

**DIE INVLOED VAN 'N AVONTUURGERIGTE
ERVARINGSLEERPROGRAM OP DIE
PERSOONLIKE FUNKSIONERING VAN SWART
HOëRSKOOLLEERLINGE**



**PIETER JOHANNES LOUW (10104542)
MSc (University of Illinois, VSA)**

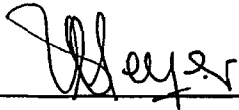
Proefskrif voorgelê vir die graad *Philosophiae Doctor* in Rekreasiekunde aan
die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Promotor : Prof. C. du P. Meyer
Hulppromotor : Prof. G. L. Strydom
Hulppromotor: Prof. H. N. Kotzé

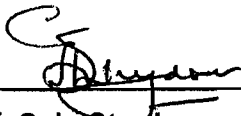
Potchefstroom
November 2008

VERKLARING

Die mede-outeurs van die drie artikels, by name Prof. C. du P. Meyer (promotor), Prof. G. L. Strydom (hulppromotor) en Prof. H. N. Kotze (hulppromotor), gee hiermee toestemming aan Mnr. P. J. Louw dat die drie artikels as deel van die doktorsale proefskrif ingesluit mag word. Die bydrae (advieserend en ondersteunend) van hierdie mede-outeurs was binne redelike perke en het die kandidaat in staat gestel om die proefskrif vir eksamineringsdoeleindes voor te lê. Voorts word verklaar dat die laasgenoemde kandidaat se insette tot die proefskrif genoegsaam is om as primêre outeur van die artikels bekend te staan. Die proefskrif is voorgelê vir die nakoming van die vereistes vir die graad *Philosophiae Doctor* in Rekreasiekunde binne die skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus).



Prof. C. du P. Meyer



Prof. G. L. Strydom



Prof. H. N. Kotze

21 November 2008

VOORWOORD

Hierdie proefskrif sou ek nie suksesvol kon voltooi sonder die hulp en ondersteuning van die volgende persone aan wie ek graag dank wil betuig:

- My God en Hemelse Vader vir gesondheid, gesonde verstand, deursettingsvermoë en wilskrag om hierdie studie te voltooi.
- My vrou Melanie, vir haar hulp (tikwerk, grafiese uitleg, redigering en statistiese verwerking), liefde en ondersteuning tydens hierdie marathon studie.
- My ma en pa vir hul ondersteuning tydens die duurte van die studie.
- My kinders: Kido en Jaco, Colette, Dian en Zanell vir wie ek baie tye nie beskikbaar was nie.
- My promotor prof C. du P. Meyer en hulppromotors proff. G.L. Strydom en H.N. Kotze. 'n Spesiale woord van dank aan prof. Gert vir sy ongelooflike bydrae tot hierdie studie. Sonder sy deurgaans spoedige en positiewe terugvoering, vriendelikheid, en mentorskap sou ek sekerlik nie die studie voltooi het nie.
- Pirow Engelbrecht vir die taalversorging wat hy op kort kennisgewing voltooi het.
- *Outward Bound* Suid Afrika, meer spesifiek Rosemary Folks, wat my deurgaans ondersteun het, veral tydens die evalueringssessies, en Jacques de Jong vir die borgskap wat die studie moontlik gemaak het.
- My familie en skoonfamillie vir hul belangstelling en ondersteuning.
- Collen Phiri, my Zambiese assistent, wat verseker het dat my besigheid voortgaan tydens die tye wat ek aan die proefskrif gewerk het en waartydens ek in Potchefstroom was vir terugvoering en leiding.

Gevolgtrekkings of menings wat tydens die studie gehuldig is, is uitsluitlik afkomstig van die navorser. Geeneen van bogenoemde persone kan derhalwe daarvoor aanspreeklik gehou word nie.

Die Skrywer
November 2008

ABSTRACT

THE IMPACT OF AN ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL LEARNING PROGRAM ON THE PERSONAL FUNCTIONING OF BLACK HIGH SCHOOL PUPILS

Adventure based experiential learning programmes (AEPs) are certainly nothing new (Louw *et al.*, 2007). Its inception can be traced back as far as Plato after which it was revised as a result of the contributions of Kurt Hahn, the German educationalist and organisations such as Outward Bound (Hattie *et al.*, 1997). The positive contribution to personal- and life effectiveness as a result of participation in AEPs and which adventure enthusiasts have laid claim to, has been in existence since the start of *Outward Bound* in 1942 (Neill, 2000:3). Witt and Crompton (1996) further emphasised value of AEPs by stating that they are internationally recognised as a scientific method that assist in developing the life effectiveness of adolescents and adults.

One of the most critical challenges for adventure based experiential learning organisations in the 21st century is the development of applicable AEPs for less privileged groups, according to Neill and Flory (2000a). High school pupils in this day and age pose much bigger challenges to educational institutions. They are more diverse in terms of age, race, socio-economic status, culture, sex, stability, attitudes and values (Upcraft, 1993). To adhere to the above mentioned challenges Kimball and Bacon (1993) recommend AEPs that take place in nature as this serves as a therapy for the gaps in the current educational- and community systems.

The purpose of this study was to obtain scientific information regarding the contribution of an adventure based experiential learning program (AEP¹) to the improvement of the life- and personal effectiveness of black high school pupils, specifically in light of the current transformation- and empowerment processes. Black high school students were specifically used in this study because no results regarding their participation in AEPs have been found in South Africa. The results of this study will deliver important scientific information regarding this topic, especially in light of the current focus on transformation and empowerment.

The test subject consisted of an experimental- (20 boys and 20 girls) and a control group (20 boys and 20 girls) aged between twelve and seventeen years with an average age of 14.5. The experimental group participated in a five day AEP in the Vredefort Dome in the North West province.

The study is conducted in the form of a quantitative pre-test post-test design (Thomas & Nelson, 1996:321-322). The questionnaires were administered before, directly after and six months after the initial evaluation to determine the immediate and long term effect thereof. To measure life effectiveness, use was made of the Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H) (Neill *et al.*, 1997:6) with a Cronbach Alpha-value of between 0.78 and 0.93 to measure the development of life effectiveness of the group. The instrument focuses on psychological and behavioural aspects that are key components of life effectiveness. The LEQ-H consists of 24 questions and assesses the following dimensions: achievement motivation, active initiative, emotional control, intellectual flexibility, self confidence, social competence, task leadership and time management. The results yielded an overall intra-group effect size of $d = 0.03$ in the short term and a negative effect size of $d = -0.03$ in the long term. The inter-group results, however, yielded an overall small effect size of $d = 0.35$ in the short term and a medium

¹ Adventure based experiential learning program

effect size of $d=0.49$ in the long term. The overall results obtained indicate that an AEP had a significant intergroup short- and long term effect on the life effectiveness of black high school pupils but it did not have a significant intra-group effect. The hypothesis regarding the positive, immediate and long term effect of the AEP on the life effectiveness of black high school pupils was thus rejected. Albeit that the life effectiveness of black high school pupils did not necessarily improve as a result of the AEP, it is important to note that the socio-economic environment as well as the family structures of the participants seems to have had an impact on the outcome of the study. Furthermore, the fact that the questionnaires were not in their home language, could also have impacted on the results.

To measure personal effectiveness, use was made of the Review of Personal effectiveness and Locus of Control (ROPELOC) with a Cronbach Alpha-value of between 0.79 and 0.93 (Richards *et al.*, 2002:1-4). The ROPELOC consists of 45 questions and is made up of six major components with sub-constructs namely personal abilities and beliefs (self-confidence, self-efficacy, stress management, open thinking), social abilities (social effectiveness, cooperative teamwork, leadership ability), organisational skills (time management, quality seeking, coping with change) active. The difference can be determined with regard to the main components as well as the underlying subcomponents. The results yielded an overall small intra-group effect size of $d=0.28$ in the short term and a small effect size of $d=0.42$ in the long term. The inter-group results yielded an overall medium effect size of $d=0.54$ in the short term and a large effect size of $d=0.87$ in the long term. The overall results obtained indicate that an AEP had a significant short- and long term effect on the personal effectiveness of black high school pupils. The hypothesis regarding the positive, immediate and long term effect of the AEP on the personal effectiveness of black high school pupils was thus accepted.

It is thus recommended that AEPs be utilized to improve personal effectiveness of black high school pupils in South Africa.

Key words: Adventure; experiential learning; black adolescents; personal effectiveness; life effectiveness

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	i
VOORWOORD.....	ii
ABSTRACT	iii
INHOUDSOPGAWE.....	vii
LYS VAN TABELLE	xiv
LYS VAN FIGURE.....	xiv

HOOFSTUK 1: PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE..... 1

1.1	Inleiding	1
1.2	Probleemstelling	2
1.3	Doelstellings	7
1.4	Hipoteses.....	8
1.5	Struktuur van die proefskrif.....	8
1.6	Konseptualisering van begrippe	10
	1.6.1 Leer	10
	1.6.2 Ervaringsleer.....	11
	1.6.3 Lewenseffektiwiteit.....	11
	1.6.4 Persoonlike effektiwiteit	11
	1.6.5 AEP	11
	1.6.6 Program	11

HOOFSTUK 2: HISTORIESE ONTWIKKELING VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER..... 12

2.1	Inleiding	13
2.2	Bydrae van filosowe en opvoedkundiges tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer	13
2.2.1	Plato (427-347 vC).....	13
2.2.2	Aristoteles (384-322 vC)	15
2.2.3	Jean Jacques Rousseau (1712-1778)	16
2.2.4	William James (1842-1910)	17
2.2.5	John Dewey (1859-1952)	18
2.2.6	Kurt Hahn (1886-1974).....	21
2.3	Die bydrae van enkele internasionale instansies tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer	25
2.3.1	<i>Outward Bound</i>	25
2.3.2	<i>National Outdoor Leadership School (NOLS)</i>	27
2.3.3	<i>Project Adventure</i>	28
2.3.4	<i>Association for Experiential Education (AEE)</i>	31
2.4	Die ontstaan en ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer- organisasies in Suid-Afrika	32
2.4.1	Suid-Afrikaanse jeugorganisasies.....	32
2.4.1.1	SA Youth Clubs.....	32
2.4.1.2	Boys scouts (1912)	32
2.4.1.3	Voortrekkers (1913)	33
2.4.1.4	Girl guides (1914)	33
2.4.1.5	Landsdiens (1914)	33
2.4.1.6	Hobiton on Hogsback (1945)	33
2.4.1.7	SOS-skool in die wildernis (1965).....	34

2.4.1.8	Veldskole (1975).....	34
2.4.1.9	Veld en Vlei (1956-1994).....	34
2.4.1.10	Hillcrest Christian Academy (1998).....	34
2.4.2	Buitelug-Avontuur-Vereniging van Suid-Afrika (BAV) (1987).....	35
2.4.3	Outward Bound South Africa.....	36
2.5	Samevatting.....	37

**HOOFSTUK 3: AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER: ‘n
METODOLOGIESE ANALISE MET BETREKKING TOT
PROGRAMSAMESTELLING39**

3.1	Inleiding.....	40
3.2	Die proses van leer.....	41
3.3	Ervaringsleer.....	42
3.4	Avontuurgerigte ervaringsleerprogramme (AEPe).....	44
3.5	<i>Outward Bound</i> as grondslag vir AEPe.....	47
3.5.1	Die <i>Outward Bound</i> - model.....	47
3.5.1.1	Inleiding.....	47
3.5.1.2	Die leerling.....	48
3.5.1.3	Voorgeskrewe fisiese omgewing.....	50
3.5.1.4	Voorgeskrewe sosiale omgewing.....	50
3.5.1.5	Kenmerkende probleemoplossingsaktiwiteite.....	51
3.5.1.6	Interaksie.....	52
3.5.1.7	Die programaanbieder.....	53
3.5.1.8	Herorganisasie van betekenis en toekomstige rigting.....	54
3.5.1.9	Samevatting en kritiek.....	54
3.5.2	Uitbreiding van die <i>Outward Bound</i> -model.....	55

3.5.2.1	<i>Mountains Speak for Themselves</i>	56
3.5.2.2	<i>Outward Bound Plus</i> -model	56
3.5.2.3	Metaforiese model.....	57
3.6	Die struktuur van 'n AEP– 'n literatuuoroorsig	58
3.6.1	Inleiding	58
3.6.2	Die elemente van die AEP	59
3.6.2.1	Deelnemers.....	59
3.6.2.2	Keuse van aktiwiteite	60
3.6.2.3	Fisiese omgewing	74
3.6.2.4	Programaanbieder	75
3.7	Intervensieprogramme (ingreep)	76
3.7.1	Die avontuurgolf.....	78
3.7.1.1	Bekendstellingsfase	78
3.7.1.2	Volle-waardekontrak	80
3.7.1.3	Keuse van optrede (<i>Challenge by choice</i>)	80
3.7.1.4	Aktiwiteite en leierskap.....	80
3.7.1.5	Nabetragting/refleksie	81
3.8	Opvolgprogramme	84
3.9	Samevatting.....	85

HOOFSTUK 4: DIE INVLOED VAN 'n AEP OP LEWENS- EN PERSOONLIKE EFFEKTIVITEIT – 'n LITERATUUR- OORSIG..... 86

4.1	Inleiding	87
4.2	Lewenseffektiwiteit soos gemeet deur die "Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H)" (Neill <i>et al.</i> , 1997:6).....	88
4.2.1	Tydsbestuur	93

4.2.2	Sosiale vaardighede	95
4.2.3	Prestasieмотivering	98
4.2.4	Intellektuele aanpasbaarheid	99
4.2.5	Taakgeoriënteerde leierskap	100
4.2.6	Emosionele beheer	101
4.2.7	Aktiewe inisiatief	102
4.2.8	Selfvertroue	104
4.2.9	Totale lewenseffektiwiteit	105
4.2.10	Samevatting	106
4.3	Persoonlike effektiwiteit	108
4.3.1	Inleiding	108
4.3.2	Persoonlike vermoëns en oortuigings	109
4.3.2.1	Selfvertroue	110
4.3.2.2	Selfwaarde	115
4.3.2.3	Stresbestuur	116
4.3.2.4	Ope denke	117
4.3.3	Sosiale vermoë	119
4.3.3.1	Sosiale effektiwiteit	119
4.3.3.2	Koöperatiewe spanwerk	121
4.3.3.3	Leierskapvermoë	122
4.3.4	Organisatoriese vermoëns	124
4.3.4.1	Tydsbestuur	125
4.3.4.2	Strewe na gehalte	125
4.3.4.3	Hantering van verandering	126
4.3.5	Aktiewe betrokkenheid	128
4.3.6	Algehele effektiwiteit	129
4.3.7	Interne en eksterne lokus van kontrole	130
4.3.8	Samevatting	132
4.4	Samevatting	134

HOOFSTUK 5: DIE IMPAK VAN 'n AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP DIE LEWENS-EFFEKTIWITEIT VAN SWART HOËRSKOOLLEERLINGE .. 136

INLEIDING	139
METODE VAN ONDERSOEK.....	141
Navorsingsontwerp.....	141
Deelnemers	141
Prosedure.....	141
Avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP).....	142
Meetinstrument.....	142
Dataverwerking	143
RESULTATE EN BESPREKING	144
GEVOLGTREKKING	152
SUMMARY	155
VERWYSINGS	159

HOOFSTUK 6: DIE IMPAK VAN 'n AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP DIE PERSOONLIKE EFFEKTIWITEIT VAN SWART HOËRSKOOLLEERLINGE .. 164

INLEIDING	167
METODE VAN ONDERSOEK.....	170
Navorsingsontwerp.....	170
Deelnemers	170
Prosedure.....	170
Meetinstrument.....	172

Dataverwerking	173
RESULTATE EN BESPREKING	173
GEVOLGTREKKING	184
SUMMARY	185
VERWYSINGS	189

**HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING,
AANBEVELINGS EN VERDERE NAVORSING..... 195**

7.1 Samevatting.....	195
7.2 Gevolgtrekking.....	198
7.3 Aanbevelings en verdere navorsing.....	200

BRONNELYS.....202

BYLAAG A.....	224
BYLAAG B.....	238
BYLAAG C.....	243
BYLAAG D.....	246
BYLAAG E.....	249
BYLAAG F.....	259

LYS VAN TABELLE

HOOFSTUK 4

- Tabel 4.1: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op lewenseffektiwiteit – samevattende literatuuropsomming90
- Tabel 4.2: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op persoonlike effektiwiteit – samevattende literatuuropsomming111

HOOFSTUK 5

- Tabel 5.1: Die intra-groepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge145
- Tabel 5.2: Die intergroepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge151

HOOFSTUK 6

- Tabel 6.1: Die intra-groepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge174
- Tabel 6.2: Die intergroepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge.....183

LYS VAN FIGURE

HOOFSTUK 3

Figuur 3.1: Die <i>Outward Bound</i> -model (Walsh & Golins, 1976).....	49
Figuur 3.2: Kolb se interpretasie van Lewin se ervaringsleermodel (Kolb, 1984:21)	77

BYLAAG E

Figuur 1: Fases vir die ontwikkeling van intervensieprogramme	250
Figuur 2 : Die programontwerpkomponent van die <i>Therapeutic Recreation Accountability Model</i>	252
Figuur 3 : Die ontwikkeling van 'n spesifieke program (Stumbo & Peterson, 2004:146).....	256

HOOFSTUK 1: PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE

- 1.1 Inleiding
- 1.2 Probleemstelling
- 1.3 Doelstellings
- 1.4 Hipoteses
- 1.5 Struktuur van die proefskrif
- 1.6 Konseptualisering van begrippe
 - 1.6.1 Leer
 - 1.6.2 Ervaringsleer
 - 1.6.3 Lewenseffektiwiteit
 - 1.6.4 Persoonlike effektiwiteit
 - 1.6.5 AEP
 - 1.6.6 Program

1.1 Inleiding

Adolesensie is volgens Bandura (1997:177) 'n kritieke vormingsfase in die lewe van hoërskoolleerlinge, aangesien die rolle van volwassenheid reeds hier gestalte begin aanneem. Brand (2001:40) beklemtoon dat adolesensie 'n fase in 'n persoon se lewe is waartydens hy/sy baie vatbaar is vir verandering, beide positief en negatief, en dit op 'n stadium waartydens adolessente moet besluit oor hul toekoms en doelwitte. Hulle moet ook nuwe vaardighede bemeester wat die sosiale norme van die volwasse samelewing insluit. Dit alles moet geskied in 'n samelewing waarin nie veel geleenthede gebied word vir die aanleer van die

vaardighede benodig vir die volwasse samelewing nie (Bandura, 1997:177), veral nie in Suid-Afrika se swart gemeenskappe nie aangesien die gesagstrukture in hul gesinne dikwels verbrokkel het as gevolg van die migrasie wat na die stede plaasgevind het .

In die stede word baie kinders deur hul grootouers versorg en dit boesem nie veel gesag by die kinders in nie (King, 2006), omdat die ouers ver van die huis werksaam is, of die gesinstruktuur, soos in baie Westerse huisgesinne, verbrokkel het as gevolg van egskeiding, HIV of selfs die dood. Om die tekortkominge geskep deur die beperkte gesinstrukture teen te werk kan avontuurgerigte ervaringsleerprogramme¹ (AEPe) 'n baie prominente rol vertolk, want die uitdagings wat gepaard gaan met oorlewing in die natuur (voetslaan en kampering in die wildernis) het 'n kritiese invloed op die vorming van menslike gedrag, wat die toekomstige uitdagings vir oorlewing op aarde positief kan beïnvloed (Neill, 2007:1).

1.2 Probleemstelling

Indien hoërskoolleerlinge nie voldoende opvoeding ontvang op hierdie stadium van hul lewens nie, kan hulle probleme soos 'n lae selfbeeld ontwikkel, wat bydra tot negatiewe gedrag, soos eksperimentering met dwelms, gesinsrusies, wetsoortredinge, geen respek vir hul medemens, 'n negatiewe houding jeens die skool en outoriteit, vroeë skoolverlating asook die weiering om verantwoordelikheid te aanvaar (Brand, 2001:40; Bandura, 1997:177; Prommier & Witt, 1995:87).

Die jaarlikse toename in sosiaal afwykende gedrag waarby adolessente betrokke raak, kan egter volgens Neill (1994:2) voorkom word deur hulle te help om

¹ Avontuurgerigte ervaringsleerprogramme sal voortaan na verwys word as AEPe

stresverwante probleme wat met die volwassewordingsproses gepaard gaan, meer effektief te hanteer. Lieberman (1995:591) interpreteer hierdie hulp as die voorsiening van 'n wye verskeidenheid leergeleenthede wat leerlinge aan die "skep" en "oplos" van werklike probleme onderwerp, terwyl hulle hul eie inisiatief in samewerking met die ander groeplede toepas. Om die nodige hulp aan leerlinge te verleen beveel Neill (2004:1). 'n AEP aan wat soos *Outward Bound* 'n reeks mini-lewenservaringe skep waartydens jong mense se selfvertroue en vermoë, om te voldoen aan die eise wat die lewe stel, te verbeter.

Een van die mees kritieke uitdagings vir avontuurgerigte ervaringsleerorganisasies in die 21ste eeu is volgens Neill en Flory (2000a:1) die ontwikkeling van toepaslike AEPe vir kapasiteitsontwikkeling van minderbevoorregte groepe, veral omdat hedendaagse leerlinge veel groter eise en uitdagings stel aan opvoedkundige inrigtings as voorheen. Hulle is meer divers met betrekking tot ouderdom, ras, sosio-ekonomiese status, kultuur, geslag, gesinsondersteuning en stabiliteit, seksuele oriëntering, geestelike/fisieke gesondheid, beoefening van beroepe na afloop van skool, finansiële ondersteuning, houdings en waardes (Upcraft, 1993:7). Sommige van die belangrikste aspekte wat hulle moet ontwikkel, soos saamgevat in die doelstellings van Gordonstoun, die eerste avontuur-georiënteerde skool in Skotland, wat deur Kurt Hahn, die vader van avontuurgerigte ervaringsleer gestig is (Priest & Gass, 2005:28), is die vermoë om hul gemeenskap te dien en verantwoordelikheid vir hul eie daade te aanvaar. Bogenoemde verantwoordelikhede is slegs haalbaar, indien die hoërskoolleerlinge die nodige vaardighede ontvang wat nodig is om te oorleef om beter toegeruste volwassenes te word (Eagle, 1999:2; Gardner & Hausen, 1993:186; Bubb, 1991:70).

In teenstelling met die tradisionele psigologiese intervensieprogramme stel Gray en Perusco (1993:20), Gass (1993:46) en Kimball en Bacon (1993:34) AEPe voor wat in die natuur plaasvind om as 'n terapeutikum te dien vir die gebreke wat in die hedendaagse onderwys- en samelewingstelsels voorkom. Kimball en

Bacon (1993:20) versterk dié argument ten gunste van die aanwending van die natuurlike omgewing, deurdat hulle benadruk dat buitelugprogramme eerstens 'n formele aanslag is op aangeleerde hulpeloosheid, afhanklikheid en gevoelens van lae eiewaarde.

Tweedens word adolessente deur buitelugprogramme in staat gestel om innerlike bronne, wat voorheen nie benut is nie, te ontdek deur middel van prestasie-gebaseerde sukses en bemeestering.

Derdens aktiveer buitelugprogramme persepsies van toereikendheid, potensiaal en eiewaarde. Howard en Peniston (2002:5) en Driver (1992:23) voeg by dat AEPe psigo-emosionele voordele asook adolessente se gevoel van vryheid, onafhanklikheid, selfbestuur, eiewaarde, innerlike sekuriteit, selfvertroue en selfversekerdheid laat toeneem. Hierdie perseptuele verandering is uiters belangrik vir gedrags-, motiverings- en emosionele veranderinge by leerlinge (Kimball & Bacon, 1993:20) en bring verdraagsaamheid teenoor en begrip vir ander, asook 'n verbetering ten opsigte van samewerking binne spanne mee. Dit bied ook aan die jeug die geleentheid om hul eie besluite te neem, wat gevolglik portuurgroepverhoudinge versterk (Gass *et al.*, 2003:38; Howard & Peniston, 2002:4).

Navorsing toon verder dat AEPe ook bevorderlik is vir adolessente se kreatiwiteitsontwikkeling: dit moedig reflekerende uitdrukking van persoonlike en geestelike ideale aan, verbeter hul aanpasbaarheid, help hulle om 'n beter sin vir humor te ontwikkel, verhoog hul lewensgehalte, gee aan hulle 'n gebalanseerde siening ten opsigte van kompetisie en 'n positiewe uitkyk op die lewe (Howard & Peniston, 2002:5; Long, 2001:103; Miles, 1993:44; Driver, 1992:23). Op 'n meer praktiese wyse bied AEPe aan leerlinge die geleentheid om met nuwe rolle te eksperimenteer, eie menings binne die groep op die proef te stel en nuwe vriendskappe op te bou (Howard & Peniston, 2002:4).

Die verbeterde selfpersepsie en bemagtiging bied die leerling ook die geleentheid om dinge anders te doen en ook die voortgesette patroon van mislukking te verbreek. Sodoende word die klimaat geskep waarin adolessente hulself kan bestempel as suksesvol, bekwaam, in staat tot dinge en moontlik selfs as 'n held, in plaas van 'n "opskopper", dwelmgebruiker of selfs "droster" (Kimball & Bacon, 1993:35). Die verhoogde vlakke van bekwaamheid, vermoë en houding bring op hul beurt 'n versterking van die leerling se intrinsieke lokus van kontrole mee (Kimball & Bacon, 1993:20; Priest, 1992:137), 'n proses wat die leerling meer in beheer laat voel oor sy/haar besluite (Priest & Gass, 2005:56). Die belangrikheid en uniekheid van AEPe lê dus in die opvoedkundige en persoonlike ontwikkeling wat geskied deur middel van fisiek uitdagende aktiwiteite wat gepaard gaan met risiko's binne 'n sosiaal ondersteunende atmosfeer (Schoel & Maizell, 2002:49; Neill & Flory, 2000a:1)

Alhoewel AEP-aktiwiteite reeds die afgelope dekade in Suid-Afrika aangebied word, kon slegs 'n beperkte hoeveelheid wetenskaplike inligting oor lewenseffektiwiteit en sodanige intervensieprogramme gevind word (Verster, 2004; Tesnear, 2004). Niks kon egter oor persoonlike effektiwiteit en AEPe gevind word nie. Sommige AEP-programaanbieders en buitelug- en avontuurentoesiaste beskou die waarde van AEPe as vanselfsprekend en die programme word dikwels resepgeoriënteerd nagevolg. Vir empiriese ondersteuning, asook 'n konsepgeoriënteerde benadering is wetenskaplike begronding en evaluering van die bydrae van AEPe noodsaaklik (Neill *et al.*, 1997:1). Dit lê dan ook die doel van hierdie studie ten grondslag.

Volgens Lieberman (1995:591) en Neill (1994:2) is die samestelling van 'n spesifieke AEP daarop gefokus om hoërskoolleerlinge voor te berei vir die volwassewordingproses. Aangesien leerlinge aan ondervindinge blootgestel kan word vir die oplos van reële probleme in samewerking met groepslede, is dit van kardinale belang om die volwassewordingproses meer effektief te kan hanteer. Die studie beoog dus om 'n spesifieke AEP saam te stel waardeur die

lewenseffektiwiteit en persoonlike effektiwiteit, soos gemeet deur die *Life Effectiveness Questionnaire* (LEQ-H) (Neill *et al.*, 1997:1) en die *Review of Personal Effectiveness and Locus of Control* (ROPELOC), (Richards, Ellis & Neill, 2002:1) respektiewelik verbeter kan word.

Die vrae wat deur hierdie studie beantwoord wil word, is:

- Wat is die historiese ontwikkeling van AEPe?
- Wat is die onmiddellike, asook langtermyn effek van 'n AEP op die volgende geselekteerde kenmerke van lewenseffektiwiteit by swart hoërskoolleerlinge: prestasiemotivering, inisiatief, emosionele beheer, intellektuele aanpasbaarheid, selfvertroue, sosiale vermoë, taakgeoriënteerde leierskap en tydsbestuur?
- Wat is die onmiddellike, asook langtermyn effek van 'n AEP op die volgende geselekteerde kenmerke van persoonlike effektiwiteit by swart hoërskoolleerlinge: persoonlike vermoëns en oortuigings (selfvertroue, selfwaarde, stresbestuur en oop denke), sosiale vermoëns (sosiale effektiwiteit, koöperatiewe spanwerk- en leierskapvermoë), organisatoriese vermoë (tydsbestuur, 'n strewe na gehalte en die vermoë om verandering te hanteer), aktiewe betrokkenheid, algehele effektiwiteit en lokus van kontrole?

Die resultate van hierdie studie behoort belangrike wetenskaplike inligting te verskaf rakende die bydrae wat 'n AEP lewer tot die verbetering van swart hoërskoolleerlinge se lewens- en persoonlike effektiwiteit, veral in die lig van die huidige transformasie- en bemagtigingsprosesse. Ongelukkig bestaan daar nie veel inligting oor die betrokkenheid van swart mense by avontuurgerigte ervaringsleerprogramme wat bergklim, kanovaart, rotsklim, kompaswerk, wildernisstap en kampering insluit nie (Ashley, 1990:369). Hierdie beperkte betrokkenheid kan volgens Ashley (1990:370) toegeskryf word aan die feit dat

swart mense skepties is oor AEPe en dat sodanige ondervinding moontlik nie vir hulle 'n prioriteit is nie, veral wanneer finansiële beperking 'n bydraende faktor is.

1.3 Doelstellings

Die doelstellings vir hierdie studie kan soos volg geformuleer word:

Doelstelling 1

Hierdie studie wil die historiese ontstaan en ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer ondersoek.

Doelstelling 2

Hierdie studie wil die onmiddellike, asook langtermyneffek van 'n AEP op swart hoërskoolleerlinge ten opsigte van die volgende kenmerke van lewenseffektiwiteit bepaal, naamlik prestasie-motivering, inisiatief, emosionele beheer, intellektuele aanpasbaarheid, selfvertroue, sosiale vermoë, taakgeoriënteerde leierskap en tydsbestuur.

Doelstelling 3

Hierdie studie wil die onmiddellike, asook langtermyneffek van 'n AEP op faktore van persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge bepaal, naamlik persoonlike vermoëns en oortuigings (selfvertroue, selfwaarde, stresbestuur en oop denke), sosiale vermoëns (sosiale effektiwiteit, samewerkende spanwerk- en leierskapvermoë), organisatoriese vermoë (tydsbestuur, 'n strewende na gehalte en die vermoë om verandering te hanteer), aktiewe betrokkenheid, algehele effektiwiteit en lokus van kontrole.

1.4 Hipoteses

Die hipoteses vir hierdie studie kan soos volg geformuleer word:

Hipotese 1

Die historiese ontwikkeling van AEPe kan volledig gedokumenteer word.

Hipotese 2

Die AEP sal 'n matige tot groot prakties betekenisvolle, korttermyn- en langtermyn effek hê op die volgende geselekteerde kenmerke van die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge, naamlik prestasie motivering, inisiatief, emosionele beheer, intellektuele aanpasbaarheid, selfvertroue, sosiale vermoë, taakgeoriënteerde leierskap en tydsbestuur.

Hipotese 3

Die AEP sal 'n matige tot groot prakties betekenisvolle positiewe, korttermyn- en langtermyn effek hê op die volgende elemente van persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge, naamlik persoonlike vermoëns en oortuigings (selfvertroue, selfwaarde, stresbestuur en oop denke), sosiale vermoëns (sosiale effektiwiteit, samewerkende spanwerk- en leierskapvermoë), organisatoriese vermoë (tydsbestuur, 'n strewe na gehalte en die vermoë om verandering te hanteer), aktiewe betrokkenheid, totale effektiwiteit en lokus van kontrole.

1.5 Struktuur van die proefskrif

Die proefskrif sal in artikelformaat aangebied word, wat impliseer dat die resultate in drie artikelmanuskripte verwerk word wat aan geakkrediteerde joernale vir publikasie aangebied sal word. Die bibliografiese styl van die artikels sal wees volgens die voorskrifte van die betrokke joernaal aan wie dit voorgelê word

(Hoofstuk 2, 5 en 6). Hoofstuk 1, 3, 4 en 7 sowel as Bylaag A en Bylaag B sal volgens die voorskrifte van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) hanteer word.

Die proefskrif word dus as volg aangebied:

- Hoofstuk 1: Probleem- en doelstelling
- Hoofstuk 2 (Artikel 1): Historiese ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer (AEP)
(Die artikel het reeds verskyn en is as Bylaag A by hierdie proefskrif ingebind: *Louw, P.J.; Strydom, G.J.; Meyer, C. Du P. And Kotzé, N.H. Adventure based experiential learning – A historical perspective; African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance, Special Edition, September 2007, pp. 391 - 403*)
- Hoofstuk 3: Avontuurgerigte ervaringsleer: 'n metodologiese analise met betrekking tot programsamestelling
- Hoofstuk 4: Die invloed van 'n AEP op lewens- en persoonlike effektiwiteit – 'n literatuuroorsig
- Hoofstuk 5 (Artikel 2): Die impak van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge.
(Die artikel sal voorgelê word aan die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning. Riglyne aan outeurs word as Bylaag B by hierdie proefskrif ingebind.)
- Hoofstuk 6 (Artikel 3): Die impak van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge.

(Die artikel sal voorgelê word aan die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning. Riglyne aan outeurs word as Bylaag B by hierdie proefskrif ingebind.)

Hoofstuk 7: Samevatting, gevolgtrekking en verdere navorsing

Bronnelys

Bylaag A: *Adventure based experiential learning – A historical perspective*

Bylaag B: Instruksiesvir outeurs

Bylaag C: *LEQ-H* vraelys

Bylaag D: *ROPELOC*-vraelys

Bylaag E: Programbeplanning en implementering

Bylaag F: Spesifieke avontuurgerigte ervaringsleerprogram vir swart hoërskoolleerlinge

(Verwysings vir Bylaag E en F is ingesluit in die bronnelys)

1.6 Konseptualisering van begrippe

Vir die doeleindes van hierdie studie word 'n aantal begrippe beskryf, sodat die leser bekend kan wees met die betekenis daarvan.

1.6.1 Leer

Volgens Wills (2007:2) vind leer plaas wanneer 'n persoon se toepassingsopsies vir spesifieke omstandighede toeneem, ongeag of dit nuwe of totaal ander gedrag is as waaraan 'n persoon gewoond is tot gevolg het, solank dit tot voordeel van die persoon strek.

1.6.2 Ervaringsleer

Ervaringsleer is 'n holistiese filosofie waar geselekteerde ervarings, ondersteun deur refleksie, kritiese analise en sintese gestruktureer word ten einde die leerling sover te kry om besluite en inisiatief te neem en om verantwoordbaar te wees vir die resultate (Itin, 1999:93).

1.6.3 Lewenseffektiwiteit

Lewenseffektiwiteit verwys na psigologiese en gedragseienskappe wat 'n persoon se bekwaamheid in die samelewing bepaal (Neill *et al.*, 1997:5).

1.6.4 Persoonlike effektiwiteit

Persoonlike effektiwiteit verwys na die vertroue wat 'n persoon in sy eie vermoë het om beheer uit te oefen op sy vlak van funksionering en oor gebeurtenisse wat sy lewe beïnvloed (Stenger, 2001:8; Paxton & McAvoy, 2000:202; Bandura, 1997:1).

1.6.5 AEP

'n AEP kan omskryf word as 'n vorm van opvoeding en/of terapie waartydens avontuuraktiwiteite wat fisiek en/of psigies veeleisend is en gepaard gaan met risiko's, gebruik word binne 'n raamwerk van veiligheid om vaardigheidsontwikkeling en inter- en intra-persoonlike groei te bewerkstellig (Wurdinger, 1995:16-17; Nadler & Luckner, 1992:7).

1.6.6 Program

'n Program is 'n struktuur waarvolgens iemand of 'n organisasie te werk gaan om bepaalde doelstellings te bereik (Stenger, 2001:15).

HOOFSTUK 2: HISTORIESE ONTWIKKELING VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

- 2.1 Inleiding
- 2.2 Bydrae van filosowe en opvoedkundiges tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer
 - 2.2.1 Plato (427-347 vC)
 - 2.2.2 Aristoteles (384-322 vC)
 - 2.2.3 Jean Jacques Rousseau (1712-1778)
 - 2.2.4 William James (1842-1910)
 - 2.2.5 John Dewey (1859-1952)
 - 2.2.6 Kurt Hahn (1886-1974)
- 2.3 Die bydrae van enkele internasionale instansies tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer
 - 2.3.1 *Outward Bound*
 - 2.3.2 *National Outdoor Leadership School (NOLS)*
 - 2.3.3 *Project Adventure*
 - 2.3.4 *Association for Experiential Education (AEE)*
- 2.4 Die ontstaan en ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer-organisasies in Suid-Afrika
 - 2.4.1 Suid-Afrikaanse jeugorganisasies
 - 2.4.2 Buitelug-Avontuur-Vereniging van Suid-Afrika (BAV) (1987)
 - 2.4.3 *Outward Bound South Africa*
- 2.5 Samevatting

2.1 Inleiding

Die ontstaan en ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer is te danke aan filosowe soos Plato, Aristoteles, James en Rousseau, asook psigoloë en opvoedkundiges soos Dewey en Kurt Hahn wat betekenisvolle bydraes gelewer het (Wurdinger, 1995:19). Die doel van hierdie hoofstuk is om bogenoemde persone se bydrae te bespreek, asook die ontwikkeling van enkele avontuurgerigte ervaringsleerinstansies in die VSA en Suid-Afrika.

2.2 Bydrae van filosowe en opvoedkundiges tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer

2.2.1 Plato (427-347 vC)

Ten einde die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer effektief na te vors moet teruggegaan word na die ontstaan van ervaringsleer wat reeds tussen 427-347vC deur Plato, die antieke Griekse filosoof, gepropageer is. In die bekendste van Plato se vele publikasies, genaamd *Republiek no. 5*, vind daar 'n bespreking plaas oor die bes moontlike manier om kinders groot te maak om die verpligtinge en verantwoordelikhede van volwasse landsburgers na te kom. Meer spesifiek is aandag gegee aan die onderrig van seuns en dogters om leierskaprolle te kan vervul in hul onderskeie gemeenskappe (Hunt, 1999:15).

Plato het die individu beskou as 'n miniatuur replika van die staat (Wurdinger, 1995:3). Hy het selfs sover gegaan om die funksionering van die ideale staat in sy boek, *Republiek*, te omskryf, naamlik dat die staat se ekonomie in stand gehou moet word deur die handeldrywers en dat die filosofiese adellikes verantwoordelik is vir die politieke leierskap van die staat. Plato verwys na ambagsmanne as mense wat 'n gematigde temperament moet hê, soldate as

persone wat dapper moet wees en die adelstand as mense wat wysheid aan die dag moet lê. Plato sonder regverdigheid uit as dié aspek wat van toepassing is op alle fasette en klasse van die sosiale samelewing (Heunis & Vermeulen, 1997:5).

Plato verkondig die ontwikkeling van uitnemendheid in handeldrywing, politieke leierskap, ambagte, wysheid en dapperheid as vaardighede wat absoluut noodsaaklik is vir 'n effektiewe samelewing. Tesame hiermee motiveer hy dat die onderrig vir 'n effektiewe volwasse lewe reeds op 'n jeugdige ouderdom moet geskied deur middel van ervaring (Hunt, 1999:16).

Plato gebruik die ontwikkeling van morele waardes tydens oorlogvoering as 'n metafoor vir die opvoeding van jong mense, omdat waardes soos diens en hulp aan mede-soldate tydens oorlogvoering belangrike eienskappe is wat ook in die samelewing toegepas behoort te word (Heunis & Vermeulen, 1997:6). Oorlogvoering waartydens diens en hulpverlening aan mede-soldate 'n absolute noodsaaklikheid is, het dus die verlangde ondervinding aan die antieke Griekse kinders verleen, omdat hulle militêre diensplig reeds op ouderdom van twaalf 'n aanvang geneem het. Hier toon Plato dat oorlogvoering, ten spyte van die gevaar daaraan verbonde, tog van opvoedkundige waarde is (Hunt,1999:116). Veral die onvoorspelbaarheid van die gevare verbonde aan oorlogvoering het, volgens Plato, 'n groot opvoedkundige bydrae gelewer tot die ontwikkeling van uitnemende karaktertrekke, soos dienslewering aan en ondersteuning van jou medemens (Heunis & Vermeulen, 1997:6). Plato was, volgens Hunt (1999:116), van mening dat gevare onafwendbaar is en dat kinders in der waarheid toegerus word met "*vlerke sodat hulle kan wegvlieg*" indien die gevare te oorweldigend word (Heunis & Vermeulen, 1997:6). Hieruit kan ons dus aflei dat alles rondom oorlogvoering nie noodwendig sleg is nie, maar dat dit ook goeie opvoedkundige karaktereienskappe deur ervaring toevoeg tot die jong soldate se mondering vir hul latere gemeenskapslewe (Hunt, 1999:116). Afgesien van die positiewe elemente wat ontstaan het as gevolg van oorlogvoering, was die algemene

opvatting reeds in Plato se tyd dat jong mense lesse omtrent uitnemendheid kan leer wanneer hulle aan avontuurgerigte situasies blootgestel word (Hunt, 1999:116).

Avontuurgerigte ervaringsleerorganisasies soos *Outward Bound International* en buitelug-leierskaporganisasies soos die *National Outdoor Leadership School* en *Project Adventure* gebruik steeds Plato se voorstelling van leer deur middel van ondervinding en hoë-risiko-aktiwiteite, vandaar die gebruik van aktiwiteite soos *abseiling*, rotsklim en kanovaart as deel van hul programme (Wurdinger, 1995:2). Bogenoemde idee is volgens Wurdinger (1995:2) een van die redes waarom die terme *ervaringsleer* en *avontuuroopvoeding* as sinonieme gebruik word.

Plato se bydrae tot avontuurgerigte ervaringsleer kan dus saamgevat word as:

- i. die noodsaaklikheid van ervaring sodat leer kan plaasvind;
- ii. die belangrikheid van die ontwikkeling van morele waardes en
- iii. die belangrikheid van risiko's neem. Risiko neem beteken, volgens Plato, dat alle gevare nie vermy moet word nie, maar hy beklemtoon dat jong mense wel gehelp moet word wanneer die gevaarelemente te groot word (Hunt, 1999:118).

2.2.2 Aristoteles (384-322 vC)

Aristoteles, 'n student van Plato, het ook 'n sleutelrol gespeel in die grondslag van AEPe (Hunt, 1999:116). Hy het Plato se idee, dat opvoeding gemoeid moet wees met die ontwikkeling van morele waardes van jong mense, verder uitgebou deur te verkondig dat die regte gewoontes soos dienslewering en ondersteuning aan die gemeenskap vervolmaak moet word deur hierdie vaardighede oor en oor te beoefen (Hunt, 1999:116). Aristoteles het ook die idee van *keuse* verkondig. Volgens sy filosofie moet mense sorgvuldig nadink oor die dinge wat binne hul mag lê, sodat die regte besluite geneem kan word (Wurdinger, 1995:6).

Uit bogenoemde opvattinge deur Plato en Aristoteles kan afgelei word dat hul opvoedkundige filosofieë beslag gevind het in die positiewe waarde van oorlogvoering. Volgens Heunis en Vermeulen (1997:8) word oorlog en ondervinding didaktiese hulpmiddels vir die opvoeding van jong mense, soos gesien uit die oogpunt van Plato en Aristoteles. Beide Plato en Aristoteles se siening rakende die aanleer van morele waardes, asook Aristoteles se filosofie rakende besluitneming, kan beskou word as die grondslag vir die ontwikkeling van 'n filosofie vir AEPe. Dit blyk uit die hedendaagse aanbieding van AEPe. In teenstelling met oorlogvoering word jong mense aan hoë-risiko-aktiwiteite soos rotsklim en kanovaart blootgestel om 'n soortgelyke positiewe risikodraende ervaring teweeg te bring. Aristoteles het ook verkondig dat die dinge wat binne die mens se mag lê deeglik oorweeg moet word om die regte besluite te kan neem. Hierdie idee het aanleiding gegee tot die onderwerping van deelnemers aan keuses tydens probleemoplossingsaktiwiteite - vandaar die konsep *Challenge by choice* wat deur *Project Adventure* gepopulariseer is (Smolowe *et al.*, 1999:89). Daar bestaan dus 'n duidelike verband tussen Plato en Aristoteles se filosofieë oor morele waardes en Aristoteles se filosofie rakende keuses wat 'n mens moet maak en die beginsels waaruit die hedendaagse avontuurgerigte ervaringsleerprogramme bestaan.

2.2.3 Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Die filosoof, Jean Jacques Rousseau, wat ook 'n groot invloed gehad het op die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme se visie was: "*to remove the individual from society and educate for the sake of the individual, not society*" (Wurdinger, 1995:9). Kraft (1985:7) beweer dat die ervaringsleer-beweging se oorsprong teruggevoer kan word tot by Rousseau se boek *Emile*. Hierin het Rousseau die belangrikheid van leer deur ervaring in die natuur beklemtoon. Hy gaan selfs so ver om te sê dat "*if he knows nothing by heart, he knows much by experience. If he reads less well in our books than does another child, he reads better in the book of nature*" (Rousseau, soos aangehaal in

Wurdinger,1995:6). Rousseau wou dus verkondig dat kinders eers buite moes hardloop, speel, ontdek en ervaar alvorens hulle leer om te lees (Wurdinger, 1995:6). Rousseau, soos Plato en Aristoteles verwys na fisieke aktiwiteite in die opvoedingsproses. Rousseau verkondig egter die waarde daarvan deur te beklemtoon dat 'n gesonde liggaam 'n gesonde verstand huisves (Rousseau, soos aangehaal deur Wurdinger (1995:7). Hierdie konsep word vandag nog gehandhaaf tydens die meeste AEPe wat aktiwiteite soos bergklim, rotsklim en kanovaart insluit en wat 'n sekere mate van fisiese inspanning en uithouvermoë verg. Fisiese aktiwiteite soos bergklim, kanovaart en rotsklim onderwerp ook die deelnemers aan geestelike inspanning, wat meebring dat hulle stresvolle situasies in hul latere lewe kan oorkom (Wurdinger, 1995:8).

Rousseau het ook gepropageer dat die proses van leer beide doen en denke verg, hoofsaaklik in dieselfde volgorde soos uiteengesit in *Emile*, naamlik: “*To learn to think therefore, it is necessary to exercise our limbs, our senses, our organs, which are the instruments of our intelligence*” (Rousseau, soos aangehaal deur Wurdinger, 1995:9).

Die bemeestering van sekere vaardighede tydens AEPe word meegebring deur die uitvoering van fisiese bewegings. In dié geval vind die doenfase dus eerste plaas, waarna leer versterk word deur oor wát gedoen is en wáárom dit spesifiek so gedoen is te besin. Hieruit kan gesien word dat praktiese ervaring die denkproses stimuleer en dat die inligting wat bekom word nie deur middel van 'n boek of 'n ander persoon voorgeskryf is nie, maar dat dit deur die deelnemer self opgeneem en verwerk is. AEPe help dus die deelnemers om ervaring op te doen, asook om betekenis daaruit te verkry (Wurdinger, 1995:8).

2.2.4 William James (1842-1910)

William James, 'n bekende 19de-eeuse filosoof en sielkundige, het ook 'n groot bydrae gelewer tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer. In sy

verhandeling getiteld *The moral equivalent of war* toon hy aan dat ten spyte van die afgryslike dade wat gepleeg word tydens oorloë, die risiko daaraan verbonde tog vele deugde op unieke wyses in mense na vore bring. Ten spyte hiervan motiveer hy dat daar oorlog verklaar moet word teen oorlogvoering (Hunt, 1999:117). James argumenteer egter dat mans 'n natuurlike neiging tot oorlogvoering het. Dit is in hul gene vasgelê en daarom moet moreel-ekwivalente aktiwiteite gevind word om die mens aan bloot te stel. Die plaasvervanger vir oorlogvoering moet dus nie slegs moreel aanvaarbaar wees nie, maar dit moet ook die positiewe bydrae lewer wat uniek is aan oorlogvoering (Heunis & Vermeulen, 1997:9). Hierdie bydrae, as gevolg van oorlogvoering soos aangehaal deur Hunt (1999:117), sluit die volgende deugsaamhede in: getrouheid, samehorigheid, deursettingsvermoë, dapperheid, opvoeding, goeie morele waardes, doelmatigheid, vermoëndheid, fisiese gesondheid en lewenskrag. Die plaasvervanger wat James voorstel, is die onderwerping van jong mense aan avontuurgerigte aktiwiteite in die natuur, wat soos oorlogvoering ook gepaard gaan met hoë risiko's (Heunis & Vermeulen, 1997:9).

Die sentrale beginsel wat deur Plato, Aristoteles en James verkondig is, is dat om te kan leer en ontwikkel, mense eerstens uit hul gemaksone verwyder moet word en die aktiwiteite waaraan hulle deelneem, gepaard moet gaan met risiko. As gevolg van bogenoemde filosofiese prosesse leer mense meer van hulself en van die wêreld waarin hulle leef (Wurdinger, 1995:4).

2.2.5 John Dewey (1859-1952)

John Dewey, die vader van moderne ervaringsleer, is 'n 20ste-eeuse opvoedkundige filosoof wat 'n merkwaardige bydrae gelewer het tot die hervorming van die opvoedingsproses (Priest & Gass, 2005:14).

Anders as Rousseau se filosofie, dat die individu uitsluitlik opgevoed moet word vir sy eie gewin, of volgens Plato se filosofie dat die individu primêr opgevoed

moet word vir die doel om die gemeenskap te verryk, het Dewey verkondig dat die individu opgevoed moet word deur sy area van gedeelde belange te verbreed om groter diversiteit van persoonlike bevoegdhede teweeg te bring (Wurdinger, 1995:9). Dewey het verkondig dat wyer gedeelde belange asook groter diversiteit van persoonlike bevoegdhede teenwoordig moet wees in opvoeding, anders word dit staties omdat die ontvanklikheid van nuwe idees beperk is. Individuele kontak in groepsituasies is dus noodsaaklik om persoonlike idees uit te brei, want sonder hierdie kontak is persoonlike diversiteit asook gedeelde belange beperk (Wurdinger, 1995:10-11). Hierdie opvoedkundige siening van Dewey het aanleiding gegee tot die opvatting dat deelname en samewerking belangrik is vir ervaringsleer tydens avontuurgerigte ervaringsleerprogramme (Wurdinger, 1995:11).

Die noodsaaklikheid van die opdoen van ervaring tydens die opvoedingsproses kom ook herhaaldelik voor in Dewey se werke. In die volgende aanhaling word sy siening beklemtoon: *“An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that theory has vital and verifiable significance”* (Dewey, 1916:144). Die feit dat ervaring 'n essensiële deel uitmaak van die opvoedingsproses is ook deur Plato, Aristoteles en Rousseau verkondig. Die verskil is egter dat Dewey ondervinding ontleed het deur 'n in-diepte- ondersoek te doen oor die faktore waaruit dit saamgestel is. Hierdie proses het aanleiding gegee tot 'n omvattender definisie van ervaringsleer wat as volg deur Dewey omskryf is (Wurdinger, 1995:11): Ervaringsleer is 'n sikliese proses met 'n aktiewe asook 'n passiewe fase. Die aktiewe fase bestaan uit probeerslae of eksperimentering met die passiewe fase wat bestaan uit nabetragting oor die ervaring. Dewey beklemtoon ook dat, indien nabetragting nie geskied nie daar slegs 'n beperkte mate van ervaringsleer sal plaasvind (Wurdinger, 1995:11). Hierbenewens het Dewey ook verkondig dat dit belangrik is om ervarings uit 'n sekere stel omstandighede te neem en toe te pas in ander situasies. Dit is dan ook om hierdie rede dat AEPe 'n verskeidenheid ervarings ontwikkel het wat risiko's, probleemoplossing en werk in klein groepe insluit. Sodoende word

vaardighede ontwikkel wat in 'n verskeidenheid onverwante situasies gebruik kan word. Die doel is dus om ervaringe op te doen en in te oefen sodat dit in die toekoms aangewend kan word (Wurdinger, 1995:12).

Ter opsomming blyk dit dat die bydraes van die volgende persone 'n merkwaardige bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van die hedendaagse teorieë wat in avontuurgerigte ervaringsleerprogramme gebruik word.

- Plato se filosofie ondersteun die noodsaaklikheid van ervaring vir leer om plaas te vind, die belangrikheid van die ontwikkeling van morele waardes ter opvoeding van die jeug en die belangrikheid van die neem van risiko's waardeur beter mense ontwikkel word.
- Aristoteles, 'n leerling van Plato, het bogenoemde filosofieë van Plato ondersteun en toegevoeg dat deelnemers onderwerp moet word aan duidelike keuses, wat deeglike besluitneming tot gevolg gehad het.
- Rousseau bou ook voort op Plato en Aristoteles se leer deur middel van ervaring in die natuur. Rousseau voeg egter by dat leerlinge aan fisies- en geestelik inspannende aktiwiteite onderwerp moet word ter voorbereiding vir stresvolle situasies wat mag voorkom in die samelewing.
- James het ook, soos Plato en Aristoteles, die waarde van oorlogvoering besef, maar hy het avontuurgerigte aktiwiteite wat met hoë risiko gepaard gaan en waartydens die leerling verwyder is uit sy gemaksones, as plaasvervanger vir oorlogvoering voorgestel.
- Dewey verwys na die belangrikheid van ervaring tydens die opvoedingsproses, maar voeg by dat vaardighede wat opgedoen is ook ingeoefen moet word. Hy beklemtoon dat deelname en samewerking moet geskied vir ervaringsleer om plaas te vind. Sy grootste bydrae is sekerlik sy omskrywing van ervaringsleer as 'n sikliese proses, bestaande uit 'n aktiewe en passiewe fase.

Hierdie merkwaardige bydraes van Plato, Aristoteles, James, Rousseau en Dewey is later deur Kurt Hahn, die Duitse opvoeder, verwerk en geïntegreer om hoofsaaklik deur middel van *Outward Bound* 'n nuwe opvoedkundige benadering, naamlik avontuuroopvoeding, tot stand te bring.

2.2.6 Kurt Hahn (1886-1974)

Kurt Hahn, 'n Duits-gebore Jood van Berlyn, het aan verskeie Duitse universiteite studeer asook aan Oxford Universiteit waar hy sy studies in 1914 voltooi het (Stetson, 1996:11). Hahn se eerste avontuurgerigte opvoeding het ontstaan met die stigting van die Salem Schule (*Vredeskool*) by die Constance - meer in Duitsland (Priest & Gass 2005:28). Die stigting van die skool in 1920 is moontlik gemaak deur ondersteuning van Prins Max van Baden, Duitsland se laaste imperiale kanselier en Karl Reinhard, 'n Duitse opvoedkundige (Priest & Gass, 2005:28 ; Miner, 1999:57).

Na afloop van die Eerste Wêreldoorlog was Hahn veral besorg oor die morele agteruitgang en afname in fiksheidsvlakke van die Duitse jeug. Hierdie toedrag van sake het hom aangespoor om jongmense op te voed tot morele onafhanklikheid, die vermoë om te kies tussen reg en verkeerd asook om hul fisieke fiksheidsvlakke te verbeter (Stetson, 1996:12). Ongelukkig was hierdie beginsels, sy uitsprake teen Hitler, sy oortuigings en godsdiens teenstrydig met Nazisme, wat dan ook aanleiding gee tot sy inhegtenisname en opsluiting deur die Nazi's (Priest & Gass, 2005:28). Hahn se opsluiting is deur sy ou Oxford-vriende onder die aandag van die Britse regering gebring, op wie se versoek hy in 1934 vrygelaat is. Kort hierna is hy uit Duitsland verban (Priest & Gass, 2005:28; Stetson, 1996:14).

Hahn was baie depressief tydens die eerste paar maande van sy ballingskap in Brittanje, maar die gesegde wat hy gereeld gebruik het wanneer hy ander mense gehelp het, naamlik "*your disability is your opportunity*" het hy uitgeleef toe hy 'n

bouvallige kasteel in Gordonstoun, Skotland ontdek het (Miner 1999:58; Stetson, 1996:15). Die verlate Skotse kasteel het hy in dieselfde jaar (1934) omskep in die Gordonstoun-avontuurskool, gebaseer op die beginsels wat hy by die Salemskool in Duitsland toegepas het (Miner, 1999:58; Gass *et al.*, 1986:234). Die skool het begin met 21 leerlinge, waaronder die latere Prins Philip, 'n Griekse prins wat in 1947 getroud is met Elizabeth, die huidige koningin van Engeland, wat een van die studente was (Stetson, 1996:15). Die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog het teweeggebring dat die Gordonstoun-skool deur die Britse weermag onteien is vir militêre doeleindes (Priest & Gass, 2005:28). Terwyl Hahn die Gordonstoun-skool bedryf het, was hy reeds genader deur Lawrence Holt, 'n ouer van Gordonstoun-skool en direkteur van die Blue Funnel-skeepsmaatskappy (Miner, 1999:59; Priest & Gass, 2005:28), met die versoek om seemanne en die jeug op te lei. Holt was veral besorg oor die lewensverlies van jong matrose in lewensreddingsbote van skepe wat deur torpedo's getref is (Gass *et al.*, 1986:234). Hahn het verhuis na Aberdove waar hy bande en kragte gesmee het met Lawrence Holt en Jim Hogan, 'n Britse opvoeder, om die probleme rondom die lewensverlies van jong matrose aan te spreek, asook die behoeftes van die jeug. Hahn, Holt en Hogan het geglo dat die jong matrose en jeugdige aan ondervinding blootgestel moet word wat hulle houding sou verander (Priest & Gass, 2005:28). Hierdie ooreenkoms het dan ook gelei tot die stigting van *Outward Bound* by Aberdove, Wallis in 1941 (Priest & Gass, 2005:28; Miner, 1999:59). *Outward Bound* is die term wat gebruik is wanneer seilskepe die beskerming van die hawe verlaat en die oopsee invaar. Die primêre oogmerk van *Outward Bound* was om aan die jeug en jong matrose 'n ondervinding te bied wat hul houding teenoor die lewe sou verander (Priest & Gass, 2005:28). Om Hahn se eie woord te gebruik: "*to effect what is recognized to be right, despite hardships, despite dangers, despite inner scepticism, despite boredom, despite mockery from the world, despite emotions of the moment*" (Stetson, 1996:6). 'n Verdere doelstelling was om die jeug te help om hul innerlike waarde te ontdek deur diens te lewer aan hul medemens (Stetson, 1996:6).

Hahn was veral besorg oor die agteruitgang van die jeug se houding teenoor die lewe en vermoë op die volgende terreine:

- fiksheid as gevolg van die moderne metodes van vervoer;
- inisiatief en ondernemingsgees as gevolg van 'n houding van toeskouer wees;
- geheue en verbeelding as gevolg van die verwardheid en rusteloosheid wat teweeggebring word deur die moderne lewenstyl;
- vaardigheid en besorgdheid as gevolg van die verswakte tradisie van vakmanskap;
- selfdissipline as gevolg van die geredelike beskikbaarheid van stimulerende en verdowingsmiddels en
- ontferming as gevolg van die gejaagdheid van die moderne lewe (Richards, 1999:66).

Lawrence Holt, die direkteur van die Blue Funnel-skeepsmaatskappy wat Hahn gekontrakteer het om die skeepsmanne op te lei, het Hahn se filosofie waaraan die opleidingskursus by Aberdovey moes voldoen as volg opgesom: "*The training at Aberdovey must be less a training for the sea than through the sea, and benefit all walks of life*" (Priest & Gass, 2005:29; Miner, 1999:58). Die maand-lange kursus wat Hahn saamgestel het en waardeur die deelnemers se geloof in hulself en hul vermoë om lewensprobleme baas te raak versterk kon word, het bestaan uit 'n reeks intense mini-lewenservaringe, naamlik kleinboot-opleiding, atletiekvaardighede waarin sekere standaarde bereik moes word, oriënteringswerk in die veld met behulp van 'n kaart en kompas, lewensredding, 'n ekspedisie op see en land en ook dienslewering aan die plaaslike gemeenskap (Miner, 1999:59).

Hahn se filosofie dat inligting rondom avontuurgerigte ervaringsleerprogramme met ander opvoeders gedeel moet word en dat die programme so saamgestel moet word dat dit nageboots kan word, het ook aanleiding gegee tot die ontstaan

van menige ander avontuurgerigte ervaringsleerprogramme wat die *Outward Bound*-konsep aangeneem het (Stetson, 1996:19). Hieronder ressorteer die bekende *National Outdoor Leadership School* (NOLS), *Project Adventure*, die *Wilderness Education Association* (WEA) en die *Association for Experiential Education* (AEE) (Priest & Gass, 2005:30). Die Suid-Afrikaanse Buitelug- en Avontuurvereniging wat in 1987 tot stand gekom het, is ook 'n uitvloeisel van *Outward Bound* (Spies & Louw, 2000:10).

Priest en Gass (2005:28) beskou Kurt Hahn, wie se benadering tot opvoeding grotendeels op Plato se idees gebaseer is, as die grootouer van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme. Hy benadruk ook die gebruik van ervaring in die ontwikkeling van 'n holistiese mens en beklemtoon die ontwikkeling van 'n persoon se vermoë om sy gemeenskap te dien (James, soos aangehaal deur Martin, 2001:3). Kraft (soos aangehaal deur Gass *et al.*, 1986:233) beskou Kurt Hahn as die individu wat waarskynlik die grootste bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleeropvoeding. Die effek van Hahn se baanbrekerswerk is vandag nog duidelik merkbaar in byna elke avontuurgerigte ervaringsleerprogram wat aangewend word vir opvoedkundige doeleindes (Schoel & Maizell, 2002:4). Die hoofdoel van hierdie programme is die bemagtiging van jongmense om hul volle potensiaal te bereik (Stetson, 1996:9). Hahn se filosofie rakende die opvoeding van jong mense vorm steeds die kern van *Outward Bound* se missie (*Outward Bound International*, 2004:14).

Volgens Gass *et al.* (1986:234) dien baie van die elemente wat tydens die eerste *Outward Bound*-kursus ontwikkel is as voorlopers vir wat later in avontuurgerigte ervaringsleerprogramme regoor die wêreld gebruik is. Hahn se innoverende en visioenêre denke het ook aanleiding gegee tot die ontwikkeling van menige ander avontuurgerigte opvoedingsprogramme, die bestuur van menige opvoedkundige inrigtings, die ontwikkeling van kurrikula en persoonlike ontwikkelingsmetodologieë wat onder andere die volgende insluit: die *United World Colleges*, een in elke kontinent (Stetson, 1996:15) en die *Round Square*

Conference-skole, wat gemeenskapgerigte dienslewering onderskraag het (Priest & Gass, 2005:29), asook 'n prestasie-gerigte hoërskoolprogram wat aanleiding gegee het tot die ontwikkeling van die *Duke of Edinburgh Awards*-skema in 1956 (Stetson, 1996:15). Hieruit het ook voortgevloei die *Mandela Awards* in Suid-Afrika (Priest & Gass, 2005:29). Hahn se laaste groot prestasie was die stigting van die mediese kommissie in Brittanje in 1964 wat aandag gevestig het op die voorkoming van ongelukke (Stetson, 1996:17). Na sy aftrede het Hahn sy laaste dae deurgebring in Hermanusberg, Duitsland, waar hy op 15 Desember 1974 oorlede is (Stetson, 1996:21).

Afgesien van die feit dat Hahn 'n erfenis van instansies nagelaat het wat hulself verbind tot die opheffing van mense, was sy grootste bate sy insig om die oorsake van sosiale agteruitgang en sosiale behoeftes raak te sien, asook sy visie om 'n effektiewe oplossing daarvoor te ontwikkel (Stetson, 1996:21).

2.3 Die bydrae van enkele internasionale instansies tot die ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer

2.3.1 *Outward Bound*

Die naam *Outward Bound* het ontstaan vanuit die term wat gegee is aan skepe wat die veiligheid van die hawe verlaat het om die ope see in te vaar (Priest & Gass, 2005:28; Neill, 2004:1; Schoel en Maizell, 2002:4). *Outward Bound*, die oudste funksionerende avontuurgerigte ervaringsleerorganisasie ter wêreld (Stetson, 1996:9) het in 1941 tot stand gekom (Priest & Gass, 2005:28; Stetson, 1996:9) as gevolg van die behoefte wat ontstaan het om geestelike vasberadenheid en 'n wil om te oorleef by Britse matrose te vestig (Hirsch, 1999:23). Hierdie intervensie moes die groot getalle lewensverliese wat jong Britse matrose gely het as gevolg van Duitse torpedo-aanvalle op Britse skepe

tydens die Tweede Wêreldoorlog teenwerk (Hirsch, 1999:23). Hierbenewens is die 28-dag-*Outward Bound*-program (soos reeds beskryf onder Kurt Hahn) ook aangebied vir die polisie, brandweer, plaaslike regering, skole en nywerhede (Priest & Gass, 2005:28; Hopkins & Putnam, 1993:29).

Outward Bound het begin as 'n skool vir oorlewing, maar het ontwikkel in 'n aksie-georiënteerde program gerig op persoonlike groei, dienslewering en fisieke gereedheid (Hirsch, 1999:23). *Outward Bound*-deelnemers kom tydens die program tot die besef dat die limiete van hul eie potensiaal meestal in hul verbeelding is en dikwels self-opgeleg is (Hirsch, 1999:23). *Outward Bound* poog dus om deelnemers bewus te maak van hulle innerlik krag en potensiaal (Stetson, 1996:9).

Hahn, die stigter van *Outward-Bound* by Aberdove in Wallis, se filosofie leef steeds voort in die missie van *Outward Bound*, naamlik: "*To help people discover and develop their potential, to care for themselves, others and the world around them through challenging experiences in unfamiliar settings*" (*Outward Bound International*, 2004:14).

Na afloop van die oorlog het Brittanje se leiers hul steun toegesê aan die voortbestaan van die *Outward Bound*-programme (Martin, 2001:41) ten einde die voortgesette sosiale agteruitgang van veral die jeug aan te spreek (Priest & Gass, 2005:29).

Die voortgesette ondersteuning van *Outward Bound* deur die Britse regering het in 1949 aanleiding gegee tot die stigting van die *Outward Bound*-Trust op Hahn se versoek en hieruit het die stigting van die tweede *Outward Bound*-skool by Eksdale Green in die bergagtige omgewing van die Engelse mere in 1950 plaasgevind (Priest & Gass, 2005:29; Martin, 2001:41; Hopkins & Putnam, 1993:29). Die Lumut *Outward Bound*-skool wat in 1958 in Maleisië gevestig is, is 'n verdere produk van die *Outward Bound*-Trust en ook die eerste *Outward*

Bound-skool buite Brittanje (Priest & Gass, 2005:29). Hierna het *Outward Bound*-skole tot stand gekom in Duitsland, Afrika, Australië, Nieu Seeland, Kanada en die VSA (Miner, 1999:55).

