



Die impak van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die selfpersepsie van jeugdiges



Yolanda Verster
BA Honneurs

Verhandeling voorgelê vir nakoming
van die vereistes van die
graad Magister Artium in die skool vir
Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap
aan die Noordwes-Universiteit

Leier: Dr C du P Meyer
Hulpleier: Dr A Nienaber

Potchefstroom
November 2004



VOORWOORD

Geen studie kan aangepak en voltooi word sonder die hulp en bystand van ander nie. Graag wil ek dankie sê aan:

- My God en Hemelse Vader wat my toegerus het met die geleentheid, krag en verstand om die studie te kon voltooi.
- My familie vir hul ondersteuning, hetsy emosioneel of finansiële. Dankie vir die geleentheid wat julle aan my gegee het wat julle self nooit gehad het nie. Ek beloof om julle trots te maak.
- My studieleier - dr. Charlé Meyer, vir al die "harde en sagte" aanhoudende hulp, raad en bystand.
- Dr. S.M. Ellis - u hulp met die statistiese verwerking word hoog op prys gestel.
- Dr. Alida Nienaber - u bydrae in die veld van Psigologie het 'n nuwe dimensie aan die studie verleen.
- Die personeel van die Rekreasiedepartement (Skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap) vir die insig en ondersteuning wat u aan my verleen het.
- Mev. Elsa Brand, die taalversorger, vir u moeite en tyd.
- Mev. Marelise van der Merwe - u is 'n voorbeeld vir elke jong mens wat daarvan droom om in haarself te glo en haar werklike potensiaal te verwesenlik.
- Mnr. Harold Stevens - jou volgehoue ondersteuning, liefde en koppies koffie het my deurgedra.
- My huismaats - jul motivering het my altyd geïnspireer. Die een is vir julle.

Die Skrywer
November 2004

ABSTRACT

THE IMPACT OF ADVENTURE EXPERIENTIAL LEARNING PROGRAMMES ON THE SELF-PERCEPTION OF YOUTH

Youth in modern society can be seen as a synonym for the term *problems*. No longer children, yet not adults, youth are exposed to most of the stressors of adulthood. Alcohol, drugs and other illegal substances are freely available and provide youth with the easy way of handling the problems that they face in becoming adults.

The objective of this study was to determine whether an adventure experiential learning programme had an effect on the self-perception as an emotional component of youth, as well as the sustainability of the proposed change. The participants (N=28) were tested before the five-month adventure experiential learning programme, directly afterwards and a month after the programme. Participants were from all over South Africa and the training took place at Beyond Adventure School located in the Alexandria vicinity in the Eastern Cape Province. There were boys (n=18) and girls (n=10) within the group that included white (n=26) and other (n=2) race groups.

The effect on self-perception was determined by means of two tests, the Self-perception Scale (SPS) and the Comprehensive Functioning Inventory: Post-matric (CFI-post). The tests include the following dimensions: inner insecurity, guilt feelings, lack of self-worth, anxiety, responsibility for consequences for others and lack of assertiveness. The data received from the two tests was processed in conjunction with PASWIN 2000. The SAS System for Windows

Release (SAS Institute Inc., 1999) was used to determine the effect sizes and calculate the sustainability of the effect.

The study shows that the adventure experiential learning programme had a medium effect ($d = 0.59$) on the self-perception of participants. All the different dimensions improved after the second testing. Inner insecurity ($d = 0.47$), lack of self-worth ($d = 0.67$) and anxiety ($d = 0.53$) were the biggest contributors towards the medium effect. Adventure experiential learning programmes were results-oriented and had a significant effect on the participants. In other words, the effect was medium-sustainable ($d = 0.46$). The effect could have been greater if more time had been available and if more participants had been involved. Responsibility for consequences ($d = 0.90$) for others showed the largest sustainability in the long run.

The presence of change could be related to several factors. One, the participants were pre-assessed, which helped to plan the programme according to the identified needs of the participants. Two, the programme had a duration of more than 20 days, which created a greater and more sustainable effect on the participants. Three, there was more time for reflection on activities during this programme to make the participants aware of what they had actually accomplished. There were also some shortfalls. In future, more participants should be involved in the programme to create more sustainability. Secondly in experiential learning programmes provision must be made for diversity. Boys and girls experience certain aspects differently and the programme should be planned accordingly. In the third instance, individual attention should be paid to the dimensions instead of the bigger aspects (i.e. total self-perception) to ensure a more results-oriented adventure experiential learning programme.

Key words/ Sleuteltermen:

Adventure/ Avontuur, experiential learning/ ervaringsleer, self-perception/ selfpersepsie, youth/ jeug, intervention/ intervensie.

INHOUDSOPGAWE

LYS VAN TABELLE	xi
LYS VAN FIGURE	xii

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	3
1.3	DOELSTELLING	8
1.4	HIPOTESE	8
1.5	STRUKTUUR VAN DIE VERHANDELING	9

HOOFSTUK 2

SELFPERSEPSIE EN AVONTUURDEELNAME

2.1	INLEIDING	10
2.2	SELFPERSEPSIE	11
2.2.1	Definisie	11
2.2.2	Die ontwikkeling van selfpersepsie	13
2.2.3	Faktore wat die selfpersepsie van jeugdiges beïnvloed	16
2.2.3.1	Positiewe faktore	16
2.2.3.2	Negatiewe faktore	17

2.2.4	Komponente van selfpersepsie	18
2.2.4.1	Innerlike onsekuriteit	18
2.2.4.2	Skuldgevoelens	19
2.2.4.3	Gebrek aan selfwaarde	19
2.2.4.4	Angs	20
2.2.4.5	Verantwoordelikheid vir ander	20
2.2.4.6	Gebrek aan selfgelding	20
2.2.5	Slotopmerking	21
2.3	AVONTUUR	21
2.3.1	Inleiding	21
2.3.2	Definisie	22
2.3.2.1	Avontuur	22
2.3.3	Sleutelemente van avontuur	32
2.3.4	Voordele van 'n avontuurervaring	34
2.3.4.1	Voordele uit die natuurlike omgewing	35
2.3.4.2	Sosiologiese voordele	36
2.3.4.3	Opvoedkundige voordeel	38
2.3.4.4	Fisieke voordeel	39
2.3.4.5	Psigologiese voordeel	40
2.3.4.6	Samevattende voordeel	41
2.3.5	Die generasies van fasilitering binne die AEP	41
2.3.5.1	“Let the experience speak for itself”	42
2.3.5.2	“Speak on behalf of the experience”	42
2.3.5.3	“Debriefing and Funneling”	43
2.3.5.4	“ Direct frontloading”	43
2.3.5.5	“Isomorphic framing/metaphors”	44
2.3.5.6	“Indirect frontloading/ Reviewing in action”	44
2.3.6	Ervaringsleer: Teoretiese uitgangspunt	47
2.3.6.1	Inleiding	47
2.3.6.2	Definisies en begrippe	48

2.3.6.3	Leermodelle binne ervaringsleer	50
2.3.6.4	Slotopmerking	52
2.4	SAMEVATTING	53

HOOFSTUK 3

METODE VAN ONDERSOEK

3.1	KEUSE VAN DIE PROEFPERSONE	55
3.2	VRAELYTE	56
3.2.1	Selfpersepsieskaal (SPS)	56
3.2.2	Omvattende Funkzioneringsinventaris: Post-Matriek (CFI-Post)	56
3.2.3	Algemene redes-vraelys	57
3.3	INSAMELINGSPROSEDURE	57
3.3.1	Literatuurstudie	57
3.3.2	Opnameprosedure	58
3.4	STATISTIESE VERWERKINGS VAN TOETSRESULTATE	58
3.5	ONTWIKKELING VAN DIE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM (AEP)	59
3.5.1	Inleiding	59
3.5.2	Inhoud van die avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP)	60
3.5.3	Toepassing van die AEP binne die konteks van die Beyond Adventure Avontuurskool	61
3.6	DIE PROGRAMBEPLANNINGSPROSES	62

3.7	SPESIFIEKE DOELSTELLING VAN DIE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM (AEP)	65
3.8	SPESIFIEKE PROGRAMAKTIWITEITE	66
3.8.1	Die doel van die AEP en afsonderlike aktiwiteite	66
3.8.2	Die aanbieding van aktiwiteite en program deur die leier	71
3.8.2.1	Ysbreker-aktiwiteite	71
3.8.2.2.	Volle waarde kontrak	73
3.8.2.3	Doelwitstelling en verwagtings	73
3.8.2.4	Huis-huis	74
3.8.2.5	Die gee van positiewe terugvoering	74
3.8.2.6	Beklemtoning van die positiewe	75
3.8.2.7	Ver-gil	75
3.8.2.8	Spoedbal	76
3.8.2.9	Towermat	76
3.8.2.10	Geblynddoekte figuurvorming	77
3.8.2.11	Almal aanboord	77
3.8.2.12	Toringbou	78
3.8.2.13	Die naglyn	78
3.8.2.14	Die hek	78
3.8.2.15	Vertroue-staan	79
3.8.2.16	Vertroue-sit	79
3.8.2.17	Vertroue-sweef	80
3.8.2.18	Vertroue-hardloop	80
3.8.2.19	Vertroue-val	81
3.8.2.20	Skaapwagter en skaap	82
3.8.2.21	Grot-ineenstorting (Cave-in)	82
3.8.2.22	Landhervorming	83
3.8.2.23	Debat	84
3.8.2.24	Strokiesprent	84
3.8.2.25	'SIX'	85

3.8.2.26	Bottel-optel	85
3.8.2.27	Towerhoed	85
3.8.2.28	Voetbrug	86
3.8.2.29	Landmynveld	87
3.8.2.30	Woestyn oorlewing	87
3.8.2.31	Solo	88
3.8.2.32	Perdry, bergfietsry en vlotbou	88
3.8.2.33	Afsluiting	90

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN RESULTATE

4.1.	INLEIDING	91
4.2.	DEMOGRAFIESE INLIGTING	92
4.2.1	Geslagsprofiel	92
4.2.2	Populasieprofiel	93
4.3.	PROFIEL VAN ONDERSOEKGROEP	93
4.3.1	Inleiding	93
4.3.2	Groepsprofiel	95
4.3.2.1	Totale selfpersepsie	95
4.3.2.2	Innerlike onsekuriteit	95
4.3.2.3	Skuldgevoelens	96
4.3.2.4	Gebrek aan selfwaarde	96
4.3.2.5	Angs	97
4.3.2.6	Verantwoordelikheid vir andere	98
4.3.2.7	Gebrek aan selfgelding	98
4.3.2.8	Samevatting	99

4.3.3	Geslagsprofiel	100
4.3.3.1	Totale selfpersepsie	100
4.3.3.2	Innerlike onsekuriteit	101
4.3.3.3	Skuldgevoelens	102
4.3.3.4	Gebrek aan selfwaarde	103
4.3.3.5	Angs	104
4.3.3.6	Verantwoordelikheid vir andere	105
4.3.3.7	Gebrek aan selfgelding	106
4.3.3.8	Samevatting	107
4.4.	PRAKTIES BETEKENISVOLHEID EN DIE EFFEKGROOTTES VAN DIE VERSKILLENDE DIMENSIES VAN SELFPERSEPSIE	109
4.4.1	Inleiding	109
4.4.2	Die totale groep se effekgroottes	110
4.4.3	Die seuns se effekgroottes	112
4.4.4	Die meisies se effekgroottes	113
4.4.5	Die verskil tussen die seuns en meisies se effekgroottes	115
4.4.6	Opsomming	117
4.5.	SAMEVATTING	118

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	120
5.2	SAMEVATTING	120
5.3	GEVOLGTREKKING	123
5.4	VERDERE NAVORSING	124

BIBLIOGRAFIE	125
BYLAE A: Vraelyste	142

HOOFSTUK 3

Tabel 3.1	Doelwitte per dag	67
Tabel 3.2	Program: tye, aktiwiteite en rasionaal	68

HOOFSTUK 4

Tabel 4.1	Die totale groep se effekgroottes van die AEP	111
Tabel 4.2	Die seuns se effekgroottes van die AEP	113
Tabel 4.3	Die meisies se effekgroottes van die AEP	115
Tabel 4.4	Die verskil in effek van die AEP tussen die seuns en meisies tydens die voor- en natoets asook die natoets en retensietoets.	116



HOOFSTUK 2

Figuur 2.1	Vergelyking van die ses generasies van fasilitering en avontuurprogramkomponente	45
Figuur 2.2	Kolb (1984) se ervaringsleermodel	51

HOOFSTUK 3

Figuur 3.1	Uiteensetting van die ontwikkeling van die avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP)	63
Figuur 3.2	Kolb (1984) se ervaringsleermodel.	65

HOOFSTUK 4

Figuur 4.1	Die verhouding tussen die seuns en meisies by die totale groep	92
Figuur 4.2	Die verhouding tussen blanke en ander bevolkingsgroepe by die totale groep.	93

Figuur 4.3	Totale selfpersepsie profiel van die totale groep	97
Figuur 4.4	Selfpersepsie profiel van die totale groep	99
Figuur 4.5	Totale selfperspesie van die seuns en meisies	101
Figuur 4.6	Innerlike onsekuriteit van die seuns en meisies	102
Figuur 4.7	Skuldgevoelens van die seuns en meisies	103
Figuur 4.8	Gebrek aan selfwaarde van die seuns en meisies	104
Figuur 4.9	Angs van die seuns en meisies	105
Figuur 4.10	Verantwoordelikheid vir andere van die seuns en meisies	106
Figuur 4.11	Gebrek aan selfgelding van die seuns en meisies	107

- 
- 1.1 INLEIDING
 - 1.2 PROBLEEMSTELLING
 - 1.3 DOELSTELLING
 - 1.4 HIPOTESE
 - 1.5 STRUKTUUR VAN VERHANDELING

1.1 INLEIDING

“To adventure in the natural environment often means to face challenges at or near the edge of our capabilities in as self-reliant a manner as possible. The more natural - as distinct from contrived – and simple the journey, the more potential for personal growth”

Colin Mortlock, 2001

Jeugdiges in die moderne samelewing word as sinoniem gesien vir die term probleme. Hulle is nie meer kinders nie, en ook nog nie volwassene nie, maar word blootgestel aan die meeste stressors van volwassenheid. Die oorgrote meerderheid jeugdige in Suid Afrika, ongeag hul ouderdom, geslag, ras of etnisiteit, familiesamestelling, familie inkomstevlak of gemeenskapgrootte, word al hoe meer blootgestel aan probleme soos kindermishandeling, dwelm- en alkoholisbruik, depressie, angstigheid, selfmoord, misdaad, geweld, seksuele interaksie, tiener swangerskappe, swak gesondheid, onder prestasie en skoolfaling (Bukstein, 1998:2; Benson, 2000:4; Toretta, 2002:1). Dié probleme kan dikwels lei tot die verlaging van 'n jeugdige se selfpersepsie.

Die norme en waardes wat vroeër jare riglyne verskaf het vir jeugdiges, is verval in die gejaagde lewe. Die Christelike grondslag, dissipline en hegte familiebande ontbreek. Ouers voel skuldig omdat hulle oral betrokke is behalwe by hulle gesin en probeer vergoed deur geld te verskaf. Dikwels vra jeugdiges nie geld nie, maar wel net liefde, aandag en aanvaarding. Die gevolg? Jeugdiges probeer om liefde, aanvaarding en aandag te koop met die geld wat so vrygewig voorsien word. Hulle raak betrokke by geweld, alkohol en dwelmmisbruik, bendes, diefstal en misdaad, om maar net enkeles te noem.

Ongelukkig is hierdie die verkeerde opsie om uit te oefen. Jeugdiges weet nie hoe om die vereistes van die lewe na te kom nie. Hulle voel onseker en verward, vrees mislukking, verwerping, asook emosionele seerkry. Juis daarom poog hulle om verhoudings met betekenisvolle andere aan te knoop wat hierdie leemtes in hul lewens kan vul. Deur middel van vooraf assesering kon daar vasgestel word dat die deelnemers betrokke aan hierdie studie juis diè tipe probleme ervaar. Hulle reflekteer 'n beeld van jeugdiges wat onseker is oor hulself, hul vermoëns, hul verhoudings met andere en hul toekoms. Daarom dat hul eerder verantwoordelik voel teenoor ander mense, met ander woorde hul goedkeuring verlang in plaas van hul eie goedkeuring. Dit lei tot gevoelens van minderwaardigheid, swakheid, hulpeloosheid en nogsteeds is hulle onvolwasse.

Juis daarom is die buitelogomgewing vol ryk geleenthede om vir jeugdiges 'n gepaste, stimulerende, holistiese en gebalanseerde ervaring te voorsien (Greenaway, 2002:3). Deelname in die buitelogomgewing vind in die vorm van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme (AEP^Y) plaas, waar die aktiwiteite waaraan deelgeneem word doelgerig beplan word volgens die bepaalde behoeftes van die deelnemers. Soos reeds genoem word hierdie behoeftes vasgestel deur assesering en word daar gepoog om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van die individu as geheel en positiewe voordele, naamlik verhoogde selfkonsep (Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988:14; Du Toit &

^Y Die afkorting AEP word in die studie gebruik vir avontuurgerigte ervaringsleerprogram.

Kruger, 1991:21-22; McMillan & Reed, 1993:58; Terry, 1995:2; Klint, 1999:165; Benson, 2000:6; Garst, Scheider & Baker, 2001:47).

Deur middel van hierdie studie is daar gepoog om vir deelnemers te vorm tot selfversekerde, goed toegeruste volwassenes, wat die toekoms met vertroue kan aanpak.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die moderne samelewing het 'n groter bewustheid van die hoë vlakke van stres en verwagtings waaraan vandag se jeugdige blootgestel word. Blootstelling aan hierdie stressors kan aanleiding gee tot 'n verhoogde risiko vir die ontwikkeling van stresverwante siektes en emosionele skade soos aggressie, angstigheid, gedragsprobleme, lae selfkonsep, depressie, onttrekking en selfs selfmoord (Capuzzi & Gross, 1989:369; Carrell, 1993:1; Rudenburg, Jansen & Fridjhon, 1998:107). In dié verband noem Capuzzi en Gross (1989:368) dat faktore soos sosio-ekonomiese status, omgewing, vriende, familie-situasie, en fisieke en geestelike gesondheid daartoe lei dat sommige jeugdige meer vatbaar is vir genoemde risiko's. Aansluitend hierby noem Capuzzi en Gross (1989:97) dat jeugdige wat uitermatige hoë druk ervaar om te presteer, makliker betrokke sal raak by afwykende aktiwiteite. Hulle sal oor 'n lae selfkonsep beskik en sal verder nie bevoeg of bekwaam voel om die verwagtings wat hul familie stel, te bereik nie.

Die jeugdige se persepsie van die lewenswerklikheid of te wel die ervaring en beoordeling van sy omgewing en homself en wat hy as belangrik ervaar, bepaal grootliks sy gedrag en siening van homself. Hierdie persepsie van die self is die mees bepalende, omdat dit vir die mens belangrik is. In dié verband noem Bills (1981:18-21) *"of all the aspects of ourselves, the most important is our self-concept"*. Waar 'n individu se gedrag grootliks deur sy selfbeeld bepaal word, word ervarings anders vertolk wat die selfbeeld betref. Dit

impliseer dat 'n individu se persepsie van situasies en gebeure, asook sy relatiewe belangrikheid, sy eie (hetsy positief of negatief) selfbeeld bepaal (Ackerman & Cilliers, 1987:278).

In die literatuur word van 'n aantal konstrunkte gebruik gemaak om die verskillende komponente van die self, insluitend selfagting, selfkonsep en selfpersepsie, te verduidelik (Garst *et al.*, 2001:41). Selfkonsep word soms gebruik as sambreelterm waaronder selfagting, selfbeeld, selfpersepsie en selfwaarde gevoeg word. Die literatuur bevestig ook dat die selfkonsep multi-dimensioneel is (Marsh & Rademayne, 1994:52) en ook gekoppel is aan fisieke bevoegdheid gedurende die kinderjare en daarna (Gallahue & Ozmun, 1989:344). Selfkonsep verwys ook na die individu se gevoelens en gedagtes rondom sy swak en sterk punte asook sy vaardighede en vermoëns (Ackerman & Cilliers, 1987:278; Tubbs & Moss, 1994:40; Devito, 1998:70).

Volgens Harter (1988:40) kan jeugdige onderskei tussen verskillende vaardighede of bevoegdhede en kan sodoende 'n globale oordeel vel rondom hul selfwaarde, wat gedefinieer kan word as "die globale persepsie oor hulle waardes as 'n persoon". Die stelling word gemaak ongeag watter konstrunkte gebruik is om die self te beskryf. Volgens Gallahue en Ozmun (1989:344) is die selfkonsep 'n belangrike aspek van 'n jeugdige se affektiewe gedrag, wat beïnvloed word deur spel en beweging.

Namate jeugdige ouer word, is dit nodig dat hulle meer gevorderde lewensvaardighede soos 'n positiewe selfbeeld, selfbeheersing en onafhanklikheid, positiewe interpersoonlike interaksie, selfvertroue, selfhandhawing binne 'n groep, sosiale verantwoordelikheid, waardebepalings en optimale ontwikkeling aanleer wat hulle sal help om hulself doeltreffend te organiseer en in die samelewing te kan funksioneer (Pike, Thompson & Thompson, 1995:53; Priest & Gass, 1997:20; McKenzie, 2000:24; Garst *et al.*, 2001:46; Lamb, 2002:7). Die ontwikkeling van al dié vaardighede kan die jeugdige help om doelgerig in die gemeenskap te funksioneer, probleme te kan identifiseer en op te los, om onafhanklike en verstandige keuses te neem, uitdagings te hanteer en om hul lewenskwaliteit te verbeter.

Volgens Priest en Gass (1997:20) word die AEP gebruik om sekere uitkomst te antisipeer, soos persoonlike en groepsontwikkeling. Verder dra die AEP by tot die leerarea waar sekere lewensvaardighede aangeleer kan word, soos probleemoplossingstegnieke, kommunikasievaardighede, "coping skills", besluitnemingsvaardighede, konflik- en stresshantering (Pike *et al.* 1995:53; Priest & Gass, 1997:20; McKenzie, 2000:24; Garst *et al.*, 2001:46; Lamb, 2002:7).

Navorsing het egter bevind dat die AEP jeuggedrag op minstens een van die volgende maniere kan verbeter:

- Verhoging van die deelnemer se gevoel van 'n positiewe selfkonsep (Schoel *et al.*, 1988:13; Itin, 1995:2; Herbert, 1998:202; Ebbeck & Gibbons, 1998:306; Waltermire, 1999:3; Russell, Hendee & Miller, 1995:207; Benson, 2000:3; Gucker, 2001:1; Ewert, 2001:5; Garst *et al.*, 2001:41);
- voorsiening van metodes vir jeugdige om kennis, vaardighede en vermoëns te bekom (Proudman, 1990:339; Hobbs, 1992:3; Terry, 1995:2); en
- die verhoging van die jeugdige se insig en kennis oor 'n positiewe en gelyke kultuur en hul vermoë om positiewe gelyke verhoudings en sosiale vaardighede te ontwikkel (Halonen & Santrock, 1996:548; Toretta, 2002:2).

Aansluitend hierby noem Kimball en Bacon (1993:14) dat die AEP deelnemers kan bemagtig en dat dit hulpeloosheid, afhanklikheid en gevoelens van lae selfwaarde en persepsies van werklike potensiaal en betekenisvolheid ontlok. Duncan (1998:20) sluit hierby aan en noem dat na deelname aan 'n AEP die deelnemers 'n meer realistiese bewustheid van hul eie belemmerde en fasiliterende punte toon. Dié deelnemers tree meer doelgerig op betreffende tydsbestuur, hul talente en is meer besorg oor ander persone. Laastens ontwikkel 'n beter selfbeeld.

Schoel *et al.* (1988:268) noem in dié verband dat ongeag die verskillende uitkomst wat binne die kategorieë van intrapersoonlike (emosioneel en individueel) en interpersoonlike (sosiaal en groep) groei en ontwikkeling plaasvind (Priest en Gass, 1997:20), is die verbetering van die selfkonsep van deelnemers die oorhoofse uitkoms, vanweë die feit dat al die ander uitkomste bydra tot die verbetering van die selfkonsep. Duncan (1998:20), Gucker (2001:1) en Ruskin *et al.*(2001:202) beklemtoon dat die grootste verandering as gevolg van blootstelling aan 'n AEP in deelnemers se selfkonsep te weeg gebring word.

Vir die doel van die studie word die AEP omskryf as 'n reeks buiteligaktiwiteite wat so beplan is dat betekenisvolle ervarings wat in verband met sekere doelwitte staan, byval sal vind by die deelnemers (Priest & Gass, 1997:17). Die aard van die AEP en die insette van die fasiliteerder kan hoop op verandering by die deelnemer bevestig (Ford & Blanchard, 1985:339; Nadler, 1993:64). Deur die tipe leer te skep wat verwag word in hierdie AEP, vereis dat die avontuurevaring op so 'n manier beplan en ontwerp word dat die deelnemer en die organisasie se behoeftes weerspieël word.

Volgens Priest en Gass (1997:20) moet die AEP op so 'n wyse ontwikkel word dat doelgerigte uitkomste verkry kan word. Studies het ook gevind dat dit is noodsaaklik om die ondersoekgroep (deelnemers) te assesser voor deelname aan 'n AEP (Schoel *et al.*, 1988:39; Ewert, 1989:10; Hammersley 1992:63; Berman en Davis-Berman, 1995:3; Priest en Gass, 1997:224; Bukstein, 1998:2; Anon, 2000:7 en Le Coney, 2000:2).

Le Coney (2000:2) beklemtoon dat dit bykans onmoontlik is om sonder vooraf inligting rakende die ondersoekgroep (deelnemers) 'n akkurate en goed beplande AEP te ontwikkel, aangesien die program 'n proses is wat gebaseer is op gestruktureerde aktiwiteite. In die verband noem Bembry (1998:1) dat: "after listening to youth in a variety of settings, I was quickly reminded that I have no youth voice and cannot adequately represent all of what works for youth unless I ask them and bring their voices forward to represent their own

views". Die verkryging van vooraf inligting moet as 'n voorvereiste beskou word om 'n omvattende uitkomsgebaseerde AEP te ontwikkel.

Beyond Adventure is 'n avontuurskool waarby jeugdiges (na matriek) vir tien maande blootgestel word aan 'n avontuurgerigte en opvoedkundige program. Die jeugdiges is 'n heterogene groep individue van verskillende agtergronde, kultuuroopvoeding en taal met 'n ouderdomsverspreiding van tussen 17 – 19 jaar. Tydens 'n voorafopname oor die redes waarom hulle deel van dié *Beyond Adventure*-program wil wees, is die volgende redes in prioriteitsvolgorde aangevoer:

1. om weg te kom van die druk van die ouers;
2. onsekerheid oor hulself;
3. om nader aan God en die natuur te kom;
4. geen toekomsgerigtheid oor wat hul doel in die lewe is nie;
5. om te leer om iets vir ander persone te beteken; en
6. om meer van avontuuraktiwiteite te leer.

Tydens die assesseringsproses wat plaasgevind het met die aankoms van die studente by die *Beyond Adventure* Avontuurskool, het die selfpersepsie van die groep 'n waarde van 26% getoon. Dié waarde val dus binne die gevaararea (Sien Hoofstuk 4), wat daarop dui dat die selfpersepsie van die groep nie goed is nie. Inagnemend bogenoemde, ervaar die studente dus probleme met hul selfpersepsie, wat komponente insluit soos innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaarde, angs, verantwoordelikheid vir andere en 'n gebrek aan selfgelding.

Die vraag wat dus met die studie beantwoord wil word, is of die eerste fase van die opleidingsprogram van die *Beyond Adventure* Avontuurskool, wat gekenmerk word deur avontuurgerigte aktiwiteite tesame met 'n ervaringsleerprogram, 'n effek toon op die verbetering van die selfpersepsie van die deelnemers asook die volhoubaarheid daarvan. Die inligting kan 'n waardevolle bydrae lewer tot die totale programsamestelling vir die

opleidingstydperk van tien maande, wat uitkomst soos persoonlike groei en ontwikkeling sal bied.

1.3 DOELSTELLING

Met hierdie studie wil die navorser antwoorde op hierdie navorsingvrae verskaf deur die volgende doelstellings vir die studie te stel:

- 1.3.1 Om te bepaal of 'n vyfmaande avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP) 'n effek het op die selfpersepsie as gevoelskomponent (innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaarde, angs, verantwoordelikheid teenoor andere en 'n gebrek aan selfgeldende gedrag) van studente by die Beyond Adventure Avontuurskool; en
 - 1.3.2 Om die volhoubaarheid van die avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP) te bepaal.
-

1.4 HIPOTESE

Hierdie studie is op die volgende hipoteses gegrond:

- 1.4.1. 'n Vyfmaande avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP) sal 'n effek op studente van die Beyond Adventure Avontuurskool se selfpersepsie as gevoelskomponent (innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaarde, angs, verantwoordelikheid teenoor andere en 'n gebrek aan selfgeldende gedrag) hê.
 - 1.4.2. 'n Vyfmaande avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP) het 'n volhoubare uitwerking betreffende die selfpersepsie van die studente.
-

1.5 STRUKTUUR VAN DIE VERHANDELING

In die verhandeling gaan daar spesifiek gefokus word op die effek van 'n AEP op die selfpersepsie van studente by die Beyond Adventure Avontuurskool. Die struktuur van die studie is soos volg:

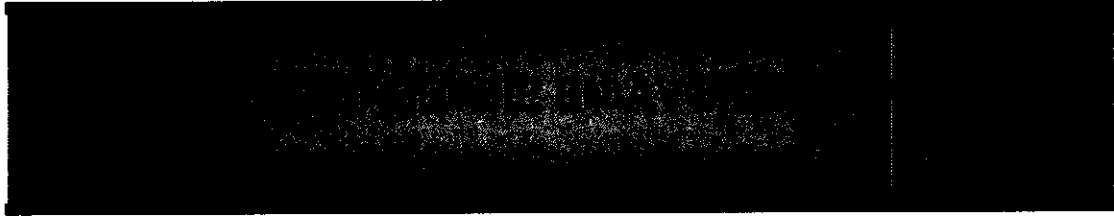
HOOFSTUK 1 is die inleidende hoofstuk waarin die probleemstelling, doelstellings en hipoteses van die ondersoek gestel word.

HOOFSTUK 2 bied 'n literaturoorsig wat handel oor selfpersepsie, avontuur en ervaringsleer. Navorsing wat reeds gedoen is oor die effek van 'n AEP op selfpersepsie word uitgelig.

HOOFSTUK 3 Navorsingsmetodologie – soos van toepassing in die studie - word bepreek, asook die ontwikkeling van die AEP.

HOOFSTUK 4 Bespreking van resultate.

HOOFSTUK 5 bied 'n samevatting, gevolgtrekking, asook aanbevelings rakende die navorsing. 'n Bibliografie word aan die einde van dié hoofstuk aangebied, volgens voorskrifte van die Noordwes-Universiteit.

- 
- 2.1 INLEIDING**
 - 2.2 SELFPERSEPSIE**
 - 2.3 AVONTUUR**
 - 2.4 SAMEVATTING**
-

2.1 INLEIDING

Jong mense word deur intense ervarings geïnspireer. Dié ervarings kan veral voorsien word deur avontuur, 'n bewustheid van die natuurlike omgewing, of die ontwikkeling van nuwe vaardighede of verhoudings. Soms is daar die ontluiking van 'n onbekende talent, of 'n bewuswording van die belangrike verandering wat binne 'n deelnemer plaasvind. Avontuur en/of opvoedkundige aktiwiteite word in noue interaksie met die natuurlike omgewing aangewend. Dit sluit egter elemente van vooropgestelde of egte risiko en gevaar in, waarvan die uitkoms nog onseker is aangesien dit deur die deelnemer en omstandighede beïnvloed word (Ewert, 1989:5). Binne dié konteks word die buitelig bestudeer wat betref die rekreasie-, terapeutiese of opvoedkundige uitkomst wat verwag kan word en hoe deelname aan 'n AEP 'n jeugdige se selfpersepsie kan beïnvloed.

Die studie voorsien 'n oorsig van die bestaande literatuur oor die invloed van avontuurgerigte buiteligaktiwiteite op die selfpersepsie van jeugdiges (Schoel *et al.*, 1988:268; McDonald & Howe, 1989:250; Kimball & Bacon, 1993:36; Nadler, 1993:69; Casson & Gillis, 1994:46; Itin, 1995:5; Anderson, Schleisen, McAvoy, Lias & Seligmann, 1997:229; Hattie *et al.*, 1997:70; Priest & Gass, 1997:70; Ebbeck & Gibbons, 1998:302; Herbert, 1998:209; Klint, 1999:163;

Marsh, 1999:1; Benson, 2000:4; Russel, 2000:207; Bruyere, 2001:210; Fischer & Attah, 2001:110; Garst *et al.*, 2001:41; Gucker, 2001:1; Russell, 2001:75; Reid, 2002:253; Russell & Phillips-Miller, 2002:434). Daarom poog die studie om te bewys dat deelnemers 'n intense ervaring kan hê en veral hul selfpersepsie kan verbeter deur by positiewe dinge betrokke te raak. Dit wat die deelnemers leer uit die ervarings tydens deelname aan aktiwiteite in 'n AEP, lei nie alleen tot die verbetering van selfpersepsie nie. Dit rus deelnemers ook toe met maniere om probleme op te los, vir hulself op te staan, te kommunikeer, te leer om druk te hanteer, konflik op te los en 'n verskil in die lewe van ander te maak. Daarom word Hoofstuk 2 in twee kategorieë verdeel, wat in noue verwantskap staan met die doel van die studie, naamlik selfpersepsie en avontuur.

2.2 SELFPERSEPSIE

2.2.1 Definisie

'n Groot aantal konstrakte word in die literatuur gebruik om die verskillende komponente van die self, insluitend selfagting, selfkonsep en selfpersepsie, te verduidelik (Garst *et al.*, 2001:41). Selfagting (self-esteem) word algemeen gedefinieer as die mate waarin 'n individu homself aanvaar en goedkeur en is dus 'n globale evaluasie dimensie van die self (Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1986:318; Harter, 1988:4; Tubbs & Moss, 1994:40; Santrock, 1993:384; Weslen, 1996:687; DeVito, 1998:75). 'n Meer komplekse konseptualisering van selfagting is hoe 'n individu homself sien deur middel van interaksie met portuurgroepe en vorige ervarings (Tubbs & Moss, 1994:40; Weslen, 1996:687; DeVito, 1998:75).

Selfkonsep word dikwels as 'n sambreelterm gebruik waaronder selfagting, selfbeeld en selfwaarde gevoeg word. Die literatuur bevestig ook dat selfkonsep multidimensioneel is (Marsh & Rademayne, 1994:52).

Selfkonsep word omskryf as 'n individu se gevoelens en gedagtes rondom sy swak en sterk punte asook die individu se vaardighede en vermoëns (Plug *et al.*, 1986:318; Ackerman & Cilliers, 1987:278; Schoel *et al.*, 1988:13; Tubbs & Moss, 1994:40; Terry, 1995:2; Weslen, 1996:687; Halonen & Santrock, 1996:548; DeVito, 1998:70). Rogers (1961) (soos aangehaal deur Halonen & Santrock, 1996:547-548) definieer selfkonsep as 'n georganiseerde, konstante konseptuele gestalt wat bestaan uit die waarneming van die eienskappe van die "ek" of "my" in verhouding tot ander en verskeie aspekte van die lewe, tesame met die waardes wat aan hierdie waarneming geheg word (Du Toit & Kruger, 1991:14). Selfkonsep verwys ook na 'n domein van spesifieke evaluasie van die self (Santrock, 1993:384).

Selfkonsep word vanuit 'n sosiologiese benadering gesien as die self wat ontwikkel as 'n sosiale produk deur middel van drie stappe. Eerstens neem 'n individu ander se reaksie op sy bepaalde gedrag waar, tweedens neem 'n individu ander se oordeel oor sy eie gedrag waar en derdens evalueer die individu sy gedrag op grond van die interpretasie van ander se reaksie. Verder noem Strydom en Engelbrecht (1991:61-62) dat selfkonsep in verhouding staan met die normes en verwagtings van die samelewing wat as 'n riglyn dien vir self-evaluasie.

Die selfkonsep is uiters persoonlik en van kardinale belang vir die persoon. Dit dien as die kriteriabasis waarop hy betrokke raak, bydraes lewer en homself beheer. Sy selfkonsep bepaal nie net met wie en wat hy verhoudings aanknoop nie, maar ook die kwaliteit van die betrokke verhouding (Du Toit & Kruger, 1991:14). Selfkonsep is dus hoe die mens dink, optree en voel omdat die mens oor homself reflekteer vanuit 'n vorige ervaring en sodoende 'n geheelbeeld rondom homself kan vorm (Priest & Gass, 1997:17; Garst *et al.*, 2001:42).

Hierdie verskillende selfkonstrukte dra by tot die selfpersepsie van die mens. Dit blyk dus dat selfkonsep 'n belangrike aspek van 'n jeugdige se affektiewe gedrag is wat beïnvloed word deur die wêreld van spel en beweging. Navorsers moet nie die belangrike bydrae miskyk wat beweging en fisieke

aktiwiteite kan lewer tot die vorming van 'n positiewe selfkonsep nie (Gallahue & Ozmun, 1989:344). Selfpersepsie is dus die vermoë om ander mense se perspektiewe aan te neem en om ander mense se gevoelens en emosies te verstaan. Vir die doel van die studie word selfkonsep en selfpersepsie as sinonieme begrippe beskou.

2.2.2 Die ontwikkeling van selfpersepsie

'n Jeugdige is 'n persoon, 'n menslike wese, in 'n wêreld vol ander mense, objekte, normes en idees waarin hy homself moet oriënteer op die pad na volwassewording. Terwyl die jeugdige volwasse word, is hy aktief besig om sy potensiële self met behulp van opvoedkundige hulp te ontdek. In 'n mate is die jeugdige suksesvol in sy doelwit van menswording en verkry hy dus 'n kykie op die realiteit. Namate hy toenemende beheer oor sy wêreld verkry, ervaar hy sukses in die ontwikkeling van persoonlike potensiaal en vind dat hy homself doeltreffend kan aktualiseer. Die ervaring van sukses en doeltreffendheid verhoog die jeugdige se selfwaarde en positiewe selfaanvaarding, sodat hy 'n positiewe selfkonsep ontwikkel (Schoel *et al.*, 1988:14; Du Toit & Kruger, 1991:21; McMillan & Reed, 1993:58; Baruth & Manning, 1999:92; Klint, 1999:165; Waltermire, 1999:3; Garst *et al.*, 2001:41).

Deur hom die onderwerp van sy bewussyn te maak, kan hy homself leer ken en verstaan as uniek, bevoegd en invloedryk (Waltermire, 1999:3; Toretta, 2002:2). Betekenisvolle strukture aangaande homself word gekonstrueer, verbeter, uitgebrei en verwerk deur 'n mate van differensiasie, betekenisvolle bydraes, kategorisering, assimilasië en akkomodasië (Du Toit & Kruger, 1991:22; Coleman, 2000:1).

