selfbeeld. Die

persoon glo dus in homself of haarself en is bereid om hul opinies oor sekere dinge met ander te deel.

5.3 Emosionele intelligensie

Emosionele intelligensie verwys na die manier waarop emosies hanteer en verwerk word en die vaardigheid om ander mense se emosies of gemoedstoestand reg te lees en te verstaan (Detterman, 2006:114). Coetzee (1997:10) sien emosionele intelligensie as 'n belangrike komponent van die individu se algemene intelligensie. Emosionele intelligensie opsigself dra by tot beter interpersoonlike verhoudings, meer selfvertroue, asook beter leierskapsvaardighede. Bar-On (2000a:365) is van mening dat emosionele intelligensie verwys na die individu se vermoë om emosies van die self en ander reg te intrepeteer wat interpersoonlike verhoudings en *coping* met omgewingstressors bevorder. Die PAL-program se temas en aktiwiteite is van so 'n aard dat dit ook die adolessent se emosionele-intelligensievlakke kan bevorder. Emosionele intelligensie kan ook gesien word as 'n belangrike faktor wat kan dui op 'n individu se vermoë om suksesvol in die samelewing te kan funksioneer (Walker, 1999:45). Hierby kan gevoeg word dat die PAL-program poog om die maatskaplike funksionering van die adolessente in geheel te verbeter deur hulle te leer hoe om hul eie sowel as ander se emosies reg te lees. Caruso, Salovey en Mayer (2004:81-89) beskou die handhawing van emosies as die belangrikste sleutel van emosionele intelligensie. Hoër vlakke van emosionele intelligensie by adolessente kan help dat bogenoemde wel bereik word. Emosionele intelligensie word hoofsaaklik gedurende adolessensie aangeleer en dit hou lewenslank aan ontwikkel. Die mens leer deur ervaring en sodoende ontwikkel emosionele intelligensie voortdurend (Goleman, 1998:7). Verhoogde emosionele intelligensie by adolessente kan lei tot verbeterde lewenskwaliteit, aangesien die beheer van ons eie emosies asook 'n begrip vir ander se emosies van die grooste uitdagings is wat hanteer moet word (Lopes & Salovey, 2006:299).

6 SAMEVATTING

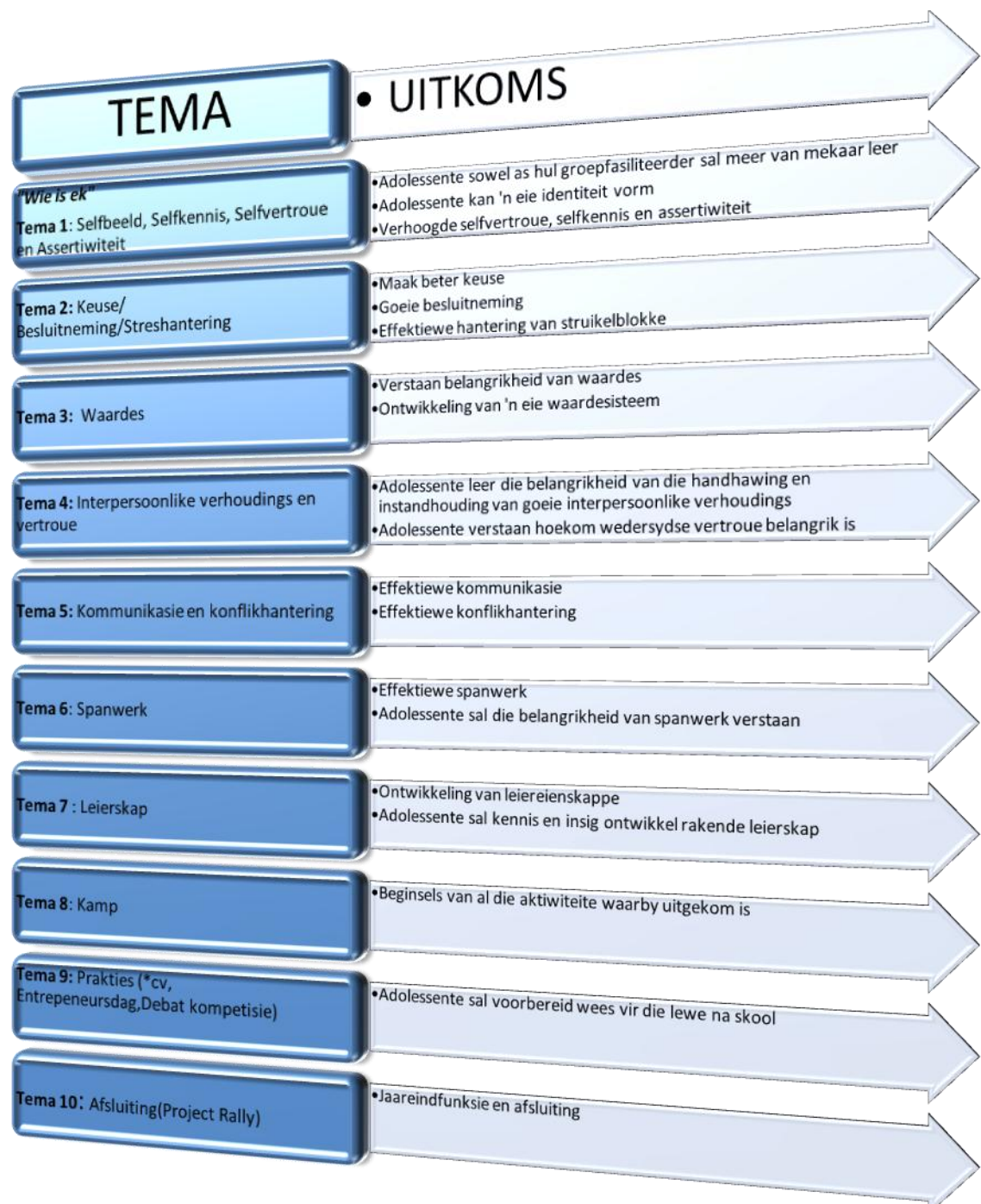
Lewensvaardighede is vaardighede wat aangeleer kan word en het die potensiaal om die adolessente te bemagtig om ingeligte besluite te neem asook om hul maatskaplike funksionering in geheel te bevorder. Adolessente kan lewensvaardighede daaglik benut ten einde optimale funksionering te verseker. Deur adolessente bewus te maak van die bestaan van verskeie lewensvaardighede, deur middel van programme soos die PAL-program, kan adolessente se psigo-sosiale funksionering verbeter word. Lewensvaardighedsopleiding is dus 'n effektiewe instrument wat aangewend kan word om die positiewe welstand van die jeug te bevorder. So 'n lewensvaardighedsprogram behoort aandag te gee aan aspekte

soos emosionele intelligensie, *coping* en assertiwiteit om sodoende die adolessent se funksionering te bevorder.

7 OPSOMMING VAN PROGRAMINHOUD

Daar sal vervolgens gepoog word om van die temas en uitkomst te vervat in die PAL-program sistematies uiteen te sit (SJGD, 2010). Figuur 3 dien as skematiese voorstelling van die PAL-program se inhoud in terme van temas en uitkomst.

Figuur 3: PAL-programinhoud



8 BESPREKING VAN PROGRAMINHOUD

Die PAL-program het verskillende temas waarop gefokus word. Met elke tema is daar 'n aantal aktiwiteite wat voltooi moet word as demonstrasie vir die adolessente. Vervolgens sal 'n kort bespreking oor elke tema volg.

8.1 Selfbeeld, selfkennis en selfvertroue

Adolessensie is 'n besonderse fase in menslike ontwikkeling. 'n Belangrike ontwikkelingstaak tydens adolessensie is die ontwikkeling van 'n eie identiteit. Identiteitsontwikkeling impliseer dat adolessente moet definieer wie hulle is, wat vir hulle belangrik is en watter koers hulle in die lewe wil inslaan (Thom *et al.*, 1998:431). Die ontwikkeling van 'n eie identiteit sal ook die selfkennis van die adolessente bevorder. Die PAL-program fokus daarop dat die adolessente meer oor hulself moet leer. Selfbewuswording is baie belangrik, veral in terme van 'n persoon se vlak van emosionele intelligensie. Selfbewuswording sal die adolessent in staat stel om sy eie gevoelens van tyd tot tyd te monitor (Salovey & Mayer, 1990:191-193). Thompson (2002: 3) is van mening dat selfbewuswording tot meer selfvertroue kan aanleiding gee, wat ook daartoe kan bydra dat adolessente gehelp word om hul sterk- en swakpunte te identifiseer en hul selfbeheersing word ook grootliks hierdeur beïnvloed.

'n Goeie selfbeeld, selfvertroue en selfkennis is noodsaaklik en baie voordelig vir die adolessent (Behr *et al.*, 1996; Salovey & Mayer 1990; Thompson 2002 ; Van Heerden, 2006). Die volgende redes word ter verduideliking van bogenoemde gegee:

- Elke mens is na God se beeld geskape; Hy wil hê ons moet onself aanvaar en liefhê.
- 'n Gesonde selfbeeld by die adolessent sal ook lei tot meer selfvertroue.
- 'n Gesonde selfbeeld by adolessente sal hul selfkennis verhoog; hulle sal dus weet wat hulle uit die lewe wil hê en daarvolgens optree.
- Die adolessent tree ook meer selfversekerd op teenoor ander.
- Nuwe verhoudings kan aangeknoop word, want sosiale aanvaarding word ook bevorder.
- Die adolessent sal nie huiwer om kanse te vat wat moontlik tot hul voordeel kan lei nie.
- Gesonde selfbeeld verhoog maatskaplike funksionering in geheel.
- 'n Gesonde selfbeeld is noodsaaklik vir 'n goeie leier.

Vanuit vooraafgaande is dit duidelik dat 'n goeie selfbeeld nodig is om die adolessente se funksionering te bevorder. 'n Goeie selfbeeld is dus baie belangrik; mense met 'n swak selfbeeld beskik gewoonlik oor min selfkennis, en dit kan die selfvertroue van 'n persoon nadelig beïnvloed (Kernis, 2003:2).

8.2 Keuses, besluitneming en stresshantering

Strydom (1994:74) verduidelik dat 'n besluit die implementering van 'n plan van aksie behels: hierdie implementering takel die probleem deur beskikbare hulpbronne in te span. Besluitneming is een van die belangrikste take van 'n leier. Van Heerden (2006:138) is ook van mening dat keuses en besluitneming onvermydelik is en derhalwe 'n belangrike lewensvaardigheid is. Die PAL-program fokus daarop om die adolessente te leer dat die keuses wat 'n persoon maak die uitkoms van 'n situasie kan beïnvloed. Die adolessente word geleer dat 'n mens nie kan kies watter struikelblokke oor jou lewenspad kom nie, maar jy kan wel kies hoe jy hierdie struikelblokke gaan hanteer. Die adolessente word ook die geleentheid gegee om neer te skryf hoe hulle kies om hul lewens te lei en hul struikelblokke te hanteer. Doeltreffende besluitneming lewer 'n bydrae tot 'n kwaliteitlewenstyl, aangesien die individu onafhanklik kan funksioneer (Strydom, 1994:82). Staples (1991:173) is van mening dat doeltreffende besluite die individu kan help om sy doelstellings te bereik; dit kan veranderinge in sy lewe teweeg bring asook ondersteuning bied tydens die hantering van stresvolle situasies. Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995:62) definieer stres soos volg: *“'n Totaliteit van fisiese en psigiese reaksies op nadelige of onaangename interne of eksterne stimuli, gekenmerk deur die versteuring van die homeostase tussen individu en omgewing.”* Die PAL-program help adolessente om vaardighede te ontwikkel wat hulle sal help om moeilike situasies te hanteer.

8.3 Waardes

Een van die belangrikste ontwikkelingstake tydens adolessensie is die ontwikkeling van 'n eie waardestelsel (Thom *et al.*, 1998:392). Barker (2003:453) definieer waardes as volg: *“[T]he customs, beliefs, standards of conduct and principals considered desirable by a culture group or an individual.”* Die PAL-program fokus daarop om adolessente te help om hul eie waardes te identifiseer asook om aan te dui hoekom hierdie waardes bestaan en vir hulle belangrik is. Die PAL-program leer ook die adolessente dat hul eie persoonlike waardes ook in die PAL-program toegepas moet word. Die PAL se waardes is soos volg:

- Ons sal mekaar respekteer.
- Ons sal betyds opdaag vir elke sessie.
- As iemand in die groep praat, sal ons luister.
- Elke groepslid moet die ooreenkoms teken.
- Die ooreenkoms moet na elke sessie geneem word sodat die groepslede dit altyd kan sien.