Outward Bound wat vandag bestaan uit 43 skole (234 sub-eenhede) in 37 lande (Wade, 2007:1) het ten spyte van die globalisering steeds Hahn se filosofie behou dat programme die volgende moet insluit, naamlik: 'n intense ervaring wat bestaan uit uitdagings in 'n natuurlike omgewing waardeur die individu 'n gevoel van selfwaarde opbou en die groep 'n besef van interafhanklikheid en empatie ontwikkel wanneer gevaar en nood toeneem (Miner, 1999:58).

Die uitbreiding van *Outward Bound* in die VSA het daartoe aanleiding gegee dat die *National Outdoor Leadership School*, *Project Adventure* en die *Association for Experiential Education* (AEE) wat almal op internasionale vlak funksioneer daaruit voortgevlei het (Priest & Gass, 2005:30-31).

Uit bogenoemde kan afgelei word dat *Outward Bound* en Kurt Hahn steeds 'n geweldige groot rol speel in die opvoeding van die jeug regoor die wêreld deur middel van hul programme wat 'n uitvloeisel is van die oorspronklike *Outward Bound*-program wat in 1941 deur Kurt Hahn opgestel is.

2.3.2 National Outdoor Leadership School (NOLS)

Met die toename van *Outward Bound*-skole in Amerika het Paul Petzoldt, hoof-programmaanbieder van die Colorado *Outward Bound*-skool in 1964 die behoefte vir beter opgeleide *Outward Bound*-programaanbieders geïdentifiseer (Priest & Gass, 2005:30). Bogenoemde behoefte het aanleiding daartoe gegee dat Petzoldt en Ernest "Tap" Tapley, nog 'n *Outward Bound*-programaanbieder, in 1965 oorgegaan het tot die stigting van die *National Outdoor Leadership School* (NOLS) in Sink Canyon naby Lander, Wyoming (Wood, 2007:1; ANON, 2007:1;

Bachert, 1999:85). NOLS se kurrikulum het as doelstelling die opleiding van avontuurleiers volgens Hahn en *Outward Bound* se filosofie gehad, waarvan leierskap en tegniese vaardighede die hoofelemente in die kurrikulum was (Bachert, 1999:85). In 1967 het NOLS-damestudente toegelaat tot hul kursusse en in 1997 het hulle spesifiek ontwerpte kursusse aangebied vir seuns tussen die ouderdom van 13 en 15 jaar (Wood, 2007:1).

NOLS het sedert sy stigting in 1965 ontwikkel tot 'n wêreldleier in wildernisopvoeding, soos blyk uit die meer as 50 000 leiers in al vyf kontinente wat deur NOLS opgelei is (Harvey, 1999:18). NOLS bied vandag ook professionele opleiding in wildernisnoodhulp, opleiding op aanvraag, asook konsultasiedienste en progamevaluering regoor die wêreld aan, asook vir NASA (Wood, 2007:2). Paul Petzoldt was ook verantwoordelik vir die stigting van die *Wilderness Education Association* (WEA) in 1977 (Priest & Gass, 2005:30). Die WEA was verantwoordelik vir die ontwikkeling van standarde waaraan kurrikulums by opvoedkundige inrigtings moes voldoen alvorens sertifisering van wildernisleiers kon plaasvind (Lupton, 1990:90). NOLS en *Outward Bound* word huidiglik beskou as die leiers in wildernis-opvoeding (Wood, 2007:1). NOLS beskik tans oor 11 opleidingsentrums regoor die wêreld. Die hoeveelheid studente wat deur hulle opgelei is, het gegroei vanaf 100 studente in 1965 tot 75 000 in 2003 (Wood, 2007:1).

2.3.3 Project Adventure

Project Adventure wat in 1971 tot stand gekom het, is een van die bekendste programme wat voortgevloei het uit *Outward Bound* (Priest & Gass, 2005:30). Dit het tot stand gekom nadat die opvoedkundige suksesse wat behaal is deur die *Outward Bound*-programme in die VSA teweeg gebring het dat opvoedkundiges begin navraag doen het oor die moontlikheid om van die programme in te sluit in die hoërskoolkurrikulum (Priest & Gass, 2005:30; Bowles, 1995:15; Prouty, 1999:97).

Jerry Pieh, die hoof van Hamilton-Wenham-Hoërskool in Hamilton Massachusetts, het as gevolg van sy vorige verbintenis met *Outward Bound* saam met Gary Baker 'n drie-jaar-ontwikkelingsvoorstel ingedien by die federale kantoor vir Onderwys (Prouty, 1999:97). Die voorstel het gefokus op die inskakeling van die *Outward Bound*-programme in die sekondêre skool-kurrikulum (Prouty, 1999:97). In 1971 ontvang Pieh dan ook 'n beurs van die Amerikaanse kantoor van onderwys om *Project Adventure* te begin as 'n gesamentlike poging tussen voormalige *Outward Bound*-personeel en onderwysers van die Hamilton-Wenham-Hoërskool (Priest & Gass, 2005:30, Hirsch, 1999:18). Die *Project Adventure*-programme het as hoofdoel daarna gestreef om leerlinge tydens liggaamlike opvoedingsklasse te leer hoe om probleme meer kreatief en doeltreffend in groepsverband op te los, asook om te verstaan dat vooropgestelde moontlike hindernisse die individu asook die groep kan verhinder om sukses te behaal.

Aan die einde van die drie-jaarkontrak het 'n evaluering van *Project Adventure* getoon dat die program baie suksesvol was, veral wat die verbetering van leerlinge se selfkonsep en lokus van kontrole betref (Priest & Gass, 2005:30). Daar is ook bevind dat die leerlinge se selfvertroue, gevoel van bevoegdheid en motoriese vaardighede (veral balans en koördinasie) verbeter het. Die leerlinge het ook hul passiwiteit, onbelangstellendheid en onbetrokkenheid oorkom (Prouty, 1999:95). Die sukses van die program kan toegeskryf word aan die feit dat Jerry Pieh gebruik gemaak het van die basiese *Outward Bound*-beginsels en Kurt Hahn, wat primêr 'n opvoeder was, se filosofieë (Prouty, 1999:97).

Prouty (1999:98) skryf die suksesse behaal deur *Project Adventure* verder toe aan die feit dat Bob Lentz, die eerste direkteur van *Project Adventure*, en sy personeel bereid was om hul programme in samewerking met die onderwysers te implementeer. Hierdie proses het die onderwysers bemagtig om die kurrikulum-veranderinge te institusionaliseer.

Die suksesse behaal deur *Project Adventure* het daartoe aanleiding gegee dat meer as 400 skole binne die eerste ses jaar van *Project Adventure* se bestaan betrokke geraak het by hierdie nuwe opvoedkundige proses (Priest & Gass, 2005:30). *Project Adventure* het egter so gegroei dat, toe die bekende outeurs Karl Rohnke en Dick Prouty die leierskap in 1981 oorgeneem het, *Project Adventure* hul uitsluitlike verbintenis met skole verbreek het deur te registreer as 'n nie-winsgewende organisasie wat uitgebrei het na jeugagentskappe, psigiatriese hospitale, regeringskantore, kolleges, universiteite, korporatiewe groepe en opleidingsentrums in die VSA, Australië, New Zeeland en Singapoer (Priest & Gass, 2005:30).

Project Adventure het, na die bogenoemde verandering, daarna gestreef om mense te help om te leer en te ontwikkel deur middel van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme in opvoedkundige- en terapeutiese inrigtings, asook in die korporatiewe wêreld (Neill, 2006:1). Hierbenewens het *Project Adventure* die gebruik van lae- en hoëtoebane gepopulariseer. Dit sluit die volgende fasette in: balans, strek, probleemoplossing, deursettingsvermoë en samewerking (Neill, 2005:1). *Project Adventure* het ook voortgebou op Hahn en *Outward Bound* se filosofieë om sodoende hul eie opvoedkundige filosofie daar te stel. Die bekendste hiervan, wat deur baie hedendaagse avontuurgerigte ervaringsleerinstansies toegepas word, is:

1. *Challenge by choice*: Hierdeur word elke persoon toegelaat om te besluit of hy/sy aan 'n aktiwiteit wil deelneem of nie. Sodanige besluite moet dan deur die programaanbieder asook die groep gerespekteer word.
2. *Full Value Contract*: Dit is 'n ooreenkoms van gewenste optrede tussen groepslede wat bestaan uit ondersteuning, respek en aanmoediging.
3. *Experiential Learning Cycle*: Dit behels die doen van 'n aktiwiteit, gevolg deur nabetraging, gevolg deur die identifisering van die hoof-insigte, gevolg deur beplanning van hoe om in die toekoms op te tree onder soortgelyke omstandighede (Neill, 2005:2).

Project Adventure het daarin geslaag om avontuurgerigte ervaringsleer ook in 'n bekende omgewing, soos skole, te vestig. *Project Adventure* kan dus beskou word as 'n baie dinamiese organisasie wat nie slegs daarin geslaag het om avontuurgerigte ervaringsleer by skole te vestig nie (Neill, 2005:1), maar hulle het ook hul eie filosofieë ontwikkel, waarvan die bekendste *Challenge by choice*, die *Full Value Contract* en die *Experiential Learning Cycle* is. Hierbenewens het hulle voortgegaan om Hahn en *Outward Bound* se doelstellings, naamlik om mense te help om te leer en te ontwikkel, voortgesit deur middel van hul betrokkenheid by opvoedkundige- en terapeutiese inrigtings, asook in die korporatiewe wêreld (Neill, 2005:1).

2.3.4 Association for Experiential Education (AEE)

Nog 'n organisasie wat 'n afstammeling van *Outward Bound* in die VSA is, is die *Association for Experiential Education* (AEE) (Priest & Gass, 2005:30) Die visie van die AEE is om 'n toonaangewende internasionale organisasie te wees vir die ontwikkeling en toepassing van ervaringsleerbeginsels en ervaringsleermetodes, asook om positiewe sosiale veranderinge aan te moedig (Saddington, 2000:8).

Aanvanklik het die *Association for Experiential Education* (AEE) bestaan uit *Outward Bound*-personeel en belangstellende universiteitspersoneel, maar vandag sluit die AEE onderwysers en alle belangstellende individue en organisasies regoor die wêreld in (Garvey, 1990:78). Die AEE is aldus Bowles (1995:55) die grootste professionele avontuurgerigte opvoedkundige organisasie ter wêreld. Alhoewel die woord *avontuur* nie voorkom in die AEE se titel nie, vorm dit tog 'n integrale deel daarvan.

Die AEE is veral bekend vir die groot bydraes wat gelewer word op die gebied van konferensies, werksinkels en die publisering van joernale en boeke (Bowles, 1995:55).

2.4 Die ontstaan en ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer-organisasies in Suid-Afrika

Die amptelike ontstaan van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme in Suid-Afrika kon nog nie vasgestel word nie, maar die beoefening van fasette daarvan vind reeds vanaf die vroegste tye plaas deur organisasies wat onbekend was of dit in isolasie beoefen het (Spies & Louw, 2000:1).

Die doelstellings van sommige van hierdie organisasies word vervolgens opgesom (Spies & Louw, 2000:1-10):

2.4.1 Suid-Afrikaanse jeugorganisasies

2.4.1.1 SA Youth Clubs

Hul doel was om die fisiese, geestelike, emosionele en intellektuele potensiaal van die jeug te ontwikkel. Hulle het ook die jeug geleer om hul vrye tyd meer produktief aan te wend om die negatiewe invloed teweeg gebring deur stadslewe teen te werk. Om in hul doel te slaag, het kundige leiers stimulerende binnenshuise en buitelugprogramme aangebied.

2.4.1.2 Boys scouts (1912)

Hul doelstellings streef daarna om die volgende eienskappe by kinders teweeg te bring: gehoorsaamheid, selfonderhouding, lojaliteit, empatie teenoor medemenses asook fisiese, psigiese en geestelike ontwikkeling. Kampering, oorlewingsvaardighede en voetslaan is veral deur die Boys scouts beoefen.

2.4.1.3 Voortrekkers (1913)

Hul doelstelling was om die jeug te leer om hul tyd produktief te gebruik deur die ontwikkeling van persoonlike vaardighede, asook 'n positiewe bydrae te maak tot hul gemeenskappe. Kampering en leierskapkursusse is hiervoor aangewend.

2.4.1.4 Girl guides (1914)

Hul doel was om dogters op te lei om goeie huishoudsters en moeders vir hul kinders te wees, asook om hul samewerking te verleen aan opvoedkundige inrigtings. Die dogters het hoofsaaklik aan buitelugspele, handvaardighede en rekreasie-oefeninge deelgeneem.

2.4.1.5 Landsdiens (1914)

Die landsdiensbeweging se doel was om jong seuns en dogters aan te moedig om meer wetenskaplik te boer. Die aktiwiteite waaraan hulle deelgeneem het, het hoofsaaklik by kulturele sentrums plaasgevind en het onder andere bestaan uit kampering, voetslaan, kosvoorbereiding, vergaderings, groeiprojekte, gemeenskapsdiens, buitelugopvoeding en rekreasie.

2.4.1.6 Hobiton on Hogsback (1945)

Die doel van hierdie avontuuroopvoedingsentrum was om minderbevoorregte kinders deur middel van groepondersteunings- en baie meer *Outward Bound*-tipe aktiwiteite te bemagtig.

Die sentrum het veral noue kontak gehad met *Outward Bound* in Lesotho.

2.4.1.7 SOS-skool in die wildernis (1965)

Die doel van hierdie skool was om agtergeblewe jeug te bemagtig deur omgewingsopvoeding en avontuurprogramme wat bestaan het uit bergklim, kampering, kookkuns, voer van plaasdiere, die melk van koeie en ervaring van lewe in die natuur.

2.4.1.8 Veldskole (1975)

Elf veldskole is gestig onder leiding van dr Louis Pasques. Die doel was om kinders voor te berei teen korrupsie en die morele agteruitgang wat ontstaan het in gemeenskappe, asook teen die aanslag wat op geestelike gebied plaasgevind het.

Die veldskole was veronderstel om die jeug te begelei tot volwassenheid deur die ontwikkeling van selfvertroue en durf om die onbekende aan te pak. Hiervoor is veral van buitelugaktiwiteite gebruik gemaak.

2.4.1.9 Veld en Vlei (1956-1994)

Die doel was hier om jong mense op te lei in basiese lewensvaardighede deur die avontuurgerigte ervaringsleerbeginsels wat deur Kurt Hahn ontwikkel is. Veld en Vlei is in 1994 oorgeneem deur die *Outward Bound-Trust*.

2.4.1.10 Hillcrest Christian Academy (1998)

Die skool se program, onder leiding van David Padbury het ten doel gehad die opvoeding van Hillcrest Christian Academy se kinders deur middel van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme.

2.4.2 Buitelug-Avontuur-Vereniging van Suid-Afrika (BAV) (1987)

Die doel van die BAV was om avontuurgerigte ervaringsleer te bevorder en te koördineer deur die akkreditasie van avontuurgerigte ervaringsleersentrums en deur die aanbied van opleidingskursusse asook seminare, kongresse en werksinkels.

Die bestaan van 'n groot verskeidenheid jeugorganisasies en buitelug-opvoedingsentrums in Suid-Afrika, asook die belangrike rol wat hulle vertolk het in die opvoeding van die jeug het daartoe bygedra dat die eertydse minister van onderwys, later president F.W. de Klerk, opdrag gegee het dat 'n avontuur- en rekreasie-opleidingsentrum tot stand gebring moet word (Spies & Louw, 2000:10). Hierna is 'n avontuurvereniging tot stand gebring (BAV) wat verantwoordelik was om alle avontuurprojekte, soos die aanbied van seminare, opleidingskursusse en die akkreditasie van sentrums, te koördineer (Spies & Louw, 2000:10). In 1982 is Peter Robins, 'n voormalige hoof van die Kinloch Ronnoch Adventure School in Skotland, gekontrakteer om programaanbieders op te lei by die Nasionale Buitelug- en Avontuursentrum wat in 1986 by Oudtshoorn tot stand gekom het. Die kursusinhoud het hoofsaaklik bestaan uit fisiese vaardighede soos saamgestel uit die British Mountain Leadership Training Board se kurrikulum (Spies & Louw, 2000:11). As gevolg van bogenoemde opleiding was die fokus van die meeste BAV-sentrums se programme op leer deur middel van ervaring gebaseer, maar sonder enige nabetraging of doelgerigte fasilitering om die leerervaring te versterk. Ervaring was dus as voldoende gesien vir die ontwikkeling van veral jong mense (Spies & Louw, 2000:11). Tydens John Adair van Engeland se besoek aan Suid-Afrika in 1988 het hy die noodsaaklikheid en voordele wat ervaringsleer inhou vir leierskapontwikkeling aan die lede van die BAV oorgedra. Volwaardige avontuurgerigte ervaringsleerprogramme het egter eers in 1993 tot stand gekom ná die verkryging van kennis oor fasiliteringstegnieke soos beskryf deur die Amerikaner Karl Rohnke. Fasilitering (*soft skills*) is dus eers amptelik in 1996 as

addisionele module bygevoeg tot die bestaande nasionale kurrikulum (Spies & Louw, 2000:13).

In November 2002 verander die BAV se naam na die *Adventure Recreation Assosiation* (ARA) met die volgende doelstelling wat steeds vandag geld: om die opvoeding van die jeug en volwasse groepe te bevorder deur rekreasie en buitlugervaringsleer-gebaseerde leerprogramme (ARA, 2005:1).

2.4.3 Outward Bound South Africa

Gedurende 1959, die tydperk toe *Outward Bound*-skole besig was om in die Statebondlande tot stand te kom het Suid-Afrikers ook aansoek gedoen vir die oprigting van 'n *Outward Bound*-skool in Suid-Afrika (Stetson, 1996:28). Hierdie versoek is gerig aan die Verenigde Koninkryk-Trust waar die internasionale sekretariaat gehuisves word. Ongelukkig het die destydse Suid-Afrikaanse regering se beleid vereis dat die skool slegs blankes mag huisves. Aangesien hierdie beleid lynreg teen die nie-rassige beleid van *Outward Bound* gebots het, het die Verenigde Koninkryk-Trust hul toestemming vir die stigting van 'n *Outward Bound*-skool in Suid-Afrika teruggetrek. Hierop het die Suid-Afrikers gereageer met 'n soortgelyke konsep genaamd *Veld en Vlei* wat slegs vir blankes toeganklik was (Stetson, 1996:28).

Met die aflegging van apartheid is 'n tydelike stigtingspermit aan *Outward Bound* Trust Suid-Afrika toegestaan (Stetson, 1996:28). Die vergunning is gemaak tydens die internasionale vergadering wat in Junie 1991 in Aberdovey, Wallis, gehou is (Stetson, 1996:28). Direk hierna, in 1992, het Charles Stetson, 'n Amerikaanse filantroop en sy span 'n nie-rassige *Outward Bound South Africa* se deure geopen (*Outward Bound South Africa*, 2005).

Addisioneel tot *Outward Bound* se internasionale missie het *Outward Bound South Africa* ook die volgende unieke doelstellings: “Om groter begrip tussen mense, veral die jeug, van verskillende rasse en kulture te bevorder, asook om saam te werk ten einde die hindernisse te verwyder wat mense van die wêreld waarin hulle leef skei” (*Outward Bound South Africa*, 2005).

Outward Bound South Africa het sedert hul ontstaan in 1992 ontwikkel in ‘n nasionale organisasie met sy hoofkantoor in Johannesburg en opleidingsentrums in Sedgefield, Sterkfontein-natuurreservaat, Lapalala-wildreservaat, Potchefstroom, Grabouw en by die Lubisi-dam in die Oos-Kaap (*Outward Bound South Africa*, 2005).

2.5 Samevatting

Vanuit hierdie bespreking oor die historiese ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer is dit duidelik dat die filosofie van avontuurgerigte ervaringsleer reeds baie vroeg ontstaan het. Die teorieë van Plato, die antieke Griekse filosoof, rakende die opvoeding van die jeug, het ‘n substansiële impak gehad op die verdere ontwikkeling van die opvoedkundige filosofieë van Aristoteles, Rousseau, James en Dewey rakende die jeug. Dit was egter Kurt Hahn, die Duitse opvoedkundige, wat al hierdie teorieë verwerk en saamgevoeg het om opvoedkundige programme te ontwikkel wat aanleiding gegee het tot die totstandkoming van *Outward Bound*, met die hoofdoel om die sosiale agteruitgang van veral die jeug teen te werk. Hahn se begrip van opvoeding was eenvoudig, naamlik om ‘n regverdige en waaksame persoon te ontwikkel wat ‘n aktiewe lid van die gemeenskap is. Die persoon moes ook ‘n houding van diensbaarheid toon teenoor sy medemens en God (Miner, 1999:58). Hierdie opvoedingsdoel van Hahn dien vandag nog as inspirasie en basis vir heelwat

avontuurgerigte ervaringsleerprogramme en organisasies, beide internasionaal en in Suid-Afrika.

Die bydraes van Plato, Aristoteles, Rousseau, James, Dewey, Hahn, *Outward Bound*, *National Outdoor Leadership School* (NOLS), *Project Adventure*, *Association for Experiential Education* (AEE), Suid-Afrikaanse jeugorganisasies, Buitelug-Avontuur-Vereniging van Suid-Afrika (BAV en later Adventure Recreation Association (ARA)) en *Outward Bound South Africa* het almal die opvoeding van die jeug ten doel gehad, veral om die jeug se lewenseffektiwiteit en persoonlike effektiwiteit te verbeter.

In Suid-Afrika met die diversiteit in die bevolkingsamestelling is analyses rakende die bydrae van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme skaars. Dit is dus 'n uitdaging vir wetenskaplikes in die veld om operasionele tegnieke te ontwikkel waardeur data ingesamel kan word om die bestaansreg van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme, waardeur ons jeug beter voorberei kan word om 'n volwaardige lid van 'n demokratiese samelewing te vorm, te regverdig.

HOOFSTUK 3: AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER: 'N METODOLOGIESE ANALISE MET BETREKKING TOT PROGRAMSAMESTELLING

- 3.1 Inleiding
- 3.2 Die proses van leer
- 3.3 Ervaringsleer
- 3.4 Avontuurgerigte ervaringsleerprogramme (AEPe)
- 3.5 Outward Bound as grondslag vir AEPe
 - 3.5.1 Die Outward Bound-model
 - 3.5.2 Uitbreiding van die Outward Bound-model
- 3.6 Die struktuur van 'n AEP – 'n literaturoorsig
 - 3.6.1 Inleiding
 - 3.6.2 Die elemente van die AEP
- 3.7 Intervensieprogramme (ingreep)
 - 3.7.1 Die avontuurgolf
- 3.8 Opvolgprogramme
- 3.9 Samevatting

3.1 Inleiding

"Texts and lectures are actually recent developments, relevant to the long history of humankind. Up until 150 years ago, most education was experiential in nature, relying on apprenticeships and on the job training in guilds to transmit information from one generation to the next" (Ford, soos aangehaal deur Smolowe *et al.*, 1999:59). Navorsing het getoon dat mense slegs twintig persent onthou van dit wat gehoor word, vyftig persent van dit wat gesien word en tagtig persent van dit wat self gedoen word (Smolowe *et al.*, 1999:59). Ten spyte van bogenoemde ondervinding het meeste van die tradisionele onderrig wat tydens die twintigste eeu toegepas is, die indruk geskep dat die onderwysers/ programaanbieders oor alle noodsaaklike inligting beskik wat hy/sy op hul beurt mondelings aan die leerlinge moes oordra (Knapp, 1992:1). Hierdie twintigste-eeuse tradisionele metode van onderrig is volgens Beard en Wilson (2002:1), 'n baie oneffektiewe metode van leer. In teenstelling hiermee stel hulle voor dat 'n meer effektiewe en standhoudende vorm van leer sou wees om die leerling betrokke te kry by 'n betekenisvolle leerervaring (Beard & Wilson, 2002:1). In realiteit gebruik avontuurgerigte ervaringsleerprogramaanbieders gereeld die tradisionele metode van onderrig, omdat leerlinge eers sekere inligting soos veiligheidsprosedures moet verstaan alvorens aan aktiwiteite soos kanovaart of rotsklim deelgeneem kan word (Wurdinger, 1995:32). Bogenoemde teenstrydige argumente is reeds in 1938 deur Dewey in sy boek getiteld *Experience and Education* aangespreek. Hierin stel hy voor dat die positiewe aspekte van beide ervaringsleer en die tradisionele leermetodes gesintetiseer moet word om 'n meer effektiewe filosofie van opvoeding daar te stel (Wurdinger, 1995:31).

Vervolgens sal gekyk word na die proses van leer, ervaringsleer en avontuurgerigte ervaringsleer. Hierna sal aandag geskenk word aan die teoretiese begroning van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme met

spesifieke verwysing na die ontwikkeling van die *Outward Bound*-modelle, spesifieke aktiwiteite, die evaluering van AEPe, die omgewing, die programaanbieder en intervensieprogramme. Hierdeur kan 'n holistiese beeld verkry word van die opvoedkundige vereistes en samestelling van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram wat noodsaaklik is vir die voorbereiding van jongmense om as bydraende lede van die Suid-Afrikaanse samelewing op te tree.

3.2 Die prosies van leer

Alvorens gekyk word na omgewingsonderrigmateriaal en wat noodsaaklik is om leerdoelstellings te bereik, naamlik intellektuele, persoonlike en sosiale ontwikkeling, plus beroepsvoorbereiding (Knapp, 1992:1) is dit noodsaaklik dat die leerproses ondersoek word.

Kolb, 'n befaamde opvoeder wat reeds in 1984 'n ervaringsleermodel ontwikkel het (Priest & Gass, 2005:154), beweer dat leer plaasvind as gevolg van die persoonlike transaksies wat plaasvind tussen die objektiewe akkumulering van kulturele inligting en subjektiewe persoonlike ondervindings (Kolb, 1984:36). Om leer te laat plaasvind beveel Kolb (1984:28) aan dat: (1) Die leerling se oortuigings en teorieë na vore gebring moet word, (2) hierdie oortuigings en teorieë ondersoek en getoets word en (3) die nuwe en meer verfynde idees met die leerling se oortuigingstelsel geïntegreer word. Sugerman *et al.*, (2000:3), wie se omskrywing van leer vir die studie gebruik sal word, gaan van die veronderstelling uit dat leer plaasvind wanneer daar 'n koppeling gemaak word tussen nuwe inligting en vorige ervaring, maar beskryf dit as 'n proses waardeur die brein inligting sintetiseer en in patrone plaas op grond van vorige ervarings.

3.3 Ervaringsleer

Die opvoeder Kolb, wat Lewin se ervaringsleermodel in 1984 geïnterpreteer het en daaruit sy eie vierfase model bekendgestel het (Priest & Gass, 2005:154), verklaar ervaringsleer vanuit 'n kognitiewe gedragsbenadering wat algemeen voorkom in die psigologie. Ervaringsleer is volgens hom 'n holistiese en geïntegreerde leerproses wat ondervinding, ervaring, kognitiewe verwerking en gedrag insluit (Kolb, 1984:30).

Hopkins en Putnam (1993:78) omskryf ook ervaringsleer as 'n holistiese proses, maar wel omdat dit emosies, verbeelding, fisieke welstand en intellek insluit. *Outward Bound* en die *National Outdoor Leadership School* (soos Plato) glo ook dat leer moet geskied deur middel van ondervinding, maar hul idee van ervaringsleer sluit die deelname aan hoë-risikoaktiwiteite soos rotsklim en kayakvaart in (Wurdinger, 1995:2). Hierdie idee mag volgens Hopkins en Putnam (1993:78) en Wurdinger (1995:2) een van die redes wees waarom die terme *ervaringsleer* en *avontuuroopvoeding* somtyds as sinonieme gebruik word. Volgens Iten (1999:91) word ervaringsleer, leer-deur-ondervinding en ervaringsgebaseerde leer ook as sinonieme regdeur die literatuur gebruik.

Om meer duidelikheid te verkry rakende ervaringsleer kan gekyk word na die volgende ervaringsleermodelle:

- Dewey se ervaringsleermodel (Priest & Gass, 2005:154)
- Kolb se interpretasie van Lewin se ervaringsleermodel (Kolb, 1984:21)
- Pfeiffer en Jones se model van ervaringsleer (Priest & Gass, 2005:155)
- *Development training advisory group model* (DTAG) (Hopkins & Putnam, 1993:80).

- *Outward Bound*-prosesmodel (Walsh & Golins, 1976:3-32¹). Aangesien dié model die grondslag vorm waarop alle AEPe gegrond is, sal later weer hierna verwys word. (Sien 3.5.1)

Na aanleiding van bogenoemde teorieë het die VSA se Vereniging vir Ervaringsleer by sy internasionale kongres in 1994 'n definisie aanvaar, naamlik dat ervaringsleer 'n proses is waartydens 'n leerling kennis, vaardighede en waardes ontwikkel as gevolg van direkte ondervinding (Proudman, 1995:1; Luckmann, 1996:7). Hopkins en Putnam (1993:78) en Luckner en Nadler (1997:3) ondersteun bogenoemde definisie, en so ook Priest en Gass (2005:15), maar met die toevoeging van refleksie.

Ervaringsleer is dus 'n aktiewe proses waartydens die leerling so na as moontlik aan die ervaring geplaas moet word vir positiewe verandering om plaas te vind (Priest & Gass, 2005:46). Hierdie ervaring moet volgens Gass (1993:4) in 'n onbekende omgewing buite die leerling se gemaksonne plaasvind, sodat hy 'n toestand van dissonansie ervaar. 'n Toestand van dissonansie asook die ondersteuning van die leier en mede-groepslede, spoor die leerling aan om die nodige aanpassings te maak sodat 'n toestand van harmonie bereik kan word (Gass, 1993:4). Volgens Priest en Gass (2005:146) gee hierdie selfgedrewe toestand aanleiding tot groei en leer.

Samevattend word die volgende filosofiese omskrywing van ervaringsleer soos saamgestel deur Itin (1999:93), as opsomming van ervaringsleer en as uitgangspunt vir hierdie studie gebruik: Ervaringsleer is 'n holistiese filosofie waar geselekteerde ervarings, ondersteun deur refleksie, kritiese analise en sintese, gestruktureer word ten einde die leerling so ver te kry om besluite en inisiatief te neem en om verantwoordbaar te wees vir die resultate.

¹ Nieteenstaande die ouderdom van die publikasie word Walsh en Golins (1976) steeds algemeen beskou as 'n gesaghebbende bron

3.4 Avontuurgerigte ervaringsleerprogramme (AEPe)

Volgens Pann (1999:3) word daar gereeld na avontuuroopvoeding verwys as buitemuurse opvoeding, wildernisterapie, avontuurterapie en selfs terapeutiese rekreasie. Sommige opvoeders beskou selfs avontuuroopvoeding en ervaringsleer as sinoniem (Wurdinger, 1995:37) en definieer ervaringsleer as avontuuroopvoeding wat plaasvind in die natuur/wildernis, met 'n uitdagende komponent (Pann, 1999:3; Priest & Gass, 2005:17). Vir die doel van hierdie studie sal die twee konsepte gekombineer word en bekendstaan as avontuurgerigte ervaringsleer, wat deur Heunis (1997:135) gedefinieer word as 'n interaktiewe gebeurtenis en georiënteerde proses waartydens 'n deelnemer kennis, vaardighede en waardes opdoen as gevolg van deelname aan ervaringe wat aanleiding gee tot 'n lewenservaring vir die deelnemer. Nadler en Luckner (1992:7), Hattie *et al.* (1997:44) en Priest en Gass (2005:17) beklemtoon dat die program moet bestaan uit fisieke en psigiese risikoverwante probleemoplossings en uitdagings wat binne 'n raamwerk van veiligheid, weg van die deelnemer se natuurlike omgewing, moet plaasvind. Aktiwiteite soos rotsklim en kayakvaart dien veral as risikoverwante aktiwiteite (Wurdinger, 1995:xi), wat onder andere aangewend word om selfopgelegde beperkings te oorkom (Priest, 1990:114) asook om oordeelsvermoë, samewerking, kommunikasie en vertroue te versterk (Priest & Gass, 2005:18).

Gass (1999:382) skryf die sukses van dié programme toe aan die feit dat beide aksie en nabetragting gebruik word om doelstellings te bereik en dat die ervaring wat sodoende opgedoen word, leer teweeg bring. Die programme word meestal gefasiliteer deur 'n programaanbieder om leerlinge te ondersteun met die toepassing van hul ervaringskennis in die wêreld daarbuite (Gass, 1999:382). Bobilya en Akey (2002:298) sluit hierby aan met hul stelling dat dit wat leerlinge binne en buite die klaskamer ervaar het, slegs waardevol is nadat hulle die

konsepte en/of idees veralgemeen en toegepas het in ander dissiplines en areas van hul lewe. Die waarde van 'n AEP lê volgens Iten (1999:98) daarin dat dit aangewend kan word om 'n gemeenskap te ontwikkel waarin almal op 'n samewerkende wyse sal bydra tot die oplossing van probleme ter bevordering van hul welstand. Bogenoemde bydrae deur die AEPe word teweeggebring deurdat die deelnemers aan aktiwiteite deelneem wat wanfunksionele gedrag uitdaag, maar funksionerende gedrag beloon word. Bogenoemde bydrae word as volg teweeggebring (Gass, 1993:5):

- Die leerling word 'n deelnemer eerder as 'n toeskouer tydens die leerproses.
- Deelname aan die avontuuraktiwiteite verg intensiewe motivering in die vorm van energie, betrokkenheid en verantwoordelikheid.
- Leer vind plaas deur middel van deelname aan aktiwiteite met natuurlike gevolge vir die deelnemer.
- Nabetragting is 'n kritiese element van die leerproses.
- Funksionele verandering moet huidige asook toekomstige waarde inhou vir die leerling, asook die gemeenskap waarvan hy/sy 'n deel uitmaak.

Ten einde 'n effektiewe AEP te ontwikkel en toe te pas moet voldoen word aan verskeie komponente en 'n teoretiese raamwerk, wat volgens Gass (1993:5) ontwerp moet word om te verseker dat verandering plaasvind. Volgens Gass (1993:5-9), Luckner en Nadler (1997:4), Horwood (1999:9-10) asook Priest en Gass (2005:147-149) moet die ontwikkeling van 'n AEP aan die volgende beginsels voldoen om ware leer teweeg te bring:

- **Aksiegesentreerde programme:** Dit keer passiewe terapeutiese analise en interaksie om in aktiewe en multidimensionele ondervindinge.
- **Onsekere uitkomst:** Dit beteken dat daar geen waarborg rakende die uitkoms van die aktiwiteit is nie, selfs al is daar 'n sterk waarskynlikheid gebaseer op vorige ervaring.

- **Risiko:** Dit verwys oor die algemeen na die moontlikheid van fisieke beserings of selfs die dood. Hierby ingesluit is ook sosiale, psigologiese en geestelike risiko's.
- **Onvermydelike nagevolge:** Hierdie natuurlike konsekwensie verseker dat die uitkomste van avontuurgerigte ervaringsleeraktiwiteite nie ten volle deur vaardighede beheer kan word nie. Dit is egter raadsaam om die negatiewe nagevolge van gure wind, water en die weer te vermy.
- **Energieke aksie:** Daar word van deelnemers verwag om uitsonderlike pogings aan te wend om hulself tot uiterstes te beproef in soverre dit hul wilskrag, vermoëns en kragte betref.
- **Gewilligheid om deel te neem:** Die deelnemer moes op een of ander wyse gekies het of hy wil deelneem al dan nie of ten minste ingestem het tot deelname (*challenge by choice*). Hierna behoort daar gereeld 'n element van entoesiasme tot stand te kom.
- **Onbekende omgewing:** Deelnemers word in nuwe, unieke en ondersteunende situasies geplaas.
- **Assesseringsvermoë van die AEP:** Assessering van die AEP is veral nuttig vir die samestelling van metafore vir toekomstige avontuur-ondervindings, asook om langdurige funksionele verandering teweeg te bring.
- **Ondersteunende kleingroep-ontwikkeling:** Kleingroep-interaksie kan 'n groep se vermoë om take te vermag teweeg bring deurdat sterk en swak punte gedeel word. Kleingroepe verskaf ook emosionele veiligheid en ondersteuning tydens AEPe.
- **Klimaat van verandering:** Omstandighede wat die deelnemer se motivering vir verandering stimuleer, moet geskep word.
- **Fokus op suksesvolle funksionering:** Geleenthede word geskep waartydens deelnemers fokus op hul vermoëns in plaas van hul tekortkominge.

- **Verandering in die leier se rol:** Die leier moet tydens die verloop van die program verander van 'n programaanbieder na 'n ondersteuner.

Alvorens voortgegaan kan word met die ontwikkeling van die AEP rakende hierdie studie, sal die samestelling van die *Outward Bound*-program, soos omskryf deur Walsh en Golins (1976:1-28), ontleed word, aangesien dit steeds die grondslag vorm waarop huidige programme gebaseer is. Die verdere ontwikkeling van die *Outward Bound*-program, Heunis (1997:136-138) se makro- en mikrofase van avontuurgerigte ervaringsleer asook Schoel en Maizell (2002:169) se avontuur-golf sal omskryf word.

3.5 *Outward Bound* as grondslag vir AEPe

3.5.1 Die *Outward Bound*- model

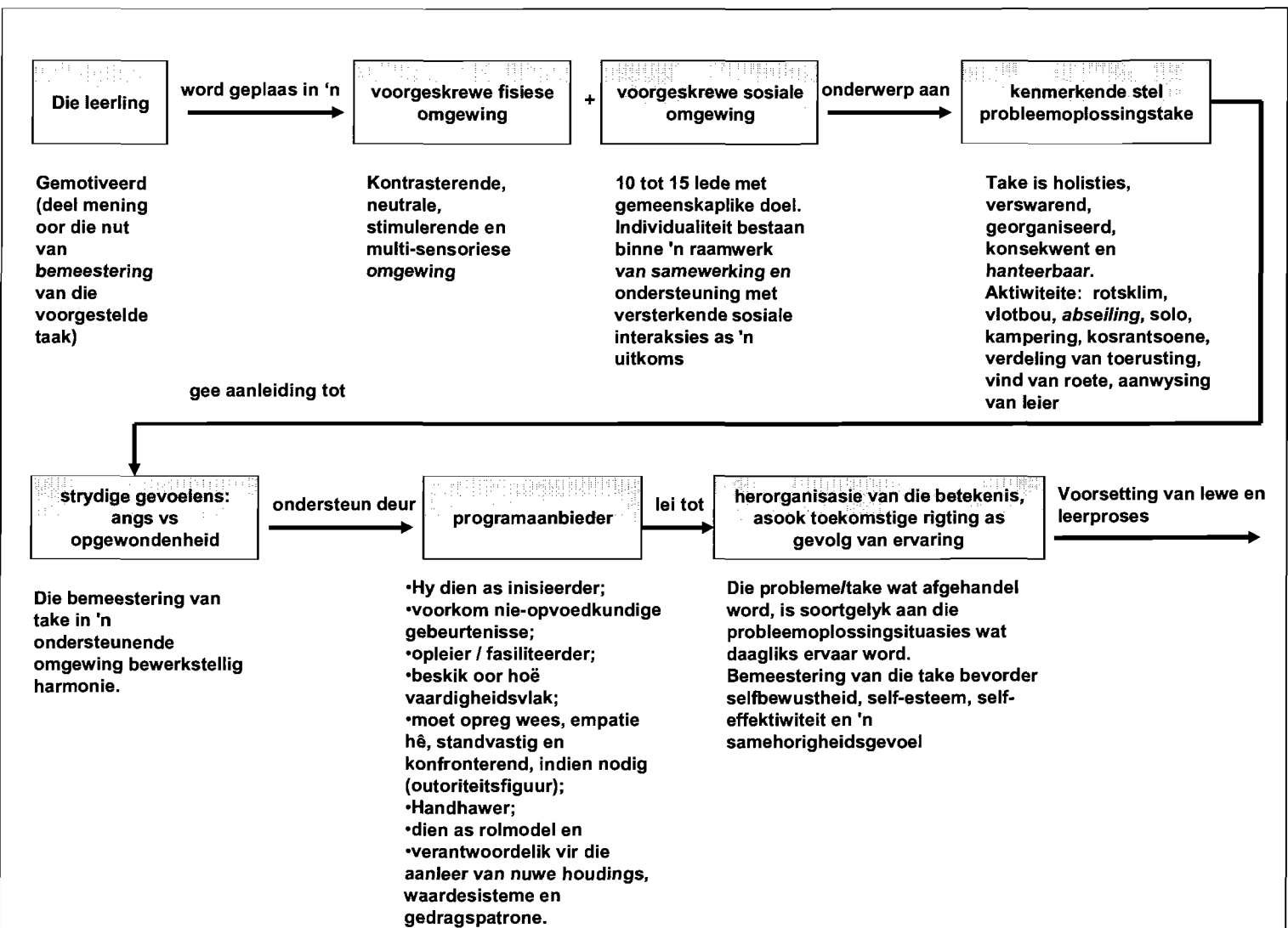
3.5.1.1 Inleiding

Die toepassing van avontuurgerigte ervaringsleer met opvoedkundige doelstellings het 'n roemryke geskiedenis (Sien Hoofstuk 2). Plato, die Griekse filosoof, het die gebruik van buitenshuise oefening vir die ontwikkeling van 'n gesonde liggaam wat op sy beurt weer aanleiding sou gee tot 'n gesonde gees gepropageer as deel van die opvoedingsproses vir adolessente - net soos wat die geval is met die meeste hedendaagse avontuurprogramme (Neill *et al.*, 1997:1). Hierdie avontuurgerigte opvoeding beleef dan ook 'n herlewing gedurende die 20ste eeu, hoofsaaklik te danke aan die werk van Kurt Hahn, die Duitse opvoedkundige wie se bydraes deur onder andere *Outward Bound* gegroei het tot die grootste en bekendste lewensverrykingsmodel ter wêreld (Hopkins & Putnam, 1993:143). Priest en Gass (2005:150) ondersteun bogenoemde uitspraak deurdat hulle beklemtoon dat die meeste hedendaagse

AEPe 'n uitvloeisel van die *Outward Bound*-model is. Aangesien AEPe hul ontstaan en aanvanklike ontwikkeling te danke het aan Kurt Hahn, wie se model deur middel van *Outward Bound* deur die wêreld versprei is, sal daar in hierdie studie in meer diepte na die aanvanklike *Outward Bound*-model gekyk word wat steeds as grondslag dien vir AEPe. Ten spyte van die feit dat die *Outward Bound*-model wat deur Walsh en Golins omskryf is, terugdateer na 1976 is dit, volgens Priest en Gass (2005:150), een van die mees invloedryke modelle in die geskiedenis van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme en ook die eerste pogings wat aangewend is om die verskillende elemente van die toonaangewende model te organiseer en te omskryf in 'n interaktiewe en herhaalbare formaat, sodat dit deur ander instansies gebruik kon word. Bogenoemde invloedrykheid van die *Outward Bound*-model maak nadere ondersoek na die beginsels waarop die model gebaseer is absoluut noodsaaklik (Walsh & Golins, 1976:1). Daar sal veral aandag geskenk word aan die strukture, komponente en toestande wat teenwoordig moet wees en watter interaksie noodsaaklik is om te verseker dat die ondervinding van opvoedkundige waarde is. Helderheid oor die *Outward Bound*-model bied selfs aan die programaanbieder van aangepaste *Outward Bound*-programme voorspelbare kriteria waarvolgens doelstellings en doelwitte vasgestel kan word, asook die moontlikheid om dit te verander na gelang van die kliënte se behoeftes. Soos blyk uit Figuur 3.1 bestaan die *Outward Bound*-model uit sewe elemente waarvan elk 'n belangrike komponent van avontuurgerigte ervaringsleer uitmaak (Priest & Gass, 2005:150). Hierdie komponente sal vervolgens bespreek word.

3.5.1.2 Die leerling

Wanneer die verandering wat teweeggebring moet word in aanmerking geneem word, begin die leerling se leerproses (Priest & Gass, 2005:150). Volgens Priest en Gass (2005:150) verg dié model dat die belangstelling en vermoëns van die deelnemers vooraf geassesseer word deur die programaanbieder, sodat programwysiging kan plaasvind om aan te pas by die deelnemers se verwagting



Figuur 3.1: Die *Outward Bound*-model (Walsh & Golins, 1976)

en vermoëns. Die assessering is veral nodig om die leerling se motiveringsvlak, wat hul denke, gevoel en gedrag insluit te bepaal (Walsh & Golins, 1976:3).

3.5.1.3 Voorgeskrewe fisiese omgewing

Die voorgeskrewe fisiese omgewing, met die meeste opvoedkundige moontlikhede, wat benodig word vir 'n *Outward Bound*-model is 'n omgewing wat onbekend is aan die leerling, byvoorbeeld die berge, see, woestyn, wildernis, vlaktes en moerasse. Die toetrede tot hierdie kontrasterende omgewing sluit die volgende in:

- Dit is die eerste stap tot die herorganisasie van die betekenis en rigting van die leerling se ondervinding (Walsh & Golins, 1976:4). Onbekende buitelogomgewings is belangrik, omdat dit hoogs stimulerend is. Daar is baie te sien, te hoor, om aan te raak en selfs te proe. Die onderskeiding deur middel van sintuie vorm, volgens Walsh en Golins (1976:4), 'n belangrike bestanddeel tydens probleem-oplossing.
- Tweedens bied die buitelog 'n natuurlike omgewing met arbitrêre reëls en onmiddellike nie-mensgemaakte konsekwensies. Deelnemers moet dus die reëls respekteer indien hulle wil oorleef, ongeag hul vooropgestelde idees. Tesame hiermee moedig die afwesigheid van die teenstand wat die beskawing opgebou het teen reëls, die leerling aan om selfwaarneming en selfverantwoordelikheid aan die dag te lê (Walsh & Golins, 1976:4).
- Derdens is die take wat in die buitelog vermag moet word redelik voor-die-hand-liggend (nie noodwendig maklik nie), wat bemeestering aanmoedig (Walsh & Golins, 1976:5).

3.5.1.4 Voorgeskrewe sosiale omgewing

Volgens Walsh en Golins (1976:5) word 'n unieke sosiale omgewing tot stand gebring deur 'n groep wat bekend staan as 'n *tien-groep*. Die groep kan egter

wissel van 7 tot 15 lede. Hierdie groepe beskik oor die volgende unieke eienskappe:

1. Die *tien-groep* is groot genoeg om 'n verskeidenheid uiteenlopende gedragstipes te akkommodeer, maar tog klein genoeg dat die moontlikheid om splintergroepe te vorm baie skraal is.
2. Die *tien-groep* is groot genoeg om konflik te ervaar, maar dit is ook klein genoeg om die konflik te bestuur en op te los.
3. Die *tien-groep* is groot genoeg en beskik oor 'n gemeenskaplike doelwit wat belangrik genoeg is om 'n band en kollektiewe bewustheid te ontwikkel tussen die deelnemende groepslede.

Die *tien-groep* verteenwoordig dus 'n sosiale omgewing waar die portuurgroep ondersteuning bied vir individuele besluitneming terwyl die wense en behoeftes van die groep in ag geneem word (Walsh & Golins, 1976:6).

3.5.1.5 Kenmerkende probleemoplossingsaktiwiteite

Volgens Walsh en Golins (1976:6) sluit die probleemoplossingaktiwiteite wat oor die algemeen gebruik word vir AEPe die volgende in: rotsklim, kanovaart, *abseiling*, solo, kampering, rantsoenering van kos, verspreiding van apparaat wat saamgedra moet word tussen die deelnemers, die volg van 'n roete en toekenning van leierskaprolle. Hierdie aktiwiteite word só aangewend dat bemeestering waarskynlik is. Die eienskappe van die aktiwiteite sluit die volgende in:

1. **Georganiseerd.** Om opvoedkundige programme daar te stel skryf *Outward Bound* voor dat die programme beplan, geprogrammeer en bestuurbaar moet wees.
2. **Trapsgewys.** *Outward Bound*-programme verswaar geleidelik in soverre dit kompleksiteit en gevolge betref.

3. **Konkreet.** *Outward Bound*-programme is konkreet, d.w.s. dit is duidelik waarneembare probleme met ruimtelike en tydsbeperkings. Dit beskik dus oor 'n begin en 'n einde wat die moontlikheid van bemeestering bevorder.
4. **Bestuurbaar.** *Outward Bound*-probleme is oplosbaar deur die gebruik van gesonde verstand en die toepassing van basiese vaardighede waarin die deelnemers onderrig ontvang het. *Outward Bound* wend dus die deelnemer se energie aan in take waarvoor die deelnemers hulself bekwaam het en waarin hulle sukses kan behaal (Walsh & Golins, 1976:8). Die leerling word nie slegs gekonfronteer met 'n probleem wat hy hopelik oplos nie, maar sy/hy ervaar kognitief, emosioneel en fisiek hoe goed sy/hy die probleem opgelos het al dan nie. *Outward Bound*-aktiwiteite beskik dus oor werklike gevolge wat die uitvoering van die aktiwiteite die moeite werd maak (Walsh & Golins, 1976:8). Sodanige situasies verhoog nie slegs die deelnemer se konsentrasie nie, maar ook sy/haar drang om gepaste inligting in te neem wat hom/haar in staat sal stel om die gestelde probleme op te los
5. **Holisties.** *Outward Bound* se probleemoplossingaktiwiteite is holisties, wat beteken dat die oplossing van die probleme die deelnemer se kognitiewe, emosionele en fisiese hulpmiddelle ten volle vereis (Walsh & Golins, 1976:9), byvoorbeeld wanneer iemand 'n berg wil klim, moet die persoon roetebeplanning doen, die wil ontwikkel om die roete te klim en daarna oorgaan tot aksie.

3.5.1.6 Interaksie

Wanneer 'n persoon in 'n onbekende fisiese en sosiale omgewing geplaas word met 'n menigte betekenisvolle, onvermydelike, noodsaaklike en redelike uitdagende take om te vervul, ontstaan 'n opgewonde gemoedstoestand waartydens die moontlikheid bestaan dat die deelnemer sy denke oor die self

verlaag of verhoog (Walsh & Golins, 1976:9). Die leerling ervaar ook 'n toestand van dissonansie of geen harmonie. Hierdie dissonansie is egter aanpasbaar, volgens Walsh en Golins (1976:10), wat aanvoer dat die deelnemer die toestand van dissonansie tydelik sal beleef. Angs spoor hom/haar aan om die opgelegde uitdagende take aan te pak. Walsh en Golins (1976:10) verduidelik verder dat die kenmerkende karakter van die uitdagingstake 'n ondersteunende omgewing skep waarbinne die deelnemer sy ang kan bylê deur bemeestering van die take. Refleksie op die toestand van aangepaste dissonansie is dus verantwoordelik vir die oordraging van leer wat noodsaaklik is om toekomstige uitdagings te bemeester (Walsh & Golins, 1976:10).

3.5.1.7 Die programaanbieder

Die programaanbieder vorm 'n integrale deel van die *Outward Bound*-model en is verantwoordelik vir die aanbied van programme in 'n spesiale buitenshuise omgewing. Hy/sy is 'n opleier en moet daartoe in staat wees om die vaardighede wat noodsaaklik is om te funksioneer in die buitenshuise omgewing aan die deelnemers oor te dra. Hy/sy moet ook daartoe in staat wees om die groei van die deelnemers te fasiliteer tydens die bemeestering van die verskillende vaardighede wat noodsaaklik is om die uitdagende take te bemeester. Hierdie opleidingstaak verg dus dat die programaanbieder empaties, opreg, konkreet en konfronterend moet optree wanneer nodig (Walsh & Golins, 1976:11). Die programaanbieder se woord is finaal binne die domein van die *tien-groep*. Hy is verantwoordelik vir die aanleer van nuwe houdings, waardes en gedragspatrone deur sy kundige insette en hantering van groepe. Hy is in der waarheid 'n voog en rolmodel wat deurgaans vir die welstand van elke deelnemer in die groep verantwoordelik is. (Walsh & Golins, 1976:11).

Om suksesvol te wees moet die programaanbieder oor die volgende eienskappe beskik: openlikheid, goeie selfbeeld en aanvaarding deur ander. Die idee is nie dat hy alle kennis in pag hoef te hê nie, maar eerder dat hy/sy moet dien as 'n

inspirerende, insiggewende en deernisvolle probleemoplosser (Walsh & Golins, 1976:12).

3.5.1.8 Herorganisasie van betekenis en toekomstige rigting

Bemeestering van uitdagende aktiwiteite gedurende die *Outward Bound*-program herorganiseer die betekenis en toekomstige rigting wat 'n persoon nastreef, indien hy die probleemoplossingsproses wat oor die volgende kenmerke beskik, lonend vind: Die probleemoplossingstake moet billik wees (konkreet en uitvoerbaar), gevolge inhou, holisties wees en moet aangedurf word met die ondersteuning van die portuurgroep in 'n stimulerende omgewing. Dit alles dra daartoe by dat die deelnemer goed voel oor hom/haarself, asook oor die persone wat hom/haar ondersteun het (Walsh & Golins, 1976:12). Aangesien die deelnemer as 'n reël nie die geleentheid kry om probleme van dié aard in die alledaagse samelewing op te los nie, kry hy nou 'n beter en meer konkrete beeld van hom/haarself. Hierdie nuwe houding en waardes (effektiewe vaardighede) rus die deelnemers toe en maak hulle meer paraat om daaropvolgende probleme die hoof te bied (Walsh & Golins, 1976:13).

3.5.1.9 Samevatting en kritiek

Indien meer krities na die model gekyk word, blyk dit dat Walsh en Golins (1976:13) 'n kritieke element weggelaat het, naamlik die dissonansie-aanpassings ter bemeestering van uitdagende take. Hierdie gaping moet gevul word deur die *challenge by choice*-konsep (Priest & Gass, 1997:141) wat aan deelnemers die geleentheid bied om hul vlak van uitdaging te kies. Dit beteken dat hulle vry moet wees om te kies of hulle teen 'n krans af wil abseil of 'n berg wil klim (Kiewa, 1994:33). Dissonansieaanpassing (die normalisering van 'n affektiewe, kognitiewe of psigomotoriese wanbalans) word nie net deur *challenge by choice* bevorder nie, maar deur die volle-waardekontrak en alle ander veranderlikes in die intervensie. Volgens Royce (1987:28) is die sleutel tot groei

in enige situasie die keuse wat deelnemers moet hê om hul vrese te konfronteer, eerder as dat hulle geforseer word om aan angswekkende aktiwiteite deel te neem. Vryheid van keuse moedig die deelnemers aan om kontrole oor hul lewens te neem in plaas van dat hulle deur iemand anders bestuur word (Kiewa, 1994:34). Die *Outward Bound*-model spreek ook nie spesifieke gedragsnorme op 'n konkrete basis aan soos wat vasgelê word deur die volle-waardekontrak wat later bespreek sal word nie. (Sien 3.7.1.2). Daar word wel klem gelê op wedersydse ondersteuning en hulpverlening. Alhoewel vooraf kennis oor die deelnemers belangrik was, maak die model ook nie voorsiening vir 'n gestruktureerde assesseringsproses soos GRABBSS (sien 3.6.2.2), wat deur Schoel en Maizell (2002:67) voorgeskryf word nie.

3.5.2 Uitbreiding van die *Outward Bound*-model

Die toenemende behoefte van skole en die gemeenskap vir positiewe verandering by leerlinge het teweeggebring dat die *Outward Bound*-programaanbieders baie aandag geskenk het aan die veralgemening van dit wat tydens die *Outward Bound*-programme geleer en gerig is op die alledaagse lewe (Bacon, 1987:4).

Bacon (1987:4) beweer verder dat die besorgdheid oor die oordraging van ondervinding die dryfkrag was agter die evolusie van die *Outward Bound*-model. 'n Ondersoek na die ontwikkelingsproses wat die *Outward Bound*-model deurgegaan het, soos beskryf deur Bacon (1987:1-30) in sy dokument genaamd *The evolution of the Outward Bound Process*, is dus van kardinale belang vir die ontwikkeling en aanbieding van 'n eie AEP.

Die drie modelle wat deur *Outward Bound* bekendgestel is om die fasilitering van die verwerkingsproses tydens AEPe te bestuur sluit in: *Mountains Speak for Themselves*, die *Outward Bound Plus*-model asook die metaforiese model soos uiteengesit deur Bacon (1987:5-28).

3.5.2.1 *Mountains Speak for Themselves*

Gedurende die oorspronklike of eerste model, naamlik *Mountains Speak for Themselves*, het die *Outward Bound*-bestuur van die veronderstelling uitgegaan dat die *Outward Bound*-programme uit 'n allesomvattende strategie bestaan en met so 'n kragtige impak op deelnemers dat die ondervinding wat opgedoen is tydens die programme waardevol genoeg is vir die deelnemers (Bacon, 1987:5). Hierdie *Outward Bound*-model het slegs die basiese *Outward Bound*-elemente ingesluit. Besprekingsessies en terugvoering deur die programaanbieder en groepslede is dus ontmoedig (Bacon, 1987:5). Die programaanbieders wat hierdie model aangebied het, was egter baie vaardig en kon wildernissituasies bemeester. Hulle het ook oor die vermoë beskik om uitdagings so inkrementeel aan te bied dat dit kon lei tot bemeestering asook 'n piek-ervaring. Die gevolge hiervan was dat groepbesprekings, voorligting of verwerking van ervaringskomponente was wat hierdie programaanbieders vermy het (Bacon, 1987:5).

3.5.2.2 *Outward Bound Plus*-model

Die tweede-generasiemodel, of *Outward Bound Plus*-model het gefokus op die vorming van kognitiewe verbindings tussen die ondervinding opgedoen tydens die *Outward Bound*-program en die studente se alledaagse lewe. Hierdie programme het in werklikheid gepoog om refleksie, insig en introspeksie te bevorder. Tydens die tweede-generasiemodel is basiese *Outward Bound*-aktiwiteite steeds aangebied, maar refleksie na afloop van 'n ervaring is beklemtoon. Die tweede-generasieprogramaanbieders het dus nie slegs die inkrementele uitdagings wat tot bemeestering van vaardighede kon lei aangebied nie, maar hulle het ook die deelnemer gehelp in hul pogings om die betekenis van die ervarings met hul alledaagse lewe te integreer. Hierdie *Outward Bound Plus*-model het byna alle kritiek wat die *Mountains Speak for Themselves* opgelê is, oorkom (Bacon, 1987:9-10).

3.5.2.3 Metaforiese model

Die derde of metaforiese model beklemtoon die opsetlike plasing van aktiwiteite in 'n raamwerk, sodat dit as 'n metafoor dien vir toekomstige uitdagings in die deelnemer se alledaagse lewe (Bacon, 1987:12). Die metaforiese model word as volg aangebied:

- **Assessering:** Die eerste stap in die metaforiese model is om vas te stel wat die groep as probleme of uitdagings ervaar.
- **Gestruktureerde aktiwiteite:** Na afloop van die assessering plaas die *Outward Bound*-programaanbieder die aktiwiteite waaraan deelgeneem gaan word tydens die program in 'n raamwerk, sodat hierdie aktiwiteite identies is aan die uitdagings wat in die alledaagse lewe ervaar word (Bacon, 1987:13).
- **Vooraf-oriëntering:** Priest en Gass (2005:1920) en Gass (1995:4) omskryf vooraforiëntering as onder andere die beklemtoning van leer wat kan plaasvind alvorens die doelgerigte aktiwiteit aangepak word. Tydens hierdie proses kan leer beklemtoon word deur die volgende vrae aan die deelnemer te stel: *Herbesoek:* Watter gedrag is aangeleer uit die vorige aktiwiteit? *Doelwitte:* Wat is die doelwitte wat bereik wil word met die aktiwiteit en wat kan daaruit geleer word? *Motivering:* Waarom is deelname aan die aktiwiteit belangrik en watter verband vorm dit met die alledaagse lewe? *Verrigtinge:* Watter gedrag sal sukses teweeg bring en hoe kan dit geoptimaliseer word? *Wanverrigtinge:* Watter gedrag sal sukses verhinder en hoe kan dit oorbrug word?

Die metaforiese model is baie effektief, omdat dit hoogs voorskrywend is en dit verbind is tot die versekering dat AEP-deelnemers beheer uitoefen oor hul eie leerervarings. Hierbenewens minimaliseer dit die herhaling van negatiewe gedrag, maar maksimaliseer die keuse vir gewenste toekomstige optrede (Bacon, 1987:24).

Ter opsomming blyk dit dat die genoemde modelle nie totaal verskillend is nie, maar basies dieselfde proses is wat slegs progressief verfynd geraak het. Die positiewe aspekte wat hieruit gehaal kan word, is eerstens dat vooraf assessering van deelnemers se behoeftes moet plaasvind, waarna doelgerigte en waardevormende aktiwiteite deur 'n vaardige program-aanbieder aangebied moet word om bemeestering en piek-ervaring teweeg te bring. Refleksie, ofte wel nabetraging, moet plaasvind om die betekenis van die ervarings te integreer met die alledaagse lewe.

Die metaforiese model waardeur aktiwiteite in 'n raamwerk geplaas is om as 'n metafoor te dien vir die toekomstige lewe is veral belangrik om doelgerigte leer en gedrags-verandering teweeg te bring.

3.6 Die struktuur van □ AEP– □ literatuuroorsig

3.6.1 Inleiding

Programdeelnemers se denke en optrede kan verander word deurdat hulle blootgestel word aan aktiwiteite wat hulle toelaat om lewensvraagstukke vanuit 'n nuwe perspektief te benader (Priest & Gass, 2005:23). Om aan bogenoemde eise te voldoen moet die AEPe op 'n gestruktureerde en betekenisvolle wyse saamgestel en aangebied word (Schoel & Maizell, 2002:144). Hiermee saam moet 'n verskeidenheid elemente wat 'n uitwerking het op die programuitkomste in oënskou geneem word, naamlik die deelnemers, kontekstualisering, fisiese omgewing en die programaanbieder.

Die makro- en mikrofase tesame met die avontuurgolf speel ook 'n belangrike rol ter bereiking van die voorafbepaalde doelwitte en sal dus ook bespreek word.

3.6.2 Die elemente van die AEP

3.6.2.1 Deelnemers

Om die mees effektiewe program saam te stel waardeur deelnemers se lewens- en persoonlike effektiwiteit verbeter kan word, moet vooraf- assessering van die deelnemers plaasvind (Schoel & Maizell, 2002:xi; Luckner & Nadler,1997:382). Hierdeur kan die deelnemers se sterkpunte versterk word en hul ervarings op 'n sinvolle wyse geïntegreer word om positiewe ontwikkeling te bewerkstellig (Schoel & Maizell, 2002:11). Om hierdie doelwitte te behaal moet 'n toestand van gemotiveerdheid by deelnemers ontketen word. Sodanige toestand ontstaan wanneer die deelnemers in 'n toestand van onewewigtigheid geplaas word (Schoel & Maizell, 2002:37) wat teweeg bring dat twee verskillende en/of konflikterende gedagtes ontstaan (Priest & Gass, 2005:50). Hierdie onewewigtigheid ontketen innerlike motivering om 'n toestand van harmonie te bewerkstellig, byvoorbeeld wanneer weerstand oorbrug moet word en oorgegaan word tot deelname aan 'n aktiwiteit soos die klim van 'n rots, wat volgens die deelnemer se persepsie onmoontlik gelyk het (Priest & Gass, 2005:50; Schoel & Maizell, 2002:37).

Hierdie toestand van gemotiveerde deelname is veral belangrik, want hierdeur ontstaan geleenthede waartydens met verskillende gedragsvorme geëksperimenteer kan word en 'n verskeidenheid sosiale rolle beproef word om die impak wat dit kan hê op ander mense te kan waarneem. Gelyktydig word die ondersteuning wat deel vorm van gemeenskapslewe ook ervaar tydens gemotiveerde programdeelname (Hopkins & Putnum, 1993:130).

Goeie programbeplanning in 'n omgewing van emosionele en fisiese veiligheid lewer, aldus Schoel en Maizell (2002:37), ook 'n belangrike bydrae tot deelname en die neem van risiko's deur die deelnemers.

3.6.2.2 Keuse van aktiwiteite

Om te verseker dat die AEP se inhoud gekontekstualiseer is, moet die behoeftes, vermoëns, belangstelling en verwagtinge van die deelnemers deur 'n deeglike en voortvloeiende proses van data-insameling bekom word (Heunis, 1997:113). Volgens Schoel en Maizell (2002:144) moet die keuse van aktiwiteite en metafore wat gebruik sal word vir die fasiliteringsproses ook op grond van vooraf ingesamelde inligting geskied.

Om te voldoen aan die unieke doelstellings van die teikenmark moet die maklike uitweg wat sommige instansies gebruik, naamlik die samestelling van 'n program wat vir alle soortgelyke behoeftes aangewend word (Heunis & Vermeulen, 1997:107) ten alle koste vermy word, omrede navorsing volgens Huszczo (1990:41) getoon het dat hierdie programme minder suksesvol is as spesifiek ontwerpte programme. Die insameling van inligting wat nodig is om 'n program saam te stel en aan te pas volgens die behoeftes van die teikenmark sal dus vir die doeleindes van die studie teweeg gebring word deur die gebruik van Schoel en Maizell (2002:145) se besluitnemingsboom- model. Dit word vervolgens bespreek.

Die besluitnemingsboommodel bestaan uit die volgende:

Stap 1: Waarneming.

Hiervoor kan Schoel en Maizell (2002:67) se assesseringsinstrument, wat bekend staan as GRABBSS, gebruik word. GRABBSS is die afkorting vir die volgende komponente wat deur middel van passende vrae as assesseringsinstrument dien:

- Doelwitstelling (*Goals*): Hoe pas die aktiwiteite aan by die groep en individue se doelstellings?

- Gereedheid (*Readiness*): Is die groep gereed om die beplande aktiwiteite aan te pak? Bestaan daar 'n moontlikheid dat hulle hulself of ander groepslede in gevaar kan stel? Wat sal verander moet word om te kompenseer vir die groep se tekortkominge?
- Gevoel (*Affect*): Hoe voel die groep? Watter sensasie ervaar hulle? Watter vlak van omgee vir mekaar bestaan in die groep?
- Gedrag (*Behavior*): Hoe reageer die groep? Is hulle opstandig? Is hulle ontwrigtend? Stem hulle saam? Is hulle selfgesentreerd of meer groepgeoriënteerd? Bestaan daar enige interaksies wat die groep positief of negatief beïnvloed? Bied die groep hul samewerking?
- Liggaamlike toestand (*Body*): In watter fisiese toestand verkeer hulle? Hoe moeg is hulle? Maak hulle gebruik van dwelms? Is iemand op medikasie?
- Omgewing en agtergrond (*Setting*): Watter omgewing word verlang om die aktiwiteite in aan te bied? Watter omgewing kom die deelnemers vandaan?
- Ontwikkelingsfase (*Stages of development*): In watter fase van ontwikkeling verkeer die groep? Die fases kan opgedeel word in die vormingsfase, die stormfase, normaanvaardingsfase, uitvoeringsfase en verdaging (Schoel & Maizell, 2002:67).