Die mense met wie die ontwikkelende persoon baie kontak het en met wie intieme verhoudings bestaan, staan bekend as betekenisvolle ander persone. By die meeste kinders is dit die ouers, maar dikwels speel ander gesinslede ook 'n belangrike rol in die ontwikkeling van 'n kind. Later vul onderwysers, goeie vriende, huweliksmaats, die eie kinders asook kollegas saam met wie nou saamgewerk word, die rol van sosiale invloed. Hulle is dus agente van die

betrokke sosiale groep en kultuur in die sin dat die ontwikkelende individu die groepnorme en kulturele eienskappe en waardes deur hulle leer ken. Hulle is ook van kardinale belang vir 'n individu se persoonlikheidsontwikkeling. Die individu se vroeë verhouding met sy moeder en betekenisvolle ander bepaal grootliks die basiese eienskappe soos die persoon se selfkonsep, sy sekuriteit en sy verhouding met ander mense (Louw, 1990:28; Baruth & Manning, 1999:92). Die portuurgroep (dit wil sê die ouderdomsgenote van die kind), speel veral tydens die middelkinderjare en adolessensie feitlik net so 'n belangrike rol as die gesin.

Hoewel die belangrikheid tydens laat adolessensie afneem, speel 'n individu se vriendekring deur sy hele lewe 'n belangrike rol in die voortdurende sosialisering en verskaf 'n gedurige maatstaf vir selfevaluering. Deur middel van selfevaluering volgens sy eie subjektiewe norme en standaarde word die jeugdige se selfkonsep, dit wil sê sy verhouding met homself, ontwikkel (Louw, 1990:28; Du Toit & Kruger, 1991:10).

'n Persoon se selfkonsep is uiters belangrik en vorm die basis vir kriteria waarvolgens hy betrokke raak en bydraes lewer teenoor mens en objek (Waltermire, 1999:3). Sy selfkonsep beïnvloed die vorm van bindings en dus ook sy oriëntasie teenoor die wêreld (Louw, 1990:27; Du Toit & Kruger, 1991:14). Daarsonder staan jeugdige die gevaar om magteloos en sonder 'n sin vir inisiatief en doel te voel (Benson, 2000:3).

'n Persoon met 'n lae selfkonsep en 'n onvermoë om innerlike bronne te weerspieël, dikwels 'n lae toleransievlak vir angs wat in die daaglikse lewe voorkom. Andersins sal 'n persoon met 'n helder, deurlopend positiewe en realistiese selfkonsep gewoonlik gesonde, positiewe, konstruktiewe en doeltreffende gedrag openbaar.

Die individu se ontwikkeling word verder ook beïnvloed deur die breër samelewingsgroep waarvan hy lid is. Daar is vasgestel dat individue wat aan dieselfde sosio-ekonomiese klas, beroep, kerk, geslag of kultuurgroep behoort, neig om op soortgelyke wyses te ontwikkel. Lede van die breër

samelewingsgroepe het dikwels ooreenstemmende opvattinge, waardes en gewoontes. Die invloed van die breër samelewingsgroepe word op 'n subtiel en dikwels onmerkbaar manier bewerkstellig deur direkte, persoonlike kontak met vriende en gesinslede wat tot dieselfde samelewingsgroep behoort. Ander faktore soos identifikasie met leiers, massakommunikasie, sosiale druk en rolvoorskrifte speel ook 'n rol (Louw, 1990:29).

In die moderne Westerse samelewing moet die adolessent die volgende kan ontwikkel (Louw, 1990:396):

- 'n sterk emosionele band met 'n ander persoon;
- onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes;
- aanvaarding van die self as 'n persoon met waarde en 'n eie identiteit;
- soiaal-verantwoordelike gedrag;
- aanvaarding van en aanpassing by sekere groepe;
- intellektuele vaardighede en begrippe sodat die individu mettertyd in staat kan wees om die verantwoordelikhede van 'n volwassene te kan dra;
- 'n waardestelsel wat verband hou met 'n realistiese en wetenskaplike wêreldbeskouing; en
- morele begrippe en waardes wat as riglyne vir gedrag kan dien.

Wat kan gedoen word om die gapings en probleme, naamlik alkohol- en dwelmmisbruik, geweld, seksuele interaksie en skoolfaling, in vandag se tyd te voorkom? (Benson, 2000:4) Daar moet verseker word dat alle jeugdige toegerus is met die nodige gereedskap, naamlik die nodige kennis, strategieë en vaardighede. Almal moet 'n positiewe rol speel in die omgee vir, ondersteuning, aanmoediging en lei van jeugdige, hetsy by die huis, skool, werk of in die gemeenskap (Waltermire, 1999:1-3; Benson, 2000:6; Coleman, 2000:1-3). Jeugdige moet ook die geleentheid gegee word om hul waardes, geloof en prioriteite uit te leef (Benson, 2000:2).

Dit is van groot belang om 'n ten volle, funksionele persoon te word – iemand wat oop is vir ervaring, nie baie verdedigend is nie, wat bewus is van en

sensitief is vir die self en die eksterne wêreld, en om in harmonie met die res van die wêreld te leef (Halonen & Santrock, 1996:548; Toretta, 2002:2).

2.2.3 Faktore wat die selfpersepsie van jeugdiges beïnvloed

Verskeie van die faktore wat 'n invloed het op die selfpersepsie van jeugdiges is reeds genoem en bespreek. Hier word egter onderskei tussen positiewe en negatiewe faktore

2.2.3.1 Positiewe faktore

Dié faktore is 'n aanduiding van hoe jeugdiges positief beïnvloed kan word om hulle sodoende te help om goed te voel oor hulself en hulself te aanvaar, asook om hulle te help om beter met mekaar oor die weg te kom.

Gelykegroep-aanvaarding is vandag van toenemende belang tydens adolessensie. Beide volwassene en gelykegroep-ondersteuning het 'n belangrike invloed op jeugdiges se selfpersepsie (McMillan & Reed, 1993:59; Waltermire, 1999:3; Benson, 2000:6). Dit sluit in om omgee vir mekaar; om respek te betoon; om gesonde uitdrukking aan gevoelens, passie en samewerking te gee; om konflik op kreatiewe maniere op te los; om verskille te aanvaar; om in staat te wees om met mekaar oor die weg te kom; om te luister sonder om indringerig te wees; om jeugdiges ernstig op te neem; om beskikbaar en emosioneel ondersteunend te wees; om hulp en aanmoediging te verskaf en om saam met hulle te lag (McMillan & Reed, 1993:58-59; Coleman, 2000:1).

Rogers (1961) (soos aangehaal deur Halonen & Santrock, 1996:548) voer aan dat selfpersepsie positief verbeter kan word deur onvoorwaardelike positiewe *respek, empatie en genialiteit*. Verder is aanvaarding, waardering en 'n houding van positiwiteit teenoor ander mense - ongeag hul gedrag - belangrik. Al is 'n persoon se gedrag onvoldoende, selfs voorbarig, of nie volgens aanvaarbare standaarde nie, het die persoon steeds die respek, bemoediging en liefde van ander nodig.

Prestasie en selfs net betrokkenheid by 'n aktiwiteit, kan lei tot verbeterde selfpersepsie (Riggins, 1986:3; Schoel *et al.*, 1988:14; Du Toit & Kruger, 1991:21-22; Nadler, 1993:57; McMillan & Reed, 1993:58; Terry, 1995:2; Klint, 1999:165; Garst *et al.*, 2001:47). Deur probleme te probeer oplos en uitdagings aan jeugdiges te bied, word hulle in staat gestel om in die toekoms probleme eerlik, realisties en nie-verdedigend aan te durf en dus effektiewe groei tot gevolg te hê (Dyson, 1995:398; McKenzie, 2000:20; Ewert, 2001:4). Tog verklaar Bandura (1997:80) dat sommige probleme en vertraging tot groter voordeel strek deurdat dit die besef tuisbring dat sukses 'n deurlopende poging moet wees. Uitdagings voorsien die geleentheid om mislukking in sukses om te skakel deur die gebruik van 'n persoon se vermoëns om beheer oor situasies uit te oefen (Terry, 1995:2).

'n Karaktereienskap van die mens is dat hy *in God glo*, of *nie glo nie*. Dié geloof en ongeloof het 'n belangrike invloed op sy persepsie van sy aksies in elke situasie waarin die mens hom bevind (Jordaan & Jordaan, 1984:765-766). Positiewe polariteit in geloof manifesteer as vertrouwe en aanbidding van God, en negatiewe polariteit manifesteer as skeptisisme en ook om God nie te aanbid nie.

2.2.3.2 Negatiewe faktore

Daar is verskeie aspekte van terapie wat verandering in deelnemers te weeg kan bring, waarvan etlike deur die gebruik van AEP oorkom kan word. Tog kan die volgende beperkings voorkom.

Ouers, bloedverwante, onderwysers en gelykes plaas dikwels *beperkings en voorwaardes* op jeugdiges se gedrag. Jeugdiges hoor dikwels: "Moenie dit doen nie", "Jy het dit nie reg gedoen nie" en "Hoe kan jy so dom wees?" As jeugdiges nie iets reg doen nie, word hulle dikwels gestraf en ouers dreig selfs om hul liefde weg te vat (McMillan & Reed, 1993:57; Rogers, 1961 (soos aangehaal deur Halonen & Santrock, 1996:547); Louw, Van Ede & Louw, 1998:439).

Ouers toon dikwels dieselfde neiging deur hul kinders se *vermoëns te oorskat*, net soos volwassenes met hul eie vermoëns doen. Jeugdige oorskat die krag van hul eweknie van wie hulle hou en onderskat die vermoëns van die gelykes van wie hulle nie hou nie. Volwassenes het vooroordele oor wat van nut is vir homself teenoor dié van ander groepe (Weslen, 1996:689). Halonen en Santrock (1996:548) voer aan dat lae prestasie en ander aanpassings en struikelblokke selfpersepsie negatief beïnvloed. Mense met lae prestasie is ook geneig om eerder op hul swak as sterk punte te fokus.

Soos met verskillende ouderdomme, agtergronde, etniese groepe, spanne, geslagte, gelowe, sosiale klasse, verwagtings, is almal besig om te soek na 'n manier om hul *sosiale identiteit* met die groep en in vergelyking met ander groepe te verbeter (Du Plooy & Swanepoel, 1997:129; Hattie, Marsh, Neil & Richard, 1997:58-62; Mckenzie, 2000:24; Ewert, 2001:6). Dié vergelykings kan maklik lei tot wedywering, konflik en selfs 'n persesie dat diskriminasie teenoor ander groepe geldig is (Santrock, 1993:386).

2.2.4 Komponente van selfpersepsie

Vir die doel van hierdie studie is innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaarde, angs, verantwoordelikheid vir andere en gebrek aan selfgeding die komponente waaronder *selfpersepsie* bestudeer kan word. 'n Psigo-Teologies-Maatskaplike Mensebeskouingsbenadering word gebruik (PTMM) (Faul & Hanekom, 1997). Die komponente word ook bestudeer met die oog op die ontwikkeling van 'n AEP.

2.2.4.1 Innerlike onsekuriteit

Innerlike onsekuriteit is die belewenis wat die individu het van vrees dat hy emosioneel gaan seerkry, dat hy verwerp gaan word en dat hy mag misluk. So 'n persoon is van mening dat hy nie op sy eie vermoëns kan staat maak nie, dat sy omstandighede vir hom geen sekuriteit bied nie en dat die toekoms donker is (Faul & Hanekom, 1997:8).

Jeugdiges is afhanklik van eksterne ondersteuningsmeganismes om 'n persepsie van sekuriteit en selfwaarde te skep. Waar dié meganismes ontbreek, is teruggetrokkenheid, onsekerheid, angs, depressie, selfmoord, anoreksia nervosa en misdaad die gevolg (Faul & Hanekom, 1997:8; Santrock, 1997:423).

2.2.4.2 Skuldgevoelens

Skuldgevoelens sentreer rondom die individu se gevoelens dat hy nie sy lewe verantwoordelik bestuur nie. Die beleweniswêreld van die individu sentreer rondom die aanvaarding van skuld vir alles wat verkeerd loop, 'n gevoel dat straf verdien word en die oorheersing van skuldgevoelens. So 'n persoon kan homself nie vergewe vir foute wat gemaak word nie en veroordeel en verwyf homself voortdurend (Faul & Hanekom, 1997:8).

Selfbestuur kan 'n daadwerklike rol by skuldgevoelens speel. Selfbestuur verwys na die beheer wat 'n persoon oor sy gevoelens, emosies en optrede het. Dit sluit onder meer in tydsbestuur, stresshantering, konflikhantering, aggressie en probleemoplossing (Schoel *et al.*, 1988:37; Herbert, 1998:202; Benson, 2000:3; Coleman, 2000:3). Deur selfbestuur te verbeter, kan 'n persoon meer doeltreffend en doelgerig funksioneer en beter in die samelewing inskakel (Waltermire, 1999:2).

2.2.4.3 Gebrek aan selfwaarde

'n Gebrek aan selfwaarde is die belewenis van die individu dat hy 'n onbelangrike persoon is wat niks beteken nie. So 'n persoon voel hy is niks werd nie, hy is nie spesiaal nie en hy verdien dit ook nie om met respek behandel te word nie (Faul & Hanekom, 1997:8).

Selfwaarde word oor die algemeen beskryf as die mate waarin 'n persoon waarde aan homself heg en word beïnvloed deur 'n persoon se suksesse en prestasies, asook deur ouers en gelykes (Plug *et al.*, 1986:317; Schoel *et al.*, 1988:14; Santrock, 1996:387; Faul & Hanekom, 1997:9; DeVito, 1998:74). 'n

Persoon se selfwaarde bepaal grootliks hoe die persoon sy eie vermoëns beskou (Farrell & Lundegren, 1999:9).

2.2.4.4 Angs

Angs verwys na die emosionele toestand wat deur vrees, waardering en soms irritasie gepaard gaan (Berman & Berman, 2001:307). Die subskaal meet die gevoel van onsekerheid en vrees wat die individu ervaar. Die skaal is sensitief vir die spesifieke ontwikkelingsfase waarin die jeugdige homself bevind. Die beste senario vir groei en verandering is waar deelnemers veiligheid, sekuriteit en empatie ervaar (Berman & Berman, 2001:308).

Die persepsie van veiligheid is 'n belangrike onderliggende faktor. Jeugdiges wat veilig voel, is meer geneig om waardevol te voel en kan help met ander jeugdiges wat vrees/angs tuis, by die skool of in die gemeenskap ervaar (Benson, 2000:3).

2.2.4.5 Verantwoordelikheid vir ander

Hier word die verantwoordelikheid wat die individu voel vir die gevolge vir ander gemeet. Gewoonlik beleef 'n individu wat trauma ervaar dat hy verantwoordelik moet voel vir die gevolge teenoor ander en probeer hy voortdurend om hulle uit die moeilikheid te hou.

2.2.4.6 Gebrek aan selfgelding

'n Gebrek aan selfgelding verteenwoordig die individu se gedrag teenoor ander. Selfgelding is belangrik vir groei binne enige verhouding. Dit sluit in om om te gee vir mekaar; om respek te toon; om gesonde uitdrukking aan gevoelens, passie en samewerking te gee; om op 'n kreatiewe maniere konflik op te los; om verskille te aanvaar; om in staat te wees om met mekaar oor die weg te kom; om te luister sonder om indringerig te wees; om jeugdiges ernstig op te neem; om beskikbaar en emosioneel ondersteunend te wees; om hulp en aanmoediging te verskaf en om saam met hulle te lag (McMillan & Reed,

1993:58-59; Coleman, 2000:1). Sodoende groei individue nie net individueel nie, maar ook in groepsverband.

2.2.5 Slotopmerking

Deur jeugdige by te staan in die ontwikkeling en verbetering van hul selfpersepsie, is om hulle in staat te stel om vir hulself te dink. In vandag se gedurig veranderende omgewing moet jeugdige toegerus word met die vermoëns om te debatteer, te evalueer en vir hulself te kan oordeel in betreklik teenstrydige situasies. Die waarde van sosiale en persoonlike vaardighede word al meer beklemtoon, veral omdat dit nie altyd in formele onderrig tuisgebring word nie. Oor die algemeen moedig skole nie kreatiwiteit, probleemoplossing en leierskap aan by alle jeugdige nie, terwyl dit die algemene uitkomst van die AEP is.

In die volgende afdeling sal gefokus word op die bydrae van avontuur om 'n meer aanpasbare lewenstyl en veral 'n verbeterde selfpersepsie by jeugdige te weeg te bring.

2.3 AVONTUUR: 'N TEORETIESE ONTLEDING

“To adventure is to venture forth into the unknown, to undertake an activity that has an uncertain outcome for the adventurer and may be risky or dangerous” (Miles & Priest, 1990:1)

2.3.1 Inleiding

Die eerste gedagte wat by 'n mens na vore kom as 'n mens die woord *avontuur* hoor, is mense wat met hul lewens speel deur berge kaalhand uit te klim, deur riviere vol krokodille en malende water te roei, te abseil sonder

veiligheidstelsels en vir weke in die onbewoonde bosse te oorleef met slange, spinnekoppe en wilde diere as jou kamermaats. Waarom word avontuur dan nagestreef as die risiko daaraan verbonde so hoog is? Party mense verkies om avontuur as 'n pret-aktiwiteit of selfs as 'n sport uit te leef, waar die adrenalin hulle 'n mate van ontspanning en verligting kan bring. Ander daarenteen, verkies om eerder deur middel van avontuur aan elke individu 'n oplossing te voorsien vir die beperkings wat in sy eie lewe bestaan. Die onsekerheid en risiko verbonde aan avontuurdeelname dra egter by tot die pragmatiese oordrag van die ervaring na die individu se lewe. Die krag van avontuur word opgesluit in die potensiaal om korrekte lewenservarings te voorsien, wat mense na begeerde terapeutiese doelwitte lei (Alvarez & Stauffer, 2001:90).

Vir die doel van die studie en met die oog op die ontwikkeling van die AEP moet avontuur die deelnemer iets nuuts leer en verder weg van die alledaagse ervaring laat beweeg. Dit moet 'n ontdektog van die onbekende wees, 'n uitdaging van die onverwagte wees en 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling en groei van die individu deur middel van 'n kragtige en unieke wyse van leer (Hopkins & Putman, 1993:46; Peters, 1994:155; Fiennes, 1994:28). Vervolgens gaan gelet word op die definisie van avontuur, die sleutelemente wat teenwoordig is in avontuur, die voordele wat verkry word uit avontuurdeelname, asook die komponente van avontuur. Om die verband tussen avontuur en die ervaring te verduidelik, word ervaringsleer ook bespreek.

2.3.2 Definisie

2.3.2.1 Avontuur

Avontuur is die soeke na iets - 'n toestand wat afwesig is. Avontuur begin by die aanvaarding van 'n situasie waarin 'n mens van eie talente en vermoëns gebruik moet maak om sukses te behaal. Om egter 'n avontuur te beleef, moet die persoon onsekerheid oor sy eie vermoëns hê. Die persoon moet twyfel of hy sukses kan behaal of nie (Quinn, 1999:149-150).

Ewert (1989:7) toon aan dat avontuur die doelgerigte soeke na rekreasiesituasies is wat elemente van regte of vooropgestelde risiko of gevaar in 'n natuurlike omgewing en onsekere uitkomst bevat wat deur die aksies van die deelnemer beïnvloed kan word (Priest, 1990:115; Hopkins & Putnam, 1993:46; Luckner 1994:57; Herselman, 1998:11). Avontuur moet die deelnemer iets nuuts leer en verder weg van die alledaagse ervaring laat beweeg. Dit moet 'n ontdektog van die onbekende en 'n uitdaging van die onverwagte wees. Dit moet 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van die samelewing en individue deur middel van 'n kragtige en unieke wyse van leer (Hopkins & Putnam, 1993:46; Peters, 1994:155, Fiennes, 1994:28).

Heunis (1997:61) stel dit dat die individu as geheel betrokke is by avontuur, dat die belewenis van die ervaring 'n belangrike rol speel, dat risiko 'n faktor is, dat die vermoëns van die deelnemer in ag geneem moet word en dat die resultaat onbekend moet wees. Avontuur is 'n uitdaging van die verstandelike en emosionele self, asook van die fisieke (Herselman, 1998:11). Volgens Herselman (1998:11) streef avontuur daarna om die deelnemer te ontwikkel deur 'n kwaliteit ervaring te bied wat leer en opvoeding deur ervaring aanmoedig. Dit is dus duidelik dat avontuur verband hou met die een of ander ervaring. Heunis (1997:161) noem in dié verband dat ervaring te doen het met die mens-in-wording, met ander woorde, die konsep *ervaring* hou verband met 'n op-weg-wees na leer. Avontuur lê in die persoon self, in die geestelike, emosionele en intellektuele dimensies van menswees (Quinn, 1999:149).

Vir die doel van die studie word soos volg na avontuur verwys: Avontuur voorsien vrywillige **deelnemers** met **ervarings** volgens hul **behoefte** en **vermoëns** deur blootstelling aan 'n sekere mate van **risiko** in 'n **natuurlike omgewing** en waarvan die **uitkoms** onbekend is, deur middel van **aktiwiteite** in 'n **avontuurprogram**. Vervolgens word elke komponent van die omskrywing bespreek:

- *Deelnemers*

Die oorgrote meerderheid jeugdiges, ongeag hul ouderdom, geslag, ras of etnisiteit, familiesamestelling, familie se inkomstevlak of gemeenskapsgrootte,

ervaar te min ontwikkelingsbates, soos die identifisering en meting van sleutelervarings, geleenthede, verhoudings en persoonlik kwaliteite wat jeugdiges benodig om te oorleef (Benson, 2000:4). Die ontwikkelingsbates dien as beskerming teen probleme soos kindermishandeling, dwelm- en alkoholmisbruik, depressie, angstigheid, selfmoord, diskriminasie, rassisme, eetversteurings; misdaad, geweld, seksuele interaksie, tienerswangerskappe, swak gesondheid, onderprestasie en skoolfaling (Bukstein, 1998:2; Rudenberg *et al.*, 1998:107; Baruth & Manning, 1999:90-93; Benson, 2000:4; Toretta, 2002:1).

Deelnemers word in 'n natuurlike omgewing geplaas en word verlig van bekommernisse soos lees, skryf en onderwysers se goedkeuring en ontdek nuwe belangstellings en vaardighede. Hulle sien ander aspekte van die wêreld raak in 'n natuurlike omgewing wat hulle nooit verwag het om te sien nie. Deelnemers ervaar tyd weg van hoë-risiko huislike omgewings, al is dit net vir 'n paar dae (Garst *et al.*, 2001:46). In die proses is die instrukteurs se insette 'n bepalende faktor in die pogings wat deelnemers aanwend, deur hulle toe te rus met die nodige kennis, strategieë en vaardighede om meer doeltreffend te funksioneer (Benson, 2000:7; Toretta, 2002:2). 'n Kombinasie van uitdagings, die bemeestering van uitdagings en sukses kan tot groei in 'n deelnemer lei (Pike, Thompson & Thompson, 1995:53; McKenzie, 2000:20).

Gelykheid en interafhanklikheid het 'n invloed op deelnemers se sosialisering en hoe deelnemers gelyke aanvaarding ervaar. Die inkorporering van klein groepe sorg deels dat deelnemers verantwoordelikheid vir hulself aanvaar en afhanklik raak van mekaar, sosiale vaardighede verbeter, leer om in spanne saam te werk en probleme doeltreffend te kan oplos (Pike *et al.*, 1995:1; Witman, 1995:133; McKenzie, 2000:21; Garst *et al.*, 2001:41; Lamb, 2002:6). Beperkings en terugslae kan voordelig wees deurdat jeugdiges leer dat sukses 'n volgehoue poging is (Kirby, 2002:12). Beperkings voorsien die geleentheid om te leer hoe om mislukkinge in sukses om te skakel deur hul eie vermoëns en om beter beheer oor geleenthede uit te oefen (Witman, 1995:80; Bandura, 1997:80; Baruth & Manning, 1999:92; McKenzie, 2000:21).

- *Ervarings*

Deelnemers ervaar tyd weg van hoë-risiko huislike omgewings, al is dit net vir 'n paar dae (Garst *et al.*, 2001:46). Die buitelug is vol ryk geleenthede vir die betrokke deelnemers om 'n gepaste, stimulerende, holistiese en gebalanseerde ervaring te voorsien (Greenaway, 2002:3). 'n Onbekende, fisieke omgewing dra by tot gevoelens soos hulpeloosheid, afhanklikheid en gevoelens van lae eiewaarde en persepsies van kragdadigheid, potensiaal en betekenisvolheid wat deur deelnemers ervaar word (Kimball & Bacon, 1993:26; Nadler, 1993:61). Ervaring word verder bespreek in afdeling 2.3.6.

- *Behoeftes en vermoëns*

Deur op die uniekheid en behoeftes van elke individuele deelnemer te konsentreer, kan enige talente of vermoëns waaroor hy beskik, verder ontwikkel word vir persoonlike en gemeenskaplike voordeel, regdeur deelnemers se lewe (Kirby, 2002:13; Lamb, 2002:7). Deelnemers ervaar dikwels pyn, opgekrop in onopgeloste gevoelens van griewe, vrees, woede of hartseer. Die deelnemers het hulp nodig om van die gevoelens ontslae te raak in 'n omgewing wat omgee (Coleman, 2000:2).

Ten einde 'n uitkomsgerigte AEP wat 'n blywende invloed op deelnemers het te verseker, moet assessering van deelnemers vooraf plaasvind (Schoel *et al.*, 1988:39; Priest & Gass, 1997:224). Deur assessering kan probleemareas by deelnemers geïdentifiseer word en kan die AEP so ontwikkel word dat daar op dié areas en behoeftes van deelnemers gefokus word. Deur die aandag op hierdie areas te fokus, kan 'n bydrae gelewer word tot die ontwikkeling van die individu as geheel (Schoel *et al.*, 1988:14; Du Toit & Kruger, 1991:21-22; McMillan & Reed, 1993:58; Terry, 1995:2; Klint, 1999:165; Benson, 2000:6; Garst *et al.*, 2001:47).

- *Risiko*

Die gebruik van risiko en gevaar onder die dekmantel van avontuur het 'n ryk en diverse geskiedenis (Ewert, 2001:5). Leiers gebruik hierdie risiko en gevaar as medium vir die verhoging van selfkennis en 'n sin van identiteit en

om funksionele verandering en groei te bewerkstellig (Scheepers, 1997:62; Ogilvie, 2002:21; Toretta, 2002:2). Risiko word onder die volgende hoofde geïdentifiseer:

- *Ware risiko* behels byvoorbeeld gevare soos sneeuvalle, rotsstortings, slangbytte of situasies waar die leier magteloos is om die deelnemer te bereik of beserings te voorkom.
- *Vooropgestelde risiko* behels byvoorbeeld toubane, abseil, of rotsklim, waar die leier 'n mate van beheer oor die situasie het (Ogilvie, 2002:21).

Fisieke en psigologiese risiko is die mees algemene voorspellers van vooropgestelde risiko. Die ander vyf komponente van risiko behels finansiële, funksionele, satisfaksie-, tyds- en sosiale faktore (Ewert, 2001:2). Daar moet veral gewaak word teen emosionele skade wat tydens risikosituasies kan voorkom (Ogilvie, 2002:21).

- *Omgewing*

Die voortdurend veranderende omgewing voorsien ruim geleentheid vir positiewe ontwikkeling en opvoeding vir deelnemers aan die AEP (Swart, 1993:31). Die omgewing word gebruik om individuele en groepsinter- en intrapersoonlike sterk en swak eienskappe te identifiseer en deur hierdie bewustheid groei en leer te bevorder (Hammersley, 1992:63; Priest & Gass, 1997:17-18; Herselman, 1998:13). Dit is 'n omgewing wat met behulp van goed ontwerpte en doelbewuste fasilitering van ervarings jeugdiges leer en help om lewensvaardighede te beoefen (Waltermire, 1999:4; Greenaway, 2002:3).

Die omgewing kan beskou word as 'n opleidingslaboratorium met die nodige instrumente wat in staat is om die regte vlakke van intensiteit en realiteit te genereer, wat 'n bepaalde soort oordrag verseker (Greenaway, 2002:3). Avontuur vind nie in 'n kantoor onderhewig aan 'n sekere tydsbeperking plaas nie. Deelnemers word juis geïntimideer deur kantore of tydsbeperkings (Berman & Davis-Berman, 1995:2).

As deelnemers in 'n omgewing is waar hulle die vryheid het om te misluk, is hulle meer geneig om nuwe aktiwiteite en uitdagings te probeer. Dit verhoog die gevoel van bevoegdheid namate hulle nuwe uitdagings oorbrug (Halliday, 1999:57).

- **Uitkomst**

Die literatuur stel dat programuitkomst, byvoorbeeld die verhoging van deelnemers se selfkonsep en interpersoonlike vaardighede, verkry word as gevolg van 'n kombinasie van programkaraktereienskappe (McKenzie, 2000:19). Uitkomst handel oor die ontwikkeling van vaardighede in verskillende aktiwiteite en nie net oor die aspekte van hoe om aktiwiteite uit te voer nie. Dit gaan dus oor die oordraagbare vaardighede in verskeie situasies (Kirby, 2002:13). 'n Reeks aktiwiteite kan lei tot positiewe uitkomst wat tipies met avontuuroopvoeding vereenselwig word. Dit is eerder die kwaliteit van die aktiwiteit as die aktiwiteit self wat uitkomst verskaf in die voorsiening van die deelnemer se behoeftes (McKenzie, 2000:20; Lamb, 2002:7). Volgens Priest en Gass (1997:20) toon die leer wat tydens AEP plaasvind die volgende twee interaktiewe uitkomst:

- **Intrapersoonlike (Emosioneel en idividueel)**
 - *Selfvertroue* (Schoel *et al.*, 1988:14; Herbert, 1998:202; Waltermire, 1999:3; Benson, 2000:4; Gucker, 2001:1);
 - *bereidwilligheid om risiko's te neem* (Schoel *et al.*, 1988:14; Itin, 1995:2; Ewert, 2001:5);
 - *verhoogde selfkonsep* (Schoel *et al.*, 1988:13; Itin, 1995:2; Russell, Hendee & Miller, 1995:207; Ebbeck & Gibbons, 1998:306; Herbert, 1998:202; Klint, 1999:164; Waltermire, 1999:3; Benson, 2000:3; Gucker, 2001:1; Ewert, 2001:5; Garst *et al.*, 2001:41);
 - *verbetering in leierskapvaardighede* (Waltermire, 1999:2; Benson, 2000:3);
 - *verhoogde logiese beredeneringsvermoë* (Waltermire, 1999:1; Benson, 2000:3; Ewert, 2001:5); en
 - *verhoogde reflekeringsvermoë* (Benson, 2000:4)

- **Interpersoonlike (Sosiaal en groep)**
 - *Verhoogte samewerking* (Schoel *et al.*, 1988:15-16; Russell *et al.*, 1995:207; Benson, 2000:3; Garst *et al.*, 2001:41; Ewert, 2001:4);
 - *meer doeltreffende kommunikasievaardighede* (Russell *et al.*, 1995:217; Herbert, 1998:204; Waltermire, 1999:3; Benson, 2000:7);
 - *verhoogde vertroue in ander* (Schoel *et al.*, 1988:14 Waltermire, 1999:3; Benson, 2000:3; Ewert, 2001:4; Garst *et al.*, 2001:41);
 - *nuwe en meer kreatiewe wyses van probleemoplossing* (Schoel *et al.*, 1988:21-22; Itin, 1995:5; Herbert, 1998:204; Waltermire, 1999:1; Benson, 2000:3);
 - *nuwe maniere van konflikoplossing* (Schoel *et al.*, 1988:20; Benson, 2000:3); en
 - *verhoogde leierskapvaardighede* (Benson, 2000:3 & Ewert, 2001:5).

Die uitkomst wat vanuit 'n AEP en ander omgewing verkry word, is ideaal vir hoofstroom opvoedkundige opsette, ongeag sekonder of tersiër, vir terapeutiese programme of die sake- of nywerheidswêreld (Kraft, 1999:186).

Die onbekendheid van die aktiwiteite waaraan deelgeneem word, laat deelnemers toe om hul oordraagbare vaardighede te eksploreer. Dit geld veral waar die uitkoms onseker is, en dat hulle meer op vaardighede soos kommunikasie en leierskap steun om die gestelde doel te bereik (Kirby, 2002:12). 'n Onbekende fisieke omgewing dra by tot die programuitkomst wat deelnemers ervaar (Kimball & Bacon, 1993:28; Nadler, 1993:57).

Die ouderdom, geslag, ras, etnisiteit, sosiale status, agtergrond en verwagtings van deelnemers kan die uitkomst beïnvloed wat deelnemers as gevolg van deelname ervaar (Ewert, 1989:51; Dryfoos, 1996:5; Hattie *et al.*, 1997:58-62; Herselman, 1998:80). Wat duidelik na die afloop van 'n AEP blyk, is dat deelnemers kans sien vir die uitdagings van die toekoms en om hul plek in die lewe vol te staan (Swart, 1993:31).

Die kwaliteit van 'n avontuurervaring mag as gevolg van sy inhoud op 'n besondere manier saamwerk om positiewe veranderinge in deelnemers te bewerkstellig en om deelnemers se sosiale gedrag te verander en te ontwikkel. Die inhoud behels onder meer ontspanning, nuwigheid, indrukbestuur, gelyke interaksie, spanwerk, positiewe volwasse interaksie, tydsduur, uitdagings en struktuur (Garst *et al.*, 2001:47). Deelnemers ervaar 'n toestand van dissonansie en deur dit te oorkom deur die bemeestering van opdragte wat deur die omgewing voorsien word, ervaar hulle positiewe voordele, naamlik verhoogde selfkonsep (Schoel *et al.*, 1988:268; McDonald & Howe, 1989:250; Nadler, 1993:69; Itin, 1995:5; Ebbeck & Gibbons, 1998:302; Klint, 1999:163; Benson, 2000:4; Russell, 2000:175; Garst *et al.*, 2001:41; Gucker, 2001:1).

Die belangrikheid vir die deelnemer aan die einde van die dag is om te kan sê dat hulle hulself op ten minste een manier uitgedaag het tot 'n nuwe manier van dink en om dinge te doen, om vrees te hanteer en ander deelnemers se hulp en ondersteuning te aanvaar (Halliday, 1999:58).

- *Aktiwiteite*

Verskeie aktiwiteite word vereenselwig met avontuur, soos rotsklim en wilderniservarings, en kan deel uitmaak van buitemuurse ervaringsleer. Aktiwiteite het beperkte opvoedkundige waarde indien dit in isolasie gebruik word. Soos lesings en handboeke, is dié aktiwiteite net hulpmiddels en verteenwoordig dit nie uitkomst nie (Chapman, 1992:17).

McKenzie (2000:21) toon dat die volgorde van aktiwiteite wat by die AEP ingesluit word, verband hou met programdoeltreffendheid. Avontuur-aktiwiteite moet so gestruktureer word dat sukses en bemeestering van uitdagings nie net moontlik is nie maar ook waarskynlik en dat deelname aan aktiwiteite gepaard gaan met die neem van risiko's (Kimball & Bacon, 1993:20-21; McKenzie, 2000:21; Ewert, 2001:5; Steyn, 2001:30; Ogilvie, 2002:21; Toretta, 2002:2). Aktiwiteite moet ontwerp word om programme die gereedskap te gee om bewustheid te skep, gevoelens te eksplorieer en deelnemers te help om met hulself en ander te kommunikeer (Coleman,

2000:1). Deelnemers kry die geleentheid om hul bevoegdheids in situasies van fisieke, sosiale en psigiese risiko's te evalueer, probleme in groepsverband op te los, wat kommunikasie, samewerking, vertrouwe, oordeel en besluitneming vereis (Priest & Gass, 1997:10; Toretta, 2002:1-2). 'n Reeks spesifieke aktiwiteite kan lei tot bepaalde positiewe uitkomst wat tipies met avontuuroopvoeding vereenselwig word.

Dit is eerder die kwaliteit van die aktiwiteit as die aktiwiteit self wat uitkomst verskaf (McKenzie, 2000:20). Schoel *et al.* (1988:69) voer aan dat 'n aantal spesifieke aktiwiteite soos vertrouwe en empatie, kommunikasie, besluitneming en/of probleemoplossing, sosiale en persoonlike verantwoordelikheid, gebruik kan word om die verwagte/ verlangde uitkomst te verkry.

- *Avontuurprogram*

'n Avontuurprogram word omskryf as 'n reeks buitemuurse aktiwiteite wat so beplan is dat dit betekenisvolle ervarings by die deelnemers ontlok, wat in verband met sekere doelwitte staan (Priest & Gass, 1997:17). 'n Sekere mate van risiko, avontuur, ontdekking en reis is betrokke by die aktiwiteite. Wedywering tussen die deelnemers is minimaal, terwyl die bewaring van die omgewing die norm is. Avontuurprogramme word onderskei van ander buitemuurse aktiwiteite (soos gholf of sokker) in die opsig dat dié aktiwiteite nie 'n bepaalde omgewing en die verkenning daarvan beklemtoon nie. Verder tipeer wedywering, eerder as samewerking, hierdie aktiwiteite (Darst & Armstrong, 1980:106).

Die betekenis wat aan die begrip *program* geheg word, is dat hier verwys word na 'n doelbewuste handeling van 'n eksterne agent wat alternatiewe, sosiaal aanneemlike wyses van doen aan deelnemers wil ontbloot (Hunt, 1990:126; McAvoy, 1990:331; Kimball & Bacon, 1993:14). Die kernkultuur was nog altyd 'n gemeenskap van omgee, deelname en samewerking. Die ontwerp van programme wat die noodsaaklike intensiteit, mag, volharding en kwaliteit het om 'n verskil te maak, is van kardinale belang (Dryfoos, 1996:16; Coleman, 2000:1). Hattie *et al.* (1997:44) dui op die algemene eienskappe van avontuurprogramme as:

- 'n wildernis- of buitelugomgewing;
- 'n klein groep (minder as sestien deelnemers);
- opdragte van 'n verskeidenheid geestelik en/of fisiek uitdagende objektiewe;
- deurlopende en intense interaksie wat gewoonlik probleemoplossing en besluitneming insluit;
- 'n nie-inmengende, opgeleide leier; en
- 'n duur van twee tot vier weke.

Die aard van die programme en die insette van die fasiliteerder kan hoop op verandering by deelnemers bevestig (Ford & Blanchard, 1985:339; Nadler, 1993:64). Die programme kan deelnemers bemagtig (Kimball & Bacon, 1993:14). Die mees algemene bepaler van avontuurprogramme is dat dit deelname aan fisieke aktiwiteite weg van deelnemers se normale omgewing behels (Hattie *et al.*, 1997:76). Meer algemene komponente van 'n suksesvolle programme behels (Dryfoos, 1996:13-15):

- klem op vroeë intervensie;
- fokus op opvoedkundige prestasie;
- doeltreffende ouerbetrokkenheid;
- doeltreffende betrokkenheid van andere;
- verband met die beroepswêreld;
- klem op sosiale en lewensvaardigheidsopleiding;
- aandag op personeelopleiding;
- aandag aan kulturele sensitiwiteit;
- die teenwoordigheid van toegewyde mense; en
- aandag aan politieke aspekte.