8.4 Interpersoonlike verhoudinge en vertroue

Van Heerden (2006:73) is van mening dat interpersoonlike verhoudinge die belangrikste komponent van menslike verhoudings is. Sy noem verder dat selfkennis hand aan hand loop met interpersoonlike verhoudings, omdat 'n mens jousef leer ken deur jou interaksies met ander. Die PAL-program wys adolessente hoe om verhoudings te bou en in stand te hou. Die waarde van verhoudings moet nie onderskat word nie, veral omdat die adolessent 'n behoefte het om aan iets of iemand te behoort. Die faktore wat mense se verhoudings met ander beïnvloed word ook hier bespreek. Elke aktiviteit wys die adolessente dat 'n mens 'n invloed kan hê op ander mense se lewens. As jy een persoon kan verander wat deel is van 'n sosiale netwerk van 50 mense, kan jy 50 mense se lewens verander. Dit help hulle om hul eie potensiaal te besef. Volgens Bar-On (1997:79-80) word emosioneel intelligente persone beskou as diegene wat goeie interpersoonlike verhoudings het. Goeie interpersoonlike verhoudings met ander is noodsaaklik vir enige leier.

Die program maak ook voorsiening om die adolessent te laat verstaan wat vertroue is en hoekom dit belangrik is. Dit is belangrik om vertroue in die groep te bewerkstellig ten einde groepskohesie te bevorder. Groepskohesie is baie belangrik vir die groeplede se onderlinge verhoudinge met mekaar (Chen & Rybak, 2004:26). Tydens die program word 'n bespreking oor vertroue gehou: wat dit is, hoekom dit belangrik is, hoe vertroue verkry kan word, en hoe iemand vertroue verdien. Dit is belangrik dat die groepsfasiliteerder nie persoonlike sienings van vertroue op hulle afdwing nie. Die adolessente kom dikwels van 'n ander kultuur as die fasiliteerders, en dus moet hulle probeer om die groeplede se persepsies te verstaan en te respekteer.

8.5 Kommunikasie

Kommunikasie is die sleutel tot enige verhouding of leierskapsposisie. Kommunikasie is 'n *“proses waardeur gedagtes of gevoelens verbaal of nie-verbaal deur een persoon na 'n ander oorgedra word”* (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:34). Van Heerden (2006:82) definieer kommunikasie soos volg: *“Communication can be described as a process by which a message is conveyed from one person to another.”* In die PAL-program word die adolessente geleer om effektief met mekaar en ander te kommunikeer. Kernvaardighede in kommunikasie word aangeraak, insluitende die volgende:

- Nie-verbale kommunikasie
- Luistervaardighede
- Praatvaardighede
- Die boodskap wat jy stuur

- Hantering van konflik

Die individu benut kommunikasie om te sosialiseer asook om sosiale interaksie te beheer en te rig. Kommunikasievaardighede is daar om die kommunikasieproses te vergemaklik. Die volgende kan as kommunikasievaardighede benut word naamlik: luister, opheldering, aannames, die benutting van oop en geslote vrae en terugvoering (Faul, 1994: 56-57). Die PAL-program poog om die adolessente se kommunikasievaardighede te bevorder ten einde hulle in staat te stel om effektief met mekaar en ander te kommunikeer. Dikwels behels aktiwiteite in die PAL-program 'n demonstrasie van konflik, sodat die groeppasiteerder kommunikasie en konflik kan fasiliteer. Die groeppasiteerder moet in gedagte hou dat die adolessente net sal weet hoe om konflik te hanteer as hulle kan leer hoe om te kommunikeer.

8.6 Konflikhantering

Konflik kan beskryf word as situasies wat ontstaan as gevolg van die teenstrydige behoeftes, waardes en/of belange van individue of groepe wat spanning en stres by die betrokke partye veroorsaak (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:36). Omdat konflik so deel is van die mens se bestaan, is dit uiters moeilik om dit te vermy. Behr *et al.* (1996: 123) noem dat adolessente voortdurend met konflik gekonfronteer word as gevolg van die lewensfase waarin hulle hulself bevind. Adolessente moet dus gehelp word om konflik effektief te hanteer. Van Heerden (2006:47) is ook van mening dat konflik onvermydelik is, maar sy glo dat konflik ook voordelig kan wees indien dit reg hanteer word. Die PAL-program fokus daarop om die adolessente te help om konflik konstruktief te hanteer en persoonlike groei te bevorder.

8.7 Spanwerk

Die PAL-program fokus daarop om die adolessente te laat verstaan wat spanwerk is en hoekom dit belangrik is. Die adolessente word deur middel van groeppasiteerder geleer hoe om effektief in spanverband te funksioneer en altyd hul beste te gee. Tydens die sessie wat op spanwerk fokus, leer hulle hoe om die kommunikasievaardighede wat hulle geleer het binne 'n span te gebruik. Spanwerk bevorder onderlinge ondersteuning en positiewe gevoelens van selfvertroue, vasberadenheid om ander spanlede te ondersteun, groepsidentiteit sowel as 'n gevoel van behoort (Thompson, 2002:20).

8.8 Leierskap

Die behoefte om te lei moet alreeds tydens adolessensie geskep word. Ongelukkig assosieer die jeug leierskap met aantreklikheid, 'n atletiese liggaamsbou en materiële

rykdom (Martinek, Schilling & Hellison, 2006:141-151). Adollesente se persoonlike lewens beïnvloed grootliks hul leierskapsvaardighede (Martinek et al., 2006:141-151). Mense kan instrumenteel wees in die vorming van leierskapsvaardighede. Toseland en Rivas (2009:119) beklemtoon dat leierskapsvaardighede wel aangeleer kan word. Ouers, onderwysers en die portuur speel 'n groot rol in hierdie verband. Die PAL-program probeer om leierskapsvaardighede by adollesente te ontwikkel sowel as om vir hulle 'n definisie van leierskap te gee. McCauley, Moxley en Velsor (1998:25) definieer leierskapsontwikkeling soos volg: *“Leadership development is the expansion of a person’s capacity to be effective in leadership roles and processes. A person’s development process includes increasing their capacity of self-awareness, systemic thinking and creativity.”*

Everard (1986:123) definieer 'n leier as iemand wat:

- Weet wat hy/sy wil laat gebeur en dan dit laat gebeur
- Verantwoordelik is vir die beheer van hulpbronne en verseker dat dit vir die regte doeleindes gebruik word
- 'n Persoon is wat altyd sy/haar beste gee
- Bevorder effektiwiteit in werk wat gedoen is en soek voortdurend verbetering.

Die navorser is van mening dat leierskapsaktiwiteite kontak met mense vereis en dat 'n goeie leier 'n persoon is wat die groep se aktiwiteite so fasiliteer dat die doel effektief bereik word.

9 ADDISIONELE AKTIWITEITE VAN DIE PAL-PROGRAM

Die PAL-Program sluit ook addisionele aktiwiteite in, wat deel van die jaarlikse program is. Hierdie addisionele aktiwiteite sal kortliks bespreek word.

9.1 Die PAL Kamp

Die PAL-program het ook 'n kamp wat jaarliks gehou word om die vaardighede wat die adollesente aangeleer het, te hersien. Gedurende die kamp word daar gefokus op spanbou-aktiwiteite en die inoefening van leierskapsvaardighede (Sien addendum 4 vir 'n voorbeeld van een spesifieke kampprogram en addendum 5 vir foto's van aktiwiteite tydens die kamp).

9.2 Basiese rekenaarvaardighede

Armoede en werkloosheid is groot maatskaplike vraagstukke in Suid-Afrika en die jeug moet in 'n posisie geplaas word om hulself goed te bemark in 'n poging om werk te kry. Die PAL-program probeer om hierdie geleentheid te skep deur PAL-deelnemers na hulpbronne te neem waar hulle kan leer hoe om 'n rekenaar sowel as die internet te gebruik. Die

adolessente word in hierdie deel van die program geleer hoe om hul curriculum vitae saam te stel.

9.3 Opedag

Die PAL-fasiliteerders en deelnemers bied 'n PAL-opedag by die onderskeie skole aan waar die PAL-leerders die graad 8-leerders iets leer wat hulle uit die PAL-program geleer het. Die opedag word opgevolg met 'n entrepreneursdag in die onderskeie skole en 'n debatkompetiese tussen die PAL-deelnemers van die drie skole.

9.4 PAL-skoonmaakprojek

Nog een aktiwiteit is waar die leerders uit al drie die skole bymekaarkom om 'n projek aan te pak. Tydens hierdie aktiwiteit help al die adolessente om 'n park op te ruim of om te bou in hul gemeenskap of enige ander agtergeblewe gemeenskap. Spanwerk is weer hier ter sprake en die adolessente leer terselfdetyd hoe belangrik 'n skoon omgewing is.

9.5 Afsluiting: "Project Rally"

Gedurende die jaar moet elke groep een projek doen. Die groepfasiliteerder en die adolessente kan saam besluit wat die projek moet wees. Die projek moet egter volhoubaar wees. Tydens die "Project Rally" kom al drie skole bymekaar om 'n uitstalling te hou van die projekte. Die PAL-deelnemers, onderwysers asook ander leerders van die drie onderskeie skole gaan kyk dan na die uitstalling. Na die uitstalling word die PAL-program formeel afgesluit en elke PAL-deelnemer ontvang 'n sertifikaat (Sien addendum 6).

10 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het gefokus op die PAL-program. Die inhoud daarvan is bespreek en daar is vanuit die literatuur bevestig dat die temas van die PAL nodig is vir lewensvaardighede en leierskapsontwikkeling by adolessente. Die volgende hoofstuk sal fokus op die empiriese ondersoek en die bevindinge daarvan sal bespreek word.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK EN BEVINDINGE

1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig en bespreking van die navorsingsmetodologie met spesifieke verwysing na die literatuurstudie; empiriese ondersoek; ontwerp; deelnemers; data-insameling; prosedures; etiese aspekte, dataverwerking en die vernaamste bevindinge.

2 LITERATUURSTUDIE

Die literatuurstudie het gehelp om inligting te verkry. Literatuur is gebruik om die data te ondersteun of te verwerp, of om nuwe inligting oor die aspek te verkry. Daar is van nasionale sowel as internasionale literatuur gebruik gemaak met die oog op 'n literatuuroorsig. Die ondersoeker het verskeie handboeke, proefskrifte, vaktydskrifte, navorsingsverslae en SJGD-dokumentasie bestudeer ten einde 'n goeie literatuurstudie te onderneem. Databasisse wat geraadpleeg is, sluit in EBSCO Host, Eric, SA Publications asook die internet.

3 EMPIRIESE ONDERSOEK

Gemengde metodologie is tydens hierdie studie benut. Die gelyktydige triangulerende strategieë soos deur Creswell (2009:213-215) uiteengesit is in hierdie studie toegepas. 'n Kombinasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing is dus gedoen om data in te samel (Weyers & Reitsema, 2001:46). Met die kwalitatiewe ondersoek is data verkry deur gebruik te maak van fokusgroepe. Kwantitatief is vraelyste deur deelnemers voltooi. Volgens Grinnell (2001:113-114) kan kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigmas saam in een studie gebruik word. Triangulering van metodes geskied indien kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing in kombinasie gebruik word om die studie meer omvangryk te maak (Strydom, 2008:11).

3.1 Ontwerp

'n Navorsingsontwerp is die plan of die bloudruk van die ondersoek wat fokus op die eindproduk sowel as al die stappe wat nodig is om dit te bereik (Fouché & De Vos 2011:142-143). Babbie en Mouton (2001:74) is van mening dat 'n navorsingsontwerp bloot 'n plan is van hoe die navorser beoog om die studie af te lê. Tydens hierdie studie is beide die verkennende en beskrywende ontwerpe benut. Verkennende navorsing is gebruik om meer inligting rakende die spesifieke onderwerpe te bekom (De Vos & Fouché; 2011:95).

Beskrywende navorsing is ook gebruik, aangesien beide die probleem en die program beskryf word (De Vos & Fouché; 2011:95). Die kwantitatiewe deel is oorwegend vanuit die beskrywende ontwerp binne 'n kwasi-eksperiment, naamlik die vergelykende voortoets-natoets-ontwerp beplan en uitgevoer. Fouché, Delport en De Vos (2011:150-151) noem die volgende rakende die vergelykende groep voor- en natoetsontwerp: *"The comparison group pre-test- posttest design elaborates on the one group pretest- posttest design by adding a comparison group. This second group receives both the pretest and posttest at the same time as the experimental group, but it does not receive the treatment. It is equivalent of the classic experiment, but without random assignment of subjects to the groups."*

3.2 Deelnemers

Die deelnemers van die eksperimentele groep het bestaan uit 46 graad 11-leerders wat geïdentifiseer is vanuit 3 skole in 'n agtergeblewe gemeenskap in die Potchefstroom-omgewing. Die eksperimentele groep het bestaan uit 15 leerders by twee van die skole en 16 leerders by die derde skool wat deur onderwysers by die betrokke skole geïdentifiseer is as potensiële leiers. Doelgerigte steekproeftrekking is by die eksperimentele groep gebruik, aangesien dit nie moontlik was om alle leerders te betrek nie. Strydom, (2011:232) noem die volgende rakende doelgerigte steekproeftrekking: *"This type of sample is based entirely on the judgement of the researcher in that a sample is composed of elements that contain the most characteristics, representation or typical attributes of the population."* Die volgende aspekte het deel uitgemaak van die insluitingskriteria: graad 11-leerders, seuns en dogters tussen 16 en 19 jaar vanuit skole in agtergeblewe gemeenskappe, met dieselfde sosio-ekonomiese agtergrond. Drie skole binne dieselfde geografiese area is by die studie betrek. Figuur 1 demonstreer die aantal deelnemers en ouderdomme van deelnemers by elke skool van die eksperimentele groep.