Stap 2: Gedragsriglyne (Volle-waardekontrak)

Hierdie is 'n kritiese punt in die besluitnemingsproses, want wanneer die vraag ontstaan wat die groep moet leer, ontstaan daar ook tegelykertyd 'n vraag waarvoor sekere aktiwiteite gebruik gaan word. Die volle-waardekontrak is 'n ooreenkoms wat gesluit word tussen die programaanbieder en die deelnemers. Daardeur word gedragsverwagtinge en norms vasgelê vir die duur van die AEP. Dit kan ook gebruik word om gedragsnorme te bepaal vir deelnemers wat in spanverband moet optree (Smolowe *et al.*, 1999:75; Schoel & Maizell, 2002:107).

'n Kenmerk van die volle-waardekontrak is dat dit gedragsriglyne tot stand bring wat die vaardighede, kennis en sterkpunte van die individuele groepslede erken en respekteer. Dit heg waarde aan die groep en ondersteun dit as 'n eenheid. Dit verg ook van deelnemers om 'n bewuste poging aan te wend om aandag aan hulself te gee, wat behels dat hulle hulself, die groep en die leerervaring na waarde sal ag (Smolowe *et al.*, 1999:75). Die volle-waardekontrak plaas dus die fokus op gedrag wat wedersydse respek beklemtoon en die ondersteuning van groep- en individuele pogings (Smolowe *et al.*, 1999:75).

Die samestelling van die volle-waardekontrak maak ook onmiddellik die programaanbieder verantwoordbaar vir die sukses van die program. Kennis oor die volgende komponente van die volle-waardekontrak sal die programaanbieder in staat stel om korrekte opvoedkundige gedrag aan te moedig, wat aanleiding sal gee tot effektiewe persoonlike ontwikkeling wat behels (Schoel & Maizell, 2002:42):

- **Teenwoordigheid:** Die teenwoordigheid, deelname, saambind en pret deur alle groepslede is noodsaaklik vir die ontwikkeling en vooruitgang van die groep.
- **Veiligheid:** Aandag of intense fokus op besonderhede gee aanleiding tot veilige optrede. Hiermee saam gaan toewyding, die stel van grense en 'n ondersteunende groep.
- **Toegewydheid tot doelstellings:** Eienaarskap van doelstellings, die neem van inisiatief, versoek om hulp en die evaluering of 'n doelstelling bereik is gee aanleiding tot toewyding deur die deelnemers.
- **Eerlikheid:** Evaluering deur die ontvang van terugvoering sonder om bedreig te voel, asook interaktiewe terugvoering waartydens die siening van die gemeenskap ontvang en aanvaar word, is 'n openbaring van eerlikheid.
- **Laat gaan en beweeg aan:** Uitdagende en hoë-risikoaktiwiteite gee aanleiding daartoe dat deelnemers die uitdaging aanvaar en sukses behaal. Hulle laat

gaan dus vooropgestelde idees en aanvaar wat ook al gebeur, afgesien daarvan of dit goed of sleg is.

- Omgee vir jouself en ander: 'n Balans tussen omgee vir die wêreld en jouself is belangrik. Omgee vir ander kan gedemonstreer word deurdat jy verantwoordelikheid neem vir sake groter as die groep of die self (Schoel & Maizell, 2002:42-62).

Die volle-waardekontrakbeginsels vorm 'n baie belangrike deel van enige AEP se opvoedkundige komponente, omdat dit die fokus plaas op gedrag wat wedersydse respek beklemtoon en omdat dit aktiewe ondersteuning van groeps- asook individuele pogings 'n prioriteit maak (Smolowe *et al.*, 1999:76).

Stap 3: Toepaslike aktiwiteite, kenmerke en volgorde

Volgens McKensie (2000:23) is navorsers dit eens dat spesifieke aktiwiteite noodsaaklik is om verlangde uitkomst te behaal, daarom moet die samestelling van 'n AEP spesifiek en uitkomstgerig wees (Priest & Gass, 2005:146; Stumbo & Peterson, 2004:61; Steyn, 2001:61). Die doel van hierdie program is uiteindelik om 'n positiewe bydrae te lewer tot die lewens- en persoonlike effektiwiteit van die deelnemers, 'n proses waarin persoonlike gedragsbestuur, aldus Schoel *et al.* (1988:67), 'n kardinale rol speel. Om aan bogenoemde doelstellings te voldoen sal 'n beskrywing gegee word van doelstellings en kenmerke van toepaslike en doelgerigte aktiwiteite. Die aktiwiteite sal ook aangebied word volgens 'n moontlike volgorde waaruit 'n AEP saamgestel kan word:

1. Ysbrekers/bekendstellingsaktiwiteite

Die doel van ysbrekers is om vir deelnemers die geleentheid te skep om mekaar beter te leer ken en om 'n onderlinge vertrouensverhouding te ontwikkel wat kan teweeg bring dat hulle met gemak sal optree in mekaar se teenwoordigheid (Newstrom & Scannell, 1998:3). Om aan hierdie vereistes te voldoen, moet die

inisiatiewe en speletjies waaraan die deelnemers blootgestel word, prettig wees, nie gevaar vir die deelnemers inhou nie en in groepsverband plaasvind (Schoel & Maizell, 2002:45). 'n Tipiese program sou kon begin met die volgende ysbrekers/bekendstellingsaktiwiteite: *Moonball* (Rohnke, 1994:4), *Team tag* (Rohnke,1994:4), *Everybody up* (Youth Leaders,1995:87) en *Fire in the Hole* (Schoel & Maizell, 2002:146; Youth Leaders,1995:91).

Kenmerke

Sekertlik die belangrikste kenmerk van die ysbrekers/bekendstellingsaktiwiteite is dat die deelnemers pret moet ervaar. Voorts moet die deelnemers in staat gestel word om sonder enige vrese met mekaar in wisselwerking te tree en take moet minimum besluitneming verg. Die vaardigheidsvereiste van die aktiwiteite moet ook aangepas word by die vermoëns van die deelnemers om sukses te verseker (Schoel & Maizell, 2002:79).

2. Opwarming, krag- en strekoefeninge

Opwarming, krag- en strekoefeninge minimaliseer die moontlikheid van spier- en gewrigsbeserings (Maglischo, 2003:747; Holcomb, 2000:324). Bogenoemde oefeninge kan tydens AEPe toegepas word deur middel van die volgende aktiwiteite: *earthwinds* (Rohnke & Butler, 1995:155), *people to people* (Schoel & Maizell, 2002:146), *clothpin tag* (Rohnke, 1994:90), *add on tag* (Rohnke, 1994:81), *group get up* (Schoel & Maizell, 2002:146), *stork stretch* en *hospital tag* (Rohnke, 1994:2).

Kenmerke

Opwarmingsaktiwiteite hou bepaalde fisiologiese en psigologiese voordele vir deelnemers in (Maglischo, 2003:747). Fisiologies berei 'n goeie opwarming-sessie die sirkulatoriese sisteem voor om meer suurstof aan die spiere te verskaf

wat op hul beurt voorberei word om die suurstof meer effektief te benut. Die strekking van spiere en gewigte wat deel uitmaak van hierdie fisiese en psigiese voorbereidingsproses verhoog die bewegingsomvang wat die deelnemer in staat stel om die verlangde vaardighede meer effektief en vaardiger uit te voer (Holcomb, 2000:324). Opwarming verhoog ook die spiere se spoed van kontraksie, sodat die deelnemer onmiddellik kragtige bewegings kan uitvoer wanneer daar met die vaardighedsprogram begin word. (Maglischo, 2003:747; Holcomb, 2000:324). Dié gedeelte van die program lewer 'n waardevolle bydrae tot die sukses van die AEP en die voorkoming van beserings.

3. Deïnhibeerders

Deïnhiberende aktiwiteite bied deelnemers die geleentheid om risiko's te neem en om hulself te beywer tot optrede. Hiermee gepaardgaande is 'n bereidwilligheid om onbekwaam voor te kom (Schoel *et al.*, 1988:69). Deelname aan hierdie genotvolle en soms lagwekkende aktiwiteite dra ook daartoe by dat deelnemers bereidwillig is om aan moeiliker en meer uitdagende aktiwiteite deel te neem (Schoel & Maizell, 2002:45). Aktiwiteite wat vir hierdie doel aangewend kan word, sluit die volgende in: *dog shake* (Schoel *et al.*, 1988:70), *Samurai* (Rohnke, 1984:45), *inch worm* (Rohnke, 1989:38), *circle up-sit* (Sanders, 1991:26) en *people to people* (Youth Leaders, 1995:135).

Kenmerke

Alhoewel bogenoemde aktiwiteite baie prettig kan wees, bevat dit 'n mate van emosionele en fisieke risiko wat aanleiding kan gee tot ongemaklikheid en selfs frustrasie. Die poging wat hier aangewend word, is egter van baie meer belang as die sukses of mislukking van die finale uitvoering (Schoel *et al.*, 1988:70). Hierdie prettige aktiwiteite dra meestal daartoe by dat deelnemers hulself as bekwaam beskou in die teenwoordigheid van ander, en verhoog ook die

deelnemers se selfvertroue, veral as dit in 'n ondersteunende omgewing plaasvind (Schoel *et al.*, 1988:70).

4. Vertrouens- en empatie-aktiwiteite

Tydens vertrouens- en empatie-aktiwiteite kry deelnemers die geleentheid om hul fisieke en emosionele veiligheid toe te vertrou aan die groep waarvan hulle deel uitmaak (Schoel *et al.*, 1988:70). Onderlinge vertroue in 'n groep dien ook volgens Schoel en Maizell (2002:46) as 'n voorvereiste vir effektiewe groei en ontwikkeling om plaas te vind. Aktiwiteite wat vir bogenoemde doel gebruik kan word, is: *two-person mirroring* (Schoel & Maizell, 2002:202; Rohnke, 1989:51), *two person trust fall* (Schoel & Maizell, 2002:46), *willow in die wind* (Schoel en Maizell, 2002:202; Rohnke, 1989:52), *trust wave* (Rohnke & Butler, 1995:234-235), *levitation* (Rohnke, 1989:53), *trust fall* met die hulpverlening en ondersteuning wat daarmee gepaard gaan (Schoel & Maizell, 2002:202).

Kenmerke

Tydens vertrouens- en empatie-aktiwiteite vind fisiese en verbale interaksie tussen groepslede plaas, wat oor die algemene baie prettig is alhoewel dit elemente van vrees bevat. Die kombinasie van vertrouensaktiwiteite en onderlinge ondersteuning vestig 'n stabiele verhouding tussen deelnemers wat aanleiding gee tot fisiese en emosionele veiligheid (Schoel & Maizell, 2002:202). Aangesien die risiko progressief verhoog word, word die veiligheid van deelnemers ook progressief vasgelê - 'n proses wat bydra tot die spontane ontwikkeling van 'n waarborg van eie veiligheid (Schoel *et al.*, 1988:70).

5. Kommunikasie-aktiwiteite

Verbale kommunikasievaardighede word veral verbeter deur aktiwiteite wat luistervaardighede verg tydens die groeiprobleemoplossingsproses. Tydens die

probleemoplossingsprosesse word die groepslede se gevoelens ook blootgestel deur die gedrag wat hulle openbaar (Schoel *et al.*, 1988:70).

Aktiwiteite wat aangewend kan word ter verbetering van kommunikasievaardighede kan die volgende insluit: *everybody up* (Youth Leadership, 1995:87), *human knot* (Youth Leadership, 1995:111-112), *popsicle push-up* (Rohnke, 1984:34), *toxic waste* (Rohnke & Butler, 1995:178), *stepping stones* (Rohnke & Butler, 1995:187), *traffic jam* (Rohnke & Butler, 1995:211; Youth Leadership, 1995:156-158), *T.P. Schuffle* (Rohnke & Butler, 1995:209-210), *nuclear fence* (Rohnke & Butler, 1995:41), *caring for the customer (magic stick)* (Priest & Rohnke, 2000:41), *re-organise the hierarchy* (Priest & Rohnke, 2000:19) en *plugging leaks with public relations* (Priest & Rohnke, 2000:62).

Kenmerke

Kommunikasie is 'n proses waartydens inligting uitgeruil word om betekenis en begrip tussen twee of meer mense te bewerkstellig (Priest & Gass, 2005:254; Kosseff, 2003:175). Graham (1997:85) voeg by dat kommunikasie 'n tweerigtingproses is wat noodsaaklik is om te bepaal of die boodskap wat ontvang is dieselfde is as wat uitgestuur is.

Effektiewe kommunikasie vereis egter dat die betrokke partye goeie luisteraars moet wees, wat beteken dat hulle aandag moet skenk aan die terugvoering op hul boodskappe (Graham, 1997:85). Kosseff (2003:175) verleen egter 'n dieper dimensie aan kommunikasie deur te beklemtoon dat effektiewe kommunikasie afhang van die houding waarmee mense mekaar benader.

Die proses open dus nie slegs die deur tot effektiewe kommunikasie nie, maar dra daartoe by dat mense mekaar op 'n dieper vlak beter verstaan.

6. Besluitneming/probleemoplossingsaktiwiteite

Die doel van besluitnemings/probleemoplossingsaktiwiteite is om groepslede die geleentheid te bied waartydens hulle moet kommunikeer, tot 'n vergelyk kom en saamwerk om die probleem op te los. Hierdie aktiwiteite word aanvanklik deur die eksperimentele of proefmetode opgelos, en moet dus ook so aangebied word dat dit progressief verswaar (Schoel *et al.*, 1988:71). Die volgende aktiwiteite kan vir hierdie doel aangewend word: *Prouty's landing* (Rohnke, 1994:141), *caring for the customer* (Priest & Rohnke, 2000:41), *building and testing a network*, (Priest & Rohnke, 2000:54), *spiders web* (Sugerman *et al.*, 2000:92), *minefield* (Sanders, 1991:60).

Kenmerke

Hierdie aktiwiteite is fisiek van aard en verg verbale kommunikasie om probleme op te los. Die vlakke van frustrasie wat gepaard gaan met die probleemoplossingsproses leer die deelnemers dat geduld uiters noodsaaklik is en dat dit belangrik is om te luister, tot 'n vergelyk te kom en saam te werk. Voortvloeiend uit die pogings om probleme op te los of doelstellings te bereik is die ontwikkeling van leierskaprolle (Schoel *et al.*, 1988:71).

7. Bergklim

Berge word beskou as ruwe terrein, en veral die hoë bergreekse is bekend vir onverwagse weersveranderinge wat gepaard gaan met sterk winde en donderstorms wat op hul beurt geweldige temperatuursveranderinge teweeg bring (Hattingh, 1998:29-34). Tesame met uiterste weersomstandighede ondervind bergklimmers ook intense ondervindinge wat onder andere die dra van swaar rugsakke oor rotse en steiltes tydens ekstreme temperature kan insluit (Hopkins & Putnam, 1993:48). Hierdie omstandighede dra by tot kommunikasie en die smee van vriendskapsbande - 'n proses wat ontstaan as gevolg van die

feit dat die bergklimmers van mekaar afhanklik is vir die voorkoming van beserings of selfs die dood (Main, 1999:70).

Kenmerke

Die saam stap en klim, die elemente en die veelvuldige eise wat die berge stel, bring mee dat die groep klimmers dieselfde inspanning en blootstelling ervaar. Bogenoemde aspekte forseer hulle om van mekaar afhanklik te wees, om saam te werk en om mekaar te ondersteun (Harvey, 1999:27).

8. Rotsklim

Rotsklim dra nie slegs daartoe by dat die adrenalienafskeiding toeneem nie, dit kan selfs 'n situasie skep waar dood in die gesig gestaar word (Wurdinger, 1995:43). Die hoë risiko verbonde aan rotsklim moet egter nie verwar word met waaghalsige aktiwiteite wat beskryf kan word as 'n soeke na dood nie. Rotsklim moet aangepak word met die uitgangspunt dat die nodige veiligheidsmaatreëls getref sal word, sodat die klimmers die aktiwiteit ongeluksvry kan uitoefen (Hattingh, 1998:423).

Die rotsklimmer leer nuwe bewegings en tegnieke aan, asook kommunikasievaardighede, want die klimmer moet met die begeleier kommunikeer om die klimproses so maklik en veilig moontlik te maak (Arnold, 1994:50). Die klimmer sien terselfdertyd om na die veiligheid van die begeleier, deurdad hy/sy geen los rotse afstamp wat die persoon op wie hy/sy vertrou vir haar veiligheid kan beseer nie (Miles, 1993:50). Die klimmer word ook gelei om spesifieke doelstellings op te stel in soverre dit die moeilikheidsgraad en hoogte wat geklim gaan word, behels (Kessel, 1994:190). Hierna moet 'n roete beplan word (Main, 1999:97). Die klimproses verg ook dat die klimmer die probleme wat ontstaan een vir een moet oplos en dat hy/sy ten volle in beheer van sy/haar eie lot is (Miles, 1993:50).

Kenmerke

Rotsklim ontwikkel selfvertroue en verhoog die klimmer se selfbeeld wanneer hy/sy haar self-neergelegde beperkinge oorkom het deur die bereiking van die doelwit en bemeestering van hierdie stresvolle situasie (Arnold, 1994:50). Rotsklim verg en ontwikkel besluitneming, probleemoplossing, spanwerk, ondersteuning, samewerking, kommunikasie en afhanklikheid (Miles, 1993:50). Volgens Arnold (1994:50) werk dames besonder goed saam tydens rotsklim. Hulle moedig en ondersteun mekaar nie slegs fisiek met die toue nie, maar ook emosioneel - 'n proses waardeur onderlinge ondersteuning eerder as kompetisie bevorder word (Miles, 1993:50).

9. Abseiling

Abseiling bied 'n groot emosionele uitdaging aan die deelnemer, met die programaanbieder/begeleier wat dien as die beskermmer en anker asook ondersteuner (Wurdinger, 1995:44). Die abseiler het as doel die afbeweeg teen 'n byna vertikale rots met 'n tou waarop daar friksie toegepas word, sodat die dalende beweging beheer kan word (Main, 1999:87).

Kenmerke

Wanneer die *abseil* en beveiligingsituasie deurgetrek word na die alledaagse lewe, behoort die deelnemer bewus te word van die feit dat hy/sy 'n ondersteuningsbasis moet kry wat vertrou kan word alvorens risiko's aangegaan word (Kessel, 1994:189). Die aktiwiteit dui ook aan hoe verskillende mense hul vrese hanteer (Ringer, 1999:3).

Oorkoming van vrese om uitdagende take van dié aard te vermag het volgens Wurdinger (1995:44) die vermoë om die selfvertroue en die selfbeeld van die deelnemer te verhoog .

10. Kampering

Die kampering in tente in die buitelig behels die oprigting van tente, saam slaap, opruiming, groepkosbeplanning en voorbereiding en die gemeenskaplike gebruik van 'n bostoilet (Goldring & Mullins, 1995:52). Slaap op die harde grond bring 'n gesamentlike swaarkry mee en die beproewing van geduld, veral tydens die saam slaap in die tentjies wat 'n betreding van mekaar se persoonlike ruimte en privaatheid meebring (Goldring & Mullins, 1995:52).

Kenmerke

In teenstelling met die alledaagse en skoollewe bied kampering 'n gevoel van gemeenskaplikheid, selfstandigheid en onbaatsugtigheid wat samewerking bevorder (Hopkins & Putnam, 1993:41). Verder bevorder die eenvoudige take soos groepsbeplanning en voorbereiding van etes asook die opslaan en afbreek van tente kommunikasie en groepsamehorigheid (McAvoy, 1990:122).

11. Kanovaart

Vooraf en gedurende 'n kanovaart leer die deelnemers tegniese en veiligheidsvaardighede, maar ook meer van hulself. Wurdinger (1995:18) sê voorts die oogmerke van kanovaart is om leierskap, uithouvermoë, kommunikasie en samewerking aan te leer. Kanovaart gaan gepaard met risiko en onsekerheid: kan die deelnemer suksesvol deur 'n versnelling gaan sonder om om te val en indien hy/sy omval, kan dit lei tot beserings of selfs dood (Wurdinger, 1995:18).

Kenmerke

Gevaar is 'n integrale deel van kanovaart en ontketen onsekerheid wat gepaard gaan met natuurlike angs. Die kanovaarder se veiligheid hang af van sy fisiese

en geestelike vermoëns en verhoogde konsentrasie, veral wanneer 'n versnelling aangedurf word (Walbridge & Sundmacher, 1995:1). Alhoewel die kanovaarder in 'n groot mate op homself aangewese is om die elemente te trotseer bly hy/sy deel van 'n span wat mekaar ondersteun en selfs red, veral in tye van nood (Loots, 2000:81).

Tydens 'n roei-ekskursie word aspekte van leierskap, uithouvermoë en kommunikasie deur middel van seine en samewerking aangeleer (Wurdinger, 1995:18).

12. Kompas- en kaartwerk

Die voortdurende bepaling van jou posisie en die rigting waarin beweeg word, is die belangrikste aspek van navigasie (Loots, 2000:66) en kan bepaal word deur middel van 'n kompas en/of 'n kaart. 'n Kompas en kaart word ook aangewend om te bepaal wat die beste roete is na jou bestemming (Goldring & Mullins, 1995:66; The Mountain Club of South Africa, 1994:81).

Afgesien van die teorie van die gebruik van 'n kompas en kaart is die hoofdoel van kompas- en kaartwerk in avontuurgerigte ervaringsleerprogramme om effektiewe kommunikasie asook samewerking en verantwoordelikheid te bevorder (Wurdinger, 1995:69).

Kenmerke

Hierdie probleemoplossingsaktiwiteit met sy onmiddellike gevolge verg die toepassing van kennis, kommunikasie en die neem van besluite (Wurdinger, 1995:35). Vanweë die direkte relevansie verbonde aan kaart- en kompaswerk wanneer 'n bestemming bereik moet word, gee dit ook aanleiding tot emosionele betrokkenheid, wat weer ervaringsleer bevorder (Wurdinger, 1995:35).

13. Solo

Die hoogtepunt van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram is heel waarskynlik die solo-ervaring wanneer die deelnemer tyd alleen deurbring (Tapply, 1980:6). 'n Solo kan enigiets van een uur tot drie dae duur en vind plaas in die area wat deur die onderskeie deelnemers uitgekies word vir afsondering (McAvoy, 1980:119). Die proses bestaan uit 'n werkopdrag waardeur die deelnemers versoek kan word om 'n lewensplan op te stel en die volgende kan insluit:

- die professionele wat jy sou wou nastreef,
- waar jou familie inskakel,
- die soort mense met wie jy jouself wil assosieer en
- die persoonlike eienskappe wat 'n persoon moet ontwikkel om die neergelegde doelstellings te bereik (Johnson & Frederickson, 2000:48).

Die doel van 'n solo is dus om aan die deelnemer tyd te gun waartydens hy/sy kan besin en skryf oor vorige ervarings en toekomstige ideale (Tapply, 1980:6). Die tyd kan ook aangewend word om hul identiteit te ontdek asook te bepaal wat hul verwantskap tot die res van die groep is (Tapply, 1980:6).

Kenmerke

Die solo-ervaring ontketen 'n gevoel van vryheid en eensaamheid waartydens natuurlike instinkte manifesteer - 'n toestand waartydens die deelnemers waarlik gelukkig kan wees (Harvey, 1999:36; Welton, 1980:37). 'n Solo-ervaring verskaf aan die deelnemer 'n geleentheid om sy/haar onafhanklikheid en selfsorg te ontdek. Dit skep die geleentheid vir veelsydigheid en inisiatief wat geopenbaar kan word met geduld en deursettingsvermoë. Hier vind ook 'n merkwaardige verandering in die snelheid van gebeure plaas wat 'n welkome ruskans kan wees voordat die laaste aktiwiteite aangepak word (Tompkins, 1998:1).

3.6.2.3 Onbekende fisiese omgewing

Die omgewing waar 'n AEP aangebied word, moet gekies word op grond van die omgewing se vermoë om die programdoelstellings te bereik (Priest & Gass, 2005:120). Hierdie onbekende fisiese omgewing wat volgens Gass (1993:7) en Nadler (1993:59) beskryf word as niks anders as 'n omgewing waaraan die deelnemer nie gewoond is nie, het 'n positiewe invloed op AEPe. Gass (1993:7) en Nadler (1993:59) beklemtoon dat kontras die belangrikste beginsel hier uitmaak, aangesien dit aangewend word om deelnemers in staat te stel om nuwe perspektief te verkry oor die bekende omgewing waarvan hulle afkomstig is.

Volgens Gass (1993:6) vorm die kontrasterende omgewing die eerste fase in die proses waartydens nuwe betekenis en rigting verleen word aan die leerling se ontwikkelingsproses.

'n Onbekende omgewing bring mee dat die leerlinge minimum verwagtings koester óf vooropgestelde idees het oor hul sukses. Verder verskaf die onbekende omgewing 'n risikovrye atmosfeer waarin leerlinge uitdagings kan eksploreer, eerder as om daardeur oorweldig te word (Gass, 1993:6). Albei bogenoemde eienskappe beperk destruktiewe gedrag en laat intellektuele en emosionele vryheid toe wat noodsaaklik is vir aanpassings en veranderinge (Gass, 1993:6; Miles, 1993:49).

Alhoewel enige kontrasterende omgewing 'n positiewe bydrae sal lewer, beskik sommige omgewings oor groter opvoedkundige moontlikhede as ander. 'n Wildernisomgewings byvoorbeeld berge, see, woestyn en oop vlaktes veral, lewer 'n waardevolle bydrae, omdat dit estetiese en hoogs stimulerende omgewings is waarin die verbetering van gesondheid en psigiese ontwikkeling plaasvind (Miles, 1993:43).

3.6.2.4 Programaanbieder

Die AEP- programaanbieder se kundigheid en vaardigheid speel 'n baie belangrike rol in die sukses of mislukking van 'n avontuurprogram (Sibthorp, 2003:85; Luckner & Nadler 1997:71). Die programaanbieders moet veiligheidstandaarde handhaaf, groep- asook individuele behoeftes bepaal en die nodige instruksie en fasilitering verskaf (Hopkins & Putnam, 1993:96). Luckner (1994:61) beklemtoon dat, indien vaardighede nie goed bemeester is nie dit 'n negatiewe effek op die deelnemers se ervaring tot gevolg kan hê. Indien byvoorbeeld kano-vaardighede nie bemeester is nie, kan dit kritiese veiligheidsgevolge hê (Phipps & Claxton, 1997:41). Priest en Gass (2005:3-5) het die volgende lys bevoegdhede saamgestel wat noodsaaklik is vir avontuurgerigte ervaringsleerleiers:

- Tegniese vaardighede: bevoegdhede in die werklike avontuur- of buitemuurse aktiwiteite wat aangebied word.
- Veiligheidsvaardighede: bevoegdhede wat nodig is vir die genotvolle belewenis van die avontuuraktiwiteit op 'n veilige en sinvolle wyse.
- Omgewingsvaardighede: bevoegdhede wat nodig is om skade aan die natuurlike omgewing te verhoed.
- Organisatoriese vaardighede: bevoegdhede wat 'n leier in staat stel om ervarings vir die spesifieke behoeftes van groepe te beplan, voor te berei, uit te voer en te evalueer.
- Instruksievaardighede: bevoegdhede wat nodig is om aan deelnemers tegniese vaardighede te leer wat verwant is aan die aktiwiteit, die omgewing en veiligheid.
- Fasiliteringsvaardighede: bevoegdhede wat produktiewe groepsdinamika teweeg bring en kliënte in staat stel om take te voltooi terwyl hulle die nodige interpersoonlike verhoudings ontwikkel.

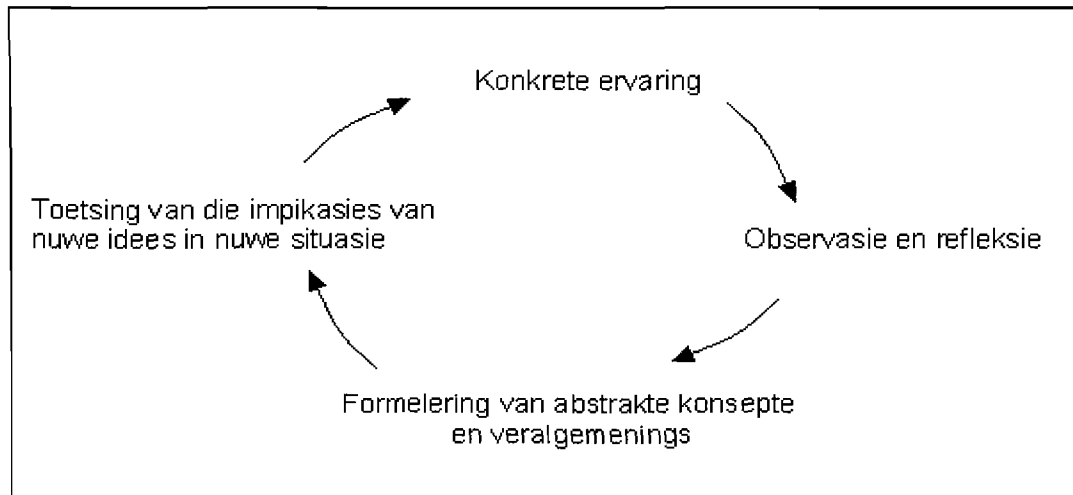
- Aanpasbare leierskapstyl: om die hoe, hoekom en waar aan te wend in verskillende leierskapstyle.
- Ervaringsgebaseerde oordeel: 'n vaardigheid wat nodig is, aangesien leiers dikwels situasies in die buitewêreld teëkom waar toepaslike inligting onbekend, ontbrekend of vaag is.
- Probleemoplossingsvaardighede: kan kreatief of analities wees aangesien 'n kombinasie van beide die beste sal werk.
- Besluitnemingsvaardighede: stel die leiers in staat om die mees toepaslike opsie te kies vanuit 'n versameling moontlike oplossings.
- Effektiewe kommunikasie: inligting wat uitgeruil word tussen twee of meer persone en 'n gedragsverandering tot gevolg het.
- Professionele etiek: verwys na die morele standaarde en waardesisteme wat buitewêreldleiers oor beskik en deur avontuurprogramme vereis word.

Bogenoemde bevoegdhede dui aan dat die programaanbieder oor 'n wye reeks vaardighede moet beskik wat hy deur middel van leer en ervaring kan bekom.

3.7 Intervensieprogramme (ingreep)

Die intervensieprogram (Sien Bylaag F) vorm die kern van die AEP en is vir die doel van die studie saamgestel op grond van Stumbo en Peterson (2004:143) se spesifieke programontwerp, Schoel en Maizell (2002:159) se avontuurgolf en Heunis (1997:136) se makroproses wat bestaan uit drie fases, naamlik vooraf assesserings-, intervensie- (wat die mikrokomponent insluit) en opvolgfase. Dié fase is volgens Heunis (1997:137) veral belangrik, omdat dit die avontuurervaring kombineer met die ervaringsleermodel (mikroproses) soos uiteengesit deur Kolb (Sien Figuur 3.2). Kolb (1984:25-38) se model beklemtoon die leerproses deur die volgende komponente: konkrete ervaring, observasie en refleksie, abstrakte

konseptualisering en toetsing van die implikasie van nuwe idees in nuwe situasies.



Figuur 3.2: Kolb se interpretasie van Lewin se ervaringsleermodel (Kolb, 1984:21)

Die toepassing van dié model bied aan die deelnemers die geleentheid om die toepaslikheid van idees te toets teen die agtergrond van persoonlike ervaring en om beide die teoretiese en die praktiese beginsels van ervaringsleer in 'n sinergistiese model te inkorporeer. Hieronder sal daar altyd 'n probleem wees met kredietwaardigheid (Heunis & Vermeulen, 1997:123). Die realisme van die AEP-proses is dat dit 'n aktiewe leermetode is wat teorie en praktyk effektief integreer. Gass (1992:7) meen "*without experiences serving to propagate and reinforce theories, the constructs that exist become academic exercises that produce irrelevant solutions for those real problems that are in desperate need of resolution*".

Tydens die makrofase moet die kontinuïteit behoue bly, omdat die medewerkende inligting wat ingesamel is, saamgevoeg word om aktiwiteite te kies waarvan die ondervinding wat opgedoen word aanleiding sal gee tot die verlangde uitkoms (Heunis, 1997:137). Schoel en Maizell (2002:59) het 'n stap

verder gegaan en die avontuurgolf voorgestel, waardeur die programaanbieder se assessering en beplanning, ingeslote die vermoëns en uithouvermoë van die deelnemers, die aktiwiteite en bewerkingsproses saamwerk tot die totstandkoming van 'n opvoedkundige sisteem om maksimum leer te bewerkstellig.

3.7.1 Die avontuurgolf

Net soos malende water vind daar tydens die avontuurgolf 'n skommeling plaas tussen die verskillende stadia en dit sluit in die bekendstellingsfase, die doenfase en die nabetragtingsfase (Schoel & Maizell, 2002:59). Tydens hierdie fases is die programaanbieder, wat nou ook 'n fasiliteringsrol vervul, verantwoordelik om leiding te gee, aktiwiteite aan te bied en opvoedkundige nabetragtingsessies op so 'n wyse te lei dat die vooraf beplande doelwitte bereik word (Schoel & Maizell, 2002:59; Knapp, 1992:49).

Al drie die fases moet beplan en toegepas word ooreenkomstig die inligting wat bekom is deur middel van die GRABBSS-model, terwyl gebruik gemaak moet word van die besluitnemingsboom (sien 3.6.2.2) om die geskikte aktiwiteite aan te bied (Schoel & Maizell, 2002:166). Hieruit blyk dit duidelik dat voorafbeplanning 'n belangrike rol speel in die sukses van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme. Die beskikbaarheid van alternatiewe aktiwiteite, asook 'n geskikte fisiese omgewing vorm belangrike komponente van die voorafbeplanning, aangesien avontuurgerigte ervaringsleerprogramme hoë-risikoaktiwiteite insluit (Schoel & Maizell, 2002:166).

3.7.1.1 Bekendstellingsfase

Die bekendstellingsfase begin wanneer die groep in 'n sirkel staan en luister na die leier se bekendstelling van die aktiwiteite waaraan deelgeneem gaan word, hy doelstellings aanraak, asook veiligheidstandaarde en -prosedures wat

nagekom moet word (Schoel & Maizell, 2002:165). Met die bekendstellingsfase word daarna gestreef om die denke te stimuleer sodat verbintenisse gevorm word tussen groepslede en individuele lewenservaringe. Hier moet bygevoeg word dat die hoofdoelstelling is om die groepslede deur middel van aktiwiteite en die verwerkingsproses so ver te ontwikkel dat hulle hul eie betekenisvolle verbintenisse en waardes vorm volgens hul lewensvaardighede (Schoel & Maizell, 2002:171).

Sleutelemente van die bekendstellingsfase sluit die volgende aspekte in:

- Verduidelikings en verwagtings: Hierdie gedeelte van die bekendstellingsfase streef daarna om hoogstaande verwagtinge te skep, deur aan die deelnemers te verduidelik wat die program behels en wat die besonderhede is, byvoorbeeld waar, hoe laat, wat se klere aangetrek moet word en wie watter take moet vervul (Schoel & Maizell, 2002:166).
- Voorbereiding: Deeglike voorbereiding vir 'n aktiwiteit is die sleutel tot sukses en sluit die volgende aspekte in: keuse van aktiwiteite, wat om te sê omtrent die aktiwiteite, weervoorspelling, noodhulp, mediese inligting oor deelnemers, voorsiening maak vir deelnemers wat nie behoorlik geklee is nie en voldoende tyd vir bekendstelling verseker (Schoel & Maizell, 2002:167).
- Hier-en-nou-benadering: 'n nuwe begin moet gemaak word deur 'n hier-en-nou-benadering te volg, wat beteken die deelnemers word beoordeel volgens hul bydraes (Schoel & Maizell, 2002:168).
- Vergewensgesindheid en 'n nuwe begin: Groeplede mag sekere reputasies hê wat in die samelewing noodsaaklik was vir oorlewing, maar indien die groep wil ontwikkel, sal van die vooropgestelde beskermingsmeganisme of reputasie afgesien moet word. Hier moet 'n gesindheid van vergewensgesindheid en 'n nuwe begin ontwikkel word, omdat die programaanbieder die konsep bekendstel en die

deelnemers se geheue hieroor verfris by elke moontlike geleentheid (Schoel & Maizell, 2002:169).

3.7.1.2 Volle-waardekontrak

Die volle-waardekontrak, soos reeds na verwys (Sien 3.6.2.2), is 'n ooreenkoms wat gesluit word tussen die programaanbieder en die deelnemers waarin gedragsverwagtinge en norme vasgelê word vir die duur van die AEP (Smolowe *et al.*, 1999:75; Schoel & Maizell, 2002:107). Dit moet egter beklemtoon word dat, indien die doelstellings waaroor ooreengekom is nie tydens die avontuurgolf gemonitor word nie, die kontrak van geen waarde is nie (Schoel & Maizell, 2002:107).

3.7.1.3 Keuse van optrede (*Challenge by choice*)

Ongeag wat 'n persoon se ouderdom of omstandighede is, bevind hulle keuses meer aanloklik as voorskrifte. Opdragte veroorsaak weerstand en gebelgdheid; hierteenoor ontlok keuses samewerking, deelname en verantwoordelikheid (Smolowe *et al.*, 1999:89). Leer vind dus slegs plaas indien deelnemers aan die AEP die geleentheid gegun word om hul eie vlak van deelname aan 'n aktiwiteit te bepaal. Keuse vrywaar egter nie 'n groepslid van deelname nie (Schoel & Maizell, 2002:184).

Uit bogenoemde feite rakende die volle-waardekontrak en die keuse van deelname is dit duidelik dat dit 'n uiters noodsaaklike deel vorm van die opvoedkundige groei wat tydens die avontuurgolf moet plaasvind.

3.7.1.4 Aktiwiteite en leierskap

Die aktiwiteite van die avontuurgolf (Sien 3.6.2.2) asook die leierskap wat moet plaasvind (Sien 3.5.1.7 en 3.6.2.4), is reeds na verwys.

3.7.1.5 Nabetrugting/refleksie

Tydens die afwaartse fase van die avontuurgolf, wat plaasvind na afloop van die doenfase (kruin van die golf), beweeg die groep na die nabetrugtingsfase (Schoel & Maizell, 2002:233). Tydens dié fase is dit die fasiliteerder se verantwoordelikheid om die deelnemers te begelei deur middel van refleksie om leer te bewerkstellig (Priest & Gass, 2005:202). Baie leiers beskou hierdie fase as die moeilikste proses om te implementeer (Schoel & Maizell, 2002:184; Sugerman *et al.*, 2000:14) en daarom vermy baie leiers dit (Rohnke & Butler, 1995:31).

Gedurende die nabetrugtingsfase word die deelnemers nie meer meegesleur as gevolg van die verwagting en die aktiwiteit nie. Nabetrugting kan ook nie in 'n vakuum plaasvind nie, daarom moet 'n ander vorm van energie geskep word. Hierdie energie kan verkry word deur die voorafgaande ervaringe te koppel aan die nabetrugtingsessie om 'n bewustheid van al die gebeure asook die deelnemers se aksies en denke teweeg te bring (Schoel & Maizell, 2002:234). Die bespreking wat tydens die nabetrugtingsessie plaasvind, bevat elemente waar gevoel uitgedruk word: opgewondenheid, gramskap, frustrasie, prestasie, vervulling en plesier (Schoel & Maizell, 2002:235).

a. Elemente waaraan 'n goeie nabetrugtingsessie moet voldoen

Wanneer 'n leier die onderskeie komponente waaruit 'n goeie nabetrugtingsessie bestaan, verstaan, behoort hy/sy meer gemaklik te voel omtrent hierdie belangrike vaardigheid, soos uitgebeeld deur Rohnke en Butler (1995:31-33).

- Grense

Mense moet veilig voel om vraagstukke (*issues*) openlik en eerlik te bespreek. Hier speel die volle-waardekontrak 'n belangrike rol, aangesien dit riglyne daarstel vir groepsgedrag en -besprekings. Hier moet egter bygevoeg word dat die riglyne soos uiteengesit deur die volle-waardekontrak deur al die lede in die

groep aanvaar moet word en hulle moet onderneem om daarby te hou. Die leier moet ook ontvanklikheid (*openness*), eerlikheid, empatie en opregtheid uitleef, want deelnemers sal kyk of hy die neergelegde riglyne nakom.

- Toestemming

Toestemming beteken dat die deelnemers sal besluit om knelpunte te bespreek, in der waarheid beteken dit aanvaarding van die nabetragtingsproses.

- Doelgerig

Wanneer nabetragting sonder 'n doel plaasvind, vind daar slegs algemene bespreking plaas. 'n Doel moet dus geïdentifiseer word om die groepbespreking te lei.

- Fokus

Nabetragting moet gefokus wees om te verseker dat die verlangde leer plaasvind en dat dit wat geleer is, verstaan word. Die nabetragting moet fokus op die hier-en-nou, d.w.s. die pas afgelope groepervaring moet ondersoek word.

- Verantwoordelikheid

Dit is belangrik om te onthou dat avontuurgerigte ervaringsleerprogramme uit gedeelde ervaring bestaan. Die leier is nie alléén verantwoordelik om die ervaring te laat werk nie. Inteendeel, groepslede moet eienaarskap en verantwoordelikheid neem vir hul eie leerproses.

- Struktuur

Net soos wat aktiwiteite volgens 'n spesifieke volgorde aangebied word, moet nabetragting volgens 'n struktuur en formaat aangebied word wat geskik is vir die spesifieke groep.

- Afsluiting

Nabetragting het 'n goeie einde nodig. Die vraag: "Is daar enige laaste gedagtes wat iemand wil deel alvorens ons aanbeweeg?", is 'n goeie tegniek om te verseker dat niks uitgelaat is nie. Die afsluiting van 'n nabetragtingsessie beteken egter nie dat alle vraagstukke opgelos is nie. Soms verlang die individu of 'n groep verskeie ondervindings om 'n vraagstuk op te los. Afsluiting beteken in

effek dat elkeen in die groep gereed is om aan te beweeg na 'n ander ondervinding (Rohnke & Butler, 1995:31-33).

b. Volgorde van nabetragting

In 'n AEP verwys volgorde na die geskikte keuse van aktiwiteite. Geskikte keuse beteken dat die aktiwiteite moet voldoen aan die behoeftes van 'n spesifieke groep op daardie tydstip (Schoel & Maizell, 2002:245). Die volgorde waarvolgens nabetragting plaasvind, sal kortliks uitgebeeld word deur middel van die volgende vrae: Wat? Wat daarvan? en Wat nou?

- “Wat?” – Dit help ons om die bespreking te open met feite en is van toepassing op die wese van die groepinteraksie en wat met die individue gebeur het. Hierdie proses is reflektief en verwys na die nabetragting van gebeurtenisse en die ervaring daarvan. Die aanname hier is dat deur die feitelike inligting rondom die ervaring, m.a.w. die kognitiewe materiaal te oorweeg, deelnemers meer geneig is om die gebeurtenis te herleef in die lig van hul gedrag en hoe hulle voel oor dit wat gebeur het (Schoel & Maizell, 2002:246).
- “Wat daarvan?” - Tydens hierdie fase kan oorgegaan word vanaf die beskrywende metode na die interpreterende metode deur die vraag “wat daarvan” aan die deelnemers te stel. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer deelnemers gevra word hoe hulle oor die gebeurtenis (*abseil*-ervaring) voel. Sekere terugvoeringsaktiwiteite het die voordeel dat dit beide kreatief en takties kan wees. Kreatiwiteit verskaf aan deelnemers die geleentheid om diep te dink, hulself te strek en om vindingryk te wees. Hulle ervaar gewoonlik 'n gevoel van sukses.
- “Wat nou?” – Hierdie fase bied 'n geleentheid om die vorige twee vrae se bevindinge te gebruik en iets sinvols daarvan te maak. In ervaringsleer

word na hierdie oorgaan tot aksie verwys as die oordrag van leer. Deur die lesse wat tydens een aktiwiteit geleer is te neem en dit toe te pas op die volgende help die groep om te verstaan wat hulle binne die groter opset bereik het. Hierdie is ook 'n tyd om 'n spiraal-proses van doelstelling te volg deur die energie van 'n ervaring te gebruik om die groep te stimuleer om te dink oor wat hulle met dit wat hulle geleer het kan doen in ander areas van hulle lewens (Schoel & Maizell, 2002:253).

3.8 Opvolgprogramme

Die opvolgessie wat 'n paar maande na afloop van die AEP geskied, is volgens Meyer en Wenger (1998:263) van onskatbare waarde, aangesien dit weer die emosies en persepsies wat gepaard gegaan het met die oorspronklike AEP te laat opvlam. Hierdie ervaring bring teweeg dat die oordraging van leer wat plaasgevind het, 'n langtermyn effek sal hê (Meyer & Wenger 1998:263; Gillis & Simpson, 1993:334). Afgesien van die waarde van opvolgessies is die versuim om dit aan te bied reeds vanaf die ontstaan van *Outward Bound* 'n bron van kommer vir Kurt Hahn (Heunis & Vermeulen, 1997:34).

Opvolgessies kan die volgende formaat aanneem:

- Groepbespreking by die skool of werkplek.
- 'n Videovertoning van hoogtepunte waartydens die deelnemers 'n terugblik kan kry op hul ondervindinge
- Gedurende die avontuurgerigte ervaringsleerprogram ontvang elke deelnemer die geleentheid om aan hom/haarself 'n brief te skryf waarin die strategie uiteengesit word van hoe die nuwe kennis en vaardighede geïmplementeer gaan word. Hierdie brief word dan aan die fasiliteerder gegee wat dit twee maande later aan die deelnemers pos.

Op grond van bogenoemde bespreking kan met vertroue afgelei word dat 'n ingreep uiters noodsaaklik is, omdat dit teweeg bring dat die deelnemers aan aktiwiteite onderwerp word wat daartoe aanleiding sal gee dat die ervaring wat opgedoen word sal lei tot die lewens-en persoonlike effektiwiteit van die deelnemers.

3.9 Samevatting

Die aanvanklike doelstelling met AEPe was om morele degenerasie teen te werk (Priest & Gass, 1997:29). Tans help dit mense om 'n groot verskeidenheid hindernisse te oorbrug. Dit dra nie slegs by tot die vorming van mense nie, want baie deelnemers handhaaf reeds 'n goeie leefstyl, maar AEPe help mense ook om fisiese en psigiese beperkinge te oorkom. Wurdinger (1995:85) voeg by dat AEPe mense help om beheer oor hul eie lewens te neem. Hierdie hoofstuk het 'n oorsig gebied van die bestaande literatuur rakende die aanbieding van avontuurgerigte ervaringsleer-programme om die lewens- en persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge te bevorder. Hiervoor is gebruik gemaak van filosofiese en opvoedkundige teorieë wat die mikro- en makro-fase, soos beskryf deur Heunis (1997:136), asook die besluitnemingsboom, GRABBSS, die avontuurgolf soos beskryf deur Schoel en Maizell (2002:14-159) en die spesifieke programontwerp van Stumbo en Peterson (2004:143) ingesluit het. Hierdie inligting sal nou aangewend word om 'n vyfdagprogram saam te stel vir swart hoërskoolleerlinge.

HOOFSTUK 4: DIE INVLOED VAN 'n AEP OP LEWENS- EN PERSOONLIKE EFFEKTIWITEIT – 'n LITERATUUROORSIG

- 4.1 Inleiding
- 4.2 Lewenseffektiwiteit soos gemeet deur die "Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H)" (Neill *et al.*, 1997:6)
 - 4.2.1 Tydsbestuur
 - 4.2.2 Sosiale vaardighede
 - 4.2.3 Prestasieмотivering
 - 4.2.4 Intellektuele aanpasbaarheid
 - 4.2.5 Taakgeoriënteerde leierskap
 - 4.2.6 Emosionele beheer
 - 4.2.7 Aktiewe inisiatief
 - 4.2.8 Selfvertroue
 - 4.2.9 Totale lewenseffektiwiteit
 - 4.2.10 Samevatting
- 4.3 Persoonlike effektiwiteit
 - 4.3.1 Inleiding
 - 4.3.2 Persoonlike vermoëns en oortuigings
 - 4.3.3 Sosiale vermoë
 - 4.3.4 Organisasoriese vermoëns
 - 4.3.5 Aktiewe betrokkenheid
 - 4.3.6 Algehele effektiwiteit
 - 4.3.7 Interne en eksterne lokus van kontrole
 - 4.3.8 Samevatting
- 4.4 Samevatting

4.1 Inleiding

Die waarde en relevansie van die spesifieke AEP vir swart hoërskoolleerlinge in hierdie studie is bepaal deur middel van die volgende vraelyste: *Life Effectiveness Questionnaire* (LEQ-H) wat lewenseffektiwiteit en die *Review of Personal Effectiveness and Locus of Control* (ROPELOC) wat persoonlike effektiwiteit meet (Sien Bylaag D en Bylaag E). Lewenseffektiwiteit word deur Neill *et al.* (1997:5) omskryf as psigologiese en gedragseienskappe wat 'n persoon se bekwaamheid in die samelewing bepaal. Persoonlike effektiwiteit daarenteen is, volgens Stenger (2001:8), Paxton en McAvoy (2000:202) en Bandura (1997:1) die vertroue wat 'n persoon in sy eie vermoë het om beheer uit te oefen op sy vlak van funksionering en oor gebeurtenisse wat sy lewe beïnvloed. In die literatuuroorsig sal beskikbare empiriese navorsing, wat hierdie meetinstrumente (LEQ-H en ROPELOC) aangewend het om die invloed van AEPe op die onderskeie dimensies te bepaal, bespreek word. Ter wille van volledigheid sal die onderskeie studies wat bestudeer is in tabelvorm aangebied word. 'n Kort beskrywing van die teikenpopulasies wat in die onderskeie studies gebruik is asook die tipe, aard en duur van die program word aangebied. 'n Kritiese evaluering van die program tesame met die resultate op kort- en lang termyn (indien beskikbaar) word ook gegee. Daarna sal 'n bespreking van die programme volg.

Ten einde die effekgroottes wat tydens hierdie studie bereken is te interpreteer, sal gebruik gemaak word van die aanbevelings van beide Thomas en Nelson (1996:109) en Cohen (1988:25). Volgens Thompson (2001:82-83) moet die riglyne van Cohen nie rigied beoordeel word nie aangesien die tipiese effekgroottes verskil tussen verskillende navorsingsareas. Verder beveel Thompson (2001:82-83) aan: *“we should avoid being stupid in another metric by interpreting effect sizes with the same rigidity that $p=.05$ has been applied to*

statistical tests". Dus, die effekgroottes wat tydens hierdie studie gebruik sal word om die prakties betekenisvolheid van die resultate aan te dui sal as volg, volgens Thomas en Nelson (1996:109) en Cohen (1988:25) se gekombineerde aanbeveling, geïnterpreteer word: (a) $d < 0.50$: klein effek met geringe prakties betekenisvolheid, (b) $d \geq 0.50$: matige effek met matige prakties betekenisvolheid en (c) $d \geq 0.80$ groot effek met groot prakties betekenisvolheid.

4.2 Lewenseffektiwiteit soos gemeet deur die "Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H)" (Neill *et al.*, 1997:6)

Die doel van hierdie gedeelte is om die literatuur en bevindinge van AEPe wat verband hou met die verskillende dimensies van lewenseffektiwiteit te bespreek.

Die LEQ-H is saamgestel om die aansprake wat die programaanbieders van AEPe maak rakende die bydrae van hierdie programme tot die lewenseffektiwiteit van AEP-deelnemers, op 'n empiries-wetenskaplike wyse te bepaal (Neill *et al.*, 1997:3). Bovermelde aansprake rakende die waarde van AEPe vind plaas sedert die ontstaan van organisasies soos *Outward Bound* in 1942 (sien Hoofstuk 2). Tesame hiermee beaam en verkondig avontuuropvoeders ook die positiewe waarde van AEPe op grond van hul ervaringe. In teenstelling hiermee is daar skeptici wat hierdie aansprake rakende die AEPe as oor-ambisieus beskou (Neill *et al.*, 1997:3). 'n Meer wetenskaplike evaluering metode om die bydrae van AEPe tot die lewenseffektiwiteit van deelnemers in Suid-Afrika, waar instansies/organisasies en ouers die somtyds oor-entoesiastiese uitbeelding van bevindinge bevraagteken, het dus 'n noodsaaklikheid geword.

'n Wetenskaplike meetinstrument vir sulke evaluering is die LEQ-H, soos saamgestel deur Neill *et al.* (1997:1-14).

Die LEQ-H beskik volgens Neill (2000:4-5) en Neill *et al.* (1997:4-9) oor die volgende unieke eienskappe wat die vraelys geskik maak vir die evaluering van AEPe:

- i. Die instrument is kort en eenvoudig om te voltooi, wat dit toepasbaar maak in 'n verskeidenheid situasies en vir diverse groepe.
- ii. Dit meet 'n groot verskeidenheid lewensvaardighede wat relevant is vir die doelstellings en doelwitte van AEPe en maak vergelykings tussen AEPe moontlik.
- iii. Die lewensvaardighede wat geassesseer word, lewer 'n groot bydrae tot 'n effektiewe en suksesvolle leefwyse.
- iv. Dit vorm ook 'n balans tussen sensitiwiteit tot verandering en betroubaarheid.
- v. Dit is so saamgestel dat dit oor ouderdoms- en geslagsgrense toegepas kan word.

Hierbenewens beskik die LEQ-H oor 'n hoë interne betroubaarheid met alfa-vlakke vir agt van die skale wat strek vanaf .78 tot .93, en die toets-hertoetskorrelasie wissel van 0.6 tot .81 (Neill *et al.*, 1997:13-17).

Die LEQ-H is saamgestel uit die volgende lewenseffektiwiteitsdimensies wat kortliks bespreek sal word, naamlik tydsbestuur, sosiale vaardighede, prestasie-motivering, intellektuele aanpasbaarheid, taakgeoriënteerde leierskap, emosionele beheer, aktiewe inisiatief, selfvertroue, totale lewenseffektiwiteit.

Soos reeds genoem, word die studies met betrekking tot AEP en lewenseffektiwiteit in tabelvorm aangebied (sien Tabel 4.1). Die AEP se invloed op die verskillende dimensies van lewenseffektiwiteit sal vervolgens ook bespreek word.

Tabel 4.1: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op lewenseffektiwiteit – samevattende literaturopsomming

Navorsers & jaartal	Teikenpopulasie	Program aangebied		Kritiese evaluering - Protokol
		Tipe en aard	Duur	
Eagle et al., 2005	100 studente tussen 10 tot 18 jaar ($x=12.7$), 78% Kaukasiër, 15% Afro-Amerikaans en 7% ander	Toubaan- en probleemoplossingsaktiwiteite	Een dag	Slegs skole is gekies wie se onderwysers bereid was om hul samewerking te gee, so daar het 'n voorkeur van keuse plaasgevind (seleksiesydigheid). Geen kontrolegroep is gebruik nie en die langtermyn effek is ook nie getoets nie. Die waarde van die studie moet dus na gelang van die agtergrond beoordeel word.
Sassela, 2005	10 dwelmerslaafde programmeelneemers, een elk van 'n reabilitasiesentrum in Australië en New Zeeland (ouderdom is nie aangedui)	Avontuurgerigte terapieprogram wat bestaan het uit spanbou aktiwiteite	56 dae	Die steekproef waarvan slegs 6 programmeelneemers se resultate gebruik kon word sowel as die feit dat die program oor 56 dae gestrek het maak dit moeilik vergelykbaar met ander AEPs. Opvolgtoets om die volhoubaarheid van die program te toets sowel as 'n groter steekproef met 'n kontrolegroep sou meer kredietwaardigheid aan die studie verleen het.
Doherty, 2003	53 publieke-hoërskoolleerlinge tussen 15 en 16 jaar ($x=15.6$)	Hoëtoubaan- en probleemoplossings-avontuurprogram	Een dag	Besikbaarheidssteekproef van Graad 10-leerlinge wat voorheen aan avontuur programme deelgeneem het. Programmeelners was 2 dames wat bygestaan is deur 2 mansonderwysers. Geen kontrolegroep is gebruik nie en geen langtermyn toetsing is gedoen nie. Voorge deelname aan avontuurprogramme en die teenwoordigheid van die onderwysers kon moontlik hierdie uitslae beïnvloed het.
Ho Choon Mei, 2003	345 graad 5 leerlinge, met 'n gem. ouderdom van 10.6 jaar	Avontuurgerigte kampeerprogram bestaande uit hoë- en laetoubaan-aktiwiteite, rotsklim, abseiling, nagmars, saamsing en kampvuuraktiwiteite	Drie dae	LEQ-H wat saamgestel is uit resultate van 'n Australiese ondersoekpopulasie is vertaal en gebruik vir 'n Singapoer-populasie. Die bevindinge kon beïnvloed gewees het deur die programme wat nie gestandaardiseer was op Singapoer-leerlinge nie. Kultuurverskille kon ook hierdie uitslae beïnvloed het.
Neill, 2001	16 finansiële en sosiale minderbevoorregte Australiese jeug tussen die ouderdom van 17-22 jaar ($x=19$)	<i>Outward Bound</i> -ekspedisieprogram bestaande uit: ekspedisiebeplanning, kosvoorraadbeplanning, toubaanaktiwiteite, probleemoplossingstake, navigasie, voetslaan, kanoe, rotsklim en abseiling	22dae	Die kombinasie van die <i>Outward Bound</i> -programsamestelling, ondersteuning van die programaanbieder en gemotiveerde deelnemers blyk daartoe aanleiding gegee het dat die deelnemers se selfvertroue toegeneem het sowel as hul sosiale en leierskapsvaardighede. Hierdie is waardevolle uitkomst vir jongmense wie se omstandighede hul geleenthede tot ontwikkeling beperk het. Die sukses van die program kan toegeskryf word aan <i>Outward Bound</i> se uitstekende programaanbieders wat jarelange standaard handhaaf as gevolg van gereelde internasionale evaluering.
Neill en Flory, 2000b	25 vroulike deelnemers tussen die ouderdom van 13-18 jaar ($x=14.85$)	" <i>Girlz in the wood</i> "-kursus bestaande uit: kampering in die berge, wildemiskookkuns, kaart- en kompaswerk, voetslaan, rotsklim en groepbesluitneming	8dae	Die program wat spesifiek vir dames saamgestel is, het positiewe kort- en langtermynontwikkeling van die programmeelneemers se self waargenome lewenseffektiwiteit getoon. Die langtermynresultate toon egter 'n afname in die volhoubaarheid van selfvertroue. 'n Kontrolegroep sou die studie meer kredietwaardig gemaak het.
Hattie et al., 1997	Meta-analise bestaande uit 96 studies wat handel oor bestuurspersoneel, studente en volwassenes	<i>Outward Bound</i> -avontuurondervindinge		Die resultate toon dat die gemiddelde effek van deelname aan avontuurprogramme $d=0.34$ is, terwyl die gemiddeld vir skoolleerlinge $d=0.26$ beloop. Die mees effektiewe program blyk die <i>Outward Bound</i> -20+dagprogram te wees. Hierdie meta-analise het 'n belangrike bydrae gelewer, aangesien dit 'n standaard bepaal het waarteen ander studies gemeet kan word.

Tabel 4.1: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op lewenseffektiwiteit – samevattende literaturopsomming (vervolg)

Navorsers & jaartal	Resultate van dimensies van lewenseffektiwiteit														
	Tydsbestuur			Sosiale vaardighede			Prestasiemotivering			Intellektuele aanpasbaarheid			Taakgeoriënteerde leierskap		
	Kort-termy n	Lang-termy n	Inter-groep	Kort-termy n	Lang-termy n	Inter-groep	Kort-termy n	Lang-termy n	Inter-groep	Kort-termy n	Lang-termy n	Inter-groep	Kort-termy n	Lang-termy n	Inter-groep
Eagle et al., 2005	d=0.23			d=0.68			d=-0.06			d=0.12			d=0.27		
Sassela, 2005	d=0.46			d=0.43			d=0.59			d=0.11			d=0.42		
Doherty, 2003	d=0.48			d=0.11			d=0.03			d=-0.02			d=0.25		
Ho Choon Mei, 2003	d=0.24		d=0.22	d=0.17		d=0.1	d=0.09	d=0.12		d=0.13		d=0.14	d=0.21		d=0.1
Neill, 2001	d=0.84			d=0.86			d=0.73			d=0.87			d=0.76		
Neill en Flory, 2000b	d=0.55	d=0.43		d=0.16	d=0.36		d=0.19	d=0.38		d=0.23	d=0.29		d=0.42	d=0.45	
Hattie et al., 1997															

Tabel 4.1: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op lewenseffektiwiteit – samevatende literaturopsomming (vervolg)

Navorsers & jaartal	Resultate van dimensies van lewenseffektiwiteit											
	Emosionele beheer			Aktiewe inisiatief			Selfvertroue			TOTALE LEWENSEFFEKTIVITEIT		
	Kort-termyn	Lang-termyn	Inter-groep	Kort-termyn	Lang-termyn	Inter-groep	Kort-termyn	Lang-termyn	Inter-groep	Kort-termyn	Lang-termyn	Inter-groep
Eagle <i>et al.</i> , 2005	d=0.2			d=0			d=0.03			d=0.17		
Sassela, 2005	d=0.68			d=-0.35			d=0.09			d=0.5		
Doherty, 2003	d=0.13			d=-0.25			d=-0.21			d=0.08		
Ho Choon Mei, 2003	d=0.18		d=0.16	d=0.23		d=-0.01	d=0.11		d=-0.21	d=0.21		d=0.13
Neill, 2001	d=0.62			d=0.41			d=0.57			d=0.71		
Neill en Flory, 2000b	d=0.39	d=0.25		d=0.38	d=0.28		d=0.41	d=0.08		d=0.33	d=0.32	
Hattie <i>et al.</i> , 1997									d=0.26			

4.2.1 Tydsbestuur

'n Individu se vermoë om te beplan en om tyd effektief te gebruik word toenemend in die Westerse beskawing beskou as 'n waardevolle eienskap vir 'n suksesvolle lewe (Stenger 2001:65; Neill *et al.*, 1997:4). Drucker (1996:47) omskryf tydsbestuur as die vermoë om sloerdery te vermy, om te beplan, te prioritiseer en te organiseer. Hy beskou dit as sleutelkomponente tot sukses in baie areas van die lewe, beide professioneel en persoonlik. Daar is dus altyd 'n premie aan tyd gekoppel wat tydsbestuur absoluut noodsaaklik maak (Crawford, Kydd & Riches, 1997:125). Effektiewe tydsbestuur help volgens Whetten en Cameron (1995:124) nie slegs om meer tydens 'n tipiese werksdag te verrig nie, maar dit voorkom ook die gevoel van stres en oorlading wat 'n nadelige uitwerking het op 'n persoon se uitvoering van sy/haar pligte, asook die genoegdoening wat verkry word uit afgehandelde take.

Effektiewe tydsbestuur beteken dus dat 'n persoon moet:

- beplan en hom/haarself verbind tot besluitneming (Maxwell, 1999:21; Covey, 1997:277);
- tyd bestee aan belangrike aangeleenthede en nie slegs aan dringende aangeleenthede nie; duidelike onderskeid moet dus getref word tussen wat beskou word as belangrik versus dringend (Maxwell, 2001:23);
- fokus op die eindresultate eerder as die metode (Whetten & Cameron, 1995:119) en
- afsien van 'n skuldgevoel wanneer *nee* gesê word (Whetten & Cameron, 1995:119).

Uit Tabel 4.1 blyk dit dat die invloed van AEPe wat deur die onderskeie navorsers toegepas is verskillende mates van impak op tydsbestuur gehad het. In die geval van Eagle *et al.* (2005:4) en Ho Choon Mei (2003:32) was die impak die geringste ($d=0.23$ en $d=0.24$ respektiewelik). Dit blyk uit hulle studies (Tabel

4.1) dat die ouderdomme van hulle proefgroepe naastenby dieselfde was (12.7 vs. 10.6 jaar). Die twee programme was ook van redelike korte duur (een dag versus drie dae) en in beide gevalle was daar ook sprake van moontlike kultuurinvloede. In die verband was daar in Eagle *et al* (2005:4) se studie deelnemers uit drie verskillende Amerikaanse kulture (blank, swart en Asiër). In die studie van Ho Choon Mei (2003:32) is die evalueringsinstrument wat uit resultate van Australiese populasies kom na vertaling daarvan vir deelnemers in Singapoer gebruik. Uit bogenoemde bespreking lyk dit asof die resultate van 'n AEP deur kultuurverskille asook die duur van die program beïnvloed kan word.

In die geval van Sassela (2005:4) met $d=0.46$, Doherty (2003:32) met $d=0.48$ en Neill en Flory (2000b:7) met $d=0.55$ het 'n matig prakties betekenisvolle effek na die AEP voorgekom. In die ondersoek van Sassela (2005:4) was die duur van die program 56 dae en was die ondersoek gerig op 'n terapeutiese program vir dwelmverslaafdes. Die ses deelnemers het dan ook vanuit rehabilitasiesentra gekom. Die klein getal deelnemers maak die studie ook moeilik vergelykbaar met ander programme. Doherty (2003:32) se program het net een dag geduur, dog dit is belangrik om daarop te let dat die hoërskoolleerlinge reeds vooraf aan soortgelyke AEPe deelgeneem het. 'n Kort program van een dag kon moontlik vorige ervaring van AEPe weer versterk het. Navorsing wat die programlengte ondersoek ten opsigte van oordragingswaarde van vorige AEPe behoort in die toekoms meer lig op die onderwerp te werp. Opvallend van Neill en Flory (2000b:11) se 8-dagprogram is dat dit spesifiek vir dames saamgestel is en dat hul tydsbestuur redelik volhoubaar was oor tyd ($d=0.43$). Die gebruik van 'n kontrolegroep sou die belowende bevindinge meer kredietwaardig maak het.

In die studie van Neill (2001:15) het daar groot prakties betekenisvolheid ($d=0.84$) na afloop van die AEP voorgekom. Uit Tabel 4.1 blyk dit dat die aantal deelnemers (16) die ideale grootte was, dus kon hulle moontlik in twee groepe van agt elk ingedeel gewees het, waardeur 'n unieke sosiale omgewing tot stand gebring word (sien Hoofstuk 3.5.1.4). Die sukses van hierdie program kan

moontlik ook toegeskryf word aan die feit dat dit 22 dae geduur het en dat dit bestaan het uit 'n verskeidenheid aktiwiteite wat deur ervare programmeers aangebied is (Neill, 2001:6).