Die tydsduur van 'n AEP beïnvloed ook gedragsverandering. Veral selfkonsep toon 'n groter en meer positiewe verandering (Hattie *et al.*, 1997:67; Garst *et al.*, 2001:47). 'n AEP moet verkieslik langer as nege dae wees om 'n betekenisvolle verandering in die selfpersepsie van deelnemers te weeg te bring. Hoewel 'n korter AEP ook 'n verandering kan veroorsaak, blyk dit vanuit die literatuur dat 'n langer AEP 'n groter uitwerking op deelnemers het (Hattie

et al., 1997:46; Herbert, 1998:206; Garst *et al.*, 2001:47). 'n AEP van twintig dae het dan ook die grootste uitwerking op die ontwikkeling van deelnemers. Dit lyk ook of dié uitwerking nie stilstaan nie, maar eerder aanhou groei en verbeter met verloop van tyd (Hattie *et al.*, 1997:69-70).

2.3.3 Sleutelemente van avontuur

Die volgende sleutelemente is teenwoordig in 'n goed ontwerpte AEP. Dit is noodsaaklik om resultate van vorige en huidige suksesvolle programme te dupliseer (Scheepers, 1997:100).

- *Opbouing van vertroue*

Tydens avontuur-ervaringsleeraktiwiteite word daar van elke deelnemer verwag om deel te neem aan aktiwiteite wat fisieke vertroue vereis. Dié aktiwiteite bewys aan die groep dat die lede betroubaar is in risiko-situasies en dat die groeplede op mekaar kan staat maak (Schoel *et al.*, 1988:70; Hopkins & Putnam, 1993:108; Pike *et al.*, 1995:4-5; Benson, 2000:3; McKenzie, 2000:22; Garst *et al.*, 2001:46; Itin, 2002:17; Lamb, 2002:7). Hierdie aktiwiteite moet redelik vroeg in die AEP geplaas word, want daar kan nooit aangeneem word dat die groep mekaar vertrou nie.

- *Daarstel van doelwitte*

'n Persoon sal meer sukses ervaar indien hy sy eie doelwitte kan definieer, dit kan verbind met sy sentrale behoeftes en waardes, 'n weg kan oopsien wat lei na die bereiking van sy doelwit indien die doelwit 'n realistiese vlak van aspirasie verteenwoordig (Schoel *et al.*, 1988:10; Kirby, 2002:12). Deur die ervaringsleerproses word daar klem gelê op die bevrediging of vergoeding wat die deelnemers uit hul deelname kry. Dit staan bekend as intrinsieke bevrediging (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi; 1990:153; Nadler, 1993: 63).

- *Uitdaging*

Die uitdaging wat daargestel word vir die groep binne die ervaringskonteks behels die bestuur van stresvolle of uitdagende situasies. Na afhandeling van 'n hoë-risiko aktiwiteit ervaar deelnemers 'n natuurlike "high". Die risikofaktor binne die AEP bevorder selfkennis, groepsdinamika en persoonlike ontwikkeling (Pike et al., 1995:4; Scheepers, 1997:64; Benson, 2000:2-3; McKenzie, 2000:20; Ogilvie, 2002:21). Die buitelugaktiwiteite wat binne 'n AEP saamgevoeg word, lyk vir die deelnemers na 'n hoë risiko, hoewel die ware risiko laer is. Dié vooropgestelde risiko's is nodig om die deelnemer gefokus te hou en speel 'n belangrike rol in die leerproses.

- *Gebruik van risiko binne 'n beheerbare omgewing*

"Peak adventure" kan slegs verkry word deur 'n balans tussen die vaardigheidsvlakke van deelnemers en die risiko daar te stel. Dié balans laat die deelnemers sukses ervaar, terwyl die risiko groot genoeg is om hom betrokke te hou. Wanneer die deelnemer sukses ervaar, bewerkstellig dit ook 'n sin vir avontuur by die persoon (Scheepers, 1997:62; Ewert, 2001:5; Steyn, 2001:25; Ogilvie, 2002:21; Toretta, 2002:2).

- *"Peak adventure"*

Maslow (1962) (soos aangehaal deur Schoel et al., 1988:19) definieer dit as: "...acute identity experience of the most positive kind...". Daar kan dus verwys word na "peak adventure" as die klimaks van die buitelug-ervaringsleeraktiwiteit (Priest & Gass, 1997:46). Die doel van avontuuroopvoeding moet wees om deelnemers te ontwikkel. Dié opvoeding moet die korrekte situasierisiko's en persoonlike bevoegdhede waarneem. Avontuurervarings moet gesoek word waar die twee veranderlikes, naamlik risiko en bevoegdheid, ontmoet ten einde 'n "peak ervaring" te verskaf (Priest, 1990:114).

'n "Peak adventure" met verskillende deelnemers word deur die fasilitering van die avontuurervaring verkry. Die sleutel hier is dat die fasiliteerder ervare genoeg moet wees, nie net oor die ervaring self nie, maar ook in welke mate

die deelnemers in staat is om sekere dinge te doen sonder onnodige risiko's (Knapp, 1990:191; Priest, 1990:211; Hopkins & Putnam, 1993:98). Die karaktereienskappe van 'n fasiliteerder sluit in (Schoel *et al*, 1988:19-20):

- 'n kombinasie van aksie en bewustelikheid;
- 'n beperkte lokus van kontrole;
- 'n gevoel van beheer oor eksterne faktore;
- helder terugvoer vanaf die omgewing en ander persone; en
- 'n gebrek aan behoefte vir eksterne vergoeding of motivering.

- *Humor/ genot*

Humor is 'n verligting van angstigheid. Alle mense het 'n behoefte aan humor en genot. Humor word ook binne die groep gebruik om hulle te herinner aan gebeurtenisse binne die groep (Itin, 1995:3; Priest & Gass, 1997:23; Edginton, Hanson, Edginton & Hudson, 1998:12). Dit is belangrik dat die fasiliteerder dit aan die groep oordra dat hulle kan saam lag oor die situasie, maar nooit vir 'n individu binne die groep nie. "Lag saam met mekaar en nie vir mekaar nie" (Coleman, 2000:3).

- *Probleemoplossing*

Die probleemoplossingsproses word ervaar tydens ervaringsleer en veroorsaak dat die aanleer van probleemoplossingsvaardighede makliker oorgedra word, want elke deelnemer moet met alle sintuie deel wees van die proses (Schoel *et al.*, 1988:23; Herbert, 1998:202). Die probleemoplossingsaktiwiteite speel 'n belangrike rol, want dit lewer 'n bydrae tot die oplos van probleme binne die werksplek en die hantering van konflik. Die voorafgaande evaluering van die groep sal die sterk en swak punte beklemtoon en die AEP sal daarvolgens opgestel kan word (Schoel *et al.*, 1988:35; Benson, 2000:3).

2.3.4 Voordele van 'n avontuurervaring

Wat verlang mense van 'n AEP? Wat is die voordele wat hulle van 'n avontuurervaring verlang? Daar moet dus deeglik onderskei word tussen

voordele en waardes. Voordele verwys na 'n verbeterde toestand of die begeerde verandering van 'n toestand. 'n Waarde aan die ander kant is moeiliker om te definieer. Waardes kan gesien word as voorkeure of ideale wat mense teenoor 'n bepaalde idee of voorwerp mag openbaar (Edginton *et al.*, 1998:9-10). Vir die doel van die studie word net voordele bespreek en nie aktiwiteitswaardes nie.

2.3.4.1 Voordele uit die natuurlike omgewing

'n Natuurlike omgewing moet gekenmerk word deur *ongekompliseerdheid* (wat fokus moontlik maak), *rustigheid* (wat spanning verlig), *eerlike terugvoer* (wat foutiewe selfbeoordeling teenwerk), *fisieke aktiwiteit* (wat fisieke fiksheid bevorder) en *stimulering en boeiendheid* (wat die deelnemer motiveer). Verder moet dit reflektoring en leer bevorder, asook die oordrag van leer (Kolb, 1984:42; Priest & Gass, 1997:138; Steyn, 2001:122). Die natuurlike omgewing verhoog die krag of uitwerking van ander tegnieke soos terapeutiese en sosiale vaardighede (Kimball & Bacon, 1993:27). Gesien in die lig daarvan dat buitemuurse ervaringsleer betrokkenheid in vele dimensies van menswees vereis, blyk dit die ideale medium sou wees om holisties aandag aan probleme te gee.

Miles (1978:3-6) is van mening dat dit vanselfsprekend is dat mense aan avontuuraktiwiteite deelneem vir die unieke kontak wat dit met die natuurlike omgewing bied en die kwaliteit wat hulle nie in hul daaglikse roetine ervaar nie. Deelnemers soek aktiwiteite wat die moontlikheid van risiko, uitdaging, fisieke ontwikkeling, estetiese waardering en geestelike vernuwing bied. Die deelnemer wat hierdie eienskappe in 'n natuurlike omgewing soek, het die geleentheid om sy gedrag tydelik, en selfs op 'n langtermynbasis, te verander en word sodoende in direkte skakeling met die natuurlike omgewing gebring (Ewert, 1989:48; Edginton *et al.*, 1998:10-11; Quinn, 1999:151).

'n Vreemde omgewing dra by tot die intensiteit van 'n avontuurbelewenis wat buite die gemaksones van die deelnemer plaasvind (Proudman, 1992:23; Priest & Gass, 1997:20), vandaar die koppeling van 'n AEP aan die buitelug.

Ongelukkig het baie entoesiaste nie normaalweg toegang tot die ongerepte natuur nie (Heunis, 1997:96).

Die natuurlike omgewing is 'n metafoor vir die lewe wat kan help om situasies buite die natuurlike omgewing duidelik te maak en die hantering daarvan te verbeter. Dit gee aanleiding tot 'n ervaring waar die individu metafore tussen sy lewe en die natuurlike omgewing kan raaksien. Hierdie interaksie tussen die deelnemer en die natuurlike omgewing verhoog die verhouding tussen die twee partye, wat resultate soos die bewaring van en opvoeding rakende die natuur tot gevolg het (McAvoy & Dustin, 1986:67; Scheepers, 1997:67; Cooper, 1998:8-10).

Die pragmatiese aard van die omgewing en die doelgerigtheid van die konsepte in die avontuur verhoog die moontlikheid dat die deelnemer aan die konsepte in die breër konteks van die lewe sal dink (Miles, 1993:48). Die bepalendste rede om die natuurlike omgewing te gebruik, is dat sekere gedrag vereis word wat van waarde is, naamlik samewerking, helder denke, beplanning, versigtige waarneming, vindingrykheid, volharding, en aanpasbaarheid (Hattie *et al.*, 1997:43).

2.3.4.2 Sosiologiese voordele

'n Groep mense, ongeag of die groep uit twee of twintig mense bestaan, deel 'n intense persoonlike ervaring wanneer hulle saam aan 'n AEP deelneem (Miles, 1978:5). Deelname aan 'n AEP bied die volgende sosiale voordele (Ewert, 1989:50; Kroon, 1995, soos aangehaal deur Scheepers, 1997:67; Cooper, 1998:32-34; Edginton *et al.*, 1998:12):

- empatie;
- groepsamewerking;
- genot;
- kommunikasievaardighede;
- ontwikkeling en behoud van vriendskap;

- optrede in die geselskap van ander; en
- respek vir ander.

Deelnemers word in situasies geplaas waar hulle aanpasbaar en buigsaam moet wees, ander deelnemers se behoeftes ook in ag moet neem en tydens informele situasies van ander deelnemers kan leer. Deelnemers word ontmoet deur uitdagings wat 'n reeks emosies, naamlik vreugde, teleurstelling, stres, entoesiasme, woede en empatie, ontlok (Bunting, 1982:48; Quinn, 1999:151). Avontuur word nagejaag omdat dit belonend, opwindend, pret, vermakend en uitdagend is. Deelname aan 'n ontdekkingsstog oor die self en 'n persoon se omgewing is genotvol (Quinn, 1999:151).

Namate die intensiteit van die aktiwiteit verhoog, word die deelnemers onderling afhanklik, wat aanleiding gee tot beter menseverhoudings, sosiale interaksie, betrokkenheid by groepe met gemeenskaplike doelstellings en om na ander groepslede te luister (Kraus, 1984:56; Ewert, 1989:51; Cooper, 1998:32-34).

Na deelname aan 'n AEP het deelnemers kans gesien vir die lewe oor die algemeen en die toekoms, insluitende die geloof dat hulle enige moeilike situasie wat in die werklike lewe mag opduik, sal kan hanteer. Hulle leer ook dat die gevoel van vrees oor verandering normaal is en die vermoë om aan te hou en nooit op te gee nie, word goed ontwikkel (Scheepers, 1997:67; Anon, 2000:10).

Avontuurdeelname bied 'n dinamiese uitlaatklep vir die frustrasies wat binne die maatskaplike opset ontwikkel en om die doeltreffende komponente van die self te verbeter (Schoel *et al.*, 1988:37; Heunis, 1997:100; Klint, 1999:163; Garst *et al.*, 2001:47). Voordele verkry uit 'n terapieprogram met 'n multikomponentgroep sluit in sosiale vaardigheidsopleiding, woedebestuur en morele opvoeding (Scheepers, 1997:70).

2.3.4.3 Opvoedkundige voordeel

Tydens AEP-deelname vind leer primêr, maar nie uitsluitlik nie, plaas deur betrokkenheid by die natuurlike omgewing. Deur avontuuraktiwiteite reg te fasiliteer, kan deelnemers tot insig gebring word oor die ontwikkelingsareas in hul lewens (Greenaway, 2002:3). Indien die aktiwiteite doelloos aangebied word, word die opvoedingspotensiaal wat dit bied nooit verwerklik nie en word die uitwerking daarvan tot blote pret verskraal (Heunis, 1997:49). Die opvoedingspotensiaal wat deelnemers uit die deelname aan 'n AEP verkry, sluit avontuuropvoeding, natuurbewustheid, bewaringsopvoeding, probleemoplossing, waardeklassifisering en avontuurtegnieke in (Ewert, 1989:49).

Verskeie AEP's inisieer die konsep van ervaringsopvoeding wat voorstel dat deelnemers deur direkte en betekenisvolle kontak met hul leerervaring die beste leer (Priest & Gass, 1997:17; Garst *et al.*, 2001:41). Ervaringsleer vind plaas wanneer deelnemers lesse wat uit aktiwiteite geleer is, neem en in hul daaglikse lewe toepas (Anon, 2000:1). Die voordeel wat ervaringsleer inhou, is om deelnemers te leer hoe om lesse wat op een plek geleer is, oor te dra na ander lewensareas. Verder ontwikkel deelnemers se persoonlike kwaliteite wat nodig vir die opvoeding van die mens in geheel (Cooper, 1998:34; Edginton *et al.*, 1998:10-11; Ewert, 2001:4).

Sonder 'n aktiewe soeke, sonder om buite die grense van dit wat ons reeds ken te gaan, kan 'n mens nie groei nie. Waar daar nie groei plaasvind nie, is daar stagnering en waar daar stagnering is, is daar mense wat geen bydrae lewer tot die samelewing of die individuele self nie (Quinn, 1999:151).

Deur aktiwiteite vir kinders in die vorm van speletjies aan te bied, vind motoriese leer asook die ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede plaas. Kinders het dus die geleentheid om te leer terwyl hulle speel en genot ervaar. Hulle kan dan die speletjies uit 'n ander perspektief sien, naamlik dat leer tog kan plaasvind (Galluhue & Ozmun, 1989:206; Driver, Brown & Peterson, 1991:219; Coleman, 2000:3).

2.3.4.4 Fisieke voordeel

Hoewel die fisieke aard van buiteligaktiwiteite deel is van 'n AEP, is fisieke fiksheid en vaardighede nie die primêre doelwit nie. Die doelwit is dat fisieke aktiwiteit gebruik word as medium vir deelnemers om hul eie swak punte, sterk punte en hulpbronne te herken en te verstaan en dus die middele te vind om onbekende beperkings in ander omgewings te bemeester (Hattie *et al.*, 1997:45; LeConey, 2000:3). Vanweë die fisieke aard van die AEP is dit noodsaaklik dat opwarming en strekaktiwiteite voor deelname in elke program gebruik sal word. Avontuurbelewings gaan ongetwyfeld gepaard met verhoogde hartklop, asemhaling en ander fisiologiese prosesse wat die liggaam voorberei vir deelname (Heunis, 1997:167). Ewert (1989:54) dui die volgende fisieke voordele aan:

- verbetering in fisieke vaardigheid;
- verhoogde liggaamskrag;
- verbetering van koördinasie;
- oefening;
- balansverbetering; en
- fiksheid.

Avontuurdeelname behels die gebruik van die hele liggaam, nie noodwendig in 'n atletiese opsig nie, maar deur deelnemers ten volle betrokke te kry by die aktiwiteit wat buite hul normale roetine is (Terry, 1995:2). Die psigologiese voordeel van oefening sluit onder meer in die afname in angs, dit bied afleiding vir deelnemers, verbeter deelnemers se selfbeeld en dien as 'n buffer teen stres (Brannon & Feist, 1992:488).

Die impak van fisieke prestasie het ook 'n impak wat nie misgekyk kan word nie en word vir jare nog onthou na voltooiing van 'n opdrag. Beperkings en terugslae kan 'n doel dien in die les dat sukses 'n volgehoue poging is (Bandura, 1997:80). Voordele wat gepaard gaan met fisieke aktiwiteite sluit in verhoogde vlakke van krag, kardiovaskulêre en spieruithouvermoë,

verhoogde energievlakke en 'n gevoel van algemene welstand (Kroon, 1995, soos aangehaal deur Scheepers, 1997:67; Klint, 1999:163). Deelname aan 'n AEP moedig 'n wye verskeidenheid fisiek en esteties belonende aktiewe en gesonde lewenstyle aan (Cooper, 1998:29).

'n AEP is 'n teenvoeter vir uitbranding. Laasgenoemde is die toestand waarin individue hulle bevind wanneer 'n doelgerigte poging tot min of geen visuele resultate lei nie. Die gevolg is dat die individue kwaad, hulpeloos, vasgevang en gebruik voel. Onophoudelike stres saboteer die deelnemer psigologies en tap energiebronne, verlaag die liggaam se immuunstelsel, verhoog pessimisme en ontevredenheid, asook afwesigheid en ondoeltreffendheid (Steyn, 2001:43).

2.3.4.5 Psigologiese voordeel

Psigologies optimale funksionering is 'n positiewe en dinamiese ontwikkelingsproses waartydens deelnemers 'n realistiese persepsie van selfdoeltreffendheid ontwikkel, vry van ongepaste preokkupasie met persoonlike ontoereiktheid. Daardeur verkry deelnemers 'n toenemende behoeftebevrediging deur doeltreffende interaksie met die omgewing. Die gevolg hiervan is die heelwording van die psige, 'n interne lokus van beheer en die optimalisering van potensiaal (Schultz, 1977:2). Psigologies optimale funksionering word as voorloper tot individuele doeltreffendheid beskou.

Deelnemers se energie- en entoesiasmevlakke verhoog waarneembaar na deelname aan 'n AEP (Kroon, 1995, soos aangehaal deur Scheepers, 1997:67). Dit hou spesifiek verband met die deelnemers se bewuswording dat hulle in staat is om dinge te doen wat hulle nooit kon droom om te doen nie. Daarby stel dit deelnemers in staat om in diepte hul sterk en swak punte te bespreek. Selfkennis is 'n voordellige uitkoms van 'n AEP, hetsy of dit gelukkig of ongelukkig, opbouend of afkrakend is (Quinn, 1999:151).

Volgens die witskrif oor rekreasievoordele (Canada, 1992:4) help rekreasie- en buitelugavontuur die deelnemers om probleme meer doeltreffend op te los,

beter by hul omstandighede aan te pas, 'n verhoogde sin vir humor te ontwikkel, gebalanseerd mededingend te wees en om 'n verbeterde siening van die lewe te ontwikkel (Scheepers, 1997:66-67).

Die sukses wat in 'n AEP geniet word, is grootliks as gevolg van die positiewe veranderings wat deelnemers ervaar in hul selfkonsep, persoonlikheid, individuele gedrag en sosiale funksionering (Klint, 1999:164).

2.3.4.6 Samevattende voordeel

Die belangrikheid van deelname aan 'n AEP kan in vyf areas van deelnemers se lewens geïdentifiseer word:

- In die *omgewing* - deur die verhouding tussen die mensdom en die totale ekosisteem, asook hul verantwoordelikheid teenoor 'n volhoubare omgewing, te waardeer;
- in die *sosiale konteks* - deur die aanmoediging van selfwaarde en sosiale vaardighede;
- in *opvoeding* - deur die ontwikkeling van selfvertroue, buigbaarheid en ander bevoegdhede en waardes wat deur deelname geïdentifiseer is;
- in die *fisieke* - deur die aanbied van 'n wye verskeidenheid fisieke, estetiese, belonende aktiwiteite, asook die aanmoediging van aktiewe en gesonde lewenstyle; en
- in die *psigologiese konteks* – deur die verbetering van hul selfkonsep, persoonlikheid, individuele gedrag en sosiale funksionering.

Die deelname aan 'n AEP is holisties van aard, wat die hele persoon – siel, liggaam en gees - vir alle aspekte van die lewe ontwikkel.

2.3.5 Die generasies van fasilitering binne die AEP

Avontuurprogrammering is die doelbewuste gebruik van avontuur om doelwitte te bereik en behoeftes te bevredig (Priest & Gass, 1997:17). Die doel van die programmering is dat die AEP op die deelnemer se behoeftes,

eerder as op die tipe deelnemer, moet fokus. Waar ervaring as bron vir die bevrediging van die deelnemer se behoeftes in AEP gebruik word, word fasilitering aangewend om hierdie proses te vergemaklik. Sonder fasilitering sal mense dalk op hul eie leer, groei en verander, maar nie so doeltreffend soos met behulp van fasilitering nie (Hogan, 2000:59-60; Zachary, 2000:21-23).

Die ses generasies van fasilitering vir avontuurervarings is dus almal nodig (Priest & Gass, 1997:181-184). Deur die verskillende generasies het verskillende style van fasilitering ontwikkel wat vandag in 'n AEP gebruik word. Die style word gekatagoriseer in volgorde van ontwikkeling en en vind uiting binne die proses van die mikrofase van die ervaringsleermodel van Kolb (1984).

2.3.5.1 "Let the experience speak for itself"

Indien avontuuraktiwiteite deeglik ontwerp en in volgorde geplaas word, kan die inherente verrykende kwaliteite daarvan die deelnemers lei tot eie insigte en ontdekkings deur middel van "leer deur doen". Dié benadering is reg solank as wat dit nie gerig is op die bereiking van intra- en interpersoonlike doelwitte nie. Leerders kan wel 'n goeie tyd beleef en het moontlik nuwe vaardighede aangeleer, maar hulle is minder geneig om dinge van hulself te leer, hoe hulle met ander verband hou of hoe om sekere konfronterende aspekte in hul alledaagse lewe te hanteer.

2.3.5.2 "Speak on behalf of the experience"

In 'n poging om programopvoerings te verbeter, is sekere programme by die tweede generasie geïmplementeer. Hier word die ervarings vir die deelnemers geïnterpreteer, hulle word ingelig oor wat hulle geleer het en hoe hulle die nuutgevonde kennis moet implementeer. Terugvoer word aan die deelnemers verskaf met betrekking tot hul algemene gedrag nadat die

* Terme is beter verstaanbaar in Engels. Afrikaanse omskrywing is moeilik.

aktiwiteit voltooi is, wat hulle goed gedoen het, wat hulle nodig het om aan te werk en wat hulle uit die ervaring kan leer.

2.3.5.3 “Debriefing en funneling” *

Hier word probleme soos bogenoemde deur refleksie of nabetraging behandel. Namate deelnemers aspekte aanraak of 'n persoonlike verbintenis om te verander openbaar, is hulle meer geneig om dit deur te volg as hulle eienaarskap oor die aspek besit. Deur die vra van vrae eerder as om aan iets aan hulle te vertel, is deelnemers meer geneig om self leierskap te ervaar. Deelnemers word gevra om na te dink oor elke avontuuraktiwiteit en die punte van leer wat plaasgevind het. Indien die aktiwiteit vir hom die regte betekenis ingehou het, sal die deelnemer dit vertel en verantwoordelikheid vir sy dae aanvaar. Deelnemers leer deur middel van die toesig van die leier wat die groep help om hul eie leer te ontdek.

2.3.5.4 “Direct frontloading” *

Aangesien refleksie toegepas word na die ervaring, het 'n aantal leiers tot die gevolgtrekking gekom dat dit ook voordelig kan wees om deelnemers voor 'n ervaring te lei. “Frontloading” is 'n begrip wat gebruik word om hoogtepunte uit te lig of te beklemtoon van leer voor, of aan die begin van die ervaring. Dit lig die volgende sleutelemente uit, naamlik:

- **Herbesoek:** Wat is geleer in die laaste aktiwiteit en hoe gaan jy dit toepas in die volgende aktiwiteit?
- **Objektiewe:** Wat is die doel van die aktiwiteit en wat het jy uit die aktiwiteit geleer of gekry?
- **Motivering:** Waarom is dit belangrik om 'n aktiwiteit self te ervaar? Wat is die verband daarmee met jou alledaagse lewe?
- **Funksie:** Watter gedrag sal help om sukses te behaal en hoe kan ons dit optimaliseer?

*Terme is beter verstaanbaar in Engels. Afrikaanse omskrywing is moeilik.

- **Disfunksie:** Watter eienskappe sal ons gedrag voorkom en hoe benader en/of vermy ons hierdie struikelblokke?

Tydens die meeste avontuuraktiwiteite word die deelnemers ingelig oor hoe die aktiwiteit gaan werk, insluitende die betrokke take, rolle en veiligheidsaspekte. Nabetraging volg na afloop van die aktiwiteit om reflektiewe bespreking te verseker waar alle aspekte van belang tydens die aktiwiteit aangeraak word.

2.3.5.5 “Isomorphic framing /metaphors” *

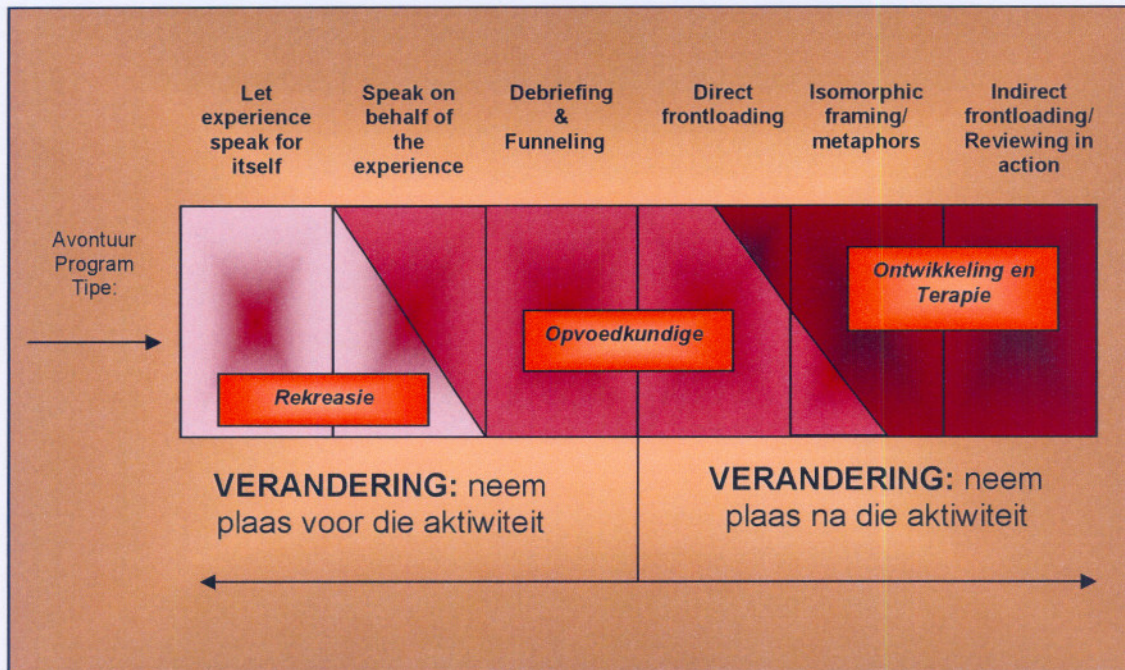
Dit is 'n taamlik skaars benadering in 'n AEP. Isomorfie is paralelle strukture wat by die avontuurervaring gevoeg word om leerders aan te moedig om sekere metaforiese verbindings te kan maak (Priest & Gass, 1997:183). Tydens hierdie generasie word die “prebriefing” gebruik om strukture daar te stel wat 'n vergelyking tref tussen avontuur en ooreenstemmende alledaagse ervarings van die deelnemers. Een aspek wat van groot belang is, is dat die basis vir die konstruksie van geskikte rame binne die deelnemer en nie die fasiliteerder lê.

2.3.5.6 “Indirect frontloading / Reviewing in action” *

Hierdie is die skaarsste generasie van fasilitering. Doeltreffende leiers gebruik gewoonlik hierdie styl as laaste keuse wanneer alle ander benaderings faal, of wanneer dit in die deelnemer se belang is om aanhoudende problematiese aspekte te probeer oplos. Dit kan verskeie vorms aanneem, naamlik dubbelbinding, simptoombeskrif, simptoombisplasing, illusie van alternatiewe en proaktiewe herraming.

In Figuur 2.1 is die verbintenis tussen die avontuurprogrammeringskomponente en die ses generasies van fasilitering duidelik sigbaar.

*Terme is beter verstaanbaar in Engels. Afrikaanse omskrywing is moeilik.



Figuur 2.1: Vergelyking van die ses generasies van fasilitering en avontuurprogramkomponente

Priest & Gass (1997:23-24) het avontuurprogrammering in vier tipes verdeel, naamlik:

1. Rekreasie

Rekreasie-avontuurprogrammering is daarop gerig om pret te hê, nuwe aktiwiteite aan te leer, of om deur middel van avontuur nuwe energie te kry. In rekreasie word die deelnemers gekategoriseer as individue wat avontuur wil geniet. Rekreasie-avontuurprogrammering kan die manier hoe mense voel verander, deur aan hulle energie te gee en "nuwe lewe in hulle in te blaas". Tot voordeel van die deelnemers, leer hulle nuwe buiteligvaardighede aan wat hulle kan oordra na hul eie lewenslange ontspanningstrewes. Dit sluit in die genot van 'n roei-uitstappie of om te leer hoe om rotse te klim.

2. Opvoeding

Opvoedkundige avontuurprogrammering behels die verstaan van konsepte; die verryking van kennis oor ou konsepte of die generering van

'n bewustheid oor voorheen onbekende behoeftes, deur middel van avontuur. Die belangrikheid van samewerking as 'n span of die impak van nuwe maniere om probleme op te los, kan by dié tipe programmering ingesluit word. Deelnemers fokus op leer deur avontuur. Opvoedkundige avontuurprogrammering kan die manier hoe mense dink, verander deur hulle met 'n nuwe perspektief na lewensaspekte te laat kyk (Cooper, 1998:11-12). Hulle verkry nuwe houdings en dra dié nuwe houdings oor na hul daaglikse lewe.

3. Ontwikkeling

Avontuurprogrammering binne die ontwikkelingskomponent poog om deur middel van avontuur funksionele gedrag te verbeter en om mense op te lei om op nuwe en ander maniere op te tree. Die verbetering van interaksie in 'n bepaalde omgewing, naamlik skool of werk, word as karaktereienskappe van deelnemers in avontuurprogrammering gesien. Dit behels die soeke na positiewe betekenis om met ander mense te kommunikeer of om hulle te vertrou (Kraus, 1984:56). Avontuurprogrammering binne die ontwikkelingskomponent kan die manier hoe mense optree verander, deur aan hulle suksesvolle maniere van interaksie met ander mense te wys.

Die deelnemers leer nuwe optredes, wat hulle kan oordra na hul werklike lewensituasies, naamlik die kantoor of klaskamer (Schoel *et al.*, 1988:14). Die doeltreffendheid van die program hang van die mate van oordrag van avontuur na die deelnemer se realiteit. Deur dit te bereik, moet die fasiliteerders dikwels strategieë, naamlik 'n deeglike diagnose van deelnemers se behoeftes, voorbeplanning, aksiebeplanning en opvolgbeplanning implementeer (Priest & Gass, 1997:24).

4. Terapie

Avontuurprogrammering binne die terapeutiese komponent is daarop gerig om disfunksionele gedragspatrone met behulp van avontuurervarings as rehabilitasie te verander. Deelnemers in die programme toon gewoonlik tekens van disfunksionele of destruktiewe gedrag wat hul vermoë om in

hul samelewing te funksioneer, beperk of inkort (Toretta, 2002:1; Bukstein, 1998:5). Voorbeelde sluit in die hantering van alkoholmisbruik of die oorbrugging van lae selfwaarde as gevolg van fisieke mishandeling. Avontuurprogrammering binne die terapeutiese komponent kan die manier hoe mense optree verander deur hulle die impak van negatiewe gedrag te wys, hulle te voorsien van voordelige, alternatiewe gedrag en die beklemtoning van wat hulle reeds goed doen. Deelnemers van dié tipe programme leer dikwels nuwe strategieë vir die hantering van persoonlike sake en dra dan hul strategieë oor na kritiese aspekte van hul daaglikse lewe (Scheepers, 1997:67; Anon, 2000:10).

Die laaste drie van die vier bogenoemde tipes programme (opvoeding-, ontwikkeling- en terapieprogramme), toon elk sy uitsonderlike uitkomst. Oorhoofs word die klem egter op leer deur avontuur geplaas, volgens die behoeftes van elke deelnemer.

2.3.6 Ervaringsleer: teoretiese uitgangspunt

“Gee ‘n persoon ‘n vis en jy sal hom voed vir ‘n dag. Leer ‘n persoon hoe om vis te vind en jy voed hom lewenslank. Leer ‘n persoon hoe om ‘n vis te vang en hy sal nie ‘n visvangmentor nodig hê nie. Leer ‘n persoon hoe om te leer en hy sal nie ‘n mentor nodig hê nie.”

Chinese uitdrukking.

2.3.6.1 Inleiding

Avontuuraktiwiteite vind byval by die meerderheid van vandag se jeug en voorsien fasiliteerders van ‘n manier om pro-sosiale gedrag te beïnvloed. Terwyl nie alle rekreasie-aktiwiteite in die jeug se behoefte vir opwinding, uitdagings en stimulasie voorsien nie, mag avontuurgerigte aktiwiteite en veral buitelugaktiwiteite dit wel doen. Verskeie AEP's maak gebruik van **ervaringsleer**, wat stel dat mense die beste leer deur direkte en doelbewuste kontak met hul leerervarings (Schoel *et al.*, 1988:48; Priest & Gass, 1997:17; Garst *et al.*, 2001:41).

Ervaringsleer vorm die basiese uitgangspunt van die AEP. Sonder dié benadering kan geen AEP suksesvol wees nie. Vervolgens word 'n lys van definisies verskaf wat 'n duidelike beeld van ervaringsleer weergee. Ervaringsleer word volgens 'n aantal modelle aangedui en die model waarop dié avontuurprogram gebaseer is, word dan bespreek. Die belangrikheid van avontuurgerigte ervaringsleer word veral beklemtoon in die beplanning en implementering van AEP.

2.3.6.2 Definisies en begrippe

Om verwarring ten opsigte van ervaringsleer te voorkom, word die definisies van onder meer ervaringsleer en ervaringsleerprogram bespreek.

2.3.6.2.1 *Ervaringsleer*

Ervaringsleer bied 'n perspektief op leer wat verskil van die kognitiewe en behavioristiese benaderings wat algemeen in sielkunde gevind word (Hopkins & Putnam, 1993:78). Dit bied 'n beskouing van leer wat die deelnemer se response op konkrete ervaring reflekteer. Dié tipe leer is holisties van aard en sluit die deelnemer as geheel in deur middel van gevoelens, kreatiwiteit, vorige ervarings, die fisieke sowel as die intellektuele wese (Cooper, 1998:14; Herselman, 1998:15)

Ervaring is die wysheid, vaardigheid of kennis wat verkry deur persoonlike ondervinding, waarneming en refleksie en is die natuurlikste vorm van leer in die alledaagse lewe (Hopkins & Putnam, 1993:11; Cooper, 1998:14; Hogan; 2000:54). Greenaway, (1995:31) en Heunis (1997:62) beweer dat 'n ervaring 'n konstruk van die konsep avontuur is en dat leer gekoppel word aan die ervaring, hetsy dit gestruktureerd of ongestruktureerd, bewustelik of onbewustelik is. Indien 'n leier of fasiliteerder poog om die proses van leer aan te moedig en 'n struktuur vir leer voorsien, staan dit bekend as ervaringsleer (Cooper, 1998:41). Ervaringsleer is die proses wat direk die bestaande kennis, vaardighede, waardes en bevoegdhede van elke

deelnemer erken, onthul, waardeer en gebruik (Proudman, 1990:339; Hobbs, 1992:3; Terry, 1995:2).

Ervaringsleer word dus gesien as die doeltreffendste manier vir selfontdekking en vorm ook die grondslag van die meeste avontuurprogramme (Hopkins & Putnam, 1993:11; Priest & Gass, 1997:136). Om te verseker dat die avontuurprogram wel 'n invloed op die selfpersepsie van deelnemers het, is dit nodig dat genoeg tyd aan fasilitering geskenk word. Tydens fasilitering word daar oor ervarings gereflekteer. Hierdie reflektoring dra daartoe by dat die kennis wat tydens die program opgedoen is, na die alledaagse lewe oorgedra kan word

Dit is dus duidelik dat ervaringsleer méér as net 'n toevallige versameling van ervarings is. Dit is 'n proses van gestruktureerde leer waarop die deelnemers reageer en oor werklike ervarings reflekteer, asook die invloed wat dit op toekomstige besluite het (Cooper, 1998:14; Kraft, 1999:185). Outward Bound, Adventure Based Counselling, Project Adventure, Wilderness Challenge, Experiential Learning en die National Outdoor Leadership School gebruik almal die avontuurervaringbeginsel in opvoeding en ook in die hantering van kliniese probleme (Scheepers, 1997:50).

Vir die doel van die ondersoek word na ervaringsleer verwys as 'n deurlopende proses waardeur 'n deelnemer bestaande asook nuwe kennis, vaardighede en waardes vanuit direkte leerervarings ontdek en aanleer.

2.3.6.2.2 *Ervaringsleerprogram*

'n Ervaringsleerprogram kan gedefinieer word as die georganiseerde geleentheid waar deelname aan uitdagende aktiwiteite tot ervarings lei, aangemoedig word, en waar bekwame leiers hulself beskikbaar stel om deelnemers by te staan om vooraf ooreengekome doelwitte te verwesenlik (Kolb, 1984:22; Priest, 1990:14; Kimball & Bacon, 1993:33; Kolb, Rubin & McIntyre, 1984:8; Terry, 1995:1-2; Priest & Gass, 1997:136; Steyn, 2001:14-15).