Figuur 4: Eksperimentele groep

SKOOL 1		SKOOL 2		SKOOL 3	
16 DEELNEMERS		15 DEELNEMERS		15 DEELNEMERS	
SEUNS	MEISIES	SEUNS	MEISIES	SEUNS	MEISIES
7	9	10	5	5	10
OUDERDOM	AANTAL DEELNEMERS	OUDERDOM	AANTAL DEELNEMERS	OUDERDOM	AANTAL DEELNEMERS
16	2	16	1	16	11
17	5	17	3	17	2
18	5	18	3	18	2
19	4	19	8	19	0

Die vergelykende groep het bestaan uit 15 leerders per skool wat gekies is deur middel van beskikbaarheidsteekproewe (Baker, 1998:138). Die deelnemers het ook seuns en dogters tussen die ouderdomme van 16-19 jaar ingesluit.

3.3 Metodus van data- insameling

3.3.1 Kwantitatiewe meetinstrumente

Die volgende meetinstrumente is vir voor- en natoetsing gebruik:

- **Die Rathus Assertiveness Schedule**, (Rathus, 1973). Dit is 'n self-evaluerende skaal wat bestaan uit 30 items op 'n skaal van -3 tot +3. Die skaal meet assertiwiteit en die outeur het 'n betroubaarheidsmeting van 0,78 in die oorspronklike dokument gekry. Assertiwiteit is 'n baie belangrike eienskap van 'n leier.
- **Die Coping Self-efficacy Scale** (Chesney, Neilands, Chambers, Taylor & Folkman, 2006). Dit is 'n 26-itemskaal wat *coping* meet op 'n skaal van 0-10. Hierdie skaal is baie betroubaar; metings soos genoem deur die outeurs wissel van 0,80 en 0,91 en sluit die volgende subskale in:
 - Gebruik probleem-gefokusde *coping* (*Use problem focused coping*)
 - Stop onaangename emosies en gedagtes (*Stop unpleasant emotions and thoughts*)
 - Verkry ondersteuning vanaf familie en vriende (*Getting support from friends and family.*)

- **Die BarOn Emotional Quotient Inventory - Youth version (EQ-i: YV)**, (Bar-On, 2000b). Die skaal meet emosionele intelligensie by jeugdiges. Hierdie vraelys bestaan uit 30 items en bevat die volgende subskale:
 - Totale emosionele intelligensie- skaal
 - Streshanteringskaal
 - Interpersoonlike skaal
 - Intrapersoonlike skaal
 - Aanpasbaarheid skaal
 - Positiewe indruk-skaal

Volgens Bar-On (2000:70) is die BarOn EQ-i YV betroubaar, want die skale wat in die toets gebruik word is toepaslik en beide empiries en teoreties korrek.

Die volgende meetinstrument is na voltooiing van die PAL-program benut om die fasilitering van die program te evalueer:

- **The Facilitation Assessment Scale (FAS)** (Weyers & Rankin, 2007) is ook tydens die natoetsing gebruik om die kwaliteit van die fasilitering te meet. Die FAS is aangepas om die fasilitering van die PAL-program se aanbieders te evalueer (Sien addendum 8).

3.3.2 Kwalitatiewe meting

Fokusgroepe

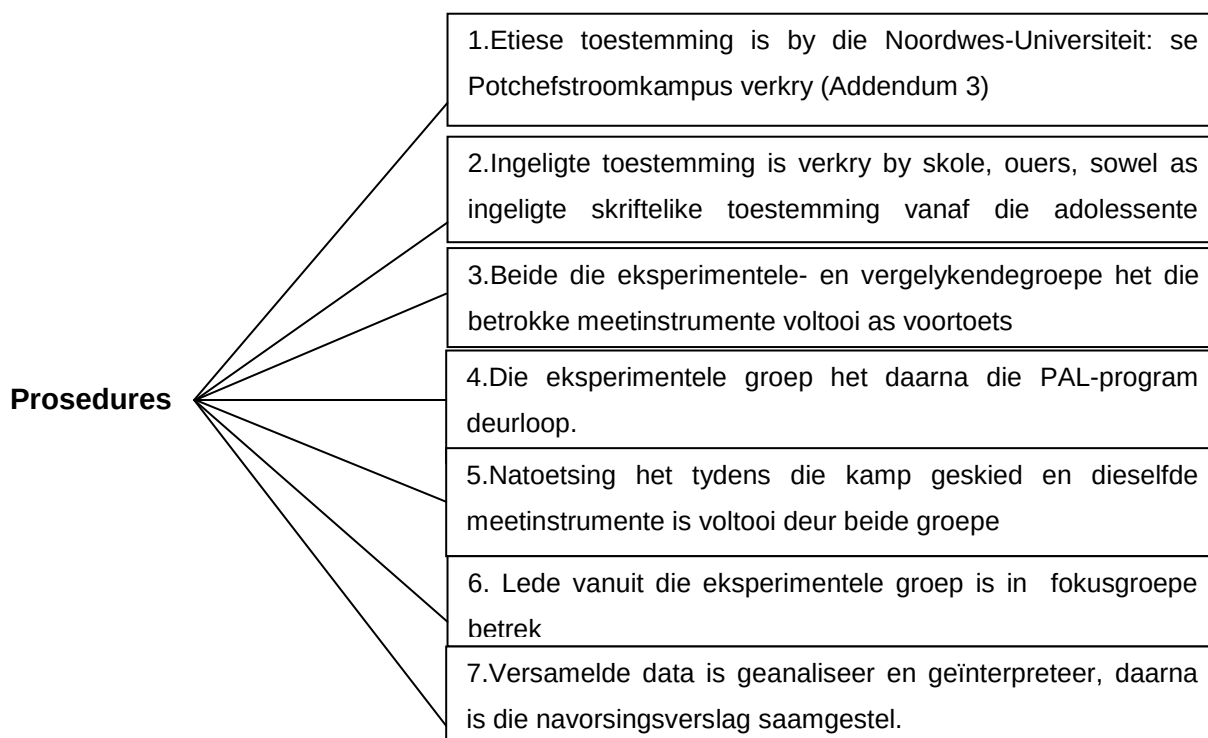
Wat die kwalitatiewe navorsing betref is van fokusgroepe gebruik gemaak ten einde mondelinge terugvoer vanaf deelnemers te verkry en 'n evaluering te kan maak (Greeff, 2005:300-305). Die navorser het met elk van die drie skole 'n fokusgroep gehou. Tydens die fokusgroepe het die navorser spesifieke vrae gevra om die deelnemers se subjektiewe, individuele belewenisse van die PAL-program te ondersoek en te beskryf. Die volgende vrae is onder meer aan deelnemers gestel:

- Hoe het julle die PAL-program ervaar?
- Wat het die PAL-program julle geleer?
- Wat van die program sou julle graag wou verander het?
- Watter lewensvaardighede dink julle het julle in die PAL geleer?
- Wat verstaan julle onder leierskap?
- Is enige van julle op die skool se VRL (Verteenwoordige Raad van Leerders) verkies?

Wat is julle planne na matriek?

3.4 Prosedures

Die ondersoeker het die volgende prosedure gevolg:



3.5 Etiese Aspekte

Die etiese aspekte soos bespreek in Babbie (2001:471-476) en Strydom (2011:113-128) is in ag geneem, en die riglyne wat voorkom in die etiese kodes van navorsing met kinders (Bukato & Daehler, 2004; Society for Research in Child Development, 2008) is in hierdie studie toegepas. Ingeligte skriftelike toestemming is vanaf deelnemers verkry. Deelnemers het vrywillig aan die program deelgeneem. Privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid is ten alle tye verseker. Die navorser het nie enige prosedure gebruik wat liggaamlike of sielkundige skade aan die kind kon veroorsaak nie. Deelnemers kon in enige stadium tydens die navorsing onttrek. Deelnemers is ten volle ingelig rakende die verwerking van inligting en die bekendmaking van resultate (Strydom, 2011:126). Etiese goedkeuring met verwysingsnommer NWU-00003-11-S1 is van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit: Potchefstroomkampus, verkry.

3.6 Dataverwerking

Drie stappe data is tydens hierdie studie verwerk:

- Data vanuit kwantitatiewe meetinstrumente
- Data vanuit die FAS
- Data vanuit die fokusgroepe.

Die kwantitatiewe vraelyste is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus gedoen. Tussen- en binnegroepverskille is statisties bereken en die praktiese betekenisvolheid van die verskille (Cohen se d-waardes) is bereken (Cohen, 1998). Die betroubaarheid van die skale (Cronbach-alfa) is ook bereken (Gravetter & Forzano, 2003:455). FAS-data is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus gebruik. Die inligting verkry vanuit die fokusgroepe is tematies volgens Tesch se benadering verwerk (Poggenpoel, 1998: 334-353).

4 RESULTATE

Die kwantitatiewe data soos dit uit die meetinstrumente verkry is (Sien paragraaf 3.3) sal vervolgens in tabelle 1-3 uitgebeeld en daarna bespreek word. Slegs 28 lede van die eksperimentele groepe en 39 lede van die kontrolegroepe het beide die voor- en natoetse voltooi.

Dataverwerking het plaasgevind deur middel van die SPSS (Field, 2005; Pallant, 2007) in konsultasie met die Noord-Wes Universiteit se Statistiese Konsultasiedienste om die kwantitatiewe data te analiseer.

In tabel 1 sal die betroubaarheid van die meetinstrumente sowel as die aanvanklike verskille binne die groepe aangedui word:

Tabel 1: Betroubaarsheidsindekse, aanvanklike verskille tussen groepe

- Eksp (N=28), Vergelykende (N=39),

Veranderlike	α	Gem	SA	Gem	SA	p	d
		E		V			
EQ_Intra	0.72	15.79	3.85	15.26	4.08	0.80	0.13
EQ_Inter	0.49	20.82	2.39	20.44	2.93	0.13	0.13
EQ_Stres	0.70	12.27	3.70	11.10	3.15	0.22	0.32*
EQ_Aanpassing	0.62	18.57	3.02	17.33	2.97	0.86	0.41*
EQ_Totaal	0.29	64.45	7.11	64.13	7.51	0.88	0.44*
EQ_Pos. Indruk	0.65	14.83	2.46	15.46	3.46	0.04	0.18
CSE_PFC	0.61	83.42	11.24	80.26	13.76	0.30	0.23*
CSE_SUE	0.66	60.82	13.40	57.78	13.05	0.67	0.23*
CSE_SFF	0.64	38.00	6.95	35.46	9.88	0.09	0.26*
RAS	0.79	12.10	24.05	0.32	24.69	0.87	0.50**

Nota: EQ INTRA = Intrapersoonlike skaal; EQ INTER = Interpersoonlike skaal

EQ STRES = Streshantering skaal; EQ AANPASSING = Aanpasbaarheidskaal

EQ TOTAAL = Totale emosionele intelligensie skaal; EQ POS INDRUK = Positiewe indruk-skaal

CSE = *Coping Self-Efficacy*-skaal; PFC = Problem focused coping; SUE = Stop unpleasant emotions and thoughts

SFF = Get support from friends and family; E = Eksperimentele group; V = Vergelykende groep; GEM SA = Gemiddelde standaardafwyking; D = Effekgrootte; *d= 0.2 klein effek, **d= 0.5 medium effek, ***d= 0.8 groot effek

Uit tabel 1 is dit duidelik dat die meeste van die meetinstrumente wat in hierdie studie gebruik is, wel betroubaar was. Twee van die subskale, naamlik die EQ Interpersoonlike-skaal en die EQ Totale emosionele intelligensie –skaal, se resultate is egter met groot omsigtigheid geïnterpreteer. In die tabel is dit duidelik dat die eksperimentele groepe tydens die voortoetsing alreeds meer assertief was as die vergelykende groepe, soos aangedui deur die RAS. Die eksperimentele groepe se aanpasbaarheidsvaardighede, soos aangedui deur die EQ Aanpassing-subskaal, was ook beter as dié van die kontrolegroepe.

Tabel 2 dui die verskille tussen die voor- en natoetsing binne die groepe aan nadat die eksperimentele groepe die PAL-program deurgeloopt het.