Bogenoemde positiewe ontwikkeling van tydsbestuur wat tydens AEPe plaasvind, vind volgens Schoel en Maizell (2002:35) plaas omdat groepe blootgestel word aan tydsbeperkings tydens probleemoplossingsituasies, 'n proses waartydens groepe geneig is om positiewe gedrag ter bereiking van hul doel, wat 'n tydsbeperking insluit, na te volg.

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dat verskeie eksterne faktore die uitkoms van die AEP kan beïnvloed. Hierdie is 'n probleem wat prakties gesproke moeilik opgelos kan word, aangesien faktore soos finansies, samestelling van groepe, tydsduur, ouderdom, omgewing (fisies en sosiaal), spesifiek ontwerpte programme, klimaat, terrein, motiveringsvlakke van programmeelneemers en programmeer aanbieders nie gestandaardiseer kan word nie.

4.2.2 Sosiale vaardighede

Sosiale vaardighede vorm 'n kernbydrae tot 'n persoon se lewenseffektiwiteit (Neill *et al.*, 1997:7). In die literatuur word na sosiale vaardigheid verwys as interpersoonlike bekwaamheid en sosiale bevoegdheid. Sosiale bevoegdheid word deur Moote, Smyth en Wodarski (1999:26) omskryf as 'n uiters belangrike eienskap waaraan hoërskoolleerlinge moet voldoen ten einde gesonde verhoudings met belangrike volwassenes soos hul ouers, onderwysers en familie lede te ontwikkel en te behou. Tesame met bogenoemde word die belangrikheid van interpersoonlike bekwaamheid vir aanvaarding deur die portuurgroep ook redelik algemeen in die literatuur beklemtoon (Clark & Dixon, 1997:2). Volgens Cooper (1994:32-34) en Ewert (1987:4-5) kan sosiale vaardighede wat deur AEPe bevorder word, opgedeel word in die vermoë om vriendskappe te smee, ontferming oor ander persone, om effektief in 'n groep te

kan saamwerk, om effektief te kommunikeer, om respek vir ander te toon en om verhoudings aan te knoop. Verhoudings bied die ondersteuning wat noodsaaklik is om buitengewone stresvlakke, wat op hul beurt fisiese en geestelike siektes veroorsaak, te hanteer (Kouzes & Posner, 1995:310). Selfs wanneer volgehoue verbintenis tot spesifieke doelstellings verlang word, moet daar 'n betrokkenheid tussen die groepslede bewerkstellig word deur middel van onder andere 'n AEP om sosiale bande te versterk (Kouzes & Posner, 1995:265). Volgens Moote *et al.* (1999:27) word AEPe toenemend aangewend om adolessente se lewenseffektiwiteit te ontwikkel, veral op die sosiale vaardigheidsterrein, waarvan daar ongelukkig geen studies in Suid-Afrika gevind kon word oor swart hoërskoolleerlinge wat onderwerp is aan 'n AEP nie.

Tabel 4.1 toon dat die lengte van die program en programdeelnemers se ouderdom nie die enigste veranderlikes is van 'n AEP wat sosiale vaardighede kan beïnvloed nie. Eagle *et al.* (2005:5) en Neill (2001:15) het onderskeidelik 'n matige ($d=0.68$) tot groot effekgrootte ($d=0.86$) behaal. Eagle *et al.* (2005:5) se 1-dagprogram met deelnemers meet 'n gemiddelde ouderdom van 12.7 jaar se matige effekgrootte kon egter moontlik ontstaan het as gevolg van die eensydige seleksie van skole wat aan die program deelgeneem het. Hierteenoor kan Neill (2001:15) se hoë effekgrootte ($d=0.86$) moontlik toegeskryf word aan die feit dat die program 22 dae geduur het, sowel as aan die gemiddelde deelnemer se ouderdom van 19 jaar. Volgens Neill (1999:4) trek die ouer studente meer voordeel uit 'n AEP, omdat hulle oor 'n groter mate van kognitiewe en persoonlike volwassenheid beskik. Sassela (2005:4) met sy 56-dagprogram het 'n bykans matige prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.43$), wat ook daarop dui dat die lengte van die program 'n belangrike faktor is. Die klein prakties betekenisvolle resultaat ($d=0.11$) behaal deur Doherty (2003:32) kan moontlik toegeskryf word aan die lengte van die program (1 dag), sowel as die teenwoordigheid van hul onderwysers wat moontlik beperkend op hul andersins spontane optrede kon ingewerk het. Neill (1999:9) wat bevind het dat langer programme meer effektief is as korter programme, veral wanneer

programdeelnemers adolessente is, bevestig hierdie resultaat. Ho Choon Mei (2003:45) se klein prakties betekenisvolle uitslag ($d=0.17$) kan ook toegeskryf word aan die lengte van die program (3 dae) sowel as die feit dat die LEQ-H nie gestandaardiseer is op Singapoer-skoolleerlinge nie. Hierteenoor kan Neill en Flory (2000b:7) se klein prakties betekenisvolle resultaat ($d=0.16$), vir hul program wat agt dae geduur het, toegeskryf word aan die feit dat die programdeelnemers se gemiddelde ouderdom 14.9 jaar was. Volgens Neill (1999:4) impliseer bogenoemde ouderdom dat hierdie programdeelnemers in 'n ontwikkelingsfase van hul lewe is waartydens dit moeilik is om hul selfpersepsie te verbeter. Skoolleerlinge moet volgens Neill (1999:4) 'n sekere vlak van kognitiewe en persoonlike volwassenheid bereik alvorens hulle persoonlike voordeel sal trek uit AEPe. Dus, hoe ouer die leerlinge, hoe groter behoort die voordeel te wees wat hulle sal put uit deelname aan AEPe. Die effektiwiteit van 'n AEP neem dus af wanneer 15-jariges daaraan deelneem, omdat hulle geneig is om hul selfpersepsie laag te beoordeel (Neill, 1999:5).

Die tipiese uitkomst wat te wagte is van 'n AEP realiseer dus nie altyd na wense wanneer 15-jariges betrokke is nie. 'n Verdere moontlike oorsaak kon ook volgens Neill (1999:5) gewees het dat skoolleerlinge van hierdie ouderdom moontlik as gevolg van laat puberteit 'n groot hoeveelheid sosiale bagasie saamdra, soos vorige patrone van interaksie met hul klasmaats, wat die ontwikkeling van nuwe konsepte van hulself teenwerk. Daar moet wel melding gemaak word dat Neill en Flory (2000b:11) se program daartoe bygedra het dat die leerlinge se sosiale vaardighede op die lang termyn verhoog het ($d=0.36$).

Die enigste navorser wat gebruik gemaak het van 'n kontrolegroep, naamlik Ho Choon Mei (2003:51), het 'n baie klein prakties betekenisvolle verandering verkry ($d=0.1$), wat beteken dat die geldigheid van die resultate behaal deur sy eksperimentele groep nie onvoorwaardelik aanvaar kan word nie.

4.2.3 Prestasiemotivering

Prestasiemotivering word volgens Neill (1999:6) en Baron en Greensberg, (1990:75) gedefinieer as 'n stel prosesse wat menslike gedrag stimuleer, rigting daaraan verleen asook volhoubaarheid teweegbring ter bereiking van 'n doelwit. Volgens Baron en Greensberg (1990:76) kan persone nie as gemotiveerd bestempel word indien hulle nie hul aksies deurvoer om hul doelstellings te bereik nie. Ter bevordering van prestasiemotivering verduidelik Gass (1993:7) die motiveringswaarde van AEPe deurdat hy beklemtoon dat avontuurervaringe 'n inherente vlak van motivering bied as gevolg van die maklik verstaanbare gevolge daarvan na onvanpaste gedrag.

Tabel 4.1 toon dat prestasiemotivering soos gemeet na afloop van Sassela (2005:4) se 56-dagprogram en Neill (2001:15) se *Outward Bound*-program van 22 dae 'n matige effekgrootte getoon het, naamlik $d=0.59$ en $d=0.73$ respektiewelik. In teenstelling met bogenoemde lang programme is 'n tendens van byna geen verandering na afloop van die een tot drie dae AEPe gevind nie (sien Tabel 4.1) Eagle *et al.* (2005:5) $d=0.06$, Doherty (2003:32) $d=0.03$ en Ho Choon Mei (2003:45) $d=0.09$). Neill en Flory (2000b:9) se 8-dagprogram het wel 'n klein prakties betekenisvolle verandering getoon ($d=0.19$). Hier kan dus waargeneem word dat die langer programme 'n veel groter effek op die ontwikkeling van prestasiemotivering gehad het. Neill en Richards (1998:3) beklemtoon egter dat selfs klein effekgroottes van waarde is, veral indien die uitkoms moeilik haalbaar is, soos byvoorbeeld prestasiemotivering.

Neill en Flory (2000b:11) het ook hier 'n verbetering oor die lang termyn (3 maande later) verkry ($d=0.38$) wat dui op 'n klein prakties betekenisvolheid. Hierdie groei van selfpersepsie is ook gerapporteer deur Hattie *et al.* (1997:70) en beklemtoon die uniekheid van AEPe aangesien die meeste ander metodes van intervensie 'n afname oor tyd toon (Neill & Flory, 2000b:11). Op intergroepvlak het Ho Choon Mei (2003:51) $d=0.12$ verkry, wat daarop dui dat

daar wel 'n verskil was tussen die kontrole- en eksperimentele groep. Die gebruik van intergroepvergelykings lei tot 'n groter mate van wetenskaplikheid. Hierdie vergelyking is nie deur die ander navorsers, soos uitgebeeld in Tabel 4.1, aangewend om hul resultate te verifieer nie.

4.2.4 Intellektuele aanpasbaarheid

Intellektuele aanpasbaarheid is die vermoë waaroor 'n persoon beskik om sy/haar siening aan te pas om die idees van ander te akkommodeer en daarvolgens op te tree (Neill *et al.*, 1997:8). Neill *et al.* (1997:25) postuleer dat die verhouding tussen verbeelding en metafore wat geskep word tydens AEPe, tesame met die afwesigheid van roetine, probleemoplossingsaktiwiteite en leierskapsrolle aanleiding gee tot intellektuele aanpasbaarheid. Volgens Gubitz en Kutcher (1999:31-33) vind positiewe intellektuele aanpasbaarheid plaas as gevolg van die verskeidenheid uitdagende aktiwiteite waaraan deelgeneem word, asook met die nabetraging waartydens metafore gebruik word.

Tabel 4.1 toon aan dat slegs Neill (2001:15) se *Outward Bound*-program van 22 dae 'n groot prakties betekenisvolle bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van intellektuele aanpasbaarheid ($d=0.87$). In teenstelling met bogenoemde resultaat was Neill en Flory (2000b:9) se 8-dagprogram die enigste program korter as nege dae wat 'n klein prakties betekenisvolle effekgrootte getoon het, naamlik $d=0.23$ (sien Tabel 4.1). Eagle (2005:5) se 1-dagprogram ($d=0.12$), Ho Choon Mei (2003:45) se 3-dagprogram ($d=0.13$) tesame met Sassela (2005:4) ($d=0.11$) wie se deelnemers onderworpe was aan 'n program wat 56 dae geduur het, het slegs 'n geringe verbetering getoon. In teenstelling met Eagle (2005:5) en Ho Choon Mei (2003:45) se programme wat moontlik te kort was, kan Sassela (2005:4) se resultaat moontlik daaraan toegeskryf word dat die meisies reeds onderworpe was aan rehabilitasieprogramme in die sentrums vanwaar hulle gekom het.

Alhoewel Neill en Flory (2000b:11) met $d=0.29$ slegs 'n klein prakties betekenisvolle verbetering verkry het tussen die voor-en opvolgtoets beteken dit dat hul program se bydrae tot die ontwikkeling van intellektuele aanpasbaarheid volhoubaar is oor tyd. Ho Choon Mei (2003:51) met $d=0.14$ se klein prakties betekenisvolle verskil wat bestaan tussen die eksperimentele en kontrolegroepe is volgens Moote en Wordarski (1997:11) belangrik, omdat sy resultate hierdeur empiries ondersteun word.

4.2.5 Taakgeoriënteerde leierskap

Neill *et al.* (1997:9) verwys na taakgeoriënteerde leierskap as die vermoë van 'n persoon om as leier op te tree wanneer 'n spesifieke situasie dit verg. Volgens Neill *et al.* (1997:9) is sodanige leier 'n persoon wat daartoe in staat is om beheer van 'n situasie te neem, om groepslede te motiveer en entoesiasme vir 'n spesifieke doel te kweek. Hiermee saam moet die leier 'n produktiewe uitkoms bewerkstellig.

Deur mense deel te maak van 'n doelgerigte probleemoplossingsplan waartydens gesamentlike oplossings verkry word, word beperkinge omskep in geleenthede (Covey, 1997:32). In AEPe word hierdie geleentheid geskep deur middel van onder andere vlotbou, waartydens die groep 'n gemeenskaplike doel nastreef, naamlik om met behulp van die vlot oor 'n rivier te vaar.

Taakgeoriënteerde leierskap blyk volgens Tabel 4.1 die enigste dimensie te wees waar daar konsensus bestaan tussen die navorsers ongeag die tydsduur van die programme, ouderdom van programdeelnemers en programinhoud. Eagle *et al.* (2005:4) met $d=0.27$, Sassela (2005:4) met $d=0.42$, Doherty (2003:32) met $d=0.25$, Ho Choon Mei (2003:45) met $d=0.21$, Neill (2001:15) met $d=0.76$, Neill en Flory (2000b:9) met $d=0.42$ het almal 'n positiewe resultaat behaal wat gewissel tussen klein, matige en groot prakties betekenisvolheid. Hierdie positiewe resultate, soos reeds beskryf, kan volgens Covey (1997:32) toegeskryf word aan

die feit dat taakgeoriënteerde leierskap vanself ontwikkel tydens AEPe as gevolg van deelname aan probleemoplossingsaktiwiteite waartydens gesamentlike oplossings verkry moet word.

Neill en Flory (2000b:9) het 'n matige prakties betekenisvolle resultaat ($d=0.45$) verkry tussen die voor- en opvolgtoets wat aandui dat die ontwikkeling wat ontstaan het as gevolg van hul program volhoubaar is. Ho Choon Mei (2003:51) het egter slegs 'n verskil van $d=0.1$ verkry tussen die eksperimentele en kontrolegroepe, wat beteken dat die resultaat behaal se geldigheid twyfelagtig is.

4.2.6 Emosionele beheer

Emosionele beheer verwys na die vermoë van 'n leerling om sy/haar emosies tydens moeilike en stresvolle situasies te beheer (Neil *et al.*, 1997:9). AEPe speel 'n prominente rol in persoonlike ontwikkeling en meer spesifiek emosionele beheer, want wanneer kaart- en kompaswerk gedoen word, is die hoofdoel om effektiewe kommunikasievaardighede aan te leer asook hoe om in 'n groep saam te werk (Wurdinger, 1995:69). Die ontwikkeling van hierdie vaardighede verbeter ook leerlinge se uitkyk op die lewe en dus ook hul lewenseffektiwiteit en kwaliteit van lewe (Wurdinger, 1995:86).

AEPe het deurgaans 'n positiewe effek gehad op die emosionele beheer van programdeelnemers soos blyk uit die resultate behaal in Tabel 4.1. Sassela (2005:4) met sy 56-dagprogram ($d=0.68$) en Neill (2001:15) met sy 22-dagprogram ($d=0.62$) het 'n matige prakties betekenisvolle resultaat behaal wat weereens 'n aanduiding is van die groter positiewe bydrae wat programme langer as agt dae lewer. Neill en Flory (2000b:9) met hul 8-dagprogram ($d=0.39$) en Eagle *et al.* (2005:4) tydens hul 1-dagprogram ($d=0.20$) het 'n klein prakties betekenisvolle resultaat verkry, terwyl Ho Choon Mei (2003:45) met sy 3-dagprogram ($d=0.18$) ook 'n klein prakties betekenisvolle resultaat verkry het. Doherty (2003:32) se 1-dagprogram het egter 'n baie klein prakties

betekenisvolle resultaat verkry ($d=0.13$). Bogenoemde positiewe resultate kan toegeskryf word aan aktiwiteite soos kaart- en kompaswerk sowel as ander probleemoplossings aktiwiteite waartydens emosionele beheer bevorder word deur effektiewe kommunikasie (Wurdinger, 1995:69).

Alhoewel Neill en Flory (2000b:11) se programdeelnemers 'n afname getoon het na afloop van die na-toets het hulle steeds 'n klein prakties betekenisvolle verbetering ($d=0.25$) vir emosionele beheer oor die lang termyn verkry (sien Tabel 4.1). Ho Choon Mei (2003:51) het tydens sy vergelyking tussen die eksperimentele en kontrolegroep byna 'n klein prakties betekenisvolle verskil ($d=0.18$) verkry, wat beteken dat die geldigheid van sy uitslae met versigtigheid aanvaar kan word.

4.2.7 Aktiewe inisiatief

Aktiewe inisiatief ontstaan wanneer 'n individu op 'n onafhanklike wyse nuwe aksies inisieer in 'n verskeidenheid van persoonlike en werksituasies (Neill *et al.*, 1997:9). Volgens Whetten en Cameron (1995:375) is leiers verantwoordelik om inisiatief aan die dag te lê deur te soek vir geleenthede. Tesame hiermee moet hulle gereed wees om tot aksies oor te gaan (Maxwell, 1999:69). Dit is dus noodsaaklikheid vir hoërskoolleerlinge om aan AEPe deel te neem wat hulle die geleentheid bied om inisiatief aan die dag te lê. Hierdie proses vind plaas tydens deelname aan uitdagende aktiwiteite, soos rotsklim en kano vaart, in 'n nuwe omgewing. Hierdie nuwe proses help deelnemers om hul werk en lewensomstandighede in 'n ander lig te beskou. Dit help hulle om wyer te dink as hul onmiddellike omgewing (Garst, Scheider & Baker, 2001:47).

Navorsing rakende aktiewe inisiatief het teenstrydige resultate opgelewer (sien Tabel 4.1). Eagle *et al.* (2005:5) met $d=0.00$ het geen verskil gevind tussen hul voor- en natoets nie en Sassela (2005:4) het 'n negatiewe resultaat verkry van $d=-0.35$, so ook Doherty (2003:32) met $d=-0.25$. Om meer duidelikheid te kry oor

die feit dat laasgenoemde drie navorsers geen positiewe resultate behaal het vir aktiewe inisiatief nie sal hul programme en programdeelnemers nader ondersoek word. Eagle *et al.* (2005:5) se avontuurprogram bestaande uit toubaan- en probleemoplossings aktiwiteite vir $x = 12.7$ -jariges het slegs een dag geduur terwyl Sassela (2005:1) se terapieprogram wat bestaan het uit spanbou-aktiwiteite vir dwelm-rehabilitasie programdeelnemers 56 dae geduur het. Doherty (2003:32) se avontuurprogram bestaande uit hoëtoubaan en probleemoplossingsaktiwiteite vir $x = 15.6$ jarige leerlinge aan publieke skole het slegs een dag geduur. Aangesien tydsduur en ouderdom nie by bogenoemde studies 'n gemeenskaplike faktor is nie kan die uitslae volgens Neill (1999:8) toegeskryf word aan die moontlikheid dat die programdeelnemers die onderskeie programme begin het met 'n oeroptimistiese siening van hul vermoë tot aktiewe inisiatief. Neill (1999:8) voeg verder by dat die programdeelnemers tydens deelname aan hul onderskeie programme meer realistiese sienings oor hul vermoë tot aktiewe inisiatief kon ontwikkel het, wat daartoe bygedra het dat hulle hulself laer geëvalueer het na afloop van die programme waaraan hulle deelgeneem het. Die programdeelnemers se agtergrond kan moontlik 'n verskil tussen bogenoemde groep en die groepe wat positiewe resultate opgelewer het, verklaar (sien Tabel 4.1).

Tydsduur by die prakties betekenisvolle resultate toon dat hoe langer die program geduur het, hoe beter was die uitkomst van deur die AEPe. Ho Choon Mei (2003:45) se 3-dagprogram het $d=0.23$ opgelewer, terwyl Neill en Flory (2000b:9) se 8-dagprogram $d=0.38$ opgelewer het. Hierteenoor het Neill (2001:15) se 22-dagprogram $d=0.41$ opgelewer. Tydsduur het dus in hierdie gevalle 'n verskil teweeggebring.

Die langtermynuitslae verkry deur Neill en Flory (2000b:11) met $d=0.28$ toon dat die AEP 'n langtermyn effek het op aktiewe inisiatief. Ho Choon Mei (2003:51) het geen verskil gevind tussen sy kontrole- en eksperimentele groep nie ($d=-0.01$), wat beteken dat die bydrae gelewer deur sy program nie aanvaar kan word nie.

4.2.8 Selfvertroue

Selfvertroue is 'n term wat alledaags gebruik word en verwys na 'n individu se gevoel rakende sy/haar vermoë om 'n spesifieke doel te bereik (Klint, 1999:164). Kontrasterend met die term selfvertroue fokus die literatuur, volgens Neill *et al.* (1997:9), meer spesifiek op konsepte soos selfbeeld, selfpersepsie en selfkonsep waartussen daar volgens Klint (1999:164) 'n noue verband bestaan. Al bovermelde terme word omvat deur die oorkoepelende term selfkonsep, wat verwys na die geheelbeeld wat 'n persoon oor hom/haarself vorm (Klint, 1999:164).

Deelname aan 'n AEP is veral belangrik, omdat dit bydra tot die ontwikkeling van selfvertroue by die deelnemers wat 'n bewustheid van en vertroue in eie vermoë teweegbring, wat op sy beurt noodsaaklik is om as leier in die samelewing op te tree (Kouzes & Posner, 1995:336).

Die resultate met betrekking tot die ontwikkeling van selfvertroue soos uiteengesit in Tabel 4.1 blyk teenstrydig te wees. Die 1-dagprogram van Eagle *et al.* (2005:5) met $d=0.03$ het geen verandering getoon nie. Doherty (2003:32) se 1-dagprogram het 'n klein prakties betekenisvolle negatiewe resultaat opgelewer ($d=-0.25$). Ho Choon Mei (2003:45) se 3-dagprogram se resultaat was ietwat beter ($d=0.11$). Volgens Ho Choon Mei (2003:45) mag sekere dimensies, byvoorbeeld selfvertroue, intellektuele aanpasbaarheid en emosionele beheer meer konstant wees en is langer periodes nodig vir die ontwikkeling daarvan. Dit blyk ook uit Neill (1999:9) se navorsing oor lewenseffektiwiteit dat langer programme, van nege dae en langer, 'n veel groter bydrae lewer tot spesifiek die ontwikkeling van selfvertroue by programdeelnemers en lewenseffektiwiteit in die algemeen as korter programme (agt dae en minder). Volgens Doherty (2003:37) kon die verskil in die houding van die programdeelnemers sowel as hul gemotiveerdheid tot deelname aan die spesifieke AEPe en die houding van die programaanbieders ook moontlik 'n bydrae gelewer het tot die teenstrydige

bevindinge van bogenoemde programme. Die negatiewe resultaat wat behaal is deur Sassela (2005:4) met $d=-0.35$ kan egter nie aan tydsduur toegeskryf word nie, maar moontlik aan die feit dat die deelnemers uit 'n inrigting kom van dwelmverslaafdes.

Neill (2001:15) se *Outward Bound*-program wat 22 dae geduur het, het 'n matige prakties betekenisvolle resultaat opgelewer, naamlik $d=0.57$. Hierteenoor het Neill en Flory (2000b:9) se 8-dagprogram $d=0.41$ opgelewer wat Neill (1999:9) se bevinding dat langer programme (nege dae en langer) beter resultate oplewer, staaf.

Neill en Flory (2000b:11) se bevindinge het byna geen langtermynverandering opgelewer nie ($d=0.08$), wat aandui dat die volhoubaarheid van die programdeelnemers se selfvertroue besig was om af te neem. Ho Choon Mei (2003:51) het 'n negatiewe verskil verkry tussen die eksperimentele en kontrolegroep ($d=-0.21$) wat bevestig dat sy deelnemers se selfvertroue nie toegeneem het nie.

4.2.9 Totale lewenseffektiwiteit

Uit Tabel 4.1 blyk dit dat die somtotaal van die invloed van AEPe wat deur die onderskeie navorsers toegepas is verskillende mate van impak gehad het. Die 1-dagprogramme van Eagle *et al.* (2005:5) en Doherty (2003:32) het die kleinste impak getoon ($d=0.17$ en $d=0.08$ respektiewelik). Ho Choon Mei (2003:45) se 3-dagprogram het 'n klein prakties betekenisvolle resultaat ($d=0.21$) opgelewer, asook Neill en Flory (2000b:9) se 8-dagprogram ($d=0.33$). Hierteenoor het die langer programme van Sassela (2005:4) (56 dae) en Neill (1999:15) (22 dae) 'n matige prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.50$ en $d=0.71$ respektiewelik). Bogenoemde resultate dui aan dat bogenoemde programme 'n positiewe groei teweeggebring het by hul programdeelnemers, maar dat klein prakties betekenisvolle verandering eers na afloop van die 3-dagprogramme

ingetree het. Die programme wat langer as nege dae geduur het, het 'n matige prakties betekenisvolle bydrae tot lewenseffektiwiteit getoon (sien Tabel 4.1).

Neill en Flory (2000b:9) het bevind dat hul programdeelnemers drie maande na afloop van hul program 'n effekgrootte van $d=0.32$ getoon het, wat daarop dui dat die invloed van hul program lang termyn groei teweeggebring het. Neill en Richards (1998:7) bevestig hierdie positiewe lang termynbydrae van AEPe uit bevindinge verkry uit 'n opsomming van meta-analises.

Ho Choon Mei (2003:51) se verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep vir die totale lewenseffektiwiteit ($d=0.13$) het getoon dat die studie empiries ondersteun kan word.

Bogenoemde positiewe resultate dui vervolgens daarop dat AEPe 'n positiewe invloed het op die lewenseffektiwiteit van programdeelnemers en dat dit volgens Neill & Richards (1998:7) 'n geregverdigde en effektiewe metode van opvoeding is.

4.2.10 Samevatting

Die invloed van AEPe op die onderskeie dimensies van lewenseffektiwiteit, soos gemeet deur die LEQ-H, was nie in al die bogenoemde studies eenvormig nie (sien Tabel 4.1). Hierdie verskille kan onder ander toegeskryf word aan:

- ouderdomsverskille van programdeelnemers;
- tydsduur van programme;
- kultuurverskille;
- moontlike soortgelyke vorige ervarings;
- spesifieke samestelling van programme ooreenkomstig programdeelnemers se behoeftes;
- die ervaring van programaanbieders;
- die doelgerigtheid van die onderskeie aktiwiteite;

- keuring van deelnemers;
- die grootte van groepe wat die skep van unieke sosiale omgewings kon beperk het;
- die motiveringsvlakke van die programdeelnemers sowel as van die programaanbieders en
- vlak van kognitiewe en persoonlike volwassenheid.

Bogenoemde probleme is egter moeilik oplosbaar omdat dit byna onmoontlik is om die veranderlikes te standaardiseer as gevolg van logistiese redes, tyd en finansiële beperkings.

Tekortkominge wat by die meeste van bogenoemde studies voorgekom het, is die feit dat hulle nie van kontrolegroepe gebruik gemaak het nie asook dat hulle van klein ondersoekpopulasies gebruik gemaak het wat die studies moeilik vergelykbaar maak. Opvolgtoetse om vas te stel of die veranderinge wat ingetree het as gevolg van die AEPe 'n langdurige effek op die programdeelnemers gehad het, was ook beperk.

Bogenoemde bevindinge dui daarop dat alle aspekte van AEPe nie altyd goed is vir alle deelnemers nie. Hattie *et al.* (1997:77) staaf hierdie bevinding deur middel van resultate behaal tydens hul meta-analise. Veral die effek van die AEP op 15-jariges blyk heelwat swakker te wees as vir hoër ouderdomsgroepe. Volgens Neill (1999:4) is 15-jariges in 'n ontwikkelingsfase van hul lewe waartydens dit moeilik is om hul selfpersepsie te verbeter. Skoolleerlinge moet dus volgens Neill (1999:4) 'n sekere vlak van kognitiewe en persoonlike volwassenheid bereik alvorens hulle persoonlike voordeel sal trek uit AEPe.

Dus, hoe ouer die leerlinge, hoe groter behoort die voordeel te wees wat hulle uit deelname aan AEPe kan put.

Ten spyte van bogenoemde tekortkominge blyk dit egter dat die somtotaal van die verskillende dimensies se resultate aandui dat die AEPe 'n positiewe bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van lewenseffektiwiteit soos gemeet deur bogenoemde studies. Daar is ook bevind dat die ontwikkeling wat as gevolg van AEPe plaasvind, 'n langtermyneffek op programdeelnemers se lewenseffektiwiteit teweeggebring het. Ten slotte kan dus genoem word dat bogenoemde resultate wetenskaplike ondersteuning bied vir die feit dat AEPe oor die algemeen aangewend kan word as effektiewe opvoedkundige programme.

4.3 Persoonlike effektiwiteit

4.3.1 Inleiding

'n Persoon se sukses in die lewe kan volgens Ho Choon Mei (2003), Neill (2000:2), Neill (1999:1) en Hattie *et al.* (1997:75) tot 'n groot mate toegeskryf word aan sy/haar persoonlike effektiwiteit. Persoonlike effektiwiteit, soos reeds beskryf, is die vertroue wat 'n persoon in sy eie vermoë het om beheer uit te oefen op sy/haar vlak van funksionering en oor gebeurtenisse wat sy/haar lewe beïnvloed (Stenger, 2001:8; Paxton & McAvoy, 2000:202; Bandura, 1997:1).

Persoonlike effektiwiteit wat volgens Richards *et al.* (2002:1) uit 'n breë spektrum persoonlike dimensies bestaan, word ontwikkel tydens AEPe as gevolg van die selfontdekking wat plaasvind tydens die interaksie met ander persone, asook die natuurlike omgewing waarin die deelnemers hulself bevind (Hopkins & Putnam, 1993:11). Vir die doeleindes van die studie sal die dimensies waaruit persoonlike effektiwiteit bestaan soos vervat in die ROPELOC, voorts kortliks bespreek word, naamlik:

- persoonlike vermoëns en oortuigings wat onderverdeel is in: selfvertroue, self-effektiwiteit, stresbestuur en oop denke.;
- sosiale vermoëns wat onderverdeel is in sosiale effektiwiteit, koöperatiewe spanwerk en leierskapsvermoë;
- organisatoriese vermoë wat bestaan uit tydsbestuur, 'n strewe na gehalte en die vermoë om verandering te hanteer;
- aktiewe betrokkenheid en
- lokus van kontrole (Richards *et al.*, 2002:1-13).

Die studies met betrekking tot AEPe en persoonlike effektiwiteit sal voorts ook in tabelvorm aangebied word (sien Tabel 4.2).

4.3.2 Persoonlike vermoëns en oortuigings

Alhoewel die meeste mense Thomas Edison se uitvindings toeskryf aan sy geniale skeppingsvermoë dig hy dit self toe aan harde werk. Tesame hiermee meen Maxwell (1999:89) dat 'n positiewe houding essensieel is vir 'n effektiewe leier, omdat dit nie slegs 'n persoon se vlak van toewyding bepaal nie, maar ook die wisselwerking tussen leiers en volgelinge. Hy beklemtoon ook dat 'n persoon se houding die kriteria vir sukses is, omdat houding jou optrede bepaal (Maxwell, 1999:90). 'n Persoon kan volgens De Carlo (2004:67) sy/haar vermoëns en oortuigings aanwend om dinge gedoen te kry al beskik sy/hy nie oor outoriteit, mense of geld nie. Inteendeel, mense beskik oor baie meer mag as wat hulle van bewus is. Om 'n persoon se vermoëns en oortuigings te ontwikkel beveel Baron en Greensberg (1990:50) aan dat korrekte optrede geprys of beloon word.

Indien die somtotaal van die fasette waaruit persoonlike vermoëns en oortuigings bestaan dus verbeter word, sal dit aanleiding gee tot verhoogde persoonlike vermoëns en oortuigings.

Greffrath (2006:46) het bevind dat sy sentrumgebaseerde spanbouprogram 'n lae prakties betekenisvolle resultaat van $d=0.26$ opgelewer het. Die verskil tussen sy eksperimentele en kontrolegroep was egter slegs $d=0.01$, wat daarop dui dat bogenoemde bevinding nie as 'n geldige verbetering aanvaar kan word nie. Die navorsing gedoen deur Weilbach (2007:53), *The Hong Kong Sea School* (2004:26) en Purdie *et al.* (2002:35) het slegs die resultate van die subkomponente van persoonlike vermoëns en oortuigings, naamlik selfvertroue, self-effektiwiteit, stresbestuur en oop denke weergegee (sien Tabel 4.2) wat voorts bespreek sal word om meer duidelikheid oor die konsepte te verkry.

4.3.2.1 Selfvertroue

Selfvertroue kan gedefinieer word as sekerheid en vertroue in persoonlike vermoë om suksesvol te wees (Richards *et al.*, 2002:5). Baron en Greensberg (1990:178) voeg by dat selfvertroue die bes enkele voorspeller van sukses is, want mense wat verwag om suksesvol te wees is die meeste van die tyd suksesvol. In teenstelling hiermee vind mense wat verwag om onsuksesvol te wees dat hul verwagting realiseer. Om suksesvol te wees beteken ook dat 'n persoon 'n ferm besluit moet neem wanneer 'n eweknie of hoër gesag jou verby dit wat jy bereid of in staat is om te doen dryf. Trouens, dit beteken 'n persoon moet kan *nee sê*. Om jouself te laat geld beteken dus dat 'n persoon sy persoonlike (intrinsieke) mag moet uitoefen (De Carlo, 2004:67).

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat die invloed van AEPe wat deur die onderskeie navorsers toegepas is verskillende mate van impak gehad het. In die geval van Weilbach (2007:53) wat 12 postmatrieks tussen die ouderdom van 19-22 jaar aan 'n sentrumgebaseerde avontuurgerigte ervaringsleerprogram onderwerp het, was die impak die hoogste ($d=0.74$), maar ongelukkig was die verskil tussen sy eksperimentele en kontrolegroepe maar gering ($d=0.05$), wat daarop dui dat die groei wat ontstaan het moontlik as gevolg van ander invloede kon gewees het. Greffrath (2006:46) wat sy studente tussen die ouderdom van 18-22 jaar

Tabel 4.2: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op persoonlike effektiwiteit – samevattende literaturopsomming

Navorsers & jaartal	Teikenpopulasie	Program aangebied		Kritiese evaluering - Protokol
		Tipe en aard	Duur	
Weilbach, 2007	23 programdeelnemers betrokke by 'n postmatriekjeug-ontwikkelingsprogram. Ouderdomme het gewissel tussen 19-22 jaar	Sentrumgebaseerde avontuurgerigte ervaringsleerprogram aangebied vir postmatrieks	5 dae	Die program het bestaan uit laerisiko-aktiwiteite wat binnenshuis sowel as buitemuurs aangebied is deur 'n nagraadse buitelug-rekreasiestudent. Die ondersoekpopulasie het bestaan uit 'n eksperimentele groep bestaande uit 12 postmatriek-programdeelnemers plus 'n kontrolegroep van 11 programdeelnemers. Die positiewe resultate behaal deur die studie kan toegeskryf word aan sorgvuldige programbeplanning sowel as deur die professionele fasilitering tydens die nabetragtingsessies. Die veralgemening van die studie is egter beperk deur die lae getal programdeelnemers.
Greffrath, 2006	35 studente tussen ouderdom 18-22 jaar	Sentrumgebaseerde spanbouprogram ten opsigte van persoonlike effektiwiteit.	3 dae	Die proefpersone is saamgestel uit 'n beskikbaarheidsteekproef wat onderverdeel is in 'n kontrolegroep en twee eksperimentele groepe. Die sentrumgebaseerde spanbouprogram het groei getoon ten opsigte van die volgende komponente: persoonlike vermoëns en oortuigings, organisatoriese vermoëns en algehele effektiwiteit. Die beperkte hoeveelheid proefpersone wat vir die studie gebruik is, naamlik +- 11 per program beperk die veralgemening van die resultate.
The Hong Kong Sea School, 2004	144 studente tussen ouderdom 11-18 jaar	<i>The Hong Kong Sea School</i> se ervaringsleerkamp het in die Sai Kung-streek plaasgevind	9 dae	Die aktiwiteite het bestaan uit 'n see-ekspedisie, kanovaart, kampering, nagmars en solo-ekspedisie. Dertien van die demensies se na-toetse het statisties ($p < 0.001$) verskil van die voortoetse wat die bydrae van die AEP bevestig. Die feit dat die ROPELOC vertaal is in die programdeelnemers se moedertaal kon 'n groot bydra gelewer het tot die positiewe uitslae en algehele sukses van die ervaringsleerkamp.
Purdie et al., 2002	59 skoolleerlinge met 'n gemiddelde ouderdom van 14.8 jaar	Buitelug-opvoedkundige hoërskoolprogram	5-6 dae	Die aktiwiteite het bestaan uit: rotsklim, abseiling, kanovaart, hoëtoebaan aktiwiteite, oornag voetslaan ekskursies, oriëntering en bergfietsry. Nege dimensies het betekenisvolle veranderinge getoon. Die studente wat hulself as ten volle Australiese bestempel het, die meeste ontwikkeling getoon as gevolg van die program.
Hattie et al., 1997	Meta-analise bestaande uit 96 studies. Die deelnemers het bestaan uit bestuurspersoneel, studente en volwassenes	Die programme het hoofsaaklik bestaan uit wildemisaktiwiteite bestaande uit ekstrem berg- en fisiese aktiwiteite.	Die gemiddelde lengte van die avontuur-aktiwiteite was 22 dae	Die meta-analise het getoon dat die grootste verskille teweeggebring is deur die lengte van die program (meer as 20 dae $d=0.41$ vs. minder as 20 dae $d=0.23$), ouderdom van deelnemers (volwassenes $d=0.38$ vs. skoolleerlinge $d=0.26$). Die gemiddelde bevinding van deelnemers aan AEPs was $d=0.34$ met 'n toename van $d=0.17$ oor tyd, wat dui op 'n totale effek van $d=0.51$.
Cason en Gillis, 1994	Meta-analise van 43 studies uitgevoer op adolessente van verskillende bevolkingsgroepe met 'n gemiddelde ouderdom van 15.8 jaar.	Die studie het die effek van avontuurprogramme bepaal.	Die meta-analise het bepaal dat langer programme meer effektief is as kort avontuurprogramme (die studie het egter nie daarin geslaag om 'n optimale lengte te bepaal nie).	Volgens hierdie studie is adolessente wat aan avontuurprogramme deelgeneem het beter daaraan toe as 62% wat nie deelgeneem het nie. Die groot variasie in effekgroottes ($d=-1.48$ tot $d=4.26$) van die studies wat ontleed is maak dit moeilik om die effektiwiteit van avontuurprogramme te reflekteer. Die resultaat ($d=0.31$) dui op 'n klein tot matige effekgrootte. Daar is bevind dat langer programme met jonger deelnemers grootter effekgroottes opgelewer het. Die meta-analise het getoon dat daar 'n groot leemte bestaan in die evaluering van avontuurprogramme. Programme het groot verskille getoon ten opsigte van hul samestelling, metode van aanbieding sowel as in hul doelstellings. 77% van die studies het nie gebruik gemaak van kontrole groepe nie. Daar is ook bevind dat leierskapstyl en leierskopleiding baie selde in aanmerking geneem, is wat beteken dat dit moeilik is om te bepaal of swak resultate behaal is as gevolg van leiers wat nie voldoende opleiding ontvang het nie of as gevolg van die programaanbieder se leierskapstyl wat nie verenigbaar met die groep was nie. Studies het ook 'n groot variasie getoon in samestelling, metode van aanbieding sowel as in hul doelstellings.

Tabel 4.2: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op persoonlike effektiwiteit – samevattende literaturopsomming (vervolg)

Resultate van dimensies van lewenseffektiwiteit																																	
Navorsers & Jaartal	PERSOONLIKE VERMOËNS EN OORTUIGINGS			Selfvertroue			Selfwaarde			Stresbestuur			Ope denke			SOSIALE VERMOËNS			Sosiale effektiwiteit			Koöperatiewe spanwerk			Lelerskapvermoëns								
	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole	Kort-termy	Lang-termy	Kontrole						
Wellbach, 2007				d=0.74			d=0.05	d=0.47				d=0.56	d=0.47		d=0.26	d=0.56					d=0.68				d=0.45		d=0.20	d=0.41		d=0.68	d=0.64	d=0.05	
Greffrath, 2006	d=0.26		d=0.01	d=0.06			d=-0.17	d=0.42				d=0.00	d=0.2		d=0.25	d=0.13					d=0.17	d=-0.17			d=0.21	d=-0.43		d=-0.08	d=-0.1		d=-0.13	d=-0.04	d=-0.29
The Hong Kong Sea School, 2004				d=0.43				d=0.51					d=0.47			d=0.56									d=0.48			d=0.72			d=0.41		
Purdie et al., 2002				d=0.31				d=0.40					d=0.21			0.32									d=0.30			d=0.06			d=0.22		
Hattie et al., 1997				d=0.33																													
Cason en Gillis, 1994																																	

Tabel 4.2: Die invloed van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme op persoonlike effektiwiteit – samevattende literatuuropsomming (vervolg)

Navorsers & jaartal	Resultate van dimensies van lewenseffektiwiteit																														
	ORGANISATORIESE VERMOËNS			Tydsbestuur			Strewe na gehalte			Hantering van verandering			AKTIEWE BETROKKEHEID			ALGEMELE EFFEKTIVITEIT			Interne lokus van kontrole			Eksterne lokus van kontrole									
	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole	Kort-termyn	Lang-termyn	Kontrole							
Weilbach, 2007				d=0.75		d=0.32		d=0.50		d=0.04		d=0.53		d=0.70		d=0.52		d=0.45		d=1.10		d=0.55		d=0.49		d=0.64		d=0.90		d=1.04	
Graffrath, 2006	d=0.57		d=0.22	d=0.50		d=0.28		d=0.03		d=-0.25		d=0.41		d=0.37		d=-0.37		d=-0.35		d=0.44		d=0.58		d=-0.24		d=-0.51		d=-0.19		d=-0.07	
The Hong Kong Sea School, 2004				d=0.54				d=0.48				d=0.47				d=0.48				d=0.48				d=0.45				d=0.31			
Purdie et al., 2002				d=0.34				d=0.25						d=0.2						d=0.36											
Hattie et al., 1997																															
Cason en Gillis, 1994																															

onderwerp het aan 'n 3-dag sentrumgebaseerde spanbouprogram het nie prakties betekenisvolle veranderings gekry nie ($d=0.06$). Die verskil tussen sy eksperimentele en kontrolegroep het ook geen prakties betekenisvolle verandering aangedui nie; intendeel dit het 'n negatiewe resultaat opgelewer ($d=-0.17$), wat beteken dat geen verandering as gevolg van deelname aan Greffrath (2006:46) se program plaasgevind het nie (sien Tabel 4.2). Hierteenoor het *The Hong Kong Sea School* (2004:26) 'n byna matige prakties betekenisvolle impak verkry ($d=0.43$) vir die 144 studente wat aan hulle 9-dagervaringsleerkampe deelgeneem het. Hierdie leerlinge se ouderdom het gewissel tussen 11-18 jaar. Purdie *et al.* (2002:35) het drie groepe van 59 hoërskoolleerlinge met 'n gemiddelde ouderdom van 14.8 jaar getoets wat aan 5-tot 6-dag buitelugopvoedkundige programme deelgeneem het. Purdie *et al.* (2002:35) het 'n klein prakties betekenisvolle impak verkry ($d=0.31$), wat ooreenstem met die bevindinge van Hattie *et al.* (1997:70) se meta-analise ($d=0.33$). Uit bogenoemde studies kon geen tendens bespeur word nie, behalwe dat *The Hong Kong Sea School* (2004:26) se programme wat nege dae geduur het die hoogste effekgrootte getoon het, wat ooreenstem met Neill (1999:9) se bevindinge dat langer programme meer effektief is as korter programme, veral wanneer programdeelnemers adolessente is. Weilbach (2007:53) het wel 'n groter effekgrootte verkry, maar as gevolg van die feit dat geen prakties betekenisvolle verskil verkry kon word tussen sy kontrole- en eksperimentele groepe nie kan sy bevinding nie as prakties betekenisvol aanvaar word nie.

Die lae betekenisvolle resultate wat in bogenoemde studies behaal is tussen die voor- en natoetse (sien Tabel 4.2) kan moontlik toegeskryf word aan onder andere, die aard van die programdeelnemers, die aktiwiteite, die leierskapsvermoë van die programaanbieder (Neill & Richards, 1998:6) en die verhouding tussen die programaanbieders en die programdeelnemers (Doherty, 2003:37; Sibthorp, 2003:85). Bogenoemde aspekte dra by tot die programdeelnemer se sukses tydens die program; hoet hulle oor hulself voel na

afloop van die program en of hulle verwag dat die program van waarde sal wees in die alledaagse lewe (O'Brien, soos aangehaal deur Sibthorp, 2003:86).

4.3.2.2 Selfwaarde

Selfwaarde word deur Bandura (1986:391) gedefinieer as 'n persoon se oordeel oor sy/haar vermoë om aksies te organiseer en uit te voer om die verlangde resultate te behaal. Dit hang dus nie af van 'n persoon se vaardigheid nie, maar wél van die persoon se oordeel waartoe hy/sy in staat is met sy/haar inherente vaardighede. Persoonlike effektiwiteit hang dus af van beide vaardighede én beskouing oor selfwaarde (Bandura, 1986:391). Richards *et al.* (2002:5) postuleer dat selfwaarde 'n persoon se vermoë bepaal om oplossings te vind in moeilike situasies asook om moeilike situasies te hanteer. 'n Persoon se persepsie van sy/haar selfwaarde speel dus 'n kardinale rol in die alledaagse lewe, omdat selfwaarde 'n aansporende of beperkende dryfkrag tussen persoonlike kennis en aksie tot gevolg het (Bandura, 1986:390).

Baron en Greensberg (1990:204) het bevind dat, ongeag die oorsprong van positiewe oortuigings oor selfwaarde, positiewe selfwaarde 'n sterk invloed het op taakprestasie. Hierdie stelling word ondersteun deur Maxwell (1999:87) met sy siening dat *indien jy glo, kan jy*.

Die ontwikkeling van 'n persoon se selfwaarde wat deur middel van 'n AEP geskied, is volgens Baron en Greensberg (1990:204) van onskatbare waarde, veral vir minderbevoorregte groepe waar lae selfwaarde 'n interne hindernis tot selfontwikkeling kan wees, omdat sulke persone veral geneig is om te twyfel aan hul eie vermoëns.

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat die invloed van AEPe wat deur die onderskeie navorsers toegepas is soortgelyke impak gehad het. Weilbach (2007:53) met $d=0.47$, Greffrath (2006:46) met $d=0.39$, *The Hong Kong Sea School* (2004:26)

met $d=0.51$ en Purdie *et al.* (2002:35) met $d=0.40$ het bevind dat die AEPe wat aangebied is 'n matige prakties betekenisvolle bydrae gelewer het tot die verbetering van selfwaarde. Greffrath (2006:49) het ook 'n matige prakties betekenisvolle verskil van $d=0.69$ verkry tussen sy kontrole en eksperimentele groep wat daarop dui dat die afleiding dat groei plaasgevind het geldig is. Die verskil ($d=0.57$) verkry tussen die kontrole- en eksperimentele groepe deur Weilbach (2007:55) toon ook dat die matige prakties betekenisvolle resultaat wat verkry is na die eksperimentele groep se programdeelname 'n geldige weergawe is van die AEP se bydrae tot die ontwikkeling van selfwaarde. Bogenoemde positiewe bydrae deur die onderskeie programme kan moontlik toegeskryf word aan die suksesvolle bereiking van programdoelwitte wat bydra tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld en vertroue in eie vermoëns (Purdie *et al.*, 2002:26).

4.3.2.3 Stresbestuur

Stres word ervaar wanneer 'n persoon angstig of ooropgewonde is of wanneer 'n persoon ferm kontrole oor sy optrede verloor (Ford & Blanchard, 1993:160). In die moderne samelewing is stres onvermydelik en kan weinig mense dit vryspring. In die teenwoordigheid van oormatige stres neem 'n persoon se vermoë om intelligente en kreatiewe besluite te neem af, asook sy/haar funksioneringsvermoë wat uiteindelik 'n negatiewe invloed op sy/haar gesondheid het (De Carlo, 2004:473). Die eindresultaat hiervan is dat nie net individue nie, maar ook organisasies hierdeur benadeel word (Baron & Greensberg, 1990:223).

Stresbestuur kan na aanleiding van bogenoemde faktore gedefinieer word as selfkontrole en kalmte in stresvolle situasies (Richards *et al.*, 2002:5). Om te voorkom dat stres die oorhand kry, moet 'n persoon wat stres ervaar tydens die AEP kalm bly. Alhoewel dit baie moeilik is om kalm te bly is dit van kardinale belang wanneer 'n persoon se optrede en uitlatings die welstand van ander

mense beïnvloed (Ford & Blanchard, 1993:160). AEPe help ook mense om stres te weerstaan as gevolg van die vriendskapsbande wat tydens 'n AEP gesmee word, sowel as die wedersydse ondersteuning wat tydens AEPe plaasvind (Baron & Greensberg, 1990:230).

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat die invloed van AEPe wat deur die onderskeie navorsers toegepas is deurgaans positiewe groei getoon het. Weilbach (2007:53) en *The Hong Kong Sea School* (2004:26) se programme het 'n matige prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot stresbestuur ($d=0.47$). Die verskil tussen Weilbach (2007:55) se eksperimentele en kontrolegroepe van $d=0.26$ bevestig die geldigheid van die afleiding wat gemaak is oor die bydrae van die program op die ontwikkeling van sy programdeelnemers. Greffrath (2006:46) en Purdie *et al.* (2002:35) se programme het beide 'n klein prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die verbetering van stresbestuur ($d=0.20$ en $d=0.21$ respektiewelik). Greffrath (2006:46) het ook 'n klein prakties betekenisvolle verskil ($d=0.25$) tussen sy eksperimentele en kontrolegroepe verkry wat daarop dui dat sy bevindinge oor die verbetering wat teweeg gebring is deur middel van sy sentrumgebaseerde spanbouprogram wel as geldig aanvaar kan word.

Die positiewe groei wat plaasgevind het tussen die voor- en natoetsing kan moontlik toegeskryf word aan die suksesvolle bereiking van doelstellings deur die programdeelnemers, wat aanleiding gee tot goedkeuring van en vertroue in persoonlike vermoëns om hul stres te bestuur.

4.3.2.4 Ope denke

Ope denke word deur Richards *et al.* (2002:5) gedefinieer as ontvanklikheid en aanpasbaarheid in denkprosesse en idees. Weerstand teen verandering is, volgens Maxwell (2001:77), ongelukkig universeel en kom onder alle klasse en kulture voor. Die grootste nadeel verbonde aan persone, veral leiers, se onvermoë om ontvanklik en aanpasbaar te wees vir ander se denke en idees is

dat dit alle vooruitgang op sosiale, ekonomiese en tegnologiese vlak kelder (Maxwell, 2001:77). AEPe vervul 'n belangrike rol in die bevordering van ontvanklikheid en aanpasbaarheid in die denkproses en idees van deelnemers tydens probleemoplossingsaktiwiteite, soos byvoorbeeld vlotbou en die spinnekopweb. Tesame hiermee dien die kursusaanbieders as goeie voorbeeld van leiers wat ope denke beoefen, deurdat hulle luister en sensitief en waardierend is teenoor die groep se behoeftes tydens die program (Mull, Bayless & Jamieson, 2005:45). Die aktiwiteite waaraan deelgeneem word tydens die AEP help die deelnemers om te aanvaar dat hulle nie alles weet en oor alle vaardighede beskik nie, maar dat hulle wél sukses kan behaal deur ontvanklik en aanpasbaar te wees (Maxwell, 1999:146).

Tabel 4.2 toon aan dat die kortste program naamlik Greffrath (2006:46) se 3-dagprogram die kleinste positiewe resultaat gelewer het tot die verbetering van ope denke ($d=0.13$). Die verskil van $d=0.17$ tussen die eksperimentele en kontrolegroepe moet ook met versigtigheid hanteer word. Purdie *et al.* (2002:35) se 5- tot 6-dagprogramme het 'n klein prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.32$). As gevolg van hierdie lae effekgroottes kan ook moontlik van die veronderstelling uitgegaan word dat Greffrath (2006:46) en Purdie *et al.* (2002:35) se programdeelnemers aanvanklik 'n te hoë selfpersepsie van hul vermoë om ontvanklik te wees vir ander persone se idees gehad het en dat die gewaarwording wat tydens die program plaasgevind het, teweeggebring het dat hulle hul vermoë tot ope denke laer beoordeel het tydens die toetsing na afloop van hul onderskeie programme (Neill, 1999:8). Weilbach (2007:53) se 5-dagprogram en *The Hong Kong Sea School* (2004:26) se 9-dagprogram het daarenteen 'n matige effekgrootte behaal (beide $d=0.56$). Bogenoemde navorsers stem dus volgens Tabel 4.2 ooreen dat 'n AEP wel 'n positiewe bydrae kan maak tot die verbetering van ope denke. Weilbach (2007:54) se verskil tussen sy kontrole- en eksperimentele groepe ($d=0.68$) dien as verdere bewys van die geldigheid van sy eksperimentele groep se resultaat (sien Tabel 4.2).

4.3.3 Sosiale vermoë

'n Wye verskeidenheid bewyse dui daarop dat, indien mense van jou hou, jou kans op sukses somtyds beter is as in die geval van 'n intellektueel begaafde persoon (Barron & Greensberg, 1990:201). Bogenoemde stelling dui dus daarop dat 'n mens oor goeie sosiale vaardighede moet beskik om persoonlike verhoudinge te bou en te behou, veral tydens tye van verandering en krisis. Wanneer 'n persoon onderwerp word aan uitdagings, soos wat die geval is tydens 'n AEP, is goeie menseverhoudings broodnodig, veral om jou te ondersteun om die buitengewone stres wat ervaar word te verwerk (Kouzes & Posner, 1995:310). Greffrath (2006:46) het 'n negatiewe resultaat hier behaal ($d=-0.17$) wat dui op geen groei as gevolg van deelname aan sy sentrumgebaseerde spanbouprogram nie. Die verskil tussen sy eksperimentele en kontrolegroepe dui ook op geen verandering in die deelnemers se sosiale vermoë nie (sien Tabel 4.2). Daar sal vervolgens gekyk word na die subkomponente waaruit sosiale vermoëns saamgestel is.

4.3.3.1 Sosiale effektiwiteit

Sosiale effektiwiteit word deur Richards *et al.* (2002:5) gedefinieer as vaardige en effektiewe kommunikasie en optrede tydens sosiale situasies. Die belangrikste komponente waaruit sosiale effektiwiteit bestaan, word as volg deur Baron en Greensberg (1990:201) opgesom:

1. Emosionele uitdrukking: Dit is 'n persoon se vermoë om sy emosies deur lyftaal uit te druk.
2. Emosionele sensitiwiteit: Dit is die vermoë om die emosionele en nie-verbale kommunikasie van ander persone te lees.
3. Emosionele beheer: Dit is die vermoë om spontane uitdrukking van emosies te onderdruk.

4. Sosiale uitdrukkingsvermoë: Dit is die vermoë om vlot te praat en betrokke te raak by sosiale interaksie.
5. Sosiale sensitiwiteit: Dit is die vermoë om ander persone se verbale uitdrukkings te verstaan plus algemene kennis van sosiale norme.
6. Sosiale kontrole: Dit is die vaardigheid om jousef gunstig voor te stel en om verskillende sosiale rolle te vertolk.

Bogenoemde vaardighede gee aanleiding daartoe dat sosiaal-vaardige individue suksesvol is in hul loopbane. As rede kan aangevoer word dat hulle meer vertrou word deur ander mense, wat meebring dat hulle meer effektief is wanneer hulle ander mense moet oorreed (Baron & Greensberg, 1990:202).

AEPe het as een van hul talle doelstellings die ontwikkeling van sosiale effektiwiteit, 'n proses wat begin met vertrouensaktiwiteit. Hierdie vertrouensaktiwiteite vind veral aan die begin van programme plaas en kan bestaan uit vertrouensval- en op 'n later stadium van die program uit begeleidingsaktiwiteite tydens rotsklim en *abseiling* (Wurdinger, 1995:15).

Volgens Tabel 4.2 het beide Weilbach (2007:53) en *The Hong Kong Sea School* (2004:26) 'n matige prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.45$ en $d=0.48$ respektiewelik) en Purdie *et al.* (2002:35) 'n klein prakties betekenisvolle resultaat ($d=0.30$). Hierteenoor het die studie van Greffrath (2006:46) getoon dat die AEP geen bydrae gelewer het tot die verbetering van sosiale effektiwiteit nie ($d=-0.43$). Die verskil tussen die kontrole- en eksperimentele groepe ($d=-0.08$) bevestig Greffrath (2006:46) se resultaat.

Bogenoemde verskil in positiewe en negatiewe bevindinge kon waarskynlik teweeggebring gewees het weens die feit dat Greffrath (2006:46) moontlik nie 'n sistematiese analise gedoen het van onder andere die deelnemers se behoeftes en sterk en swak punte nie - waarna 'n omvattende program ontwerp moes volg (Stumbo & Peterson, 2004:83).

4.3.3.2 Koöperatiewe spanwerk

Koöperatiewe spanwerk word deur Richards *et al.* (2002:5) omskryf as samewerking in spanverband. Indien 'n individu sy potensiaal wil bereik of na die byna onmoontlike wil streef, soos om 'n boodskap aan miljoene mense uit te dra 'n eeu nadat hy gesterf het, moet hy 'n spanpersoon word (Maxwell, 2001:5). Hiermee saam beklemtoon Maxwell (2001:5) dat individue aan spele deelneem, maar dat kampioenskappe deur spanne gewen word. Binne organisasieverband is alle persone en groepe wél onafhanklik, maar indien iets met een persoon of groep gebeur, het dit tog 'n invloed op die res van die mense in die organisasie (Baron & Greensberg, 1990:445), daarom is dit noodsaaklik dat departemente, afdelings, eenhede en individue hulle pogings moet koördineer om so effektief moontlik saam te werk tot bereiking van 'n gesamentlike doelwit (Barron & Greensberg, 1990:445). Alle komplekse take wat gekoördineerde pogings verlang, verg spanwerk (Graham, 1997:108). Graham (1997:108) voeg by dat 'n goeie span veel meer is as 'n groep mense wat streef na 'n gemeenskaplike doelwit. 'n Goeie span is 'n magtige organisasie, omdat die totale pogings van sy lede meer is as die somtotaal wat elke lid as individu kan lewer (Graham, 1997:108).

AEPe wat persoonlike ontwikkeling van deelnemers as primêre doel het, bevat aktiwiteite soos kaart- en kompaswerk waartydens deelnemers leer hoe om effektief te kommunikeer en saam te werk binne spanverband (Wurdinger, 1995:69). Om bogenoemde rede is AEPe van kardinale belang vir die ontwikkeling van veral swart hoërskoolleerlinge se persoonlike effektiwiteit.

Volgens die resultate behaal in Tabel 4.2 het beide Greffrath (2006:46) met $d=-0.10$ en Purdie *et al.* (2002:35) met $d=0.06$ se programme nie 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die verbetering van koöperatiewe spanwerk nie. Greffrath (2006:47) se verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ($d=-0.13$) beaam sy bogenoemde bevinding. Weilbach (2007:53) en *The Hong*

Kong Sea School (2004:26) het wel prakties betekenisvolle resultate opgelewer ($d=0.41$ en $d=0.72$ respektiewelik). Hier blyk dit of die langer program, naamlik *The Hong Kong Sea School* (2004:26) se 9-dagprogramme 'n veel beter bydrae gelewer het as Weillbach (2007:53) se program wat slegs vyf dae geduur het. Bogenoemde verskil in resultate kan toegeskryf word aan die feit dat slegs *The Hong Kong Sea School* (2004:26) se programme nege dae geduur het, 'n tydperk wat volgens Neill, (1999:9) nodig is vir 'n noemenswaardige bydrae tot die ontwikkeling van koöperatiewe spanwerk. Cason en Gillis (1994:6) se meta-analise bevestig dat langer studies meer effektief is, alhoewel hulle nie bepaal het wat die optimale duurte van die langer programme behoort te wees nie. Gedurende Greffrath (2006:46) en Purdie *et al.* (2002:35) se programme kon die programdeelnemers moontlik vriendskappe gesmee het eerder as die ontwikkeling van hul vermoë om as 'n span saam te werk, 'n eienskap waarvoor langer programme benodig word (Purdie *et al.*, 2002:25). Tesame hiermee kon die ondersteunende rol wat die programaanbieder behoort te vervul ook 'n groot effek gehad het op die ontwikkeling van die onderskeie programdeelnemers se korporatiewe spanwerk (Sibthorp, 2003:86).

4.3.3.3 Leierskapvermoë

Sukses van gemeenskappe en organisasies kan, volgens Baron en Greensberg (1990:374), toegeskryf word aan goeie leierskapvermoë. Die ideale leier, volgens De Carlo (2004:90), is die persoon wat mense bemagtig en persone wat, volgens Kosseff (2003:133), mense op die mees beskeie manier moontlik kan beïnvloed.

Goeie leiers is dus persone wat mense bemagtig om gesamentlike doelstellings te bereik. Hulle is nie afhanklik van hul posisie om mag te verkry nie, maar verdien dit. Hulle bestuur ook nie mense tot goeie prestasie nie, maar inspireer hulle daartoe (Graham, 1997:12, De Carlo, 2004:90). Leiers moet ook goeie interpersoonlike verhoudinge (verhoudinge met ander mense) kan handhaaf. Hulle moet kan luister, advies kan aanvaar, argumente kan verloor en kan volg.

Hulle moet ook daartoe in staat wees om die vertrouwe en respek van ander te verdien, andersins kan hulle nie lei nie (Kouzes & Posner, 1995:337).

Leierskap, soos hierbo beskryf, is dus nie 'n wetenskap wat uit 'n boek aangeleer kan word nie, maar wel 'n kuns wat onder andere ontwikkel kan word deur AEPe, veral tydens probleemoplossingsaktiwiteite, kampering en hoë-risiko-aktiwiteite (Graham, 1997:11).

Die resultate soos vervat in Tabel 4.2 dui aan dat Greffrath (2006:46) na afloop van sy sentrumgebaseerde spanbouprogram ($d=-0.04$) geen prakties betekenisvolle bydrae gelewer het tot die verbetering van sy programdeelnemers se ontwikkeling van leierskapsvermoë nie. Bogenoemde resultaat word beaam deur die negatiewe verskil tussen Greffrath (2006:47) se kontrole en eksperimentele groepe ($d=-0.29$) In teenstelling hiermee het Weilbach (2007:53) en *The Hong Kong Sea School* (2004:26) se programme 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die ontwikkeling van hul programdeelnemers se leierskapsvermoë ($d=0.64$ en $d=0.41$ respektiewelik). Die matige prakties betekenisvolle verskil tussen Weilbach (2007:54) se eksperimentele en kontrolegroep dui op die geldigheid van sy bevindinge. Purdie *et al.* (2002:35) se program het ook 'n positiewe bydrae gelewer, ten spyte van die feit dat dit slegs 'n klein prakties betekenisvolle bydrae was ($d=0.22$).

Die teenstrydige bevindinge kan moontlik toegeskryf word aan die aard van die groepe. Weilbach (2007:53) en *The Hong Kong Sea School* (2004:26) se groepe het heel moontlik baie goed saamgewerk, terwyl Greffrath (2006:46) se groep miskien nie so gemotiveerd was om betrokke te raak en om hulself uit te daag tydens die aktiwiteite nie. Indien die meerderheid van die groep se houding negatief was, kon dit volgens Doherty (2003:37) ook die res van die programdeelnemers wat probeer het om hul bes te doen negatief beïnvloed het.

4.3.4 Organisasoriese vermoëns

Organisasoriese vermoëns verwys na 'n persoon se vermoë om te beplan en te organiseer, asook die aksies wat daarop volg om te verseker dat doelstellings bereik word (Neill *et al.*, 1997:8). Hoe groter die aksie wat beplan word, hoe meer omvattend en gesofistikeerd moet die beplanning en organiseringsaksie wees. Voldoende tyd en energie is ook essensieel (Graham, 1997:26-27). Hoe meer tyd bestee word tydens die organiseringsproses, hoe skraler is die moontlikheid dat iets verkeerd kan gaan en hoe groter is die moontlikheid dat, indien iets onvoorsiens gebeur, dit weer herstel kan word (Kosseff, 2003:79).

AEPe, en meer spesifiek kampering, bergklim-ekskursies en probleem-oplossingsaktiwiteite word, volgens Wurdinger (1995:3), aangewend om organisatoriese vaardighede te ontwikkel wat volgens die ROPELOC onderverdeel is in tydsbestuur, soeke na kwaliteit en die hantering van verandering by deelnemers sodat hulle as meer produktiewe lede van hul onderskeie gemeenskappe kan funksioneer.

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat Greffrath (2006:46) bevind het dat die somtotaal ($d=0.57$) van bogenoemde subkomponente dui op 'n matige prakties betekenisvolle verbetering as gevolg van deelname aan sy sentrum- gebaseerde spanbouprogram. Die verskil tussen Greffrath (2006:47) se eksperimentele en kontrolegroepe ($d=0.22$) dui verder aan dat bogenoemde resultaat wel 'n betroubare weergawe is van die bydrae wat Greffrath (2006:47) se sentrumgebaseerde spanbouprogram bygedra het tot die ontwikkeling van sy programdeelnemers se organisatoriese vermoëns.

Die bevindinge oor die subkomponente waaruit organisatoriese vermoëns saamgestel is, sal vervolgens bespreek word.

4.3.4.1 Tydsbestuur

'n Volledige uiteensetting van die tydsbestuurdimensie is in 'n vorige gedeelte van hierdie hoofstuk bespreek (sien 4.2.1). Die resultate behaal deur Weilbach (2007:53) met $d=0.75$, Greffrath (2006:46) met $d=0.50$, *The Hong Kong Sea School* (2004:26) met $d=0.54$ en Purdie *et al.* (2002:35) met $d=0.34$ se programme het 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die ontwikkeling van tydsbestuur. Die betekenisvolle verskille tussen beide Weilbach (2007:54) en Greffrath (2006:47) se eksperimentele en kontrolegroepe ($d=0.32$ en $d=0.28$ respektiewelik) versterk die betekenisvolheid van die bevindinge. Bogenoemde positiewe ontwikkeling van tydsbestuur wat tydens AEPe plaasvind, gebeur volgens Schoel en Maizell (2002:1) omdat groepe blootgestel word aan tydsbeperkings tydens probleemoplossingsituasies, asook op 'n meer individualistiese basis tydens kampering waar hul tydsbestuur onmiddellik blootgestel word aan konsekwensies.