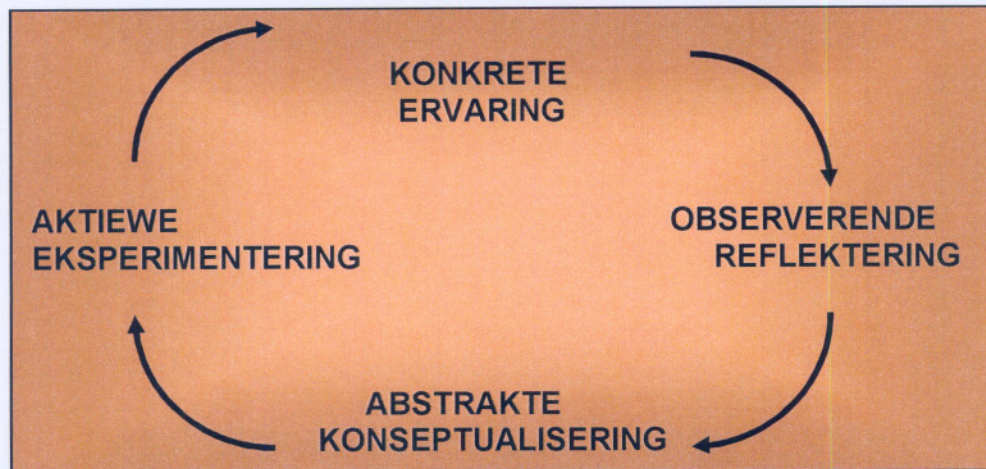
Die implementering van die ervaringsleerprogram tydens hierdie studie is van kardinale belang, aangesien verandering by deelnemers verwag word. Dié verandering kan slegs plaasvind indien die program op die basis van die ervaringsleer ontwikkel word.

2.3.6.3 Leermodelle binne ervaringsleer

Binne die ervaringsleerkonteks word ervaringsleermodelle aangewend om rigting sowel as vloeï aan 'n ervaring te gee (Brooks-Harris & Stockward, 1999:9). Die verantwoordelikheid van die bestuur van hierdie modelle word dikwels as die fasiliteerder se verantwoordelikheid gesien. Tog kan die modelle self bestuur word of selfs glad nie bestuur word nie, vanweë die feit dat ervaringsleer vir die meeste mense 'n normale daaglikse proses is (Greenaway, 2001:1). Daar is tans 'n groot verskeidenheid leermodelle wat deur mense reg oor die wêreld gebruik word en sluit in:

- Outward Bound-prosesmodel (Priest en Gass, 1997:140)
- Joplin se vyfstadia ervaringsleermodel (Priest & Gass, 1997:142)
- Skaal van ervarings (Priest & Gass, 1997:143)
- Kolb se ervaringsleermodel (Priest & Gass, 1997:144)
- Lewin se ervaringsleermodel (Herselman, 1998:74)
- Die D.T.A.G.-model van ervaringsleer (Herselman, 1998:75).

Die ervaringsleerprogram wat in hierdie studie gebruik word, word gebaseer op die ervaringsleermodel van Kolb (1984). Kolb (1984:42) het 'n eenvoudige model ontwerp wat 'n bruikbare instrument is om te help leer uit ervaring en vorm die hart van verskeie opleidings- en leergeleenthede. Dit word veral in die AEP binne die mikrofase gebruik (Kolb, 1984:42; Bank, 1985:9; Nadler, 1993:68; Priest & Gass, 1997:144; Pickles, 2003:2). Avontuurgerigte ervaringsleer is 'n interaktiewe gebeure-georiënteerde proses waardeur 'n deelnemer kennis, vaardighede en waarde toevoeg tot deelname aan ervarings wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig (Heunis, 1997:135).



Figuur 2.2: Kolb (1984) se ervaringsleermodel

Kolb se ervaringsleermodel is 'n sikliese proses wat uit vier stappe bestaan (Kolb, 1984:42; Brooks-Harris & Stockward, 1999:9). Die stappe is (Figuur 2.2):

- *konkrete ervaring*: om die ervaring op te doen;
- *observerende reflekering*: nabetraging en refleksie oor die ervaring;
- *abstrakte konseptualisering*: tot 'n gevolgtrekking kom oor die ervaring; en
- *aktiewe eksperimentering*: beplan van die volgende stap

Die model word deur avontuur gebruik vir onder meer ontwikkeling, opleiding en spanbou (Cooper, 1998:41; Wurdinger & Priest, 1999:189). Dit veronderstel dat leer deur ervaring voorafgegaan word (Hobbs, 1992:3). Ervaringsleer het 'n uitwerking op deelnemers se kognitiewe struktuur, houding en gedrag, persoonlike strategieë en prosedures. Ervaringsleer sluit in pogings en foute en stel deelnemers in staat om gedrag in verskillende situasies aan te pas (Cooper, 1998:78). Dit is 'n baie persoonlike manier van leer. Deelnemers mag dieselfde aktiwiteit voltooi, maar kan verskillende komponente daarvan leer en ervaar. Die voordeel van die model bo tradisionele vorms van leer is (Cooper, 1998:42):

- Dit motiveer die deelnemer. Mense geniet aktiewe leer.

- Dit gebruik samewerkingsleer en die deel van kennis of ervarings vind plaas.
- Dit word bevoordeel deur die verskillende leerstyle.
- Leer kan van een situasie na 'n ander oorgedra word.
- Dit is demokraties en moedig deelnemers aan om verantwoordelikheid vir hul eie leer te neem.

Kolb se ervaringsleermodel word tydens die AEP nagevolg. Deelnemers doen ervaring op tydens deelname aan 'n aktiwiteit, waarna hulle die geleentheid kry om oor die ervaring te reflekteer en dit op te som. Deelnemers besluit self wat die volgende stap gaan wees.

2.3.6.4 Slotopmerking

Ervaringsleer is 'n deurlopende proses waardeur 'n deelnemer bestaande asook nuwe kennis, vaardighede en waardes vanuit direkte leerervarings ontdek en aanleer. Vanuit die literatuur blyk dit dat daar 'n groot aantal leermodelle bestaan wat tydens 'n AEP gebruik word. Vir die doel van hierdie studie word Kolb se ervaringsleermodel nagevolg. Dié model vorm ook die basis vir ontwikkeling, opleiding en spanbou wat in die buitelug gebruik word.

Avontuurgerigte ervaringsleer is 'n interaktiewe gebeure-georiënteerde proses waardeur 'n deelnemer kennis, vaardighede en waarde toevoeg tot deelname aan ervarings wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig (Heunis, 1997:135).

Ervaringsleer is die proses wat direk die bestaande kennis en vaardighede, waardes en bevoegdhede van elke deelnemer erken, ontdek, waardeur en gebruik. Deur op al bogenoemde te fokus, kan 'n daadwerklike verskil gemaak word aan die selfpersepsie van die deelnemers. Die verandering wat by deelnemers aan avontuurdeelname verwag word, naamlik verhoogde selfpersepsie, is die hoofbektoneering van die AEP. Die verandering kan slegs plaasvind indien die AEP beplan, ontwikkel en geïmplementeer word

Avontuur bied die geleentheid om lewenslange vaardighede aan te leer soos kreatiewe denke, besluitneming, die verkryging van kennis, verantwoordelikheid, kommunikasie, die verstaan van die eie ek en om met ander mense oor die weg te kom (Waltermire, 1999:1-4). Dit word verkry deur die samevoeging van die uniekheid van die omgewing, die mate van die vooropgestelde risiko en die mate waarin deelnemers aangemoedig word om buite hul gemaksones op te tree (Berman & Davis-Berman, 1995:3).

Die prag van avontuur is dat die hele liggaam aandag geniet en sodoende word 'n verskeidenheid doelwitte bereik. Avontuurmetodes is doeltreffend en van hulp vir sielkundiges, fisioterapeute, arbeidsterapeute, beroepsvoorligters en spraakterapeute in hul werk met individue wat fisieke, kognitiewe, psigologiese en kommunikasiebehoeftes toon (Terry, 1995:2).

3

METODE VAN ONDERSOEK

- 3.1 KEUSE VAN DIE PROEFPERSONE
- 3.2 VRAELYSTE
- 3.3 INSAMELINGSPROSEDURES
- 3.4 STATISTIESE VERWERKINGS VAN TOETSRESULTATE
- 3.5 ONTWIKKELING VAN DIE AEP
- 3.6 DIE PROGRAMPROSES
- 3.7 SPESIFIEKE DOELSTELLINGS VAN DIE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM (AEP)
- 3.8 SPESIFIEKE PROGRAMAKTIWITEITE

3.1 KEUSE VAN DIE PROEFPERSONE

Agt-en-twintig jeugdige 28 (18 seuns en 10 meisies) tussen 17 en 19 jaar van verskillende agtergronde, kultuur en taal is vir die studie gebruik. Die jeugdige is afkomstig van oor die hele Suid-Afrika en die opleiding het plaasgevind by die Beyond Adventure Avontuurskool wat geleë is in die Alexandria-omgewing in die Oos-Kaap Provinsie. Die jeugdige was vrywillige deelnemers. Beyond Adventure is 'n avontuurskool waarby jeugdige (na matriek) vir tien maande aan 'n avontuurgerigte en opvoedkundige program blootgestel word.

Die avontuurgerigte komponent van die program het bestaan uit aktiwiteite soos bergklimaktiwiteite (abseiling, oorlewing, kaartlees, kampering, natuurbewaring en stap), bergfietsaktiwiteite, snorkelduik- en seereddingsaktiwiteite, kajakaktiwiteite, vuurwapenhantering, perdry en avontuurkompetisies.

Die opvoedkundige komponent van die program het aktiwiteite ingesluit soos besigheidbestuur, rekenaarvaardigheid, noodhulp, veldgidsopleiding, leierskapsontwikkeling en godsdiensoefening. Die eerste semester van die program is die avontuurkomponent afgehandel asook die intervensieprogram gedurende die laaste week van die program.

3.2 VRAELYSTE

Die vraelyste (Bylae A) wat deur elke respondent voltooi is, het eerstens bestaan uit die Selfpersepsieskaal (SPS), die Omvattende Funkzioneringsinventaris: Post-Matriek (CFI-Post) asook 'n algemene vraelys rakende redes waarom besluit is om Beyond Adventure Avontuurskool as opleidingsinstansie by te woon. Die vraelyste was in Afrikaans en Engels beskikbaar.

3.2.1 Selfpersepsieskaal (SPS)

Die Selfpersepsieskaal (SPS) is deur Faul en Hanekom (1997) ontwikkel. Die SPS bestaan uit 26 vrae vir die meet van gevoelskomponente soos innerlike onsekuriteit (Cronbach Alfa = 0.87), skuldgevoelens (Cronbach Alfa = 0.86) en gebrek aan selfwaarde (Cronbach Alfa = 0.88). Die respondente moes die mate van hul gevoel tot sekere stellings aandui op 'n skaal van nooit, selde, soms, die helfte van die tyd, dikwels, meestal en altyd. Die verwerkte data word weergegee in drie kategorieë, naamlik swak, verbetering is noodsaaklik, en goed. Dit word uitgedruk op 'n skaal van 0-100% (Sien Hoofstuk 4).

3.2.2 Omvattende Funkzioneringsinventaris: Post- Matriek (CFI-Post)

Die CFI-Post-skaal is deur Faul en Hanekom (1997) ontwikkel. Die CFI-Post bestaan uit 226 vrae en meet die volgende gedragskomponente wat verband hou met die funksioneringsvlak van jeugdige: positiewe

funksioneringselemente, selfpersepsie, traumadinamiek, verhoudings, en besluitnemingsvermoë. Volgens Faul en Van Niekerk (1999:89-106) beskik die CFI-Post oor 'n Cronbach Alfa-waarde van 0.83. Vir die doel van die studie word slegs selfpersepsie as gedragskomponent geneem, wat die volgende komponente bepaal, naamlik angstigtheid, verantwoordelikheid, die gevolge teenoor ander en die gebrek aan selfgeldende gedrag. Die respondente moes die mate van hul gevoel tot sekere stellings aandui op 'n skaal van nooit, selde, soms, die helfte van die tyd, dikwels en altyd. Die verwerkte data word weergegee in drie kategorieë, naamlik swak, verbetering is noodsaaklik, en goed. Dit word uitgedruk op 'n skaal van 0-100% (Sien Hoofstuk 4).

3.2.3 Algemene redes-vraelys

Met hul aankoms by die Beyond Adventure Avontuurskool en voor die begin van die program is die respondente gevra om die belangrikste rede te gee waarom hulle besluit het om dié opleidingsinstansie by te woon.

3.3 INSAMELINGSPROSEDURE

3.3.1 Literatuurstudie

Die volgende databasisse is geraadpleeg:

- EbscoHost
- Eric
- Internet
- Psychinfo
- SCIENCEdirect
- Social Science Index
- SportDiscuss

- Gesamentlike katalogus van proefskrifte en verhandelings
- Repertorium van Suid-Afrikaanse Tydskrifartikels

Literatuur met betrekking tot die jeugdige, blootgestelde jeug, selfkonsep, selfpersepsie, avontuur, ervaringsleer, fasilitering en avontuurprogram is ontleed.

3.3.2 Opnameprosedure

Die inligting is ingesamel deur nagraadse studente van die Skool vir Biokinetika, Rekreasie- en Sportwetenskap aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-kampus). Die studente is deeglik opgelei ten opsigte van die doel en aard van die navorsing, asook administratiewe aspekte betreffende die invul van vraelyste. Toestemming is vanaf die betrokke deelnemers, ouers en personeel van dié instansie verkry.

Die respondente is by drie geleenthede gevra om die SPS en die CFI-Post-vraelyste te voltooi. Die eerste geleentheid was tydens die aankoms by Beyond Adventure Avontuurskool gedurende Februarie 2003. Die tweede geleentheid was na afloop van die eerste fase van die opleidingsprogram en die intervensieprogram gedurende Junie 2003. Die derde geleentheid het ses weke na afloop van die tweede geleentheid plaasgevind.

3.4 STATISTIESE VERWERKINGS VAN TOETSRESULTATE

Die data van die Selfpersepsieskaal (SPS) en die Omvattende Funkioneringsinventaris: Post-Matriek (CFI-Post) is verwerk met behulp van die rekenaarprogram PASWIN 2000. Vir meer duidelikheid aangaande watter effek die verskillende komponente van selfpersepsie het, is effekgroottes vir praktiese betekenisvolheid bereken. Hattie *et al.*, (1997:49-50) het bevind dat die bepaling van effekgroottes meer sinvol is as statistiese betekenisvolheid

om verandering te bepaal tydens die verskillende komponente met betrekking tot avontuur. Die SAS System for Windows Release (SAS Institute INC., 1999) is gebruik om die effekgroottes te verwerk en die praktiese betekenisvolheid te bereken. Beskrywende statistiek is gebruik vir die beskrywing van die profiele van die respondente betreffende die komponente van selfpersepsie.

3.5 ONTWIKKELING VAN DIE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM (AEP)

3.5.1 Inleiding

Verskeie navorsers (Kimball, 1983:6-9; Stich, 1983:23-30; Berman & Anton, 1988:41-53; Marx, 1988:517-520; Durgin & McEwen, 1991:31-35; Wichmann, 1991:43-48; Gillis & Simpson, 1993:331-346; Webb, 1993:95-120; Berman & Davis-Berman, 1989:65-77) het belangrike voordele vir jeugdige geïdentifiseer oor die impak van 'n AEP. Van die voordele hier ter sprake is die verlaging van spanning, bewusmaking van die self en omgewing, verhoging van individuele bevoegdheid, verbetering van die selfwaarde, verhoging van die selfbeeld en selfvertroue, hantering van lewensituasies, verbetering van fisieke fiksheid en uithouvermoë en die uitdrukking van frustrasie en angs (Miles, 1987:4-10; Gass, 1993:21). Aansluitend hierby noem Scheepers, (1997:70) dat die AEP ook 'n bydrae lewer tot selfbemagtiging, leierskap en die aanleer van sosiale vaardighede.

Die doel van die AEP is om probleme (soos 'n lae selfpersepsie) of te wel disfunksionele gedrag (gedrag wat die funksionering van die jeugdige nadelig beïnvloed) vanuit 'n spesifieke verwysingsraamwerk aan te pak. Die AEP fokus dus daarop om die jeugdige se kognitiewe, emosionele en fisieke funksionering te verbeter deur gebruik te maak van spesifieke, geïntegreerde en gestruktureerde avontuuraktiwiteite. Die ervaringsleermetodologie word

dus hier toegepas en word beskou as een van die uitgangspunte wat sal bydra tot die ontwikkeling van die AEP. In dié verband noem Heunis (1997:135) dat: "Avontuurgerigte ervaringsleer 'n interaktiewe gebeure-georiënteerde proses (Kolb, 1984) is waardeur 'n deelnemer kennis, vaardighede en waarde tot deelname aan ervarings wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig, toevoeg."

Vir die ontwikkeling van 'n AEP (wat die behoeftes van die jeugdige doeltreffend bevredig), is daar 'n voorgestelde proses wat gevolg moet word om die gewenste uitkomst te bereik. Gass (1993:4); Scheepers (1997:89); Priest en Gass (1997:136) beklemtoon die noodsaaklikheid van die proses en noem dat die jeugdige aan 'n meer aktiewe proses van ervaringsleer moet deelneem om te verseker dat aangeleerde kennis suksesvol van een situasie na 'n ander oorgedra kan word.

In hierdie gedeelte word daar spesifiek gefokus op riglyne en veranderlikes wat die ontwikkeling van die AEP kan beïnvloed en die proses wat gepaard gaan met die ontwikkeling daarvan.

3.5.2 Inhoud van die avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP)

Die volgende uitgangspunte van Krat en Sakofs (soos aangehaal deur Gass 1993:5) word in die AEP vervat:

- Die jeugdige word gesien as 'n deelnemer in plaas van 'n toeskouer.
- Die jeugdige is gemotiveer om deel te neem deur energie, betrokkenheid en verantwoordelikheid in die AEP te plaas.
- Die aktiwiteite wat in die AEP voorkom, hou werklike en betekenisvolle gevolge in vir die jeugdige.
- Reflektering (prosessering van die ervaring/belewenis) is 'n belangrike element van die AEP-proses.
- Funksionele veranderings het huidige sowel as toekomstige relevansie vir die jeugdige en die samelewing.

Bogenoemde uitgangspunte dien as 'n grondslag vir die daarstel van 'n doeltreffende AEP. Genoemde uitgangspunte voorsien 'n rede sowel as 'n teoretiese raamwerk vir die ontwikkeling en uitvoering van die AEP. Die AEP is egter nie ontwerp om ander avontuurprogramme (soos in die geval van Beyond Adventure Avontuurskool) te vervang nie, maar eerder in samewerking met huidige programme gebruik te word om te verseker dat verandering as uitkomste bereik kan word (Gass. 1993:5).

Die volgende beginsels van Gass (1993:5) en Priest en Gass (1997:138-140) is van toepassing by die ontwikkeling en implementering van die AEP:

- aksiegesentreerde programme;
- die rol van die jeugdige binne die aksiegesentreerde program;
- onbekendheid van die omgewing;
- klimaat van verandering;
- die assesseringsvermoë van die AEP;
- ondersteunende kleingroepontwikkeling;
- fokus op suksesvolle in plaas van disfunksionele gedrag;
- veranderde rol van die fasiliteerder;
- uitdagende aktiwiteite;
- waardegerigtheid van die AEP;
- die lengte van die AEP;
- samewerkende omgewing; en
- oordrag van leer.

3.5.3 Toepassing van die AEP binne die konteks van die Beyond Adventure Avontuurskool

Vir die toepassing van die AEP is dit belangrik om te onthou dat elke jeugdige wat betrokke is by die Beyond Adventure Avontuurskool uit 'n unieke familie, etnisiteit, sosiale en kulturele agtergrond afkomstig is. Binne die Beyond Adventure-program word die AEP nie afsonderlik gebruik nie, maar wel as deel van 'n ontwikkelings- en opvoedkundige program. Die destruktiewe

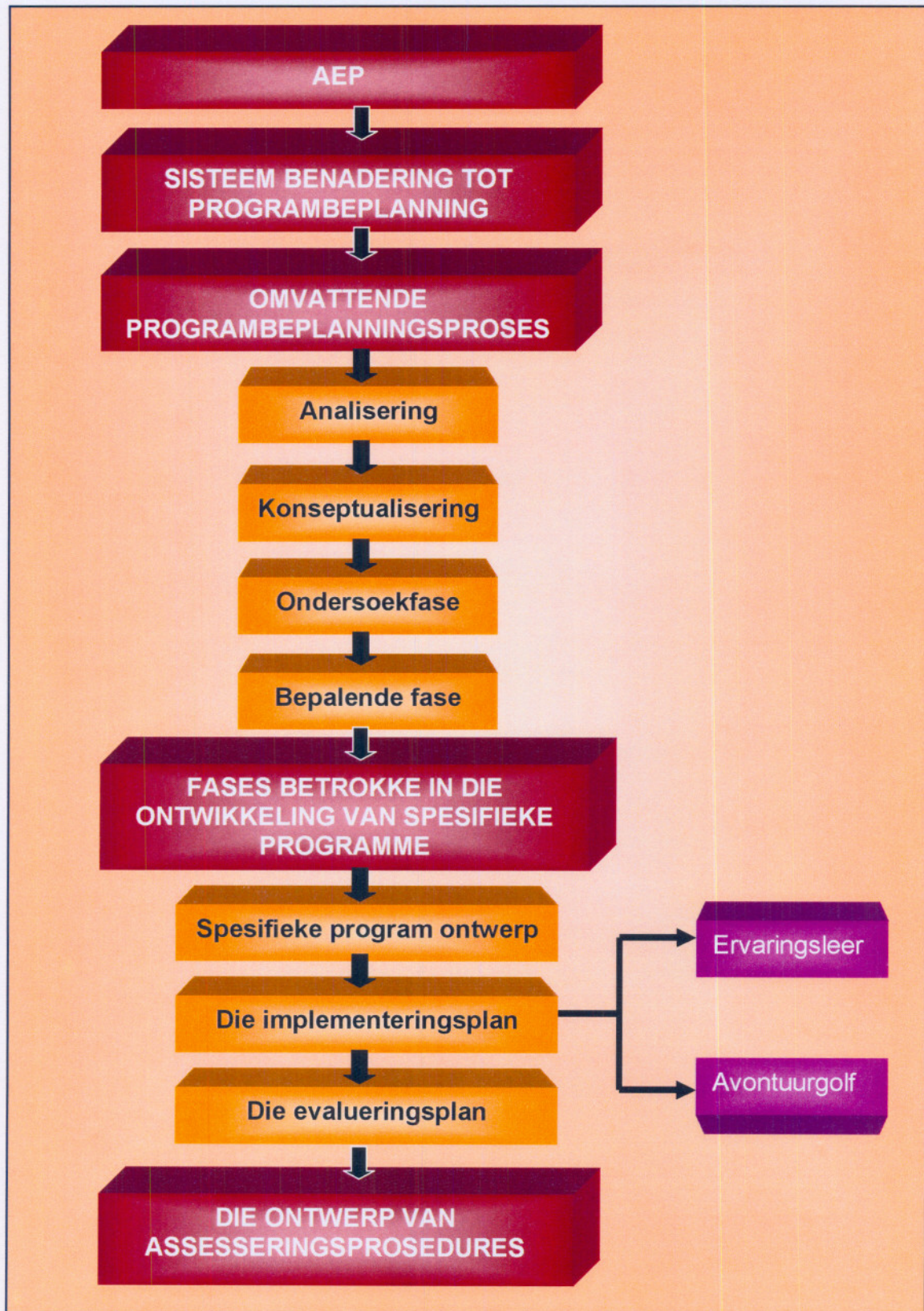
sosiale gedrag en ander aspekte van die jeugdige word aangepak deur 'n verskeidenheid programme wat gevolglik 'n multidimensionele uitwerking tot gevolg het. Die programme behandel nie net destruktiewe gedrag nie, maar versterk ook sosiaal aanvaarbare gedrag asook die funksioneringselemente van die jeugdige om sodoende doeltreffend as volwassene binne die samelewing te kan funksioneer.

3.6 DIE PROGRAMBEPLANNINGSPROSES

Vir die doel van die studie en met die oog op die ontwikkeling van die agt- (8) dae intervensieprogram is die sisteembenadering van Peterson en Gunn (1984), Rossman (1995), Peterson en Stumbo (2000) en Edginton *et al.*, (2004) gebruik. Die algemene teorie van sisteme word gebaseer op twee konsepte.

Die eerste is die konsep van "geheel". Dit impliseer dat enige entiteit gesien kan word as 'n sisteem en dus bestudeer kan word as 'n totale entiteit deur na sy dinamiese aspekte te kyk. Die dele kan geïdentifiseer word, opgebreek word en ontleed word, maar tog besit die totale entiteit eienskappe en dimensies wat groter is as die som van die dele. Die totale beeld van die entiteit word dus nie gesien as daar slegs na die afsonderlike dele gekyk word nie. Die tweede konsep van die algemene sisteemteorie is interverbandhoudend. Dié konsep verduidelik dat al die dele interaktief is. Die interaktiewe verhoudings wat tussen die dele of komponente bestaan, is net so belangrik as die individuele dele self.

Die sisteemteorie is dus meer as net 'n metode van ontleding en beskrywing. Die sisteembenadering bied dus 'n raamwerk waarvandaan die intervensieprogram logies beplan en geëvalueer kan word (Sien Figuur 3.1).



Figuur 3.1: Uiteensetting van die ontwikkeling van die AEP

Die buigbaarheid van die sisteembenadering bied 'n verskeidenheid programstrukture en -inhoud aan. Die avontuurspesialis word sistematies deur die programontwikkeling gelei sonder om spesifieke inhoud- en implementeringstrategieë voor te hou. Volgens Peterson en Gunn (1984:54) en Peterson en Stumbo (2000:61) fokus die sisteembenadering op die volgende:

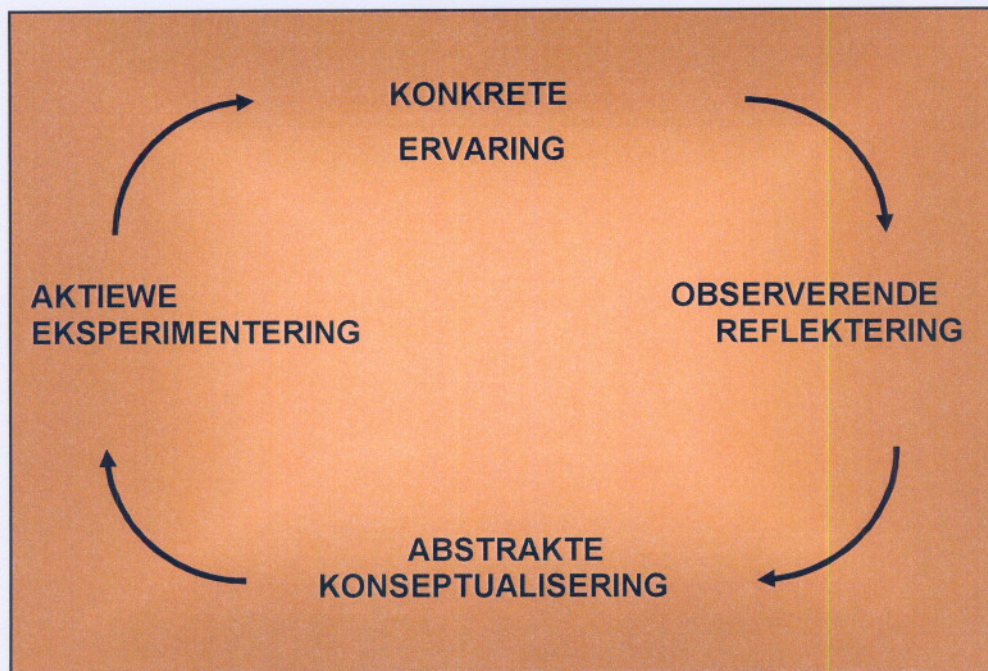
- Bepaal wat bereik wil word deur die program.
- Ontwerp die prosedures om die doel te bereik.
- Ontwikkel kriteria om te bepaal of die program bereik het waarvoor dit ontwerp is.

Verder voorsien die sisteembenadering aan die avontuurspesialis 'n duidelike siening van die rigting waarin die program moet ontwikkel. Die gespesifiseerdheid van sisteembenadering help om rolle en funksies te verstaan en verleen ook bystand om die uitkomst van die insette te bepaal. Volgens Peterson en Gunn (1984:59) en Peterson en Stumbo (2000:70) is dit nodig om die volledige programbeplanningsproses asook die spesifieke prosedures te bestudeer om so 'n volledige uiteensetting te kan maak vir die ontwikkeling van die AEP.

Genoemde sisteembenadering sowel as die programbeplanningsmodel, soos voorgestel deur Peterson en Gunn (1984), Rossman (1995); Peterson en Stumbo (2000) en Edginton *et al.* (2004) is gevolg ten opsigte van die ontwikkeling van die intervensieprogram met verwysing na die omvattende en die spesifieke program (Sien Figuur 3.1).

Met verwysing na die ontwikkeling van die spesifieke program is die avontuurbeleving gekombineer met die ervaringsleermodel (wat bekend is as die mikroproses (Heunis, 1997:136) by die beplanning van die AEP) van Kolb (1984) (Sien Figuur 3.2). In dié fase van die proses is die spesifieke programinhoud gestruktueer volgens die unieke behoeftes/probleme/uitkomst (Petrini, 1990:25; Huszycz, 1990:39; Gass *et al.*, 1991:39; Carey,

1992:98) van die deelnemers soos geïdentifiseer tydens die vooraf assesseringsproses.



Figuur 3.2: Kolb (1984) se ervaringsleermodel

3.7 SPESIFIEKE DOELSTELLINGS VAN DIE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM (AEP)

Na aanleiding van die inligting wat bekom is deur die proses van vooraf assessering en inagnemend die konseptuele model is die volgende konstrakte geïdentifiseer as noodsaaklik om 'n bydrae te kan lewer tot die verbetering van die selfpersepsie van jeugdiges by die Beyond Adventure Avontuurskool:

- Die verbetering van die selfpersepsie;
- wantroue;

- doelwitbeplanning;
- toekomspektief;
- probleemoplossing; en
- besluitneming.

Die AEP is ontwerp na aanleiding van vasgestelde beginsels en riglyne soos gebaseer op die ervaringsleermodel. Die program is toegepas binne die konteks van groepterapie met uitgesoekte aktiwiteite, spesiaal ontwerp vir die individu asook vir die groep.

Die groeppasilliteerder vorm 'n interne deel van die groep. Wat die spesifieke program betref, is elke kontakgeleentheid gestruktureer volgens die drie fases naamlik die inligtingverskaffende fase (berei die deelnemers voor vir die aktiwiteitsfase), die aktiwiteitsfase (deelname aan die aktiwiteit) en die nabetragtingsfase (prosessering van die ervaring vind plaas wat oordrag van leer laat plaasvind).

3.8 SPESIFIEKE PROGRAMAKTIWITEITE

In hierdie gedeelte word die AEP bespreek. Hier word verwys na die doel van die AEP, die afsonderlike aktiwiteite, en hoe die aktiwiteite georden en aangebied is.

3.8.1 Die doel van die AEP en afsonderlike aktiwiteite

Die AEP is volgens die konseptuele model (Figuur 3.1) en na aanleiding van die literatuurstudie (Hoofstuk 2) saamgestel. Die oorkoepelende doel van die AEP is om deur doelgerigte en begeleide kontak (kyk 3.5.2) met spesifieke omgewings te ontwikkel ten einde persoonlike funksionering te verbeter.

Die AEP strek oor 'n tydperk van ses dae. Die breë doelwitte van die program, soos dit per dag voorgestel word, word in Tabel 3.1 uiteengesit.

Tabel 3.1: Doelwitte per dag

DAG	DOELWITTE
Dag 1	Bekendstelling; groepsaktiwiteite met lae risiko; in en om die kampterrein - fokus op die ontwikkeling van vertroue en prosesvaardighede
Dag 2	Groepsaktiwiteite met lae risiko; in en om kampterrein - fokus op selfpersepsie, positiewe selfbewustheid en persoonlike funksionering
Dag 3	Groepsaktiwiteite met lae risiko; in en om die kampterrein - fokus op beplanningsvaardighede en kommunikasie
Dag 4	Individuele en groepsaktiwiteite met medium risiko; in en om die kampterrein - fokus op selfvertroue en die vertroue in ander
Dag 5	Individuele en groepsaktiwiteite met lae risiko; in en om die kampterrein - fokus op besluitnemingsvaardighede
Dag 6	Groepsaktiwiteite met lae risiko; in en om die kampterrein - fokus op probleemoplossingsvaardighede

Die deelnemers neem aan verskeie geselekteerde aktiwiteite deel. Tabel 3.2 gee 'n uiteensetting van die program wat betref die geskeduleerde tydsduur (aktiwiteite en bespreking), die aktiwiteite self en die rasional van die aktiwiteite.

Tabel 3.2: Program: tye, aktiwiteite en rasionaal

DAG & TYD	AKTIWITEITE EN RASIONAAL
DAG 1	
15 :00	Aankoms en verwelkoming Ysbrekers : "Line-up, Winkers", Hoela-aflos, die kom en gaan van 'n reënbus (sien 3.8.2.1)
16:00	In klein groepe verdeel; ysbrekers vervolg met Naamspeel (3.8.2.1), waarna die vollewaarde-kontrak (3.8.2.2) behandel is en doelwitte (kyk 3.8.2.3) en verwagtings gestel word
18:30	Ete, informele reflektoring en slaap
DAG 2	
06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtings en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: Huis-Huis; Groep voorsien positiewe terugvoering teenoor mekaar – beklemtoon die positiewe – fokus op selfpersepsie (3.8.2.4 – 3.8.2.6)
13:00–14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Groepsaktiwiteite: Medium risiko – perdry, bergfietsry of vlotbou (sien 3.8.2.32)
16:00-18:00	Ysbreker : Vêr gil en reflektoring (kyk 3.8.2.7) van dag se gebeure
18 :00	Aandete en sosialisering

DAG & TYD	AKTIWITEITE EN RASIONAAL
DAG 3	
06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtings en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: Spoedbal, Towermat, Geblinddoekte figuurvorming en reflektering - fokus op beplanningsvaardighede (3.8.2.8 - 3.8.2.10)
13:00-14:00	Middagete Sosialisering
14:00-16:00	Groepaktiwiteite: Medium risiko – perdry, bergfietsry of vlotbou (3.8.2.32)
16:00-18:00	Aktiwiteite: Almal aan boord, Toringbou en reflektering (kyk 3.8.2.11; 3.8.2.12) van dag se gebeure
18 :00	Aandete Sosialisering
20:00	Naglyn (3.8.2.13)
DAG 4	
06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtings en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: Die hek, vertrou-staan, -sit en – sweef; vertrou-hardloop, Skaapwagter en skaap en reflektering - fokus op vertrou (3.8.2.14 – 3.8.2.18; 3.8.2.20)
13:00-14:00	Middagete Sosialisering
14:00-16:00	Groepsaktiwiteite: Medium risiko – perdry, bergfietsry of vlotbou (sien 3.8.2.32)
16:00-18:00	Reflektering van dag se gebeure
18 :00	Aandete Sosialisering
19:00-24:00	Solo (3.8.2.31)
24 :00-2 :00	Reflektering oor solo

DAG & TYD	AKTIWITEITE EN RASIONAAL
DAG 5	
06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtings en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: Woestynoorlewing, Grot-ineenstorting; Landhervorming en reflekering - Fokus op besluitnemingsvaardighede (3.8.2.30; 3.8.2.21; 3.8.2.22)
13:00-14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Groepsaktiwiteite: Medium risiko – perdry, bergfietsry of vlotbou (sien 3.8.2.32)
16:00-18:00	Aktiwiteit: Debat en Strokiesprent; Reflekering (kyk 3.8.2.23; 3.8.2.24) van dag se gebeure
18 :00	Aandete Sosialisering
DAG 6	
06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligting en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: 'Six', Bottel-optel; Towerhoed; Voetbrug; Landmynveld en reflekering - Fokus op Probleemoplossingsvaardighede (3.8.2.25 – 3.8.2.29)
13:00-14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Reflekering oor dag se gebeure
16:00-16:30	Sosialisering
16:30-18:00	Reflekering oor program en vooraf gestelde doelwitte, afsluiting
18:00	Aandete en sosialisering

Deelname aan noukeurig geselekteerde en geordende aktiwiteite is egter nie voldoende om ontwikkeling te verseker nie. Die leier gebruik verskillende verbale tegnieke om die waarde wat uit die deelname aan die aktiwiteite spruit, te maksimaliseer. Vervolgens word die wyse waop die aktiwiteite aangebied word deur die leier bespreek.

3.8.2 Die aanbieding van aktiwiteite en program deur die leier

Die aktiwiteite soos vervat in Tabel 3.2 is ontwikkel en aangepas (Newstrom en Scannell, 1980; Cain en Jolliff, 1998; Greenaway, 1993; Gass, 1995; Priest en Rohnke, 2000) en word vervolgens bespreek aan hand van die aanbieding van die aktiwiteite en die program van die leier.

Aktiwiteite soos etes, informele sosialisering, liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtings en die skoonmaak van die perdestalle word nie bespreek nie. Die leier onttrek homself van die deelnemers tydens hierdie geleentheid. Hierdie aktiwiteite vorm egter steeds deel van die formele program aangesien dit geleentheid bied waartydens informele reflektoring plaasvind. Dus behoort tyd hiervoor in die program ingeruim te word.

3.8.2.1 Ysbreker-aktiwiteite

3.8.2.1.1 "Line-up"

Die lynstaan-ysbreker vind buite in 'n oop area plaas. 'n Horisontale paal wat ongeveer een meter van die grond is, word gebruik. Die leier nooi, ooreenkomstig die beginsel van vrywillige uitdaging, al die deelnemers uit om aan die aktiwiteit deel te neem, waarop die reëls van die spel verduidelik word. Die reëls is soos volg: Die deelnemers word versoek om op die paal te klim en daar te bly, hetsy sit of staan. Die deelnemers moet hulself in alfabetiese volgorde volgens hul vanne rangskik, sonder dat hulle afklim of enige deel van hul liggaam die grond raak. Daarna word hulle versoek om hulself te rangskik in numeriese volgorde volgens die maande waarin hulle verjaar, met dieselfde reëls wat geld. Wanneer hierdie aktiwiteit suksesvol voltooi word, word daar na die volgende ysbreker-aktiwiteit beweeg

3.8.2.1.2 "Winkers"

Die deelnemers word versoek om in 'n sirkel naby aan mekaar te staan sodat dit maklik is om met 'n ander deelnemer oogkontak te maak. Die reëls is soos volg: Al die deelnemers kyk na die grond. Wanneer die leier die opdrag gee om op te kyk, kyk almal gelyk op en probeer oogkontak maak met 'n ander

deelnemer wat oorkant, skuins of langs hom staan. Wanneer daar oogkontak gemaak word, elimineer die twee deelnemers mekaar en staan hulle buite die sirkel. So word die sirkel kleiner tot daar slegs een deelnemer oorbly. Hierna word die volgende aktiwiteit aan die deelnemers bekend gestel.

3.8.2.1.3 Hoela-aflos

Die deelnemers word versoek om in 'n groot sirkel te staan en hande vas te hou. Die leier neem 'n hoela en plaas dit tussen twee deelnemers sodat die deelnemers deur die hoela kan klim soos nodig. Die reëls is soos volg: Die hoela moet in die sirkel ombeweeg tot by die punt waar dit begin het. Die deelnemers mag nie hul hande van mekaar losmaak en ook nie die hoela met hul hande aangee nie. Wanneer dit suksesvol voltooi is, word nog 'n hoela by die vorige een geplaas en die tyd wat dit neem om deur die sirkel te beweeg, word geneem.