Tabel 2: Voor- en natoetsing: verskille binne groepe (Eksp [N=28], Vergelykende[N=39])

Veranderlike	Eksperimenteel						Vergelykend					
	Voor		Na		p	d	Voor		Na		p	d
	Gem	SA	Gem	SA			Gem	SA	Gem	SA		
EQ_Intra	15.79	3.85	16.32	3.45	0.51	0.14	15.26	4.08	15.03	3.39	0.72	0.16
EQ_Inter	20.82	2.39	20.39	3.22	0.42	0.13	20.44	2.93	19.87	3.09	0.24	0.18
EQ_Stres	12.27	3.70	12.87	4.91	0.31	0.12	11.10	3.15	11.87	4.62	0.13	0.17
EQ_Aanpassing	18.57	3.02	19.43	3.81	0.10	0.22*	17.33	2.97	17.74	3.34	0.42	0.12
EQ_Total	64.45	7.11	69.02	9.14	0.29	0.17	64.13	7.51	65.51	9.28	0.78	0.04
EQ_Pos. Indruk	14.83	2.46	14.36	2.99	0.41	0.17	15.46	3.46	15.13	4.07	0.52	0.08
CSE_PFC	83.42	11.24	85.89	14.2	0.41	0.05	80.26	13.76	85.10	12.09	0.54	0.35*
CSE_SUE	60.82	13.40	60.11	14.32	0.65	0.24*	57.78	13.05	62.03	12.63	0.78	0.33*
CSE_SFF	38.00	6.95	35.89	8.74	0.24	0.01	35.46	9.88	37.90	7.76	0.11	0.25*
RAS	12.10	24.05	10.02	20.81	0.63	0.09	0.32	24.69	0.34	19.34	0.99	0.00

Nota: EQ INTRA = Intrapersoonlike skaal; EQ INTER = Interpersoonlike skaal

EQ STRES = Stresshanteringskaal; EQ AANPASSING = Aanpasbaarheidsskaal

EQ TOTAAL = Totale emosionele intelligensie-skaal; EQ POS INDRUK = Positiewe indruk-skaal

CSE = *Coping Self- Efficacy*-skaal; PFC = Problem-focused coping; SUE = Stop unpleasant emotions and thoughts

SFF = Get support from friends and family; E = Eksperimentele groep; V = Vergelykengdegroep; GEM SA = Gemiddelde standaardafwyking; D = Effekgrootte ; *d= 0.2 klein effek, **d= 0.5 medium effek,***d= 0.8 groot effek

Tabel 2 toon geen groot verskille tussen die eksperimentele en vergelykende groepe na voltooiing van die program nie, maar klein veranderinge het tog wel plaasgevind. Die eksperimentele groepe se aanpassingsvaardighede (EQ_Aanpassing) en hul vermoë om onaangename emosies te onderdruk (CSE_SUE) het verbeter nadat hulle die PAL-program voltooi het. Die afleiding kan gemaak word dat die PAL-program wel tot 'n mate bygedra het daartoe dat die eksperimentele groepe se lede in staat is om oor die algemeen beter te *cope* en om weg te bly van onaangename emosies en gedagtes af. Die groei wat wel plaasgevind het, is egter baie klein en daar is ruimte vir verbetering. Klein groei het ook plaasgevind by die vergelykende groepe wat betref probleemgefokusde *coping* (CSE_PFC), vermoë om onaangename emosies te onderdruk (CSE_SUE), asook hul vermoë om te *cope* met die

ondersteuning van familie en vriende (CSE_SFF). Hierdie kan moontlik toegeskryf word aan persoonlike groei wat plaasgevind het in die tydperk tussen voor- en natoetsing.

Om te kompenseer vir die aanvanklike verskille wat tussen die eksperimentele en vergelykende groepe aangetref is (soos in tabel 1), is 'n ANCOVA in tabel 3 gedoen. Die ANCOVA is gebruik om die verskille tussen die eksperimentele en vergelykende groepe na afloop van die PAL-program aan te dui. Tabel 3 dui aan dat meeste van die meetinstrumente slegs klein verskille tussen die eksperimentele en vergelykende groepe getoon het tydens natoetsing.

Tabel 3: ANCOVA: Na-evaluasie

Veranderlike	p	d
EQ_Intra	0.16	0.35*
EQ_Inter	0.67	0.11
EQ_Stres	0.88	0.03
EQ_Aanpassing	0.26	0.28*
EQ_Total	0.25	0.29*
EQ_Pos. Indruk	0.65	0.11
CSE_PFC	0.96	0.02
CSE_SUE	0.19	0.33*
CSE_SFF	0.12	0.59**
RAS	0.33	0.25*

Nota: EQ INTRA = Intrapersoonlike skaal; EQ INTER = Interpersoonlike skaal

EQ STRES = Streshanteringskaal; EQ AANPASSING = Aanpasbaarheidskaal

EQ TOTAAL = Totale emosionele intelligensie-skaal; EQ POS INDRUK = Positiewe indruk-skaal

CSE = *Coping Self- Efficacy*-skaal; PFC = Problem focused coping; SUE = Stop unpleasant emotions and thoughts

SFF = Get support from friends and family; E = Eksperimentele groep; V = Vergelykendegroep; GEM SA = Gemiddelde standaardafwyking; D = Effekgrootte ; *d= 0.2 klein effek, **d= 0.5 medium effek,***d= 0.8 groot effek

Tabel 3 toon aan dat daar wel klein veranderinge plaasgevind het by die volgende skale, EQ Intra 0.35; EQ Aanpassing 0.28; EQ Totaal 0.29; CSE-SUE 0.33; RAS 0.25 en 'n medium effek by die CSE-SFF 0.59. Geen ander groot verskille het egter plaasgevind nie.

5 DATA VAN DIE FAS

Die FAS is na voltooiing van die PAL-program aangepas en benut om die fasilitering van die program te evalueer. Die vrae van die aangepaste FAS-vraelys het gefokus op die volgende aspekte:

- Die invloed van die aanbieder
- Die invloed van die aanbieder se aanbiedingsvaardighede
- Die invloed van die leerproses
- Die invloed van die aanbiedingskonteks
- Ander invloede soos byvoorbeeld die lengte van die program.

Hierdie aangepaste vraelys is opgestel na aanleiding van die Facilitation Assessment Scale (FAS) (Weyers & Rankin, 2007) om die kwaliteit van die fasiliteerders se aanbiedings te meet. Die bevindinge wat daaruit voortgespruit het, sal vervolgens onder verskillende temas bespreek word. (Sien addendum 7 vir die aangepaste FAS-vraelys en die verskillende antwoordopsies).

5.1 Data per onderwerp onder die aangepaste FAS

5.1.1 Kennis oor die onderwerp(e)

Die fasiliteerder het goeie kennis oor die onderwerp(e) wat aangebied is.

1. Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4. Strongly agree
	3.3%	33.3%	63.3%

Slegs 'n klein persentasie van die deelnemers (3.3%) het nie saamgestem dat die fasiliteerders goeie kennis oor die onderwerpe het nie. Dit is 'n besondere positiewe aanduiding dat die aanbieders deeglike kennis van die verskeie onderwerpe gehad het.

5.1.2 Entoesiasme en belangstelling

Die fasiliteerder was entoesiasties oor die program en het daarin geslaag om my belangstelling te hou.

1. Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4. Strongly agree
	10%	50%	40%

Die meerderheid deelnemers was van mening dat die fasiliteerders entoesiasties was oor die program en dat die program hul belangstelling geprikkel het.

5.1.3 Algehele aanbiedingsvaardighede

Die fasiliteerder se aanbiedingsvaardighede is:

1. Poor	2. Fair	3. Average	4. Good	5. Very good and excellent
	6.7%	3.3%	36.7%	53.3%

Die meerderheid deelnemers was van mening dat die fasiliteerders se aanbiedingsvaardighede uitstekend was.

5.1.4 Voorbereiding

Die fasiliteerder was goed voorbereid vir elke sessie.

1. Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4. Strongly agree
	10%	46.7%	43.3%

Die meerderheid deelnemers was ook van mening dat die fasiliteerders goed voorbereid was vir elke sessie.

5.1.5 Programinhoud en -materiaal

Die programinhoud en -materiaal was nuttig

1. Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4. Strongly agree
		50%	50%

Al die deelnemers was tevrede met die programinhoud en -materiaal wat gebruik is.

5.1.6 Algehele waarde van die program

Wat was die algehele waarde van die program?

It had little or no value	It had below average value	It had above average value	It had a lot of value
	6.3%	23.7%	70%

Die meerderheid (70%) van die deelnemers voel dat die program oor die algemeen vir hulle baie waardevol was.

5.2 Bespreking van FAS-bevindinge

Slegs lede van die eksperimentele groep het die FAS (sien addendum 8) voltooi. Na aanleiding van deelnemers se terugvoer op die FAS kan afgelei word dat hulle die fasiliteerders beleef het as kundig en vaardig. Deelnemers was oorwegend baie tevrede met die wyse waarop die sessies deur die fasiliteerders aangebied is. Die meeste deelnemers het saamgestem met die volgende standpunte:

- Die fasiliteerders het voldoende kennis gehad oor die verskillende onderwerpe wat aangebied is.
- Die fasiliteerders was in staat om moeilike en abstrakte konsepte te verduidelik.
- Die fasiliteerders het daarin geslaag om die deelnemers se belangstelling in die program te hou.
- Die program was op 'n entoesiastiese wyse aangebied.
- Die fasiliteerders het duidelik gepraat.
- Die fasiliteerders het betrokkenheid van deelnemers aangemoedig deur vrae te vra en besprekings te hou.
- Die fasiliteerders was goed voorbereid vir elke sessie.
- Die algehele aanbiedings van sessies deur die fasiliteerders was goed.
- Die fasiliteerders kon op die vlak van die deelnemers kommunikeer.
- Die programmateriale en aktiwiteite wat in die program gedek is, was waardevol en nuttig vir die deelnemers.
- Die program was goed georganiseer.
- Deelnemers behoort in staat te wees om nuutverworwe kennis en ervaring in hul daaglikse lewe toe te pas.
- Alle leerders moet betrek word in soortgelyke programme.
- Die PAL-program is baie waardevol.

Daar is dus genoegsame indikatore in die resultate dat die program vir ten minste 70% van die respondente 'n baie hoë waarde ingehou het. Die afleiding kan dus gemaak word dat, indien die program nie 'n betekenisvolle effek het nie, die fout by die program self en nie by die aanbieders of ander kontekstuele faktore gesoek moet word nie.

6 KWALITATIEWE DATA

Vervolgens sal die kwalitatiewe data aangebied en bespreek word.

6.1 Bevindinge vanuit die fokusgroepe

Die kwantitatiewe bevindinge wat vanuit die fokusgroepe verkry is, en die interpretasie daarvan word weerspieël in tabelle 4-10. Toepaslike literatuurkontroles en afleidings word terselfdetyd by die genoemde tabelle ingesluit.

Tabel 4: Deelnemers se ervaring van die PAL-program

Vraag 1	Hoe het julle die PAL-program ervaar?
Doel van die vraag	Die oogmerk van hierdie vraag was om die deelnemers se ervaring van PAL te verken deur hulle die geleentheid te gee om in hulle eie woorde te beskryf hoe hulle die program ervaar het.
Voorbeelde van response	• “PAL was great, fun and a good learning experience”. • “For me PAL was a self-discovering journey”. • “PAL was an • amazing life skill journey”.
Sentrale Temas Geïdentifiseer	• Aktiewe deelname • Aangenaam en prettig • Leersaam • ‘n Proses van selfontdekking • Lewensvaardighede is gedemonstreer en ingeoefen
Literatuurkontrole	Dit was vir die navorser belangrik om uit te vind hoe die deelnemers die program ervaar het (Schant in Mertens, 2005:13). Die PAL-program is op ‘n interaktiewe wyse aangebied en die deelnemers was heeltyd betrokke. Dit het daartoe bygedra dat hulle die program baie positief beleef het. Programme soos PAL wat aktiewe deelname van die jeug vereis is gewoonlik suksesvol (Mercy <i>et al.</i> , 2002:43).
Belangrike afleidings	Aktiewe betrokkenheid en deelname tydens lewensvaardighedsprogramme word vereis ten

	einde die deelnemers die geleentheid te gee om op 'n praktiese manier te leer. Ervaringsleer is dus baie suksesvol.
--	---