4.3.4.2 Strewe na gehalte

Strewe na gehalte word deur Richards *et al.* (2002:5) beskryf as die verkryging van die bes moontlike resultate deur middel van volgehoue toewyding. Baron en Greensberg (1990:582) is van mening dat die strewe na gehalte die voordeel inhou dat dit aanleiding gee tot werksatisfaksie en toewyding deur individue. Tydens die AEP word deelnemers blootgestel aan probleemoplossingsaktiwiteite, soos byvoorbeeld rotsklim en kampering, wat volgehoue toewyding verg alvorens sukses behaal word (Gillett *et al.*, 1991:42).

Tabel 4.2 toon aan dat Weilbach (2007:53) met $d=0.50$, *The Hong Kong Sea School* (2004:26) met $d=0.48$ en Purdie *et al.* (2002:35) met $d=0.25$ se programme 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van strewe na gehalte by hul programdeelnemers. Die verskil tussen Weilbach (2007:54) se eksperimentele en kontrolegroep ($d=0.04$) toon egter dat eksterne

faktore beide die eksperimentele en kontrolegroepe kon beïnvloed het. Die resultate ($d=0.03$) verkry deur Greffrath (2006:46) dui daarop dat sy sentrumgebaseerde spanbouprogram nie daarin geslaag het om sy programdeelnemers se strewes na gehalte te verbeter nie. Die klein negatiewe praktiese betekenisvolle verskil tussen sy kontrole- en eksperimentele groepe ($d=-0.25$) bevestig bogenoemde bevindinge. 'n Moontlike oorsaak waarom Greffrath (2006:46) se uitslae teenstrydig is met die van *The Hong Kong Sea School* (2004:26) en Purdie *et al.* (2002:35) kan volgens Terry (2002:57) beperkte nabetraging wees na afloop van aktiwiteite soos abseiling, rotsklim en kanovaart. Tydens bogenoemde aktiwiteite kon die fokus moontlik gewees het op die bereiking van individuele doelwitte, terwyl die programdeelnemers moontlik nie die geleentheid gekry het om in groepsverband te reflekteer oor dit wat hulle oor hulself geleer het nie. As gevolg hiervan het een van die basiese komponente van leer, naamlik konseptualisering, wat help om te verstaan en om betekenis te gee aan die ervaring, moontlik nie plaasgevind nie (Terry, 2002:57).

4.3.4.3 Hantering van verandering

Verset teen verandering is universeel en kom by alle klasse en kulture voor (Maxwell, 2001:77). Mense vrees verandering omdat dit ontwrigtend kan wees en omdat dit dinge net erger kan maak (Baron & Greensberg, 1990:574). Die samelewing is, volgens Maxwell (2001:93) se oordeel een van verandering, wat teweeg bring dat alle persone, naamlik kinders, gesins- en gemeenskapsleiers veranderinge moet antisipeer en aanvaar.

Mense voel soms onveilig om te verander, ten spyte van die feit dat die veranderinge vir hulle sin maak. Om sekerheid te verkry moet mens dus vasstel of die veranderinge meer positiewe as negatiewe resultate sal oplewer (Maxwell, 2001:76). Mense voel ook meer op hul gemak met ou probleme as met nuwe oplossings, omdat veranderinge hul gewoontes bedreig. Veranderinge verg ook

dat mense moet dink, die verandering herevalueer en soms ou gewoontes moet afleer (Maxwell, 2001:80).

Die afwesigheid van eienaarskap van 'n idee veroorsaak ook dat mense verandering teenstaan, selfs as dit tot hul voordeel strek. Mense hou bloot nie daarvan om gemanipuleer te word nie. Kundige leiers laat dus hul volgelinge toe om insette te lewer en om deel te wees van die proses van verandering (Maxwell, 2001:79).

Deelname aan AEPe verlang groot aanpassings, want die deelnemers is totaal verwyder uit hul gemaksones. Hul deelname aan hoë-risiko-aktiwiteite, byvoorbeeld toubane, rotsklim en *abseiling* verg soms ongekende aanpassings (Wurdinger, 1995:xi). Hierdie ervaringe mag, volgens Wurdinger (1997:xi) daartoe bydra dat deelnemers aan AEPe makliker aanpas wanneer veranderinge in hul samelewing plaasvind.

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat Weilbach (2007:53) met $d=0.53$, Greffrath (2006:46) met $d=0.41$ en *The Hong Kong Sea School* (2004:26) met $d=0.47$ 'n matige prakties betekenisvolle bydrae gelewer het tot hul programdeelnemers se hantering van verandering. Die prakties betekenisvolle verskil tussen Weilbach (2007:54) $d=0.79$ sowel as Greffrath (2006:47) se eksperimentele en kontrolegroepe ($d=0.37$) versterk die betekenisvolheid van die bevindinge. Hierdie positiewe resultate behaal deur Weilbach (2007:53) en Greffrath (2006:46) kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die programdeelnemers bestaan uit persone tussen die ouderdom van 18-22 jaar wat reeds 'n mate van kognitiewe en persoonlike volwassenheid bereik het. Kognitiewe en persoonlike volwassenheid dra by tot die verkryging van groter persoonlike ontwikkelingsvoordele. Hoe ouer die programdeelnemer, volgens Neill (1999:4), hoe groter is die moontlikheid dat die programdeelnemers voordeel sal trek uit deelname aan 'n AEP. Persoonlike volwassenheid bepaal ook hoe ernstig die programdeelnemers die voltooiing van die voor- en natoetsevaluerings opneem (Doherty, 2003:39).

The Hong Kong Sea School (2004:26) se programdeelnemers het moontlik nie mekaar vooraf geken nie en sal mekaar ook moontlik nie weer ontmoet nie, wat beteken dat hulle nuwe denke en gedragspatrone kon toets sonder die beperking van vooropgestelde verwagtinge van klasmaats, soos wat ondervind word met leerlinge vanaf dieselfde skool (Neill, 1999:5).

4.3.5 Aktiewe betrokkenheid

Aktiewe betrokkenheid word deur Richards *et al.* (2002:5) gedefinieer as die gebruik van aksie en energie om dinge te laat gebeur. De Carlo (2004:93) gebruik die woord 'toewyding' sinoniem met aktiewe betrokkenheid en omskryf dit as positiewe energie, 'n opgewekte gevoel wat medewerkmeters soos 'n magneet aantrek om vooruitgang aan 'n projek te verleen. Toewyding kan dus in twee bestanddele verdeel word, naamlik begeerte en vertrou. Hoe meer van elke bestanddeel teenwoordig is, hoe sterker is 'n persoon se vlak van toewyding. Wanneer spanlede waarlik toegewyd is tot 'n projek ervaar hulle 'n gesamentlike gevoel van toerekenbaarheid vir die bereiking van bepaalde doelwitte. Hulle is selfs bereid om 'n ekstra myl te loop sonder dat hulle daartoe versoek word (De Carlo, 2004:93).

Tydens deelname aan 'n AEP word deelnemers in groepe geplaas en gesamentlik onderwerp aan hoë-risiko- en uitdagende aktiwiteite wat groepsamewerking asook aktiewe betrokkenheid ontlok (Wurdinger, 1995:xii).

Uit Tabel 4.2 kan waargeneem word dat navorsing gedoen deur Greffrath (2006:46) getoon het dat die sentrumgebaseerde spanbouprogram waaraan hy universiteitstudente onderwerp het ($d=-0.37$), nie 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer het tot die verbetering van die studente se aktiewe betrokkenheid nie. Die verskil tussen sy eksperimentele en kontrolegroep ($d=-0.35$) bevestig sy bevindinge. In teenstelling hiermee het Weillbach (2007:53) met $d=0.52$, *The Hong Kong Sea School* (2004:26) met $d=0.48$ en Purdie *et al.* (2002:35) met

$d=0.20$ se programme (sien Tabel 4.2) onderskeidelik 'n matige en klein prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die ontwikkeling van aktiewe betrokkenheid. Die matige prakties betekenisvolle verskil ($d=0.45$) tussen Weilbach (2007:54) se eksperimentele en kontrolegroep dui daarop dat sy program 'n betekenisvolle bydrae gelewer het tot aktiewe betrokkenheid. Bogenoemde teenstrydige bevindinge kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat Greffrath (2006:46) se program twee dae korter was as dié van Weilbach (2007:53) en Purdie *et al.* (2002:35) en ses dae korter as dié van *The Hong Kong Sea School* (2004:26). Die langer programme kon heel waarskynlik die nodige tyd aan die programaanbieders verleen het om hul groepe tot groter betrokkenheid te motiveer, wat sou veroorsaak het dat die programdeelnemers hulself sou uitdaag tot aktiewe betrokkenheid tydens die aktiwiteite. Indien die meerderheid van die groep se houding negatief was, kon dit volgens (Doherty, 2003:37) ook die res van die programdeelnemers wat probeer het om hul bes te doen negatief beïnvloed het. Volgens (Sibthorp,2003:85) speel die programaanbieder ook 'n belangrike rol in die sukses of mislukking van AEPe. Greffrath (2006:46) se korter program kon dus moontlik die programaanbieder sowel as die groepdinamika daarvan ontnem het om die programdeelnemers genoegsaam te beïnvloed om aktiewe betrokkenheid te bewerkstellig.

4.3.6 Algehele effektiwiteit

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat al die genoemde navorsers positiewe resultate verkry het tussen die voor- en natoetse vir algehele effektiwiteit. Weilbach (2007:53) met $d=1.10$ met 'n matige prakties betekenisvolle verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep, Greffrath (2006:46) met $d=0.44$ met 'n verskil van $d=0.58$ tussen die eksperimentele en kontrolegroepe, *The Hong Kong Sea School* (2004:26) met $d=0.48$ en Purdie *et al.* (2002:35) met $d=0.36$ beteken dat die resultate beter is as die bevindinge soos verkry deur Hattie *et al.* (1997:70) met $d=0.34$ tydens hul meta-analise. Hattie *et al.* (1997:70) het ook bevind dat die matige effekgrootte van AEPe waarby skoolleerlinge betrokke was slegs

$d=0.26$ is. Hierteenoor het Cason en Gillis (1994:43) 'n gemiddeld van $d=0.31$ verkry vir adolessente tydens hul meta-analise. Hierby moet gevoeg word dat Cason en Gillis (1994:43) 'n standaardafwyking van 0.62 verkry het, wat dui op 'n groot variasie in bevindinge. Ten spyte hiervan vestig Cason en Gillis (1994:43) die aandag daarop dat die gemiddelde adolessente wat aan 'n AEP deelneem beter daaraan toe is as 62.2% adolessente wat nie daaraan deelneem nie.

Purdie *et al.* (2002:19) het ook bevind dat die algehele verbetering van persoonlike effektiwiteit behoue gebly het na afloop van 'n 8-weekperiode. Die verbeteringe wat verkry is vir die volgende dimensies het ook behoue gebly: aktiewe betrokkenheid, koöperatiewe spanwerk, leierskapsvermoë, sosiale effektiwiteit en tydsbestuur. Verbeteringe vir oop denke, selfvertroue, self-effektiwiteit, strewe na gehalte en stresbestuur het egter 'n afname getoon. Weilbach (2007:53), Greffrath (2006) en *The Hong Kong Sea School* (2004) se studie het ongelukkig nie die langtermyn effek van die ROPELOC ingesluit nie. Die resultate soos aangedui in Tabel 4.2 dien dus as bewys van die positiewe bydrae wat AEPe lewer op persoonlike ontwikkeling van adolessente.

4.3.7 Interne en eksterne lokus van kontrole

'n Persoon se lokus van kontrole is, volgens Lussier (2000:29) en Richards *et al.* (2002:5), op 'n kontinuum van oortuiging wat lê tussen eksterne en interne oortuiging oor wie kontrole uitoefen oor eie optrede. Persone met 'n eksterne lokus van kontrole glo dat hulle geen beheer oor hul gedrag het nie en dat hul gedrag weinig te doen het met hul prestasie. Hierteenoor glo persone met 'n interne lokus van kontrole dat hulle ten volle verantwoordelik is vir hul gedrag en dat hul prestasie direk afhanklik is daarvan (Richards *et al.*, 2002:5; Lussier, 2000:29; Whetten & Cameron, 1995:77). Die meeste mense ressorteer binne dié kontinuum en beskik nie oor 'n hoë eksterne of hoë interne lokus van kontrole nie (Baron & Greensberg, 1990:200). Whetten en Cameron (1995:78) het bevind dat persone met 'n hoë interne lokus van kontrole die suksesvolste bestuurders is.

Whetten en Cameron (1995:78) het ook bevind dat groepe wat gelei is deur persone met 'n hoë interne lokus van kontrole meer effektief was as groepe wat gelei is deur persone met 'n hoë eksterne lokus van kontrole.

'n Persoon se lokus van kontrole kan egter verander met tyd, maar selfinsig is 'n voorvereiste vir selfverbetering en verandering (Whetten & Cameron, 1995:79; Baron & Greensberg, 1990:200). AEP-programmaanbieders poog om alle deelnemers die geleentheid te gee om beter mense te word – leiers in hul eie reg. Die AEP-programmaanbieders verskaf betekenisvolle, avontuurgerigte ondervindinge wat die deelnemers help om meer produktiewe lede by hul skole/ondernemings of in gemeenskappe te word (Wurdinger, 1995:3).

Volgens Tabel 4.2 het Greffrath (2006:46) se program nie 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die verbetering van beide interne lokus van kontrole ($d=-0.24$) en eksterne lokus van kontrole ($d=-0.19$) nie. In beide genoemde gevalle het die kontrolegroepe 'n negatiewe resultaat opgelewer (sien Tabel 4.2) wat bogenoemde bevinding beaam. Bogenoemde resultate kon moontlik daaraan toegeskryf word dat die programdeelnemers nie goeie selfinsig gehad het nie. Bogenoemde probleem kon moontlik, volgens Terry (2002:57) tydens die nabetragtingsessie na afloop van risiko-draende aktiwiteite soos abseiling of rotsklim deur middel van fasilitering oorkom word deur klem te lê op die derde fase van Kolb se ervaringsleermodel, naamlik konseptualisering. Tydens dié fase behoort programdeelnemers die geleentheid te kry om dit wat hulle oor hulself geleer het met die groep te deel asook om betekenis daaraan te verleen (Kolb, 1984:21 en Schoel & Maizell, 2002:253). Luckner en Nadler (1997:103) waarsku dat dit moeilik is vir programaanbieders om te weet hoe om introspeksie by verskillende programdeelnemers te bevorder en om hulle te help om bewus te raak van hul gedrag, denke en gevoelens. Bogenoemde bevindings onderstreep dus die belangrikheid van effektiewe fasilitering deur die programaanbieders tydens die nabetragtingsessies om te verseker dat die programdeelnemers waarde put uit AEPe.

Tabel 4.2 dui ook aan dat AEPe 'n prakties betekenisvolle bydrae kan maak tot programdeelnemers se interne en/of eksterne lokus van kontrole. Weilbach (2007:53) en *The Hong Kong Sea School* (2004:26) het egter gevind dat hul programme 'n byna matige prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot hul programdeelnemers se interne lokus van kontrole ($d=0.49$ en $d=0.45$ respektiewelik). Weilbach (2007:54) het ook 'n verskil van $d=0.64$ gekry tussen sy eksperimentele en kontrolegroep, wat die geldigheid van sy bevinding bevestig. Bogenoemde resultate is bemoedigend, aangesien dit, soos reeds aangehaal, bevestig dat die programdeelnemers besef dat hulle verantwoordelik is vir hul gedrag en dat hul prestasie direk afhanklik is van hul gedrag. Aan die ander kant van die kontinuum, naamlik eksterne lokus van kontrole, het Weilbach (2007:53) 'n groot prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.90$). Die geldigheid van bogenoemde resultaat is ook bevestig deur die groot prakties betekenisvolle verskil tussen sy eksperimentele en kontrolegroep ($d=1.04$). 'n Groot prakties betekenisvolle bevinding vir eksterne lokus van kontrole is nie noodwendig 'n goeie bevinding nie, aangesien persone met 'n hoë eksterne lokus van kontrole glo dat hulle geen beheer het oor hul gedrag nie en dat hul gedrag weinig te doen het met hul prestasie.

4.3.8 Samevatting

Die invloed van AEPe op die onderskeie dimensies van persoonlike effektiwiteit, soos gemeet deur die ROPELOC, was nie in al die bogenoemde studies eenvormig nie (sien Tabel 4.2). Hierdie verskille kan onder andere toegeskryf word aan:

- ouderdomsverskille van programdeelnemers;
- tydsduur van programme;
- kultuurverskille;
- moontlike soortgelyke vorige avontuurgerigte ervaringsleer blootstelling;

- spesifieke samestelling van programme ooreenkomstig programdeelnemers se behoeftes;
- die ervaring van programaanbieders;
- die doelgerigtheid van die onderskeie aktiwiteite;
- keuring van deelnemers;
- die grootte van groepe wat die skep van unieke sosiale omgewings kon beperk het;
- die motiveringsvlakke van die programdeelnemers sowel as van die programaanbieders en
- vlak van kognitiewe en persoonlike volwassenheid.

Bogenoemde probleme is egter moeilik oplosbaar omdat dit byna onmoontlik is om die veranderlikes te standaardiseer as gevolg van logistiese redes, tyd en finansiële beperkings.

Tekortkominge wat by die meeste van bogenoemde studies voorgekom het, is die feit dat hulle nie van kontrolegroepe gebruik gemaak het nie, behalwe Weilbach (2007:53) en Greffrath (2006:49), asook dat hulle van klein ondersoekpopulasies gebruik gemaak het wat die studies moeilik vergelykbaar maak. Opvolgtoetse om vas te stel of die veranderinge wat ingetree het as gevolg van die AEPe 'n langdurige effek op die programdeelnemers gehad het, het ook nie plaasgevind nie.

Bogenoemde bevindinge dui daarop dat alle aspekte van AEPe nie altyd realiseer vir alle deelnemers nie. Hattie *et al.* (1997:77) staaf hierdie bevinding deur middel van resultate behaal tydens hul meta-analise. Veral die effek van die AEP op 15-jariges blyk heelwat swakker te wees as vir hoër ouderdomsgroepe. Volgens Neill (1999:4) is 15-jariges in 'n ontwikkelingsfase van hul lewe waartydens dit moeilik is om hul selfpersepsie te verbeter. Skoolleerlinge moet dus volgens Neill (1999:4) 'n sekere vlak van kognitiewe en persoonlike

volwassenheid bereik alvorens hulle persoonlike voordeel sal trek uit AEPe. Dus, hoe ouer die leerlinge, hoe groter behoort die voordeel te wees wat hulle uit deelname aan AEPe kan put.

Ten spyte van bogenoemde tekortkominge blyk dit egter dat die somtotaal van die verskillende dimensies se resultate aandui dat die AEPe 'n positiewe bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van persoonlike effektiwiteit soos bepaal deur bogenoemde studies.

Ten slotte kan dus genoem word dat bogenoemde resultate wetenskaplike ondersteuning bied vir die feit dat AEPe oor die algemeen aangewend kan word as effektiewe opvoedkundige programme vir die ontwikkeling van persoonlike effektiwiteit.

4.4 Samevatting

Bogenoemde bevindinge dui daarop dat nie alle AEPe 'n betekenisvolle uitwerking op die programdeelnemers het. Volgens Tabel 4.1 en Tabel 4.2 bestaan daar variasies in uitkomste tussen verskillende studies en verskillende programme, sowel as tussen verskillende programdeelnemers. Veral tydens middel-adolessensie is dit volgens Ho Choon Mei (2003:47) moeilik om die veranderinge te verkry wat verwag word van AEPe, omdat daar tydens hierdie tydperk verskeie aspekte is wat 'n invloed uitoefen op die selfpersepsie van skoolleerlinge, byvoorbeeld sosio-ekonomiese status, kultuur, geslag, seksuele oriëntering, geestelike/fisiese gesondheid, houding en waardes (Upcraft, 1993:7). Howard en Peniston (2002:5) voeg hierby ook aspekte soos gevoelens van vryheid, onafhanklikheid, innerlike sekuriteit en selfvertroue. Tesame met bogenoemde verklarings het Neill (1999:9) bevind dat programme langer as nege dae beter resultate oplewer as programme wat tussen twee tot agt dae duur.

Cason en Gillis (1994:46) beaam ook dat langer programme meer effektief is. Hattie *et al.* (1997:63) verklaar meer spesifiek dat hulle tydens hul meta-analise bevind het dat AEPe wat 20 dae duur meer effektief is, beide na afloop van die programme sowel as op die lang termyn. Bogenoemde bevindinge is egter teenstrydig met die resultate behaal deur Weillbach tydens sy 5-dagprogram wat vir nege persoonlike effektiwiteitsdimensies, soos gemeet deur die ROPELOC, 'n groter bydrae gelewer het tot persoonlike effektiwiteit as *The Hong Kong Sea School* se 9-dagprogramme. Die resultate van programme wat 20 dae en langer duur, soos gemeet deur die ROPELOC, kon egter nie bekom word nie. Navorsing oor die langtermyn effek van die AEP, soos gemeet deur die verskillende dimensies van die ROPELOC, kon ook nie opgespoor word nie. Volgens Paxton en McAvoy (2000:202) is daar weinig navorsing gedoen oor die langtermyn-voordele wat deelname aan AEPe inhou. Die meerderheid studies fokus slegs op onmiddellike voordele.

Die klein tot matige invloed wat AEPe volgens navorsingsbevindinge op programdeelnemers se selfpersepsie van hul persoonlike eienskappe en vermoëns het, is volgens Hattie *et al.* (1997:77) soortgelyk aan die gemiddelde uitkomst gelewer deur psigologiese opvoedingsprogramme, sowel as ander tipe opvoedkundige selfkonsep-veranderingsprogramme. Afgesien van bogenoemde verskille is daar, volgens Hattie *et al.* (1997:77) genoegsame wetenskaplike ondersteuning dat AEPe gemiddelde, geregverdigde en effektiewe opvoedingsprogramme bied.

AEPe kan na aanleiding van bogenoemde bevindinge met vertroue aangewend word om die persoonlike- en lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge te ontwikkel.

HOOFSTUK 5: DIE IMPAK VAN 'n AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP DIE LEWENSEFFEKTIWITEIT VAN SWART HOëRSKOOLLEERLINGE

Hierdie artikel sal voorgelê word aan die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning en word ingesluit in hierdie proefskrif met die toestemming van die mede-outeurs, proff. C. du P. Meyer, G.L. Strydom en H.N. Kotzé. Die artikel word in die proefskrif aangebied volgens die spesifieke riglyne van die tydskrif. Riglyne aan outeurs word as Bylaag B by hierdie proefskrif ingebind.



**DIE IMPAK VAN 'N AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP
DIE LEWENSEFFEKTIWITEIT VAN SWART HOËRSKOOLEERLINGE**

**THE IMPACT OF AN ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL LEARNING
PROGRAM ON THE LIFE EFFECTIVENESS OF BLACK HIGH SCHOOL
PUPILS**

Mnr Pieter J Louw, Tel: +27(0) 83 284 5839 (sel); +27 (0) 86 501 8086 (faks)
E-pos: melanie.louw@za.sabmiller.com (Rekreasiekunde)

Prof Charle du P Meyer, Tel: +27 (0) 18 2991809 (w); +27 (0) 18 299 1808 (faks)
E-pos: charle.meyer@nwu.ac.za - Korresponderende outeur (Rekreasiekunde)

Prof Gert L Strydom, Tel: +27 (0) 82 902 6686 (sel); +27 (0) 18-299 1799 (faks)
E-pos: gert.strydom@nwu.ac.za (Biokinetika)

Prof H Nic Kotzé, Tel: +27 (0) 796515575 (sel); +27 (0) 18-2992833 (faks)
E-pos: nic.kotze@nwu.ac.za (Psigologie)

Skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap, Noordwes-Universiteit
(Potchefstroom kampus), Potchefstroom, Suid-Afrika
Privaatsak X6001, Potchefstroom, 2531
Suid-Afrika

Manuskrip aangebied vir publikasie in die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing
in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning

DIE IMPAK VAN 'N AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP DIE LEWENSEFFEKTIWITEIT VAN SWART HOËRSKOOLEERLINGE

*Pieter J LOUW, Charlé du P MEYER, Gert STRYDOM en Nic KOTZÉ
Skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap, Noordwes-Universiteit
Potchefstroom, Republiek van Suid-Afrika*

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effect of an adventure based experiential learning program (AEP) in developing the life effectiveness of black high school pupils. "Life Effectiveness" is the psychological and behavioural aspects of human functioning which determine the proficiency of a person in society (Neill et al., 1997). A total of eighty pupils (forty boys and forty girls) aged between twelve and seventeen years participated in this program. The study consisted of an experimental and control group of forty each. The experimental group participated in a five day AEP in the Vredefort Dome in the North West province. "The Life Effectiveness Questionnaire" (LEQ-H) as developed by Neill et al. (1997) was used as the research instrument for this study. This questionnaire was administered before, directly after and six months after the initial evaluation to determine the immediate and long term effect thereof. The results yielded an overall intra-group effect size of $d = 0.03$ in the short term and a negative effect size of $d = -0.03$ in the long term. The inter-group results however yielded an overall small effect size of $d = 0.35$ in the short term and a medium effect size of $d = 0.49$ in the long term. The overall results obtained indicate that an AEP had a significant intergroup short- and long term effect on the life effectiveness of black high school pupils but it did not have a significant intra-group effect.

Key words: Adventure; life effectiveness; adolescents; experiential learning; self confidence, black students.

INLEIDING

Een van die mees kritieke uitdagings vir avontuurgerigte ervaringsleerorganisasies in die 21ste eeu is, volgens Neill en Flory (2000a), die ontwikkeling van toepaslike avontuurgerigte ervaringsleerprogramme (AEP) vir kapasiteitsontwikkeling van minderbevoorregte groepe. Kapasiteitsontwikkeling is belangrik omdat hedendaagse hoërskoolleerlinge veel groter eise en uitdagings stel aan opvoedkundige inrigtings as voorheen (Upcraft, 1993). Hulle is meer divers met betrekking tot ouderdom, ras, sosio-ekonomiese status, kultuur, geslag, gesinsondersteuning en stabiliteit, seksuele oriëntering, geestelike/fisieke gesondheid, houdings en waardes (Upcraft, 1993).

AEPe is nie iets nuuts nie en kan so ver terug gevolg word as Plato (Louw *et al.*, 2007). Dit het wel gedurende die 20ste eeu 'n herlewing getoon as gevolg van opvoedkundiges soos Kurt Hahn en internasionale organisasies soos *Outward Bound* (Hattie *et al.*, 1997), wat dit aangewend het om die sosiale agteruitgang van veral die jeug teen te werk (Priest & Gass, 2005). Witt en Crompton (1996) beklemtoon die waarde van AEPe en dui aan dat dit wêreldwyd erken word as 'n effektiewe wetenskaplike metode en hulpmiddel om die lewenseffektiwiteit van adolessente én volwassenes te help ontwikkel. 'n AEP kan ook beskryf word as 'n vorm van opvoeding en/of intervensie waartydens avontuuraktiwiteite, wat fisiek en/of psigies veeleisend is en gepaard gaan met risiko's, gebruik word binne 'n raamwerk van veiligheid om vaardigheidsontwikkeling en inter- en intrapersoonlike groei te bewerkstellig (Wurdinger, 1995; Nadler & Luckner, 1992).

In teenstelling met die tradisionele psigologiese intervensieprogramme beveel Gray en Perusco (1993), Gass (1993) en Kimball en Bacon (1993) AEPe aan wat in die buitelug plaasvind as 'n terapeutikum vir die gebreke wat in die hedendaagse onderwys- en samelewingstelsels voorkom. Kimball en Bacon (1993) omskryf die waarde van avontuurterapie eerstens as 'n formele aanslag

op aangeleerde hulpeloosheid, afhanklikheid en gevoelens van lae eiewaarde. Tweedens word leerlinge deur avontuurterapie in staat gestel om innerlike bronne wat voorheen nie benut is nie te ontdek deur middel van prestasie-gebaseerde sukses en bemeestering. Derdens aktiveer avontuurprogramme persepsies van toereikendheid, potensiaal en eiewaarde. Howard en Peniston (2002) en Driver (1992) voeg by dat AEPe psigo-emosionele voordele asook 'n gevoel van vryheid, onafhanklikheid, selfbestuur, eiewaarde, innerlike sekuriteit, selfvertroue en selfversekerdheid laat toeneem. Hierdie perseptuele verandering is uiters belangrik vir gedrags-, motiverings- en emosionele veranderinge by hoërskoolleerlinge (Kimball & Bacon, 1993) en bring mee verdraagsaamheid teenoor en begrip vir ander, asook 'n verbetering ten opsigte van samewerking binne groepe. Dit bied ook aan die leerlinge die geleentheid om hul eie besluite te neem, wat gevolglik ook portuurgroepverhoudinge versterk (Gass *et al.*, 2003; Howard & Peniston, 2002).

Hattie *et al.* (1997) se bevindinge dui egter aan dat alle AEPe of aspekte daarvan nie vir alle deelnemers tot voordeel is nie. Veral vyftienjariges toon 'n dramatiese insinking in resultate omdat hierdie ouderdomsgroep huiwerig blyk te wees om hulself hoog aan te slaan (Neill, 1999).

Die navorsingsvraag wat derhalwe met die studie beantwoord wil word, is wat die onmiddellike asook langtermyn effek van die AEP op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge is.

Swart hoërskoolleerlinge is spesifiek in hierdie studie gebruik, aangesien geen resultate oor hul deelname aan AEPe in Suid-Afrika gevind kon word nie. Die resultate van hierdie studie behoort dus belangrike wetenskaplike inligting te verskaf rakende die bydrae wat die AEP kan lewer tot 'n kultuurgroep wat uit gedepriveerde groepe kom. In die lig van die huidige transformasie- en bemagtigingsprosesse in Suid-Afrika is hierdie tipe inligting veral uiters relevant.

METODE VAN ONDERSOEK

Navorsingsontwerp

Die navorsingsmodel wat in hierdie studie gebruik is, is 'n voortoets-natoets-ewekansige groepontwerp (Thomas & Nelson, 2001). Hierdie ewekansig saamgestelde groepe is onderwerp aan voor- en natoetse en opvolgtoetse om die kort- en langtermyn effek van die AEP te bepaal.

Deelnemers

Die ondersoekgroep het bestaan uit 40 seuns en 40 dogters wat ewekansig uit die beskikbare Graad 9-leerlinge van 'n stedelike swart skool gekies is. Uit hierdie groepe is 20 seuns en 20 dogters ewekansig saamgestel om die eksperimentele groep te vorm, met die oorblywende 20 seuns en 20 dogters wat die kontrolegroep uitgemaak het. Hierdie leerlinge was almal tussen die ouderdom van twaalf en sewentien jaar (gemiddelde ouderdom 14.5 jaar). Die studie het op hierdie spesifieke skool gefokus vanweë die feit dat die skool 'n skool in 'n stedelike gebied geleë is met swart kinders afkomstig uit 'n lae sosio-ekonomiese woonarea waar geen kind voorheen aan AEPe blootgestel is nie. Die voertaal in die skool is Engels.

Prosedure

Nadat die nodige toestemming ontvang is het die gekose Graad 9-leerlinge 'n brief ontvang wat die studie aan hulle en hul ouers verduidelik het. In die brief is dit ook baie duidelik aan hulle gestel dat hulle onder geen verpligting staan om aan die program deel te neem nie en dat hulle ook deelname in enige stadium kon staak indien hulle om welke rede ook al nie meer met die program wou voortgaan nie. Deelname aan die program was dus uit vrye keuse. Ingesluit was daar ook 'n toestemmingsvorm wat deur die leerlinge se ouers of voogde ingevul moes word, asook 'n vrywarings- en mediese inligtingsvorm met 'n lys aanbevole items en benodigdhede vir die AEP.

Voordat die AEP 'n aanvang geneem het, het beide die eksperimentele en kontrolegroepe die LEQ-H by die skool onder die toesig van die navorser, 'n *Outward Bound*-beampte en twee onderwysers voltooi. Die navorser het deurgaans verduidelikings van die vrae aan leerders verskaf indien daar onduidelikhede was. Onmiddellik na afloop van die AEP waaraan die eksperimentele groep deelgeneem het, het beide groepe die LEQ-H voltooi om die korttermyn effek van die AEP te bepaal. Ses maande na die aanvanklike evaluering het beide groepe weer die LEQ-H voltooi ten einde die retensiewaarde van die AEP te bepaal.

Avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP)

Die AEP wat gebruik is vir die intervensie is saamgestel volgens die beginsels van die GRABBSS-assesseringsmodel van Schoel en Maizell (2002) asook Stumbo en Peterson (2004) se *Therapeutic Recreation Accountability Model* (TRAM). Die AEP het bestaan uit probleemoplossingsinisiatiewe, kampering, *abseiling*, kanovaart, bergklim, kaart- en kompaswerk, rotsklim, en 'n solo-ervaring by die Venterskroonkampterrein en omliggende wildernisarea. Die AEP is aangebied oor 'n periode van vyf dae, aangesien dit optimaal was in terme van die tyd beskikbaar in die skoolvakansie en ook bekostigbaarheid. Om eenvormigheid te verkry tydens die aanbieding van die AEP is spesifiek gebruik gemaak van *Outward Bound*-programaanbieders, aangesien hulle dieselfde opleiding ontvang het. Die navorser het deurgaans die verskillende groepe gemonitor ten einde eenvormigheid van aanbieding te verseker.

Meetinstrument

Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H) (Neill et al., 1997)

Ten einde die effek van die AEP op geselekteerde kenmerke van lewenseffektiwiteit te bepaal is gebruik gemaak van die LEQ-H. Hierdie toets is gebruik omdat die volgende eienskappe wat geassosieer word met

lewenseffektiwiteit geëvalueer word: prestasie-motivering, inisiatief, emosionele beheer, intellektuele aanpasbaarheid, selfvertroue, sosiale vermoë, taakgeoriënteerde leierskap en tydsbestuur (Neill *et al.*, 1997). Die instrument bepaal dus watter veranderinge in die selfpersepsie van lewensgehalte by leerlinge plaasvind. Die resultate van die studie is ook onderwerp aan die Cronbach Alpha-ontleding (Field, 2005) ten einde te bepaal of die resultate van die LEQ-H vir die betrokke studie betroubaar was al dan nie. Volgens Field (2005) is 'n Cronbach Alpha van 0.8 aanvaarbaar, terwyl 'n waarde van hoër as 0.5 steeds betroubaarheid aandui, maar sodanige resultate moet met omsigtigheid geïnterpreteer word. Volgens Neill *et al.* (1997) het die LEQ-H 'n interne betroubaarheid (Cronbach Alpha) van tussen 0.78 en 0.93.

Dataverwerking

Die ingesamelde inligting is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) ontleed. Die data wat deur middel van die LEQ-H-vraelyste ingesamel is, is geanaliseer deur middel van die Statistica-rekenaarprogram (Statsoft, 2006). Verskille ten opsigte van die inter- (eksperimentele vs. kontrolegroepe) asook intra-groep (eksperimentele vs. eksperimentele en kontrole vs. kontrole) is ontleed. Ten einde die praktiese betekenisvolheid van die verskille te bepaal is gebruik gemaak van effekgrootte (EG). Volgens Ellis en Steyn (2003) word die effekgrootte gebruik in plaas van, of aanvullend tot, beskrywende statistieke wat in die geval van subpopulasie-steekproewe of kleiner steekproewe, nie altyd relevant is nie. Die effekgroottes wat tydens hierdie studie gebruik sal word om die praktiese betekenisvolheid van die resultate aan te dui sal as volg, volgens Thomas en Nelson (2001) en Cohen (1988) se gekombineerde aanbeveling, geïnterpreteer word: (a) $d < 0.50$: klein effek met geringe praktiese betekenisvolheid, (b) $d \geq 0.50$: matige effek met matige praktiese betekenisvolheid en (c) $d \geq 0.80$ groot effek met groot praktiese betekenisvolheid.

RESULTATE EN BESPREKING

Van die oorspronklike veertig leerlinge kon slegs agt-en-dertig vraelyste vir die ontleding gebruik word. Die resultate is aanvanklik onderwerp aan die Cronbach Alpha-ontleding (Field, 2005) ten einde te bepaal of die resultate van die LEQ-H wel betroubaar was. 'n Cronbach Alpha van 0.8 is aanvaarbaar, alhoewel Field (2005) dit stel dat 'n waarde van hoër as 0.5 steeds op betroubaarheid dui, maar dat die resultate dan met omsigtigheid geïnterpreteer moet word. Die resultate toon dat al die Cronbach Alphas van die verskillende dimensies wel bokant 0.5 is, maar nie voldoen aan die vereiste van groter as 0.8 nie. Die resultate moet dus met die nodige omsigtigheid interpreteer word. Uit 'n nadere ontleding van die resultate blyk dit egter dat die lae Alpha- waardes toegeskryf kan word aan enkele vrae wat moontlik misinterpreteer is. Voorbeelde hiervan is: "I like to be busy and involved in things" en "I know I have the ability to do anything I want to".

Intra-groep

Uit Tabel 5.1 kan waargeneem word dat slegs drie van die komponente van die intra-groep LEQ-H (tydsbestuur, sosiale vaardighede en taakgeoriënteerde leierskap) tussen die voortoets (T1) en die natoets (T2) klein prakties betekenisvolle resultate gelewer het. Die resultaat behaal vir tydsbestuur ($d=0.32$) is wel hoër as die resultate behaal deur Eagle *et al.* (2005) met $d=0.23$ na afloop van hul 1-dagprogram en Ho Choon Mei (2003) met $d=0.24$ se 3-dagprogram, maar wel kleiner as Neill en Flory (2000b) met $d=0.55$ se 8-dagprogram en heelwat kleiner as Neill (2001) met $d=0.84$ se 22-dagprogram. Dit blyk derhalwe dat langer programme 'n beter effek op programdeelnemers se ontwikkeling van tydsbestuur tot gevolg kan hê. Bogenoemde positiewe ontwikkeling van tydsbestuur kan volgens Schoel en Maizell (2002) toegeskryf word aan die blootstelling van programdeelnemers aan tydsbeperkings tydens probleemoplossingsituasies, asook op 'n meer individualistiese basis tydens kampering, waar hul tydsbestuur onmiddellik blootgestel word aan konsekwensies.

Tabel 5.1: Die intra-groepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge

LEQ komponente		n		Gemiddeld		Standaard-afwyking		Korttermyn effek (T1 na T2)				Langtermyn effek (T1 na T3)			
								Effekgrootte (d)				Effekgrootte (d)			
		E	K	E	K	E	K	E		K		E		K	
Tydsbestuur	T1	38	38	16.8	15.9	3.98	4.53	0.32	*	0.26	*	0.01	*	0.17	*
	T2			17.9	16.9	3.44	3.88								
	T3			16.8	16.4	4.07	3.26								
Sosiale vaardighede	T1	38	38	18.1	16.7	3.73	3.69	0.14	*	0.11	*	0.24	*	0.06	*
	T2			18.5	17.0	2.98	3.17								
	T3			18.8	16.9	3.15	4.00								
Prestasie motivering	T1	38	38	21.1	20.8	2.61	2.95	-0.14		-0.11		-0.13		-0.39	
	T2			20.8	20.5	2.62	3.05								
	T3			20.8	19.3	2.49	4.02								
Intellektuele aanpasbaarheid	T1	38	38	19.5	18.3	3.14	3.65	-0.03		0.20	*	-0.03		-0.22	
	T2			19.4	18.9	3.30	2.83								
	T3			19.4	17.7	2.41	2.66								
Taakgeörienteerde leierskap	T1	38	38	16.0	14.1	4.99	3.71	0.15	*	0.26	*	0.23	*	0.42	*
	T2			16.6	15.3	3.58	4.68								
	T3			16.9	15.8	3.96	4.10								
Emosionele beheer	T1	38	38	17.9	16.1	3.72	4.61	-0.18		-0.19		-0.11		-0.23	
	T2			17.2	15.2	3.88	4.47								
	T3			17.5	15.0	3.21	4.64								
Inisiatief	T1	38	38	20.7	18.8	2.99	2.95	-0.05		-0.06		-0.34		-0.17	
	T2			20.5	18.6	2.72	4.12								
	T3			19.5	18.1	3.52	4.33								
Selfvertroue	T1	38	38	21.8	19.6	2.33	3.23	-0.11		0.12	*	-0.12		0.06	*
	T2			21.6	20.0	2.07	3.17								
	T3			21.6	19.8	1.97	2.84								
TOTALE LEWENSEFFEKTIVITEIT	T1	38	38	19.0	17.5	2.00	2.05	0.03	*	0.12	*	-0.03		-0.06	
	T2			19.0	17.8	2.11	2.21								
	T3			18.9	17.4	1.94	2.43								

E = Eksperimentele groep, K = Kontrolegroep; Praktiese betekenisvolheid van d: *klein effek, **matige effek, ***groot effek (Cohen, 1988; Thomas & Nelson, 1996)

Die resultate vir sosiale vaardighede ($d=0.14$) stem ooreen met Ho Choon Mei (2003) met $d=0.17$, Doherty (2003) met $d=0.11$ en Neill en Flory (2000b) met $d=0.16$, maar is wel kleiner as die resultate behaal deur Sassela (2005) met $d=0.43$, Eagle *et al.* (2005) met $d=0.68$ en Neill (2001) met $d=0.86$.

Alhoewel Neill (2001) se 22-dagprogram die beste resultate behaal het, kon hier geen tendens waargeneem word in soverre die tydsduur van programme betref nie. Taakgeoriënteerde leierskap se resultaat van $d=0.15$ by die eksperimentele groep is heelwat kleiner as die bevindinge van Sassela (2005) met $d=0.42$, Doherty (2003) met $d=0.25$, Ho Choon Mei (2003) met $d=0.21$ en Neill en Flory (2000b) met $d=0.30$ tussen die voor- en natoets, maar het tog 'n positiewe tendens getoon by die ontwikkeling van taakgeoriënteerde leierskap. Neill (2001) se 22-dag-*Outward Bound*-program het weereens getoon dat die langer program 'n groter bydrae lewer ($d=0.76$). Hierdie positiewe resultate kan toegeskryf word aan die feit dat taakgeoriënteerde leierskap vanself posvat as gevolg van deelname aan probleemoplossings-aktiwiteite waartydens gesamentlike oplossings verkry moet word (Covey, 1997).

Neill en Flory (2000a) se bevinding dat prestasie-motivering, intellektuele aanpasbaarheid en inisiatief areas is wat die minste groei toon as gevolg van AEPe is ook deur hierdie studie bevestig. Die negatiewe resultate ($d=-0.14$) wat behaal is vir prestasie-motivering verskil nie veel van die resultate behaal deur Doherty (2003) met $d=0.03$ en Ho Choon Mei (2003) met $d=0.09$. Neill en Flory (2000b) het egter 'n meer positiewe resultaat ($d=0.19$) behaal. Neill (2001) met $d=0.73$ dui weereens aan dat die langer programme 'n veel groter invloed uitoefen op die ontwikkeling van programdeelnemers.

Die negatiewe groei ($d=-0.03$) behaal vir intellektuele aanpasbaarheid stem ooreen met die resultaat behaal deur Doherty (2003) met $d=-0.02$. Ho Choon Mei (2003) met $d=0.13$ en Neill en Flory (2000b) met $d=0.23$ en veral die 22-dag-*Outward Bound*-program van Neill (2001) met $d=0.87$ toon egter dat AEPe wel

positiewe groei kan teweegbring. In Neill (2001) se studie blyk dit dat die hoër gemiddelde ouderdom van die deelnemers in hierdie program 'n groter impak gehad het op die resultate van intellektuele aanpasbaarheid. Inisiatief se negatiewe resultaat ($d=-0.05$) kan vergelyk word met die negatiewe groei behaal deur Sassela (2005) met $d=-0.35$ en Doherty (2003) met $d=-0.25$. In teenstelling hiermee het Ho Choon Mei (2003) met $d=0.23$, Neill (2001) met $d=0.41$ en Neill en Flory (2000b) met $d=0.38$ getoon dat AEPe wel 'n positiewe bydrae kan lewer tot die bevordering van inisiatief. Bogenoemde negatiewe resultate kan moontlik toegeskryf word aan die moontlikheid dat die programdeelnemers die program begin het met 'n oeroptimistiese siening van hul vermoë tot prestasie-motivering, intellektuele aanpasbaarheid en inisiatief. Tydens deelname aan die program het hulle egter meer realistiese sienings oor hul vermoëns tot prestasie-motivering, intellektuele aanpasbaarheid en inisiatief ontwikkel, wat daartoe bygedra het dat hulle hulself laer geëvalueer het na afloop van die AEP. Hierdie siening word ook bevestig in die studie van Neill (1999).

Emosionele beheer se negatiewe resultaat ($d=-0.18$) soos verkry in hierdie studie, is teenstrydig met die bevindinge van Neill en Flory (2000b) wie se 8-dagprogram 'n klein resultaat verkry het ($d=0.39$). Eagle *et al.* (2005) met hul 1-dagprogram ($d=0.20$) en Ho Choon Mei (2003) met sy 3-dagprogram ($d=0.18$) het beide klein praktiese betekenisvolle resultate behaal. Doherty (2003) se een-dagprogram het 'n klein praktiese betekenisvolle resultaat opgelewer ($d=0.13$). Die twee lang programme van Sassela (2005) (56 dae) en Neill (2001) (22 dae) het beide matige praktiese betekenisvolle resultate behaal ($d=0.68$ en $d=0.62$ respektiewelik), wat weereens 'n aanduiding is van die betekenisvolle bydrae wat programme van nege dae en langer tot gevolg het. Die negatiewe resultaat wat in hierdie studie verkry is vir emosionele beheer kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die programdeelnemers tydens deelname aan hul onderskeie programme meer realistiese sienings oor hul vermoë tot emosionele beheer kon ontwikkel het wat daartoe bygedra het dat hulle hulself laer geëvalueer het na afloop van die AEP as daarvoor, 'n siening wat deur Neill (1999) bevestig word.

Selfvertroue se negatiewe resultaat ($d=-0.11$) in die studie, is vergelykbaar met Doherty (2003) se bevindinge met $d=-0.21$ en Eagle *et al.* (2005) met $d=0.03$. Sassela (2005) met $d=0.09$ en Ho Choon May (2003) met $d=0.11$ se bevindinge was ook nie veel beter nie. Neill (2001) met $d=0.57$ en Neill en Flory (2000b) met $d=0.41$ toon dat AEP wel 'n betekenisvolle positiewe bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van programdeelnemers. Sassela (2005) se swak resultate beteken dat die tydsduur van die program nie hier as verklaring aangebied kan word nie. Die motiveringsvlakke van die programdeelnemers en die dinamika tussen die programdeelnemers en die programaanbieders kon moontlik 'n invloed gehad het op die resultate behaal in die studie. Hierdie siening word ook gehandhaaf deur Hattie *et al.* (1997) en Sibthorp (2003).

Die langtermyneffek van die AEP op tydsbestuur, soos weergegee deur die LEQ-H vir die voor- (T1) en retensietoets (T3) met $d=0.01$, dui aan dat die aangeleerde tydsbestuurvaardigheid besig was om te kwyn. Alhoewel Neill en Flory (2000b) met $d=0.43$ veel groter is as bogenoemde resultaat, het hulle ook 'n afname in retensie vir tydsbestuur ondervind. Hierdie studie se afname kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die programdeelnemers moontlik nie meer blootgestel was aan die nodige persoonlike tydsbestuur nie, maar dat hulle weereens teruggesak het na hul vorige lewenspatrone. Sosiale vaardighede het 'n verbetering getoon van $d=0.14$ tot $d=0.24$, wat vergelykbaar is met Neill en Flory (2000b) wat 'n verbetering van $d=0.16$ tot $d=0.36$ waargeneem het.

Taakgeoriënteerde leierskap wat 'n groei van $d=0.15$ tot $d=0.23$ getoon het, toon 'n veel groter verbetering as wat Neill en Flory (2000b) met $d=0.42$ tot $d=0.45$ behaal het, maar dit dui wel daarop dat die eksperimentele groep verdere groei getoon het na afloop van die program. Prestasie-motivering ($d=-0.13$), intellektuele aanpasbaarheid ($d=-0.03$), emosionele beheer ($d=-0.11$), inisiatief ($d=-0.34$), selfvertroue ($d=-0.12$) dui almal daarop dat die AEP geen langtermynbydrae gelewer het tot hierdie dimensies van lewenseffektiwiteit soos gemeet deur die LEQ-H nie. Bogenoemde negatiewe resultate kan moontlik

toegeskryf word aan die feit dat die LEQ-H wat ontwerp is om die lewenseffektiwiteit van deelnemers aan AEPe te meet, moontlik nie ten volle verstaanbaar was vir die programdeelnemers nie. Die reeds genoemde lae alfa-waardes wat behaal is, toon ook 'n lae betroubaarheidrespons.

Wat die totale LEQ-H se bevindinge oor lewenseffektiwiteit betref, blyk dit dat daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil was tussen die kort- en langtermynresultate nie. Die bevinding van $d=0.03$, wat dui op swak praktiese betekenisvolheid, is behaal tussen die voor- en die natoets, met $d=-0.03$ vir die opvolgtoets. Hierdie swak korttermynresultate stem ooreen met die bevinding van Doherty (2003) met $d=0.08$, maar is teenstrydig met die resultate behaal deur Eagle *et al.* (2005) met $d=0.17$, Sassela (2005) met $d=0.50$, Ho Choon May (2003) met $d=0.21$, Neill (2001) met $d=0.71$ en Neill en Flory (2000b) met $d=0.33$.

Die langtermynresultaat ($d=0.32$) behaal deur Neill en Flory (2000b) vir Australiese hoërskoolleerlinge is ook teenstrydig met die resultate behaal deur hierdie navorsing ($d=-0.03$). Teenstrydig met die meta-analise uitgevoer op adolessente deur Cason en Gilles (1994) wat bevind het dat die langtermyn effek van AEPe $d=0.31$ is en Hattie *et al.* (1997) se meta-analise wat 'n resultaat van $d=0.26$ behaal het, het hierdie studie geen langtermyn effek op sy programdeelnemers gehad nie. Die negatiewe resultaat behaal deur hierdie studie kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die eksperimentele groep daarvan beskuldig is dat hulle van *Outward Bound* se eetgerei gesteel het, soos blyk uit onderhoude wat met programdeelnemers gevoer is.

Die resultate van die kontrolegroep toon 'n klein effekgrootte oor die kort termyn wat dui op 'n verbetering: tydsbestuur ($d=0.26$), intellektuele aanpasbaarheid ($d=0.20$) en taakgeoriënteerde leierskap ($d=0.26$). Oor die lang termyn is daar egter deurgaans 'n verswakking in resultate sigbaar met slegs taakgeoriënteerde leierskap wat 'n positiewe effekgrootte toon (Sien Tabel 5.1).

Intergroepanalise

Uit die resultate behaal vir die totale LEQ-H (Tabel 5.2) blyk dit dat die intergroepvergelyking (eksperimentele vs. kontrolegroep) 'n medium effekgrootte ($d=0.71$) tydens die voortoets (T1) en 'n klein effekgrootte ($d=0.35$) tydens T2 behaal het vir totale lewenseffektiwiteit. Uit Tabel 5.1 is dit duidelik dat die kontrolegroep die grootste intra-groepverandering getoon oor die kort termyn, wat moontlik toegeskryf kan word aan die feit dat hulle van die veronderstelling uitgegaan het dat, indien hulle hul vermoëns hoog ag tydens T2, hulle ook aan 'n AEP sou kon deelneem. Tesame hiermee is dit moontlik dat die eksperimentele groep die AEP begin het met 'n oeroptimistiese siening van hul vermoë. Tydens deelname aan die AEP kon hulle egter meer realistiese sienings oor hul vermoëns ontwikkel wat moontlik daartoe kon bydra het dat hulle hulself dus laer geëvalueer het na afloop van die program.

Hierdie sienings strook met dié van Neill (1999). Die matige prakties betekenisvolle resultaat ($d=0.49$) wat behaal is in die intergroepvergelyking tydens T3 dui aan dat die AEP wel 'n praktiese betekenisvolle bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van die eksperimentele groep. Die volgende intergroep komponente het klein prakties betekenisvolle resultate getoon as gevolg van deelname aan die AEP: sosiale vaardighede ($d=0.35$) tydens T2 en ($d=0.39$) tydens T3.

Die korttermynresultate (T2) behaal vir selfvertroue ($d=0.25$) en ($d=0.62$) oor die langtermyn (T3), na 'n voortoetsresultaat (T1) van 0.68, kan moontlik die gevolg wees daarvan dat die eksperimentele groep 'n oeroptimistiese siening van hulself gehad het voor die aanvang van die AEP. Intellektuele aanpasbaarheid se resultate was $d=0.33$ tydens die voortoets, $d=0.10$ oor die kort termyn en $d=0.63$ oor die lang termyn en dié van emosionele beheer $d=0.40$ tydens die voortoets, $d=0.30$ oor die kort termyn en $d=0.49$ oor die lang termyn.

Tabel 5.2: Die intergroepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge

LEQ komponente	Intergroep vergelyking - T1		Intergroep vergelyking - T2 (gegrond op ANCOVA aangepaste gemiddeldes)		Intergroep vergelyking - T3 (gegrond op ANCOVA aangepaste gemiddeldes)	
	Effekgrootte (d)		Effekgrootte (d)		Effekgrootte (d)	
Tydsbestuur	0.20	*	0.21	*	0.02	*
Sosiale vaardighede	0.37	*	0.35	*	0.39	*
Prestasie motivering	0.10	*	0.05	*	0.45	*
Intellektuele aanpasbaarheid	0.33	*	0.10	*	0.63	**
Taakgeörienteerde leierskap	0.39	*	0.15	*	0.11	*
Emosionele beheer	0.40	*	0.30	*	0.49	**
Inisiatief	0.63	**	0.31	*	0.16	*
Selfvertroue	0.68	**	0.25	*	0.62	**
TOTALE LEWENSEFFEKTIVITEIT	0.71	**	0.35	*	0.49	**

*Praktiese betekenisvolheid van d: *-klein effek, **-matige effek, ***-groot effek (Cohen, 1988; Thomas & Nelson, 2001)*

Die intergroeprresultate behaal vir prestasie motivering en inisiatief was onderskeidelik $d=0.10$ en $d=0.63$ tydens die voortoets, $d=0.05$ en $d=0.31$ oor die kort termyn en $d=0.45$ en $d=0.16$ oor die langtermyn. Hierdie is nog 'n bewys van die aanvanklike ooptimistiese siening van die eksperimentele groep voor die aanvang van die AEP. Die standaardafwyking wat ondervind is by beide die eksperimentele sowel as die kontrolegroepe (Tabel 5.1) dui aan dat daar uiteenlopende sienings by beide groepe voorgekom het, wat die veralgemening

van die resultate nouliks moontlik maak. Taakgeoriënteerde leierskap se standaard, om maar een komponent uit te lig (Tabel 5.1), is 'n aanduiding dat daar uitskieters in beide groepe teenwoordig was. Dit het die resultate negatief beïnvloed en 'n afleiding sonder kwalitatiewe navorsing, wat buite die omvang van die studie was, moeilik gemaak.

GEVOLGTREKKING

Die resultate behaal in die studie stem ooreen met dié van Hattie *et al.* (1997) dat slegs sommige AEPe effektief is en dat die positiewe resultate behaal, teweeggebring word deur slegs sommige van die aktiwiteite waaraan deelgeneem word. Die resultate behaal in hierdie studie dui daarop dat tydsbestuur, sosiale vaardighede en taakgeoriënteerde leierskap soos bevind deur Neill (1999), ook 'n geringe verbetering getoon het as gevolg van die AEP. Voortgesette groei behaal deur sosiale vaardighede en taakgeoriënteerde leierskap dui op volhoubaarheid deur die twee dimensies soos gemeet deur die LEQ-H. Hierteenoor sal pogings aangewend moet word om volhoubare verbeterings teweeg te bring vir tydsbestuur, prestasie-motivering, intellektuele aanpasbaarheid, emosionele beheer, inisiatief en selfvertroue.

Die feit dat hierdie resultate verskil van dié behaal in ander vermeldde studies, kan verduidelik word aan die hand van Neill (1999) se bevindinge dat 'n sekere vlak van kognitiewe en persoonlike volwassenheid bereik moet word alvorens programdeelnemers persoonlike ontwikkelingsvoordele uit AEP kan put. Hoe ouer en meer volwasse die programdeelnemers, hoe groter is die voordeel dus wat uit AEP verkry kan word, aldus Neill (1999). Hy beklemtoon ook dat 15-jariges besonder moeilik is om mee te werk aangesien hulle in 'n vormingsfase verkeer. Die resultate behaal deur hierdie studie bevestig hierdie stelling, aangesien die resultate toon dat hoe ouer die leerling, hoe beter die resultate. Die enigste twaalfjarige student se telling het byvoorbeeld verswak, terwyl die vyf

leerlinge wat die hoogste gemiddeldes behaal het se gemiddelde ouderdom ongeveer ses maande hoër was as dié van die swakste vyf leerlinge.

Die swak bydrae gelewer tot die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge kan verder toegeskryf word aan die feit dat die groep hoërskoolleerlinge baie sosiale bagasie, soos spesifieke vorme van interaksie met hul klasmaats, saamgebring het. Hierdie sosiale magte kan volgens Neill (1999) die ontwikkeling van nuwe konsepte oor hulself teëwerk.

'n Verdere moontlike bydrae tot die beperkte ontwikkeling wat teweeggebring is deur die AEP kan toegeskryf word aan die feit dat die Cronbach Alphas van die verskillende dimensies nie voldoen het aan die vereiste 0.8-waarde soos bepaal deur Field (2005) nie. Alhoewel die Cronbach Alpha-waardes hoër as 0.5 was, kan dit dien as aanduiding dat die programdeelnemers moontlik nie al die vrae, soos gestel deur die LEQ-H, volkome verstaan het nie. 'n Vraelys wat makliker verstaanbaar is vir swart hoërskoolleerlinge, moontlik in hul moedertaal, kan toekomstige navorsing oor lewenseffektiwiteit moontlik meer geldig en betroubaar maak (Stenger, 2001).

Uit die resultate (Tabel 5.1) is dit duidelik dat die intragroep kort- en langtermyn effek van die AEP op totale lewenseffektiwiteit klein of geen prakties betekenisvolle bydrae gelewer het. Die intergroep-resultate (Tabel 5.2) het ook nie op die kort termyn prakties betekenisvolle verskille ten gunste van die eksperimentele groep opgelewer nie, maar wel oor die lang termyn.

Die resultate, waarnemings tydens die program, sowel as onderhoude met die programdeelnemers dui daarop dat meer aandag geskenk moet word aan die fasiliteringsaspek van 'n AEP vir swart hoërskoolleerlinge. Klem op doelwitgeoriënteerde fasilitering behoort te verseker dat leer plaasvind in die volgende dimensies van lewenseffektiwiteit: prestasie-motivering, intellektuele aanpasbaarheid, emosionele beheer, inisiatief en selfvertroue. Dit word ook

aanbeveel dat aandag geskenk moet word aan die taalvaardigheid van programdeelnemers by die beantwoording van vraelyste in 'n taal wat nie hul moedertaal is nie.

SUMMARY

THE IMPACT OF AN ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL LEARNING PROGRAMME ON THE LIFE EFFECTIVENESS OF BLACK HIGH SCHOOL PUPILS

Introduction

The aim of this study is to determine the immediate and long-term effect of an adventure based experiential learning program (AEP) on the following dimensions of the life effectiveness of black high school pupils, as measured by the Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H): achievement motivation, active initiative, emotional control, intellectual flexibility, self confidence, social competence, task leadership and time management (Neill *et al.*, 1997). Life effectiveness is the psychological and behavioural aspects of human functioning which determine the proficiency of a person in society (Neill *et al.*, 1997). A total of eighty grade nine pupils (forty boys and forty girls) aged between twelve and seventeen participated in the program. The study consisted of an experimental and control group of forty each. The experimental group participated in a five day AEP in the Vredefort Dome in the North West province.

Adventure based experiential learning programmes (AEPe) are certainly nothing new (Louw *et al.*, 2007). Its inception can be traced back as far as Plato after which it was revised as a result of the contributions of Kurt Hahn, the German educationalist and organisations such as Outward Bound (Hattie *et al.*, 1997). Witt and Crompton (1996) further emphasised value of AEPs by stating that they are internationally recognised as a scientific method that assist in developing the life effectiveness of adolescents and adults.

One of the most critical challenges for adventure based experiential learning organisations in the 21st century is the development of applicable AEPs for less

privileged groups, according to Neill and Flory (2000a). High school pupils in this day and age pose much bigger challenges to educational institutions. They are more diverse in terms of age, race, socio-economic status, culture, sex, stability, attitudes and values (Upcraft, 1993). To adhere to the above mentioned challenges Kimball and Bacon (1993) recommend AEPs that take place in nature as this serves as a therapy for the gaps in the current educational- and community systems.

Black high school students were specifically used in this study because no results regarding their participation in AEPs have been found in South Africa. The results of this study will deliver important scientific information regarding this topic, especially in light of the current focus on transformation and empowerment.

Aim of the study

The aim of this study is to determine the effect of an AEP on the life effectiveness of black high school students in South Africa.

Research population

The research population consisted of 40 boys and 40 girls who were selected randomly from the Grade 9 pupils at the "Tersia King Learning Academy". 20 boys and 20 girls were randomly selected to form the experimental group who followed the AEP. The rest of the pupils formed the control group. The pupils were aged between twelve and seventeen years with an average age of 14.5 years.

Measuring instrument

The LEQ-H instrument developed by Neill *et al.* (1997) was applied to determine the effect of the AEP on selected characteristics of life efficiency as already mentioned. This instrument was used to measure whether short term changes took place in the self perception of quality of life between the first (before the AEP took place) and the second test directly following the AEP. The follow up

questionnaire was administered six months after the initial evaluation to determine the long term effect of the AEP.

Results

Small practical significant differences for the short term impact of the AEP were obtained for only three dimensions as measured by the LEQ-H (intra group) namely: time management ($d=0.32$), social competence ($d=0.14$) and task leadership ($d=0.15$). Time management however deteriorated during the six month period following the AEP ($d=0.01$). Social competence ($d=0.24$) and task leadership ($d=0.23$) improved over six months indicating that long term improvement for these dimensions can be obtained as a result of participation in the AEP. Achievement motivation ($d=-0.14$), intellectual flexibility ($d=-0.03$), emotional control (-0.18), active initiative ($d=-0.05$) and self-confidence ($d=-0.11$) showed no short term improvement. The test carried out six months after the initial evaluation also showed no growth for achievement motivation ($d=-0.13$), intellectual flexibility ($d=-0.03$), emotional control (-0.11), active initiative ($d=-0.34$) and self-confidence ($d=-0.12$). The total LEQ-H results ($d=0.03$) showed no practical significant short term change with no long term growth ($d=-0.03$).

Although the total intergroup short term LEQ-H results achieved a low practical significant difference ($d=0.35$) and medium practical significant long term results ($d=0.49$) these results are inconclusive, because insignificant short term growth and negative long term growth for both the experimental and control groups were reported.

Conclusion

The overall results obtained indicate that this AEP had a small practical significant short and long term effect on three dimensions of life effectiveness as measured by the LEQ-H namely, time management, social competence and task leadership. However, achievement motivation, intellectual flexibility, emotional control, active initiative and self-confidence showed no practical significant short

or long-term change. The total LEQ-H results showed no short term ($d=0.03$) or long term growth ($d=-0.03$) change.

The results obtained, observation made as well as interviews held with the program participants indicate that more attention should be given to the facilitation of AEPe for black high school participants. Emphasis on goal oriented facilitation should ensure that learning also takes place in the following life effectiveness dimensions: motivation, intellectual flexibility, emotional control, active initiative and self-confidence. It is also recommended that more matured participants be selected to make the AEP economically more viable and that attention should be given to the language proficiency of participants when answering the questions in a language other than their home language.

VERWYSINGS

CASON, D.R. & GILLIS, H. L. (1994). A meta-analysis of adventure program with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47.

COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

COVEY, S.R. (1997). *The 7 habits of highly effective families*. London: Sion and Schuster.

DOHERTY, C. (2003). The effects of a public school system's one day adventure experience. University of Newcastle: UK (Teacher research project).

DRIVER, B.L. (1992). The benefits of leisure. *Parks and Recreation*, 27(1):16-23.

EAGLE, H., GORDON, J. & LEWIS, L. (2005). "The effects of a public school system's one day adventure experience". Hyperlink [<http://www.wcboe.org>] Retrieved 8 Des. 2005.

ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. (2003). Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values), *Management Dynamics*, 12(4): 51-53.

FIELD, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*, London, SAGE publications.

GASS, M.A. (1993). Foundations of adventure therapy. (*In Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Dubuque IA: Kendall/Hunt publishing company. p 3- 10.)

GASS, M.A., GARVEY, D.E. & SUGERMAN, A. (2003). The long-term effects of a first-year student wilderness orientation program. *The Journal of Experiential Education*, 26(1):34-40.

GRAY, T.L. & PERUSCO, D. (1993). Footprints in the sand: The value of outdoor education in the school curriculum. *The ACHPER National Journal*, Autumn: 17-20.

HATTIE, J., MARSH, H.W., NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*. 67(1): 43-87, Spring.

HO CHOON MEI, S. (2003). The effect of three-day adventure based camping programmes on the perceptions of primary five Singaporean pupils' life effectiveness. Unpublished M-dissertation. Singapore: Nanyang Technological University.

HOWARD, D.K. & PENISTON, L.C. (2002). "The role of recreation in preventing youth with disabilities from coming into contact with the juvenile justice system and preventing recidivism". Hyperlink [<http://www.edjj.org>]. Retrieved 31 May 2004.

KIMBALL, R.O. & BACON, S.B. (1993). The wilderness challenge model. (In Gass, M.A., Eds. *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.)

LOUW, P.J., STRYDOM, G.J, MEYER, C. Du P. & KOTZÉ, N.H. (2007) Adventure based experiential learning – A historical perspective. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, Special Edition, September 2007: 225-237

NADLER, R. & LUCKNER, J. (1992). *Processing the adventure experience: theory and practice*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

NEILL, J.T. (1999). "The melting pot of outdoor education effects: Testing the flavours of program type, duration and participant age". Paper presented to the 11th National Outdoor Education Conference, Perth, Western Australia, January 11-15 (1999). Hyperlink [<http://www.wilderdom.com/abstracts/>] Retrieved 16 January 2006.