3.8.2.1.4 Die kom en gaan van 'n reënbui

Die deelnemers word versoek om naby aan mekaar in 'n sirkel te staan en na die persoon voor hom se rug te kyk. Hulle staan dus gesig-teen-rug. Die reëls is soos volg: Deur hul hande te gebruik, word daar liggies op die deelnemer vir wie hulle kyk se rug in sirkelbewegings gevryf. Sit stel die wind voor. Daarna word daar liggies met die vingerpunte op die deelnemer se rug getik, wat die eers ligte druppels voorstel. Daarna word die hele vinger gebruik en harder op die deelnemer se rug getik, wat die groter druppels voorstel. Laastens word daar met die hele hand, harder as die vorige keer, op die deelnemer se rug geslaan. Dit stel die groot, harde druppels van 'n reënbui voor. Die volgorde word in tru-rat gedoen sodat die afname van die reënbui voorgestel kan word.

3.8.2.1.5 Naamspel

Die deelnemers moet hul naam en van voorstel deur enige voorwerp te teken. Die reëls is soos volg: Elke deelnemer kry 'n A4-bladsy met 'n potlood. Op hierdie bladsy moet hulle voorwerpe aan hul naam en van koppel en dit deur 'n tekening uitbeeld. Nadat die tekening voltooi is, word elke deelnemer versoek om homself aan die res van die deelnemers voor te stel.

3.8.2.2 Volle waarde kontrak

Hierdie kontrak word gebruik om 'n ondersteunende klimaat binne die groep te skep en om doelstellings te bevorder. Dit is dus 'n persoonlike en interpersoonlike kontrak wat op die waarde van elke individu binne die groep gebou is en vir die groep as geheel (Luckner & Nadler, 1997:115).

Volgens Schoel *et al.* (1988:95) vervat 'n volwaarde kontrak die volgende aspekte: 1) daar word as 'n groep saamgewerk na individuele en groep doelwitte; 2) individue bly trou aan sekere veiligheid- en groep gedrag riglyne; 3) individue is bereid om beide positiewe en negatiewe terugvoer te gee en te ontvang; 4) daar word na die verandering in gedrag gewerk, wanneer dit van toepassing is.

Die volle waarde kontrak voorsien dus aan groeplede 'n mate van persoonlike veiligheid wat fisiese – en emosionele veiligheid insluit (Priest en Gass, 1997:176-177).

3.8.2.3 Doelwitstelling en verwagtings

Die verheldering van die doelwitte en verwagtings van die deelnemers vind plaas in 'n lokaal waar daar genoeg stoele, 'n wit bord en penne beskikbaar is. Die stoele en die wit bord word in 'n sirkel gerangskik sodat dit 'n geheel vorm.

Om die deelnemers se kennis oor die organisatoriese doel van die program te toets, vra die leier of hulle weet waarom hulle aan die program deelneem. Die deelnemers word genoeg tyd gegee om hierop te reageer. Die persepsie van die deelnemers word op die wit bord aangeteken. Die leier gee ook aan die deelnemers sy persepsie weer van wat die organisatoriese doelwit is. Indien daar teenstrydighede voorkom, word dit uitgeklaar.

Hierna word die deelnemers gevra wat hul persoonlike verwagtings omtrent die program is. Die leier verduidelik dat inligting betreffende hul verwagtings

hom sal rig in die samestelling van die program sodat daar 'n balans tussen organisatoriese doelwitte en persoonlike verwagtings gevind kan word.

Die beginsel van vrywillige uitdaging en vollewaarde-kontrak (kyk 3.8.2.2) word aan die deelnemers voorgedra. Dit is belangrik dat die deelnemers die beginsel verstaan en daarop inkoop, waarop die leier homself verbind tot die beginsels. Die deelnemers word versoek om ook die beginsels te respekteer. Die leier vra die groep deelnemers of daar enige een van hulle is wat hulself nie wil verbind nie.

3.8.2.4 Huis-Huis

Die deelnemers word versoek om elkeen 'n huis te teken sonder dat hulle deur ander beïnvloed word. Hulle mag ook nie die huis aan ander wys voor die leier nie toestemming gee nie. Die doel van hierdie aktiwiteit is om verskillende tekeninge van huise uit die groep te kry. Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit op verskillende persepsies dui wat binne die klein groep heers.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag daarop dat almal se tekeninge verskil, wat beteken dat elkeen uniek en reg is.

3.8.2.5 Die gee van positiewe terugvoering

Die leier versoek die groep om in hulself in pare van twee te verdeel. Elke deelnemer word versoek om 5 aspekte oor hul maat neer te skryf. Al die aspekte moet positief wees, soos "trek netjies aan", "is 'n goeie luisteraar". (Die deelnemers kan reeds vir mekaar positiewe terugvoering gee, aangesien hulle mekaar reeds 'n geruime tyd ken). Die deelnemers word 'n paar minute tyd gegee om oor die positiewe aspekte te reflekteer.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag daarop om ander aan te moedig om 'n positiewe gevoel teenoor mekaar te verbaliseer.

3.8.2.6 Beklemtoning van die positiewe

Die meeste van die deelnemers het in 'n kultuur grootgeword waar hulle geleer is dat dit nie reg is om aan ander hul positiewe kwaliteite bekend te maak nie. Die doel van hierdie aktiwiteit is om die deelnemers se houding ten opsigte van hulself te verander deur hulle die geleentheid te gun om vir die res van die deelnemers hul goeie kwaliteite te noem. Die reëls is soos volg: die deelnemers moet aan die groep twee positiewe fisieke kwaliteite van hulself vertel. Daarna vertel hulle van twee positiewe persoonlike eienskappe asook twee talente waaroor hulle beskik. Die deelnemers moet kennis dra dat alle kommentaar oor hulself positief moet wees. Die deelnemers word 15 minute gegee om alleen te sit en dink oor dit wat hulle met die groep gaan deel. Intussen besoek die leier elke deelnemer afsonderlik om te verseker dat die kommentaar oor hulself geskik is en dat geen deelnemer homself blootstel wanneer hulle die res van die groep aanspreek nie.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur.3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op selfopgestelde grense wat deelnemers verhoed om van hulself te hou asook om hul selfbeeld te versterk deur hul positiewe aspekte aan die res van die groep bekend te maak.

3.8.2.7 Ver-gil

Die deelnemers word versoek om almal by een punt van 'n groot area bymekaar te kom. Daar moet genoeg ruimte wees om vorentoe te kan hardloop. Die reëls is soos volg: elke deelnemer kry 'n beurt om te kyk hoe ver kan hy hardloop terwyl hy hard gil. Hy stop daar waar hy ophou gil. Die deelnemers kyk wie kan die verste hardloop terwyl hy gil.

Die leier noem aan die groep dat die aktiwiteit op selfpersepsie fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6).

3.8.2.8 Spoedbal

Die groep word versoek om die volgende opdrag uit te voer. 'n Tennisbal word aan die groep gegee. Die deelnemers moet almal die tennisbal raak teen die kortste moontlike tyd sonder dat dit die grond raak. Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit op die beplanningsvaardighede van die groep fokus.

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanningsvermoë van die groep.

3.8.2.9 Towermat

Om hierdie aktiwiteit uit te voer, word daar aan die deelnemers 'n seil voorsien wat groot genoeg is vir die groep om op te staan. Die doel van hierdie aktiwiteit is om die seil om te draai sodat die onderkant bo is en die bokant onder is. Die reëls is soos volg: Die hele groep moet op die seil staan gedurende die aktiwiteit en niemand mag dus die grond raak nie. Indien iemand die grond raak, moet die groep van vooraf begin. Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit primêr op die beplanningsvaardighede asook probleemoplossing en groepwerk fokus.

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat beplanning ondermyn, asook op die groepwerk en probleemoplossingsvaardighede van die deelnemers.

3.8.2.10 Geblinddoekte figuurvorming

Die deelnemers word versoek om 'n sirkel te vorm en hulself te blinddoek. Nadat al die deelnemers geblinddoek is, word 'n 75 m-tou aan die groep voorsien. Die leier versoek die deelnemers om 'n vierkant, sirkel en driehoek met die tou te vorm. Die reëls is soos volg: die deelnemers moet ten alle tye hul hande op die tou hou en mag glad nie kyk tensy die leier toestemming gee nie. Wanneer die groep saamstem dat die figuur voltooi is, kan hulle hul blinddoeke verwyder. Hierdie aktiwiteit word herhaal deur die onderskeie figure te vorm.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanningsvermoë van die groep en die visie van die deelnemers wat toekomspektief beklemtoon.

3.8.2.11 Almal aan boord

Die deelnemers word versoek om as groep op 'n seil te staan. Die reëls is soos volg: Die deelnemers se voete mag nie aan die grond raak nie. Almal moet op die seil pas en moet in posisie bly vir ten minste vyf minute. Elke keer as die groep dit regkry, word die seil kleiner gevou. Die uitdaging is dus om te sien hoe klein die seil gevou kan word vir die hele groep om daarop te pas.

Die leier noem aan die groep dat die aktiwiteit op beplanningsvaardighede asook die toekomspektief van die deelnemers fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die belangrikheid van beplanning, veral ten opsigte van visie vir die toekoms.

3.8.2.12 Toringbou

Die leier gee vir die groep 20 strooitjies, 10 papierskuifspelde, een rol tou, 10 pypskoonmakers en 'n skêr. Die leier versoek die groep om met die materiaal wat aan hulle voorsien is, die hoogste alleenstaande toring te bou. Die leier noem aan die groep dat die aktiwiteit op beplanning, probleemoplossing en spanwerk fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op hoe die aktiwiteit begin is, die besluitneming wat plaasgevind het en die samewerking tussen die deelnemers.

3.8.2.13 Die naglyn

Die aktiwiteit word in die aand gedoen sodat die deelnemers niks kan sien nie. Die deelnemers word in kleiner groepe gedeel ($3/4$). Die reëls hieraan verbonde is soos volg: die deelnemers se regterhand moet aan die tou raak en hul linkerhand aan die skouer van die deelnemer voor hom. Die deelnemers moet van punt A na punt B beweeg sonder om die tou te los. Die deelnemer wat voor loop, moet die res van sy groep waarsku teen enige voorwerpe wat in die pad kan voorkom. Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit op vertroue en samewerking fokus.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertroue ondermyn, asook op die ervarings wat met vertroue en groepwerk gepaard gaan.

3.8.2.14 Die hek

Die deelnemers word versoek om in twee rye regoor mekaar te staan sodat hul skouers aan mekaar kan raak. Die deelnemers moet hul arms reguit maak en borshoogte voor hulle uitstrek. Die twee rye van die deelnemers vorm 'n loopgang waar 'n deelnemer op sy beurt moet deerloop. Van elke

deelnemer word verwag om deur die hek te loop sonder om oë te knip. Wanneer die hele groep hierdie aktiwiteit suksesvol voltooi het, word die aktiwiteit herhaal sodat die deelnemers die tweede keer vinnig deur loop. Laastens moet hulle probeer hardloop sonder om oë te knip. Die deelnemers (hek) moet hul arms optel en sodra die persoon by hulle kom, op die laaste moontlike punt laat sak. Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op vertroue fokus.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die vertroue wat tussen die deelnemers voorkom en vertroue in hulself.

3.8.2.15 Vertroue-staan

Die deelnemers word versoek om in 'n sirkel te staan, skouer teen skouer. Een deelnemer staan in die middel en word versoek om sy oë toe te maak en sy lyf styf te hou. Die deelnemer in die middel val na agter en word aangestuur van deelnemer na deelnemer deur die res van die groep. Elke deelnemer kry 'n beurt. Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit op vertroue fokus en dien as 'n inleidende aktiwiteit tot moeiliker vertroue-aktiwiteite.

3.8.2.16 Vertroue-sit

Die deelnemers word versoek om in 'n sirkel te sit sodat hul skouers aan mekaar raak. Die groep sit met hul bene na binne sodat hul voete bo-op die deelnemer wat in die middel staan, se voete rus. Die res van die deelnemers in die sirkel steek hul hande na voor uit. Die deelnemer in die middel word versoek om sy oë deurentyd toe te maak en sy lyf styf te hou. Die deelnemer in die middel val na agter terwyl die res van die groep hom vang en aanstuur na die res van die groep. Elkeen in die groep kry 'n beurt. Die leier versoek die groep om altyd bewus te wees van die veiligheidsposisie wat elke

deelnemer moet inneem. Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit op vertrou in ander en in jousef fokus.

3.8.2.17 Vertroue-sweef

'n Deelnemer van die groep word versoek om op die grond te lê, met sy liggaam styf en sy arms oor sy bors gevou. Die res van die groep word versoek om hul hande onder die deelnemer wat op die grond lê, te plaas. Die deelnemer op die grond word deur die res van die groep opgetel en gelig tot bo die koppe van die groep. Wanneer dié hoogte bereik is, word die deelnemer stadig laat sak (soos wanneer 'n stuk papier na die aarde val) en op die grond neergeplaas. Elke persoon in die groep kry 'n geleentheid om op te tel en om te sweef. Die deelnemers word weer eens versoek om op die veiligheidsaspek te let. Die leier noem aan die groep dat dié aktiwiteit op vertrou fokus.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem aan die vertrou-aktiwiteite (vertroue-staan, -sit en -sweef), word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die vertrou in jousef en in ander.

3.8.2.18 Vertroue-hardloop

Om hierdie vertrou-hardloop uit te voer, word 'n deelnemer wat geblinddoek is, versoek om by die beginpunt van 'n groot oop area te staan met sy arms uitgestrek en palms wat vorentoe wys. Die deelnemer word 'n paar keer in die rondte gedraai om hom te disoriënteer en word gevra om na die ander kant van die oop area te draf.

Die res van die groep word oor die area versprei om die deelnemer te stop indien dit onveilig is. Vertroue kan maklik verbreek word deur deelnemers wat nie aandag gee nie. Die doel van hierdie aktiwiteit is dat elke deelnemer 'n beurt sal kry om van punt A na punt B te beweeg deur na die res van die spanmaats te luister.

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit daarop fokus om vertroue in groep en vertroue in jouself te bewerkstellig. Hy noem dus aan die groep dat die 'hardloper' die res van die deelnemers moet vertrou asook homself vertrou om hierdie aktiwiteit suksesvol te voltooi.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertroue ondermyn, asook op die ervarings wat met vertroue en prestasie gepaard gaan.

3.8.2.19 Vertroue-val

Om die vertroue-val uit te voer, is 'n stewige muur of stomp, wat ongeveer 1,8 m hoog is, en waarop maklik gestaan kan word, nodig. Tydens die aktiwiteit staan die deelnemers in twee parallelle rye reg voor die stomp en kyk na mekaar. Hulle hou hulle arms voor hulle uitgestrek sodat dit oorvleuel.

Die doel van hierdie aktiwiteit is dat elke deelnemer die geleentheid gebied word om op die muur of stomp te gaan staan, en agteroor te val in die arms van die ander deelnemers. Indien die deelnemer (valler) sy liggaam reguit hou, behoort die ander deelnemers in staat te wees om hom te vang.

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit op vertroue fokus. Hy noem ook dat dit nie net die 'valler' is wat die 'vangers' moet vertrou om hom te vang nie, maar ook dat die 'vangers' die 'valler' moet vertrou om hulle nie, in reaksie op die val, raak te slaan in 'n poging om die val te keer nie.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertroue ondermyn, asook op die ervarings wat met vertroue en prestasie gepaard gaan.

3.8.2.20 Skaapwagter en skaap

Die leier verduidelik aan die groep dat almal geblinddoek oor 'n area versprei gaan word. Een van die deelnemers wat deur die leier aangewys word, tree as die 'skaapwagter' op. Die 'skaapwagter' moet die res van die groep (skape) in die 'kraal' kry. Die reëls wat van toepassing is op die aktiwiteit, is soos volg: Die skaapwagter mag nie beweeg nie en kan ook nie met die skape (die res van die deelnemers) kommunikeer nie. Die skaapwagter moet die res van die deelnemers in die skaapkraal kry deur hulle by die hek van die skaapkraal te laat ingaan. Slegs die skaapwagter is nie geblinddoek nie. Die doel van hierdie aktiwiteit is om al die 'skape' op die vinnigste moontlike tyd in die skaapkraal te versamel sonder dat enige woord gepraat word.

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit op vertrouwe, probleemoplossings-, kommunikasie- en beplanningsvaardighede fokus. Die 'skape' moet dus die 'skaapwagter' vertrou dat hy sy werk sal doen en al die 'skape' ongedeerd in die skaapkraal sal kry.

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertrouwe ondermyn, steurings wat kan voorkom in die vorm van geraas, asook op die ervarings wat met probleemoplossing en beplanning gepaard gaan.

3.8.2.21 Grot-ineenstorting (Cave-in)

De leier verduidelik aan die deelnemers dat hulle aan 'n gesimuleerde ineenstorting deelneem waar oorlewing vir slegs een persoon gewaarborg is. Die leier gee vir elke deelnemer in die groep 'n ander identiteit, soos byvoorbeeld 'n rekenkundige met twee kinders, 'n dokter van 54 jaar, en 'n kelnerin van 21 jaar. Om hierdie aktiwiteit realisties te maak, versoek die leier die deelnemers om onder 'n seil te sit wat een meter van die grond af gespan is. Die doel van hierdie aktiwiteit is dat die deelnemers besluit wie die mees

geskikte persoon is wat die grot kan verlaat om hulp te gaan soek, wetende dat die toekoms van die res van die groep onseker is.

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit primêr op besluitneming asook toekomstige oriëntasie fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om hul mening te gee en die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die impak van besluite vir toekomstige oriëntasie.

3.8.2.22 Landhervorming

Die leier voorsien papier, gekleurde penne en potlode aan die deelnemers en gee die volgende inligting weer: "Die groep was op die Queen Mary-seiljag en nadat hulle probleme ondervind het, het dit gesink duskant 'n onbewoonde eiland. Die groep het besluit om 'n nuwe land te vorm waarvan die lede in die groep die eerste regering sal wees. Die eerste taak vir die nuut aangestelde regering is om die volgende besluite te doen en take te uit te voer:

1. Naam van land
2. Bynaam van land, byvoorbeeld Australië wat as Aussies bekend staan
3. Ontwerp 'n vlag
4. Ontwerp 'n nommerplaat
5. Kies 'n nasionale voël
6. Kies 'n nasionale blom
7. Kies 'n nasionale dier
8. Skryf 'n nasionale lied
9. Gee aan elke lid van die regering 'n gepaste portefeulje
10. Ontwikkel enige wette soos nodig
11. In samewerking met die portefeulje moet elke deelnemer 'n werk kies wat 'n diens aan die land sal lewer.

Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op besluitneming asook beplanning, probleemoplossing en groepwerk fokus.

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die besluitnemingsproses, asook op die ervarings wat gepaard gaan met die impak op sekere besluite van die groep.

3.8.2.23 Debat

Om hierdie aktiwiteit uit te voer, word 'n tou gebruik om vier kwadrante te vorm. Die benaming van elke kwadrant is: absoluut reg, reg met twyfelagtigheid, absoluut verkeerd en verkeerd met twyfelagtigheid. Die leier gee aan die groep 'n stelling en elke deelnemer moet besluit watter een van die vier kwadrante hy ondersteun. Die deelnemer staan by die kwadrant van sy keuse en probeer die ander deelnemers in ander kwadrante oortuig dat hy reg is. Die deelnemers kan enige tyd van een kwadrant na 'n ander een beweeg.

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit op besluitneming fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag daarop dat elke deelnemer oor genoeg selfvertroue moet beskik om 'n eie besluit te neem en om daarby te hou.

3.8.2.24 Strokiesprent

Die leier gee aan elke deelnemer 'n foliopapier en gekleurde potlode. Hy verduidelik aan die groep dat hulle 'n oorspronklike strokiesprent moet maak, waar elkeen in die groep een blokkie van die strokiesprent moet maak. Die doel van hierdie aktiwiteit is dat die groep moet besluit wat om te teken, die storielyn bepaal en watter deelnemer wat gaan teken. As die groep klaar besluit het, teken elke deelnemer sy prent op die blokkie papier. Almal teken gelyktydig en mag nie ander beïnvloed oor hoe om die prent te teken nie.

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit op besluitneming, beplanning en kommunikasie fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem en die strokiesprent vertoon is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op kommunikasievaardighede en hoe om met ander in groepsverband te kommunikeer asook saam te werk - dus gedeelde besluitneming.

3.8.2.25 'SIX'

Die leier versoek die deelnemers om afsonderlik die aktiwiteit te voltooi. Die volgende stelling word aan die deelnemers gegee: Verander die Romeinse syfer IX na SIX deur een aaneenlopende lyn by te voeg. Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op probleemoplossing fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag daarop dat probleme nie altyd so moeilik en kompleks is as wat dit voorkom nie.

3.8.2.26 Bottel-optel

Die leier plaas 'n leë bottel op die grond en versoek die deelnemers om die bottel met hul monde op te tel. Beide van hul voete moet heeltyd aan die grond raak en geen ander liggaamsdeel mag aan die grond raak nie. Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op probleemoplossing fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6).

3.8.2.27 Towerhoed

Om hierdie aktiwiteit uit te voer, moet 'n oop area van 10 tot 15 meter beskikbaar wees, wat bekend sal staan as die rivier. Die deelnemers moet oor die 'rivier' beweeg. Die enigste hulpmiddel wat tot hul beskikking is, is 'n towerhoed waarmee hulle oor die rivier kan beweeg. Elke deelnemer mag

hierdie towerhoed net een keer dra en mag nie die hoed oorgooi of oor die 'rivier' spring nie.

Die aktiwiteit fokus op hoe die deelnemers die probleem oplos. Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanning en vertrou wat die deelnemers in mekaar het, asook hoe die probleem opgelos is.

3.8.2.28 Voetbrug

Die leier verdeel die deelnemers in twee groepe en gee aan elke groep tien A4-bladsye. Hy verduidelik dat hierdie aktiwiteit in klein groepe gedoen moet word en noem die volgende reëls aan die deelnemers. Die groepe mag slegs die bladsye gebruik wat aan hulle gegee is. Geen deel van hul liggaam mag aan die grondoppervlak raak nie, maar slegs aan die bladsye. Wanneer 'n bladsy neergeplaas word, kan dit nie weer beweeg nie, behalwe as hulle oorbegyn en al die bladsye optel. Wanneer 'n deelnemer op 'n bladsy trap, mag hy net vorentoe beweeg en nie agtertoe nie en hulle mag nie meer as 1,5 meter ver spring nie.

Beide groepe kyk vir mekaar en moet 'n plan beraam om die doel uit te voer. Die doel van hierdie aktiwiteit is om die afsonderlike groepe aan die teenoorgestelde kant van die baan te kry as waar hulle staan.

Die leier noem dat hierdie aktiwiteit fokus op beplanning, kommunikasie, probleemoplossing en spanwerk. Nadat hierdie aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat nodig was om die aktiwiteit suksesvol te voltooi, asook die ervarings om ander deelnemers te vertrou en om hulp te vra.

3.8.2.29 Landmynveld

Om hierdie aktiwiteit uit te voer, teken die leier 'n tabel op die grond met 25 blokke. Die deelnemers staan aan die een kant van die blok en moet oor die 'landmynveld' beweeg na die ander kant van die blok. Die groep moet die spesifieke volgorde volg as wat die leier uitgewerk het en kan slegs op daardie blokke trap. Die ander blokke het 'landmyne' en sodra 'n deelnemer op 'n 'landmyn' trap, verloor hy 'n liggaamsdeel (soos 'n been of arm). Elke keer wanneer daar op 'n 'landmyn' getrap word, moet die groep oorbegín.

Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op probleemoplossing, beplanning en spanwerk fokus. Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanning, kommunikasie en spanwerk wat in die groep aanwesig was om die aktiwiteit suksesvol te voltooi.

3.8.2.30 Woestynoorlewing

Die leier verduidelik aan die groep dat hulle in 'n vliegtuigongeluk betrokke was. Voor die vliegtuig neergestort het, is 'n noodsein uitgestuur maar dit is onseker of enigiemand die sein gehoor het. Geen deelnemer is ernstig beseer nie. Die deelnemers moet besluit of hulle by die wrak gaan bly en of hulle hulp gaan soek. 'n Lys word aan die deelnemers gegee van dit wat nie tydens die neerstorting vernietig is nie. Die deelnemers moet besluit watter items die belangrikste gaan wees om saam te neem indien hulle vir hulp gaan soek. Slegs vyf items mag saamgeneem word. Die lys van items is soos volg: 'n Magnetiese kompas; 'n boek met die titel "Edible animals of the desert"; 'n plastiese reënjas; 45 kaliber pistool (gelaai); kompressiestel met gaas; 'n sonbrille vir elke persoon; 'n flits; 'n valskerm (rooi en wit); 'n klein spieëltjie; 250 ml water per persoon; 'n bottel souttablette (1000 tablette); een bottel 100% vodka; 'n jas per persoon; 'n knipmes en 'n lugkaart van die gebied.

Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op probleemoplossing en toekomsoriëntasie fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om aan die bespreking deel te neem en die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die verskillende persepsies en denkwyses wat in die groep gevind word.

3.8.2.31 Solo

Die leier gee die volgende inligting aan die deelnemers weer. Hierdie is 'n individuele aktiwiteit waar persoonlike reflektoring (kyk 3.6.4.3) plaasvind. Elk van die deelnemers word oor 'n groot area versprei. Die reëls is soos volg: geen deelnemer mag na 'n ander deelnemer gaan nie, elke deelnemer moet op die plek bly waar hulle uitgeplaas is, elke deelnemer moet water, 'n slaapsak, 'n pen, 'n flits en 'n fluitjie saamneem. Die duur van hierdie reflektoringstyd is ongeveer ses ure. Die doel van hierdie aktiwiteit is om oor gebeure in 'n sekere tydperk te reflekteer deur 'n joernaal of gedig te skryf.

Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit fokus op uitdaging, doelwitstelling en toekomspektief. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem, word die gebeure aan die hand van Kolb se model bespreek (kyk Figuur 3.2 asook 3.6). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die uitdaging om alleen op een plek te bly asook om doelwitte vir toekomstige optrede te stel. Dit beklemtoon dus die visie wat elke deelnemer vir sy lewe het en hoe om dit te bereik.

3.8.2.32 Perdry, bergfietsry en vlotbou

Hierdie aktiwiteite is deel van die bestaande program wat die deelnemers gevolg het. Vervolgens net 'n kort beskrywing oor elk van hierdie aktiwiteite.

3.8.2.32.1 *Perdry*

Deelnemers word die geleentheid gebied om elkeen 'n perd op te saal en sekere perdry style aan te leer soos om met die perde te loop, te trippel en te

gallop. Die doel van hierdie aktiwiteit is dat die deelnemers die vermoë sal aanleer hoe om met perde te werk en om met selfvertroue te kan optree tydens hierdie aktiwiteit.

3.8.2.32.2 *Bergfietsry*

Die deelnemers word die geleentheid gegee om met bergfietsse op bergpaadjies rond te ry. Die doel van hierdie aktiwiteit is om gevorderde fietsry-, probleemoplossings- en kommunikasievaardighede te ontwikkel. Dié aktiwiteit word ook as informele sosialiseringsgeleentheid beskou.

3.8.2.32.3 *Vlotbou*

Hierdie aktiwiteit behels die bou van 'n vlot asook 'n vlotvaart. Vir 'n groep van tien deelnemers om aan die aktiwiteit deel te neem, is agt lang pale, ses planke, 'n seil van ongeveer tien vierkante meter, verskeie rolle nylontou en lewensreddingsbaadjies nodig. 'n Dam of rivier is ook 'n vereiste.

Die leier hou die beginsel van die vollewaarde-kontrak (kyk 3.8.2.2) aan die deelnemers voor, omdat waterverwante aktiwiteite vir sekere deelnemers met erge vrese gepaard gaan.

Die leier verduidelik aan die groep dat die oogmerk van die aktiwiteit is om 'n vlot te bou en met die vlot die water oor te steek. Die leier noem ook dat die nodige toerusting beskikbaar is om die taak veilig uit te voer. Die leier verduidelik die werking van die reddingsbaadjies aan die deelnemers en demonstreer die gebruik daarvan. Die leier noem verder dat die aktiwiteit die geleentheid aan deelnemers bied om beplannings-, besluitnemings- en organiseringsvaardighede prakties toe te pas en dat dit 'n geleentheid is om individuele waagmoed te demonstreer.

Die leier bied aan die deelnemers die geleentheid om die aktiwiteite te beplan en uit te voer. Na voltooiing van die aktiwiteit word die gebeure aan die hand van Kolb se model (kyk Figuur 3.2) bespreek. Die groeps- en individuele prosesse word as primêre fokuspunt gesien. Wat groepsprosesse betref,

word op beplanning, organisering, samewerking, deursettingsvermoë en sukses gefokus.

3.8.2.33 Afsluiting

Vir die afsluiting is dit nodig dat die leier oor voldoende aantekening beskik betreffende die gebeure tydens die AEP. Die aantekening moet onder meer die verwagtings wat die deelnemers aan die begin van die AEP (kyk 3.8.2.2) gestel het insluit, asook dit wat die deelnemers gedurende die AEP geleer het.

Die leier maak gedurende die afsluiting seker dat die deelnemers reflekteer oor die AEP as geheel en die implikasies van die gebeure ten opsigte van dit wat na die AEP gaan volg, naamlik nie-spesifieke oordrag van leer. Die leier ondersoek saam met die deelnemers in welke mate die ingreep aan hul verwagtings voldoen het. Ontwikkelingsgebiede ten opsigte van die AEP en betrokkenes daarby word bespreek. Die leier motiveer die deelnemers om die konstruktiewe gedrag wat hulle tydens die AEP openbaar het, vol te hou en spesifiek aandag te gee aan ontwikkelingsareas en leerinhoude wat verdere inoefening verg.

Die leier bedank die deelnemers vir hul betrokkenheid by die AEP en die navorsing en wys hulle daarop dat daar later weer met hulle kontak gemaak sal word tydens data-insameling.

4

BESPREKING VAN RESULTATE

- 4.1 INLEIDING
 - 4.2 DEMOGRAFIESE INLIGTING
 - 4.3 PROFIEL VAN ONDERSOEKGROEP
 - 4.4 STATISTIESE ONTLEDING EN EFFEKGROOTTES
 - 4.5 SAMEVATTING
-

4.1 INLEIDING

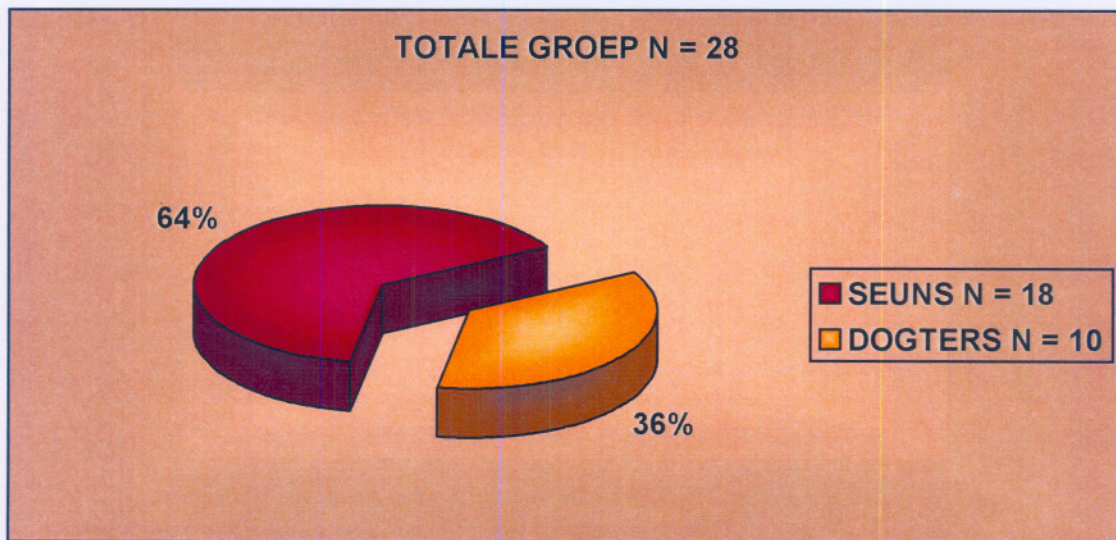
Om volgorde en kontinuïteit ten opsigte van die rapportering en bespreking van data te verseker, word die resultate op die volgende wyse aangebied: aanvanklik word enkele demografiese tendense rakende die totale groep (N=28) bespreek. Verder word algemene inligting soos die verhouding tussen seuns en meisies in die totale groep asook die vergelyking van populasie in die verskillende groepe bespreek (Figure 4.1, 4.2). In Figure 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10 en 4.11 word die beskrywende profiele van die ondersoekgroepe met behulp van selfpersepsie en die verskillende dimensies daarvan aangebied. Tabelle 4.1, 4.2, 4.3 en 4.4 weerspieël die verband tussen effekgroottes van die verskillende dimensies en die respondente. Laastens word die resultate rakende die onderlinge verbande tussen totale selfpersepsie (SP), innerlike onsekuriteit (IO), skuldgevoelens (SG), gebrek aan selfwaarde (SW), angs (A), verantwoordelikheid vir ander (VA) en gebrek aan selfgeding (GS) aangebied.

4.2 DEMOGRAFIESE INLIGTING

Hierdie gedeelte het ten doel om 'n algemene oorsig van die verhouding tussen seuns en meisies weer te gee. Die respondente is 'n heterogene groep individue met verskillende agtergrond, kultuur en opvoeding met 'n ouderdomsverspreiding van tussen 17 – 19 jaar. Eerstens word die verhouding tussen seuns en meisies in Figuur 4.1 aangebied. Tweedens word die verhouding tussen rasse in Figuur 4.2 aangetoon.

4.2.1 Geslagsprofiel

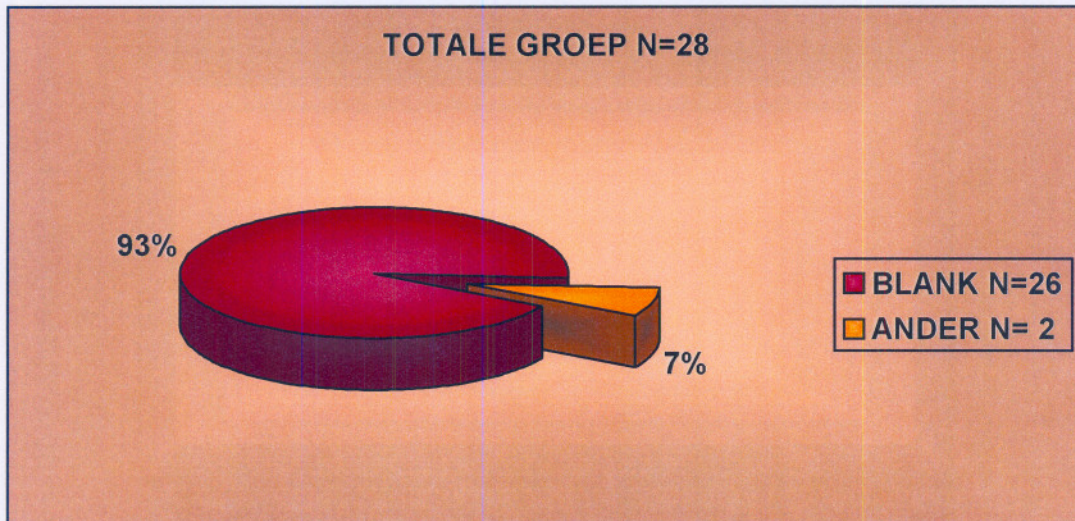
Wanneer na die totale groep respondente gekyk word, bestaan dit uit 64,0% seuns (n=18) en 36,0% meisies (n=10). Sien Figuur 4.1.



Figuur 4.1 Die verhouding tussen seuns en meisies by die totale groep.

4.2.2 Populasieprofiel

Volgens Figuur 4.2 is 93,0% (N = 26) van die totale groep (N = 28) blank en 7,0% (N = 2) van 'n ander ras .



Figuur 4.2 Die verhouding tussen blanke en ander bevolkingsgroepe by die totale groep.

4.3 PROFIEL VAN DIE ONDERSOEKGROEP

4.3.1 Inleiding

Ten einde 'n effektiewe AEP te beplan, ontwikkel, die gewenste uitkomst te kan bepaal en implementeer, moet 'n duidelike profiel van die ondergroep saamgestel word (Schoel *et al.*, 1989:39; Ewert, 1989:10; Hammersley, 1992:63; Davis-Berman & Berman, 1995:3; Priest & Gass, 1997:224; Bukstein, 1998:2; Anon, 2000:7 en Le Coney 2000:2).

Die assessering van die onderoekgroep word tydens die voortoets weergegee; waar 'n duidelike beeld geskep is van die groep se tekortkomings en beperkings, maar ook hul sterkpunte (Schoel *et al.*, 1988:39; Priest & Gass, 1997:224). Daarvolgens kan die verskillende dimensies wat aandag vereis, uitgelig word en die AEP se aktiwiteite beplan word om dié dimensies te verbeter. Na afloop van die vooraf assessering van die deelnemers is daar in die betrokke studie gevind dat selfpersepsie aandag moet geniet.

Die veranderings wat plaasgevind het na afloop van die AEP, hetsy positief of negatief, word deur die na-toets voorsien. Die retensietoets verskaf die beeld van die veranderings wat by die respondente se selfpersepsie plaasgevind het vyf weke na die AEP. Die veranderings dui op die volhoubaarheid van die AEP op die selfpersepsie van die respondente.

Die selfpersepsie resultate word aan die hand van twee toetse bespreek, naamlik die Selfpersepsieskaal (SPS) en die Omvattende Funkzioneringsinventaris: Post-matriek (CFI-Post). Die volgende dimensies, naamlik innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaarde, angs, verantwoordelikheid vir andere en gebrek aan selfgelding, sal verder toegelig word. Vir die AEP om 'n positiewe uitwerking te hê, moes daar 'n afname in toetstellings voorgekom het.

Om duidelikheid betreffende die interpretasie van die data te verkry, dui elke toets op sekere areas waarbinne die data voorkom. By die Selfpersepsieskaal (SPS) toon 'n waarde van meer as 25,0% 'n behoefte vir verbetering aan, beter bekend as die gevaararea; 'n waarde van tussen 21,0% en 25,0% dui 'n waarskuwingsarea aan en 'n waarde van minder as 21,0% is in die gewenste area. Die Omvattende Funkzioneringsinventaris: Post-matriek (CFI-Post) toon dat 'n waarde van minder as 30,0% die gewenste area is; 'n waarde van tussen 30,0% en 36,0% dui 'n waarskuwingsarea aan en 'n waarde van meer as 36,0% 'n behoefte vir verbetering en val dus in die gevaararea.