Tabel 5: Leerervaring

Vraag 2	Wat het die PAL-program julle geleer?
Doel van die vraag	Die doel van hierdie vraag was bloot om uit te vind of die deelnemers dink dat hulle iets nuuts uit PAL kon leer.
Voorbeelde van reponse	"I learnt that trust is very important in any relationship" "PAL taught me to believe in myself, how to deal with my problems and also to stand up for my rights". "I learnt more about myself and how to handle my emotions". "The importance of values and accepting others and things that I cannot change is what I've learnt".
Sentrale Temas Geïdentifiseer	• Die belangrikheid van vertroue • <i>Coping</i> • Hantering van emosies • Selfkennis • Ontwikkeling van interpersoonlike verhoudings
Literatuurkontrolle	Vanuit die deelnemers se response oor wat hulle geleer het, was daar 'n aantal lewensvaardighede wat na vore gekom het byvoorbeeld <i>coping</i> -vaardighede, selfkennis en hoe om hul emosies te hanteer. Hul response hou direk verband met die doel van die PAL-program wat poog om ook die deelnemers voor te berei vir die lewe na skool. Lewensvaardighede kan dus help om die deelnemers in staat te stel om effektief te cope

	met lewensuitdagings (Du Plessis, 2006; Taute, 2007).
--	---

Belangrike afleidings	Daar kan afgelei word dat deelnemers voel dat hulle bepaalde kennis en vaardighede tydens PAL bekom het wat hulle bemagtig vir die toekoms.
------------------------------	---

Tabel 6: Voorstelle om die PAL-program te verbeter

Vraag 3	Wat sou julle graag van die PAL-program wou verander het?
Doel van die vraag	Hierdie vraag was gerig op die evaluering van die program ter verbetering daarvan. Deelnemers is die geleentheid gegee om aan te dui of hulle iets in die PAL-program sou wou verander, weglaat of insluit.
Voorbeelde van response	“More physical activities outside would be really nice”. “It will be good if we can have more interaction amongst the different schools”. “PAL must start earlier in the year”.
Sentrale Temas Geïdentifiseer	• Meer fisiese aktiwiteite in die program wat buite in die natuur gedoen kan word. • Meer interaksies is nodig tussen deelnemers van die verskillende skole wat by PAL betrokke is sodat hulle mekaar beter kan leer ken. • Die tydsduur van die program moet van so aard wees dat deelnemers genoeg tyd het vir die inoefening van die vaardighede wat hulle aangeleer het.
Literatuurkontrolle	’n Groot aantal deelnemers het aangetoon dat hulle meer fisiese aktiwiteite buite in die natuur wou doen. Literatuur dui ook daarop dat die natuur baie voordelig kan wees en die volgende

	kan bied: <i>"a sense of place, of belonging, of emotional healing, that which the complexities of societal living often fails to provide"</i> (Robertson, 2000:5).
Belangrike afleidings	Deelnemers wou graag meer fisiese aktiwiteite buite doen en die literatuur dui ook aan dat dit baie voordelig is en kan bydra tot die sukses van die PAL-program.

Tabel 7: Lewensvaardighede aangeleer

Vraag 4	Watter lewensvaardighede dink julle het julle in die PAL-program geleer?
Doel van die vraag	Die doel van hierdie vraag was om te probeer bepaal of die PAL-program bygedra het tot die ontwikkeling van leiereienskappe en lewensvaardighede by die deelnemers.
Voorbeelde van response	"I have learnt how to communicate with my friends and also how to express my feelings". "PAL taught me to be respectful towards others and to handle conflict constructive". "I have learnt that trust and values is very important in life". "In the PAL-program I have learnt how to handle difficult situations and also to believe in myself and also to be assertive".
Sentrale Temas Geïdentifiseer	• Kommunikasievaardighede • Konflikhantering • Vertroue en waardes • Interpersoonlike verhoudings • <i>Coping</i> • Selfvertroue • Assertiwiteit

Literatuurkontrolle	Hoopvolle temas wat verband hou met die doel van PAL is deur die meeste deelnemers weergegee. Deelnemers het onder andere genoem dat hulle beter kan kommunikeer, beter met hul situasies kan <i>cope</i> en in staat is om konflik konstruktief te hanteer. Hierdie lewensvaardighede sal die deelnemers in staat stel om die eise van die alledaagse lewe beter te hanteer (Visser, 2005:205). Van der Westhuizen (2006:8) is ook van mening dat <i>coping</i> -vaardighede die deelnemers kan help om 'n beter kwaliteit lewe te lei.
Belangrike afleidings	Die aanleer van lewensvaardighede is noodsaaklik om die deelnemers die geleentheid te gee om hul volle potensiaal te bereik en produktief in hul gemeenskappe te funksioneer.

Tabel 8: Begrip van leierskap

Vraag 5	Wat verstaan julle onder die konsep leierskap?
Doel van die vraag	Met hierdie vraag wou die navorser vasstel wat die deelnemers se begrip van leierskap is asook bepaal wat hulle as 'n goeie leier beskou.
Voorbeelde van verbale response	"A leader is somebody that others can trust and is a person whom believes in himself". "Leadership mean that you must practice what you preach and to set a good example to your followers" "For me leadership means that you can influence others positively"
Sentrale Temas Geïdentifiseer	• Vertroue • Integriteit • Rolmodel

	• Selfvertroue • Positiewe beïnvloeding
Literatuurkontrole	Dit is duidelik dat die deelnemers dink dat 'n leier 'n persoon is wat 'n ook 'n goeie rolmodel is. Hierdie response van die deelnemers is dus teenstrydig met die argument van Immelman (2005:22) dat jongmense slegs hul portuur as rolmodelle sien eerder as ander persone. Deelnemers het ook genoem dat leierskap nie net oor een persoon gaan nie, maar dat die volgers net so belangrik is. Toseland en Rivas (2009:92) maak ook die volgende stelling: <i>"[L]eadership should not be viewed as a static process performed only by one person"</i>.
Belangrike afleidings	Die deelnemers het deeglik bewus geword dat enige goeie leier oor die nodige lewensvaardighede moet beskik ten einde in staat te wees om 'n goeie voorbeeld vir sy volgers te stel en dat leierskap dus nie net oor die leier gaan nie.

Tabel 9: Leierskapsontwikkeling

Vraag 6	Is enige van julle as leiers van die skool verkies nadat julle by PAL aangesluit het?
Doel van die vraag	Hierdie vraag was bloot om 'n aanduiding te kry van hoeveel deelnemers as leiers van die skool verkies is nadat hulle by die PAL-program aangesluit het.
Voorbeelde van verbale response	'I was chosen as school president after I joint the PAL-program". "Three of us became prefects after we joint PAL".
Sentrale Temas Geïdentifiseer	• Prefek • Hoofseun • Leierskapposisies

Literatuurkontrolle	Die literatuur dui daarop dat leierskapsvaardighede wel aangeleer kan word (Immelman, 2005: 22; Toseland en Rivas, 2009:119).
Belangrike afleidings	Daar kan dus afgelei word dat daar wel deelnemers is wat leierskapsposisies by die skool verkry het omdat hul leierskapsvaardighede goed ontwikkel het nadat hulle by PAL aangesluit het. Leierskapsontwikkeling kan lei tot die verkryging van leierskapsposisies.

Tabel 10: Toekomsplanne

Vraag 7	Wat is julle planne na matriek?
Doel van die vraag	Die doel van hierdie vraag was om vas te stel of die deelnemers van die PAL-program wel toekomsplanne het en wat hulle graag wil doen na skool.
Voorbeelde van response	"I want to became a teacher". "After matric I'm going to an university to study law". "I want to be independent and have a nice life, therefore I want to study further after matric"
Sentrale temas geïdentifiseer	• Verder studeer • Onafhanklikheid verkry • Beroepsoriëntasie • Drome • Konkrete toekomsplanne
Literatuurkontrolle	Die deelnemers van PAL het groot drome vir hul toekoms. Die literatuur dui daarop dat dit belangrik is om realistiese doelwitte te stel ten einde jou drome te bereik (Van Heerden, 2006:3-13; Hargie, 2006:43).

Belangrike afleidings	PAL deelnemers het groot drome vir hul toekoms en die stel van doelwitte is dus baie belangrik in die bereiking van hul drome.
------------------------------	--

6.2 Samevatting van fokusgroep bevindinge

Vanuit die voorafgaande bevindinge kan afgelei word dat die deelnemers die PAL-program positief ervaar het, en dat daar wel persoonlike groei by hulle plaasgevind het. Deelnemers het onder andere genoem dat die PAL-program baie leersaam was, asook dat hulle sekere lewensvaardighede aangeleer het om die lewe na skool met sukses aan te pak. Die deelnemers se antwoorde op die vraag van wat hulle as 'n leier beskou, het aan die navorser 'n aanduiding gegee dat hulle verstaan wat dit beteken om 'n leier te wees en selfs bepaalde leierskapsvaardighede tydens die PAL aangeleer het. Antwoorde soos "a leader is me" het dit ook duidelik gemaak dat die leerders oor goeie selfvertroue beskik. Ses leerders het leierskapsposisies gekry by hul onderskeie skole nadat hulle by die PAL-program aangesluit het. Met die verloop van die fokusgroep was dit vir die navorser duidelik dat die leerders almal realistiese toekomsplanne en drome het. Vanweë die leerders se response in die fokusgroepe kon die navorser die afleiding maak dat die PAL-program die leerders bemagtig het om die lewe met 'n positiewe uitkyk aan te pak. Sentrale temas soos vooraf genoem was regdeur die verloop van die fokusgroep deur die meerderheid deelnemers genoem.

7 BESPREKING

7.1 Kwantitatiewe bevindinge

Tydens die voortoetsing waar die aanvanklike verskille tussen groepe aangetoon is (sien tabel 1), was dit duidelik dat lede van die eksperimentele groepe reeds meer assertief was as lede van die vergelykende groepe. Assertiwiteit bevorder selfvertroue en 'n goeie selfbeeld is dus 'n belangrike eienskap van 'n leier (Van Heerden, 2006:65). Die eksperimentele groepe se aanpassingsvermoë was ook alreeds beter as die vergelykende groepe. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat die deelnemers van PAL wat deur hul onderskeie skole as potensiële leiers geïdentifiseer is, goed geselekteer is. Hierdie leerders is as potensiële leiers geïdentifiseer omdat hulle hul eie gevoelens goed kan kommunikeer en goed by ander mense en hul omstandighede kan aanpas. Hierdie leerders oefen 'n positiewe invloed by hul onderskeie skole uit. Leierskap gaan grotendeels oor invloed (Maxwell, 2003:9).

Die verskille binne die groepe tydens voor- en natoetsing (sien tabel 2) was klein en het by EQ _Aanpassing en CSE_SUE van die eksperimentele groepe voorgekom. Lede van die

eksperimentele groepe kon dus na afloop van PAL beter aanpas en *cope* met hul omstandighede. Hulle is nou ook beter in staat om hulle emosies en gedagtes positief te hou. Mercy *et al.* (2002:13) beklemtoon dat positiewe *coping* bevorder word deur programme soos PAL wat aktiewe deelname van die adolessente vereis. Die lede van die eksperimentele groepe is deur PAL bemagtig met lewensvaardighede wat positiewe *coping* bevorder: effektiewe besluitneming, byvoorbeeld, kan help om stresvolle situasies suksesvol te hanteer (Staples, 1997:173) en uiteindelik positief te *cope* met die uitdagings. Greenglass en Fiksenbaum (2009:29) is ook van mening dat positiewe *coping* belangrik is sodat stres positief ervaar kan word en geleenthede benut kan word. Hulle noem dat "*the focus on positive coping is important because it locates the focus away from mere responding to negative events toward a broader range of risk and goal management that includes active construction of opportunities and the positive experience of stress*". Een van die oogmerke van die PAL-program was om leerders te bemagtig met die nodige vaardighede om effektief te *cope* met alledaagse lewensuitdagings. Die adolessente is ook die geleentheid gegee om hul eie sterktes en tekortkominge te identifiseer. Die kwantitatiewe data bevestig dat die lede van die eksperimentele groepe na die PAL-program ook beter in staat was om negatiewe gedagtes en emosies te onderdruk. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat lede van die eksperimentele groepe die PAL-program voltooi het, en dus bemagtig is om met behulp van hul nuwe kennis en vaardighede bepaalde houdings en gedragsveranderinge te kon maak (Early & Glenmaye, 2000:123-124). Klein groei het ook plaasgevind by die vergelykende groepe wat betref probleemgefokusde *coping* (CSE_PFC), vermoëns om onaangename emosies te onderdruk (CSE_SUE) asook hul vermoëns om te *cope* met die ondersteuning van familie en vriende (CSE_SFF). Hierdie kan moontlik toegeskryf word aan persoonlike groei wat plaasgevind het vanaf die tydperk tussen voor- en natoetsing. Tydens die na-evaluasies – soos in tabel 3 aangedui -- is aangetoon dat groei, hoewel nie beduidend groot nie, wel plaasgevind het by die EQ Aanpassingskaal, EQ Totale skaal, die CSU_SUE en die RAS.

7.2 FAS-bevindinge

Die aangepaste FAS-vraelys is na voltooiing van die PAL-program deur die deelnemers voltooi om die fasilitering van die program te evalueer. Positiewe terugvoer rakende die aanbieding van die program is by elk van die verskeie onderwerpe verkry. Data verkry vanuit hierdie vraelys het aangedui dat die fasiliteerders bekwaam was en 'n positiewe indruk by die deelnemers gelaat het. Olivier (2001:136) beklemtoon dat dit belangrik is dat programaanbieders in staat moet wees om deur middel van fasilitering deelnemers in staat te stel om nuwe kennis, houdings en gedrag te kan internaliseer en dat hierdie 'n belangrike rol speel in die sukses van die program.