NEILL, J.T. (2001). "The impact of Outward Bound challenge courses on disadvantaged youth sponsored by Colonial Foundation". Hyperlink [<http://www.wilderdom.com>] Retrieved 19 Jun. 2006.

NEILL, J.T. & FLORY, M. (2000a). "A brief report on the effects of a Colorado Outward Bound School program on the life effectiveness of adult gay and lesbian participants". Hyperlink [<http://www.wilderdom.com>] Retrieved 2 December 2005.

NEILL, J.T. & FLORY, M. (2000b). A pilot study of the short-term and long-term effects of The Women's Wilderness Institute "Girlz in the Wood" courses on adolescents' personal effectiveness and self-esteem. Unpublished manuscript available from authors via email (mflory@flash.net or james.neill@canberra.edu.au)

NEILL, J.T., MARSH, H.W. & RICHARDS, G.E. (1997). "The Life Effectiveness Questionnaire: Development and psychometrics". Sydney: University of Western Sydney. Hyperlink [<http://www.wilderdom.com/tools/leq/leqreferences.html>] Retrieved 10 May 2003.

PRIEST, S. & GASS, M.A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming* – (2nd ed.). Human Kinetics. Illinois, USA.

SASSELA, D. (2005). "Action adventure program analysis". Hyperlink [<http://www.geocities.com>] Retrieved 8 December 2005.

SCHOEL, J. & MAIZELL, R.S. (2002). *Exploring islands of healing: New perspectives on adventure based counselling*. Beverly, MA: Project Adventure

SIBTHORP, J. (2003). An empirical look at Walsh and Golins adventure education process model. Relationship between antecedent factors, perceptions of characteristics of an adventure education experience, and changes in self-efficacy. *Journal of Leisure Research*, 35(1): 80-106.

StatSoft, Inc. (2006). STATISTICA (data analysis software system), version 7.1. www.statsoft.com.

STENGER, T.L. (2001). Sequence of adventure-based resident outdoor education programs and middle school students' perception of life effectiveness. Unpublished PhD-thesis. Oklahoma: Oklahoma State University (PhD thesis).

STUMBO, N.J. & PETERSON, C.A. (2004). Therapeutic recreation program design: Principles and procedures. Pearson: San Francisco.

THOMAS, J.R. & NELSON, J.K. (2001). *Research methods in physical activity*. (4th ed.) Champaign. IL: Human Kinetics.

UPCRAFT, M.L. (1993). Orienting today's students. (In Upcraft, M.L., Mulendore, R.H., Barefoot, B.O. & Fidler, D.S., Eds. *Designing successful transition: a guide for orienting students to college*. Columbia, SC: Monograph Series, (13). p.1-8.)

WITT, P.A. & CROMPTON, J.L. (1996). *Recreation programs that work for at risk youth*. State College, PA: Venture.

WURDINGER, S.D. (1995). *Philosophical issues in adventure education*, (3rd ed.) Dubuque, IA: Kendal/Hunt.

HOOFSTUK 6: DIE IMPAK VAN 'n AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP DIE PERSOONLIKE EFFEKTIWITEIT VAN SWART HOëRSKOOLEERLINGE

Hierdie artikel sal voorgelê word aan die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning en word ingesluit in hierdie proefskrif met die toestemming van die mede-outeurs, proff. C. du P. Meyer, G.L. Strydom en H.N. Kotzé. Die artikel word in die proefskrif aangebied volgens die spesifieke riglyne van die tydskrif. Riglyne aan outeurs word as Bylaag B by hierdie proefskrif ingebind.



**DIE IMPAK VAN 'N AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP
DIE PERSOONLIKE EFFEKTIWITEIT VAN SWART HOËRSKOLLEERLINGE**

**THE IMPACT OF AN ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL LEARNING
PROGRAM ON THE PERSONAL EFFECTIVENESS OF BLACK HIGH
SCHOOL PUPILS**

Mnr Pieter J Louw, Tel: +27(0) 83 284 5839 (sel); +27 (0) 86 501 8086 (faks)
E-pos: melanie.louw@za.sabmiller.com (Rekreasiekunde)

Prof Charle du P Meyer, Tel: +27 (0) 18 2991809 (w); +27 (0) 18 299 1808 (faks)
E-pos: charle.meyer@nwu.ac.za - Korresponderende outeur (Rekreasiekunde)

Prof Gert L Strydom, Tel: +27 (0) 82 902 6686 (sel); +27 (0) 18-299 1799 (faks)
E-pos: gert.strydom@nwu.ac.za (Biokinetika)

Prof H Nic Kotzé, Tel: +27 (0) 796515575 (sel); +27 (0) 18-2992833 (faks)
E-pos: nic.kotze@nwu.ac.za (Psigologie)

Skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap, Noordwes-Universiteit
(Potchefstroom kampus), Potchefstroom, Suid-Afrika
Privaatsak X6001, Potchefstroom, 2531
Suid-Afrika

Manuskrip aangebied vir publikasie in die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing
in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning

DIE IMPAK VAN 'N AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OP DIE PERSOONLIKE EFFEKTIWITEIT VAN SWART HOËRSKOOLEERLINGE

Pieter J LOUW, Charlé du P MEYER, Gert STRYDOM en Nic KOTZÉ
Skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap, Noordwes-Universiteit
Potchefstroom, Republiek van Suid-Afrika

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effectiveness of an adventure based experiential learning program (AEP) in developing the personal effectiveness of black high school pupils. "Personal effectiveness" can be defined as a persons' confidence in his/her ability to execute control over his/her own level of functioning and the events that affect his/her life (Stenger, 2001; Paxton & McAvoy, 2000; Bandura, 1997). A total of eighty pupils (forty boys and forty girls) aged between twelve and seventeen (average age of 14.5) participated in the program. The study consisted of a randomly selected experimental and control group of forty each. The experimental group participated in a five day AEP in the Vredefort Dome in the North West province. The research instrument, ROPELOC, was used to determine personal effectiveness. The test was administered before, directly after and six months after the initial evaluation to determine the immediate and long term effect thereof. The results yielded an overall intra-group effect size of $d=0.28$ in the short term and an effect size of $d=0.42$ in the long term. The inter-group results yielded an overall effect size of $d=0.24$ during the pre-test, of $d=0.54$ in the short term and of $d=0.87$ in the long term. The overall results obtained indicate that an AEP had a significant short- and long term effect on the personal effectiveness of black high school pupils.

Key words: Adventure, experiential learning, personal effectiveness, adolescents, black students, ROPELOC.

INLEIDING

“The question is not whether we can afford to invest in every child; it is whether we can afford not to” – Marian Wright Edelman

'n Persoon se sukses in die lewe kan tot 'n groot mate toegeskryf word aan sy persoonlike effektiwiteit (Hattie *et al.*, 1997; Neill, 1999; Ho Choon Mei, 2003). Persoonlike effektiwiteit is volgens Stenger (2001), Paxton en McAvoy (2000) en Bandura (1997) die vertroue wat 'n persoon in sy eie vermoë het om beheer uit te oefen op sy vlak van funksionering en oor gebeurtenisse wat sy lewe beïnvloed.

Adolessensie is volgens Bandura (1997) 'n kritieke vormingsfase in die lewe van hoërskoolleerlinge, aangesien die rolle van volwassenheid reeds hier gestalte begin aanneem. Volgens Brand (2001) is adolessensie 'n fase in 'n persoon se lewe waartydens hy/sy baie vatbaar is vir verandering, beide positief en negatief, en dit volgens Bandura (1997), op 'n stadium waartydens adolessente moet besluit oor hul toekoms en doelwitte. Hulle moet ook nuwe vaardighede (sosiaal, interpersoonlik en besluitneming) bemeester wat die sosiale norme van die volwasse samelewing insluit. Dit alles moet geskied in 'n samelewing waarin nie veel geleenthede gebied word vir die aanleer van die genoemde vaardighede benodig vir die volwasse samelewing nie (Bandura, 1997). Dit is veral waar in Suid-Afrika se swart gemeenskappe, aangesien die gesagstrukture in hul gesinne verbrokkel het as gevolg van die migrasie wat na die stede plaasgevind het, asook die uitwerking van HIV op die sosiale strukture (King, 2006). Ouers is gewoonlik ver van die huis werksaam of die gesinstruktuur, soos in baie Westerse huisgesinne, verbrokkel as gevolg van egskeiding of dood (King, 2006).

Die negatiewe veranderinge wat tydens adolessensie kan plaasvind, indien hoërskoolleerlinge nie voldoende opvoeding of geleenthede ontvang nie, kan onder andere lei tot probleme soos 'n lae selfbeeld (Brand, 2001; Bandura, 1997;

Prommier & Witt, 1995). Dit kan weer lei tot negatiewe gedrag soos eksperimentering met dwelms, gesinsrusies, wetsoortredinge, geen respek vir hul medemens, 'n negatiewe houding jeens die skool en outoriteit, vroeë skoolverlating asook die weiering om verantwoordelikheid te aanvaar (Brand, 2001; Bandura, 1997; Prommier & Witt, 1995).

Bogenoemde negatiewe gedrag kan egter, volgens Neill (1994) en Lieberman (1995), voorkom word deur hoërskoolleerlinge te help om stresverwante probleme wat met die volwassewordingsproses gepaard gaan meer effektief te hanteer. Lieberman (1995) interpreteer hierdie hulp as die voorsiening van 'n wye verskeidenheid leergeleenthede wat leerlinge aan die "skep" en "oplos" van werklike probleme onderwerp, terwyl hulle hul eie inisiatief in samewerking met die ander groeplede toepas.

Om die nodige hulp aan leerlinge te verleen beveel Neill (2004 & 2007) en Gillett *et al.* (1991) avontuurgerigte ervaringsleer-programme (AEPe) aan. So 'n program skep 'n reeks mini-lewenservarings waartydens daar gepoog word om jong mense se selfvertroue en vermoë om te voldoen aan die eise wat die lewe stel, te verbeter (Neill, 2004). Wurdinger (1995) som AEPe se bydrae as volg op: *"In short they are trying to provide adventurous value-forming experiences, using adventure as a vehicle. This way students may become not only more productive members of their work community but also productive members of society as well"*.

Sommige van die belangrikste aspekte wat adolessente moet ontwikkel, is die vermoë om hul gemeenskap te dien en verantwoordelikheid vir hul eie dade te aanvaar (Priest & Gass, 2005). Bogenoemde verantwoordelikhede is slegs haalbaar indien die hoërskoolleerlinge die nodige vaardighede ontvang wat nodig is om te oorleef en om beter toegeruste volwassenes te word (Eagle, 1999; Gardner & Hausen, 1993; Bubb, 1991). In teenstelling met die tradisionele

psigologiese intervensie-programme stel Gray en Perusco (1993); Gass (1993); Kimball & Bacon (1993) AEPe voor wat in die natuur plaasvind om as 'n terapeutikum te dien vir die gebreke wat in die hedendaagse onderwys- en samelewingstelsels voorkom. Kimball en Bacon (1993) versterk die argument ten gunste van die aanwending van die natuurlike omgewing deurdat hulle benadruk dat buitelugprogramme 'n formele aanslag is op aangeleerde hulpeloosheid, afhanklikheid en gevoelens van lae eiewaarde. Op 'n meer praktiese wyse bied AEPe aan leerders die geleentheid om met nuwe rolle te eksperimenteer, eie menings binne die groep op die proef te stel en nuwe vriendskappe op te bou (Howard & Peniston, 2002). Buitelugprogramme aktiveer ook persepsies van toereikendheid, potensiaal en eiewaarde aldus Kimball en Bacon (1993). Die belangrikheid en uniekheid van AEPe lê dus in die opvoedkundige en persoonlike ontwikkeling wat geskied deur middel van fisiek uitdagende aktiwiteite wat gepaard gaan met risiko's binne 'n sosiaal ondersteunende atmosfeer (Schoel & Maizell, 2002; Neill & Flory, 2000).

Alhoewel sommige AEP-aanbieders die waarde van AEPe as vanselfsprekend beskou is die vraag wat uit bogenoemde bevindinge voortvloei die volgende: Wat is die empiries-ondersteunde bydrae van 'n AEP op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge? Die doel van hierdie studie is dus om te bepaal wat die kort- en langtermynbydrae van die AEP op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge is.

Die resultate van hierdie studie behoort belangrike wetenskaplike inligting te verskaf rakende die onmiddellike asook langtermyn effek van 'n AEP op persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge, wat veral waardevol is in die lig van die huidige transformasie- en bemagtigingsprosesse wat in Suid-Afrika plaasvind.

METODE VAN ONDERSOEK

Navorsingsontwerp

Die navorsingsmodel wat in hierdie studie gebruik is, is 'n voortoets-natoets-ewekansige groepontwerp (Thomas & Nelson, 2001). Hierdie ewekansig-saamgestelde groepe is albei onderwerp aan voor- en natoetse asook opvolgtoetse na ses maande om die kort- en langtermyn effek van die AEP te bepaal.

Deelnemers

Tesame met die amptelik toestemming tot deelname aan die navorsing het die skoolhoof versoek dat die Graad 9-leerlinge, wat baie sou baat vind by deelname aan 'n AEP, vir die studie gebruik word (King, 2006). Die ondersoekgroep het bestaan uit 40 seuns en 40 dogters wat ewekansig uit die beskikbare Graad 9-leerlinge van 'n swart skool gekies is. Uit hierdie groepe is 20 seuns en 20 dogters ewekansig saamgestel om die eksperimentele groep te vorm. Die oorblywende 20 seuns en 20 dogters het die kontrolegroep uitgemaak. Die leerlinge was almal tussen die ouderdom van twaalf en sewentien (gemiddelde ouderdom van 14.5 jaar). Die studie het op hierdie spesifieke skool gefokus vanweë die feit dat die skool 'n stedelike skool is met swart kinders afkomstig uit 'n lae sosio-ekonomiese woonarea waar geen kind voorheen aan AEPe blootgestel was nie.

Prosedure

Die eksperimentele en kontrolegroepe is ewekansig uit die Graad 9-leerlinge gekies. Briewe is aan die onderskeie groepe uitgedeel wat die studie aan hulle verduidelik het. In die brief is dit ook baie duidelik aan hulle gestel dat hulle onder geen verpligting gestaan het om aan die program deel te neem nie en dat hulle ook deelname in enige stadium kon staak indien hulle om welke rede ook al nie

meer met die program wou voortgaan nie. Deelname aan die program was dus uit vrye keuse en geheel en al kosteloos. Ingesluit in die totale pakket wat die programdeelnemers ontvang het, was daar ook 'n toestemmingsvorm wat deur die leerlinge se ouers of voogde ingevul moes word, 'n vrywarings- en mediese inligtingsvorm met 'n lys aanbevole items en benodighede vir die AEP.

Die AEP wat gebruik is vir die intervensie is saamgestel volgens die beginsels van die GRABBSS-assesseringsmodel van Schoel en Maizell (2002) asook Stumbo en Peterson (2004) se *Therapeutic Recreation Accountability Model* (TRAM). Hierdie AEP het bestaan uit probleemoplossingsinisiatiewe, kampering, *abseiling*, kanovaart, bergklim, kaart- en kompaswerk, rotsklim en 'n solo-ervaring wat aangebied is deur *Outward Bound*-programaanbieders by die Venterskroonkampterrein en omliggende wildernisarea.

Die AEP is aangebied oor 'n periode van vyf dae, aangesien dit optimaal was in terme van die tyd beskikbaar in die skoolvakansie en ook bekostigbaarheid. Om die AEP te standaardiseer is spesifiek gebruik gemaak van Outward Bound programaanbieders, aangesien hulle dieselfde opleiding ontvang het. Die navorser het ook deurlopend die onderskeie groepe gemonitor ten einde die standaard van aanbidding te standaardiseer.

Die vraelys-opnames is deur beide die eksperimentele en kontrolegroepe by die skool onder die toesig van die navorser, 'n *Outward Bound*-beampte en twee onderwysers voltooi. Die navorser was deurgaans beskikbaar om verduidelikings van die vrae aan leerders te verskaf indien daar onduidelikhede was. Na afloop van die AEP waaraan die eksperimentele groep deelgeneem het, het beide groepe die vraelyste weer voltooi en ses maande na die aanvanklike evaluering het beide die eksperimentele en kontrolegroep weer die vraelyste voltooi. Die

studie is voorgelê en goedgekeur deur die etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus).

Meetinstrument

***Review of Personal Effectiveness and Locus of Control (ROPELOC)* (Richards et al., 2002)**

Die ROPELOC fokus op psigologiese- en gedragsaspekte wat sleutelkomponente van persoonlike effektiwiteit uitmaak. Die resultate van die studie is ook onderwerp aan die Cronbach Alpha-ontleding (Field, 2005) ten einde te bepaal of die resultate van die ROPELOC vir die betrokke studie betroubaar was al dan nie. Volgens Field (2005) is 'n Cronbach Alpha van 0.8 aanvaarbaar, terwyl 'n waarde van hoër as 0.5 steeds betroubaarheid aandui, maar sodanige resultate moet met omsigtigheid geïnterpreteer word.

Die resultate toon aan dat die Cronbach Alphas van agt dimensies bokant 0.8, is wat aandui dat die resultate volgens Field (2005) as betroubaar aanvaar kan word. 'n Verdere ses dimensies se resultate is bokant 0.5 wat volgens Field (2005) steeds betroubaarheid aandui, maar hy waarsku dat die resultate met omsigtigheid hanteer moet word. Slegs eksterne lokus van kontrole was beperk betroubaar en moet as sulks interpreteer word.

Die vraelys bevat vyf en veertig vrae en ses hoofkomponente waarvan vier oor verskeie onderlinge subkomponente beskik. Die ses komponente staan bekend as persoonlike vermoëns en oortuigings (selfvertroue, selfwaarde, stresbestuur en oop denke), sosiale vermoëns (sosiale effektiwiteit, koöperatiewe spanwerk- en leierskapvermoë), organisatoriese vermoë (tydsbestuur, 'n strewe na gehalte en die vermoë om verandering te hanteer), aktiewe betrokkenheid, algehele effektiwiteit en lokus van kontrole.

Dataverwerking

Die ingesamelde inligting is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) ontleed. Die data wat deur middel van die LEQ-H-vraelyste ingesamel is, is geanaliseer deur middel van die Statistica- rekenaarprogram (Statsoft, 2006). Verskille ten opsigte van die inter- (eksperimentele vs. kontrolegroepe) asook intra-groep (eksperimentele vs. eksperimentele en kontrole vs. kontrole) is ontleed. Ten einde die praktiese betekenisvolheid van die verskille te bepaal is gebruik gemaak van effekgrootte (EG). Volgens Ellis en Steyn (2003) word die effekgrootte gebruik in plaas van, of aanvullend tot, beskrywende statistieke wat in die geval van subpopulasiesteekproewe of kleiner steekproewe, nie altyd relevant is nie. Die effekgroottes wat tydens hierdie studie gebruik sal word om die prakties betekenisvolheid van die resultate aan te dui sal as volg, volgens Thomas en Nelson (2001) en Cohen (1988) se gekombineerde aanbeveling, geïnterpreteer word: (a) $d < 0.50$: klein effek met geringe prakties betekenisvolheid, (b) $d \geq 0.50$: matige effek met matige prakties betekenisvolheid en (c) $d \geq 0.80$ groot effek met groot prakties betekenisvolheid.

RESULTATE EN BESPREKING

Van die oorspronklike veertig leerlinge kon slegs agt-en-dertig vraelyste vir die ontleding gebruik word om te bepaal of die AEP wel 'n bydrae gelewer het tot die persoonlike effektiwiteit van die programdeelnemers. Die bespreking van die resultate word gedoen aan die hand van die verskillende hoofkomponente en subkomponente waaruit ROPELOC saamgestel is.

Intragroepanalise

Hoofkomponent – Persoonlike vermoëns en oortuigings

Die intragroepresultate behaal (sien Tabel 6.1) dui aan dat die AEP 'n klein korttermyn (T1 vs. T2) prakties betekenisvolle impak gehad het op die eksperi-

Hoofstuk 6: Die impak van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge

Tabel 6.1: Die intra-groepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge

ROPELOC komponente		n		Gemiddeld		Standaard-afwyking		Korttermyn effek (T1 na T2)				Langtermyn effek (T1 na T3)			
								Effekgrootte (d)				Effekgrootte (d)			
								E	K	E	K	E	K	E	K
PERSOONLIKE VERMOËNS EN OORTUIGINGS	T1	38	38	18.2	17.4	2.34	3.46	0.24	**	-0.14		0.33	**	-0.15	
	T2			18.8	17.0	2.23	3.39								
	T3			19.0	17.0	2.24	3.05								
Selfvertroue	T1	38	38	20.2	19.7	3.22	3.65	0.24	**	-0.04		0.46	**	-0.17	
	T2			20.7	19.5	2.38	3.56								
	T3			21.2	19.2	2.25	2.78								
Selfwaarde	T1	38	38	16.7	16.1	3.76	4.97	0.42	**	-0.29		0.39	**	-0.08	
	T2			18.0	14.7	3.13	4.68								
	T3			18.1	15.8	3.67	4.04								
Stresbestuur	T1	38	38	17.2	15.5	3.81	5.55	-0.12		-0.06		0.04	**	-0.10	
	T2			16.7	15.2	4.10	5.36								
	T3			17.3	15.0	3.62	4.85								
Ope denke	T1	38	38	19.0	18.5	2.71	3.26	0.24	**	-0.03		0.13	**	-0.14	
	T2			19.7	18.4	3.01	3.96								
	T3			19.3	18.0	2.76	3.46								
SOSIALE VERMOËNS	T1	38	38	17.6	16.8	2.90	3.34	0.47	**	-0.02		0.42	**	-0.04	
	T2			18.9	16.7	2.75	3.36								
	T3			18.6	16.7	2.41	3.52								
Sosiale effektiwiteit	T1	38	38	16.8	15.2	4.11	4.77	0.48	**	0.03	**	0.45	**	0.13	**
	T2			18.4	15.4	3.47	4.98								
	T3			18.3	15.9	3.42	5.26								
Koöperatiewe spanwerk	T1	38	38	19.9	18.9	2.58	4.65	-0.04		0.04	**	0.01	**	-0.10	
	T2			19.7	19.0	3.04	3.66								
	T3			19.9	18.5	2.89	3.47								
Leierskapsvermoëns	T1	38	38	16.1	16.4	5.45	5.56	0.57	***	-0.09		0.26	**	-0.16	
	T2			18.5	15.8	4.19	6.36								
	T3			17.5	15.7	5.66	4.43								

E = Eksperimentele groep, K = Kontrolegroep; Praktiese betekenisvolheid van d: *-klein effek, **-matige effek, ***-groot effek (Cohen, 1988; Thomas & Nelson, 1996)

Hoofstuk 6: Die impak van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge

Tabel 6.1: Die intra-groeperskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge (vervolg)

ROPELOC komponente		n		Gemiddeld		Standaard-afwyking		Korttermyn effek (T1 na T2)				Langtermyn effek (T1 na T3)					
								Effekgrootte (d)				Effekgrootte (d)					
								E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
ORGANISATORIESE VERMOËNS	T1			18.2	18.0	2.39	3.43										
	T2	38	38	18.7	17.2	2.26	3.73	0.21	**	-0.22		0.09	**	-0.20			
	T3			18.5	17.1	2.60	4.85										
Tydsbestuur	T1			16.8	16.2	3.84	4.71										
	T2	38	38	17.6	16.6	3.52	4.54	0.22	**	0.08	**	0.03	**	-0.07			
	T3			16.9	16.0	4.14	3.41										
Strewe na gehalte	T1			20.7	20.8	2.84	3.04										
	T2	38	38	20.8	19.7	2.32	4.51	0.02	**	-0.24		0.15	**	-0.37			
	T3			21.1	19.4	2.41	3.52										
Hantering van verandering	T1			17.2	17.1	3.43	5.16										
	T2	38	38	17.7	15.3	3.27	5.18	0.18	**	-0.35		0.08	**	-0.28			
	T3			17.4	15.8	3.24	4.78										
AKTIEWE BETROKKENHEID	T1			19.1	17.9	3.79	3.66										
	T2	38	38	20.4	18.4	2.74	4.25	0.48	***	0.13	**	0.28	**	-0.04			
	T3			20.0	17.7	3.23	3.57										
ALGEHELE EFFEKTIWITEIT	T1			17.7	16.9	2.99	3.46										
	T2	38	38	18.7	16.4	3.55	4.10	0.28	**	-0.12		0.42	**	-0.26			
	T3			18.8	15.9	2.73	3.91										
LOKUS VAN KONTROLE																	
Interne lokus van kontrole	T1			20.8	20.2	2.62	3.28										
	T2	38	38	21.3	20.4	2.65	3.50	0.18	**	0.08	**	0.14	**	0.03	**		
	T3			21.2	20.3	2.65	3.19										
Eksterne lokus van kontrole	T1			10.6	9.3	4.26	4.08										
	T2	38	38	10.4	9.3	4.27	4.16	-0.06		0.00	**	-0.43		-0.05			
	T3			8.8	9.2	4.16	3.80										

E = Eksperimentele groep, K = Kontrolegroep; Praktiese betekenisvolheid van d: *-klein effek, **-matige effek, ***-groot effek (Cohen, 1988; Thomas & Nelson, 1996)

mentele groep se persoonlike vermoëns en oortuigings ($d=0.24$), maar wel 'n beter langtermyn (T1 vs. T3) verbetering getoon het ($d=0.33$). Die subkomponente het in vergelyking met die ondergenoemde navorsers as volg daar uitgesien:

- Selfvertroue het 'n klein prakties betekenisvolle verandering ($d=0.24$) oor die korttermyn met 'n matig prakties betekenisvolle verandering ($d=0.46$) oor die langtermyn (ses maande na afloop van die aanvanklike evaluering) getoon. Bogenoemde korttermynuitslae is beter as die bevindinge van Greffrath (2006) met $d=0.06$, maar swakker as die bevindinge van Weilbach (2007) met $d=0.74$, *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.43$, Purdie *et al.* (2002) met $d=0.31$ en Hattie *et al.* (1997) met $d=0.33$.
- Selfwaarde het 'n matige prakties betekenisvolle resultaat ($d=0.42$) oor die kort termyn en ($d=0.39$) oor die lang termyn getoon. Hierdie korttermynuitslae vergelyk goed met die bevindinge van Weilbach (2007) met $d=0.47$, Greffrath (2006) met $d=0.42$, *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.51$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.40$.
- Ope denke het 'n klein prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.24$) op die kort termyn met 'n afname oor die lang termyn ($d=0.13$) wat nietemin steeds beter was as die programdeelnemers se aanvanklike resultate voor die aanvang van die AEP. Bogenoemde korttermynresultaat is beter as Greffrath (2006) se bevindinge ($d=0.13$). Weilbach (2007) met $d=0.57$, *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.56$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.32$ het egter positiewer resultate behaal. Uit bogenoemde positiewe bevindinge kan afgelei word dat AEPe 'n positiewe bydrae lewer tot die programdeelnemers se vermoë om meer ontvanklike denkpatrone te ontwikkel.
- Stresbestuur het 'n afname getoon ($d=-0.12$) op die kort termyn met 'n geringe verbetering oor die lang termyn ($d=0.04$). Bogenoemde resultaat kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die meerderheid

programdeelnemers aanvanklik 'n te hoë selfpersepsie van hul vermoë om stres te hanteer kon gehad het. Deelname aan die programaktiwiteite kon hulle moontlik tot realistiese insigte gebring het, wat daartoe bygedra het dat hulle hulself na afloop van die program laer beoordeel het. Hierdie siening word ook deur Neill (1999) as moontlike verklaring ondersteun. Die volgende navorsers het deurgaans positiewe korttermyn resultate vir stresbestuur gevind, naamlik Weilbach (2007) met $d=0.47$, Greffrath (2006) met $d=0.20$. *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.47$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.21$.

Hoofkomponent – Sosiale vermoëns

In hierdie studie het sosiale vermoëns 'n matige prakties betekenisvolle verbetering getoon oor die kort termyn ($d=0.47$) met 'n geringe daling op die lang termyn ($d=0.42$) wat toon dat die sosiale vaardighede wat tydens die AEP ontwikkel is tog oor die lang termyn behoue kan bly. Hierdie positiewe korttermynbevindinge verskil van Greffrath (2006) $d=-0.17$ en kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hierdie AEP twee dae langer geduur het as Greffrath (2006) se sentrum-gebaseerde spanbouprogram. Eersgenoemde het daartoe aanleiding gegee het dat die programdeelnemers hegte sosiale bande kon smee. Die volgende subkomponente waaruit sosiale vermoëns saamgestel is, het die volgende positiewe resultate opgelewer.

- Sosiale effektiwiteit het tussen T1 en T2 (kort termyn) ($d=0.48$) en tussen T1 en T3 (lang termyn) ($d=0.45$) getoon dat die AEP 'n matige prakties betekenisvolle groei teweeggebring het oor beide die kort en lang termyn. Soortgelyke positiewe korttermynresultate is ook behaal deur Weilbach (2007) met $d=0.45$, *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.48$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.30$. Greffrath (2006) met $d=-0.43$, se negatiewe resultate is teenstrydig met bogenoemde positiewe resultate.
- Koöperatiewe spanwerk het tussen T1 en T2 (kort termyn) ($d=-0.04$) 'n verswakking getoon met geen verandering tussen T1 en T3 (lang termyn)

nie ($d=0.01$). Soortgelyke korttermynresultate is behaal deur Greffrath (2006) met $d=-0.1$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.06$ wat volgens Neill (1999) toegeskryf kan word aan die feit dat geen van die programme minstens nege dae, wat nodig is vir 'n betekenisvolle bydrae tot die ontwikkeling van koöperatiewe spanwerk, geduur het nie. Weilbach (2007) met sy 5-dagprogram het wel 'n byna gemiddelde prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.41$). *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.72$ vir hul 9-dagprogram, het Neill (1999) se stelling rakende die invloed van die lengte van 'n program beaam.

- Leierskapsvermoë het gewissel van $d=0.57$ tussen T1 en T2 na $d=0.26$ tussen T1 en T3. Hierdie daling oor die lang termyn kan moontlik toegeskryf word aan die gebrek aan ondersteuning wat die programdeelnemers tuis ondervind het na hul terugkeer van die AEP sowel as die negatiewe uitwerking wat die gemeenskapsnorme op hulle gehad het. Hierdie matige prakties betekenisvolle korttermyn resultaat behaal vergelyk goed met Weilbach (2007) met $d=0.64$ wie se program ook slegs vyf dae geduur het.

Hoofkomponent – Organisasoriese vermoëns

Organisasoriese vermoëns het lae prakties betekenisvolle verbetering ($d=0.21$) getoon tussen T1 en T2 met 'n daling tussen T1 en T3 ($d=0.09$). Die onderskeie komponente waaruit organisasoriese vermoëns saamgestel is, sien as volg daaruit:

- Tydsbestuur ($d=0.22$) het 'n lae prakties betekenisvolle verbetering getoon tussen T1 en T2, maar tussen T1 en T3 het dit ($d=0.03$) afgeneem. Die resultate behaal deur Weilbach (2007) met $d=0.75$, Greffrath (2006) met $d=0.50$ *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.54$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.34$ se programme het ook 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die ontwikkeling van tydsbestuur. Die afname van tydsbestuur wat plaasgevind het nadat die eksperimentele groep

teruggekeer het na hul gemeenskappe kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle gesinstrukture nie veel ag slaan op tydsbeperkings nie.

- Strewe na gehalte ($d=0.02$) het nie op die kort termyn 'n prakties betekenisvolle verandering getoon nie, moontlik omdat die programdeelnemers hulself aanvanklik te hoog kon aangeslaan het, 'n siening wat ook deur Neill (1999) voorgehou word. Die resultate behaal tussen T1 en T3 ($d=0.15$) toon egter 'n lae praktiese betekenisvolheid, wat moontlik toegeskryf kan word aan die versterkende bydrae wat die opvolgprogram tot die programdeelnemers se persoonlike effektiwiteit gemaak het. Greffrath (2006) se sentrumgebaseerde spanbouprogram ($d=0.03$) het ook nie in die kort termyn daarin geslaag om sy programdeelnemers se strewe na gehalte te verbeter nie. Hierteenoor het Weilbach (2007) met $d=0.50$, *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.48$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.25$ se programme 'n prakties betekenisvolle bydrae gelewer tot die ontwikkeling van strewe na gehalte by hul programdeelnemers oor die kort termyn.
- Hantering van verandering het 'n lae prakties betekenisvolle verbetering getoon tussen T1 en T2 ($d=0.18$), met 'n afname oor die lang termyn ($d=0.08$). Bogenoemde langtermynafname kan moontlik toegeskryf word aan die houdingsverandering wat by die eksperimentele groep ontstaan het nadat hulle waarskynlik verkeerdelik van diefstal beskuldig is as gevolg van eetgerei wat nie teruggehandig is na afloop van die AEP nie. Die veel hoër prakties betekenisvolle bydraes gelewer deur Weilbach (2007) met $d=0.53$, Greffrath (2006) met $d=0.41$ en *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.47$ se programme kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die programdeelnemers 'n hoër mate van kognitiewe en persoonlike volwassenheid bereik het. Kognitiewe en persoonlike volwassenheid dra by tot die verkryging van groter persoonlike ontwikkelingsvoordele. Neill (1999) toon aan dat hoe ouer die programdeelnemer is, hoe groter is die moontlikheid dat die

programdeelnemers voordeel sal trek uit deelname aan 'n AEP. Die deelnemers aan hierdie studie het 'n gemiddelde ouderdom van 14.5 jaar gehad, wat moontlik 'n impak op die resultate kon gehad het. Persoonlike volwassenheid bepaal ook hoe ernstig die programdeelnemers die voltooiing van die voor- en natoetsevaluering bejeën (Doherty, 2003).

Hoofkomponent – Aktiewe betrokkenheid

Aktiewe betrokkenheid met 'n matige prakties betekenisvolle ontwikkeling ($d=0.48$) tussen T1 en T2 toon dat die AEP 'n suksesvolle bydrae gelewer het tot die eksperimentele groep se korttermyn groei. Oor die lang termyn (T1 vs. T3) blyk dit egter dat die aanvanklike groei besig was om te verminder maar dit was steeds veel beter ($d=0.28$) as voor die AEP. Weillbach (2007) met $d=0.52$ en *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.48$ se kort termyn bevindinge vergelyk goed met die studie en dui aan dat die groepe programdeelnemers heel moontlik baie goed saamgewerk het. Hierteenoor was Greffrath (2006) met $d=-0.37$ se groep miskien nie so gemotiveerd om betrokke te raak en om hulself uit te daag tydens die aktiwiteite nie. Indien die meerderheid van die groep se houding negatief was, kon dit volgens Doherty (2003) ook die res van die programdeelnemers wat probeer het om hul bes te doen negatief beïnvloed het. Volgens Sibthorp (2003) kon die programaanbieders ook 'n belangrike rol vertolk het in die effek wat die AEP op die ontwikkeling van die programdeelnemers se aktiewe betrokkenheid het.

Hoofkomponent – Lokus van kontrole

In hierdie studie het interne lokus van kontrole oor die kort termyn (T1 en T2) sowel as die lang termyn (T1 en T3) 'n klein prakties betekenisvolle verbetering getoon naamlik $d=0.18$ en $d=0.14$ respektiewelik. Hierdie afname kon waarskynlik die resultaat wees daarvan dat die eksperimentele groep moontlik nie voldoende geleentheid gekry het om as leiers op te tree, soos die geval was tydens die AEP nie, en derhalwe besig was om terug te keer na die heersende norme in hul gemeenskap of skool waar outoritêre beheer oor hulle uitgeoefen

word. Eksterne lokus van kontrole het geen prakties betekenisvolle verandering getoon tussen T1 en T2 nie ($d=-0.06$) en dit het ook verswak tussen T1 en T3 ($d=-0.43$) wat beteken dat hulle moontlik meer insig verkry het oor hul optrede en die feit dat eksterne invloede nie kontrole oor hul gedrag hoef uit te oefen nie. Hulle kon ook moontlik tot die besef gekom het dat hulle aanspreeklikheid moet aanvaar vir hul dade. Greffrath (2006) ondersteun bogenoemde korttermynresultate vir eksterne lokus van kontrole. Hierteenoor het Weilbach (2007) 'n groot prakties betekenisvolle resultaat behaal ($d=0.90$) vir eksterne lokus van kontrole wat moontlik kan beteken dat sy programdeelnemers nog meer afhanklik geraak het van eksterne faktore, 'n aspek wat teëgewerk behoort te word deur AEPe. Die *Hong Kong Sea School* (2004) se bevindinge vir interne lokus van kontrole ($d=0.45$) en eksterne lokus van kontrole ($d=0.31$) is 'n aanduiding van gebalanseerde leierseienskappe.

Bogenoemde korttermynresultate behaal deur die studie verskil nie veel van die meta-analise uitgevoer op adolessente deur Cason en Gilles (1994) waartydens hulle 'n effekgrootte van $d=0.31$ vir lokus van kontrole verkry het nie. Hattie *et al.* (1997) het 'n soortgelyke effekgrootte van $d=0.26$ vir lokus van kontrole in hul meta-analise oor skoolleerlinge gerapporteer sowel as 'n matige prakties betekenisvolle groei van alle deelnemers oor die lang termyn ($d=0.51$). Hierdie persoonlike ontwikkeling wat plaasgevind het by die eksperimentele groep dien as bewys van die waarde van 'n AEP vir die persoonlike ontwikkeling van veral swart hoërskoolleerlinge.

Hoofkomponent – Algehele effektiwiteit

Wat die algehele effektiwiteit van die AEP betref is slegs 'n klein prakties betekenisvolle groei ondervind tussen T1 en T2 ($d=0.28$), maar oor die lang termyn (T1 vs. T3) het 'n klein tot matig prakties betekenisvolle groei plaasgevind ($d=0.42$). Bogenoemde positiewe groei dien as bewys van die waardevolle bydrae wat die AEP gelewer het tot die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge. Bogenoemde resultate word ondersteun deur die prakties

betekenisvolle korttermynbevindinge van Weilbach (2007) met $d=1.10$, Greffrath (2006) met $d=0.44$, *The Hong Kong Sea School* (2004) met $d=0.48$ en Purdie *et al.* (2002) met $d=0.36$.

Die resultate van die kontrolegroep oor die kort- en langtermyn toon geen verbetering in enige van die komponente van ROPELOC nie (Sien Tabel 6.1)

Intergroep-analise

Uit die resultate in Tabel 6.2 blyk dit dat daar 'n klein prakties betekenisvolle verskil ($d=0.24$) behaal is in die intergroep-vergelyking (eksperimentele vs. kontrolegroep) tydens die voortoets (T1). 'n Matige prakties betekenisvolle verskil ($d=0.54$) is egter behaal behaal tydens T2 en die intergroep-vergelyking tydens T3 dui dat daar 'n groot prakties betekenisvolle verskil ($d=0.87$) bestaan oor die lang termyn tussen die eksperimentele en kontrolegroep. Hierdie verskil tussen die eksperimentele en kontrole groep is 'n verdere bewys van die bydrae wat die AEP gelewer het tot die persoonlike ontwikkeling van die eksperimentele groep (sien Tabel 6.2).

Dit blyk verder dat die volgende ROPELOC-hoof- en -subkomponente 'n effekgrootte van meer as $d=0.60$ behaal het tydens die intergroepvergelyking (eksperimentele vs. kontrolegroep) oor die lang termyn (T3), naamlik: persoonlike vermoëns en oortuigings, ($d=0.70$), selfvertroue ($d=0.78$), selfwaarde ($d=0.61$) en algehele effektiwiteit ($d=0.87$). 'n Matige prakties betekenisvolle verskil is ook verkry vir die ontwikkeling van sosiale vermoëns ($d=0.58$), organisatoriese vermoëns ($d=0.53$), asook aktiewe betrokkenheid ($d=0.58$) tydens T3. Tydsbestuur het egter 'n lae prakties betekenisvolle verskil opgelewer ($d=0.19$). Hierdie resultate dui derhalwe daarop dat die AEP sonder twyfel aangewend kan word vir die ontwikkeling van swart hoërskoolleerlinge se persoonlike effektiwiteit.

Tabel 6.2: Die intergroepverskille ten opsigte van die kort- en langtermyninvloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge

ROPELOC komponente	Intergroep vergelyking - T1		Intergroep vergelyking - T2 (gegrond op ANCOVA aangepaste gemiddeldes)		Intergroep vergelyking - T3 (gegrond op ANCOVA aangepaste gemiddeldes)	
	Effekgrootte (d)		Effekgrootte (d)		Effekgrootte (d)	
PERSOONLIKE VERMOËNS EN OORTUIGINGS	0.23	*	0.58	**	0.70	**
Selfvertroue	0.13	*	0.41	*	0.78	***
Selfwaarde	0.12	*	0.97	***	0.61	**
Stresbestuur	0.30	*	0.17	*	0.41	*
Ope denke	0.15	*	0.33	*	0.41	*
SOSIALE VERMOËNS	0.23	*	0.69	**	0.58	**
Sosiale effektiwiteit	0.33	*	0.64	**	0.42	*
Koöperatiewe spanwerk	0.22	*	0.10	*	0.36	*
Leierskapsvermoëns	0.05	*	0.73	**	0.26	*
ORGANISATORIESE VERMOËNS	0.05	*	0.59	**	0.53	**
Tydsbestuur	0.07	*	0.22	*	0.19	*
Strewe na gehalte	0.02	*	0.30	*	0.55	**
Hantering van verandering	0.01	*	0.63	**	0.41	*
AKTIEWE BETROKKENHEID	0.33	*	0.46	*	0.58	**
ALGHELE EFFEKTIWITEIT	0.24	*	0.54	**	0.87	***
LOKUS VAN KONTROLE						
Interne lokus van kontrole	0.18	*	0.18	*	0.26	*
Eksterne lokus van kontrole	0.30	*	0.11	*	0.31	*

Praktiese betekenisvolheid van d: *-klein effek, **-matige effek, ***-groot effek (Cohen, 1988; Thomas & Nelson, 2001)

GEVOLGTREKING

Die prakties betekenisvolle korttermynresultate van die AEP beklemtoon die bydrae wat dit gelewer het tot die verbetering van die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge. Tesame hiermee dien die langtermynresultate van die AEP as bewys van die volhoubaarheid van die aangeleerde persoonlike effektiwiteitsvaardighede.

Die korttermynresultaat van die studie ($d=0.28$) vergelyk goed met die meta-analise wat uitgevoer is op adolessente deur Cason en Gilles (1994) waartydens hulle 'n resultaat van $d=0.31$ verkry het. Hattie *et al.* (1997) het 'n soortgelyke resultaat ($d=0.26$) in hul meta-analise oor skoolleerlinge gerapporteer.

Die teenstrydige bevindinge verkry deur Weilbach (2007) kan toegeskryf word aan die ouderdomsverskil tussen sy naskoolse studente en hierdie betreklik jong skoolleerlinge met 'n gemiddelde ouderdom van 14.5 jaar. Neill (1999) verklaar die invloed van ouderdomsverskille deur sy bevindinge dat daar ontwikkelingsinvloede by hoërskoolleerlinge teenwoordig is wat hul selfpersepsie beïnvloed. Hy bevind verder dat 15-jariges moeilik is om mee te werk en dat hulle huiwerig is om hulself hoog aan te slaan, wat teweegbring dat laer resultate verkry kan word, soortgelyk aan wat in hierdie studie bevind is.

Ten slotte blyk dit dat die AEP waarde toegevoeg tot die ontwikkeling van swart hoërskoolleerlinge en dat ouers, skole en borge met vertroue hierin kan investeer.

SUMMARY

THE IMPACT OF AN ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL LEARNING PROGRAMME ON THE PERSONAL EFFECTIVENESS OF BLACK HIGH SCHOOL PUPILS

Introduction

The aim of this study was to determine the effectiveness of an adventure based experiential learning program (AEP) in developing the personal effectiveness of black high school pupils. "Personal effectiveness" can be defined as a persons' confidence in his/her ability to execute control over his/her own level of functioning and the events that affect his/her life (Stenger, 2001; Paxton & McAvoy, 2000; Bandura, 1997). The research instrument, ROPELOC, was used to assess personal effectiveness through six major components with sub-components namely personal abilities and beliefs (self-confidence, self-efficacy, stress management, open thinking), social abilities (social effectiveness, cooperative teamwork, leadership ability), organisational skills (time management, quality seeking, coping with change) active involvement, overall effectiveness and locus of control (internal and external).

A persons' success in life can be attributed amongst others to his/her personal effectiveness (Ho Choon Mei, 2003; Neill, 1999; Hattie *et al.*, 1997). Personal effectiveness refers to the belief of a person in the ability to function effectively in new, unpredictable and stressful situations (Stenger, 2001; Paxton & McAvoy, 2000; Bandura, 1997). According to Bandura (1997), adolescence is a critical forming phase in the life of high school pupils as the roles of adulthood are already taking place here. According to Brand (2001), adolescence is a phase in a person's life during which he/she is extremely vulnerable to change, both positive and negative. Adolescents must master new skills which include the social norms of their society. All of this has to take place in a society that does

not offer much in terms of opportunity for the development of the required skills, especially in the black societies of South Africa. This can be attributed to the fact that in many instances the authority structures within families have been broken down as a result of the migration that took place to the cities and as a result of deaths caused by HIV aids.

The negative changes that can take place with adolescents if they do not receive the necessary education can lead to many problems such as low self esteem which leads to negative behaviour such as experimenting with drugs, family fights, breaking the law and a negative attitude towards school and authority and leaving school early (Brand, 2001; Bandura, 1997; Prommier & Witt, 1995). Neill (2007); Neill (1994); Gillet *et al.* (1991) suggests an AEP, such as the ones presented by Outward Bound which creates a series of mini life experiences during which young people's self confidence and ability to cope with the demands of life is developed, to assist school pupils (in this case black high school pupils).

Black high school students were specifically used in this study because no results regarding their participation in AEPs have been found in South Africa. The results from this study are important because it will provide scientific information regarding this topic, especially in light of the current focus on transformation and empowerment in South Africa.

Aim of the study

The aim of this study is to determine the effect of an AEP on the development of personal effectiveness of black high school students in South Africa.

Participants

The participants consisted of 40 boys and 40 girls who were randomly chosen from the Grade 9 group of students at the "Tersia King Learning Academy". 20 boys and 20 girls were randomly selected as the experimental group and the

control group. Their ages ranged between twelve and seventeen years with an average age of 14.5 years.

Measuring instrument

The ROPELOC instrument developed by Richards *et al.* (2002) was applied to determine the effect of the AEP on selected characteristics of personal effectiveness which include the following dimensions: active involvement, cooperative teamwork, leadership ability, open thinking, quality seeking, self confidence, self efficacy, social effectiveness, stress management, time efficiency, coping with change, overall effectiveness, internal locus of control and external locus of control.

The program participants were tested before the AEP and directly thereafter to determine whether changes took place in their self perception of personal effectiveness as a result of participation in the AEP. They were also tested six months after the initial evaluation to determine the long term effect of the AEP.

Adventure related experiential learning program (AEP)

The experimental group participated in a five day AEP in the Vredefort Dome in the North West province. This program was compiled according to the program planning procedures as developed by Stumbo en Peterson (2004), after the program participants were assessed according to the GRABBSS model as described by Schoel and Maizell (2002).

Results

The AEP had a practically significant impact on the development of the personal effectiveness of the pupils, both in the short- and long-term. The results indicate that an effect size of $d=0.28$ was achieved in the short term and $d=0.42$ in the long-term. This compares favourably with some international studies.

The overall effectiveness of the experimental group versus the control group over the short term yielded a practically significant effect size of $d=0.54$ as well as a practically significant effect size of $d=0.87$ in the long term. Furthermore, the effect size increased which indicates the positive long-term effect that the AEP had on these black high school pupils.

Conclusion

It is clear from the results that positive deductions can be made regarding the immediate and long term effect of the AEP on the development of personal effectiveness of the experimental group, which answers the question asked by this study. To conclude, it can be stated that an AEP is capable of enhancing the personal effectiveness of black high school students if it is compiled according to Stumbo en Peterson's (2004) program planning procedures.

VERWYSINGS

- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman and Company.
- BRAND, D. (2001). A longitudinal study of the effects of a wilderness-enhanced program on behaviour-disordered adolescents. *Australian Journal of Outdoor Education*, 6(1): 40-54.
- BUBB, E.S. (1991). The adaptation of coloured first year students at an Afrikaans University. Unpublished M-dissertation. Johannesburg: RAU.
- CASON, D. & GILLIS, H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1): 40-47.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- DOHERTY, C. (2003). The effects of a public school system's one day adventure experience. University of Newcastle: UK (Teacher research project).
- EAGLE, H.A. (1999). Long-term difference between participants and non-participants in "Beyond the Limits" adventure education program. (Doctoral dissertation, University of Maryland College Park) *Dissertation Abstracts International*, 60, 4363.

ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. (2003). Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values), *Management Dynamics*, 12(4): 51-53.

FIELD, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*, London: SAGE publications.

GARDNER, J.N. & HAUSEN, D.A. (1993). Perspective on the future of orientation. In Upcraft, M.L., Mullendore, R.H., Barefoot, B.O. & Fidler, D.S. (Eds.), *Designing successful transition, the national resource center for the freshman year experience. Monograph Series*, (13).

GASS, M.A. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic application of adventure programming*. Dubuque IA: Kendall/hunt.

GILLETT, D.P., THOMAS, P., SKOK, R.L. & McLEUGHLIN, T.F. (1991). The effect of wilderness camping and hiking on the self-concept and the environmental attitudes and knowledge of twelfth graders. *Journal of Environmental Education*, 22(3): 33-44.

GRAY, T.L. & PERUSCO. D. (1993). Footprints in the sand: The value of outdoor education in the school curriculum. *The ACHPER National Journal*, 17-20, Autumn.

GREFFRATH, G. (2006). Die impak van 'n wildernisekspedisie op persoonlike en groepeerfektiwiteit tydens 'n spanbouprogram. Ongepubliseerde M-verhandeling. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

HATTIE, J., MARSH, H.W., NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1): 43-87.

HO CHOON MEI, S. (2003). The effect of three-day adventure based camping programmes on the perceptions of primary five Singaporean pupils' life effectiveness. Unpublished M-thesis. Singapore: Nanyang Technological University.

HOWARD, D.K. & PENISTON, L.C. (2002). "The role of recreation in preventing youth with disabilities from coming into contact with the juvenile justice system and preventing recidivism". Hyperlink [<http://www.edjj.org>]. Retrieved 31 May 2004.

KIMBALL, R.O. & BACON, S.B. (1993). The wilderness challenge model. (In Gass, M.A., Eds. *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.)

KING, T. (2006). Mondelinge mededeling aan outeur. Tembisa, Johannesburg.

LIEBERMAN, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76(8): 591-596.

NEILL, J.T. (1994). "The effect of Outward Bound high school programs on adolescents' self-concept, mental health and coping strategies". Honours Thesis, Psychology, Australian National University, Canberra. Hyperlink [[http://www.wilderdom.com/Neill \(1994\). Honours Chapter1Introduction.htm](http://www.wilderdom.com/Neill (1994). Honours Chapter1Introduction.htm)]. Retrieved 16 January 2003.

NEILL, J.T. (1999). "The melting pot of outdoor education effects: Testing the flavours of program type, duration and participant age". Paper presented to the 11th National Outdoor Education Conference, Perth, Western Australia, January 11-15 1999. Hyperlink [<http://www.wilderdom.com>]. Retrieved 16 January 2006.

NEILL, J.T. (2004). "Outward Bound: History of an innovative educational movement". Hyperlink [<http://www.wilderdom.com.Outwardbound/ob.html>]. Retrieved 20 August 2004.

NEILL, J.T. (2007). "A socio-cultural history of outdoor education". Hyperlink [[http://wilderdom.com/psycho-evolutionary/SocioCulturalHistoryOutdoor Education.html](http://wilderdom.com/psycho-evolutionary/SocioCulturalHistoryOutdoorEducation.html)]. Retrieved 10 May 2007.

NEILL, J.T. & FLORY, M. (2000). A pilot study of the short-term and long-term effects of The Women's Wilderness Institute "Girlz in the Wood" courses on adolescents' personal effectiveness and self-esteem. Unpublished manuscript available from authors via email.

PAXTON, T. & MCAVOY, L. (2000). Social psychological benefits of a wilderness adventure program. *USDA Forest Service Proceedings*, RMRS-P-15(3): 202-206.

PROMMIER, J. & WITT, P. (1995). Evaluation of an Outward-Bound school plus family training program for the juvenile status offender. *Therapeutic Recreation Journal*, 2(1): 86-108.

PURDIE, N., NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. (2002). "Australian identity and the effect of an outdoor education program". Hyperlink [<http://www.wilderom.com>]. Retrieved 10 July 2006.

RICHARDS, G.E., ELLIS, L. & NEILL, J.T. (2002). "The ROPELOC: review of personal effectiveness and locus of control", Proceedings of the 2nd International Biennial Conference, University of Western Sydney, Sydney.] Hyperlink [<http://www.unh.edu/outdoor-education/>] Retrieved 8 March 2003.

SCHOEL, J & MAIZELL, R.S. (2002). *Exploring islands of healing: New perspectives on adventure based counselling*. Beverly, MA: Project Adventure.

SIBTHORP, J. (2003). An empirical look at Walsh and Golins adventure education process model. Relationship between antecedent factors, perceptions of characteristics of an adventure education experience, and changes in self-efficacy. *Journal of Leisure Research*, 35(1): 80-106.

StatSoft, Inc. (2006). STATISTICA (data analysis software system), version 7.1. www.statsoft.com.

STENGER, T.L. (2001). Sequence of adventure based resident outdoor education programs and middle school students' perception of life effectiveness. Unpublished PhD dissertation. Oklahoma: Oklahoma State University.

STUMBO, N.J. & PETERSON, C.A. (2004). *Therapeutic recreation program design: Principles and procedures*. Pearson: San Francisco.

THE HONG KONG SEA SCHOOL. 2004. Annual Report.

[http://www.hongkongseaschool.edu.hk/02_intro/AS%20report%200408.pdf]

Retrieved: 18 Sep. 2005

THOMAS, J.R. & NELSON, J.K. (2001). *Research methods in physical activity*. (4th ed.) Champaign. IL: Human Kinetics.

THOMPSON, B. (2001). Significance, effect sizes, stepwise methods, and other issues: Strong arguments move the field. *Journal of Experimental Education*, 70, 80-93.

WEILBACH, J.T. (2007) The effect of processed adventure-based experiential learning on personal effectiveness outcomes. M-dissertation. Potchefstroom: North West University.

WURDINGER, S.D. (1995). *Philosophical issues in adventure education* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendal/Hunt.

HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING, AANBEVELINGS EN VERDERE NAVORSING

- 7.1 Samevatting
- 7.2 Gevolgtrekking
- 7.3 Aanbevelings en verdere navorsing

7.1 Samevatting

Adolesensie is volgens Bandura (1997:177) 'n kritieke vormingsfase in die lewe van hoërskoolleerlinge, aangesien die rolle van volwassenheid reeds hier gestalte begin aanneem. Brand (2001:40) beklemtoon dat adolesensie 'n fase in 'n persoon se lewe is waartydens hy/sy baie vatbaar is vir verandering, beide positief en negatief, en dit op 'n stadium waartydens adolessente moet besluit oor hul toekoms en doelwitte. Hulle moet ook nuwe vaardighede bemeester wat die sosiale norme van die volwasse samelewing insluit. Dit alles moet geskied in 'n samelewing waarin nie veel geleenthede gebied word vir die aanleer van die vaardighede benodig vir die volwasse samelewing nie (Bandura, 1997:177), veral nie in Suid-Afrika se swart gemeenskappe nie, aangesien die gesagstrukture in hul gesinne verbrokkel het as gevolg van die migrasie wat na die stede plaasgevind het. In die stede word baie kinders deur hul grootouers versorg en dit boesem nie veel gesag by die kinders in nie (King, 2006), omdat die ouers ver van die huis werkzaam is, of die gesinstruktuur, soos in baie Westerse huisgesinne het verbrokkel as gevolg van egskeiding, HIV of selfs die dood. Om die tekortkominge geskep deur die beperkte gesinstrukture teen te werk kan

AEPe 'n baie prominente rol vertolk, want die uitdagings wat gepaard gaan met oorlewing in die natuur (voetslaan en kampering in die wildernis) het 'n kritiese invloed op die vorming van menslike gedrag en kan die toekomstige uitdagings vir oorlewing op aarde positief kan beïnvloed (Neill, 2007:1).

Volgens Hoofstuk 1 was die doelstellings van hierdie studie:

- om die historiese ontstaan en ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer te ondersoek;
- om die korttermyn-, asook langtermyn effek van 'n AEP op swart hoërskoolleerlinge ten opsigte van die volgende kenmerke van lewenseffektiwiteit te bepaal, naamlik prestasie motivering, inisiatief, emosionele beheer, intellektuele aanpasbaarheid, selfvertroue, sosiale vermoë, taakgeoriënteerde leierskap en tydsbestuur en
- om die korttermyn-, asook langtermyn effek van 'n AEP op faktore van persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge te bepaal, naamlik persoonlike vermoëns en oortuigings (selfvertroue, selfwaarde, stresbestuur en oop denke), sosiale vermoëns (sosiale effektiwiteit, samewerkende spanwerk- en leierskapvermoë), organisatoriese vermoë (tydsbestuur, 'n strewe na gehalte en die vermoë om verandering te hanteer), aktiewe betrokkenheid, algehele effektiwiteit en lokus van kontrole.

In Hoofstuk 2 is die historiese ontwikkeling van avontuurgerigte ervaringsleer ondersoek. Dit is duidelik dat die filosofie van avontuurgerigte ervaringsleer sy ontwikkeling te danke het aan die teorieë van Plato (427-347 vC), die Griekse filosoof. Sy teorieë rakende die opvoeding van die jeug, het 'n substansiële impak gehad op die ontwikkeling van die opvoedkundige filosofieë van Aristoteles (384-322 vC), Rousseau (1712-1778), James (1842-1910) en Dewey (1859-1952). Dit was egter Kurt Hahn, die Duitse opvoedkundige, wat al hierdie teorieë verwerk en saamgevoeg het om opvoedkundige programme te ontwikkel

wat aanleiding gegee het tot die totstandkoming van *Outward Bound*, waarvan die hoofdoel was om die sosiale agteruitgang en verval van die jeug teen te werk. Die inligting uit hierdie hoofstuk is verwerk in die vorm van 'n wetenskaplike artikel wat reeds verskyn het in die *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, Special Edition, September 2007:93, p.391 - 403. Die artikel (*Adventure based experiential learning – A historical perspective*) word as aanhangsel by die proefskrif ingebind as Bylaag A.

In Hoofstuk 3 word 'n oorsig gebied van die bestaande literatuur rakende die aanbieding van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme om die lewens- en persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge te bevorder. Hiervoor is gebruik gemaak van filosofiese en opvoedkundige teorieë wat die mikro- en makro-fase, soos beskryf deur Heunis (1997:136), asook die besluitnemingsboom, GRABBSS, die avontuurgolf soos beskryf deur Schoel en Maizell (2002:14-159) en die spesifieke programontwerp van Stumbo en Peterson (2004:143) ingesluit het. Hierdie inligting is aangewend om 'n 5-dagprogram saam te stel vir swart hoërskoolleerlinge (Sien Bylaag E en F).

Hoofstuk 4 word gewy aan 'n literatuurstudie wat die invloed van AEPe op lewens- en persoonlike effektiwiteit ondersoek. Na aanleiding van inligting uit bogenoemde literatuurstudie is 'n AEP saamgestel wat as intervensieprogram gebruik is by 'n stedelike swart hoërskool, deur van 'n ewekansige studiegroep van die Graad nege-leerlinge te gebruik.

In Hoofstuk 5 word die resultate van die AEP-intervensieprogram op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge bespreek. Die "*Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H)*" (Neill *et al.*, 1997) is vir hierdie doeleindes gebruik. Die hoofstuk word as navorsingsartikel aangebied volgens die vereistes van die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning.

Hoofstuk 6 word eweneens as navorsingsartikel aangebied en dit ondersoek die effek van 'n AEP op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge. Die *Review of Personal Effectiveness and Locus of Control* (ROPELOC) (Richards, et al., 2002), word as meetinstrument gebruik in die hoofstuk en dit word as manuskrip aan die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoeding en Ontspanning vir publikasie voorgelê. Die verwysings in die hoofstuk is gedoen volgens die vereistes van die genoemde joernaal.

Die bydrae gelewer deur hierdie studie tot die vakterrein van Rekreasiekunde, lê veral in die multi-dissiplinêre aard daarvan. Navorsing rondom die gebruik van avontuur as intervensie ten einde die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge te verbeter in die hedendaagse Suid-Afrikaanse milieu, is uniek. Die wetenskaplike ontwikkeling en ontwerp van die AEP in hierdie studie kan veral as basis gebruik word vir toekomstige studies en aanwending in hierdie veld. Hierdie studie is die begin van 'n proses en behoort 'n groot effek te hê op toekomstige programsamestelling en –aanbieding.

7.2 Gevolgtrekking

Die gevolgtrekking van hierdie navorsing word aan die hand van die volgende hipoteses hanteer:

Hipotese 1

Die historiese ontwikkeling van AEPe is volledig gedokumenteer

Vanuit genoemde historiese ontwikkeling van AEPe kan afgelei word dat hierdie studie sy doel bereik het, naamlik om die historiese ontwikkeling van AEPe volledig te dokumenteer.

Hipotese 2

Die AEP het geen prakties betekenisvolle positiewe, korttermyn- en langtermyn effek gehad op die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge nie

Die resultate wat verkry is vir die ontwikkeling van lewenseffektiwiteit as gevolg van deelname aan die AEP, beteken dat die hipotese nie aanvaar kan word dat die AEP 'n prakties betekenisvolle positiewe, korttermyn- en langtermyn effek sal hê op die volgende geselekteerde kenmerke van die lewenseffektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge, naamlik prestasie motivering, inisiatief, emosionele beheer, intellektuele aanpasbaarheid, selfvertroue, sosiale vermoë, taakgeoriënteerde leierskap en tydsbestuur.

Hipotese 3

Die AEP het 'n prakties betekenisvolle positiewe, korttermyn- en langtermyn effek gehad op die persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge

Hattie *et al.* (1997:70) se meta-analise toon dat AEPe 'n gemiddelde effekgrootte van $d=0.34$ lewer met 'n effekgrootte van $d=0.26$ vir alle programme wat gerig is op skoolleerlinge. Cason en Gilles (1994:46) met hulle meta-analise het 'n resultaat van $d=0.31$ verkry vir adolessente. Geoordeel hieraan is die korttermyn bydrae gelewer deur die AEP $d=0.28$ en die langtermynbydrae $d=0.42$ 'n aanduiding dat die AEP wel geslaag het om 'n korttermyn- en langtermyn effek op die persoonlike effektiwiteit van die programdeelnemers te hê.

Bogenoemde bevindinge dien as bewys dat die hipotese dat die AEP 'n prakties betekenisvolle, korttermyn- en langtermyn effek sal hê op die volgende dimensies van persoonlike effektiwiteit van swart hoërskoolleerlinge, naamlik persoonlike vermoëns en oortuigings (selfvertroue, selfwaarde, stresbestuur en oop denke), sosiale vermoëns (sosiale effektiwiteit, samewerkende spanwerk- en

leierskapvermoë), organisatoriese vermoë (tydsbestuur, 'n strewe na gehalte en die vermoë om verandering te hanteer), aktiewe betrokkenheid, totale effektiwiteit en lokus van kontrole aanvaar kan word. Hierdie bevindinge dui ook aan dat die studie in sy doel geslaag het.

7.3 Aanbevelings en verdere navorsing

Tydens hierdie studie is daar bevind dat die sosio-ekonomiese toestande, sowel as die gesinstrukture 'n groot impak gehad het op die ervaring van die AEP deur die leerlinge. Verder het die feit dat die vraelyste nie in hul moedertaal beskikbaar was nie moontlik ook 'n effek gehad op die uitkomst. Uit die studie het verskeie aspekte na vore gekom wat as aanbevelings kan dien wanneer verdere studie op hierdie terrein onderneem word. Die volgende is enkele van die belangrikstes:

- Vooraf toeligting van ouers, onderwysers sowel as leerlinge moet geskied deur middel van 'n aanbieding wat visuele beeldmateriaal insluit, waarna vrae gestel kan word, sodat meer duidelikheid oor die bydrae van die AEP verkry kan word.
- Hiermee saam moet die rol wat die ouers/voogde en onderwysers kan speel om die retensie van die ontwikkelde persoonlikheids- en lewensvaardighede te behou en self te bevorder bespreek word.
- Die samestelling van die AEP moet ook sodanig wees dat dit klem lê op spesifieke dimensies om die opvoedingsdoel te bereik, eerder as 'n diverse verskeidenheid van aktiwiteite.
- Voldoende tyd moet ook bestee word aan nabetrugting om te verseker dat 'n kognitiewe verbintenis plaasvind tussen die aangeleerde vaardigheid en die uitleef daarvan in die alledaagse samelewing.
- AEPe moet ondersteun word deur doelgerigte opvolgprogramme wat veral staatmaak op voorbeelde tydens die AEP wat metafories verbind kan word met verskillende optredes in die alledaagse lewe. Om hierin te slaag sal

die opvolgprogram deur die aanvanklike programaanbieders gefasiliteer moet word.

- Kwalitatiewe navorsingsmetodes behoort gebruik te word om 'n beter begrip te verkry van die bydrae gelewer deur die onderskeie aktiwiteite waaruit 'n AEP saamgestel is.

Verdere navorsing oor die volgende onderwerpe sal van onskatbare waarde wees vir die samestelling van AEPe wat daarop gemik is om spesifieke uitkomst te weeg te bring:

- die effek wat moedertaalprogramaanbieding versus Engels het op die ontwikkeling van persoonlike effektiwiteit deur middel van 'n AEP;
- die effek wat die ervaring sowel as opvoedkundige kwalifikasie van programaanbieders het op die ontwikkeling van die programdeelnemers se persoonlike effektiwiteit deur middel van 'n AEP;
- die effek van 'n opvolgprogram na afloop van 'n AEP op die langtermyn ontwikkeling van die programdeelnemers se persoonlike effektiwiteit;
- die effek wat die houding, sowel as persoonlikheidstipe van programaanbieders het op die ontwikkeling van persoonlik effektiwiteit as gevolg van deelname aan 'n AEP;
- die effek van 'n AEP op die ontwikkeling van persoonlike effektiwiteit van kultureel gemengde groepe versus homogene groepe;
- die effek wat die geslag van programaanbieders van AEPe het op die persoonlike effektiwiteit van programdeelnemers van dieselfde geslag versus gemengde groepe; en
- die optimale ouderdom van programdeelnemers ten einde maksimum persoonlike ontwikkelingsvoordele uit 'n gestandaardiseerde AEP vir hoërskoolleerlinge te verkry.