4.3.2.3 Skuldgevoelens

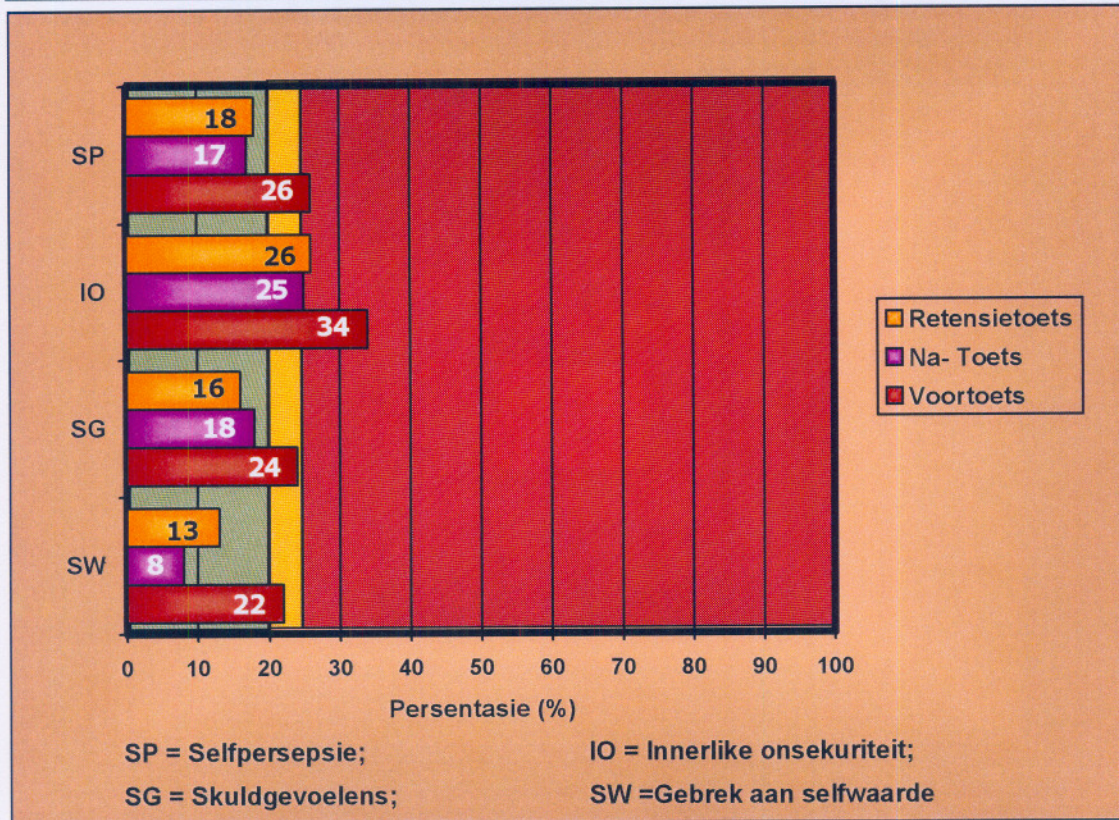
Tydens die voortoets toon die respondente 'n skuldgevoelwaarde van 24,0%, wat binne die waarskuwingsarea, maar grensend aan die gevaararea val. Na afloop van die AEP verbeter die skuldgevoelwaarde na 18,0% wat binne die gewenste area val.

Duidelik sigbaar in Figuur 4.3 is 'n verdere verbetering van die skuldgevoelwaarde (16,0%) na afloop van die retensietoets. Deur die geringe verbetering wat tydens die retensietoets getoon is teenoor die natoets, dui dit op die volhoubaarheid van die AEP. Oorhoofs gesien, het skuldgevoel as 'n dimensie van selfpersepsie 'n redelike mate van verbetering getoon.

4.3.2.4 Gebrek aan selfwaarde

Gebrek aan selfwaarde, wat die belewenis is van die individue dat hulle onbelangrike mense is en niks vir ander beteken nie, se waarde (22,0%) tydens die voortoets, val binne die waarskuwingsarea. Na afloop van die AEP het die gebrek aan selfwaarde gedaal tot 'n waarde van 8,0%, wat daarop dui dat die program 'n duidelike effek getoon het. Deurdat die waarde na die retensietoets gestyg het tot 13,0%, dui daarop dat die gebrek aan selfwaarde verswak het en dus 'n effek op die volhoubaarheid daarvan moet hê.

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate



Figuur 4.3 Totale selfpersepsie profiel van die totale groep.¹

4.3.2.5 Angs

Angs dui die mate van onsekerheid en vrees wat die respondente ervaar, aan. As deel van die verskillende dimensies van selfpersepsie toon ang tydens die voortoets 'n waarde van 35,0%, wat binne die waarskuwingsarea val. Na afloop van die AEP verbeter ang na 26,0% en verswak effens na 28,0% tydens die retensietoets. Die geringe verskil tussen die twee toetses dui op die volhoubaarheid van die AEP. Soos aangedui in Figuur 4.4, is beide die na-toets en retensietoets in die gewenste area, hoewel baie beperk.

¹ = Gewenste area (0% - 21%) = Waarskuwingsarea (21% - 25%) = Gevaararea (25% - 100%)

4.3.2.6 Verantwoordelikheid vir andere

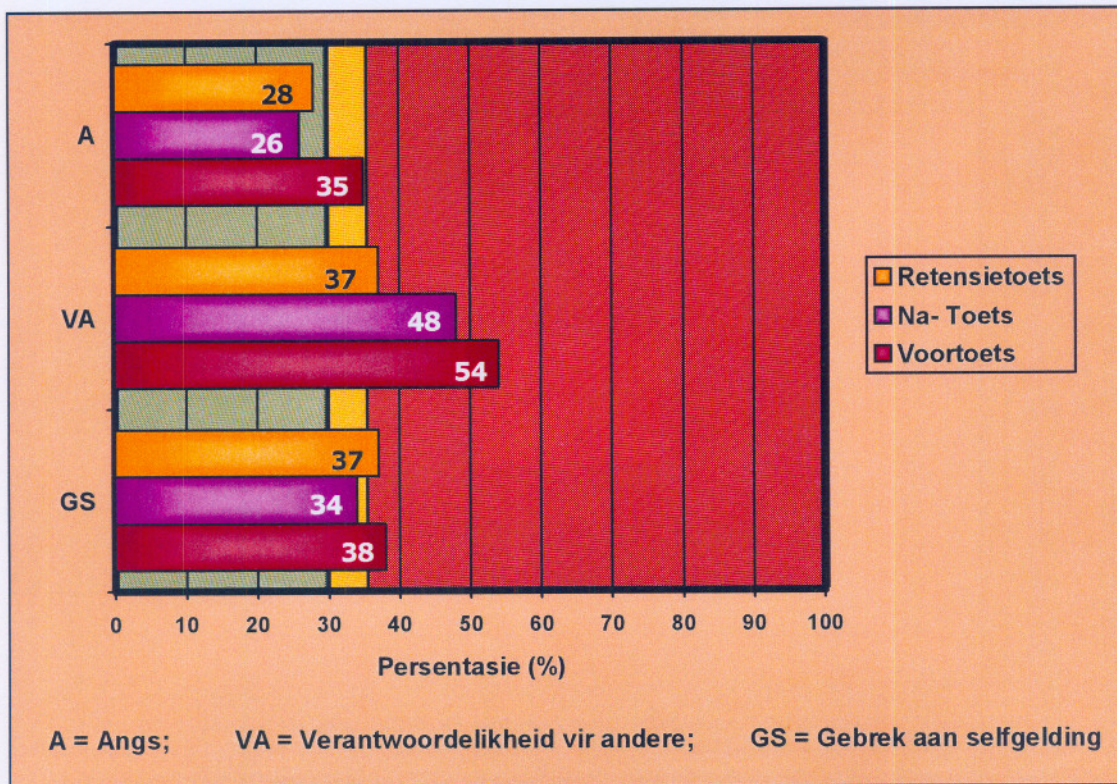
Figuur 4.4 toon dat verantwoordelikheid vir andere 'n waarde van 54,0% het. Die verantwoordelikheid wat die individue ten opsigte van die gevolge en geluk van andere voel en poog om ander uit die moeilikheid te hou, is 18,0% - binne die gevaararea. Dit dui op moontlike probleme wat die respondente ervaar wat betref hul verantwoordelikheid teenoor andere.

Tydens die na-toets verbeter die verantwoordelikheid vir andere na 48,0%, maar 12,0% is steeds in die gevaararea. Die retensietoets verbeter verder na 37,0% en is met slegs 1,0% in die gevaararea. Kommerwekkend is dat al drie die waardes van die onderskeie toetse binne die gevaararea val, wat daarop dui dat die respondente 'n groot verantwoordelikheid vir gevolge ten opsigte van andere voel.

4.3.2.7 Gebrek aan selfgeldig

Gebrek aan selfgeldig toon 'n waarde van 38,0% tydens die voortoets en is binne die gevaararea. Die gebrek aan selfgeldig wat die individue toon in sy gedrag teenoor ander, verbeter tot die waarskuwingsarea met 'n waarde van 34,0% na afloop van die AEP. Met die retensietoets verswak die gebrek aan selfgeldig egter weer na 37,0%.

Die gebrek aan selfgeldig verswak egter weer na die gevaararea tydens die retensietoets soos in Figuur 4.4. aangedui. Oorhoofs gesien is hierdie dimensie problematies en dui daarop dat die AEP geen werklike impak op die respondente gehad het nie.



Figuur 4.4 Selfpersepsie -profiel van die totale groep.²

4.3.2.8 Samevatting

Die opmerklikste verbetering het in die gebrek aan selfwaarde-dimensie plaasgevind. Al die verskillende dimensies se verbetering na afloop van die na-toets en retensietoets val binne die gewenste area, of grens daaraan, behalwe innerlike onsekuriteit, wat tydens al drie die toetse binne die gevaararea val. Dit dui op die onsekerheid wat die respondente veral ten opsigte van die toekoms ervaar, asook die vrees om verwerp te word. Dit kan duidelik gesien word in verantwoordelikheid vir andere, wat tydens al drie die toetse in die gevaararea voorkom, ten spyte daarvan dat verbetering plaasgevind het. Gebrek aan

² = Gewensda area (0% - 30%) = Waarskuwingsarea (30% - 36%) = Gevaarea (36% - 100%)

selfgelding, wat noodsaaklik is vir groei binne 'n verhouding, val ten tyde van die toetse tussen die waarskuwings- en gevaararea, wat daarop dui dat beide gebrek aan selfgelding en verantwoordelikheid vir andere nie merkwaardig verbeter het nie.

Angs onder die respondente het die beste vertoon en verbeter. Die geringe verskil tussen die na-toets en die retensietoets van die verskillende dimensies dui verder op die volhoubaarheid van die AEP. Die grootste tekortkoming wat by die hele groep voorkom, is respondente se onsekerheid, veral wat betref hul verhoudings met ander.

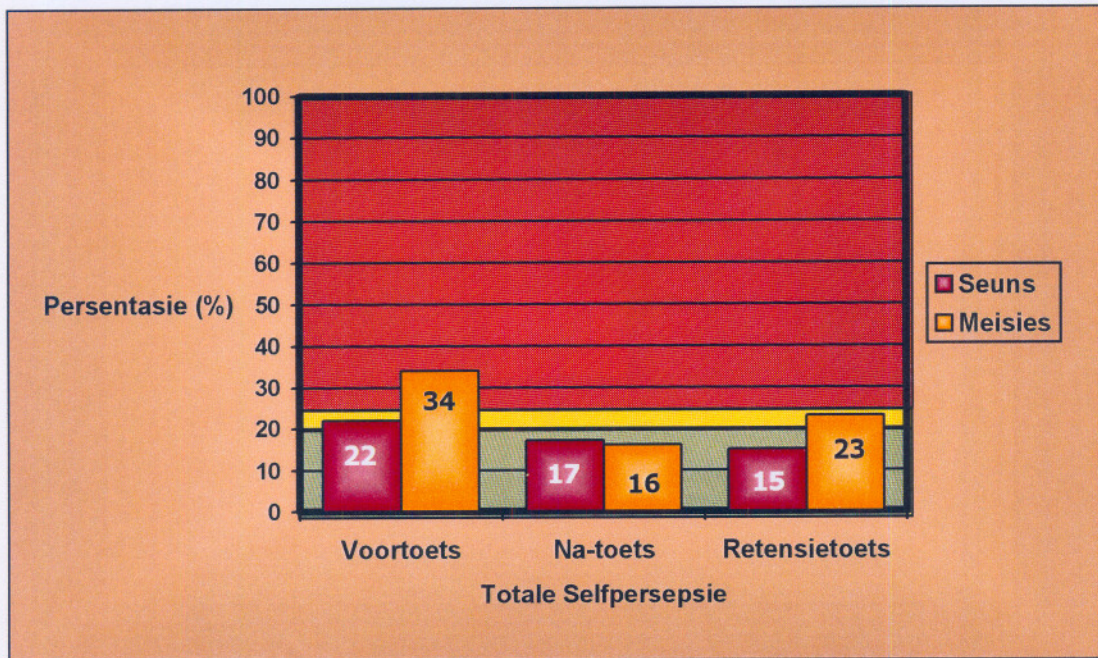
4.3.3 Geslagsprofiel

Vir die doel van die studie is dit belangrik om 'n onderskeid tussen geslagte te tref. Eerstens is die aanvanklike profiel belangrik met die oog op die ontwikkeling van die program en tweedens om te kyk in watter mate die verskillende geslagte op die program gereageer het.

4.3.3.1 Totale selfpersepsie

Die seuns het tydens die voortoets 'n totale selfpersepsiewaarde van 22,0% getoon, wat binne die waarskuwingsarea val. Die totale selfpersepsiewaarde het na 17,0% verbeter na afloop van die AEP. Die totale selfpersepsiewaarde het egter 'n verdere verbetering tot 15,0% getoon na die retensietoets. Soos aangetoon in Figuur 4.5, is die verbetering in die na-toets sowel as die opvolg-na-toets binne die gewenste area. Die volhoubaarheid van die AEP kan gesien word in die geringe verskil tussen die na-toets en die retensietoets.

Die meisies se selfpersepsie tydens die voortoets toon 'n gemiddeld waarde van 34,0%. Dit is 9,0% binne die gevaararea. Die selfpersepsie verbeter tot in die gewenste area met 16,0% en verlaag weer met die retensietoets na 23,0% in die waarskuwingsarea.



Figuur 4.5 Totale selfpersepsie van die seuns en meisies.³

4.3.3.2 Innerlike onsekuriteit

'n Persoon met 'n hoë innerlike onsekuriteit is van mening dat hy nie op sy eie vermoëns kan staat maak nie, dat sy omstandighede vir hom geen sekuriteit bied nie en dat die toekoms donker is. Tydens die voortoets is die seuns se innerlike onsekuriteitwaarde 30,0%, wat 5,0% in die gevaararea lê. Die innerlike onsekuriteit word verbeter na 26,0% tydens die na-toets. Ten spyte van dié verbetering val dit nog binne die gevaararea. Innerlike onsekuriteit word tydens die retensietoets verbeter na 22,0%. Hoewel die retensietoets verbeter het tot in die waarskuwingsarea, is daar nog ruimte vir verbetering. Sien Figuur 4.6.

Tydens die voortoets is die meisies se innerlike onsekuriteitwaarde 41,0%. Die meisies beleef onsekerheid en raak maklik paniekerig. Dié dimensie verbeter na

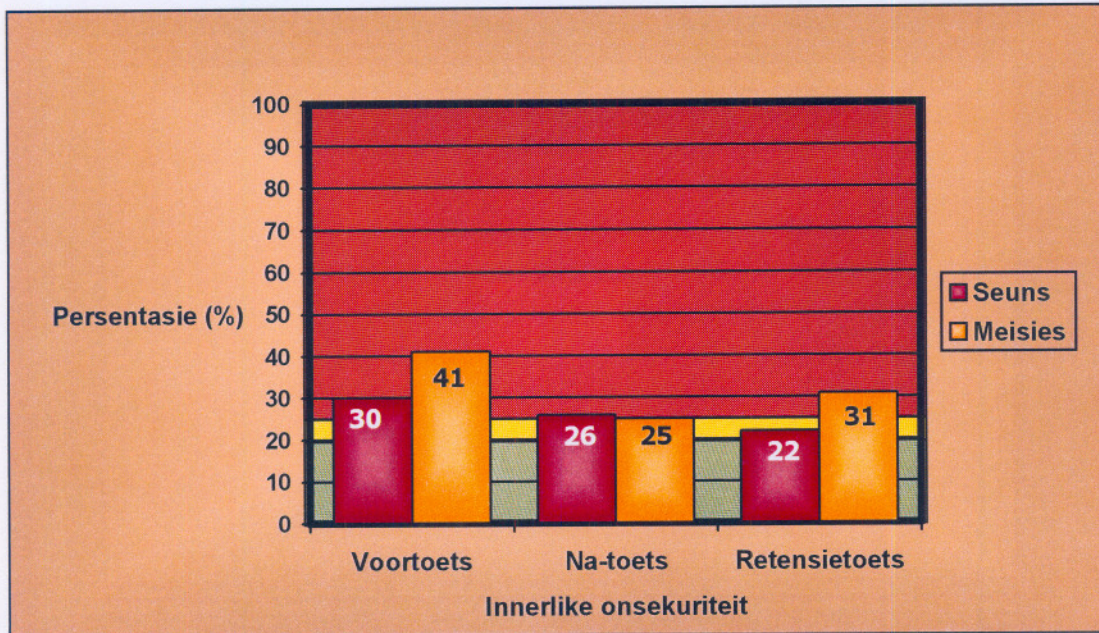
³ = Gewenste area
(0% - 21%)

= Waarskuwingsarea
(21% - 25%)

= Gevaararea
(25% - 100%)

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

25,0% na afloop van die AEP en verswak weer met die retensietoets tot 31,0%. Figuur 4.6 wys duidelik uit dat die voortoets in die gevaararea val hoewel die na-toets se waarde verbeter het tot in die waarskuwingsarea. Tydens die retensietoets word dit weer in die gevaararea aangetref.



Figuur 4.6 Innerlike onsekuriteit van die seuns en meisies.⁴

4.3.3.3 Skuldgevoelens

Die beleweniswêreld van die individu met hoë skuldgevoelens sentreer rondom aanvaarding van skuld vir alles wat verkeerd gaan, dat 'n gevoel van straf verdien word en die oorheersing van skuldgevoelens. Soos in Figuur 4.7 aangedui, staan albei die voortoets- en na-toetswaardes van die seuns op 20,0%. Die gemiddelde val net buite die waarskuwingsarea. Met die retensietoets verbeter die skuldgevoelens verder binne die gewenste area na 15,0%. Die meisies se skuldgevoelens word tydens die voortoets in die gevaararea met 'n waarde van 30,0% aangetref. Die respondente kom hul verantwoordelikheid

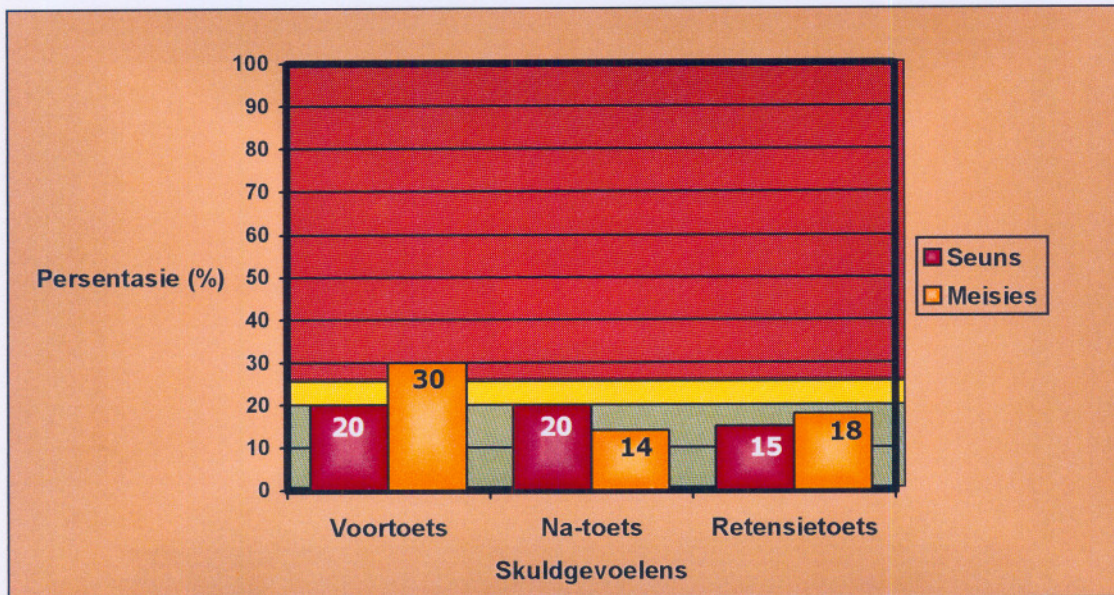
⁴ = Gewenste area
(0% - 21%)

= Waarskuwingsarea
(21% - 25%)

= Gevaararea
(25% - 100%)

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

na en vergewe hulself vir die foute wat hulle maak. Tydens die na-toets verbeter die meisies se skuldgevoelens na 14,0% om weer na 18,0% te verlaag tydens die retensietoets. Figuur 4.7 dui op hierdie veranderings tydens die na-toets en die retensietoets, wat albei in die gewenste area val.



Figuur 4.7 Skuldgevoelens van die seuns en meisies.⁵

4.3.3.4 Gebrek aan selfwaarde

'n Persoon met 'n lae selfwaarde voel hy is niks werd of spesiaal nie en verdien ook nie om met respek behandel te word nie. Die seuns se gebrek aan selfwaarde het tydens die voortoets 'n gemiddelde waarde van 16,0% getoon, wat in die gewenste area val. Gebrek aan selfwaarde verbeter na 8,0% tydens die na-toets en verswak met die retensietoets na 9,0%. Tydens al die drie toetse, soos in Figuur 4.8, val die gebrek aan selfwaarde persentasie binne die gewenste area.

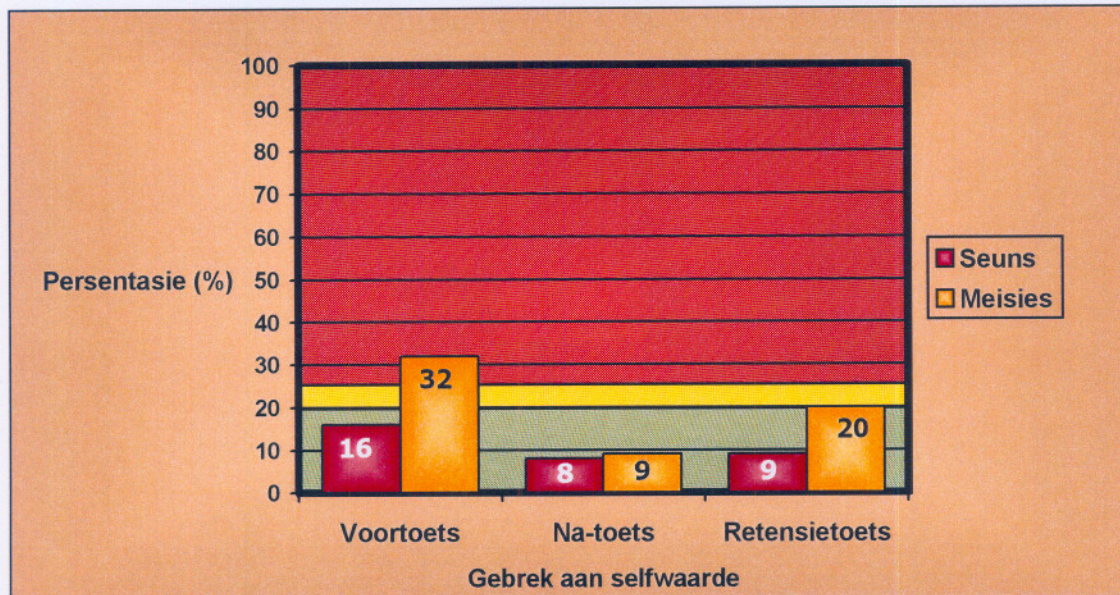
⁵ = Gewenste area
(0% - 21%)

= Waarskuwingsarea
(21% - 25%)

= Gevaararea
(25% - 100%)

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

Soos in Figuur 4.8 aangedui, is die meisies se gebrek aan selfwaarde 32,0% en 7,0% in die gevaararea. Die gebrek aan selfwaarde word verbeter met 9,0% tydens die na-toets tot in die gewenste area. Met die retensietoets verlaag die meisies se gebrek aan selfwaarde na 20,0%. Die retensietoets word wel in die gewenste area aangetref, maar is naby aan die waarskuwingsarea.



Figuur 4.8 Gebrek aan selfwaarde van die seuns en meisies.⁶

4.3.3.5 Angs

Angs, wat sensitief is vir die ontwikkelingsfase waarin die persoon hom bevind, toon tydens die voortoets van die seuns 'n waarde van 37,0%. Dié waarde is binne die gevaararea. Tydens die na-toets verbeter ang na 28,0% en verbeter steeds met die retensietoets na 27,0%. Albei die verbeterings van die na-toets en retensietoets vind in die gewenste area plaas, maar die verbeterings grens aan die waarskuwingsarea.

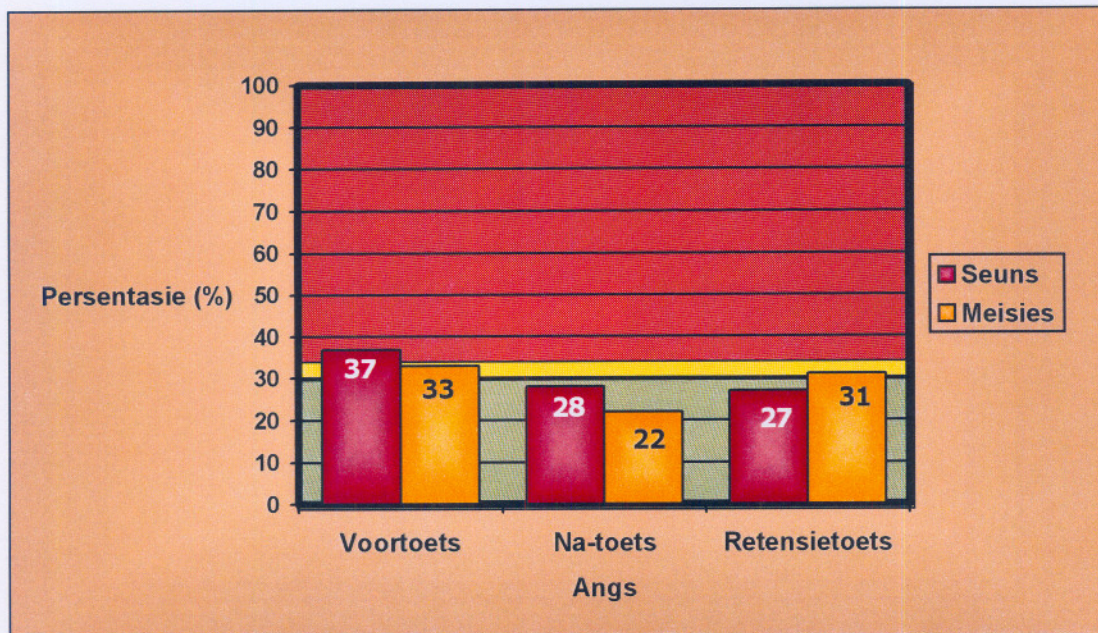
⁶ = Gewenste area
(0% - 21%)

= Waarskuwingsarea
(21% - 25%)

= Gevaararea
(25% - 100%)

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

Die gevoel van onsekerheid en vrees wat die meisies ervaar, word aangetoon. Die meisies se angs toon tydens die voortoets 'n gemiddelde waarde van 33,0% wat grootliks in die waarskuwingsarea val. Met die na-toets verbeter angs na die gewenste area met 'n waarde 22,0% en verswak met die retensietoets na 31,0%. Figuur 4.9 toon dat die retensietoets weer verswak het in die gevaararea.



Figuur 4.9 Angs van die seuns en meisies.⁷

4.3.3.6 Verantwoordelikheid vir andere

Die seuns se verantwoordelikheid vir andere, wat veral voorkom by kinders wat trauma ervaar, toon tydens die voortoets 'n waarde van 58,0. Dit is 22,0% in die gevaararea. Dié dimensie verbeter met die na-toets na 52,0% wat egter steeds 16,0% binne die gevaararea val. Met die retensietoets word 'n verdere verbetering by die seuns aangedui, met 'n gemiddelde waarde van 40,0% Die verbetering is steeds 4,0% binne die gevaararea.

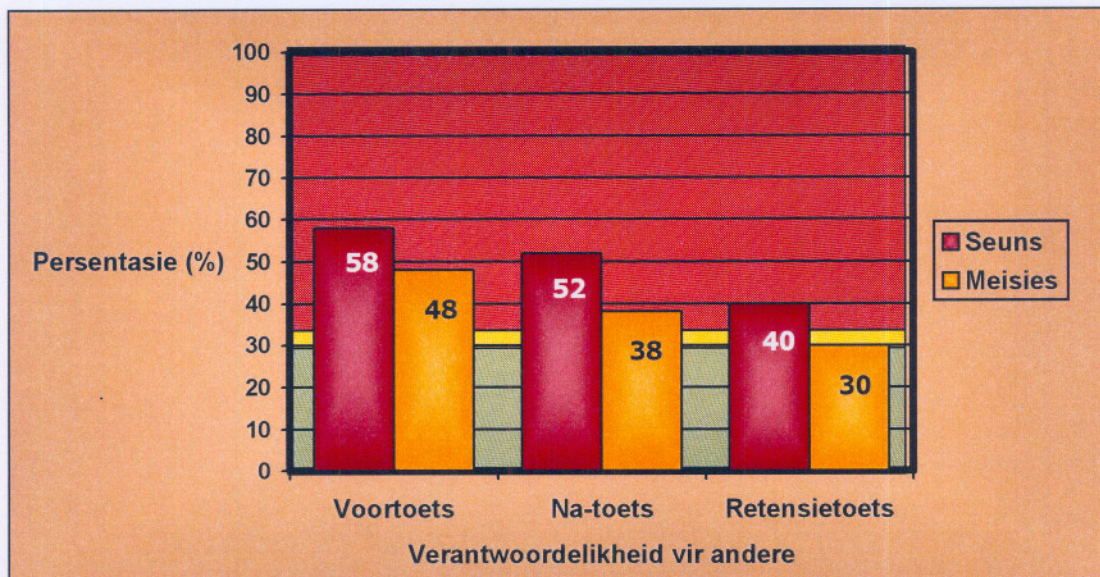
⁷ = Gewenste area
(0% - 30%)

= Waarskuwingsarea
(30% - 36%)

= Gevaararea
(36% - 100%)

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

Die volgende elemente is teenwoordig in die meisies se funksionering: hulle voel verantwoordelik vir andere se geluk en probeer aanhoudend om ander uit die moeilikheid te hou. Meisies se verantwoordelikheid vir andere toon 'n gemiddelde waarde van 48,0% met die voortoets. Dit is 12,0% binne die gevaararea. Na afloop van die AEP toon meisies se verantwoordelikheid vir andere 'n waarde van 38,0%, wat egter steeds binne die gevaararea val. Die retensietoets toon 'n verdere verbetering met 'n gemiddelde waarde van 30,0%, wat dus verbeter het tot in die gewenste area.



Figuur 4.10 Verantwoordelikheid vir andere van die seuns en meisies.⁸

4.3.3.7. Gebrek aan selfgelding

Die seuns se gebrek aan selfgelding in die voortoets, met ander woorde hulle gedrag teenoor ander, dui op 'n waarde van 38,0%, wat binne die gevaararea is. Na afloop van die AEP verbeter die na-toets met 5,0% na 33,0% en verswak weer na 34,0%. Albei die na-toets- en retensietoetswaardes is in die waarskuwingsarea

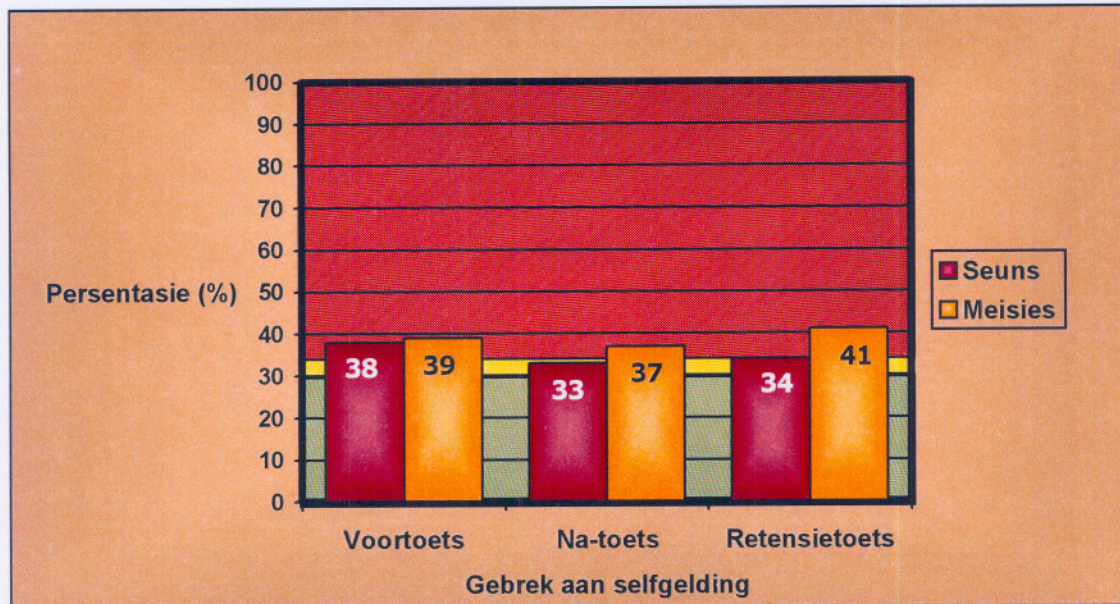
⁸ = Gewenste area
(0% - 30%)

= Waarskuwingsarea
(30% - 36%)

= Gevaararea
(36% - 100%)

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

Tydens die voortoets is die meisies se gebrek aan selfgelding 39,0%. Die gebrek aan selfgelding, wat noodsaaklik is vir groei binne enige verhouding, verbeter na 37,0% met die na-toets. Die retensietoets toon egter 'n gebrek aan selfgeldingwaarde van 41,0%. Al die drie toetse val binne die gevaararea.



Figuur 4.11 Gebrek aan selfgelding by seuns en meisies.⁹

4.3.3.8 Samevatting

Die beeld wat die ondersoekgroep verskaf, is dié van probleme en tekortkomings, soos duidelik sigbaar is in innerlike onsekuriteit en verantwoordelikheid vir andere, wat ten alle tye in die gevaararea of waarskuwingsareas voorkom. Deelnemers toon 'n duidelike onsekerheid oor hul vermoëns en probeer daardeur om eerder op ander se vermoëns staat te maak. Hulle kan dus baie makliker onder groepsdruk swig. Juis daarom is die AEP volgens die voortoets beplan en geïmplementeer. 'n Tekortkoming is waargeneem in selfpersesie en kan duidelik in die voorafgaande inligting

⁹ = Gewenste area
(0% - 30%)

= Waarskuwingsarea
(30% - 36%)

= Gevaararea
(36% - 100%)

waargeneem word. Wat egter duidelik waarneembaar is, is dat hoewel sekere dimensies steeds in die gevaararea verkeer, daar 'n opmerklike verbetering is tydens die dimensies na afloop van die betrokke AEP.

Duncan (1998:20); Gucker (2001:1) en Ruskin *et al.*, (2001:202) beklemtoon dat die grootste verandering as gevolg van blootstelling aan 'n AEP in deelnemers se selfpersepsie te weeg gebring word. Ons kan daarby aansluit deur sê dat 'n goed beplande AEP wat gebaseer is op vooraf assessering, deelnemers se selfpersepsie kan verbeter.

'n Belangrike aspek wat dikwels uit die oog verloor word met studies oor selfpersepsie, is dat selfpersepsie multidimensioneel is - dus uit verskillende dimensies bestaan (Marsh & Rademayne, 1994:52). Soos waarneembaar is tydens hierdie studie, kan die totale selfpersepsie verbeter. Daar moet egter meer in diepte op die afsonderlike dimensies gelet word om die totale selfpersepsie daadwerklik te kan verbeter. 'n Kommerwekkende faktor wat bly bestaan, is dat die meisies in die meerderheid dimensies 'n hoër waarde as die seuns getoon het, selfs al is 'n verbetering getoon. Daar moet dalk in die toekoms voorsiening gemaak word vir diversiteit in die AEP. Daar moet voorsiening gemaak word vir geslag, soos duidelik sigbaar is in die verskillende resultate van die meisies

4.4 PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID EN EFFEKGROOTTES VAN VERSKILLENDE DIMENSIES VAN SELFPERSEPSIE

4.4.1 Inleiding

Vir meer duidelikheid aangaande die effek wat die verskillende dimensies van selfpersepsie het, is effekgroottes vir praktiese betekenisvolheid bereken. Die gebruik van praktiese betekenisvolheid in navorsing kan nie genoeg beklemtoon word nie, veral ten opsigte van navorsing oor avontuur. Hattie *et al.* (1997:49-50) het effekgroottes in hul studie gebruik om te bepaal hoeveel verandering plaasgevind het tydens elke dimensie en gevind dat effekgrootte meer sinvol is as statistiese betekenisvolheid. Effekgrootte kan gebruik word om te bepaal of 'n intervensie 'n effek het. Dit meet of die afname in toetstellings in die praktyk betekenisvol is (Steyn, 2000:2-3; Steyn, 2002:10). Praktiese betekenisvolheid kan dus hier verstaan word as 'n groot genoeg afname in toetstelling om in die praktyk 'n effek te hê.

Die effekgrootte van verandering tussende tussen voor- en na-toetse (of na-toetse en retensietoetse) word bereken deur $d = \frac{|\bar{x}_V|}{s_V}$; waar s_V die standaardafwyking is wat die afname in toetstelling voorstel en \bar{x}_V die gemiddelde afname in toetstelling tydens die twee betrokke toetse. Om te bepaal of daar 'n praktiese betekenisvolle verskil is in die afnames van toetstellings tussen die seuns en meisies, word die effekgrootte vir die verskil as $d = \frac{|\bar{x}_S - \bar{x}_D|}{s_{maks}}$ bereken (Steyn, 2000:3). Hier is s_{maks} die maksimum van s_S en s_D , die standaardafwyking en \bar{x}_S en \bar{x}_D gemiddelde afname van die toetse vir die seuns en meisies

onderskeidelik. Cohen (1988:20-27) voorsien die volgende riglynwaares as 'n hulpmiddel vir die interpretasie van die omvang van praktiese betekenisvolheid:

- $d \approx 0.2$; - klein effek, wat glad nie prakties betekenisvol is nie;
- $d \approx 0.5$; - medium effek, wat opmerklik is en dalk dui op moontlike praktiese betekenisvolheid.
- $d \approx 0.8$ of groter - groot effek, die resultate is praktiese betekenisvol en daarom van praktiese belang.

4.4.2 Die totale groep se effekgroottes

In Tabel 4.1 word die effek van die AEP vir die totale groep se selfpersepsie, asook vir die afsonderlike dimensies, vir die verskillende toetsgeleenthede aangetoon. Tabelle 4.2 en 4.3 toon die effek van die intervensie op verskillende geslagte aan. In Tabel 4.4 word die verskil in effek van die intervensie tussen die seuns en meisies by die voortoets en na-toets, bereken asook by die na-toets en retensietoets.