7.3 Kwalitatiewe bevindinge vanuit die fokusgroepe

Fokusgroepe is met elk van die drie skole gehou om die deelnemers se subjektiewe ervaring van die PAL-program te ondersoek en te beskryf, asook om 'n evaluering te maak oor die invloed van die program op die adolessente. Data verkry vanuit die fokusgroepe het daarop gedui dat die deelnemers die PAL-program positief ervaar het vanweë hul aktiewe betrokkenheid by die program. Mercy *et al.* (2002:43) toon aan dat aktiewe deelname by sodanige programme noodsaaklik is om die sukses van die program te verseker. Die deelnemers was van mening dat PAL leersaam was en dat hulle baie geleer het rakende leierskap en lewensvaardighede. Inligting vanuit die fokusgroepe het aangetoon dat deelnemers veral met die volgende vaardighede tydens die PAL-program bemagtig is: selfkennis, ontwikkeling van interpersoonlike verhoudings, kommunikasievaardighede, konflikthantering, *coping*, selfvertroue en assertiwiteit. Hulle was verder van mening dat PAL hulle geleer het om te *cope* met die uitdagings in hulle lewens. Die literatuur dui ook daarop dat hierdie lewensvaardighede en veral ook *coping*-vaardighede die adolessente se kwaliteit van lewe kan bevorder (Greenglass & Fiksenbaum, 2009; Rooth, 1997; Van der Westhuizen, 2006; Visser, 2005).

8 OPSOMMING VAN DIE BELANGRIKSTE BEVINDINGE

Die kwalitatiewe data het daarop gedui dat die PAL-program wel 'n positiewe effek op die deelnemers gehad het en dat hulle bemagtig is met spesifieke vaardighede, veral betreffende hul *coping*, emosionele intelligensie, assertiwiteit, interpersoonlike verhoudings en kommunikasievermoëns. Die vraelys wat na aanleiding van die FAS saamgestel is, het ook daarop gedui dat die fasiliteerders 'n goeie werk gedoen het en dat die deelnemers van PAL die program positief ervaar het. Die kwantitatiewe data verkry vanuit die meetinstrumente toon aan dat daar ruimte vir verbetering is. Alhoewel van die meetinstrumente op groei gedui het onder lede van die eksperimentele groepe na voltooiing van die PAL-program, was hierdie groei nie beduidend groot nie en kan dit moontlik toegeskryf word aan 'n aantal faktore, soos beskryf onder die beperkings van hierdie studie.

9 SAMEVATTING

Hoofstuk 4 het gefokus op die empiriese ondersoek en die bevindinge daarvan. Die vertrouenswaardigheid van hierdie studie is uitgelig en die proses van data-insameling en analise het aandag verkry. Laastens het die navorser gefokus op die interpretasie en ontleding van die data. Die samevatting en gevolgtrekkings waartoe die navorser in hierdie studie gekom het sowel as moontlike aanbevelings sal in hoofstuk 5 bespreek word.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTENDE OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

1 INLEIDING

In hoofstuk 5 word die samevattende opsomming, gevolgtrekkings en aanbevelings soos dit bevind is, aangebied. Die hipotese is getoets en die uniekheid van die studie asook die bydraes wat hierdie studie tot die studieveld lewer, word uiteengesit.

Die algemene doelstelling van hierdie studie was om te kyk wat die effek van die SJGD se PAL-program was op adolessente in agtergeblewe gemeenskappe. Om hierdie doelstelling te kon vewesenlik is daar 'n literatuurstudie sowel as 'n empiriese ondersoek onderneem. Die navorsingsverslag is in vyf hoofstukke weergegee en die inhoud van elke hoofstuk kan soos volg saamgevat word.

2 SAMEVATTING

Hoofstuk een is die inleidende hoofstuk waar die navorser aandag gegee het aan die oriëntering tot die studie.

Hoofstuk twee het hoofsaaklik op die adolessent gefokus. Daar is veral aandag geskenk aan die ontwikkeling van die adolessent asook die gepaardgaande ontwikkelingstake. Hierdie literatuurstudie rakende adolessensie is noodsaaklik om die adolessent in sy totaliteit beter te begryp, veral wanneer dienste aan adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe gelewer word.

In hoofstuk drie is die PAL-program bespreek. Daar is veral aandag geskenk aan die agtergrond, aard en inhoud van hierdie program. Belangrike temas van lewensvaardighede en leierskap is ook bespreek.

In hoofstuk vier is die empiriese ondersoek wat gedoen is en die bevindinge daarvan weergegee en bespreek.

Hoofstuk vyf is die samevattende slothoofstuk waarin die belangrikste gevolgtrekkings waartoe navorser gekom het, bespreek word en aanbevelings deur die navorser gemaak word.

3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

‘n Literatuurstudie sowel as ‘n empiriese ondersoek is gedoen om hierdie studie te onderneem. Die empiriese ondersoek was beide kwalitatief en kwantitatief van aard.

3.1 Literatuurstudie

Bronne wat in hierdie studie geraadpleeg is, het handboeke, proefskrifte, vaktydskrifte en databasisse soos EBSCO HOST, ERIC, SA Publications asook die internet ingesluit.

Wetenskaplike literatuur oor vrywillige werk met adolessente in agtergeblewe gemeenskappe in Suid-Afrika is skaars en kon nie maklik opgespoor word nie.

3.2 Empiriese ondersoek

‘n Kombinasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing is gedoen om data in te samel. Die verkennende en beskrywende ontwerpe is gebruik, en ‘n kwasi-eksperiment is toegepas in die vorm van ‘n vergelykende groep voortoets-natoets-ontwerp. Doelgerigte steekproeftrekking is benut om leerders van die eksperimentele groep by die studie te betrek. Daar is ook fokusgroepe gehou met die eksperimentele groepe om mondelinge terugvoer vanaf deelnemers te kry en ‘n evaluering te kan maak.

4 GEVOLGTREKKINGS

- Die SJGD se programme raak talle lewens, daarom is dit belangrik dat sodanige programme formeel geëvalueer moet word.
- Lewensvaardighedsprogramme gedurende adolessensie is noodsaaklik om hulle te help om die oorgangsjare vanaf die kinderjare na volwassenheid met sukses aan te pak.
- Adolessente uit agtergeblewe gemeenskappe het ‘n nog groter behoefte aan lewensvaardighede as gevolg van omstandighede binne hul gemeenskappe, soos armoede, misdaad en ‘n gebrek aan geleenthede.
- Die potensiaal van adolessente in agtergeblewe gemeenskappe moet nie onderskat word nie.
- Kennis rakende die ontwikkeling van adolessente en die uitdagings wat hulle in die gesig staar is noodsaaklik vir dienslewering aan hierdie groep, veral adolessente in agtergeblewe gemeenskappe.
- Wanneer programme soos die PAL-program aangebied word, is dit uiters noodsaaklik dat die deelnemers geraadpleeg word om uit te vind wat hulle graag in die program wil insluit rakende lewensvaardighede en leierskap.

- 'n Behoeftebepaling is dus uiters noodsaaklik voor die aanvang van 'n leierskaps- en vaardigheidsontwikkelingsprogram.
- Die kwaliteit van die fasiliteerders se aanbieding kan ook deelnemers se ervaring van sodanige programme beïnvloed.
- Dit is belangrik dat aandag geskenk word aan die tyd en plek van voor- en natoetsing wanneer programme geevalueer word, aangesien deelnemers hierdeur beïnvloed kan word. Daarom is dit belangrik dat die sosiale invloed tydens voor- en natoetsing nie onderskat moet word nie.
- Programme soos PAL is noodsaaklik om adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe te bemagtig met die nodig vaardighede om hul uitdagings te hanteer en om hul volle potensiaal te ontwikkel.
- Maatskaplikewerkstudente moet ook gewerf word om by die SJGD betrokke te raak; hul akademiese opleiding kan help dat die terapeutiese aspekte van die SJGD se programme ook aandag geniet. Hulle is byvoorbeeld goed opgelei in die uitvoering van groepwerk
- Die PAL-program het besondere potensiaal om adolessente vanuit agtergeblewe gemeenskappe by te staan in die ontwikkeling van leierskap en lewensvaardighede asook om 'n positiewe toekomsvisie by adolessente te fasiliteer.
- Die PAL-program het ook groot potensiaal om adolessente voor te berei op die lewe na skool.

5 HIPOTESE

Die hipotese soos in hoofstuk een gestel word gedeeltelik deur die navorsingsverslag bewys. Die kwalitatiewe data wat vanuit fokusgroepe verkry is, het daarop gedui dat die PAL-program wel 'n positiewe effek op die leiereienskappe en lewensvaardighede van die adolessente gehad het. Die kwantitatiewe data het aangetoon dat die groei wat plaasgevind het baie klein was en dat daar ruimte vir verbetering is.

6 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings kan gemaak word na aanleiding van die bevindings en gevolgtrekkings wat uit die studie verkry is:

- Die PAL-program moet aangepas word deur bykomende onderwerpe rakende lewensvaardighede en leierskap by die huidige program te voeg, byvoorbeeld probleemoplossing, voorkoming van MIV en VIGS, loopbaanbeplanning, selfmotivering, en effektiewe tydsbestuur.

- Meer hulpmiddels moet in die groepsessies gebruik word om die program so konkreet as moontlik te maak.
- Daar moet meer fisiese aktiwiteite buite die klaskamer gereël word, aangesien die leerders heeldag in die klas was. Die vars lug sal hulle help om meer energiek te wees en aktief deel te neem aan die program.
- Fasiliteerders moet 'n kontrak teken dat hulle die volle termyn met die program sal volhou en nie in die middel van die program die kinders net so sal los nie.
- Die betrokke teikengroep moet altyd geakkommodeer word wanneer so 'n program aangebied word. As dit nie gebeur nie, sal dit die effektiwiteit van die program belemmer. Daarom is dit belangrik dat 'n behoeftebepaling eers gedoen moet word.
- Die PAL-program sal slegs suksesvol wees as die behoeftes van deelnemers deeglik bepaal en bevredig word.
- 'n Struktuur word benodig waarvolgens die program ontwikkel of ontwerp kan word, en die inhoud van die program moet van so aard wees dat die uitkomst van die program wel bereik word.
- Die moontlikheid om probleemgedrag of leerders wat onderpresteer by PAL te betrek moet oorweeg word, eerder as leerders wat alreeds as leiers geïdentifiseer is.
- Maatskaplikewerk en sielkunde studente kan gewerf word om by die SJGD betrokke te raak. Hul akademiese opleiding kan help dat die psigososiale aspekte van SJGD-programme ook aandag geniet, aangesien hulle goed opgelei is in die uitvoering van groepwerk.
- Daar moet ook op ander aspekte van leierskap gefokus word, soos byvoorbeeld eerlikheid, effektiewe tydsbestuur, verantwoordelike burgerskap en integriteit.
- Ander programme van die SJGD behoort ook formeel geëvalueer te word, aangesien dit die kwaliteit van sodanige programme kan verbeter.

7 SLOTSOM

Die uniekheid en bydrae van die navorsing

Die navorsing is uniek in die opsig dat geen program van die SJGD voorheen formeel geëvalueer is nie. Verskeie programme word op 'n vrywillige basis deur die SJGD aangepak, maar geen program is al voorheen formeel geëvalueer nie. Die navorsing is ook uniek omdat baie min navorsing gedoen word oor die vrywillige dienste wat studente by verskillende universiteite in Suid-Afrika aan gemeenskappe lewer. Hierdie studie was nodig om die verbetering van die PAL-program te bevorder.

Hierdie navorsing het vir die navorser die geleentheid gegee om dieper te kyk na vrywillige dienste wat deur studente gelewer word. Die navorsing het die navorser laat beseef dat, alhoewel die studente hierdie dienste in hul vrye tyd en sonder enige vorm van vergoeding lewer, die waarde hiervan nie onderskat moet word nie. Die literatuurstudie wat gedoen is, het die navorser gehelp om die adolessent in agtergeblewe gemeenskappe in totaliteit beter te begryp. Die deelnemers van PAL is deur hierdie studie die geleentheid gegee om hul menings te gee oor hoe hulle die program ervaar het en wat hulle geleer het. Die SJGD kan baat vind by hierdie studie deur die aanbevelings wat deur die navorser gemaak word in die PAL-program te implementeer. Die verbetering en sukses van die program sal deur bogenoemde bevorder word. Die waarde van hierdie lewensvaardigheidsprogram kom tog na vore, al is die resultate van die kwantitatiewe data nie beduidend groot nie.

BRONNELYS

ANDREWS, J. 2009. Onderhoud met program fasiliteerder. Potchefstroom.

BABBIE, E. 2001. The practice of social research. 9th ed. Belmont: Wadsworth.