BRONNELYS

ANON. 2007. *Paul Kiesow Petzoldt. Januarie 16, 1908 – Oktober 6, 1999.*
http://www.nols.edu/about/history/paul_petzoldt.shtml. Datum van gebruik: 12
Jul. 2007.

ARA. 2005. Adventure Recreation Association constitution. Aasvoëlberg Buitelug
Sentrum Zastron.

ARNOLD, G.C. 1994. Transforming body image through women's wilderness
experience. (*In Cole, E., Erdman, E & Rothblum, E.D., eds. Wilderness therapy
for women: The power of adventure.*) New York: Harrington Park Press. p. 43-54.

ASHLEY, F.B. 1990. Ethnic minorities' involvement with outdoor experiential
Education (*In Miles, J.C. & Priest, S., eds. Adventure programming. State
College: Venture Publishers. p.379-383.*)

BACHERT, D.W. 1999. The National Outdoor Leadership School: 40,000
Wilderness experiences and counting. (*In J.C. Miles & S. Priest eds., Adventure
programming. State College: Venture Publishers. p. 85-91.*)

BACON, G.B. 1987. The evolution of the Outward Bound Process. Greenwich,
C.T. Outward Bound USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED
295780.)

BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc. 617 p.

BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company. 604 p.

BARON, R.A. & GREENSBERG, J. 1990. *Behaviour in organizations: Understanding and managing the human side of work*. Boston: Allyn and Bacon. 606 p.

BEARD, C. & WILSON, J.P. 2002. *The power of experiential learning*. London: Kogan Page. 261 p.

BOBILYA, A.J. & AKEY, L.D. 2002. An evaluation of adventure education components in a residential learning community. *The journal of experiential education*, 25(2):296-304, Fall.

BOWLES, S. 1995. "The navigation between Scylla and Charybdis: The process of Professionalism and adventure education". *Journal of adventure education and outdoor leadership* 124:15-20.

BRAND, D. 2001. A longitudinal study of the effects of a wilderness-enhanced program on behaviour-disordered adolescents. *Australian journal of outdoor education*, 6(1):40-54.

BUBB, E.S. 1991. *The adaptation of coloured first year students at an Afrikaans University, Johannesburg: RAU. (Dissertation – M.A.)* 79 p.

CASON, D.R. & GILLIS, H. L. 1994. A meta-analysis of adventure program with adolescents. *Journal of experiential education*, 17(1) May, 40-47.

CLARK, J.J. & DIXON, D.N. 1997. The impact of social skills training on the self concepts of gifted high-school students. *Journal of secondary gifted education*, 8(4): 1-11.

COHEN, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum. 567 p.

COOPER, G. 1994. The role of outdoor education in education in the 21st century. *The journal of adventure education and outdoor leadership*, 11(2), 9-12.

COVEY, S.R. 1997. *The 7 habits of highly effective families*. London: Sion and Schuster. 392 p.

CRAWFORD, M., KYDD, L. & RICHES, C. 1997. *Leadership and teams in educational management*. Philadelphia: Open University Press. 196 p.

DE CARLO, D. 2004. *Extreme project management*. San Francisco: Jossey-Bass. 515 p.

DEWEY, J. 1916. *Democracy and education*.

<http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html> Datum van gebruik: 8 Des. 2005.

DOHERTY, C. 2003. The effects of a public school system's one day adventure experience. University of Newcastle: UK (Teacher research project). 47 p.

DRIVER, B.L. 1992. The benefits of leisure. *Parks and recreation*, 27(1):16-23.

DRUCKER, P.F. 1996. The executive in action. New York: Harper and Row. 724 p.

EAGLE, H.A. 1999. Long-term difference between participants and non-participants in "Beyond the Limits" adventure education program. (Doctoral dissertation, University of Maryland College Park) Dissertation Abstracts International, 60, 4363.

EAGLE, H.A., GORDON, J & LEWIS, L. 2005. The effects of a public school system's one day adventure experience. <http://www.wcboe.org> Datum van gebruik: 8 Des. 2005.

EWERT, A.W. 1987. Outdoor experiential therapies: Implications for TR practice. <http://www.findarticles.com> Datum van gebruik: 3 Feb. 2006.

FORD, P. & BLANCHARD, J. 1993. Leadership and administration of outdoor pursuits. 2nd ed. State College, PA: Venture Publishing Inc. 429 p.

GARDNER, J.N. & HAUSEN, D.A. 1993. Perspective on the future of orientation. (In Upcraft, M.L., Mullendore, R.H., Barefoot, B.O. & Fidler, D.S., eds. Designing successful transition, the national resource center for the freshman year experience. Monograph Series, (13). p.183-194).

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

GARVEY, D. 1990. A history of the AEE. (In J.C. Miles & S. Priest eds., *Adventure programming*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing, p. 75-82.)

GASS, M.A. 1992. Theory and practice. *The journal of experiential education*, 15(2): 6-7.

GASS, M.A. 1993. *Adventure therapy: Therapeutic application of adventure programming*. Dubuque IA: Kendall/hunt. 507 p.

GASS, M.A. 1995. *The book of metaphors*. Dubuque IA: Kendall/Hunt. 233 p.

GASS, M.A. 1999. Adventure programs in higher education. (In Miles, J.C. & Priest, G. eds. *Adventure Programming*, State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc. p.373-383.)

GASS, M.A., GARVEY, D.E. & SUGERMAN, A. 2003. The long-term effects of a first-year student wilderness orientation program. *The journal of experiential education*, 26(1):34-40.

GASS, M.A., KERR, P.J. & GARVEY, D. 1986. Student orientation in wilderness settings. (In R.J. Kraft and M. Sakofs eds., *Experiential Education in the School*. Boulder, C.O.: *Association for Experiential Education*, p. 320-330.)

GILLET, D.P., THOMAS, G.P., SKOK, R.L. & McLAUGHLIN, T.F. 1991. The effect of wilderness camping and hiking on the self-concept and the environmental attitudes and knowledge of twelfth graders. *Journal of environmental education*, 21:33-44.

GILLIS, H.L. & SIMPSON, C. 1993. Project Choices: Adventure-based residential drug treatment for court-referred youth. (In Gass, M.A. Ed. *Adventure Therapy*. Dubuque, IA: Kendall 284 p.)

GOLDRING, R. & MULLINS, W. 1995. *Bushcraft: Outdoor skills for the NZ bush*. Wellington, New Zealand: New Zealand mountain safety council inc. 139 p.

GRAHAM, J. 1997. *Outdoor Leadership: Technique, common sense & self-confidence*. Seattle: *The Mountaineers*. 174 p.

GRAY, T.L. & PERUSCO, D. 1993. Footprints in the sand: The value of outdoor education in the school curriculum. *The ACHPER national journal*, 17-20, Autumn.

GREENAWAY, R. 1993. *Playback – A guide to reviewing activities*. Scotland: Callander, 144 p.

GREFFRATH, G. 2006. Die impak van 'n wildernisekspedisie op persoonlike en groepeerfektiwiteit tydens 'n spanbouprogram. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (M-verhandeling.) 105 p.

GUBITZ, K & KUTCHER, J. 1999. Facilitating identity formation for adolescent girls using experientially based outdoor activities. *TCA Journal*, 27(1): 32-37.

HARVEY, M. 1999. *The National Outdoor Leadership School's wilderness guide*. New York: Simon&Schuster. 268 p.

HATTIE, J., MARSH, H.W., NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. 1997. Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1): 43-87, Spring.

HATTINGH, G. 1998. *The climber's handbook*. Cape Town: New Holland Ltd. 160 p.

HEUNIS, C. 1997. Avontuurgerigte spanbou in 'n eietydse samelewing: 'n Menslike bewegingskundige perspektief. Pretoria: UP (Proefskrif – D.Phil.) 205 p.

HEUNIS, C. & VERMEULEN, E. 1997. *Encompassing AEL: A comprehensive guide to facilitating adventure-related experiential learning*. Pretoria: Corporate Experiential Learning. 287 p.

HIRSCH, J. 1999. *Developmental adventure programs* (In J.C. Miles & S. Priest eds., *Adventure programming*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing. p. 13-27.)

HO CHOON MEI, S. 2003. *The effect of three-day adventure based camping programmes on the perceptions of primary five Singaporean pupils' life effectiveness*. Singapore: Nanyang Technological University. (Verhandeling – MA) 80 p.

HOLCOMB, W.R. 2000. *Stretching and warm-up* (In Baechle, T & Earl, R, Gass, eds., *Essentials of strength training and conditioning*. 2nd ed. Champaign, IL : Human Kinetics. p. 321-342.)

HOPKINS, D & PUTNAM, R. 1993. Personal growth through adventure. London: David Fulton Publishers. 239 p.

HORWOOD, B. 1999. Educational adventure and schooling (*In Miles, J.C. & Priest, G., eds. 1999. Adventure programming State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc. p. 9–12.*)

HOWARD, D.K. & PENISTON, L.C. 2002. The role of recreation in preventing youth with disabilities from coming into contact with the juvenile justice system and preventing recidivism. <http://www.edjj.org> Datum van gebruik: 31 Mei 2004.

HUNT, J.S. 1999. Philosophy of adventure education. (*In J.C. Miles & S. Priest eds., Adventure programming. State College, Pennsylvania: Venture Publishing. p. 115-122.*)

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

ITIN, C.M. 1999. Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of experiential education*, 22(2): 91-9, Fall.

JOHNSON, B.L. & FREDERICKSON, L.M. 2000. "What is a good life?" Searching for ethical wisdom in the wilderness. *The journal of experiential education*, 23(1): 43-50, June.

KESSELL, J.J. 1994. Women's adventure group: experiential therapy in a HMO setting. (*In Cole, E., Erdman, E & Rothblum, E.D., eds. Wilderness therapy for women: The power of adventure. New York: Harrington Park Press. p. 185-203.*)

KIEWA, J. 1994. Self-control. The key to adventure? Towards a model of the Adventure Experience (*In* Cole, E., Erdman, E, & Rothblum, E.D., eds. Wilderness Therapy for Women: The power of adventure. New York: Harrington Park Press. p. 29-42.)

KIMBALL, R.O. & BACON, S.B. 1993. The wilderness challenge model. (*In* Gass, M.A., Ed. Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. p. 11- 41.)

KING, T. 2006. Mondelinge mededeling aan outeur. Tembisa, Johannesburg.

KLINT, K.A. 1999. New directions for inquiry into self-concept and adventure experience. (*In* J.C. Miles & S. Priest, eds, Adventure programming. 2nd ed. State College, Pennsylvania: Venture Publishing. p. 163-168.)

KNAPP, C.E. 1992. Lasting lessons: A teacher's guide to reflecting on experience. Charlton, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC document reproduction service No. ED 348 204.)

KOLB, D.A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ. : Prentice Hall. 256 p.

KOSSEFF, A. 2003. AMC guide to outdoor leadership. Guildford, CT: Globe Pequot Press Inc. 280 p.

KOUZES, J.M. & POSNER, B.Z. 1995. The leadership challenge. Jossey-Bass: San Fransisco. 272 p.

KRAFT, R. J. 1985. Towards a theory of experiential education. (*In Kraft, R. and Sakofs, M. eds. The theory of experiential education. Boulder, CO: Association for Experiential Education. p. 7-38.*)

LIEBERMAN, A. 1995. Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76(8):591-596.

LONG, A.E. 2001. Learning the ropes: exploring the meaning and value of experiential education for girls at risk. *The journal of experiential education*, 24 (2):100-108.

LOOTS, J. 2000. Sea kayaking. Cape Town: New Holland. 96 p.

LOUW, P.J., STRYDOM, G.J; MEYER, C. Du P. & KOTZÉ, N.H. 2007. Adventure based experiential learning – A historical perspective. *African journal for physical, health education, recreation and dance*, Special Edition, September 2007, pp. 391 – 403.

LUCKMANN, C. 1996. Defining experiential education. *The journal of experiential education*, 19(1), 6-7.

LUCKNER, J. 1994. Effective skills instruction in outdoor adventure education. *Journal of physical education, research and dance*, 65(1), 57-61.

LUCKNER, J.L. & NADLER, R.S. 1997. Processing the Experience – Strategies to enhance and Generalize Learning. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 435 p.

LUPTON, F. 1990. WEA history. (*In J.C. Miles & S. Priest, eds. Adventure education. State College, Pennsylvania: Venture Publishing. p. 89-95.*)

LUSSIER, R.N. 2000. Management fundamentals. South Western: College Publishing. 606 p.

MAGLISCHO, E.W. 2003. Swimming fastest campaign, Champaign, IL: Human Kinetics. 791 p.

MAIN, L. 1999. Mountain craft. Wellington NZ: New Zealand mountain safety council. 216 p.

MARTIN, A.J. 2001. Towards the next generation of experiential education programmes: a case study of Outward Bound. Palmerston North, New Zealand: Massey University. (Proefskrif- D.Phil) 289 p.

MAXWELL, J.C. 1999. The 21 indispensable qualities of a leader: Becoming the person others will want to follow. Nashville: Thomas Nelson. 161 p.

MAXWELL, J.C. 2001. The 17 indispensable laws of teamwork. Nashville: Thomas Nelson. 265 p.

MCAVOY, L. 1980. The experiential components of a higher education program. (*In* Meier, J.F., Morash, T.W. & Welton, G.E. eds. High adventure outdoor pursuits: organisation and leadership. Salt Lake City: Brighton Publishing Company. p. 116-123.)

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

- MCKENSIE, M.D. 2000. How are adventure education program outcomes achieved? A review of the literature. *Australian journal of outdoor education*, 5(1):19-28.
- MEYER, B.B. & WENGER, M.G. 1998. Athletes and adventure education: An empirical investigation. *International journal of sport psychology*, 29: 243-266.
- MILES, J. 1993. Wilderness as healing place. (In Gass, M.A., ed. *Adventure therapy: Therapeutic application of adventure programming*. Dubuque, IA: Kendal/Hunt. p.43-56.)
- MINER, J.L. 1999. The creation of Outward Bound. (In J.C. Miles & S. Priest, eds. *Adventure programming*. 2nd ed. State College, Pennsylvania: Venture Publishing. p. 55-63.)
- MOOTE, G.T., SMYTH, N.J. & WODARSKI, J.S. 1999. Social skills training with youth in school settings: A review. *Research on social work practice*, 9 (4), 427 – 465.
- MOOTE, G.T. & WODARSKI, J.S. 1997. The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs: A review of the literature abstract. *Adolescence*, 32 (125), 143-167.
- MULL, R.F., BAYLESS, K.G. & JAMIESON, L.M. 2005. *Recreational sport management*. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics. 354 p.
- NADLER, R. & LUCKNER, J. 1992. *Processing the adventure experience: Theory and practice*. Dubuque, IA: Kendal/ Hunt, 135 p.

NADLER, R.S. 1993. Therapeutic process of change (*In Gass, M.A., Ed. Adventure Therapy: Therapeutic application of adventure programming. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. p. 57-69.*)

NEILL, J.T. 1994. The effect of Outward Bound high school programs on adolescents' self-concept, mental health and coping strategies. Honours Thesis, Psychology, Australian National University, Canberra.
http://www.wilderdom.com/Neill_1994Honours_Chapter1Introduction.htm Datum van gebruik: 16 Jan. 2003.

NEILL, J.T. 1997. Outdoor education in the schools: what can it achieve? A paper presented to the 10th National Outdoor Education Conference, Sydney, Australia. <http://www.unh.edu/outdoor-education/JamesNeillpublications.htm#impact> Datum van gebruik: 8 Mar. 2003.

NEILL, J.T. 1999. The melting pot of outdoor education effects: Testing the flavours of program type, duration and participant age. Paper presented to the 11th National outdoor Education Conference, Perth, Western Australia. January 11-15, 1999. <http://www.wilderdom.com> Datum van gebruik: 2 Okt. 2004.

NEILL, J.T. 2000. The life effectiveness questionnaire: A tool for measuring change. <http://www.wilderdom.com> Datum van gebruik: 5 Sep. 2003.

NEILL, J.T. 2001. The impact of Outward Bound challenge courses on disadvantaged youth sponsored by Colonial Foundation
<http://www.wilderdom.com> Datum van gebruik: 19 Jun. 2006.

NEILL, J.T. 2004. Outward Bound: History of an innovative educational movement. <http://wilderdom.com/outwardbound/ob.html> Datum van gebruik: 7 Apr. 2007.

NEILL, J.T. 2005. Project Adventure: In Brief. <http://wilderdom.com/projectadventure/ProjectAdventureBrief.htm> Datum van gebruik: 7 Apr. 2007.

NEILL, J.T. 2006. Project Adventure: Bibliography. <http://wilderdom.com/projectadventure/pabibliography.html> Datum van gebruik: 7 Apr. 2007.

NEILL, J.T. 2007. A socio-cultural history of outdoor education. <http://wilderdom.com/psycho-evolutionary/SocioCulturalHistoryOutdoorEducation.html> Datum van gebruik: 10 Mei 2007.

NEILL, J.T. & FLORY, M. 2000a. A brief report on the effects of a Colorado Outward Bound School program on the life effectiveness of adult gay and lesbian participants. <http://www.wilderdom.com> Datum van gebruik: 2 Des. 2005.

NEILL, J.T. & FLORY, M. 2000b. A pilot study of the short-term and long-term effects of The Women's Wilderness Institute "Girlz in the Wood" courses on adolescents' personal effectiveness and self-esteem. Unpublished manuscript available from authors via email.

NEILL, J.T., MARSH, H. W. & RICHARDS, G. E. 1997. The Life Effectiveness Questionnaire: Development and psychometrics. Sydney: University of Western Sydney. <http://www.wilderdom.com/tools/leg/legreferences.html> Datum van gebruik: 10 Mei 2003.

NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. 1998. Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian journal of outdoor education*. 3(1): 23-43.

NEWSTROM, J. & SCANNELL, E. 1998. The big book of team building games. New York: McGraw-Hill. 237 p.

OUTWARD BOUND INTERNATIONAL. 2004. Annual Report. <http://www.outwardbound.org/docs/annual-reports/obi-annual-report-2004.pdf> Datum van gebruik: 7 Des. 2005.

OUTWARD BOUND SOUTH AFRICA. 2005. General information. [http://www.Outward Bound.org/docs/info/OBSAfrica.htm](http://www.OutwardBound.org/docs/info/OBSAfrica.htm) Datum van gebruik: 2 Des. 2005.

PANN, J.M. 1999. The effect of an adventure education intervention on self-concept and verbal academic achievement in inner-city adolescents (Doctoral dissertation, University of Miami). Dissertation abstracts, international 60,3606.

PAXTON, T. & MCAVOY, L. 2000. Social psychological benefits of a wilderness adventure program. *USDA forest service proceedings RMRS-P-15(3):200-206*.

PHIPPS, M.L. & CLAXTON, D.B. 1997. An investigation into instructor effectiveness. *The journal of experiential education* 20(1):40-46, May.

PRIEST, S. 1990. The semantics of adventure education (In Miles, J.C. & Priest, S., eds. 1999. Adventure programming. State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc. 471 p.)

PRIEST, S. 1992. Factor exploration and confirmation for the dimensions of an adventure experience. *Journal of leisure research*, 24(2):127-139.

PRIEST, S. & GASS, M.A. 1997. Effective leadership in adventure programming. Champaign, IL: Human Kinetics. 317 p.

PRIEST, S. & GASS, M.A. 2005. Effective leadership in adventure programming - second edition. Champaign, IL: Human Kinetics. 328 p.

PRIEST, S. & ROHNKE, K. 2000. 101 of the best corporate team-building activities. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 286 p.

PROMMIER, J. & WITT, P. 1995. Evaluation of an Outward Bound school plus family training program for the juvenile status offender. *Therapeutic recreation journal*, 2(1):86-108.

PROUDMAN, B. 1995. AEE adopts definition. The AEE Horizon. Newsletter for the Association for Experiential Education, 15(1): 1-21.

PROUTY, D. 1999. Project Adventure a brief history. (In J.C. Miles & S. Priest eds., Adventure programming. State College, Pennsylvania: Venture Publishing. p. 67-74.)

PURDIE, N., NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. 2002. Australian identity and the effect of an outdoor education program. <http://www.wilderom.com> Datum van gebruik: 10 Jul. 2006.

RICHARDS, A. 1999. Kurt Hahn. (In J.C. Miles & S. Priest eds., Adventure programming. 2nd ed. State College, Pennsylvania: Venture Publishing. p. 65-70.)

RICHARDS, G.E., ELLIS, L. & NEILL, J.T. 2002. The ROPELOC: review of personal effectiveness and locus of control, Proceedings of the 2nd International Biennial Conference, University of Western Sydney, Sydney.
<http://www.unh.edu/outdoor-education/> Datum van gebruik: 8 Mar. 2003.

RINGER, M. 1999. Two vital aspects in the facilitation of groups: connections and containment. *Australian journal of outdoor education*, 4(1):1-8.

ROHNKE, K. 1984. Silver bullets: A guide to initiative problems, adventure games and trust activities. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 188 p.

ROHNKE, K. 1989. Cows tails and Cobras II: A guide to games, initiative, ropes, courses & adventure curriculum. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 212 p.

ROHNKE, K., 1994. The bottomless bag: Again? 2nd ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 335 p.

ROHNKE, K. & BUTLER, S. 1995. Quicksilver: adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 286 p.

ROYCE, D. 1987. Why outdoors? *Journal of adventure education and outdoor leadership*, 4(4):24-29, May.

SADDINGTON, T. 2000. The roots and branches of experiential learning. Paper read at the Adventure Based Experiential Learning Conference held at Technikon Pretoria. Pretoria.

SANDERS, G. 1991. Pictorial guide to groupwork activities. New York: Sanders. 112 p.

SASSELA D. 2005. Action adventure program analysis. <http://www.geocities.com>
Datum van gebruik: 8 Des. 2005.

SCHOEL, J & MAIZELL, R.S. 2002. Exploring islands of healing: New perspectives on adventure based counselling. Beverly, MA: Project Adventure. 303 p.

SCHOEL, J., PROUTY, D. & RADCLIFFE, P. 1988. Island of healing: A guide to adventure based counselling. Beverly, MA: Project Adventure, Inc. 305 p.

SIBTHORP, J. 2003. An empirical look at Walsh and Golins adventure education process model. Relationship between antecedent factors, perceptions of characteristics of an adventure education experience, and changes in self-efficacy. *Journal of leisure research*, 35(1): 80-106.

SMOLOWE, A., BUTLER, S., MURRAY, M. & SMOLOWE, J. 1999. Adventure in business. An I.M.M.E.R.S.I.O.N approach to training and consulting. Needham Heights, MA: Pearson Custom Publishing. 317 p.

SPIES, L. & LOUW, P.J. 2000. Experiential Youth Work in South Africa: Past, Present and Future. Paper read at the Adventure Based Experiential Learning Conference held at Technikon Pretoria. Pretoria.

STENGER, T.L. 2001. Sequence of adventure based resident outdoor education programs and middle school students' perception of life effectiveness. Oklahoma: Oklahoma State University (Thesis : PhD) 164 p.

STETSON, C.P. 1996. Journey with Kurt Hahn, founder of Outward Bound. The U.S. Fund for Leadership Training in Southern Africa. Salt Lake City: Outward Bound, Inc. 288 p.

STEYN, R. 2001. Die ontwerp en evaluering van 'n buitemuurse ervaringsleeringreep. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif-D.Phil) 392 p.

STUMBO, N.J. & PETERSON, C.A. 2004. Therapeutic recreation program design: Principles and procedures. Pearson: San Francisco. 500 p.

SUGERMAN, D.A., DOHERTY, K.L., GARVEY, D.E. & GASS, M.A. 2000. Reflective learning: Theory and practice. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 105 p.

TAPPLY, R.M. 1980. High adventure: confronting the essentials (*In* Meier, J.F., Motash, T.W. & Walton, G.E., eds. High adventure outdoor pursuits: organisation and leadership. Salt Lake City: Brighton Publishing Company. p.1-16.)

TERRY, L. 2002. A Quantitative and qualitative analysis on the effects of an adventure course: An intervention with female adolescents. Claremont, CA: Scripps College. (Undergraduate Thesis) 166 p.

TESNEAR, S. 2004. Die invloed van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike funksionering van jeugdiges. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MA.) 163 p.

THE HONG KONG SEA SCHOOL. 2004. Annual Report.

http://www.hongkongseaschool.edu.hk/02_intro/AS%20report%200408.pdf

Datum van gebruik: 18 Sep. 2005

THE MOUNTAIN CLUB of SOUTH AFRICA. 1994. The South African mountain leadership guide. Pretoria: National book printers. 243 p.

THOMAS, J.R. & NELSON, J.K. 2001. Research methods in physical activity. 4th ed. Champaign. IL: Human Kinetics. 485 p.

THOMPSON, B. 2001. Significance, effect sizes, stepwise methods, and other issues: Strong arguments move the field. *Journal of experimental education*, 70, 80-93.

TOMPKINS, P. 1998. The Outward Bound Trust of South Africa: Instructors Handbook. Knysna: Knysna Printers. 215 p.

UPCRAFT, M.L. 1993. Orienting today's students. (In Upcraft, M.L., Mulendore, R.H., Barefoot, B.O. & Fidler, D.S., eds. Designing successful transition: a guide for orienting students to college. Columbia, SC: Monograph Series, (13). p.1-8).

VERSTER, Y. 2004. Die impak van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die selfpersepsie van jeugdiges. Potchefstroom: Noordwes- Universiteit. (M-verhandeling) 142 p.

WADE, I. ([Wade@Outward Bound.org](mailto:Wade@OutwardBound.org)) 2007. Statistiese inligting. E-pos aan: Louw, P.J. (melanie.louw@za.sabmiller.com) 2 Mei 2007.

WALBRIDGE, C. & SUNDMACHER, W. A. 1995. Whitewater rescue manual: New techniques for canoeists, kayakers, and rafters. Camden, Maine: Ragged Mountain Press. 198 p.

WALSH, V. & GOLLINS, G. 1976. The exploration of the Outward Bound process. Denver, CO: Colorado Outward Bound School. 32 p.

WELTON, G.E. 1980. National freedom and wilderness survival. (*In* Meier, J.F., Motash, T.W. & Welton, G.E., eds. High adventure outdoor pursuits: organisation and leadership. Salt Lake City: Brighton Publishing Company. p. 34-37.)

WHETTEN, D.A. & CAMERON, K.S. 1995. Developing management skills. 3rd ed. New York: Harper Collins College Publishers. 775 p.

WILLS, M. 2007. Mike Wills Learning Services <http://www.mwls.co.uk/> Datum van gebruik: 11 Sep. 2007.

WOOD, H. 2007. NOLS History. http://www.nols.edu/about/history/nols_history.shtml Datum van gebruik: 3 Apr. 2007.

WEILBACH, J.T. 2007. The effect of processed adventure-based experiential learning on personal effectiveness outcomes. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MA.) 78 p.

WURDINGER, S.D. 1997. Philosophical issues in adventure education, 3rd ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 92 p.

YOUTH LEADERS. 1995. Youth leadership in action: A guide to cooperative games and group activities. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. 182 p.

**BYLAAG A:
ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL
LEARNING – A HISTORICAL PERSPECTIVE**

*African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD) 2007
September (Supplement), pp. 391-403.*

ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL LEARNING – A HISTORICAL PERSPECTIVE

**P.J. Louw, G.L. Strydom,
C. du P. Meyer and N.H. Kotzé**

ABSTRACT

Although the specific origin of adventure based experiential learning is not known, this article investigated the influence, principles and contribution of the philosophers Plato, Aristotle and James on the discipline. They particularly emphasised the importance of activities in nature which were accompanied with high risk. The twentieth century educationists such as Rousseau and Dewey also emphasised the importance of experience but Dewey also researched this topic in depth. Kurt Hahn, the father of adventure programs, was a founding member of Outward Bound. The National Outdoor Leadership School, Project Adventure, the Association for Experiential Education as well as the Outdoor Adventure Association of South Africa developed from the Outward Bound model. All of these institutions have a similar goal which is to empower people to reach their full potential through adventure based experiential learning. The purpose of this paper was to provide a historical perspective on the development of this specialized area.

Key words: Adventure, experiential learning, Outward Bound, Project Adventure, NOLS, experiential education

INTRODUCTION

The term adventure based experiential learning can sometimes be misleading as it is often used as a synonym to outdoor education, wilderness therapy, adventure therapy or therapeutic recreation (Pann 1999). Even experiential learning and adventure education are sometimes used as synonyms (Wurdinger, 1997).

Adventure education can be summarized as “an experience that contains an element of challenge” (Pann, 1999) while experiential learning can be defined as “learning by doing combined with reflection” (Gass, 1993). For the purposes of this paper, adventure based experiential learning will be summarized as: active involvement in outdoor activities during which inter- and intrapersonal relationships as well as a relationship with nature develop. The activities that take place have to be challenging and contain an element of risk. It is important that skills are developed and that activities demand persistence, stamina and courage (Ford & Blanchard, 1993). Reflection also has to take place during which the participants have to summarize the activity and evaluate the process critically. This is done to obtain insight into personal and group dynamics through which ability to understand or behaviour can be changed (Luckner & Nadler, 1997). The origin and development of experiential learning can be attributed to philosophers like Plato, Aristotle and Rousseau as well as psychologists and educationists like John Dewey and Kurt Hahn, to name but only a few (Wurdinger, 1997).

The aim of this paper is to investigate the origin and development of adventure based experiential learning and to obtain an understanding of the educational influence and value thereof on the preparation of youth for an effective life in South Africa.

ADVENTURE BASED EXPERIENTIAL LEARNING PHILOSOPHERS AND EDUCATIONISTS

Plato (427-347 BC)

When researching the development of adventure-based experiential learning, one has to consider the classic Greek philosopher Plato who propagated adventure-based experiential learning during his life time. In the most well-known of all his publications, namely "Republic nr 5", Plato discussed the best possible way to educate children in order for them to fulfil their obligations and responsibilities as adult citizens. More specifically, he devoted his attention to the education of the youth with the view of fulfilling leadership roles in their societies (Hunt, 1999), as Plato viewed the individual as a miniature of the state (Wurdinger, 1997). Plato emphasized the need for development of excellence as a necessity for leadership skills on all levels of society. He was thus of the opinion that learning through experience had to happen at a young age (Hunt, 1999).

Plato established that warfare, despite the danger involved, had educational value and he used the development of excellence during warfare as a metaphor for the education of the youth, as values such as service and assistance to fellow soldiers during warfare, was seen as important characteristics which could also be applied in society (Heunis & Vermeulen, 1997).

Adventure-based experiential learning organizations such as Outward Bound International and outdoor leadership organizations in all five continents of the world still use Plato's viewpoints on learning through experience during high risk activities such as rock climbing and canoeing as part of their programmes (Wurdinger, 1997).

Aristotle (384-322 BC)

Aristotle, a student of Plato, also played a key role in the foundation of adventure-based experiential learning programmes. Aristotle did not only promote Plato's idea that education must strive to develop excellence in young people by advocating the right habits to be cultivated (Hunt, 1999), but also promoted the idea of "choice". His view was that people had to think carefully about the issues that were before them in order to make the correct decision (Wurdinger, 1997).

As a substitute for the philosophy of Plato and Aristotle regarding the value of the positive experiences that take place during warfare, modern adventure-based experiential learning programs contain activities with an element of risk which are also designed to create positive experiences. Participants are also required to make choices, thus the concept of "Challenge by Choice" which has been popularized by "Project Adventure" (Smolowe, Butler, Murray & Smolowe 1999). There is thus a clear relationship between the philosophy of Plato and Aristotle and the principles on which modern adventure-based experiential learning programs are based.

William James (1842-1910)

James was a nineteenth century philosopher and psychologist who, through his study "The moral equivalent of war", showed that despite the atrocious acts that take place during wartime, it also brings out several virtues in people in unique ways as a result of the risks involved. James was of the opinion that men have a natural tendency to warfare and that a moral equivalent to war has to be found which will have the same positive contribution unique to warfare (Heunis & Vermeulen, 1997). The positive contribution must result in the following virtues: loyalty, cohesion, persistence,

courage, conscience, education, resourcefulness, effectiveness, ability, physical health and vitality (Hunt, 1999). The substitute that James suggests is to subject the youth to adventurous situations in nature which, as in the case of warfare, is accompanied with high risk (Heunis & Vermeulen, 1997).

The central principle which is advocated by Plato, Aristotle and James is that in order to learn and develop, people have to be removed from their comfort zone and the activities in which they participate have to be challenging. During these circumstances, people learn more about themselves as well as the world that they live in (Wurdinger, 1997).

Jean Jacques Rousseau (1712 -1778)

Kraft (1986) postulates that the experiential learning movement can trace its origin back to the philosopher Rousseau and his book "Emile". In this book, Rousseau emphasized the importance of learning through experience in nature. He even went as far as saying that, "if he knows nothing by heart, he knows much by experience" (Rousseau, 1979). Rousseau further advocates the value of physical activities by emphasising that a healthy body houses a healthy mind (Rousseau, 1979).

He further suggested that learning requires action and thought in the same order as stipulated in “Emile” namely: “To learn to think therefore, it is necessary to exercise the limbs, senses, and organs, which are the instruments of intelligence” (Rousseau, 1979).

The philosophy of Rousseau is applied during adventure based experiential learning programmes because the challenges posed to participants require the mastery of physical skills where after the learning is strengthened by reflection on experiences and the reasons why they were done in a specific way. Adventure based experiential learning programs, as propagated by Rousseau, thus helps the participants to gain experience and assists them to get meaning from it in the process (Wurdinger, 1997).

John Dewey (1859-1952)

The innovative educationist and philosopher, John Dewey, also known as the father of modern experiential learning (Priest & Gass, 1997), differed from Plato and Rousseau. He claimed that the individuals’ area of shared interest as well as the diversity of personal effectiveness, which requires contact with groups of individuals to expand personal ideas, has to be broadened. Without this contact, personal diversity as well as shared interest is restricted (Wurdinger, 1997). This

educational view of Dewey initiated the opinion that participation as well as cooperation is important for successful experiential learning during adventure based programmes (Wurdinger, 1997).

Similar to Plato, Aristotle, James and Rousseau, Dewey also emphasizes the necessity of experience: “An ounce of experience is better than a ton of theory because it is only in experience that theory has vital and verifiable significance” (Dewey, 1916). Dewey took this concept one step further by investigating experience in depth and came up with a view that experiential learning consists of a cyclical process with an active as well as a passive phase. The active phase consists of trials or experiments and the passive phase consist of reflection on the experience. Dewey emphasizes that if reflection does not take place, the experiential learning which occurs is restricted (Wurdinger, 1997). Dewey also argued that it is important to take experiences from a certain set of circumstances and apply it in other situations. For this same reason, adventure based experiential learning programs use a variety of experiences which include risk, problem solving and working in smaller groups to develop skill which can be used in a plethora of unrelated situations in daily living (Wurdinger, 1997).

Another idea initiated by Plato and Aristotle and further developed by Dewey is that individuals cannot be forced to learn. Meaningful learning can only take place when the individual is internally motivated (Wurdinger, 1997).

Kurt Hahn (1886-1974)

Plato, Aristotle, Rousseau, James and Dewey have all contributed to the development of modern theories from which adventure programs have been derived, but it is mainly Kurt Hahn, the German educationist who integrated the different theories to establish a new educational approach namely adventure education, through Outward Bound (Wurdinger, 1997). Kurt Hahn, better known as the father of adventure-based experiential learning (Priest & Gass, 1997) made a significant contribution to the development of adventure-based education (Gass, Kerr & Garvey, 1986). Being influenced by the ideas of Plato, his aim was the development of a fair and vigilant human being who is an active citizen with a sense of responsibility towards his fellow man and God (Richards, 1999).

Kurt Hahn was a German born (1886) Jew from Berlin and studied at several German universities as well as Oxford where he completed his studies in 1914 (Stetson, 1996). Hahn's first adventure-based education originated with the foundation of

the Salem Schule (translated as the "school of peace") in 1920 at the Constance Lake in Germany (Miner, 1999). After World War I Hahn was concerned about the moral decay and decline in physical fitness of the German youth. This state of affairs motivated him to educate young people in moral independence, the ability to choose between right and wrong as well as to improve their levels of physical activity (Stetson, 1996). Unfortunately these principles, his opposition to Hitler, his beliefs and religion were opposed to that of Nazism which eventually led to his detention and ultimate deportation from Germany (Priest & Gass, 1997).

Although Hahn was quite depressed during his first few months of exile in Britain he maintained and applied the philosophy of "your disability is your opportunity", to help and assist his fellow man. He converted a dilapidated castle in Gordonstown Scotland (1934) into an adventure school based on the principles used in the Salem school in Germany (Miner, 1999) offering adventure programmes to the youth. Unfortunately the school was expropriated by the British Armed Forces at the start of World War II (Priest & Gass, 1997). During the war Lawrence Holt, a parent at the Gordonstown School and director of the Blue Funnel Shipping Company requested

396 LOUW, STRYDOM, MEYER AND KOTZÉ

Hahn to train seamen and the youth as he was concerned about the loss of young sailors in life rafts from ships that were hit by torpedoes (Miner, 1999). Hahn, Holt and Hogan, a British educationist joined forces at Aberdove, where they came to the conclusion that the young sailors and youth had to be exposed to experience which would influence their attitude (Priest & Gass, 1997). This led to the foundation of Outward Bound where Hahn subjected young seamen and youth to a month long course which consisted of a series of intense mini-life experiences through which the participants' belief in themselves and their ability to overcome problems in life were strengthened (Neill, 2004). The activities consisted of: small boat training, athletic skills where certain standards had to be met, orientation in the outdoors with a map and compass, life saving skills, an expedition at sea and on land as well as service to the local community (Miner, 1999).

DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL INSTITUTIONS INVOLVED IN ADVENTURE-BASED EXPERIENTIAL LEARNING

Outward Bound

After the war British leaders gave their support to the continuation of the Outward Bound programmes (Martin, 2001) to prevent the continued social decay of the

youth (Priest & Gass, 1997). This decision led to the foundation of the Outward Bound Trust at Hahn's insistence in 1949 which led to Outward Bound schools been opened in Germany, Africa, Australia, New Zealand, Canada and the USA.

Hahn's philosophy, that participants must do nothing unless it cannot be imitated led to the development of many adventure programs which adopted the Outward Bound concept (Stetson, 1996). Examples would include the well-known National Outdoor Leadership School (NOLS), Project Adventure (PA), the Association for Experiential Education (AEE) (Richards, 1999) and the South African Adventure Recreation Association (Spies & Louw, 2000).

Outward Bound currently consists of 37 schools in 28 countries (Wade, 2005) that still believe in the philosophy of Hahn and Holt despite globalisation. This philosophy postulates that programmes include the following elements namely: an intense experience which consists of challenges in a natural habitat through which the individual builds up feelings of self-worth and during which the group develops interdependence and empathy when danger and need escalate (Miner, 1999).

Hahn's innovative and visionary thoughts also led to the development of many other adventure-based experiential learning programs which include the United World College, one in each continent (Stetson, 1996), the Round Square Conference Schools which underwrite society-based service (Priest & Gass, 1997) as well as the Duke of Edinburgh Awards (Stetson, 1996) from which the Mandela Awards in South Africa originated (Priest & Gass, 1997).

Apart from the fact that Hahn left behind a heritage of institutions that are committed to the upliftment of people, Hahn's biggest asset was his insights regarding the reasons for the social decay and social needs as well as his vision to develop an effective healing methodology (Stetson, 1996).

National Outdoor Leadership School (NOLS)

Although the first Outward Bound School in the USA only opened in 1961 (Neill, 2007) the spreading of these schools led to Paul Petzoldt, a chief instructor of the Colorado Outward Bound School, to identify the need for professionally trained leaders who had the skills to be adventure leaders and educators (Wood, 2007). As a result of this, Paul Petzoldt and Ernest "Tap" Tapley, another Outward Bound instructor, founded the National Outdoor

Leadership School (NOLS) in 1965 in Lander, Wyoming (Bachert, 1999). The aim of the curriculum at NOLS was the training of adventure leaders based on the philosophy of Hahn and Outward Bound and the main elements in the curriculum were leadership and technical skills (Bachert, 1995). NOLS has since its inception developed in a world leader in wilderness education through training more than 75000 leaders in all five continents (Wood, 2007). NOLS today offers professional training in wilderness first aid, training on requirement as well as consultation services and program evaluation throughout the world as well as NASA (Wood, 2007).

Project Adventure (PA)

The educational changes which started in the USA in 1970 was influenced to such a degree through the successes of the Outward Bound programmes that educationists started to enquire about the possibility of incorporating some of the Outward Bound adventure-based experiential learning programmes in the high school curriculum (Prouty, 1990; Bowles, 1995; Priest & Gass, 1997). Jerry Pieh, a principal at Hamilton-Wenham High School in Hamilton, Massachusetts presented a three year development proposal at the federal office of education

398 LOUW, STRYDOM, MEYER AND KOTZÉ

based on his prior dealings with Outward Bound (Prouty, 1990). This proposal focussed on the incorporation of the Outward Bound process in the secondary school curriculum. Jerry Pieh called this program “Project Adventure” (Prouty, 1990). In 1971 Jerry was awarded a bursary from the American office of Education to start “Project Adventure” as a joint venture between the previous Outward Bound staff and teachers (Priest & Gass, 1997; Hirsch, 1999). Jerry was the ideal person to lead the project as he assisted his father Bob as a senior Outward Bound instructor during the inception of the Minnesota Outward Bound School in 1962. During this period he gained knowledge regarding the physical presentation of Outward Bound programs as well as the philosophy driving it (Neill, 1997). The aim of Project Adventure programs was to teach pupils during physical activity classes to be more creative and effective when solving problems in a group situation as well as to understand that preconceived hurdles about possible issues, can prevent the individual as well as the group from reaching success (Hirsch, 1999).

After the three year contract an evaluation of Project Adventure indicated that the program was very successful, specifically with respect to the improvement in the self

concept and locus of control of pupils (Priest & Gass, 1997). It was also concluded that there was a marked improvement in the self-confidence, motor skills (specifically balance and coordination) and feelings of competency improved. The success of the program could be ascribed to the fact that Jerry Pieh used the philosophy and basics of Outward Bound and Kurt Hahn (Prouty, 1990).

The success of Project Adventure led to more than 400 schools getting involved with these new educational processes within the first six years of the existence of Project Adventure (Priest & Gass, 1997). Project Adventure was thus successful in establishing adventure-based experiential learning in a known environment such as schools (Neill, 2006). Project Adventure still strives, as declared in the mission statement in 1985 to assist people to learn and develop through adventure-based experiential learning programs in educational facilities, therapeutic institution as well as in the corporate world (Neill, 2005). Project Adventure furthermore built on the philosophy of Hahn and Outward Bound by stating their own educational philosophies. The most common of these are applied by several modern adventure-based experiential learning organisations, namely:

- “Challenge by Choice” – each person is allowed to decide whether they want to take part in an activity or not. This decision has to be respected by the instructor as well as the group.
- “Full Value Contract” – an agreement of required conduct between members of the group which consists of support, respect and encouragement.
- “Experiential Learning Cycle” – consists of the execution of the activity, followed by reflection, followed by abstracting the main points of learning followed by planning the reaction in the future when confronted by the same circumstance (Neill, 2005)

part from this, Project Adventure also popularised the use of low- and high rope courses which included the following elements: balance and stretching, problem solving, commitment and cooperation (Neill, 2005). Project Adventure with the demand for their corporative, educational and therapeutic services has expanded to Australia, New Zealand and Singapore (Priest & Gass, 1997).

Association for Experiential Education (AEE)

Another organisation which developed from Outward Bound in the USA is the

Association for Experiential Education (AEE) (Priest & Gass, 1997). This organization developed through Outward Bound and University staff. Today the AEE includes several teachers and interested individuals and organisations throughout the world (Garvey, 1990). According to Bowles (1995), the AEE is the biggest professional adventure-based educational organisation in the world. Although the word adventure is not part of the AEE title, it forms an integral part of it. The AEE is known for the huge contribution that it delivers in the area of conferences, workshops and the publication of journals and books on adventure based experiential learning (Bowles, 1995). The vision of the AEE states that they strive to be a leading international organisation in the development and application of experiential learning principles and methodologies as well as the promotion of positive social change (Saddington, 2000).

THE EVOLUTION OF ADVENTURE-BASED EXPERIENTIAL LEARNING IN SOUTH AFRICA

Education through experience has been taking place in South Africa since the foundation of the Boys Scouts in 1912 (Spies & Louw, 2000).

400 LOUW, STRYDOM, MEYER AND KOTZÉ

After this followed: the Voortrekker Movement 1913, South African youth clubs 1909, Veld Schools 1975, SOS school in Wilderness 1965, Hobiton on Hogsback 1945, "Veld en Vlei" 1956-1994, Outward Bound South Africa 1992, Outdoor Adventure Association of South Africa 1987, the Hillcrest Christian Academy 1998, Potchefstroom Campus of the North West University 1998 and Tshwane University of Technology 1999 (Spies & Louw, 2000).

The existence of a variety of youth organisations and outdoor education centres in South Africa together with the important role that they played in the education of youth led to an instruction in the early eighties by the then Minister of Education (and later President of South Africa) F. W. de Klerk to put up an adventure and recreation centre in South Africa (Spies & Louw, 2000). An adventure committee (which became the Outdoor Adventure Association in 1987) had the responsibility to coordinate all adventure projects. In 1982 Peter Robins, a former head of the Kinloch Rannoch Adventure School in Scotland was contracted as a trainer instructor and given the task to determine the needs of outdoor recreation and adventure training in South Africa and to identify the geographical establishment of subsidized training

centres in South Africa (Spies & Louw, 2000). The first national outdoor recreation and adventure centre in South Africa, the National Outdoor Recreation and Adventure Centre was officially founded in Oudtshoorn in May 1986 (Spies & Louw, 2000). The content of the training course mainly consisted of physical skills similar to curriculum of the British Mountain Leadership Training Board (Spies & Louw, 2000). The courses that were presented at most Outdoor Adventure Association centres therefore concentrated on hard skills. This meant learning through experience without facilitation to enhance the learning process (Spies & Louw, 2000). Only after a visit from John Adair from Britain and a visit to the USA by some of the Outdoor Adventure Associations executive members were the value and importance of experiential learning realized. As a result, facilitation practices (soft skills) have also been included in the existing national curriculum since 1996 (Spies & Louw, 2000:13). The name Outdoor Adventure Association subsequently changed to the Adventure Recreation Association (ARA) which aims to develop adventure-based experiential learning in collaboration with the North West University, Tshwane University of Technology and Outward Bound South Africa who are leaders in this field.

The universities now have degree courses in adventure based experiential education (Spies, 2004).

Outward Bound South Africa

The United Kingdom Trust (Outward Bound) initially opposed the foundation of an Outward Bound Centre in South Africa because of the political regime at the time (Stetson, 1996). After the demise of apartheid, a temporary foundation permit was awarded to Outward Bound Trust South Africa. This concession was made during an international meeting in June 1991 in Averdovey, Wales (Stetson, 1996). Shortly after this Charles P. Stetson, an American philanthropist, and his team opened a non-racial Outward Bound South Africa in 1992 (Outward Bound South Africa, 2004). Additional to the Outward Bound International mission, Outward Bound South Africa included the following unique goals: “to promote great understanding between people, especially the youth, of different races and cultures and to work together to remove the hurdles which separate people in the world” (Outward Bound South Africa, 2004).

Outward bound South Africa has since their inception in 1992 developed into a national organisation with a head office in Johannesburg and training centres in Sedgefield, Sterkfontein Nature Reserve, Lapalala Game Reserve, Potchefstroom,

Grabouw and the Lubisi dam in the Eastern Cape (Outward Bound South Africa, 2005).

CONCLUSION

From this discussion it is clear that the philosophy of adventure based experiential learning originated during the early ages of mankind. The beliefs of Plato, the ancient Greek philosopher regarding the education of the youth had a substantial impact on the further development of the educational philosophies of Aristotle, James, Rousseau and Dewey regarding the youth. It was however Kurt Hahn, the German educationist that synthesized all of these theories. This resulted in the foundation of Outward Bound of which the main aim was the eradication of the social decay of the youth. His philosophies to this day serve as inspiration and basis for many adventure based experiential organisations, both internationally as well as in South Africa.

The rapid expansion of this phenomenon in South Africa in only 16 years (1992-2007) is an indication of the acceptance of these philosophies by the various levels of the population. Although the application of experiential learning is still a relatively new science in South Africa, it is scientifically based.

402 LOUW, STRYDOM, MEYER AND KOTZÉ

The curriculum for adventure-based experiential learning at tertiary institutions as well as the training at other institutions such as Outward Bound and ARA, are testimonies to this.

In South Africa, analysis regarding the contribution of adventure-based experiential learning programs is scarce and the challenge is for scientists in the field to come up with operational techniques and data on how to implement this discipline into the South African multi-cultural community in order to enhance a better life for all.

REFERENCES

- Bachert, D.W. (1999). The national outdoor leadership school: 40,000 wilderness experiences and counting. In J.C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 85-91). State College: Venture Publishers.
- Bowles, S. (1995). The navigation between Scylla and Charybdis: The process of professionalism and adventure education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 12(4), 15-20
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Ford, P. & Blanchard, J. (1993). *Leadership and Administration of Outdoor Pursuits* (2nd ed.). USA: Venture Publishing Inc.
- Garvey, D. (1990). A history of the AEE. In J.C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 75-82). State College, Pennsylvania: Venture Publishing.
- Gass, M.A. (1993). *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Gass, M.A., Kerr, P.J. & Garvey, D. (1986). Student orientation in wilderness settings. In R.J. Kraft and M. Sakofs (Eds.), *Experiential Education in the School* (pp. 320-330). Boulder, C.O.: Association for experiential education.
- Heunis, C. & Vermeulen, E. (1997). *Encompassing AEL: A Comprehensive Guide to Facilitating Adventure-Related Experiential Learning*. Pretoria: corporate Experiential Learning, 12 Modules.
- Hirsch, J. (1999). Developmental adventure programs. In J.C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 13-27). State College, Pennsylvania: Venture Publishing.
- Hunt, J.S. (1999). Philosophy of adventure education. In J.C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 115-122). State College, Pennsylvania: Venture Publishing.
- Kraft, R. J. (1986). Towards a theory of experiential education. In R. Kraft and M. Sakofs (2nd Eds.), *The Theory of Experiential Education* (pp. 7-38). Boulder: Association for Experiential Education.
- Luckner, J.L. & Nadler, R.S. (1997). *Processing the Experience – Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Martin, A.J. (2001). Towards the Next Generation of Experiential Education Programmes: A Case Study of Outward Bound. Unpublished Doctoral thesis, Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Miner, J.L. (1999). In J.C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 55-63). State College, Pennsylvania: Venture Publishing.
- Neill, J. (2004). Outward Bound: History of an innovative educational movement. (online), at <http://wilderdom.com/outwardbound/ob.html>. April 2007.
- Neill, J. (2005). Project Adventure: In Brief. (online), at <http://wilderdom.com/projectadventure/ProjectAdventureBrief.htm>. April 2007.
- Neill, J. (2006). Project Adventure: Bibliography. (online), at <http://wilderdom.com/projectadventure/pabibliography.html>. April 2007.
- Neill, J. (2007). History of outdoor education. (online), at <http://wilderdom.com/History.html>. April 2007.

- Neill, J.T. (1997). Outdoor education in the schools: what can it achieve? A paper presented to the 10th National Outdoor Education Conference, Sydney, Australia. Web:] <http://www.unh.edu/outdoor-education/JamesNiellpublications.htm#impact> [Date of access: 8 Mar. 2003].
- Pann, J.M. (1999). The Effects of an Adventure Education Intervention on Self-concept and Verbal Academic Achievement in Inner-city Adolescents (Doctoral dissertation, University of Miami, 1999). Dissertation Abstracts International, 60, 3606.
- Priest, S. & Gass, M.A. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Prouty, D. (1990). Project Adventure a brief history. In J.C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure programming* (pp. 67-74). State College, Pennsylvania: Venture Publishing.
- Richards, A. (1990). Kurt Hahn. In J.C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 65-70). State College, Pennsylvania: Venture Publishing.
- Rousseau, J.J. (1979). *Emile or On Education*. A. Bloom (Ed.) New York: Basic Books, Inc.
- Saddington, T. (2000). The Roots and Branches of Experiential Learning. Paper Presented at the Adventure-based Experiential Learning Conference, Pretoria. Pretoria.
- Smolowe, A., Butler, G., Murray, M. & Smolowe, J. (1999). *Adventure in Business*. Needham Heights, MA: Project Adventure.
- Spies, L. & Louw, P.J. (2000). Experiential Youth Work in South Africa: Past, Present and Future. Paper read at the adventure-based experiential learning conference held in Pretoria. Pretoria.
- Spies, L. (2004) Information (E-mail to: Louw, P.J. (rkkpjl@puk.ac.za), 4 May 2004.
- Stetson, C.P. (1996). Journey with Kurt Hahn, founder of Outward Bound. The U.S. Fund for Leadership Training in Southern Africa. Outward Bound, Inc.
- Wade, I., (In Wade@outward-bound.org) (2004). Statistical Information (E-mail to: Louw, P.J. (rkkpjl@puk.ac.za) 18 Aug. 2004.
- Wood, H. (2007). NOLS History. (online), at http://www.nols.edu/about/history/nols_history.shtm. April 2007.
- Wurdinger, S.D. (1995). *Philosophical Issues in Adventure Education*, (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendal/Hunt.

BYLAAG B:

INSTRUKSIES VIR OUTEURS: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoedkunde en Ontspanning

OUTEURSRIGLYNE

Die *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoedkunde en Ontspanning* word gepubliseer deur die Universiteit van Stellenbosch. Bydraes op die terreine van Sportwetenskap, Bewegingsopvoedkunde, Rekreasiekunde, Oefenkunde en Dansstudies sal vir publikasie oorweeg word. Die voorgelegde manuskrip sal deur 'n vakredakteur geadministreer word en deur twee of meer referente geëvalueer word. Die beslissing oor die geskiktheid van 'n bepaalde artikel vir publikasie berus by die Redaksionele Komitee.

VOORLEGGING

Manuskripte moet in **een-en-'n-half**-spasiëring getik en in laserkwaliteit in "Times New Roman" met 12-punt-lettergrootte op A4-papier gedruk word. 'n Maksimum van 20 bladsye (tabelle, figure, verwysings, ens. ingesluit) sal toegelaat word. Die oorspronklike kopie (duidelik aangedui) en drie eksemplare moet gestuur word, so nie per per e-pos, aan:

Die Redakteur

Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport,

Liggaamlike Opvoedkunde en Ontspanning

Departement Sportwetenskap

Privaatsak X1

7602 Matieland, RSA

Redaksionele Kantoor

Tel: 021-808 4915 / 4724

Faks: 021-808 4817

E-pos: floris@sun.ac.za

VOORWAARDES

'n Getekende verklaring rakende oorspronklikheid moet die manuskrip vergesel. Ten tye van die voorlegging moet die outeur 'n geskrewe verklaring indien dat die artikel nie voorheen gepubliseer is nie en ook nie tans elders vir publikasie voorgelê word nie. Indien die artikel uit 'n Magistertesis of Doktorale proefskrif voortvloei, vereis navorsingsetiek dat die student as eerste outeur dien, ongeag wie die artikel geskryf het. Manuskripte moet TAALVERSORG wees en die naam, adres en telefoonnommer van die taalversorger moet verskaf word met die voorlegging. Na ontvangs van 'n geskrewe bevestiging van die Redakteur dat die artikel vir publikasie in die Tydskrif aanvaar is, moet 'n finale uitdruk van die manuskrip en 'n virusvrye disket aangebied word. Die "DOC"-lêer op die disket moet in MS WORD verskaf word (sien Figure). Dit kan ook per e-pos as 'n aangehegte lêer gestuur word.

VOORBEREIDING VAN DIE MANUSKRIP

Titelblad

Die eerste bladsy van elke manuskrip moet die *titel* in Afrikaans én Engels bevat, asook die *name* (titel, eerste naam voluit en ander voorletters, van) van die outeur(s), die *telefoonnommers* (werk en huis), *faksnommer*, *e-posadres* (indien beskikbaar) en die *studieveld*. Die volledige posadres van die eerste outeur en die inrigting waar die werk uitgevoer is, moet verskaf word. 'n Beknopte titel van nie meer as 45 karakters (spasies ingesluit) word benodig vir gebruik as lopende opskrif ("running heading").

Uittreksel

Elke manuskrip moet vergesel wees van 'n uittreksel (*abstract*) van ongeveer 150-200 woorde *in Engels* as 'n enkelparagraaf met een-en-'n-half-spasiëring. 'n Lys van drie tot sewe Engelse **sleutelwoorde** ("keywords") is noodsaaklik vir indekseringsdoeleindes en moet onderaan die uittreksel getik word.

Slegs Afrikaanse artikels moet 'n **bykomende langer** opsomming (500-1000 woorde) in Engels insluit met die Engelse titel van die artikel vooraan. Dit moet net voor die bronnelys op 'n nuwe bladsy begin.

Teks

Die titel van die artikel moet, sonder die name van die outeurs, gesentreer bo-aan die teks verskyn. Gaan voort met die teks en verseker dat die tegniese uitleg (opskrifte, sopskrifte, ens.) ooreenkom met dié van die jongste uitgawe van hierdie Tydskrif. Gebruik net een spasie na 'n sin.

Tabelle en figure

Elke tabel en figuur moet met *Arabiesse* syfers (1, 2, ens.) genommer wees. Tabele moet 'n opskrif *bo-aan* hê en figure benodig 'n byskrif *onderaan* wat nie deel van die figuur moet uitmaak nie. **Nota:** Maak gebruik van die desimale PUNT (nie die desimale komma nie).

Verwysings

In die *teks* moet die Harvard-verwysingsmetode gebruik word deur die naam van die outeur te noem en die datum tussen hakies te plaas, *byvoorbeeld:* Daly (1970); King en Leathes (1986); (Botha & Sonn, 2002); McGuines *et al.* (1985) of (Daly, 1970: 18) wanneer die naam van die outeur nie in die sin self gebruik word nie. Wanneer meer as een outeur genoem word, word hulle chronologies gerangskik. Let daarop dat *et al.* in die *teks* gebruik word wanneer daar meer as twee outeurs is, maar nooit in die verwysingslys nie.

Lys van verwysings

Slegs die bronne waarna in die teks verwys word, moet alfabeties volgens die van van die outeur (in hoofletters) in die verwysingslys, met die opskrif 'Verwysings' (hoofletters), opgeneem word. Die verwysingslys begin op 'n nuwe bladsy.

Wanneer daar na artikels in *TYDSKRIFTE* verwys word, moet die vanne en voorletters (hoofletters) van al die outeurs aangegee word, die publikasiedatum (tussen hakies), die volledige titel van die artikel, die volledige naam van die tydskrif (*kursief*), die volumenummer, die reeksnommer (weglating slegs as die betrokke tydskrif nie reeksnommers het nie) tussen hakies, gevolg deur 'n dubbelpunt, spasie, en die eerste en laaste bladsynommer met 'n koppelteken tussenin.

Voorbeeld:

VAN WYK, G.J. & AMOORE, J.N. (1995). Die bepaling van momentwaardes van spanning in die ekstensor spiere van die kniegewrig tydens fleksie en ekstensie. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoedkunde en Ontspanning*, 18(1): 77-97.

In die geval van *BOEKE* as verwysingsbron, moet die naam van outeur of redakteur (Red.) aangegee word, gevolg deur die datum van uitgawe tussen hakies, die titel van die boek (kursief) soos dit op die *titelblad* verskyn, die druknommer tussen hakies, die plek van uitgawe (in die geval van die VSA, sluit die afkorting vir die staat in hoofletters in), gevolg deur 'n dubbelpunt, en die uitgewer se naam.

Voorbeeld:

JEWETT, A.E.; BAIN, L.L. & ENNIS, C.E. (1995). *The curriculum process in Physical Education* (2nd ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.

Vir 'n HOOFTUK in 'n boek word die bladsynommers van die hoofstuk tussen hakies (nie kursief nie) na die titel van die boek gegee. Verdere voorbeelde en besonderhede kan in die jongste uitgawe van die Tydskrif geraadpleeg word.

Voorbeeld:

DE RIDDER, J.H. (1999). Kinanthropometry in exercise and sport. In L.O. Amusa; A.L. Toriola & I.U. Onyewadume (Eds.), *Physical Education and sport in Africa* (235-263). Ibadan (Nigeria): LAP Publications.

Wanneer na *TESISSE* of *PROEFSKRIFTE* verwys word, word geen kursiewe lettering gebruik nie omdat dit ongepubliseerde werke is.

Voorbeeld:

BOSHOF, A.J. (1981). Die geskiedenis van die Departement van Liggaamlike Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch (1936-1975). Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Wanneer daar na *ELEKTRONIESE BRONNE* verwys word, geld dieselfde reëls as by 'n gedrukte medium (waar beskikbaar). Die elektroniese verwysing volg op die bibliografiese verwysing. 'n Webbladsy sal byvoorbeeld die volgende inligting bevat: Naam van outeur(s) (indien bekend), jaartal van publikasie of laaste hersiening, titel van werk tussen aanhalingstekens, titel van webbladsy in kursiewe letters, URL ("Uniform Resource Locator") of webadres tussen tekshakies (geen punt volg op die adres nie) en datum van soektog. Kyk byvoorbeeld na "*How to cite information from the internet and the world wide web*" by <http://www.apa.org/journals/webref.html> vir spesifieke voorbeelde. Om na 'n webadres in die teks te verwys word slegs die outeur en datum genoem (in hierdie geval: Ackermann, 1996).

Voorbeeld van Webwerf:

Ackermann, E. (1996). "Writing your own Web Pages." *Creating Web Pages*. Hyperlink [<http://www.mwc.edu/ernie/writeweb/writeweb.html>]. Retrieved 22 October 1999.

ADMINISTRASIE

Ten einde te verseker dat die proses nie vertraag word nie, word u versoek om asseblief die bogenoemde voorskrifte noukeurig na te volg. Artikels wat nie aan die voorskrifte voldoen nie, sal sonder evaluering aan die outeur teruggestuur word. Outeurs is verantwoordelik vir die verkryging van kopiereg en reproduksieregte ten opsigte van alle figure. Die oorspronklike manuskripte en illustrasies sal een maand na publikasie vernietig word tensy dit aangevra word.

'n Komplimentêre kopie van die tydskrif en vyf stelle oordrukke van die artikel sal aan die korresponderende outeur gestuur word. Bladfooie van **R80** per bladsy moet na ontvangs van 'n rekening aan die redakteur betaal word.

BYLAAG C: LEQ-H-VRAELYS

L.E.Q. - H[©]

PLEASE DO NOT TURN OVER YET

READ THESE INSTRUCTIONS

This is a chance for you to consider how you think and feel about yourself in some ways. **This is not a test** - there are no right or wrong answers, and everyone will have different responses. It is important that you give your own views and that you be honest in your answers and do not talk to others while you think about your answers. They will be used only for research purposes and will in no way be used to refer to you as an individual at any time.

Over the page are a number of statements that are more or less true (that is like you) or more or less false (that is unlike you). Please use the eight point scale to indicate how true (like you) or how false (unlike you), each statement is as a description of you. **Answer the statements as you feel now**, even if you have felt differently at some other time in your life. Please do not leave any statements blank.

FALSE
NOT LIKE ME

TRUE
LIKE ME

1	2	3	4	5	6	7	8
This statement doesn't describe me at all; it isn't like me at all		More false than true		More true than false		This statement describes me very well; it is very much like me.	

SOME EXAMPLES

A. I am a fast thinker. 1 2 3 4 5 **6** 7 8
(The 6 has been circled because the person answering believes the statement "I am a fast thinker" is sometimes true. That is, the statement is sometimes like him/her.)

B. I am a good storyteller. 1 **2** 3 4 5 6 7 8
(The 2 has been circled because the person answering believes that the statement is mostly false as far as he/she is concerned. That is, he/she feels he/she does not tell good stories.)

C I enjoy working on puzzles. 1 2 3 4 5 6 7 **8**
(The 8 has been circled because the person really enjoys working on puzzles a great deal, therefore the statement is definitely true about him/her.)

**** ARE YOU SURE WHAT TO DO? ****

If yes, then please turn the page over, write your name, today's date, and circle your answers for all the statements.

If still unsure about what to do, ASK FOR HELP.

PLEASE GIVE HONEST, PRIVATE ANSWERS

L.E.Q. - H[®]

NAME: _____	AGE: _____ (years)	DATE: ____ / ____ / ____
MALE / FEMALE (circle one) COURSE CODE: _____		GROUP: _____

STATEMENT	FALSE not like me	TRUE like me
01. I plan and use my time efficiently.	1 2 3 4 5 6 7 8	
02. I am successful in social situations.	1 2 3 4 5 6 7 8	
03. When working on a project, I do my best to get the details right.	1 2 3 4 5 6 7 8	
04. I change my thinking or opinions easily if there is a better idea.	1 2 3 4 5 6 7 8	
05. I can get people to work for me.	1 2 3 4 5 6 7 8	
06. I can stay calm in stressful situations.	1 2 3 4 5 6 7 8	
07. I like to be busy and actively involved in things.	1 2 3 4 5 6 7 8	
08. I know I have the ability to do anything I want to do.	1 2 3 4 5 6 7 8	
09. I do not waste time.	1 2 3 4 5 6 7 8	
10. I am competent in social situations.	1 2 3 4 5 6 7 8	
11. I try to get the best results when I do things.	1 2 3 4 5 6 7 8	
12. I am open to new ideas.	1 2 3 4 5 6 7 8	
13. I am a good leader when a task needs to be done.	1 2 3 4 5 6 7 8	
14. I stay calm and overcome anxiety in new or changing situations.	1 2 3 4 5 6 7 8	
15. I like to be active and energetic.	1 2 3 4 5 6 7 8	
16. When I apply myself to something I am confident I will succeed.	1 2 3 4 5 6 7 8	
17. I manage the way I use my time well.	1 2 3 4 5 6 7 8	
18. I communicate well with people.	1 2 3 4 5 6 7 8	
19. I try to do the best that I possibly can.	1 2 3 4 5 6 7 8	
20. I am adaptable and flexible in my thinking and ideas.	1 2 3 4 5 6 7 8	
21. As a leader I motivate other people well when tasks need to be done.	1 2 3 4 5 6 7 8	
22. I stay calm when things go wrong.	1 2 3 4 5 6 7 8	
23. I like to be an active, 'get into it' person.	1 2 3 4 5 6 7 8	
24. I believe I can do it.	1 2 3 4 5 6 7 8	

© These materials are copyright and may only be used with the written permission of Garry Richards

and James Neill

BYLAAG D: ROPELOC-VRAELYS

NAME: _____	AGE: _____ (years) _____ (mths)	DATE: ___ / ___ / ___
MALE / FEMALE (circle one)	PROGRAM: _____	GROUP: _____

ROPELOC© GER20/9/00

PLEASE READ THESE INSTRUCTIONS FIRST
This is not a test - there are no right or wrong answers.