Vir die doel van hierdie studie word meer klem gelê op die verskil tussen die voortoets en na-toets, asook die na-toets en retensietoets om 'n aanduiding van die volhoubaarheid van die AEP aan te toon. Die verskil tussen die voortoets en retensietoets word slegs gebruik in die geval van praktiese betekenisvolheid.

Soos aangedui in Tabel 4.1, is die verskil tussen die voortoets en die na-toets, die voortoets en retensietoets en die verskil tussen die na-toets en die retensietoets bereken. Tydens die voortoets en na-toets toon selfpersepsie ($d = 0.59$), innerlike onsekuriteit ($d = 0.47$), gebrek aan selfwaarde ($d = 0.67$) en angs ($d = 0.53$) 'n medium effek. Die respondente het dus op die bogenoemde dimensies verbeter, al as dit nie prakties betekenisvol nie. Daar is slegs 'n klein

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

effek by skuldgevoelens ($d = 0.34$), verantwoordelikheid vir andere ($d = 0.36$) en gebrek aan selfgelding ($d = 0.24$) teenwoordig.

Tabel 4.1 Die totale groep se effekgroottes van die AEP.

VERANDERLIKES	N	Na-toets - Voortoets			Retensietoets - Voortoets			Retensietoets- Na-toets		
		\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	D
Selfpersepsie	28	-9.46	16.14	0.59*	-8.29	18.12	0.46*	1.18	11.39	0.10
Innerlike Onsekuriteit	28	-7.57	16.11	0.47*	-7.36	21.13	0.35	0.21	16.70	0.01
Skuldgevoelens	28	-6.11	18.00	0.34	-7.28	19.60	0.37	-1.71	11.96	0.14
Gebrek aan Selfwaarde	28	-13.8	20.49	0.67*	-8.93	20.15	0.44*	4.86	12.76	0.38
Angs	28	-8.29	15.76	0.53*	-7.46	16.21	0.46*	0.82	11.67	0.07
Verantwoordelikheid Vir Ander	28	-6.21	17.23	0.36	-18.86	19.94	0.95**	-12.64	14.05	0.90**
Gebrek aan Selfgelding	28	-2.96	12.15	0.24	-2.54	16.77	0.15	0.43	13.17	0.03

N = aantal persone

SA = standaardafwyking

*** =** medium effek

\bar{x} = gemiddelde afname

d = effekgrootte

**** =** groot effek

In die tydsverloop tussen die na-toets en die retensietoets het selfpersepsie ($d = 0.10$), innerlike onsekuriteit ($d = 0.01$), gebrek aan selfwaarde ($d = 0.38$), angs ($d = 0.07$) en gebrek aan selfgelding ($d = 0.03$) almal verswak, hoewel nie prakties betekenisvol nie. Skuldgevoelens ($\bar{x} = 1.71$) se gemiddeld het afgeneem, maar is in die praktyk nie prakties betekenisvol nie ($d = 0.14$). Slegs verantwoordelikheid vir andere ($d = 0.90$) toon 'n groot effek, met ander woorde slegs verantwoordelikheid vir andere het prakties betekenisvol verbeter. As daar gelet word op die verskil tussen die voortoets en die retensietoets by verantwoordelikheid vir andere ($d = 0.95$), is die effekgrootte ook groot. Dit beteken dat verantwoordelikheid vir andere die standhoudendste dimensie was.

Vir die totale groep het verantwoordelikheid vir andere in die praktyk 'n verbetering op die lang duur getoon, terwyl selfpersepsie, innerlike onsekuriteit, gebrek aan selfwaarde, angs en gebrek aan selfgelding ook verbeterings getoon het wat moontlik betekenisvol kon gewees het as meer respondente betrek is.

4.4.3 Die seuns se effekgroottes

Tabel 4.2 dui die seuns se effekgroottes tydens die verskillende toetsgeleenthede aan. Die verskil tussen die voortoets en die na-toets toon aan dat al die dimensies verbeter het. 'n Medium effek word by gebrek aan selfwaarde ($d = 0.60$) en angs ($d = 0.59$) aangetref. Dié effek is opmerklik en dui dalk op 'n moontlike praktiese betekenisvolheid indien meer respondente betrokke kon gewees wees. Die ander dimensies het almal klein effekte getoon, wat nie in die praktyk betekenisvol is nie.

Al die dimensies, behalwe gebrek aan selfwaarde, verbeter in die tydsverloop tussen die na-toets en retensietoets, soos aangedui deur die afname in gemiddeld ($\bar{x} = 1.39$) in Tabel 4.2. Slegs verantwoordelikheid vir andere met 'n effekgrootte van $d = 0.85$ toon 'n prakties betekenisvolle verbetering, die ander dimensies se verbeterings was almal klein ($d < 0.5$).

Tydens die voortoets en retensietoets was daar ook 'n prakties betekenisvolle verskil by verantwoordelikheid vir andere met $d = 0.87$. Verantwoordelikheid vir ander het tydens al drie die toetse verbeter. Die respondente voel minder verantwoordelik vir ander se gevolge en probeer minder om ander uit die moeilikheid te hou.

Indien oorhoofs na Tabel 4.2 gekyk word, het die program die grootste effek gehad op verantwoordelikheid vir andere by die seuns, terwyl die ander dimensies nie prakties betekenisvol was nie.

Tabel 4.3 Die meisies se effekgroottes van die AEP.

VERANDERLIKES	N	Na-toets Voortoets			Retensietoets – Voortoets			Retensietoets- Na-toets		
		\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	D	\bar{x}	SA	d
Selfpersepsie	18	-18.5	16.5	1.12**	-11.3	19.16	0.59*	7.2	7.8	0.92**
Innerlike Onsekuriteit	18	-13.5	11.99	1.13**	-7.1	13.61	0.52*	6.4	12.28	0.52*
Skuldgevoelens	18	-16.4	17.45	0.94**	-12.3	23.58	0.52*	4.1	9.68	0.42*
Gebrek aan Selfwaarde	18	-23.2	26.78	0.87**	-12.1	26.24	0.46*	11.1	11.29	0.98**
Angs	18	-8.0	18.83	0.43*	-5.4	20.87	0.26	2.6	16.25	0.16
Verantwoordelikheid Vir Ander	18	-6.2	20.73	0.30	-19.7	18.57	1.06**	-13.5	14.17	0.95**
Gebrek aan Selfgelding	18	-2.3	13.51	0.17	0.00	20.22	0.00	2.3	14.71	0.16

N = aantal persone

SA = standaardafwyking

* = medium effek

\bar{x} = gemiddelde afname

d = effekgrootte

** = groot effek

4.4.5 Verskil tussen die seuns en meisies se effekgroottes

Om te kan bepaal op watter dimensie die AEP die meeste impak gehad het, word die verskil in effekte van die seuns en meisies tydens die voortoets en na-toets in Tabel 4.4 bereken. Die afsonderlike dimensies verbeter almal, waar selfpersepsie en skuldgevoelens 'n prakties betekenisvolle verbetering toon, terwyl innerlike onsekuriteit en gebrek aan selfwaarde 'n medium effek getoon het.

Tabel 4.4 toon dat die grootste verskil in effek van die AEP tussen die meisies en die seuns tydens die na-toets en die retensietoets, 'n gebrek aan selfwaarde ($d = 0.78$) is. Die verskil is prakties betekenisvol. 'n Klein verskil tussen die seuns en meisies word by selfpersepsie ($d = 0.42$), innerlike onsekuriteit ($d = 0.18$) en ang

prakties betekenisvol. Die verskil tussen die voortoets en retensietoets wat betref verantwoordelikheid vir andere, was ook prakties betekenisvol, met 'n effekgrootte van $d = 1.06$. Skuldgevoelens ($d = 0.42$), angs ($d = 0.16$) en gebrek aan selfgelding ($d = 0.16$) verlaag almal, maar nie prakties betekenisvol nie. Innerlike onsekuriteit het 'n effekgrootte van 0.52 , wat 'n medium effek is, wat daarop dui dat dit moontlik in die praktyk kon verswak indien meer respondente betrek is. Dit is egter te klein is om prakties betekenisvol te wees.

Selfpersepsie ($\bar{x} = -7.20$) en gebrek aan selfwaarde ($\bar{x} = -11.10$) daal egter aansienlik, soos te sien is in die negatiewe waardes van die gemiddelde afname (\bar{x}). Die negatiewe effek in die dimensie van selfpersepsie ($d = 0.92$) en gebrek aan selfwaarde (0.98) is prakties betekenisvol, wat dui op 'n terugval in die praktyk.

Die verskil tussen die voortoets en retensietoets toon egter dat die dimensies ten spyte van die terugval, nog 'n medium effek het ten opsigte van verbetering. Dit dui op 'n moontlike volhoubare effek indien meer respondente gebruik is.

Tabel 4.3 toon dat die meisies se verantwoordelikheid vir andere weereens as die standhoudenste dimensie voorkom met prakties betekenisvolheid en verbetering in al die drie toetse. Daarteenoor het selfpersepsie, innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens, en gebrek aan selfwaarde, almal medium effekte oor die lang termyn getoon, wat ook op moontlike praktiese betekenisvolheid dui.

Opsommend blyk dat wat betref die verskil tussen die na-toets en die retensietoets in verantwoordelikheid vir ander by die totale groep, die seuns en meisies die mees betekenisvolle verbeterings in die praktyk getoon het.

Tabel 4.2 Die seuns se effekgroottes van die AEP.

VERANDERLIKES	N	Na-toets - Voortoets			Retensietoets – Voortoets			Retensietoets- Na-toets		
		\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	D	\bar{x}	SA	d
Selfpersepsie	18	-4.44	13.97	0.32	-6.61	17.86	0.37	-2.17	11.86	0.18
Innerlike Onsekuriteit	18	-4.28	17.44	0.25	-7.50	24.71	0.30	-3.22	18.11	0.18
Skuldgevoelens	18	-0.39	16.01	0.02	-5.33	17.25	0.31	-4.94	12.12	0.41
Gebrek aan Selfwaarde	18	-8.56	14.36	0.60*	-7.17	16.47	0.44	1.39	12.47	0.11
Angs	18	-8.44	14.39	0.59*	-8.61	13.53	0.64*	-0.17	8.58	0.02
Verantwoordelikheid Vir Ander	18	-6.22	15.63	0.40	0.39	21.17	0.87**	-12.17	14.37	0.85**
Gebrek aan Selfgelding	18	-3.33	11.72	0.28	-3.94	14.98	0.26	-0.61	12.56	0.05

N = aantal persone

SA = standaardafwyking

* = medium effek

\bar{x} = gemiddelde afname

d = effekgrootte

** = groot effek

4.4.4 Meisies se effekgroottes

Die verskille tussen die meisies se drie toetse word in Tabel 4.3 weergegee. Die effekgroottes van onder andere selfpersepsie ($d = 1.12$), innerlike onsekuriteit ($d = 1.13$), skuldgevoelens ($d = 0.94$) en gebrek aan selfwaarde ($d = 0.87$), toon almal groot effekte. Dit wil sê, die AEP was prakties betekenisvol vir dié betrokke dimensies. Angs ($d = 0.43$) toon 'n medium effek, terwyl verantwoordelikheid vir andere ($d = 0.30$) en gebrek aan selfgelding ($d = 0.17$) ook 'n verbetering tussen die voortoets en na-toets toon, hoewel dit slegs 'n klein effek is. Die meisies het tussen die voortoets en na-toets in al die dimensies verbeter.

Tabel 4.3 toon aan dat al die dimensies, behalwe verantwoordelikheid vir andere, tussen die na-toets en retensietoets verswak het. Die effekgrootte ($d = 0.95$) is

Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

($d = 0.15$) aangetref. Dit het dus 'n groter volhoubaarheid getoon as gebrek aan selfwaarde. Gebrek aan selfgelding ($d = 0.12$), verantwoordelikheid vir andere ($d = 0.09$) en skuldgevoelens ($d = 0.07$) toon 'n uiters klein effek en dui die grootste volhoubaarheid vir die AEP-uitkomste aan. Die drie dimensies verlaag ook die minste tydens die drie toetsgeleenthede.

Tabel 4.4 Die verskil in effek van die AEP tussen die seuns en meisies tydens die voortoets en na-toets, asook die na-toets en die retensietoets.

VERANDERLIKES	Na-toets - Voortoets					Retensietoets - Na-Toets				
	Seuns		Meisies		effek grootte D	Seuns		Meisies		effek grootte d
	\bar{x}	SA	\bar{x}	SA		\bar{x}	SA	\bar{x}	SA	
Selfpersepsie	-4.44	13.97	-18.5	16.50	3.33**	-2.17	11.86	7.2	7.80	0.42*
Innerlike Onsekuriteit	-4.28	17.44	-13.5	11.99	0.53*	-3.22	18.11	6.4	12.28	0.18
Skuldgevoelens	-0.39	16.01	-16.4	17.45	0.92**	-4.94	12.12	4.1	9.68	0.07
Gebrek aan Selfwaarde	-8.56	14.36	-23.2	26.78	0.55*	1.39	12.47	11.1	11.29	0.78**
Angs	-8.44	14.39	-8.0	18.83	0.02	0.17	8.58	2.6	16.25	0.15
Verantwoordelikheid Vir Ander	-6.22	15.63	-6.2	20.73	0.001	-12.17	14.37	-13.5	14.17	0.09
Gebrek aan Selfgelding	-3.33	11.72	-2.3	13.51	0.08	-0.61	12.56	2.3	14.71	0.12

\bar{x} = gemiddelde afname

SA = standaardafwyking

effekgrootte D = effek tussen die seuns en meisies se effekgroottes

* = medium effek

** = groot effek

Deur na die verskil in effek van die AEP tussen die seuns en meisies tydens die voortoets en retensietoets te kyk, kan gesien word dat die program die grootste impak gehad het op selfpersepsie en skuldgevoelens. Innerlike onsekuriteit en

gebrek aan selfwaarde toon slegs medium effekte, wat moontlik betekenisvol kon wees indien meer respondente betrek kon word.

Die volhoubaarheid van die AEP, wat bepaal word deur die tydsverloop tussen die na-toets en retensietoets, het slegs by gebrek aan selfwaarde 'n praktiese betekenisvolheid aangetoon. 'n Duidelike verskil word tussen die seuns en meisies aangetref, wat dui op die dringendheid van diversiteit van die AEP.

4.4.6 Opsomming

Indien oorhoofs na die tabelle gekyk word, is dit opmerklik dat die AEP na aanleiding van die resultate van die voortoets vir die verskillende dimensies voorsiening gemaak het. Die respondente het nie so goed tydens die voortoets getoets nie. Na afloop van die AEP het die totale selfpersepsie verbeter, waar innerlike onsekuriteit, gebrek aan selfwaarde en angs die grootste bydrae gelewer het.

Opmerklik by die meisies is dat innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens en gebrek aan selfwaarde 'n bydrae gelewer het tot verbetering in hul selfpersepsie. Slegs gebrek aan selfwaarde en angs het by die seuns 'n bydrae gelewer. Na afloop van die AEP was die respondente se siening oor hulself die beste, hulle was minder onseker oor hulself, hul verhoudings met ander en oor die toekoms.

Tussen die na-toets en retensietoets het slegs verantwoordelikheid vir andere prakties betekenisvol verbeter. Die afsonderlike dimensies het almal verbeter in die tydsverloop tussen die voortoets en die retensietoets. Verantwoordelikheid vir andere toon die grootste bydrae tot die verbetering van die totale selfpersepsie, terwyl gebrek aan selfwaarde en angs medium effekte toon.

4.5 SAMEVATTING

Ter opsomming van die resultate weergegee in die genoemde figure en tabelle kan die volgende inligting voorsien word wat betref die verskillende dimensies.

Na afloop van die AEP het die totale selfpersepsie verbeter, waar innerlike onsekuriteit, gebrek aan selfwaarde en angs die grootste bydraes gelewer het. Opmerklik is dat die meisies se innerlike onsekuriteit, skuldgevoelens en gebrek aan selfwaarde 'n bydrae gelewer het tot hul verhoogde selfpersepsie. Slegs gebrek aan selfwaarde en angs het by die seuns 'n bydrae gelewer. Indien gelet word op Figuur 4.3, is die verbetering in totale selfpersepsie, waarvan gebrek aan selfwaarde die hoogste verbetering getoon het, baie duidelik sigbaar. Dit is duidelik in Tabel 4.1 dat gebrek aan selfwaarde die grootste effek getoon het. Gebrek aan selfgelding het die kleinste betekenisvolste effek getoon (Tabel 4.1) en het steeds in die gevaararea voorgekom (Figuur 4.4) na afloop van die AEP.

Tydens die retensietoets het selfpersepsie steeds 'n blywende verbetering getoon (Figuur 4.3) en 'n medium effek op die volhoubaarheid van die AEP getoon (Tabel 4.1). Verantwoordelikheid vir ander het ten spyte van die posisie in die gevaararea (Figuur 4.4) die grootste effek getoon, met ander woorde dit was die betekenisvolste verandering op die lang duur.

Met die tydsverloop tussen die na-toets en die retensietoets het slegs verantwoordelikheid vir andere 'n betekenisvolle verskil getoon (Tabel 4.1) maar kon steeds nie uit die gevaararea beweeg nie (Figuur 4.4). Hoewel slegs verantwoordelikheid vir andere en skuldgevoelens verbeter het, was die verswakking minimaal in die ander dimensies (Tabel 4.1). Die geringe verskil dui op die volhoubaarheid van die AEP.

Die verskil tussen die seuns en meisies se resultate is indrukwekkend. Dit dui duidelikheid aan dat daar tydens die ontwikkeling van 'n AEP voorsiening gemaak moet word vir diversiteit van aktiwiteite, die inagneming van die risiko daaraan verbonde asook die vaardigheidsvlak.

Dit is dus duidelik sigbaar dat selfpersepsie verbeter kan word deur 'n AEP. Dimensies wat 'n duidelike rol gespeel het, was gebrek aan selfwaarde, verantwoordelikheid vir andere, en angs. Die volhoubaarste effek was die duidelikste sigbaar in die verantwoordelikheid vir andere-dimensie. Die kommerwekkendste aspek is dat die betrokke dimensie ten tye van die verskillende toetsgeleenthede steeds in die gevaararea was. Dit dui op die vrees van jeugdige om verwerp te word en eerder deur ander mense aanvaar te word en om te probeer om ander mense gelukkig te hou.

Respondente toon 'n duidelike onsekerheid oor hul vermoëns en daardeur probeer hulle eerder om op ander se vermoëns staat te maak. Hulle swig dus baie makliker onder groepsdruk. Respondente voel dalk dat hulle nie bekwaam is om aan die verwagtings van familie en vriende te voldoen nie. Dit veroorsaak dat hulle al meer betrokke raak by afwykende aktiwiteite, naamlik dwelm- en alkoholmisbruik, depressie, angstigheid, selfmoord, misdaad, geweld, seksuele interaksie, tienerswangerskappe, swak gesondheid, onderprestasie en skoolfaling (Bukstein, 1998:2; Benson, 2000:4; Toretta, 2002:1). Dit kan dikwels tot die verlaging van 'n jeugdige se selfpersepsie lei.

Na aanleiding van die grafieke en tabelle in hierdie hoofstuk kan daar bevestig word dat 'n goed beplande AEP 'n deelnemer se selfpersepsie verbeter (Schoel *et al.* 1988:268; McDonald & Howe, 1989:250; Nadler, 1993:69; Itin, 1995:5; Ebbeck & Gibbons, 1998:302; Klint, 1999:163; Benson, 2000:4; Russel, 2000:170; Garst *et al.*, 2001:41; Gucker, 2001:1).

5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

- 5.1 INLEIDING**
 - 5.2 SAMEVATTING**
 - 5.3 GEVOLGTREKKING**
 - 5.4 VERDERE NAVORSING**
-

5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 word die navorsingsproses georden aan die hand van hipotetiese oortuigings en subprobleme wat met die sentrale hipotese en doelstellings in verband staan. Eerstens word daar gefokus op die gevolgtrekkings wat gemaak kan word rakende die hoofdoelwit van die studie, naamlik om te bepaal of 'n vyfmaande AEP 'n uitwerking het op die selfpersepsie as gevoelskomponent van die deelnemers by die Beyond Adventure Avontuurskool. Tweedens gaan daar gelet word na die volhoubaarheid van die uitwerking van die AEP.

5.2 SAMEVATTING

So dikwels word jeugdiges gesien as mense wat nie rigting het nie, nie deelneem aan aktiwiteite nie en eerder tyd in die kamer of saam met vriende sal deurbring as saam met die familie. Hulle word as sinoniem beskou met die term probleme, en enige reaksie van hul kant word as rebelsheid geïnterpreteer. Een so 'n

voorbeeld is jeugdiges wat nie weet wat om met hul lewens te doen na sekondêre onderrig nie.

Dit is dan ook waar die Beyond Adventure Avontuurskool jeugdiges met die geskikte uitkoms verskaf. Hulle word vir 'n jaar in 'n natuurlike omgewing geplaas met ander jeugdiges wat soortgelyke ervarings en gevoelens het. Hulle word dan ook die geleentheid gegun om hul talente en potensiaal te ontdek. Deur middel van assessering kon daar bepaal word dat die meeste deelnemers 'n probleem met hul selfpersepsie het. Selfpersepsie is in verskillende gevoelskomponente verdeel en daar is gepoog om deur middel van 'n AEP deelnemers se selfpersepsie te verbeter.

Uit die studie blyk dit dat AEP 'n positiewe uitwerking op die studente van Beyond Adventure Avontuurskool se selfpersepsie as gevoelskomponent te weeg gebring het. Die bevinding sluit aan by vorige studies wat soortgelyke resultate opgelewer het (Schoel *et al.*, 1989:13; Davis-Berman & Berman, 1989:29; Itin, 1995:2; Russell *et al.*, 1995:207; Hattie *et al.*, 1997:67; Priest & Gass, 1997:282; Duncan 1998:20; Ebbeck & Gibbons, 1998:306; Herbert, 1998:202; Waltermire, 1999:3; Benson, 2000:3; Bruyere, 2001:210; Ewert, 2001:5; Garst *et al.*, 2001:41; Gucker, 2001:1; Ruskin *et al.*, 2001:202; Russell, 2001:75; Russell & Phillips-Miller, 2002:434).

Die selfpersepsie van die deelnemers het na afloop van die voortoets verbeter vanaf die gevaararea (26%) na die gewenste area (17%). Al die betrokke dimensies het 'n verbetering getoon met die voortoetsresultate. In die besonder het innerlike onsekuriteit ($d = 0.47$), gebrek aan selfwaarde ($d = 0.67$) en angs ($d = 0.53$) 'n bydrae tot die verbetering van die totale selfpersepsie gehad.

Die AEP was resultaat-georiënteerd en het 'n 'n medium effek ($d = 0.46$) op die deelnemers se selfpersepsie getoon na afloop van die retensietoets. Dit kan moontlik wees as gevolg van die effense daling in selfpersepsie van die vorige

waarde (18%) en kom egter steeds in die gewenste area voor. Die medium effek kon selfs groter gewees het indien meer respondente betrokke was. Verantwoordelikheid vir andere ($d = 0.90$) was die enigste dimensie wat op die lang duur betekenisvol verander het.

Die AEP het die grootste impak op die totale selfpersepsie en skuldgevoelensdimensie getoon (Tabel 4.4) na afloop van die voortoets tussen die seuns en meisies. Gebrek aan selfwaarde toon die grootste verskil in effek van die AEP tussen seuns en meisies tydens die natoets en die retensietoets, wat op 'n verdere praktiese betekenisvolheid dui. Gebrek aan selfgeldig, verantwoordelikheid vir ander en skuldgevoelens dui klein effekte aan en ook die grootste volhoubaarheid vir die programuitkomste. Die drie dimensies varieer ook die minste tydens die drie toetsgeleenthede.

Kommerwekkend dat verantwoordelikheid vir ander wat die volhoubaarste dimensie was, steeds tydens al drie toetsgeleenthede binne die gevaararea val. Opmerklik dat al die betrokke dimensies verbeter het in die verloop van die voortoets en retensietoets. Albei hipoteses word dus aanvaar.

Die hipotese toon aan dat 'n vyf-maande AEP 'n uitwerking op die studente van die Beyond Adventure Avontuurskool se selfpersepsie as gevoelskomponent gehad het.

Die tweede hipotese word aanvaar, naamlik 'n vyf-maande AEP het 'n volhoubare uitwerking betreffende die selfpersepsie van die deelnemers.

5.3 GEVOLGTREKING

Die volgende gevolgtrekkings kan uit die studie gemaak word:

- Selfpersepie ($d = 0.59$), innerlike onsekuriteit ($d = 0.47$), gebrek aan selfwaarde ($d = 0.67$) en angs ($d = 0.53$) het 'n medium effek getoon na afloop van die AEP.
- Verantwoordelikheid vir ander ($d=0.90$) het prakties betekenisvol verbeter 'n maand na afloop van die AEP. As daar gelet word op die verskil tussen die voortoets en die retensietoets by verantwoordelikheid vir andere ($d = 0.95$) is die effekgrootte ook groot. Dit beteken dat verantwoordelikheid vir ander die standhoudendste dimensie was.
- Selfpersepsie ($d=3.33$) en skuldgevoelens ($d=0.92$) het tydens die voortoets en retensietoets vergelyking 'n prakties betekenisvolle effek getoon, en gevolglik die grootste impak op die deelnemers gehad na die afloop van die AEP.
- Die grootste verskil in effek van die AEP tussen die meisies en die seuns tydens die natoets en die retensietoets, is gebrek aan selfwaarde ($d = 0.78$). Die verskil is prakties betekenisvol.

Die teenwoordigheid van die verandering kan aan verskeie faktore toegeskryf word:


- Die deelnemers is vooraf geassesseer, wat gehelp het om die AEP te beplan volgens die geïdentifiseerde behoeftes van die deelnemers.

- Die program was langer as twintig dae, wat 'n groter en meer volhoubare uitwerking op die deelnemers gehad het.
- Daar is voorsiening gemaak vir meer reflektieringstyd oor aktiwiteite. Die deelnemers is dus bewus gemaak van hul talente en potensiaal.

5.4 VERDERE NAVORSING

Tydens die studie is verskeie aspekte wat verdere navorsing regverdig geïdentifiseer, naamlik:

1. 'n Studie moet onderneem word waar ouderdom, geslag, kultuur en ras in aanmerking geneem word.
2. 'n Studie moet onderneem word waar die effek van die verskillende tipes van die AEP op selfpersepsie in ag geneem moet word.
3. 'n Studie moet onderneem word om die effek van die fasiliteringstegnieke te bepaal vir die verbetering van selfpersesie.
4. 'n Studie moet onderneem word om eerder te fokus op die verskillende gevoelskomponente van selfpersepsie in plaas van die totale selfpersepsie.



ACKERMAN, C.J. & CILLIERS, C.D. 1987. Die leerling se selfbeeld: hoe raak dit my? *Die unie*, 83(10):278 – 279, Apr.

ALVAREZ, A.G. & STAUFFER, G.A., 2001. Musing on adventure therapy. *The journal of experiential education*, 24(2): 85-91, Fall.

ANDERSON, L., SCHLEIEN, S., McAVOY, L., LIAS, G. & SELIGMANN, D. 1997. Creating positive change through integrated outdoor adventure programs. *Therapeutic recreation journal*, 31(4): 214-229.

ANON. 2000. Experiential learning comes of age. [Web:] http://www.findarticles.com/cf_0/m4467/3_54/61649765/print.jhtm [Datum van gebruik: 22 Feb. 2003].

BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.

BANK, J. 1985. *Outdoor development for managers*. England: Gower.

BARUTH, L.G. & MANNING, M.L. 1999. *Multicultural counseling and psychotherapy: a life-span perspective*. 2nd ed. N.J.: Prentice Hall.

BEMBRY, R. 1998. A youth development strategy: principles to practise in recreation for the 21st century. [Web:] <http://www.rpts.edu/witt/conpubs/bembry98.htm> [Datum van gebruik: 9 Sept. 2003].

Bibliografie

BENSON, P.L. 2000. Our greatest resource. [Besikbaar op internet:] http://www.findarticles.com/cf_0/m1145/10_35/66682718/print.jhtml [Datum van gebruik: 17 Jun. 2002].

BERMAN, D.S. & ANTON, M.T. 1988. A wilderness therapy program as an alternative to adolescent psychiatric hospitalization. *Residential treatment for children and youth*, 5(3):41-53.

BERMAN, D.S. & DAVIS-BERMAN, J.L. 1989. Wilderness therapy: a therapeutic adventure for adolescents. *Journal of independent social work*, 3(3): 65-77.

BERMAN, D.S. & DAVIS-BERMAN, J.L. 1995. Adventure as psychotherapy: a mental health perspective. [Web:] <http://www.lin.ca/resources/html/vol22/v22n2a4.htm> [Datum van gebruik: 23 Jan. 2002].

BERMAN, J.S. & BERMAN, D., 2001. Risk and anxiety in adventure programs. *The journal of experiential education*, 24(2) 305-310, Fall.

BEYOND ADVENTURE, 2002. www.beyondadventure.co.za [Datum van gebruik: 4 Mei 2003].

BILLS, R.E. 1981. Self-concept and schooling. Ind. : A Kappa Delta.

BRANNON, L. & FEIST, J. 1992. Health psychology: an introduction to behavior and health. 2e uitg. Calif. : Wadsworth.

BROOKS-HARRIS, J.E. & STOCKWARD, S.R. 1999. Workshops: designing and facilitating experiential learning. Calif. : Sage.

Bibliografie

BRUYERE, L.B., 2001. Appropriate benefits for outdoor programs targeting juvenile male offenders. *The journal of experiential education*, 24(1):210-213, Fall.

BUKSTEIN, O. 1998. Summary of practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with substance use disorder. [Web:] http://www.findarticles.com/cf_0/m2250/n1_v37/2038095/print.jhtm [Datum van gebruik: 22 Feb. 2003].

BUNTING, C.J. 1982. Managing stress through challenge activities. *Journal of physical education, recreation and dance*, 53: 48-49, Oct.

CAIN, J. & JOLLIFF, B. 1998. Teamwork and teamplay. Dubuque. Io : Kendall/Hunt Publishers.

CANADA. The Academy of Leisure Science. 1992. The benefits of leisure. (*In: Canadian Parks/Recreation Association. 1997. Benefits of parks and recreation catalogue. Canada*).

CAPUZZI, D. & GROSS, D.R. 1989. Youth at risk: a resource for counselors, teachers and parents. U.S.A.: American Association for Counseling and Development.

CAREY, R. 1992. Is your team tried? *Successful meetings*, 41(12):97-100.

CARRELL, S. 1993. Group exercises for adolescents: a manual for therapists. Newbury Park : Sage.

CASSON, D. & GILLIS, H., 1994. A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The journal of experiential education*, 17(1): 40-47.

Bibliografie

CHAPMAN, S. 1992. What is the question? *The journal of experiential education*, 15(2), 16-17.

COHEN, J., 1988. Statistical power analysis for behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

COLEMAN, M. 2000. "Don't laugh at me" coming to camps. [Web:] http://www.findarticles.com/cf_0/m1249/3_73/62896155/priny.jhtml [Datum van gebruik: 17 Aug. 2001].

COOPER, G. 1998. Outdoors with young people: a leader's guide to outdoor activities, the environment and sustainability. Dorset, U.K. : Russell House.

CSIKSZENTMIHALYI, M. & CSIKSZENTMIHALYI, I.S. 1990. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure education. State College, Pa. : Venture. p. 153 – 158.)

DARST, P.W. & ARMSTRONG, G.P. 1980. Outdoor adventure activities for school and recreation programs. Minneapolis, Minn. : Burgess.

DEVITO, J.A. 1998. The interpersonal communication book. N.Y. : Longman.

DRIVER, B.L., BROWN, P. & PETERSON, G.L. 1991. The benefits of leisure. State College. Pa : Venture.

DRYFOOS, J.G. 1996. Adolescents at risk: shaping programs to fit the need. *Journal of Negro education*, 65(1):5-18, Winter.

DU PLOOY, J. & SWANEPOEL, Z., 1997. Multicultural education: problems faced by minority groups in schools. *Acta academica*, 29(3): 129-153.

Bibliografie

DU TOIT, S.J. & KRUGER, N., 1991. The child: an educational perspective. Durban : Butterworths.

DUNCAN, G. 1998. The psychological benefits of wilderness. [Web:] <http://ecopsycology.athabasca.ca/final/duncan.htm> [Datum van gebruik: 15 Mei 2002].

DURGIN, C.H. & McEWEN, D. 1991. Troubled young people after the adventure program: a case study. *Journal of experiential education*, 14(1):31-35.

DYSON, B.P. 1995. Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of teaching in physical education*, 14: 394-407.

EBBECK, V. & GIBBONS, S.L. 1998. The effect of a team building program on self-conceptions of grade 6 and 7 physical education students. *Journal of sport and exercise psychology*, 20: 300-310.

EDGINTON, C.R, HANSON, C.J, EDGINTON, S.R. & HUDSON, S.D. 1998. Leisure programming: a service-centered and benefits approach. 3rd ed. N.Y. : McGraw-Hill.

EDGINTON, C.R., HUDSON, S.D., DIESER, R.B. EN EDGINTON, S.R., 2004. Leisure programming: a service-centered and benefits approach. 4th ed. N.Y. : McGraw-Hill.

EWERT, A.W. 1989. Outdoor adventure pursuits: foundations, models and theories. Oh. : Publishing Horizons.

Bibliografie

EWERT, A.W. 2001. Adventure recreation: what's new for resource managers, public policy analysts, and recreation providers. [Web:] http://www.findarticles.com/cf_0/m1145/2_36/71825045/print.jhtm [Datum van gebruik: 24 Feb. 2001].

FARRELL, P. & LUNDGREN, H.H. 1991. The process of recreation programming: theory and technique. Pa. : Venture.

FAUL, A.C. & HANEKOM, A.J. 1997. Die rol van houdings, waardes en selfpersepsie op die funksionering van die mens. Potchefstroom : Perspektief Opleidingskollege

FAUL, A.C. & HANEKOM, A.J. 1997. Selfpersepsieskaal. [Web:] <http://www.perspektief.com> [Datum van gebruik: 30 Jun. 2002].

FAUL, A.C. & VAN NIEKERK, C. 1999. The assessment of vulnerable children with standardized measure instruments. *Social work practitioners' researcher*, 11(3):89-106.

FIENNES, R. 1994. Mind over matter. Great Britain : Cox & Wyman.

FISCHER, R.L. & ATTAH, E.B. 2001. City kids in the wilderness: a pilot-test of Outward Bound for foster care group home youth. *The journal of experiential education*, 24(2): 109-117, Fall.

FORD, P. & BLANCHARD, J. 1985. Leadership and administration of outdoor pursuits. Pa. : Venture.

GALLAHUE, D.L. & OZMUN, J.C. 1989. Understanding motor development. Ia. : Brown & Benchmark.

Bibliografie

GARST, G., SCHEIDER, I. & BAKER, D. 2001. Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *The journal of experiential education*, 24(1):41-49, Spring.

GASS, M.A. 1993. Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming. Dubuque, Ia. : Kendall/Hunt.

GASS, M.A. 1995. Book of methaphors. Dubuque lo : Kendall/Hunt publishers.

GILLIS, H.L. & SIMPSON, C. 1993. (*In* Gass, M.A. Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming. Dubuque, Ia. : Kendall/Hunt. p. 331-346)

GREENAWAY, R. 1993. Playback: a guide to reviewing activities. Scotland : Callander Printers.

GREENAWAY, R. 1995. Powerful learning experiences in management learning and development. Lancaster : University of Lancaster. (Proefskrif- D. Phil.)

GREENAWAY, R. 2001. Experiential learning cycles. [Web:] www.reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm [Datum van gebruik: 19 Febr. 2002].

GREENAWAY, R. 2002. How transfer happen. [Web:] <http://www.outdoored.com/articles/Article.asp?ArticleID=140> [Datum van gebruik: 19 Febr. 2003].

GUCKER, P.L. 2001. Camp teaches life lessons: promoting children's good health. [Web:] http://www.findarticles.com/cf_0/m1249/5_74/80194446/print.jhtml [Datum van gebruik: 30 Mei 2002].

Bibliografie

HALLIDAY, N. 1999. Developing self-esteem through challenge education experiences. *Journal of physical education, recreation and dance*, 70(6):51-66.

HALONEN, J.S. & SANTROCK, J.W. 1996. Psychology: contexts of behavior. U.S.A. : McGraw-Hill.

HAMMERSLEY, C.H. 1992. If we win, I win – adventure education in physical education and recreation. *Journal of physical education, recreation and dance*, 63 – 67, Nov/Dec.

HARTER, S. 1988. Manual for self-perception profile for adolescents. Denver, Colo. : University of Denver.

HATTIE, J., MARSH, H.W., NEIL, J.T. & RICHARD, G.E. 1997. Adventure education and Outward Bound: out-of-class experience that makes a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1):43-87, Spring.

HERBERT, J.T. 1998. Therapeutic effects of participating in adventure therapy program. *Rehabilitation counseling bulletin*, 41(3): 201-217, Mar.

HERSELMAN, E. 1998. Die impak van toubaanprogramme op groepeerseffektiwiteit. Bloemfontein : Universiteit van die Vrystaat. (Verhandeling – M.A.)

HEUNIS, C. du P. 1997. Avontuurgerigte spanbou in 'n eietydse samelewing: 'n Menslike Bewegingskundige persepektief. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif – D.Phil.).

HOBBS, T. 1992. Experiential training: practical guidelines. London : Routledge.

Bibliografie

HOGAN, C.F. 2000. Facilitating empowerment: a handbook for facilitators, trainers and individuals. London : Kogan Page.

HOPKINS, D. & PUTNAM, R. 1993. Personal growth through adventure. London : David Fulton.

HUNT, J. 1990. Philosophy of adventure education. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure education. State College, Pa. : Venture. p. 119 – 128.)

HUSZCZO, C.E. 1990. Training for team building. *Training and development journal*, 44(2):34-37.

ITIN, C. 1995. Adventure therapy and the addictive process. [Web:] <http://www.lin.ca/leisurability.htm> [Datum van gebruik: 23 Jan. 2002].

ITIN, C. 2002. Adventure therapy and the addictive process. [Web:] <http://www.adventuretherapyweb.com> [Datum van gebruik: 17 Jun. 2002].

JOPLIN, L. 1981. On defining experiential education. *Journal of experiential education*, 4(1):17-20.

JORDAAN, W.J. & JORDAAN, J.J, 1984. Mens in konteks. Johannesburg : McGraw-Hill.

KIMBALL, R. 1983. The wilderness as therapy. *Journal of experiential education*, 5(3):6-9.

KIMBALL, R.O. & BACON, S.B. 1993. The wilderness as therapy: the value of using adventure programs as therapeutic assessment. (*In* Gass, M.A., *ed.* Therapeutic applications of adventure programming in a mental health setting. Colo. : Association of Experiential Education. p. 11-41.)

Bibliografie

KIRBY, L. 2002. Young Asian women's experiences of summer activities initiative. *Horizons*, 20:11-16, Winter.

KLINT, K.A. 1999. New direction for inquiry into self-concept and adventure experience. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure programming. Pa. : Venture. p. 163 – 169.)

KNAPP, C.L. 1990. Processing the adventure experience. (*In* Gass, M. *ed.* Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming. Dubuque, Ia: Kendall/Hunt p. 189 – 197.)