BABBIE, E. & MOUTON, J. 2001. The practice of social research. Belmont: Oxford University Press.

BADENHORST, H. 1996. Die effektiwiteit van die Botswadi-program vir swart behoeftige werkende moeders. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MA.)

BAKER, T.L. 1998. Doing social research. 3rd ed. Boston: McGraw-Hill.

BARKER, R.L. 2003. The social work dictionary. 5th ed. Washington: NASW Press.

BAR-ON, R. 1997. Bar-On Emotional Quotient Inventory: a measure of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

BAR-ON, R. 2000. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. (In Bar-On, I.R. & Parker, J.D.A., eds. The handbook of emotional intelligence: theory development, assessment, and the application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass. p. 363-388.)

BEE, F. & BEE, R. 2004. Facilitation skills. London: Chartered Institute of Personnel Development.

BEHR, B., CILLIERS, E. & MEYER, C. 1996. Tiener in die kol. Opleiding aan gesprekgroepleiers. Pretoria: Dibukeng. (Tienerbegeleidingsprogramme.)

BENSON, P.L. 2006. All kids are our kids. What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

BENTLEY, T. 1994. Facilitation: providing opportunities for learning. *Journal of European industrial training*, 18(5):8-22.

BEUKES, R.B.I. 1994. Die geestesgesondheid van swart hoërskoolleerlinge in die Oranje-Vrystaat. (In Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.D., eds. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad: Kagiso Tersiër. p. 448.)

- BIECH, E. 2005. Training for dummies. Hoboken, N.J.: Wiley.
- BOTMA, A.C. 1999. Stres, coping, psigologiese welsyn en lewenskwaliteit van boere in die Vrystaat. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MA.)
- BROWN, J.B. & LICHTER, D.T. 2007. Childhood disadvantage, adolescent development, and pro-social behavior in early adulthood. *Journal of constructing adulthood*, 11:149-170.
- BUKATO, D. & DAEHLER, M.W. 2004. Child development: a thematical approach. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- BYNNER, J. 2001. Childhood risks and protective factors in social exclusion. *Children and society*, 15(5):285-301.
- CARUSO, D.R., SALOVEY, P. & MAYER, J.N. 2004. The emotionally intelligent manager. New York: Jossey-Bass.
- CHEN, M.W. & RYBAK, C.J. 2004. Group leadership skills: interpersonal process in group counselling and therapy. Belmont, Calif.: Brooks/Cole - Thomson Learning.
- CHESNEY, M.A., NEILANDS, T.B., CHAMBER, D.B., TAYLOR, J.M. & FOLKMAN, S. 2006. A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British journal of health psychology*, 11:421-437.
- CODRINGTON, G. & GRANT-MARSHALL, S. 2004. Mind the gap! Johannesburg: Penguin Books.
- COETZEE, A. 1997. Kreatief ... jy: ervaar die vreugde van selfvervulling. Pretoria: J.P. van der Walt.
- COHEN, J. 1998. Statistical power for behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- COLEMAN, J. & HAGELL, A., eds. 2007. Adolescence, risk and resilience: against the odds. London: Wiley.
- COREY, M.S. & COREY, G. 2007. Becoming a helper. 5th ed. Belmont: Thomson, Brooks/ Cole.
- CRESWELL, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

DACEY, J., KENNY, M. & MARGOLIS, D. 2004. Adolescent development. 3rd ed. Ohio: Thompson Custom.

DAHLBERG, L.L. & KRUG, E.G. 2002. Violence a global public health problem. *Cienc. Saude coletiva*, 11(2):1-21.

DAVIS, J. 2003. Wilderness rites of passage: initiation, growth, and healing. Narapa University and School of Lost Borders. [http:// www. Johndavis.com/wild/wrop% 2011-26-03](http://www.Johndavis.com/wild/wrop%2011-26-03). Date of access: 3 September 2010.

DE VOS, A.S. 2005. Combined qualitative and quantitative approaches. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 357-365.)

DEETTERMAN, D.K. 2006. Intelligence. Microsoft Encarta. [CD-ROM.]

DU PLESSIS, C.A. 2006. The development of a coping and life skills programme for adolescents in a rural area. Potchefstroom: North-West University. Potchefstroom Campus. (Dissertation - MA.) 40 p.

EARLY, T.J. & GLENMAYE, L.F. 2000 . Valuing families: social work practice with families from a strengths perspective. *Social work*, 45(2):118-130.

EVERARD, K.B. 1986. Developing management in schools. Oxford: Blackwell.

FAUL, D. 1994. Die samestelling en evaluerings van 'n selfbeeldverbeteringsprogram vir adolessente. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Verhandeling - MA.)

FIELD, A. 2005. Discovering statistics using SPSS. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

FISCHOFF, B. 2008. Assessing adolescent decision making competence. *Developmental review*, 28(1):12-28.

FOLKMAN, S. & MOSKOWITZ, J.T. 2000. Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, 55(6):647-654.

FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2011. Quantitative research designs. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 101-112.)

FOUCHÉ, C.B., DELPORT, C.S.L. & DE VOS, A.S. 2011. Quantitative research designs. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 142-158.)

GOLEMAN, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantam.

GOLEMAN, D. 1998. Working with emotional intelligence. New York: Bantam.

GRAVETTER, F.J. & FORZANO, L.B. 2003. Research methods for the behavioral sciences. Belmont, Calif.: Thomson/Wadsworth.

GREEFF, M. 2005. Information collection: interviewing. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 286-313.)

GREENGLASS, E.R. & FIKSENBAUM, L. 2009. Proactive coping, positive affect, and well-being: testing for mediation using path analysis. *European psychologist*, 14(1):29-39.

GRINNELL, R.M. 2001. Social work and evaluation: quantitative and qualitative approaches. Itasca: Peacock.

HARGIE, O. 2006. The handbook of communication skills. 3rd ed. London: Routledge.

HAVIGHURST, R.J. 1972. Developmental tasks and education. (In Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.D., eds. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad: Kagiso Tersiër. p. 392.)

IMMELMAN, R. 2005. Successful executives return to their tribal roots. *Management today*, 21(6):22-23.

JOOSTE, M. & WILSON, K. 1993. Akademiese vs. lewensvaardighede. *Education on culture*, 162(2):18-19, May.

KERNIS, M.H. 2003. Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological enquiry*, 14(1):1-25.

KIESSL, H. 2001. United Nations standards and norms in the area of juvenile justice in theory and practises: an empirical study on its use and application focusing on the deprivation of liberty of delinquent children and juveniles in South Africa. Freiburg im Breisgau: Max Plank Institute.

- KLEINKE, C.L. 1998. Coping with life challenges. 2nd ed. Long Grove, Ill.: Waveland Press.
- KROGER, J. 2007. Identity development: adolescence through adulthood. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- LE ROUX, J. 1993. The black child in crises: a sosio-educational perspective. Pretoria: Van Schaik.
- LOPES, P. & SALOVEY, P. 2006. Toward a broader education: social emotional and practical skills. (In Salovey, Brackett, M.A. & Mayer, J.D., eds. Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model, 2004. New York: Dude Publishing. p. 287-303.)
- LORD, R.G. & HALL, R.J. 2005. Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership quarterly*, 16:591-615.
- LOUW, A., LOUW, D. & FERNS, I. 2007. Adolessensie. (In Louw, A. & Louw, D., eds. Die ontwikkeling van die kind en die adolessent. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. p. 278-347.)
- MALAKA, D.W. 2003. A life skill awareness project for grade 7 learners on substance abuse and HIV/AIDS: an intervention research project. *Social work / Maatskaplike werk*, 39(4):381-391.
- MARTINEK, T., SCHILLING, T. & HELLISON, D. 2006. The development of compassionate leadership amongst adolescents. *Physical education and sport pedagogy*, 11(2):141-151, June.
- MAXWELL, J. 2003. Million leader mandate, Level 1. Argentina: Equip.
- McCAULEY, C.D., MOXLEY, R.S. & VELSOR, V.V. 1998. The center for creative leadership: Handbook of leadership development. San Francisco: Jossey-Bass.
- McGOLDRICK, M. & CARTER, B. 2005. Self in context: the individual life cycle in systemic perspective. Boston: Allyn & Bacon.
- MERCY, J.A., BUTCHART, D., FARRINGTON, D. & CERDA, M. 2002. Youth violence. (In Craig, E.C., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. & Lozano, R., eds. World report on violence and health. Geneva: World Health Organisation. p. 23-56.)

- MERTENS, D.M. 2005. Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- NEWMAN, B. & NEWMAN, P.R. 2001. Group identity and alienation: giving the we it's due. *Journal of youth and adolescence*, 30:515-538.
- OLIVIER, C. du T. 2001. Let's learn, educate, train and learn outcomes-based: a 3D experience in creativity. Ifafi: OBET Pro.
- PALLANT, J. 2007. SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows. 3rd ed. Berkshire, Engl.: Open University Press.
- PAPALIA, D.E., OLDS, S.W. & FELDMAN, R.D. 2009. Human development. 11th ed. New York: McGraw-Hill.
- PATEL, L. 2005. Social welfare & social development in South Africa. Cape Town: Oxford University Press.
- POGGENPOEL, M. 1998. Data analysis in qualitative research. (*In De Vos, A.S., ed. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 334-353.*)
- POTGIETER, M.C. 1998. The social work process: development to empower. [South Africa]: Prentice Hall.
- PRINSLOO, E. 2005. Addressing challenging behaviour in the classroom. (*In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N., eds. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 449-465.*)
- RATHUS, S.A. 1973. A 30-item schedule for assessing assertive behavior. Montclair, N.J.: State College.
- ROBERTSON, G. 2000. The development of community-based wilderness therapy in South Africa. (Paper presented at the 3rd Annual Power of Adventure Conference. Stellenbosch. September 2000.)
- ROOTH, E. 1997. Inleiding tot lewensvaardighede: praktiese benaderings tot onderrig in lewensvaardighede. Pretoria: Via Afrika.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3):191-193.

SANTROCK, J.W. 2005. Adolescence. New York: McGraw-Hill.

SCHENK, R. 2002. Repositioning social work: lets go rural. (Paper discussed during the National Conference of the Combined University Committee for Social Work held in Potchefstroom, 9 to 12 September 2002. Potchefstroom. 17 p.)

SCHOLTZ, H.E. 1998. Riglyne vir maatskaplike groepwerk met adolessente uit probleemgesinne. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Verhandeling - MA.)

SEBALD, H. 1992. Adolescence: a social psychological analysis (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice- Hall.

SJGD *kyk* STUDENTE JOOL GEMEENSKAPSDIENS

SMITHSON, J. 2009. Focus groups. (*In* Alasuutari, P., Bickman, L. & Bronnen, J., eds. The SAGE handbook of social research methods. London: Sage. p. 35.)

SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT. 2008. Ethical standards for children. <http://www.SRCD.org/ethicalstandards.html>. Datum van gebruik: 12 Januarie 2010.

SPIELBERG, W. 1999. A cultural critique of current practises of male adolescent identity formation. (*In* Horne, A.M. & Kiselica, M.S., eds. Handbook of counselling boys and adolescent males: a practioner's guide. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 32.)

STAPLES, W.D. 1991. Dink soos 'n wanner. Kaapstad: Human & Rousseau.

STEOF, R. 1990. The encyclopedia of health: the life cycle - Adolescence. New York: Chelsea House Publishers.

STUDENTE JOOL GEMEENSKAPSDIENS (SJGD). 2004. Grondwet. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

STUDENTE JOOL GEMEENSKAPSDIENS (SJGD). 2010. Pick-A-Leader Program. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

STEYN, M.M. 2007. Jeuggesentreerde intervensie. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Studiegids vir MWKG 363 A.)

STRYDOM, I. 1994. Besluitnemingsvaardighede: 'n sielkundige-andragogiese perspektief. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - MA.)

STRYDOM, H. 1999. Maatskaplike werk-navorsing. Potchefstroom: PU vir CHO.

STRYDOM, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service profession. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 56-69.)

STRYDOM, H. 2008. Praktyk navorsing in maatskaplike werk. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (MWKG 431.)

STRYDOM, H. 2011. Ethical aspects of research in the social sciences and human service profession. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria Van Schaik Publishers. p. 236-247.)

SUID-AFRIKA. 1997. Witskrif vir Maatskaplike Welsyn. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 2006. Geïntegreerde diensleweringmodel vir maatskaplike ontwikkeling. Pretoria: Staatsdrukker

SUID-AFRIKAANSE VROUEFEDERASIE (SAVF). Direktoraat: Gemeenskapsontwikkeling en Gesinsorg. 1997. Handleiding vir SAVF vrywilligers. Pretoria: SAVF.

SURAJNARAYEN, G. 1991. The influence of the family on the adolescent's behaviour. Pretoria: Unisa. (Verhandeling - MA.)