KOLB, D.A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. N.Y. : Prentice Hall.

KOLB, D.A., RUBIN, I.M. & McINTYRE, J.M. 1984. Organizational psychology: reading on human behaviour in organizations. N.Y. : Prentice Hall.

KRAFT, R.J. 1999. Experiential learning. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure programming. Pa : Venture. p.181 - 186).

KRAUS, A. 1984. Recreation and leisure in modern society. Glenview Ill. : Scott Foresman.

LAMB, I. 2002. An adventurous approach to life. *Horizons*, 20:6-10, Winter:

LE CONEY, S. 2000. Utilizing the therapeutic recreation process in community settings: The case of Sue. [Web:] http://www.findarticles.com/cf_0m1145/5_35/63090613/print.html [Datum van gebruik: 24 Feb. 2003].

LOUW, D.A. 1990. Menslike ontwikkeling. 2e uitg.. Pretoria : HAUM-Tersiêr.

Bibliografie

LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E., 1998. Menslike ontwikkeling. 3e uitg. Kaapstad :Kagiso Tersiêr.

LUCKNER, J. 1994. Effective skills instruction in outdoor adventure education, England. *Journal of physical education, recreation and dance*, 65:57-61, Jan.

LUCKNER, J.L. & NADLER, R.S. 1997. Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning. 2nd ed. Dubuque, Io : Kendall/Hunt Publishers.

MARSH, H.W. & RADEMAYNE, R.S. 1994. A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of sport and exercise psychology*, 16: 43- 55.

MARSH, P.E., 1999. Does camp enhance self-esteem? Good news for the future of camping. [Web:] http://www.findarticles.com.cf_0/m1249/6_72/57815393/print.jhtm [Datum van gebruik: 17 Aug. 2001].

MARX, J.D. 1988. An outdoor adventure counseling program for adolescents. *Social work*, 33(6):517-520.

McAVOY, L. 1990. Rescue-free wilderness areas. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure education. State College, Pa : Venture. p. 329 – 334.)

McAVOY, L.H, & DUSTIN, D.L. 1986. Outdoor adventure recreation. Gymnasiums beyond the school. *Journal of physical education, recreation and dance*, 57(5): 66-67.

Bibliografie

McDONALD, R.G. & HOWE, C.Z. 1989. Challenge / Invative recreation programs as treatment for low self-concept children. *Journal of leisure research*, 21(3): 242-253.

McKENZIE, M.D. 2000. How are adventure education program outcomes achieved? A review of literature. *Australian journal of outdoor education*, 5(1):19–26.

McMILLAN, J.H. & REED, D.F. 1993. At-risk students and resiliency: factors contributing to academic success. *Adolescent psychology: annual edition 1997/1998*: (16):57 – 60.

MILES, J.C. 1978. The value of high risk activities. *Journal of physical education, recreation and dance*, 49:3-6, Apr.

MILES, J. 1987. Wilderness as healing place. *Journal of experiential education*, 10(3):4-10.

MILES, J. 1993. Wilderness as healing place. (*In* Gass, M., *ed.* Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming. Dubuque, Ia. : Kendall/Hunt. p. 43 – 56.)

MILES, J.C. & PRIEST, S. 1990. Adventure education. State College, Pa. : Venture.

MORTLOCK, C. 2001. Beyond Adventure: an inner journey. U.K., Milnthorpe Cumbria : Cicerone Press.

NADLER, R.S. 1993. Therapeutic process of change. (*In* Gass, M.A., *ed.* Therapeutic applications of adventure programming in a mental health setting. Colo : Association of Experiential Education. p. 57-69.)

Bibliografie

NEWSTROM, J.W. & SCANNEELL, E.E. 1980. Games trainers play. Experiential learning exercises. New York : McGraw Hill.

OGILVIE, K. 2002. As done on leader training courses: restating adventure, risk and leadership styles. *Horizons*, 20:20-21, Winter.

PETERS, T. 1994. Liberation management. Necessary disorganization for the Nanosecond nineties. N.Y. : Ballentine Books.

PETERSON, C.A. & GUNN, S.L. 1984. Therapeutic recreation program design: principles and procedures. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ : Prentice- Hall.

PETERSON, C.A. & STUMBO, N.J., 2000. Therapeutic recreation program design: principles and procedures. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.

PETRININ, C.M. 1990. Over the river and through the woods. *Training and development journal*, 44(5):25-36.

PICKLES, T. 2003. Experiential learning ... on the Web. [Web:] <http://www.reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm> [Datum van gebruik: 19 Febr. 2003].

PIKE, L.T., THOMPSON, A.I. & THOMPSON, L.J. 1995. The youth challenge project: models, measurements and mentors. [Web:] <http://education.curtin.edu.au/iier/iier5/pike.html> [Datum van gebruik: 15 Mei 2002].

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1986. *Psigologiewoordeboek*. Johannesburg: McGraw-Hill.

Bibliografie

PRIEST, S. 1990. The adventure experience paradigm. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure education. State College, Pa. : Venture. p. 159-162.)

PRIEST, S. 2000. Influence of instructor type on CAT program effectiveness. [Web:] <http://www.tscnet.com/~experien/study10.html> [Datum van gebruik: 30 Jul. 2001].

PRIEST, S. & GASS, M.A. 1997. Effective leadership in adventure programming. Champaign, Ill. : Human Kinetics.

PRIEST, S. & ROHNKE, K. 2000. 101 of the best corporate team-building activities. Lakebay, Wa : Experientia Consulting Consortium.

PROUDMAN, S. 1990. Urban adventure. (*In* Miles, J.S. & Priest, S., *ed.* Adventure education. State College, Pa. : Venture. p. 335 – 343.)

PROUDMAN, B. 1992. Experiential education as emotionally-engaged learning. *Journal of experiential education*. 15(2):19-23.

QUINN, W. 1999. The essence of adventure. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure programming. Pa. : Venture. p. 149 – 151.)

REID, C. 2002. The effect of an adventure education program on perception of alienation and personal control among high-risk adolescents. *The journal of experiential education*, 25(1): 247- 254, Spring.

RIGGINS, R.D., 1986. Effective leadership in adventure-based education: Setting directions for future research. *Journal of environmental education*, 18(1): 1-6.

Bibliografie

ROSSMAN, J.R., 1995. Recreation programming: designing leisure experiences. 2nd ed. Champaign, Ill. : Sagamore.

RUDENBURG, S.L., JANSEN, P. & FRIDJHON, P. 1998. The effect of exposure during an ongoing climate of violence on children's self-perception, as reflected in drawings. *South African journal of psychology*, 28(2):107-115, Jun.

RUSKIN, H.; CORTEZ, L.A.; DEMPSEY, L.S.; ESTRADA, A.E.; FOLEY, J.; HOPE, D.; MODI, I.; LOBO, J.A.F.; OLSON, E.G.; SIVAN, A. & STEBBINS, R. 2001. World Leisure and Recreation Association international position statement on leisure education and youth at risk. *Leisure science*, 23(4):201-207, Spring.

RUSSELL, K.C. 2000. Exploring how wilderness therapy process relates to outcomes. *The journal of experiential education*, 23(3): 170-176, Winter.

RUSSELL, K.C., 2001. What is wilderness therapy? *The journal of experiential education*, 24(2): 70-79, Fall.

RUSSELL, K.C., HENDEE, J.C. & MILLER, D.P. 1995. How wilderness therapy works: an examination of the wilderness therapy process to treat adolescents with behavioral problems and addictions, *USDA forest service proceedings RMRS—P*, 15(3): 207-217.

RUSSELL, K.C. & PHILLIPS-MILLER, D., 2002. Perspective on the wilderness therapy process and its relation to outcome. *Child and youth care forum*, 31(6):415-437.

SANTROCK, J.W. 1993. Children. Ia. : Brown & Benchmark.

SANTROCK, J.W. 1996. Child development. Dubuque, U.S.A.: Brown and Benchmark Publishers.

Bibliografie

SANTROCK, J.W. 1997. Psychology. 5th ed. Dubuque, U.S.A. : Brown and Benchmark Publishers.

SAS Institute INC., 1999. SAS Institute INC. SAS OnlineDoc.vergion 8 Cary, NC.

SCHEEPERS, M.A. 1997. Development of an adventure based counseling model for the rehabilitation of black male juvenile delinquents. Johannesburg : RAU. (Verhandeling – M.A.)

SCHOEL, J., PROUTY, D. & RADCLIFFE, P. 1988. Islands of healing: a guide to adventure based counseling. Hamilton: Project Adventure.

SCHULTZ, D. 1977. Growth psychology: models of a healthy personality. N.Y. : Van Nostrand.

STEYN, H.S., 2000. Practical significance of the difference in means. *Journal of industrial psychology*, 26(3):1-3.

STEYN, H.S., 2002. Practically significant relationships between two variables. *SA journal of industrial psychology*, 28(3):10-15.

STEYN, R. 2001. Die ontwerp en evaluering van 'n buitemuurse ervaringsleeringreep. Potchefstroom : Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Proefskrif - D.Phil.)

STICH, T.F. 1983. Experiential therapy. *Journal of experiential education*, 5(3):23-30.

Bibliografie

STRYDOM, W. & ENGELBREGHT, P. 1991. Terapeutiese intervensie met die adolessent met 'n swak selfkonsep in die enkel-ouergesin. *Journal of pedagogics*, 12(2): 60 –75.

SWART, K. 1993. Prestige avontuurkursus vir dogters. *Education and culture*, 16(1):30-31.

TERRY, T. 1995. Universal adventure programming: opening our programs to people with physical disabilities. [Web:] <http://www.lin.ca/resource/html/vol22/v22n2a3.htm> [Datum van gebruik: 23 Jan. 2002].

TORETTA, A. 2002. Family camp: strengthening at-risk families through adventure based initiatives. [Web:] <http://www.outdoored.com/articles/Article.asp?ArticleID=137> [Datum van gebruik: 19 Febr. 2003].

TUBBS, S.L. & MOSS, S. 1994. Human communication. NY : McGraw-Hill.

WALTERMIRE, M.E. 1999. A kaleidoscope of opportunity: teaching life skills. [Web:] http://www.findarticles.com/cf_0/m1249/1_72/53889665/print.jhtml [Datum van gebruik: 17 Aug. 2001].

WEBB, B.J. 1993. (*In* Gass, M.A. Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming. Dubuque, Ia. : Kendall/Hunt. p. 95-102).

WESLEN, D. 1996. Psychology: mind, brain and culture. U.S.A. : John Wiley.

WICHMANN, T. 1991. Of wilderness and circles: evaluating a therapeutic model for wilderness adventure programs. *Journal of experiential education*, 14(2):43-48, Aug.

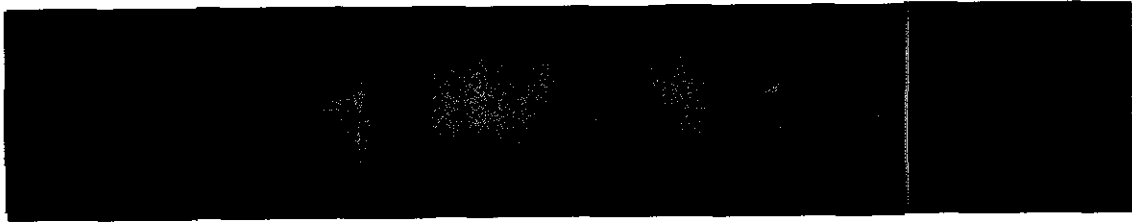
Bibliografie

WILLIAMSON J. & GASS, M. 1993. Manual of program accreditation for adventure programs. Boulder, Co. : Association for Experiential Learning.

WITMAN, J.P. 1995. Characteristics of adventure programs valued by adolescents in treatment. *Monograph on youth in the 1990s*, 4:127-135.

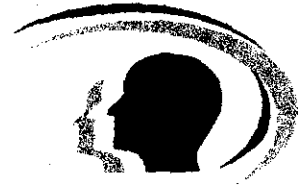
WURDINGER, S.D. & PRIEST, S. 1999. Integrating theory and application in experiential learning. (*In* Miles, J.C. & Priest, S., *ed.* Adventure programming. Pa. : Venture. p.187 – 192.)

ZACHARY, L.J. 2000. The mentor's guide: a facilitating effective learning relationships. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.



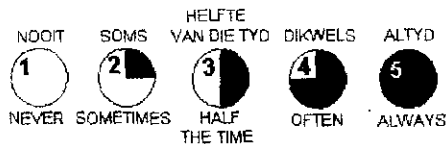
- 1. Selfpersepsieskaal (SPS)**
- 2. Omvattende Funkseringsinventaris: Post- Matriek (CFI-Post)**
- 3. Algemene Vraelys**

Selfpersepsieskaal - (SPS) - Self-Perception Scale



Naam: Datum:

<p>Hierdie vraelys in ontwerp om inligting aangaande die persepsie wat u van uself het, te bekom. Beantwoord die onderstaande items so vinnig en eerlik moontlik. Moenie te lank probeer redeneer oor 'n item nie. Die eerste antwoord wat by jou opkom, is gewoonlik die mees akkurate een. Merk die relevante nommer met 'n X deur gebruik te maak van die volgende skaal:</p>	<p>With this questionnaire we would like to get an impression of the perception you have of yourself. Grade yourself as quickly and as honestly as possible. Do not speculate too long before you answer. The first answer that comes to mind is usually the correct one. Mark the relevant number with a X, using the following scale:</p>
--	---



I feel worthless.	1. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel nikswaard.
I live with self-reproach.	2. ① ② ③ ④ ⑤	Ek leef met selfverwyd.
I become scared.	3. ① ② ③ ④ ⑤	Ek raak bang.
I am afraid of the future.	4. ① ② ③ ④ ⑤	Ek is bang vir die toekoms.
I feel threatened by my current circumstances.	5. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel bedreig deur my huidige omstandighede.
I am afraid to fail.	6. ① ② ③ ④ ⑤	Ek is bang om te misluk.
I blame myself.	7. ① ② ③ ④ ⑤	Ek veroordeel myself.
I find it difficult to accept myself.	8. ① ② ③ ④ ⑤	Ek sukkel om myself te aanvaar.
I feel unimportant.	9. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel onbelangrik.
I feel like a failure.	10. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel soos 'n mislukking.
Everything is my fault.	11. ① ② ③ ④ ⑤	Alles is my skuld.
I feel I deserve punishment.	12. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel ek verdien straf.
I feel I am a hopeless person.	13. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel ek is 'n hopelose mens.
I feel ashamed of myself.	14. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel skaam vir myself.
I am afraid that I will be hurt emotionally.	15. ① ② ③ ④ ⑤	Ek is bang ek gaan emosioneel seerkry.
I feel guilty.	16. ① ② ③ ④ ⑤	Ek voel skuldig.
Feelings of guilt control my life.	17. ① ② ③ ④ ⑤	Skuldgevoelens beheer my lewe.
I am afraid people will reject me.	18. ① ② ③ ④ ⑤	Ek is bang mense sal my verwerp.
My circumstances make me feel uncertain.	19. ① ② ③ ④ ⑤	My omstandighede laat my onseker voel.



Perspektief

Opleidingskollege/Training College

Potchefstroom
South Africa

☒ 20842, Noordbrug, 2522

Grietjiesstraat 7 Grietjie Street
Dassierand,
Potchefstroom, 2531

Tel: +27 (18) 297 3716

Fax: +27 (18) 297 4775

e-pos/ email:
info@perspektief.com

Louisville,
Kentucky, USA

4318 Station Road
Louisville, Kentucky
40220, USA

Tel: +1 (502) 252 2124

Phone: +1 (502) 252 2124
Fax: +1 (502) 252 2124

Comprehensive Functioning Inventory: Post-Matric (CFI-POST)

Omvattende Funksonering Inventaris: Post-Matriek (CFI-POST)

**Comprehensive Personal
Assessment**

**Omvattende Persoonlike
Assessering**

Questionnaire / Vraelys

In order to ensure professional service of outstanding quality, this questionnaire is printed in blue on a white background. Should you suspect that you are given a pirate copy of the original form, please contact us. It is in your own interest to guard against copyright infringement of this nature

Om professionele diens van hoogstaande gehalte te verseker, is hierdie vraelys oorspronklik in blou op wit papier gedruk. Indien u vermoed dat die vorm wat aan u voorsien is 'n roofkopie is, stel ons asseblief in kennis. Dit is in u eie belang om wanpraktyke aan die lig te bring.

Comprehensive Personal Assessment Omvattende Persoonlike Assessering

About your Personal Functioning Profile Oor u Persoonlike Funkisioneringsprofiel

Confidentiality / Vertroulikheid

We want you to know that the personal information you share will remain just that, personal. Your confidentiality will be respected.

Ons wil hê jy moet weet dat die persoonlike inligting wat jy met ons deel persoonlik bly. Jou vertroulikheid sal beskerm word.

Purpose / Doel

The CFI is designed to improve the quality of your life by evaluating your present functioning and making recommendations for the future. For the report to be accurate, all questions need to be answered to the best of your ability.

Die CFI is ontwerp om kwaliteit van jou lewe te verhoog deur jou huidige funksionering te evalueer en aanbevelings vir die toekoms te maak. Vir die verslae om akkuraat te wees moet al die vrae na die beste van jou vermoë beantwoord word.

A few Suggestions / 'n Paar Voorstelle

Grade yourself as quickly and as honestly possible. Do not speculate too long before you answer. This is not a test and there are no right or wrong answers. The first answer that comes to mind is usually the correct one.

Gradeer jouself so vinnig en eerlik moontlik. Moenie te lank oor 'n antwoord dink nie. Dit is nie 'n toets nie en daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie. Die eerste antwoord wat in jou gedagtes opkom, is normaalweg die korrekte een.

Procedure / Prosedure

- A** *Mark the relevant number on the answer sheet, by filling in the oval.*
A Merk die relevante nommer op die antwoordblad, deur die ovaal in te kleur.
- B** *Check to be sure you have answered every question.*
B Maak seker jy het elke vraag geantwoord.

Perspektief Training College, PO Box 20842, Noordbrug 2522

Tel +27 18 297 3716 Fax +27 18 297 4775

E-mail perspekt@lantic.net

Comprehensive Functioning Inventory: Post-Matric Omvattende Funkisionering Inventaris: Post-Matriek

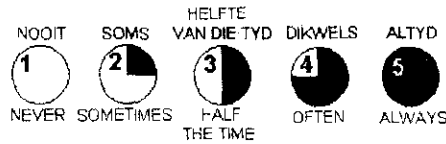
Questionnaire / Vraelys

Met hierdie vrae wil ons jou graag beter leer ken. Beantwoord die vrae so vinnig as wat jy kan. Moenie te lank dink oor 'n vraag nie. Die eerste antwoord wat by jou opkom, is gewoonlik die beste een. Onthou daar is nie regte of verkeerde antwoorde nie. Antwoord elke item deur net die regte sirkel met 'n pen / potlood op die antwoordblad in te kleur.



With this questionnaire we would like to get acquainted with you. Grade yourself as quickly and as honestly as possible. Do not speculate too long before you answer. The first answer that comes to mind is usually the correct one. There are no wrong or correct answers. Mark the relevant number on the answer sheet, by using a pencil. Print clearly in the boxes and fill in the corresponding ovals.

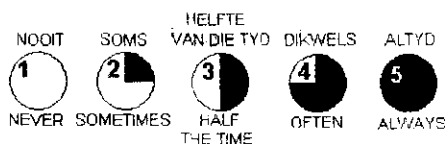
Ek hou aan probeer totdat ek iets regkry.	1.	I keep on trying until I succeed.
Ek doen my werk tot ek klaar is.	2.	I keep on doing my work until it is done.
Dit is vir my belangrik om my werk te verstaan.	3.	It is important to me to understand my work.
Ek maak my werk klaar al is dit moeilik.	4.	I complete my work, even if it is difficult.
Dit is vir my belangrik om beter en beter te doen.	5.	It is important to me to do better and better.
Ek werk hard.	6.	I work hard.
Dit is belangrik vir my om my werk reg te doen	7.	It is important to me to do my work correctly.
Dit is belangrik vir my om goed te doen.	8.	It is important to me to do well.
Dit is vir my lekker om hard te werk.	9.	I enjoy working hard.
Ek is tevrede.	10.	I am satisfied.
Ek voel vrolik.	11.	I feel cheerful.
Ek voel gelukkig.	12.	I feel happy.
Dit is vir my lekker om te lewe.	13.	I enjoy living.
Ek doen dinge wat vir my lekker is.	14.	I do the things that I enjoy.
Ek hou van my lewe soos dit is.	15.	I like my life the way it is.



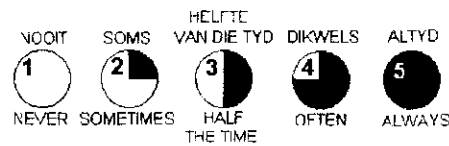
Ek wens dat my lewe anders was.	16.	I wish my life was different.
Ek wens dat ek na 'n ander plek kon gaan.	17.	I wish that I could go somewhere else.
Ek dink ek sal gelukkig wees as ek groot is.	18.	I think I will be happy when I am a grown-up.
Ek dink aan wanneer ek groot sal wees.	19.	I think of the time when I will be a grown-up.
Ek dink dit sal goed gaan met my as ek groot is.	20.	Things will go well for me when I am a grown-up.
Ek dink dit sal lekker wees as ek groot is.	21.	I think it will be fun when I am a grown-up.
Ek wens ek was al groot.	22.	I wish I was a grown-up already.
Ek dink my planne sal uitwerk as ek groot is.	23.	I think my plans will work out when I am a grown-up.
Ek dink dit sal vir my sleg wees wanneer ek groot is.	24.	I think things will be bad when I am a grown-up.
Ek dink dit is beter om eerder 'n grootmens as 'n kind te wees.	25.	I think it is better to be a grown-up, rather than being a child.
Ek is bang ek maak foute.	26.	I am afraid to make mistakes.
Ek voel lus om weg te hardloop van die dinge wat my bang maak.	27.	I feel like running away from the things that scare me.
Goed wat ek nie ken nie laat my bang voel.	28.	Things I don't know, scare me.
Ek kry maagpyn van spanning.	29.	I get stomach pains from stress.
Ek is bang iets gaan verkeerd.	30.	I am afraid that things may go wrong.
Daar is plekke waar ek bang voel.	31.	There are places where I feel scared.
Daar is mense wat my bang maak.	32.	There are people who scare me.
Ek voel bang.	33.	I feel afraid.
Ek voel ek moet raas kry.	34.	I feel I deserve getting shouted at.
Dit is my skuld as dinge verkeerd gaan.	35.	I am to blame when things go wrong.
As daar fout is, is dit my skuld.	36.	When something is wrong, I am to blame.
Ek voel ek doen te veel goed verkeerd.	37.	I feel I do too many things wrongly.
Ek veroorsaak probleme.	38.	I cause problems.
Ek voel ek moet gestraf word.	39.	I feel I should be punished.
Dis vir my moeilik om myself te gedra.	40.	I find it difficult to behave myself.



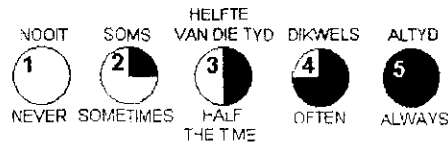
Ek kom maklik in die moeilikheid.	41.	I easily get into trouble.
Baie goed is my skuld	42.	I am to blame for many things.
Mense hou van my.	43.	People like me.
Ek hou van myself.	44.	I like myself.
Ek is belangrik.	45.	I am important.
Ek is skaam.	46.	I feel shy.
Mense is lief vir my.	47.	People love me.
Ek voel goed oor myself.	48.	I feel good about myself.
Mense luister na my.	49.	People listen to me.
Ek voel niks werd.	50.	I feel worthless.
Ek voel minder bang wanneer ek op my eie is.	51.	When I am on my own, I feel less afraid.
Ek hou van mense om my.	52.	I enjoy having people around me.
Ek is bang om vriende te maak.	53.	I am scared to make new friends.
Ek hou daarvan om dinge op my eie te doen.	54.	I like to do things on my own..
Ek is bang vir ander mense.	55.	I am afraid of other people.
Ek hou daarvan om alleen te wees.	56.	I like to be alone.
Ek vertel maklik vir ander mense hoe ek voel.	57.	I easily tell other people how I feel.
Ek doen dinge alleen.	58.	I do things alone.
Ek moet keer dat ander hartseer word.	59.	I must prevent others from becoming sad.
Ek moet keer dat slegte goed met ander mense gebeur.	60.	I must prevent bad things from happening to other people.
Ek is bekommerd oor ander mense.	61.	I am worried about other people.
Ek moet sorg dat ander mense gelukkig is.	62.	I must make sure that other people are happy.
Ek moet ander mense uit die moeilikheid uit hou.	63.	I must keep other people out of trouble.
Ander se probleme is belangriker as my eie.	64.	Other people's problems are more important than mine.



Ek mag jok om ander mense uit die moeilikheid te hou.	65.	I may tell a lie to keep other people out of trouble.
Ek beskerm ander deur die skuld te vat as iets verkeerd gaan.	66.	I protect others by taking the blame when things go wrong.
Ek sê nee vir goed wat vir my sleg is.	67.	I say no to things that are bad for me.
Ek wys as iets vir my sleg is.	68.	I show it when I dislike something.
Ek sê ja, wanneer ek eintlik nee bedoel.	69.	I say yes when I actually mean to say no.
Ek sal vir iemand sê as ek dink hy/sy is verkeerd.	70.	I will tell someone when I think he/she is wrong.
Ek is bang om te sê wat ek dink.	71.	I am scared to say what I think.
Ek maak asof ek tevrede is.	72.	I pretend to be satisfied.
Ek bly stil, al dink ek ander is verkeerd.	73.	I keep quiet even when I think others are wrong.
Ek doen dinge wat ander wil doen.	74.	I do things that others want to do.
Ek vergeet waar ek goed bêre.	75.	I forget where I put things.
Wanneer ek boodskappe moet oordra, onthou ek presies wat om te sê.	76.	When I have to give a message, I remember exactly what to say.
Ek vergeet watter dag dit is.	77.	I forget which day it is.
Ek sukkel om belangrike goed te onthou.	78.	I find it hard to remember important things.
Ek vergeet die dinge wat ek elke dag moet doen.	79.	I forget to do my daily tasks.
Ek vergeet waar ek dinge wat ek elke dag gebruik, neersit.	80.	I forget where I put things that I use daily.
Ek vergeet belangrike dinge.	81.	I forget important things.
Ek vind dit moeilik om meer as een opdrag te onthou.	82.	I find it difficult to remember more than one instruction.
Ek voel gou kwaad.	83.	I easily feel angry.
Ek is afknouerig teenoor my vriende as hulle my kwaad maak.	84.	I bully my friends when they make me angry.
Ek kry wat ek wil hê deur my vriende bang te maak.	85.	I get what I want by scaring my friends.
Ek sê lelike goed vir my vriende as hulle my kwaad maak.	86.	I say nasty things to my friends when they make me angry.



Ek voel lus om te vloek as my vriende my kwaad maak.	87.	I feel like swearing when my friends make me angry.
Ek voel lus om iets te breek wanneer ek kwaad is.	88.	When I'm angry, I feel like breaking something.
Ek voel lus om te skree wanneer ek kwaad is.	89.	I feel like shouting when I'm angry.
Ek sukkel om dinge reg te doen.	90.	I find it hard to do things right.
Ek het opgehou om te lag.	91.	I have stopped laughing.
Ek huil maklik.	92.	I cry easily.
Ek voel moeg.	93.	I feel tired.
Ek is hartseer.	94.	I feel sad.
Daar is min dinge wat vir my lekker is om te doen.	95.	There are only a few things I enjoy doing.
Ek voel soos 'n mislukking.	96.	I feel like a failure.
Ek voel alleen.	97.	I feel alone.
Grootmense is simpel.	98.	Grown-ups are stupid.
Grootmense maak my kwaad.	99.	Grown-ups make me angry.
Ek haat dit om saam met grootmense te wees.	100.	I hate being with grown-ups.
Ek is bang vir grootmense.	101.	I am afraid of grown-ups.
Grootmense moet my uitlos.	102.	Grown-ups must leave me alone.
Ek hou van grootmense.	103.	I like grown-ups.
Grootmense hou van my.	104.	Grown-ups like me.
Ek hou daarvan om saam met grootmense te wees.	105.	I enjoy being with grown-ups.
Grootmense irriteer my.	106.	Grown-ups irritate me.
Mense jok vir my.	107.	People lie to me.
Ek is bang ander mense maak my seer.	108.	I am afraid other people will hurt me.
Ek weet ander mense sal my help.	109.	I know other people will help me.
Mense maak asof hulle van my hou.	110.	People pretend to like me.
Ek kan ander mense glo.	111.	I can believe other people.



Mense bedoel wat hulle sê.	112.	People mean what they say.
Ek is versigtig om alleen saam met ander te wees.	113.	I am cautious being alone with others.
Ander mense steek goed vir my weg.	114.	People hide things from me.
Ek hou my geheime vir myself.	115.	I keep my secrets to myself.
Ander mense wil my net seermaak.	116.	Other people only want to hurt me.
Ek is anders as ander mense.	117.	I am different from other people.
Ek wens ek was soos ander mense.	118.	I wish I was more like other people.
Ander mense het minder probleme as ek.	119.	Other people have less problems than I do.
Slegte goed gebeur net met my.	120.	Bad things only happen to me.
Dit gaan beter met ander mense as met my.	121.	Other people are getting on better than I do.
Ander mense is gelukkiger as ek.	122.	Other people are happier than I am.
My vriende dink dat ek anders is.	123.	My friends think I am different.
My vriende sê lelike goed vir my.	124.	My friends say rude things to me.
Ek hou van my liggaam.	125.	I like my body.
Ek wens ek het anders gelyk.	126.	I wish I looked different.
Ek voel goed oor myself as ek in die spieël kyk.	127.	I feel good about myself when I look in the mirror.
Ek voel lus om my liggaam weg te steek.	128.	I feel like hiding my body.
Ek is skaam vir my liggaam.	129.	I feel ashamed of my body.
My liggaam voel vuil.	130.	My body feels dirty.
Ek dink mense lag vir my liggaam.	131.	I think people laugh at my body.
Ek wens ek kan my liggaam verander.	132.	I wish I could change my body.
Ek gril vir my eie liggaam.	133.	My body gives me the horrors.
Ek kyk in ander mense se persoonlike besittings.	134.	I look into other people's personal belongings.
Ek kyk in ander mense se laaie.	135.	I look into other people's drawers.
Ek klop voor ek in 'n kamer ingaan.	136.	I knock before I enter a room.



Ek hou daarvan om teenaan mense te staan.	137.	I like standing close to people.
Ek soek na goed wat ander mense wegsteek.	138.	I search for things other people hide.
Ek loer in ander mense se goed.	139.	I peep at other people's belongings.
Ek krap maklik in ander mense se goed rond.	140.	I easily snoop around other people's stuff.
<p>Voltooi 141 - 147 met betrekking tot alkoholgebruik. Indien jy geen alkohol gebruik nie, los dit uit en begin weer by nommer 148 invul. Complete 141 - 147 with regard to the use of alcohol. If you do not use any alcohol at all, leave this blank and start at number 148.</p>		
Ek drink wanneer ek saam met my vriende is.	141.	I drink when I am with my friends.
Ek en my vriende drink in die geheim.	142.	My friends and I drink in secrecy.
Dit is OK om te drink.	143.	It's OK to drink.
Ek drink so baie dat ek opgooi.	144.	I drink so much that I vomit.
Ek drink om gewild te wees by my vriende.	145.	I drink to be popular.
Ek kom in die moeilikheid omdat ek drink.	146.	I get into trouble because of my drinking.
Dit is lekker om te drink.	147.	It is fun to drink.
<p>Voltooi 148 - 154 met betrekking tot dwelmgebruik (dagga, gom, hoesstroop, ens.). Indien jy geen dwelms gebruik nie, los dit uit en begin weer by nommer 155 invul. Complete 148 - 154 with regard to the use of drugs (dagga, glue, cough medicine, etc). If you do not use any drugs at all, leave this blank and start at number 155.</p>		
Ek gebruik dwelms wanneer ek saam met my vriende is.	148.	I use drugs when I am with my friends.
Ek en my vriende gebruik dwelms in die geheim.	149.	My friends and I use drugs in secrecy.
Dit is OK om dwelms te gebruik.	150.	It is OK to use drugs.
Ek moet dwelms gebruik.	151.	I must use drugs.
Ek gebruik dwelms om gewild te wees by my vriende.	152.	I use drugs to be popular.
Ek kom in die moeilikheid omdat ek dwelms gebruik.	153.	I get into trouble because I use drugs.
Dit is lekker om dwelms te gebruik.	154.	It is fun to use drugs.
Ek hou van skool/kollege/universiteit.	155.	I like school/college/university.



Dit is vir my lekker by die skool/kollege/universiteit.	156.	I enjoy being at school/college/university.
Ek haat skool/kollege/universiteit.	157.	I hate school/college/university.
Ek is verveeld by die skool/kollege/universiteit.	158.	I am bored at school/college/university.
Skool/kollege/universiteit is vir my sleg.	159.	School/college/university is unpleasant to me.
Ek hou van my onderwysers/dosente.	160.	I like my teachers/lecturers.
Ek kom maklik in die moeilikheid by die skool/kollege/universiteit.	161.	I easily get into trouble at school/college/university.
Ek hou van my vriende.	162.	I like my friends.
My vriende hou van my.	163.	My friends like me.
Ek wens ek het ander vriende gehad.	164.	I wish I had other friends.
Ek is vriendelik met my vriende.	165.	I am friendly with my friends.
Ek haat my vriende.	166.	I hate my friends.
My vriende verstaan my.	167.	My friends understand me.
Ek hou daarvan om tyd saam met my vriende deur te bring.	168.	I enjoy spending time with my friends.
Dit is lekker saam met my vriende.	169.	It is nice being with my friends.
Ek hou van my ma.	170.	I like my mother.
Ek hou daarvan om by my ma te wees.	171.	I enjoy being with my mother.
Ek is lief vir my ma.	172.	I love my mother.
My ma hou van my.	173.	My mother loves me.
My ma doen baie vir my.	174.	My mother does a lot for me.
Ek voel kwaad as ek aan my ma dink.	175.	I feel angry when I think of my mother.
My ma verstaan my.	176.	My mother understands me.
My ma is kwaad vir my.	177.	My mother is angry with me.
Ek hou van my pa.	178.	I like my father.
Ek hou daarvan om by my pa te wees.	179.	I enjoy being with my father.
Ek is lief vir my pa.	180.	I love my father.
My pa hou van my.	181.	My father likes me.



My pa doen baie vir my.	182.	My father does a lot for me.
Ek voel kwaad as ek aan my pa dink.	183.	I feel angry when I think of my father.
My pa verstaan my.	184.	My father understands me.
My pa is kwaad vir my.	185.	My father is angry with me.
As jy 'n stiefma het, voltooi 186 - 193 soos dit op haar van toepassing is. Complete 186 - 193 if you have a stepmother.		
Ek hou van my stiefma.	186.	I like my stepmother.
Ek hou daarvan om by my stiefma te wees.	187.	I enjoy being with my stepmother.
Ek is lief vir my stiefma.	188.	I love my stepmother.
My stiefma hou van my.	189.	My stepmother likes me.
My stiefma doen baie vir my.	190.	My stepmother does a lot for me.
Ek voel kwaad as ek aan my stiefma dink.	191.	I feel angry when I think of my stepmother.
My stiefma verstaan my.	192.	My stepmother understands me.
My stiefma is kwaad vir my.	193.	My stepmother is angry with me.
As jy 'n stiefpa het, voltooi 194 - 201 soos dit op hom van toepassing is. Complete 194 - 201 if you have a stepfather.		
Ek hou van my stiefpa.	194.	I like my stepfather.
Ek hou daarvan om by my stiefpa te wees.	195.	I enjoy being with my stepfather.
Ek is lief vir my stiefpa.	196.	I love my stepfather.
My stiefpa hou van my.	197.	My stepfather likes me.
My stiefpa doen baie vir my.	198.	My stepfather does a lot for me.
Ek voel kwaad as ek aan my stiefpa dink.	199.	I feel angry when I think of my stepfather.
My stiefpa verstaan my.	200.	My stepfather understands me.
My stiefpa is kwaad vir my.	201.	My stepfather is angry with me.
Voltooi 202 - 216 soos dit op die gesin waar jy die meeste bly, van toepassing is. Complete 202 - 216 with regard to the family where you stay most of the time.		
Dit is vir my lekker om by my gesin te wees.	202.	I enjoy being with my family.
Ek voel deel van my gesin.	203.	I feel part of my family.
Ons gesin is lief vir mekaar.	204.	Our family love one another.



Ek voel alleen by die huis.	205.	I feel alone at home.
Dit is vir my lekker by die huis.	206.	I enjoy being at home.
Ek hou daarvan om by my gesin te wees.	207.	I enjoy being with my family.
Ek voel belangrik by die huis.	208.	I feel important at home.
Ek voel ongelukkig as ek by my gesin is.	209.	I feel sad when I am with my family.
In my gesin word ek toegelaat om vir myself te besluit.	210.	In my family I am allowed to decide for myself.
In my gesin word ek toegelaat om die dinge te doen waarvan ek hou.	211.	In my family I am allowed to do the things I like doing.
My ouers probeer beheer uitoefen oor met wie ek meng.	212.	My parents try to control whom I mix with.
My ouers hou daarvan dat ek my eie besluite neem.	213.	My parents like me to make my own decisions.
My ouers respekteer my privaatheid.	214.	My parent/s respect my privacy.
My gesin gun my soveel vryheid as wat ek wil hê.	215.	I am given as much freedom as I want in my family.
My ouers oorbeskerm my.	216.	My parents are overprotective of me.
Ek neem goeie besluite.	217.	I make good decisions.
Ek is seker van my opinies.	218.	I am sure of my opinions.
Mislukkings veroorsaak dat ek harder probeer.	219.	Failure makes me try harder.
Ek verkies situasies waar ek op iemand anders se vermoëns kan staatmaak.	220.	I prefer situations where I can depend on someone else's ability.
Ek voel my vermoë om moeilike situasies te hanteer is swak.	221.	I feel that my ability to handle difficult situations is poor.
Ek is daartoe in staat om probleme in my lewe te hanteer.	222.	I am capable of dealing with problems that come up in my life.
Ek vermy die aanleer van nuwe dinge wanneer dit vir my te moeilik lyk.	223.	I avoid trying to learn new things when they seem too hard for me.
Ek glo ek kan 'n sukses van my lewe maak.	224.	I believe I can make a success of my life.
Ek voel in beheer van my lewe.	225.	I feel in control of my life.
Wat ek werklik in die lewe wil hê, is buite my bereik.	226.	What I really want in life is beyond my reach.



Potchefstroomse Universiteit

vir Christelike Hoër Onderwys

Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (018) 299 1111 Faks (018) 299 2799
Sel: 0822331411/22 (sel na sel)
<http://www.puk.ac.za>
Skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap
Tel (018) 018 2991809
Faks (018) 018 2991808
E-Pos rkkcdpm@puknet.puk.ac.za

29 Januarie 2003

Name:

Please be so kind to name the **five most important reasons** for attending the Beyond Adventure Course

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
5.
.....

Thanks for your co-operation

Yolanda Verster