TAUTE, F.M. 2007. An evaluation of the impact of a life skills program in the workplace. *Social work / Maatskaplike werk*, 43(3):271-282, August.

THAYER, L. 1976. Fifty strategies for experiential learning: Book one. San Diego, Calif. University Associates.

THOM, D.P., LOUW, A.E., VAN EDE, D.M. & FERNS, I. 1998. Adolessensie (In Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.D., eds. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad: Kagiso Tersiër. p.387- 474.)

THOMPSON, N. 2002. People skills. 2nd ed. New York: Palgrave Macmillan.

TOSELAND, R.W. & RIVAS, R.F. 2009. An introduction to groupwork practice. London: Allyn & Bacon.

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1995. Nuwe woordeboek vir Maatskaplike Werk. Kaapstad: CTP.

VAN DER WESTHUIZEN, J.E. 2006. An empowering programme for HIV/AIDS and life skills for adolescents. Potchefstroom: North-West University. (Verhandeling - MA(MW).) 87 p.

VAN HEERDEN, E. 2006. Life skills: my journey, my destiny. Pretoria: Van Schaik Publishers.

VAN NIEKERK, E. & PRINS, A. 2001. Counselling in Southern Africa: a youth perspective. Sandown: Heinemann.

VAUGHNN, A.A. & ROESCH, S.C. 2003. Psychological and physical health correlates of coping in minority adolescents. *Journal of health psychology*, 8(6):671-683.

VISSER, M.J. 2005. Life skill training as HIV/AIDS preventive strategy in secondary schools evaluation of a large scale implementation process. *Journal of social aspects of AIDS*, 2(1):203-214, April.

WALKER, H.J. 1999. Clarifying the affective component of psychological well-being. Potchefstroom: PU vir CHO. (Dissertation - MA.) 150 p.

WEYERS, M.L. 2011. The theory and practice of community work: a Southern African perspective. Potchefstroom: Keurkopie.

WEYERS, M.L. & RANKIN, P. 2007. The facilitation assessment scale (FAS): measuring the effect of facilitation on the outcomes of workshops. *Social work practitioner researcher*, 19(1): 90-110, May.

WEYERS, M.L. & REITSEMA, A.C. 2001. Let the children speak: an exploration of the perceptions and circumstances of squatter settlement children. *Social work practitioner researcher*, 13(3):46-65, Dec.

ZASTROW, C.H. & KIRST-ASHMAN, K.K. 2004. Understanding human behavior and the social environment. 6th ed. Belmont: Brooks/ Cole.

ZASTROW, C.H. & KIRST-ASHMAN, K.K. 2007. Understanding human behavior and the social environment. 7th ed. Belmont: Brooks/ Cole.

ZASTROW, C.H. & KIRST-ASHMAN, K.K. 2010. Understanding human behavior and the social environment. 8th ed. Belmont: Brooks/ Cole.

ADDENDUMS

ADDENDUM 1: TOESTEMMINGSBRIEF VAN SJGD



Privaatsak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520
Tel: (018) 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

STUDENTERAAD
Tel: (018) 299 2862
Faks: (018) 299 2874
E-pos: ssrmc@nwu.ac.za

18 Maart 2011

Me. Elzahne Japhta
PSGW-Skool
NWU-PUK

Geagte me. Japhta

TOESTEMMING VIR STUDIE OOR PICK-A-LEADER

Hiermee gee die ondertekende toestemming dat u 'n studie mag doen oor Pick-a-Leader: Biotshoko, Reselofetse en Potchefstroom Secondary wat projekte is van PUK-SJGD (NPO 002-000). Ons wil u ook sterkte toewens met hierdie studie.

Groete

Jean-Marc Stidworthy
SJGD/VOORSITTER 09/11

ADDENDUM 2: TOESTEMMING VAN ADOLESSENTE

School for Psychosocial Behavioural Sciences
North-West University
Potchefstroom
February 2010

Informed Consent

The Pick- A- Leader project has been a project of SJGD for quite a number of years. This project is done at three different schools in the Thlokwe district area. The project is aimed at Grade 11 learners in the three schools who have been identified as prospective leaders by the principals and teachers in their specific schools.

The main aim of the Pick- A- Leader project is to equip the chosen prospective leaders with the necessary leadership and life skills needed to become leaders in their schools.

The Pick-A-Leader project has never been scientifically evaluated. The aim of this research is to evaluate the effectiveness of the project on the leadership and life skills of the learners involved in the research.

The research team involved is:

Supervisor: Dr AG Herbst (Social work)

Co-supervisor: Dr AW Nienaber (Psychology)

Miss E Japhta (MA Social work student)

I _____ take part in this research on a voluntary basis and I understand that I can withdraw at any time. I understand that I will not be identified in any way. I understand that I can get information on the outcome of the research if I feel so.

PARTICIPANT NUMBER

--	--	--	--	--

REGISTRATION AS A PARTICIPANT

YOUR PERSONAL DETAILS

Please complete this section. It is confirmed that your personal details will not be revealed to anyone, but the project leader. We need your contact details if we need to do some follow-up on this study.

1. Please print your name and surname

.....

2. Are you male or female? (Please mark with X)

Male	
Female	

3. How old are you? (please mark the applicable age with X)

15 yrs	
16 yrs	
17 yrs	
18 yrs	
19+ yrs	

4. In which school are you? (Please mark the appropriate block with X)

Resolofetse	Boltshoko	Potch Secondary

5. In which grade are you? (Please mark the applicable grade with X)

Grade 10	
Grade 11	
Grade 12	

THANK YOU FOR YOUR CO-OPERATION.

ADDENDUM 3: NWU - ETIESE GOEDKEURING



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
INSTITUTIONAL OFFICE

Private Bag X1290, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-49852
Web: <http://www.nwu.ac.za>

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

This is to certify that the next project was approved by the NWU Ethics Committee:

Project title :

GEMEENSKAPSBETROKKENHEID EN DIENSLEER AKTIWITEITE VAN MAATSKAPLIKE
WERK STUDENTE AAN DIE POTCHEFSTROOM KAMPUS VAN DIE NOORDWES-
UNIVERSITEIT (COMM-SERV)

Student/Projectleader : Dr. A Herbst

Ethics number: NWU-00003-11-A1

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Expiry date: 2016/02/16

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project.

Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

The formal ethics approval certificate will follow shortly.

Yours sincerely

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Halgryn'.

HM Halgryn
NWU Research Ethics Secretariate

ADDENDUM 4: PAL-KAMPPROGRAM

Pick A Leader 2010

Friday 22 October 2010

- 15:00 Arrival at PUK CAMPUS.
Welcome and the do's and don'ts
- 16:00 Icebreakers, SANDWICHMAN
- 18:00 Dinner
- 18:30 Preparation for departure
- 19:00 Evening program

Saturday 23 October 2010

- 09:00 Arrival at PUK Campus
- 09:30 School 1 – Focus Group; School 2 – Final Fill in of Books; School 3 – Chat
- 10:00 School 2 – Focus Group; School 3 – Final Fill in of Books; School 1 – Chat
- 10:30 School 3 – Focus Group; School 1 – Final Fill in of Books; School 2 – Chat

- 11:00 Adventure rotation – Division into 2 groups
 - 11:00 – 12:00 Obstacle Course 11:00 – 12:00 007
 - 12:00 – 13:00 007-Create an Activity 12:00 – 13:00 Obstacle Course
 - 13:00 – 14:00 SWIM
- 14:00 TESTING
- 15:00 Practising of skills

- 16:00 Lunch & Departure

ADDENDUM 5 :PAL FOTO'S



Die Pick-A-Leader leerders het hier tydens hulle breek die swaaie aangedurf en die verskillende skole het tydens gekry om met mekaar te gesels en ook die verskillende omstandighede by die verskillende skole te ontdek en meer bekend te raak daarmee.



Hier het ons die Pick- a- Leader-leerders in twee groepe verdeel en hulle 'n literia-baan laat doen sodat hulle uit hul gemaksposisies kan kom en met mekaar kon vereenselwig om verdere ontwikkeling te ontluik.



OBSTACLE COURSE





OBSTACLE COURSE



Die leerders is hier besig met een van hul lesse waar ons 'n refleksie oor die jaar se werk gedoen het en ook met hulle gesels het om uit te vind wat hulle die jaar geleer het en of hulle dit vir ander leerders sou voorstel. Die terugvoer was baie positief en almal het saamgestem dat dit 'n goeie leerskool was en dat hulle dit wel by ander leerders sal aanbeveel.



Die leerders is hier besig met een van hul lesse waar ons 'n refleksie oor die jaar se werk gedoen het, en ook met hulle gesels het om uit te vind wat hulle die jaar geleer het en of hulle dit vir ander leerders sou voorstel. Die terugvoer was baie positief en almal het saamgestem dat dit 'n goeie leerskool was en dat hulle dit wel by ander leerders sou aanbeveel.

ADDENDUM 6: PAL-SERTIFIKAAT



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT



Hierdie sertifikaat
word toegeken aan

vir voltooiing van die Pick-A-Leader Program

gedurende die termyn

2009/2010

Anrich Toessen
SJGD Projekleier

Jean-Marc Stidworth
SR SJGD

ADDENDUM 7: FOKUSGROEPE

23 October 2010

1. INTRODUCTION

Meeting the group members

2. PURPOSE OF THE FOCUS GROUP

The aim is to get information from the participants. During this focus group session the researcher will try to get important information by means of group discussions and group interaction. The aim is also to enhance self-disclosure amongst the participants.

3. CONFIDENTIALITY

The principal of confidentiality will be applied throughout this focus group (De Vos, 2005:59).

4. PARTICIPATION

Voluntary participation will be applied in the focus group (Babbie, 2001:470). All participants must give informed consent to participate and nobody must feel forced to participate (Bryman, 2000:112-113).

5. GOAL/AIM OF PAL (Pick-A-Leader)

The goal of PAL is to facilitate and develop life skills and leadership skills amongst the participants. PAL focuses on grade 11 learners from disadvantaged communities. The aim is to enhance the social functioning and personal growth of the participants. PAL also prepares the participants for life after school.

5.1 How did you experience the PAL-program?

5.2 What did you learn?

5.3 What about the PAL-program would you change?

6. LIFE SKILLS

Life skills are essential skills that make life easier and increase our chances to achieve our full potential and be productive in the community. These are skills necessary for success in life. Life skills also help us to overcome difficulties and challenges (Rooth, 1997:6)

6.1 What life skills do you think you've learned in PAL?

7. What do you understand under the concept leadership?

8. Were any of you chosen as a prefect or as student body representative of your school after you joined PAL?

9. What are your plans after grade 12?

10. CONCLUSION

Thank you for your participation in this focus group.

REFERENCE LIST

DE VOS, A. S., STRYDOM, H., FOUCHÉ, C. B. & DELPORT, C.S.L. 2005 3th eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Van Schaik Publishers: Pretoria.

BRYMAN, A. 2000. Quantity and quality in social research. London: Routledge.

ROOTH, E. 1997. Inleiding tot lewensvaardighede: praktiese benaderings tot onderrig in lewensvaardighede. Pretoria: Via Afrika.

ADDENDUM 8: AANGEPASTE FAS-VRAELYS

1.	The facilitator is knowledgeable about the subject that she/he taught.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
2.	The facilitator was able to explain difficult and abstract concepts.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
3.	The facilitator succeeded in keeping me interested in the programme.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
4.	The facilitator was enthusiastic about this program and the subjects that he/she taught				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
5.	I could clearly hear what the facilitator was saying (it was loud enough and in an accent that I could understand).				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
6.	The facilitator encouraged participant involvement e.g. by asking questions and/or promoting discussions.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
7.	The facilitator was fully prepared for every session.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
8.	What is your overall rating of the facilitator's presentation?				
	1.Poor	2. Fair	3. Average	4.Good	5. Very good and excellent
9.	The facilitator was able to communicate on my level.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
10.	The programme material and activities covered will be useful.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
11.	How well was the programme organised?				
	1.Very bad	2. Bad	3. Average	4.Good	5.Very good
12.	I will be able to apply the new knowledge and insight that I have gained in my daily life.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
13.	All learners should be involved in similar programmes.				
	1.Strongly disagree	2. Disagree	3. Agree	4.Strongly agree	
14.	How will you rate the length of the programme?				
	1. Was much too long.	2. It was a little too long.	3. The length was just right.	4. It was little too short	5. It was much too short
15.	What was the overall value of the program?				
	1.I had little of no value	2. I had below average value	3. I had above average value	4.I had a lot of value	

ADDENDUM 9

LYS VAN PSIGOMETRIESE INSTRUMENTE WAT TYDENS HIERDIE STUDIE BENUT IS

- ***Die Rathus Assertiveness Schedule*** (Rathus, 1973)
- ***Die Coping Self-efficacy Scale*** (Chesney, Neilands, Chambers, Taylor & Folkman, 2006).
- ***Die BarOn Emotional Quotient Inventory -Youth version (EQ-i: YV)***, (Bar-On, 2000b).