This is a chance for you to look at how you think and feel about yourself. It is important that you:

- are honest
- give your own views about yourself, without talking to others
- report how you feel NOW (not how you felt at another time in your life, or how you might feel tomorrow)

Your answers are confidential and will only be used for research or program development. Your answers will not be used in any way to refer to you as an individual.

Use the eight point scale to indicate how true (like you) or how false (unlike you), each statement over the page is as a description of you. Please do not leave any statements blank.

FALSE
NOT LIKE ME

TRUE
LIKE ME

1 2
This statement doesn't
describe me at all; it isn't
like me at all

3 4
More false
than true

5 6
More true
than false

7 8
This statement
describes me very well;
it is very much like me.

SOME EXAMPLES

A. I am a creative person.

1 2 3 4 5 **6** 7 8

(The 6 has been circled because the person answering believes the statement "I am a creative person" is sometimes true. That is, the statement is sometimes like him/her.)

B. I am good at writing poetry.

1 **2** 3 4 5 6 7 8

(The 2 has been circled because the person answering believes that the statement is mostly false as far as he/she is concerned. That is, he/she feels he/she does not write good poetry.)

C I enjoy playing with pets.

1 2 3 4 5 ~~6~~ **7** 8

(The 6 has been circled because at first the person thought that the statement was mostly true but then the person corrected it to 7 to show that the statement was very true about him/her.)

If still unsure about what to do, ASK FOR HELP.

Bylaag D: Ropeloc-vraelys

STATEMENT	FALSE not like me				TRUE like me			
01. When I have spare time I always use it to paint.	1	2	3	4	5	6	7	8
02. I like cooperating in a team.	1	2	3	4	5	6	7	8
03. No matter what the situation is I can handle it	1	2	3	4	5	6	7	8
04. I can be a good leader.	1	2	3	4	5	6	7	8
05. My own efforts and actions are what will determine my future.	1	2	3	4	5	6	7	8
06. I prefer to be actively involved in things.	1	2	3	4	5	6	7	8
07. I am open to different thinking if there is a better idea.	1	2	3	4	5	6	7	8
08. In everything I do I try my best to get the details right.	1	2	3	4	5	6	7	8
09. Luck, other people and events control most of my life.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. I am confident that I have the ability to succeed in anything to do.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. I am effective in social situations.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. I am calm in stressful situations.	1	2	3	4	5	6	7	8
13. My overall effectiveness in life is very high.	1	2	3	4	5	6	7	8
14. I plan and use my time efficiently.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. I cope well with changing situations.	1	2	3	4	5	6	7	8
16. I cooperate well when working in a team.	1	2	3	4	5	6	7	8
17. I prefer things that taste sweet instead of bitter.	1	2	3	4	5	6	7	8
18. No matter what happens I can handle it.	1	2	3	4	5	6	7	8
19. I am capable of being a good leader.	1	2	3	4	5	6	7	8
20. I like being active and energetic.	1	2	3	4	5	6	7	8
21. What I do and how I do it will determine my successes in life.	1	2	3	4	5	6	7	8
22. I am open to new thoughts and ideas.	1	2	3	4	5	6	7	8
23. I try to get the best possible results when I do things.	1	2	3	4	5	6	7	8
24. When I apply myself to something I am confident I will succeed.	1	2	3	4	5	6	7	8
25. My future is mostly in the hands of other people.	1	2	3	4	5	6	7	8
26. I am competent and effective in social situations.	1	2	3	4	5	6	7	8
27. I can stay calm and overcome anxiety in almost all situations.	1	2	3	4	5	6	7	8
28. I am efficient and do not waste time.	1	2	3	4	5	6	7	8
29. Overall, in all things in life, I am effective.	1	2	3	4	5	6	7	8
30. When things around me change I cope well.	1	2	3	4	5	6	7	8
31. I am good at cooperating with team members.	1	2	3	4	5	6	7	8
32. I can handle things no matter what happens.	1	2	3	4	5	6	7	8
33. I solve all mathematics problems easily.	1	2	3	4	5	6	7	8
34. I am seen as a capable leader.	1	2	3	4	5	6	7	8
35. I like to get into things and make action.	1	2	3	4	5	6	7	8
36. I can adapt my thinking and ideas.	1	2	3	4	5	6	7	8
37. If I succeed in life it will be because of my efforts.	1	2	3	4	5	6	7	8
38. I try to get the very best results in everything I do.	1	2	3	4	5	6	7	8
39. I am confident in my ability to be successful.	1	2	3	4	5	6	7	8
40. I communicate effectively in social situations.	1	2	3	4	5	6	7	8
41. My life is mostly controlled by external things.	1	2	3	4	5	6	7	8
42. I am calm when things go wrong.	1	2	3	4	5	6	7	8
43. I am efficient in the way I use my time.	1	2	3	4	5	6	7	8
44. I cope well when things change.	1	2	3	4	5	6	7	8
45. Overall, in my life I am a very effective person.	1	2	3	4	5	6	7	8

BYLAAG E: PROGRAMBEPLANNING EN IMPLEMENTERING

1. Inleiding

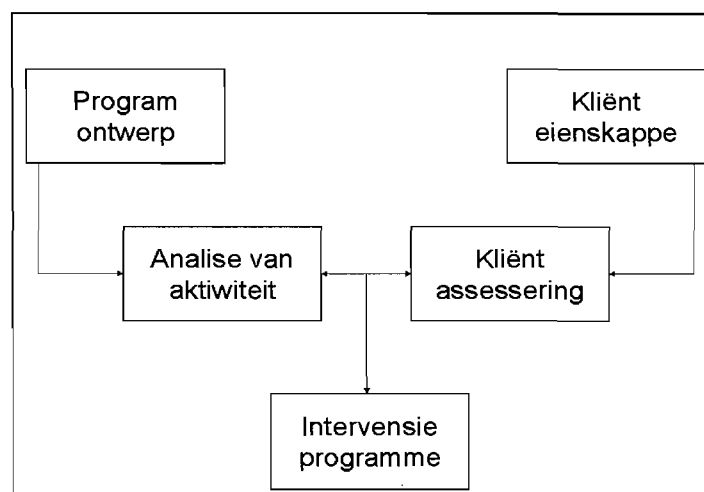
Alvorens 'n program aangebied kan word, moet doeltreffende beplanning plaasvind - 'n proses wat volgens Stumbo en Peterson (2004:83) die ontwikkeling van gedefinieerde prosedures moet insluit. Vir die doel van hierdie studie sal 'n basiese sistematiese analise en programbeplannings-prosedure geïmplementeer word, wat bestaan uit 'n kombinasie van metodologië soos saamgestel deur Schoel en Maizell (2002:41-282), Heunis en Vermeulen (1997:119-152) en Walsh en Golins (1976:1-32), wat gedemonstreer word deur Stumbo en Peterson (2004:92) se allesomvattende *Therapeutic Recreation Accountability Model* (TRAM¹). Hierdie sisteem-benadering is veral belangrik, omdat dit aandui wat deur middel van die spesifieke program bereik wil word en watter prosedures gevolg gaan word om die doelstellings te bereik, eerder as die kafeteriastyl wat gegrond is op die programaanbieder se belangstelling en kundigheid (Stumbo & Peterson, 2004:83-84). Dit maak ook voorsiening vir kriteria wat noodsaaklik is om vas te stel of beide die program en deelnemer se doelstellings bereik is (Stumbo & Peterson, 2004:92).

Schoel en Maizell (2002:145) se besluitnemingsboom moet te alle tye in gedagte gehou word, want alle menslike hulpbronne-, rekreasie- asook avontuurgerigte ervaringsleerprogramme moet voor en tydens die program gebaseer word op die behoeftes van die kliënte. Ten einde suksesvolle, toepaslike en betekenisvolle persoonlike ontwikkeling te verseker, is dit noodsaaklik dat die behoeftes van die kliënte bepaal watter dienste

¹ TRAM : *Therapeutic Recreation Accountability Model*

gelewer moet word en hoe dit aangebied behoort te word (Stumbo & Peterson, 2004:34).

Beide goeie beplanning en aanspreeklikheid van die programaanbieder teenoor die kliënte speel ook 'n baie belangrike rol. Hy/sy is nie slegs aanspreeklik vir die inhoud van die program nie, maar ook vir die aanbieding daarvan op 'n tydige, effektiewe en koste-effektiewe manier (Stumbo & Peterson, 2004:82). Die aanbieder is ook verantwoordelik om die deelnemers te help om 'n konsekwente en voorspelbare verandering te maak tydens hul deelname aan die program (Stumbo & Peterson, 2004:82). Een van die belangrikste metodes waardeur aanspreeklikheid nagekom word, is om dokumentasie te ontwikkel en te onderhou tydens die analitiese-, beplannings-, implementering- en evalueringsfases. Die TRAM, wat 'n sisteembenadering volg, gaan vir hierdie program aangewend word omdat dit onder andere ook een van die effektiefste metodes is waardeur die aanvanklike programbeplanning, die aanbieding van die aktiwiteite en die dokumentasie wat deur die programaanbieder ontwikkel en onderhou moet word vir aanspreeklikheidsdoeleindes, uitgebeeld word (Stumbo & Peterson, 2004:82). Die model (Sien Figuur 1) begin met 'n omvattende programontwerp wat die analise van die faktore wat die program se werksaamhede kan beïnvloed, insluit. Daarna moet doelstellings vir die omvattende asook die spesifieke programme saamgestel word, gevolg deur 'n intervensieprogram wat aan die behoeftes van die kliënte moet voldoen (Stumbo & Peterson, 2004:83).



Figuur 1: Fases vir die ontwikkeling van intervensieprogramme

Die uitkomste of resultate van die intervensieprogram sal vervat word in die lewenseffektiwiteits- en persoonlike effektiwiteitsvraelyste se resultate. Om 'n holistiese beeld te kry van die AEP word die TRAM kortliks bespreek om die omvattende programsamestelling uit te beeld wat twee komponente insluit, naamlik die omvattende programontwerp, spesifieke programontwerp en die evalueringsplan.

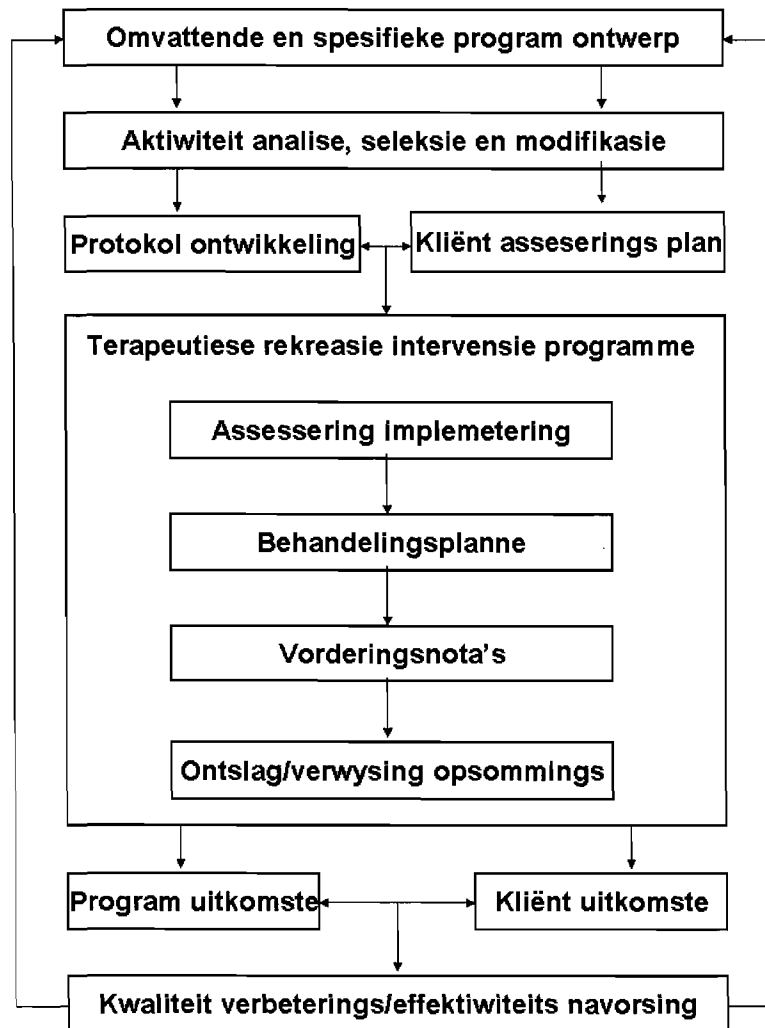
2. Omvattende programontwerp

Die ontwerp van die omvattende program verg dat die programaanbieder 'n sistematiese benadering volg, met 'n logiese en opeenvolgende konseptualisering van die komponente waaruit die program saamgestel moet word (Stumbo & Peterson, 2004:108). Hierdie taak is veral belangrik, want indien daar nie gebruik gemaak word van 'n sistematiese metode om die kliënte se behoeftes te bepaal en om aan hierdie behoeftes te voldoen nie, bevind die aanbieders hulself met 'n gefragmenteerde program. Voorts moet dit gepaard gaan met 'n omvattende skema waardeur die program uitgebeeld word. Die programme word geëtiketteer as tradisioneel, individuele leierbelangstelling asook nie-verantwoordbare programaanbiedings (Stumbo & Peterson, 2004:108). Die TRAM word deur die skematiese uiteensetting in Figuur 2 weergegee en word vervolgens bespreek.

2.1 Omvattende en spesifieke programontwerp

'n Omvattende en spesifieke programontwerp is die eerste stap wat gevolg moet word in die samestelling van 'n aanspreeklike program wat die potensiaal het om aan die behoeftes van die kliënte te voldoen (Stumbo & Peterson, 2004:95; Schoel & Maizell, 2002:144; Heunis & Vermeulen, 1997:107). Hierdie proses begin, in die geval van die AEP, met die besluitnemingsboom van Schoel en Maizell (2002:144) wat 'n aanvang neem met die GRABBSS-model (Sien Hoofstuk 3) wat inligting rakende die individuele programdeelnemers, die groep as geheel asook die programaanbieder insamel. Stumbo en Peterson (2004:95) voeg hierby die insameling van inligting rakende die gemeenskap waarin die kliënte leef, die organisasie wat die program aanbied en van die avontuurbedryf wat 'n invloed kan hê op die program en sy kliënte. Heunis en Vermeulen (1997:107) verwys hierna as deel van die makrofase. Hierna moet oorgegaan word tot die ontwikkeling van volle-waarde-gedragareas wat moet meewerk

om toepaslike gedragsnorme te vestig deur die opstelling en aanvaarding van die volle-waardekontrak (Schoel & Maizell, 2002:41). Na afloop hiervan kan die programme gekies en geprioritiseer word om te voorsien in die behoeftes van die kliënte (Stumbo & Peterson, 2004:95; Schoel & Maizell, 2002:67).



Figuur 2 : Die programontwerpkomponent van die *Therapeutic Recreation Accountability Model*

2.2 Die analise, keuse en modifikasie van aktiwiteite

Die analise van aktiwiteite help die programaanbieder om te bepaal of enige veranderings aangebring moet word aan die aktiwiteite wat gekies is, om sodoende te verseker dat die kliënte die meeste voordeel uit hul deelname aan die program sal verkry (Stumbo & Peterson, 2004:96). Die samestelling van die gekose aktiwiteite moet volgens Schoel en Maizell (2002:144) van so 'n aard wees dat deelname daaraan intrinsieke betekenis aan die kliënte verleen en deel uitmaak van die totale programervaring. Die verlangde betekenis sal egter duideliker gemaak en beklemtoon word tydens die fasiliteerder se nabetrachtingsessies (Schoel & Maizell, 2002:145).

2.3 Protokolontwikkeling

Protokol verwys na die korrekte gedrag of optrede in verskillende situasies, soos vasgestel deur die beherende professionele liggaam waarvan die programaanbieder 'n lid is (Priest en Gass, 2005:291).

2.4 Kliëntassesseringsplan

Kliëntassessering op 'n betekenisvolle metode is noodsaaklik om inligting te bekom waardeur die kliënte na gelang van hul individuele behoeftes, sterkpunte en tekortkominge aan programme onderwerp kan word. Sonder 'n geldige en betroubare assesseringsproses is die kanses gering dat volwaardige intervensie kan plaasvind wat in die kliënte se behoeftes sal voldoen (Stumbo & Peterson, 2004:97). Die *Life Effectiveness Questionnaire* (LEQ-H) en die *Review of Personal Effectiveness and Locus of Control* (ROPELOC)-vraelyste is aangewend om die kliënte te evalueer, bo en behalwe die inligting wat ingesamel is deur middel van die GRABBSS-model.

2.5 Terapeutiese rekreasie-intervensieprogramme

Die intervensieprogramme moet so saamgestel word dat dit die kliënte se gedrag en houding sistematies sal verander om die voorafbepaalde doelstellings te bereik (Stumbo & Peterson, 2004:98).

- a. **Implementering van assesserings:** Die inligting bekom deur die assessering van die kliënte se sterkpunte en beperkinge verskaf 'n gedokumenteerde beeld van die areas waaraan aandag geskenk moet word en hoe die aksieprogram daar moet uitsien (Stumbo & Peterson, 2004:98).
- b. **Behandelingsplanne:** Die aksieplan is 'n uiteensetting van die doelstellings asook die aktiwiteite waaraan die kliënte onderwerp moet word om die gewenste uitkomst te verkry (Stumbo & Peterson, 2004:98). Heunis en Vermeulen (1997:107) verwys na hierdie fase as die makro-fase. Wanneer die korrekte gedrag en houding wat tydens die uitvoering van 'n spesifieke aktiwiteit as gevolg van fasilitering versterk word vir toepassing in die alledaagse lewe, kategoriseer Heunis en Vermeulen (1997:116) dit as deel van hul mikro-fase.
- c. **Vorderingsnotas:** Vorderingsaantekeninge word versamel om te bepaal of vordering na die bereiking van die doelstellings plaasgevind het. Hierdie inligting kan dan aangewend word om die nodige aanpassings wanneer dit verlang word aan te bring aan die oorspronklike aksieplanne (Stumbo & Peterson, 2004:98). Vorderingsaantekeninge word bekom deur die programaanbieder wat individue asook die groep onderwerp aan die GRABBSS-model tydens en na afloop van die aktiwiteit, om sodoende die nodige veranderinge aan te bring (Schoel & Maizell, 2002:67).
- d. **Ontslag/verwysingsopsommings:** Die samevattende evaluering is 'n opsomming van die programme waaraan die kliënte deelgeneem het, hul reaksie op die aksiestappe en aanbevelings vir soortgelyke toekomstige programme (Stumbo & Peterson, 2004:97-98). Bogenoemde intervensieprogram word deur Schoel en Maizell (2002:14-159) op 'n meer dinamiese wyse uitgebeeld deur middel van hul *Adventure Wave*-model (Sien 3.7.1) wat bestaan uit 'n instruksie/inligtingsessie, 'n doenfase en 'n terugvoersessie.

2.6 Progamevaluering/uitkomste

Progamevaluering word gedoen om vas te stel of die verlangde uitkomste bereik is, met ander woorde of die program effektief was al dan nie. Tesame hiermee kan ook geëvalueer word of die fasiliteite, toerusting, aanbieder asook hulppersoneel voldoen het aan die kliënte se behoeftes (Stumbo & Peterson, 2004:98).

2.7 Kliëntuitkomste

Kliëntevaluering moet plaasvind om te bepaal of die doelstellings wat vir hulle opgestel was, bereik is. (Stumbo & Peterson, 2004:98).

2.8 Kwaliteitsverbetering/effektiwiteitsnavorsing

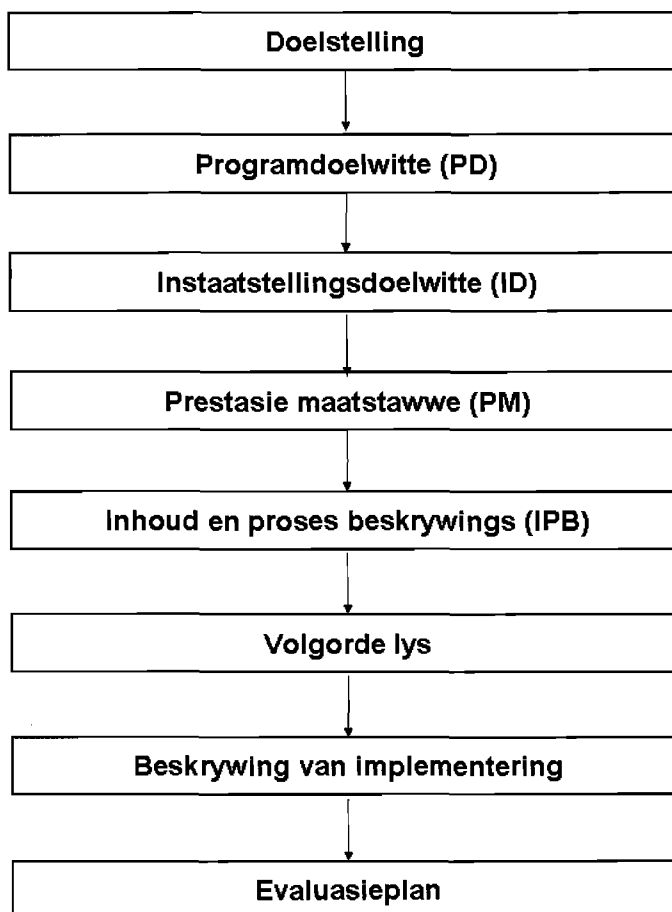
Kwaliteitsverbetering moet geskied deur die program te onderwerp aan self- evaluering en eksterne evaluering (Stumbo & Peterson, 2004:99). Ter opsomming kan gesê word dat die TRAM inligting verskaf oor 'n effektiewe manier waardeur 'n aanspreeklike diensleweringssisteem saamgestel kan word. Dit dui ook die verskillende dienslewering- en besluitnemingspunte aan asook die verbintenisse tussen die verskillende besluitnemingspunte. Hierdie verbintenisse dra daartoe by dat die aanspreeklikheid vir die bereiking van uitkomste ooreenkomstig die kliënte se behoeftes toeneem (Stumbo & Peterson, 2004:101).

Na afloop van die samestelling van die algemene en spesifieke doelstellings vir die omvattende program moet die programaanbieder spesifieke programme saamstel om aan die behoeftes van die kliënte te voldoen. Vervolgens word die programontwerp van die spesifieke program bespreek.

3. Spesifieke programontwerp (Sien Bylaag F)

'n Spesifieke program kan volgens Stumbo en Peterson (2004:145) gedefinieer word as 'n stel aktiwiteite en hul ooreenstemmende interaksies wat ontwerp is om vooraf opgestelde doelstellings vir 'n spesifieke groep kliënte te verwesenlik. Spesifieke

programme kan dus gevisualiseer word as die enjnkamer waarin die dryfkrag ontstaan wat noodsaaklik is om die doelstellings en doelwitte van kliënte te verwesentlik. Hierdie onafhanklike programme word afsonderlik geïmplementeer en geëvalueer. Die term aktiwiteite sluit besprekings, lesings en geskrewe asook kognitiewe oefeninge in, bo en behalwe die tradisionele of nie-tradisionele rekreasie-oefeninge (Stumbo & Peterson, 2004:145). Spesifieke programme moet ontwikkel en omskryf word, sodat dit op 'n eenvormige wyse deur aanbieders geïmplementeer kan word. (Sien Figuur 3) Die omskrywing is ook noodsaaklik, sodat dit herhaal kan word deur dieselfde persoon of deur iemand anders geïmplementeer kan word.



Figuur 3 : Die ontwikkeling van 'n spesifieke program (Stumbo & Peterson, 2004:146)

4. Evalueringsplan

Die ontwikkeling van die spesifieke program kan volgens Stumbo en Peterson (2004:147) as volg opgesom word: Die doelstelling is 'n een-sin-verduideliking van die program se teiken. Die programdoelwitte (PD) is algemene uitkomst wat die kliënt behoort te bereik. Die instaatstellings-doelwitte (ID) is klein gedragsvorme waarvan die somtotaal die programdoelwitte voorstel. Prestasiemaatstawe (PM) is gedragdoelwitte wat kliënte moet bereik as gevolg van deelname aan die AEP. Inhoud en prosesomskrywing (I&PO) verskaf 'n duidelike prent van die **wat** en **hoe** van die programontwerp. Die volgorde van die aktiwiteitelys verskaf 'n duidelike uiteensetting van die sessies waartydens die program aangebied gaan word. Die prestasie-uiteensetting help om die bereiking van instaatstellingsdoelwitte aan te teken. Die omskrywing van die implementeringsproses verskaf agtergrondinligting rakende die totale program. Die evalueringsplan dui die uitkomst van die totale program aan. Elk van die genoemde stappe bou voort op die voorafgaande materiaal. Sodoende vorm dit die totale programontwerp om die doelstelling te bereik deur middel van die sistematiese gebruik van interafhanklike komponente (Stumbo & Peterson, 2004:145).

5. Samevatting

Die TRAM, wat 'n sisteem-benadering volg, is gebruik vir die samestelling en implementering van die program wat aangewend is vir die ontwikkeling van komponente van lewenseffektiwiteit en persoonlike effektiwiteit vir swart hoërskoolleerlinge. Die program het bestaan uit 'n sistematiese analise van behoeftes waaraan voldoen moes word. Schoel en Maizell (2002:14-159) se besluitnemingsboom waarvan die GRABBSS-model 'n deel uitmaak, is vir dié doel aangewend. Die belangrikheid van die kontekstualiseringsproses is deur Heunis en Vermeulen (1997:107) beklemtoon as deel van hul makrofase van programbeplanning en -implementering. Nadat die beskikbare inligting rakende die behoeftes, sterk- en swakpunte van die kliënte, die programaanbieder en die organisasie ingewin is, is voortgegaan met die sistematiese ontwikkeling van wat deur Heunis en Vermeulen (1997:108-121) omskryf word as die makro- en mikro-fase. Die fases maak ook deel uit van Schoel en Maizell (2002:145-255) se besluitnemingsboom en avontuurgolf. 'n Duidelike uiteensetting van TRAM met

spesifieke verwysing na die spesifieke programontwerp is ook verduidelik met 'n verwysing na Bylaag F waarin die spesifieke program vir hierdie studie verkry kan word.

BYLAAG F:

SPESIFIEKE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM VIR SWART HOËRSKOOLEERLINGE

Program: Persoonlike en lewenseffektiwiteitontwikkeling

Algemene doelstelling: Om swart hoërskoolleerlinge se persoonlike en lewenseffektiwiteit te ontwikkel

Programdoelwitte (PD) en instaatstellingsdoelwitte (ID):

PD 1: Ontwikkeling van persoonlike vermoëns en oortuigings

ID 1: Demonstreer selfvertroue

ID 2: Demonstreer selfeffektiwiteit

ID 3: Demonstreer die toepassing van stresbestuur

ID 4: Demonstreer die toepassing van oop denke

ID 5: Demonstreer die neem van inisiatief

PD 2: Uitbouing van sosiale vermoëns

ID 1: Demonstreer effektiewe sosiale vaardighede

ID 2: Demonstreer die vermoë om saam te werk in spanverband

ID 3: Demonstreer leierskap

PD 3: Ontwikkeling van organisatoriese vaardighede

ID 1: Demonstreer effektiewe tydsbestuur

ID 2: Demonstreer die strewe na hoogstaande gehalte

ID 3: Demonstreer die vermoë om verandering te hanteer

ID 4: Demonstreer die vermoë om aktief betrokke te wees

PD 4: Ontwikkeling van gepaste interne en eksterne lokus van kontrole

ID 1: Demonstreer die vermoë om te aanvaar dat eksterne invloede 'n effek kan hê op jou lot en dat prestasie beïnvloed kan word deur spanlede (beheer oor oormatige interne lokus van kontrole)

ID 2: Demonstreer die vermoë om verantwoordelikheid te aanvaar vir eie gedrag en om prestasie te koppel aan eie aksie (beheer oormatige eksterne lokus van kontrole)

Implementeringsproses

Kliënte

Hierdie program is ontwikkel vir hoërskoolleerlinge wie se persoonlike en lewenseffektiwiteit verbeter moet word. Die program is ontwikkel om graad 9-hoërskoolleerlinge te help om as selfstandige en onafhanklike individue suksesvol aan te pas in hul gemeenskap en om 'n bydrae te lewer tot die samelewing waarin hul hulself bevind. Die program kan aangebied word vir 'n groot hoeveelheid leerlinge, solank hulle in groepe van nie meer as plus minus 12 leerlinge ingedeel word.

Lengte van program

Die program is beplan vir 5 dae, omdat dit 'n skoolweek uitmaak.

Programkonteks

Die verwelkoming en ysbrekers sal by die avontuursentrum aangebied word en die res van die program hoofsaaklik in 'n wildernisomgewing. Die terughandiging van toerusting, voltooiing van dokumentasie en afsluiting sal ook by die avontuursentrum plaasvind.

Personeel

Vier *Outward Bound*-programaanbieders/aanbieder is gebruik om die AEP aan te bied vir die leerlinge wat in vier groepe van tien elk verdeel is.

Fasiliteite

Die fasiliteite was voldoende ten opsigte van slaap-, eet- en toiletgeriewe. Voldoende ruimte was ook beskikbaar vir die doeltreffende aanbieding van die openingseremonie,

ysbrekers, voltooiing van dokumentasie asook vir die afsluitingseremonie. Voldoende toerusting en kos is ook aan al die leerlinge verskaf om voorsiening te maak vir 'n verskeidenheid weersomstandighede tydens die tydperk wat hulle in die wildernis deurgebring het.

Apparaat

Die apparaat wat aangewend is vir veral die hoë-risiko-aktiwiteite het voldoen aan *Outward Bound* Internasionaal se veiligheidstandaarde.

Doelwitte en prestasiemaatstaawe

Program: Persoonlike en lewenseffektiewe ontwikkeling

Programdoelwit 1: Ontwikkel persoonlike vermoëns en oortuigings

Instaatstellingsdoelwitte (ID)	Prestasiemaatstawe (PM)
1.1 Demonstreer selfvertroue	Gedurende deelname aan vertrouens-aktiwiteite sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar soos geëvalueer deur die fasiliteerder: <ul style="list-style-type: none">a) vertroue in eie vermoë om sy/haar liggaam styf te hou sodat die hulpverleners haar/hom nie laat val nie;b) versekering dat hy/sy daartoe in staat is om hulp te verleen ter beskerming van mede- deelnemers enc) vertroue in spanmaats
1.2 Demonstreer selfeffektiewe	Tydens die kamperingsproses wat onder andere die op- en afslaan van tente asook die kosmaakproses insluit, sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar soos geëvalueer deur die fasiliteerder: <ul style="list-style-type: none">a) tydsbestuur;b) die opslaan van 'n stabiele tent;c) doeltreffende aanwending van stoffe ter voorbereiding van voedsel end) bewaring van die ekologie.
1.3 Demonstreer stresbestuur	Gedurende die deelname aan <i>abseiling</i> sal die deelnemers bewys lewer van die volgende eienskappe soos geëvalueer deur die fasiliteerder: <ul style="list-style-type: none">a) kalmte tydens die aantrek van die harnas en opsit van die kopskerm;b) selfbeheersing tydens die <i>abseil</i>-aktiwiteit enc) vertroue in self en <i>begeleier</i>.

Instaatstellingsdoelwitte (ID)	Prestasiemaatstawe (PM)
1.4. Toon oop denke	Tydens die kruising van die spinnerak, in spanverband, sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar soos geëvalueer deur die fasiliteerder. <ul style="list-style-type: none">a) begrip toon vir teenstrydige denke;b) ontvanklik wees vir idees van ander leerlinge enc) ontvanklik wees vir implementering van nuwe en beter idees.
1.5 Demonstreer hoe om inisiatief te neem	Tydens deelname aan die beplanning en kruising van die <i>stepping stones</i> (Sanders, 1991:62) moet die deelnemers bewys lewer van die volgende eienskappe soos geëvalueer deur die fasiliteerder: <ul style="list-style-type: none">a) die voorstelling van 'n plan om die doel te bereik;b) die hulpverleningsproses aan die ander spanlede verduidelik enc) die leiding neem wanneer oorgegaan word tot aksie tydens die implementering van die plan.

Doelwitte en prestasiemaatstaawe

Program: Persoonlike en lewenseffektiewe ontwikkeling

Programdoelwit 2: Uitbouing van sosiale vermoëns

Instaatstellingsdoelwitte (ID)	Prestasiemeetmiddele (PM)
2.1 Demonstreer effektiewe sosiale vaardighede	<p>Tydens die roei van 'n <i>raft</i> (groot opblaas-rubberboot) sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) samewerking verleen (gesinchroniseerd te roei); b) empatie betoon met deelnemers wat sukkel om gesinchroniseerd te roei; c) oogkontak wanneer met 'n mededeelnemer gepraat word en d) mededeelnemers toe te laat om hul sinne te voltooi alvorens positief daarop reageer word.
2.2 Demonstreer samewerking in spanverband	<p>Tydens deelname aan 'n staptog en kampering moet die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) idees deel met spanlede; b) aandagtig luister na mekaar se idees; c) gesamentlike besluite neem oor metodes wat aangewend moet word en d) wedersydse ondersteuning verleen veral tydens die staptog, op- en afslaan van tente en tydens kosmaak en was van toebehore.
2.3 Demonstreer leierskap	<p>Tydens deelname aan die oriënteringsoefening moet die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) mag verdien as gevolg van kundigheid; b) mag met baie empatie gebruik; c) die vermoë om te kan luister, advies te kan aanvaar, argumente kan verloor en in sekere situasies as 'n volgeling kan optree; d) groepslede inspireer en entoesiasme vir die bereiking van doelstelling kweek en e) groepslede toelaat om eienaarskap van groepdoelstellings en suksesse te neem.

Doelwitte en prestasiemaatstaawe

Program: Persoonlike en lewenseffektiwiteitontwikkeling

Program doelwit: 3. Ontwikkeling van organisatoriese vaardighede

Instaatstellingsdoelwitte	Prestasiemeetmiddele
3.1 Demonstreer effektiewe tydsbestuur	<p>Tydens deelname aan die AEP moet die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) stiptelik wees ; b) uitstel vermy – nie sloer nie; c) beplan; d) prioritiseer; e) organiseer en f) kan nee sê.
3.2 Demonstreer die strewende na hoogstaande gehalte	<p>Tydens deelname aan solo-kampering moet die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) die korrektheid tydens die opslaan van tente en gebruik van stoffies; b) die sorgvuldige uitvoering van take (skoonmaak van eetgerei en potte) en c) take toegewyd uitvoer.
3.3 Demonstreer die vermoë om veranderinge te hanteer	<p>Tydens deelname aan al die aktiwiteite waaruit die AEP bestaan, sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) volgehoue aandag te verleen aan die programaanbieder se instruksies; b) idees van andere te akkommodeer en daarvolgens op te tree en c) vrae te vra en gehoor te verleen aan die idees wat ontvang is.
3.4 Aktiewe betrokkenheid	<p>Tydens deelname aan rotsklim sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) begeerte om sukses te behaal; b) die energieke nastreef van 'n doelwit en c) volgehoue toewyding om doelwit te bereik.

Doelwitte en prestasiemaatstaawe

Program: Persoonlike en lewenseffektiwiteitontwikkeling

Program doelwit: 4. Ontwikkeling van gepaste lokus van kontrole

Instaatstellingsdoelwitte	Prestasiemeetmiddele
4.1 Interne lokus van kontrole	Tydens die rotsklim sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder: a) 'n mate van afhanklikheid van die programaanbieder; b) 'n mate van afhanklikheid vir persoonlike sukses en c) insig toon in sy/haar eie vermoëns en tekortkominge.
4.2 Eksterne lokus van kontrole	Tydens die rotsklim sal die deelnemers die volgende eienskappe openbaar, soos geëvalueer deur die fasiliteerder: a) dat hy/sy nie deur mede-spanlede beheer word nie; b) deelnemers nie slegs afhanklik is van programaanbieder vir veiligheid nie en c) deelnemers hul prestasies of mislukkings toeskryf aan eie optrede.

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 1: **Ontwikkeling van persoonlike vermoëns en oortuigings**
ID 1: **Demonstreer selfvertroue**
Apparaat: **Vertrouensval-trappe op gras of sagte oppervlakte**

Inhoud	Proses
<p>Die doel met vertrouensaktiwiteite is om deelnemers se selfvertroue te verbeter deur:</p> <p>a) die leerlinge bloot te stel aan progressief verswarende hoë-risiko-aktiwiteite;</p> <p>b) vertroue in eie vermoë te ontwikkel en</p> <p>c) vertroue in medemens te ontwikkel.</p> <p>Definisie:</p> <p>Selfvertroue kan gedefinieer word as sekerheid en vertroue in persoonlike vermoë om suksesvol te wees.</p> <p>Instruksies</p> <p>a) Neem verantwoordelikheid vir jou eie en medeleerlinge se veiligheid.</p> <p>b) Moet nie gekskoor nie.</p> <p>c) Pas hulverlening toe teenoor jou medeleerling.</p> <p>Veiligheid</p> <p>Die hulpverleningprosedures word verduidelik en gedemonstreer.</p>	<p>a) Ysbrekers: Die vertrouebou-aktiwiteite begin met 'n paar prettige ysbreker-aktiwiteite soos die naamspeletjie en hola-hoop waartydens deelnemers eerstens mekaar leer ken en tweedens mekaar se persoonlike ruimte begin betree.</p> <p>b) Tweeman-vertrouensval: Tydens dié aktiwiteit moet 'n leerling tussen twee ander leerlinge staan en sy lyf so styf as moontlik hou. Die ondersteuners ("<i>spotters</i>") moet dan die persoon heen en weer wieg. Al drie deelnemers kry 'n beurt om gewieg te word.</p> <p>c) Wilgerlat: Dié vertrouebou-aktiwiteite verswaar progressief deurdat die deelnemers nou aan die wilgerlat blootgestel word. Tydens dié aktiwiteit moet een persoon in die middel van 'n sittende groep staan wat die persoon al om die sirkel wieg.</p> <p>d) Vertrouensval: Tydens dié aktiwiteit neem die risiko wat gepaard gaan met stres geweldig toe. Elke groepslid kry nou die geleentheid om met 'n stokstye lyf agteroor, vanaf 'n verhewe struktuur, in die uitgestrekte arms van die hulpverleners te val. Hulle plaas hierna die persoon wat geval het veilig op sy/haar voete.</p> <p>Nabetragtingsvrae:</p> <p>a) Verduidelik kortliks wat tydens elk van die voorafgaande aktiwiteite gebeur het.</p> <p>b) Hoe het dit gevoel om jou fisiese veiligheid toe te vertrou aan die groep en hoe het dit gevoel om verantwoordelik te wees vir die veiligheid van jou mede-spanlede?</p>

Inhoud	Proses
	<p>c) Waaraan het jy gedink net voordat jy begin agteroor val het?</p> <p>d) Wat het jy ervaar toe jy begin val het en toe jy veilig op jou voete geplaas word?</p> <p>e) Watter ooreenkomste bestaan daar tussen die ondersteuning wat julle hier aan mekaar verleen het en die manier waarop jy mense tuis en by die skool ondersteun?</p> <p>f) Watter effek het vertroue op jou verhouding met ander tuis en by die skool?</p> <p>g) Hoe gaan jy dit wat jy hier geleer het toepas tydens die volgende aktiwiteit, asook tuis en by die skool?</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 1: Ontwikkeling van persoonlike vermoëns en oortuigings

ID 2: Demonstreer selfeffektiwiteit

Apparaat: Tente, stofies, potte, vuurhoutjies, slaapsakke, klerasie, kos en water

Inhoud	Proses
<p>Die doel met kampering is om deelnemers te help om:</p> <p>a) korrekte beplanningsvaardighede te ontwikkel;</p> <p>b) organisasievermoë te verbeter;</p> <p>c) tydsbestuur toe te pas;</p> <p>d) vaardighede doeltreffend uit te voer en</p> <p>e) minimum impak op die ekologie te maak.</p> <p>Instruksies:</p> <p>a) Vind plat en gelyk oppervlakte.</p> <p>b) Rig tent op in pare en verseker dat dit bestand is teen storms.</p> <p>c) Steek stofies versigtig aan en kook kos (veilig) in pare voor 20:00 uur.</p> <p>d) Nuttig ete, gesels om kampvuur en slaap voor 22:00 uur.</p> <p>e) Staan vroegtydig op, slaan tente af, pak rugsak en wees gereed om te stap teen 9:00 uur.</p> <p>f) Verlaat kampterrein sonder om ekologie te versteur.</p>	<p>a) Verken area om geskikte plek te kry.</p> <p>b) Slaan tente op deur eerste die raam op te slaan, daarna die binne-tent en finaal die dekseil.</p> <p>c) Slaan tentpenne in en span tenttoue styf.</p> <p>d) Koppel stofies en brandstofbottels.</p> <p>e) Steek stofies aan die brand.</p> <p>f) Kook water in potte en maak kos.</p> <p>g) Maak potte en stofies skoon voordat dit weggepak word.</p> <p>h) Na afloop van die nag se slaap, berei ontbyt voor en nuttig dit.</p> <p>i) Breek tent op en verseker dat dekseil droog is voordat tent opgevou en weggepak word.</p> <p>j) Nadat rugsak gepak is en kampterrein sonder enige impak op die ekologie agtergelaat is, kan voortgegaan word met die staptog.</p> <p>Nabetragtingsvrae:</p> <p>a) Wat het julle vermag tydens die kamp-periode?</p> <p>b) Hoe het julle dit vermag?</p> <p>c) Kon julle betyds klaarkry met die opslaan van tente, kosmaak, skoonmaak van toerusting en afslaan van kamp?</p> <p>d) Was die opslaan van die tent, slaap, kosmaak, afbreek van tente en bewaring van die ekologie effektief?</p> <p>e) Wat is julle resep vir sukses?</p>

Bylaag F: Spesifieke avontuurgerigte ervaringsleerprogram vir swart hoërskoolleerlinge

Inhoud	Proses
	f) Watter vaardighede het jy tydens die kampeerekspedisie ontwikkel? g) Waarmee het jy jouself beïndruk? h) Wat het jy geleer uit jou suksesse? i) Hoe kan jy die suksesse tuis asook in jou skoolomstandighede toepas?

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 1: Ontwikkeling van persoonlike vermoëns en oortuigings

ID 3: Demonstreer die toepassing van stresbestuur

Apparaat: Vertikale rots, dinamiese en statiese toue, bande, karabiners, figuur 8, ankerpunte, harnasse, valhelms

Inhoud	Proses
<p>Die doel met <i>abseiling</i> is om die deelnemers te help om stresbestuur te verbeter deur:</p> <p>a) selfbeheersing toe te pas tydens <i>abseiling</i>;</p> <p>b) kalm te wees tydens harnas aangetrek word en</p> <p>c) vertroue te hê in jouself en die <i>begeleier</i>.</p> <p><i>Abseil</i>-instruksies:</p> <p>a) Probeer so kalm moontlik wees.</p> <p>b) Vertrou jouself en jou beveiliger.</p> <p>c) Wanneer gereedmaak om te <i>abseil</i>, sit terug asof jy op 'n toilet gaan sit.</p> <p>d) Hou knieë reguit.</p> <p>e) Hou tou agter heupe vas (druk jou duim in jou boude).</p> <p>f) Reguleer spoed waarteen jy <i>abseil</i> deurdat jy die tou in jou sterk hand skiet gee.</p>	<p>a) Stel ankerpunte op.</p> <p>b) Stel abseil- en veiligheidstoue op met 5 ankerpunte.</p> <p>c) Trek harnasse aan en sit valhelms op.</p> <p>d) Beveilig harnasse deur bande terug te ryg deur gespes (sien slegs "c").</p> <p>e) Haak jouself aan veiligheidstou met 'n karabiner en beweeg tot by begeleier.</p> <p>f) Begeleier sal jou aan die abseil-sisteem haak met 'n karabiner en figuur-8-apparaat.</p> <p>g) Begeleier sal jou koppel aan die veiligheidsisteem om jou te beveilig.</p> <p>h) Nadat jy jou posisie ingeneem het en jy en die begeleier gereed is, kan jy voortgaan met die abseilproses.</p> <p>i) Wanneer jy onder kom, ontkoppel jouself van die abseilsisteem en haak karabiner en figuur-8 aan veiligheidstou waarmee die begeleier jou optrek.</p> <p><i>Nabetragtingsvrae:</i></p> <p>a) Watter besluite het jy geneem wat jou gehelp het om kalm te bly en om jou doelwit te bereik?</p>

Inhoud	Proses
<p>Veiligheid:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Verseker dat jou helm styf ,maar gemaklik sit.b) Maak seker jou harnas sit styf met slegs "C" te sien op jou harnasgespes.c) Pas instruksies van begeleier toe.d) Maak seker dat daar 'n beveiliging aan die onderpunt van die abseiltou is.	<ul style="list-style-type: none">b) Watter gevoel het jy ervaar toe jy jou harnas aangetrek het, helm opgesit het, jouself aan die veiligheidstou gehaak het, jy aan die veiligheids- en abseilsisteem gekoppel is en tydens die abseilproses.c) Het jy jouself en die begeleier met die veiligheidstou vertrou?d) Hoe voel dit om van die begeleier afhanklik te wees?e) Wat het daartoe bygedra dat jou knieë minder begin bewe het nadat jy by die eerste derde van die rots af is?f) Wat het jy hieruit geleer?g) Wat wil jy graag van die ervaring onthou wat jy in die samelewing en by die skool kan toepas? (Greenaway, 1993:13, Luckner & Nadler, 1997:109)

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 1: Ontwikkeling van persoonlike vermoëns en oortuigings
ID 4: Demonstreer die toepassing van oop denke
Apparaat: Toue en 'n raamwerk (Spinnekopweb)

Inhoud	Proses
<p>Die doel met hierdie probleemoplossings-aktiwiteit (spinnekopweb) is om:</p> <p>a) begrip vir teenstrydige denke te ontwikkel;</p> <p>b) ontvanklikheid te ontwikkel vir idees van ander deelnemers en</p> <p>c) geneentheid te ontwikkel vir die implementering van nuwe/beter idees.</p> <p>Instruksies:</p> <p>a) Beweeg hele groep deur die verskillende gate in die spinnekopweb sonder om aan die webtoue te raak.</p> <p>b) 'n Openinge mag slegs een keer gebruik word.</p> <p>c) Maak seker dat genoeg tyd aan die beplanningsfase spandeer word en dat organisasie effektief is om doel te bereik sonder dat iemand seerkry.</p> <p>e) Indien 'n toue aangeraak word moet groep oor begin.</p> <p>Veiligheid:</p> <p>a) Pas voldoende hulpverlening toe.</p> <p>b) Wees sensitief tydens aanraking gedurende die hulpverleningsproses.</p> <p>c) Verseker dat persoon wat opgetel word se kop ten alle tye beskerm word teen aanraking met die grond.</p>	<p>a) Stel die spinnekopweb op.</p> <p>b) Verenig die groep in 'n sirkel by spinnekopweb.</p> <p>c) Verduidelik aan groep dat hulle deur die web moet beweeg, vanaf die een kant na die ander sonder om dieselfde opening twee keer te gebruik.</p> <p>d) Groep kry 10 minute om hul plan van aksie te beplan.</p> <p>e) Na afloop van beplanningssessie moet organisasie van groep plaasvind, waarna oorgegaan word tot aksie.</p> <p>f) Indien 'n oortreding plaasvind, sal groep weer 'n beplanningstydperk van 5 minute toegestaan word alvorens hulle die proses herhaal.</p> <p>e) Bogenoemde prosedure sal herhaal word totdat die totale groep suksesvol deur die web beweeg het.</p> <p>Nabetragtingsvrae:</p> <p>a) Gee asseblief vir my 'n terugblik van wat hier gebeur het.</p> <p>b) Watter proses het julle gevolg om te besluit watter plan van aksie julle moet implementeer om suksesvol deur die web te beweeg?</p> <p>c) Wie het die oorspronklike idee geformuleer?</p>

Inhoud	Proses
	<p>d) Het almal die idee ten volle aanvaar?</p> <p>e) Was dit moeilik om die idee te aanvaar?</p> <p>f) Wat het dit van jou geverg om jou volle samewerking te gee toe iemand anders se idee aanvaar is?</p> <p>g) Wat het jy tydens die probleemoplossingsproses van jouself geleer?</p> <p>h) Hoe kan jy dit wat jy geleer het ook van toepassing maak op ander lewensituasies? (Knapp, 1992:60; Greenaway, 1993:13; Luckner & Nadler, 1997:110; Priest & Gass, 1997:204)</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 1: Ontwikkeling van persoonlike vermoëns en oortuigings

ID 5: Demonstreer die neem van inisiatief

Apparaat: Vier planke en agt sementblokke

Inhoud	Proses
<p>Die doel met hierdie probleemoplossings-aktiwiteit (<i>stepping stones</i>) is om:</p> <ul style="list-style-type: none">a) tydens die beplanningsfase 'n plan van aksie voor te stel;b) die beweging en hulpverlenings - proses te verduidelik enc) leiding te neem tydens die implementeringsfase. <p>Veiligheid:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Pas voldoende hulpverlening toe.b) Wees sensitief tydens aanraking gedurende die hulpverleningsproses.c) Verseker dat jy goed geanker is voordat jy hulp verleen aan 'n spanlid.	<ul style="list-style-type: none">a) Plaas die sementblokke op vooraf gemerkte plekke volgens spesifikasies.b) Verenig die groep in 'n sirkel by die <i>stepping stones</i>c) Verduidelik aan groep dat hulle deur middel van die vier planke wat tot hul beskikking is vanaf punt A oor 'n rivier moet beweeg sonder om in die water te val.d) Groep kry 10 minute om hul plan van aksie op te stel.e) Na afloop van beplanningsessie moet organisasie van groep plaasvind waarna oorgegaan word tot aksie.f) Indien 'n persoon in die water beland, sal groep weer 'n beplanningstydperk van 5 minute toegestaan word alvorens hulle die proses herhaal.e) Bogenoemde prosedure sal herhaal word totdat die totale groep suksesvol oor die rivier beweeg het.f) Wissel die leiers af deur te verklaar dat huidige leier skielik sy stem verloor het. <p><i>Nabetragtingsvrae:</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) Gee asseblief vir my 'n terugblik van wat hier gebeur het.

Inhoud	Proses
	<p>b) Watter proses het julle gevolg om te besluit watter plan van aksie julle moet implementeer om oor die rivier te kom?</p> <p>c) Wie het almal planne geformuleer?</p> <p>d) Wie se idee is aanvaar?</p> <p>e) Was dit moeilik om die idee te aanvaar?</p> <p>f) Hoe het julle hulpverleningsproses daar uitgesien?</p> <p>g) Hoe het dit gevoel om leiding te neem en om oor te neem nadat leier stom geraak het?</p> <p>h) Hoe kan jy dit wat jy geleer het ook van toepassing maak op ander lewensituasies? (Knapp, 1992:60; Greenaway, 1993:13; Luckner & Nadler, 1997:110; Priest & Gass, 1997:204)</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 2: Uitbouing van sosiale vermoëns

ID 1: Demonstreer effektiewe sosiale vaardighede

Apparaat: 5 opblaasbote, 10 roeispane, 10 veiligheidsbaadjies, 10 helms

Inhoud	Proses
<p>Die doel met die roei-aktiwiteit is om:</p> <p>a) die vermoë om samewerking in groepsverband te ontwikkel;</p> <p>b) selfvertroue tydens een tot een kommunikasie te ontwikkel (oogkontak);</p> <p>c) na ander persone te luister sonder om haar/hom in die rede te val en</p> <p>d) Empatie te toon teenoor persone wat minder vaardig is.</p> <p>Instruksies:</p> <p>a) Roei 2 km stroom op en keer terug na inlaat-area.</p> <p>b) Maak seker reddingsbaadjie en helm pas styf, maar gemaklik.</p> <p>c) Bly te alle tye in <i>raft</i></p> <p>d) Natspattery mag slegs deur middel van hand geskied.</p> <p>e) Roei in spanverband, met ander woorde soos 'n eenheid.</p> <p>Veiligheid:</p> <p>a) Reddingsbaadjies en helms moet te alle tye gedra word.</p> <p>b) Gekskeerdery is nie toelaatbaar nie.</p>	<p>a) Die korrekte aantrek van die reddingsbaadjie en helm vind eerstens plaas.</p> <p>b) Die watergereedheidreddings-oefening vind nou in vlak water of in die swembad plaas om te verseker dat hulle doeltreffend kan dryf indien hulle in die water sou beland.</p> <p>c) Die uitvoering van roeihale, beide vorentoe en agtertoe word verduidelik.</p> <p>d) Alvorens die <i>raft</i> te water gelaat word, word aan die leerlinge verduidelik hoe om op te tree indien die opblaasboot vassit op klippe.</p> <p>e) Aan die leerlinge word ook verduidelik om na 'n voorwerp toe te leun indien die opblaasboot daarteen vasgedruk word.</p> <p>f) Aan die leerlinge word ook verduidelik hoe om 'n drenkeling terug in die opblaasboot te kry.</p> <p>g) Na afloop van bogenoemde word die leerlinge versoek om die opblaasboot op te tel, in die water te plaas, in te klim en tot by die eiland en terug te roei.</p> <p>h) Die besluitneming, leierskap, samewerking, kommunikasie en veiligheid word nou aan die leerlinge oorgelaat, terwyl die fasiliteerder in die opblaasboot is alles monitor.</p>

Inhoud	Proses
	<p><i>Nabetragtingsvrae:</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) Wat het julle gedoen om julle bestemming te bereik?b) Wie het die leiding geneem om die roeiproses suksesvol te sinkroniseer?c) Is julle almal tevrede met die manier waarop die besluite geneem en die roeiproses plaasgevind het?d) Hoe het jy opgetree toe jy die kans gekry het of nie gekry nie het om jou idee omtrent die gesinkroniseerde roeiproses bekend te maak.?e) Hoe het jy tydens die roei opgetree teenoor jou spanmaats wat agter, voor of oorkant jou gesit het? Het jy op enige stadium in hulle oë gekyk?f) Hoe het jy teenoor jou spanmaats opgetree toe hulle begin kla het?g) Watter 3 dinge het jy gedoen om jou spanmaats te help om suksesvol te wees?h) Hoe sal jy te werk gaan om ander mense tuis en by die skool te help om suksesvol te wees? (Priest & Gass, 1997:204)

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 2: Uitbouing van sosiale vermoëns

ID 2: Demonstreer die vermoë om saam te werk in spanverband

Apparaat: Rugsakke, tente, stofies, kookpote, kos en water

Inhoud	Proses
<p>Die doel met die staptog, kampering en kosmaak in die veld is om:</p> <p>a) deelnemers aan te moedig om na mekaar se idees te luister;</p> <p>b) gesamentlike besluitneming te bevorder;</p> <p>c) vrygewigheid en behulpsaamheid teenoor mekaar aan te moedig en</p> <p>d) wedersydse ondersteuning te bevorder.</p> <p>Instruksies:</p> <p>a) Leerlinge moet as 'n groep besluit hoeveel kos en water saamgedra moet word en wie wat gaan dra.</p> <p>b) Voldoende voedsel en water moet saamgedra word.</p> <p>c) Stofies en potte moet in pare gebruik word.</p> <p>d) Twee persone moet 'n tent deel.</p> <p>e) Groepslede sal versoek word om as leiers/agterhoeddekkers op te tree.</p> <p>Veiligheid:</p> <p>a) Wees versigtig vir slange en skerpioene.</p>	<p>a) Leerlinge sal ingelig word dat hulle die hoeveelheid kos en water wat hulle gaan saamdra vir nege maaltye moet beplan.</p> <p>b) Die kos moet eweredig tussen die lede versprei word, sodat almal ewe swaar dra volgens vermoëns.</p> <p>c) Tente moet opgeslaan word wanneer geskikte kampterrein gevind is.</p> <p>d) Voldoende kos moet voorberei word.</p> <p>e) Tydens die stap sal verskeie persone as leiers en agterhoeddekkers aangewys word om die groep veilig by hul bestemming uit te bring.</p> <p>f) Nadat 'n geskikte kampterrein gevind is, word leiers aangewys om die kampproses te bestuur. Kampleiers kan enige tyd volgens oordeel van programaanbieder gewissel word.</p> <p><i>Nabetragtingsvrae:</i></p> <p>a) Verduidelik asseblief breedvoerig hoe die besluitneming oor die hoeveelheid kos plaasgevind het?</p> <p>b) Hoe het julle te werk gegaan om 'n groepsbesluit te neem rakende die dra van die kos en die tent?</p> <p>c) Was daar groepsamewerking tydens die stap en kamperingsproses?</p> <p>d) Hoe het dit gevoel om saam te werk?</p>

Inhoud	Proses
<p>b) Wees versigtig vir laag hangende takke wat in jou oë kan steek.</p> <p>c) Ter voorkoming van veldbrande moet kos slegs deur middel van die stofies voorberei word.</p>	<p>e) Wie het empatie getoon teenoor 'n spanlid tydens die staptog en kampering en in watter vorm?</p> <p>f) Hoe het die groepsamehorigheid bygedra tot 'n suksesvolle stap- en kamp-ervaring?</p> <p>g) Hoe kan jy te werk gaan om jou samewerking te verleen in ander areas van jou lewe: huis, skool, portuurgroep?</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 2: Uitbouing van sosiale vermoëns

ID 3: Demonstreer leierskap

Apparaat: Kompas, kaart, 'n potlood, rugsak, tente en kos

Inhoud	Proses
<p>Die doel met die kaart- en kompaswerk is om:</p> <ul style="list-style-type: none">a) tegniese vaardighede te ontwikkel;b) besorgdheid teenoor groepslede aan te moedig.;c) beplanning en organisasie op te skerp;d) probleme te antisipeer en pro-aktief op te tree ene) groepslede te ondersteun en te inspireer. <p>Instruksies:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Verkry 'n kompas en 'n kaart.b) Vergewis jouself van die werking van 'n kompas en die gebruik van 'n kaart.c) Maak seker jy weet hoe om 'n kaart te oriënteer.d) Voltooi oriënteringsbaan as 'n groep soos aangedui op kaart voor sonsondergang (+- 19:00). <p>Veiligheid:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Wees versigtig vir slange en skerpioene.b) Wees versigtig dat julle nie in doringtakke vasloop nie.c) Wees ook versigtig vir enkelverstuïtings	<ul style="list-style-type: none">a) Eestens sal aan die leerlinge gedemonstreer word hoe om 'n kaart en kompas te gebruik.b) Na afloop van bg. moet hulle beplan hoe lank en ver hulle gaan stap m.b.v. die kaart wat aan hulle verskaf is.c) Na afloop van die beplanning en besluitneming moet die geïdentifiseerde bakens gevind word. <p><i>Nabetragtingsvrae:</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) Wie het voorheen kaart- en kompaswerk gedoen?b) Verduidelik asseblief breedvoerig wat julle vandag gedoen het.c) Wys my gou d.m.v. jou kompas waar ware Noord is.d) Wat het jy gedoen om jou medeleerlinge wat nie vertrouwd was met kaart- en kompaswerk te help?e) Watter effek het die beplanning en organisasie gehad op die tyd wat julle geneem het om die roete te voltooi?f) Het julle gesamentlik oor die roete besluit?g) Wie het as leier opgetree tydens die oriënteringstaak?h) Op grond waarvan sien julle hom/haar as die leier?

Inhoud	Proses
	<p>i) Wie het die leier gevolg ten spyte daarvan dat jy nie seker was of die idee gaan werk nie? Waarom?</p> <p>j) Was dit moeilik om as leiers op te tree?</p> <p>k) Hoe het jy probleme voorkom?</p> <p>l) Wat het jy gedoen om jou groeplede te ondersteun en inspireer toe hulle begin mismoedig word?</p> <p>m) Wat is die eienskappe waaraan 'n goeie leier moet voldoen? (Luckner & Nadler, 1997:110-111, Priest & Gass, 1997: 202-203)</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 3: Ontwikkeling van organisatoriese vaardighede

ID 1: Demonstreer effektiewe tydsbestuur

Apparaat: Klim-, roei, kampeer-, oriënteringsapparaat en probleemoplossings-aktiwiteite

Inhoud	Proses
<p>Die doel met effektiewe tydsbestuur is om:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) die leerling se beplanningsvermoë te ontwikkel; b) om die leerlinge te help om hul tyd oordeelkundig te benut; c) om leerlinge te help om stiptelik te wees en d) om leerlinge te help om inligting en feite te bekom voor optrede. <p>Instruksies</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Alle versoeke moet stiptelik nagekom word. b) Doen behoorlike beplanning alvorens oorgegaan word tot aksie. c) Maak seker jy het die korrekte inligting ontvang. d) Neem tydigte besluite en tree dienooreenkomstig op. <p>Veiligheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Fisiese en psigiese veiligheid is van kardinale belang. b) Daar moet deurgaans gehoor gegee word aan die volle-waarde-kontrak. c) Wedersydse ondersteuning en hulpverlening moet deurgaans toegepas word. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Leerlinge sal aan die begin van die kursus inligting ontvang, asook voor elke nuwe aktiwiteit wat aangepak word. b) Leerlinge sal aanvanklik instruksies kry, maar soos vaardighede toeneem en kursus vorder, sal al hoe meer verantwoordelikheid om take suksesvol en betyds af te handel aan die leerlinge oorgelaat word. <p><i>Nabetraging:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Bestaan daar 'n patroon waarvolgens jy probleme oplos? b) Is bogenoemde metodes produktief of onproduktief? c) Watter effek het die beplanning van tyd gehad op die proses? d) Hoe goed het jy jou plan uitgevoer? e) Was julle betyds vir die aanvang van aktiwiteite? f) Het julle die onderskeie aktiwiteite betyds voltooi? g) Het julle voldoende inligting bekom alvorens julle die probleem probeer oplos het? h) Wat is die verskil tussen die metode wat julle hier gebruik om aktiwiteite / take uit te voer in vergelyking met hoe jy dit tuis of by die skool gedoen het/ sal doen? i) Wat moet verander sodat jy jou tydsbestuur en probleemoplossingsvermoë tuis en by die skool verbeter? <p>(Luckner & Nadler, 1997:110)</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 3: Ontwikkeling van organisatoriese vaardighede
ID 2: Demonstreer die strewende na hoogstaande gehalte
Apparaat: Seil, stofies, kos, panne, vuurhoutjies, water en sout

Inhoud	Proses
<p>Die doel met kampering is om deelnemers te help om:</p> <ul style="list-style-type: none">a) vaardighede korrek toe te pas;b) take sorgvuldig uit te voer enc) take toegewyd uit te voer . <p>Instruksies:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Vind plat en gelyk oppervlakte.b) Rig tent op en verseker dat dit bestand is teen storms.c) Steek stofies versigtig aan en kook kos (veilig).e) Slaan tent af en pak sorgvuldig terug in rugsak.f) Verlaat kampterrein sonder dat ekologie versteur is. <p>Veiligheid:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Wees versigtig vir slange.b) Wees voorbereid op reën- en windstorms.c) Wees versigtig dat veld nie aan brand gesteek word tydens kosmaakproses nie.	<ul style="list-style-type: none">a) Slaan tente op deur te improviseer met seil en droë takke wat opgetel is.c) Gebruik takke en/of klippe as ankerpunte om tenttoue styf te span.d) Koppel stofies en brandstofbottels.e) Steek stofies aan die brand.f) Kook water in potte en maak kos.g) Maak potte en stofies skoon voordat dit weggepak word.h) Na afloop van aandete en ontbyt moet panne en eetgerei sorgvuldig skoongemaak word.i) Breek tent op en verseker dat seil droog is voordat dit opgevou en weggepak word.j) Laat slegs spore agter en neem slegs foto's. <p>Nabetragtingsvrae:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Hoe het jy te werk gegaan om julle tente op te slaan?b) Wat het daartoe bygedra dat julle tente so netjies en doeltreffend opgeslaan was?c) Wat se kos het jy gemaak en presies hoe het jy te werk gegaan om jou kos smaakvol voor te berei?d) Het jy genoeg voedsame kos gehad?e) Sal jy die kos volgende keer anders voorberei en waarom?f) Hoe het julle dit reggekry om die panne en eetgerei so mooi skoon te kry?

Inhoud	Proses
	g) Waarmee het jy jousef beïndruk? h) Wat het jy geleer uit jou suksesse? i) Hoe kan jy die genoemde suksesse tuis asook in jou skoolomstandighede toepas?

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 3: Ontwikkeling van organisatoriese vaardighede

ID 3: Demonstreer die vermoë om verandering te hanteer

Apparaat: Alle reeds genoemde apparaat wat vir die AEP aangewend word

Inhoud	Proses
<p>Die doel met die AEP is om:</p> <p>a) die leerlinge te help om aanpassings te maak om die veranderende aktiwiteite en omstandighede te akkommodeer;</p> <p>b) die leerling te motiveer om vrae te vra en volgehoue aandag aan instruksie-sessies te verleen, sodat hulle hulself kan voorberei vir die verskillende aktiwiteite en veranderende omstandighede en</p> <p>c) die leerlinge te help om spanlede se idees te akkommodeer.</p> <p>Instruksies:</p> <p>a) Neem verantwoordelikheid vir jou eie dade.</p> <p>b) Ondersteun en moedig mekaar aan.</p> <p>c) Wees sensitief teenoor mekaar.</p> <p>d) Toon begrip vir mekaar se verskille.</p> <p>Veiligheid:</p> <p>a) Beskerm mekaar psigies en fisies.</p>	<p>a) Die AEP sal begin met ysbrekers, probleemoplossings- en vertrouens aktiwiteite, gevolg deur hoë-risiko- en fisies uitputtende aktiwiteite.</p> <p>b) Leerlinge sal deurgaans vergesel word deur 'n fasiliteerder/programaanbieder wat ook sal toesien dat veiligheidstandaarde gehandhaaf word.</p> <p>c) Die fasiliteerder sal aanvanklik as 'n programaanbieder optree, maar soos wat die groepdinamika ontwikkel, sal hy/sy 'n meer toesighoudende rol vertolk.</p> <p>Nabetragtingsvrae:</p> <p>a) Gee 'n algemene beskrywing van die veranderinge waaraan julle blootgestel was.</p> <p>b) Hoe het julle die veranderinge ervaar?</p> <p>c) Watter afleidings kan julle maak op grond van die ervaringe wat julle opgedoen het tydens die veranderende aktiwiteite en omstandighede?</p> <p>d) Hoe kan jy die ervaring wat opgedoen is as gevolg van die psigiese aanpassings wat jy moes maak tydens "abseiling", rotsklim, die uitputtende bergstap en as gevolg van die reënstorm wat julle moes trotseer, aanwend in jou huislike omstandighede asook by die skool (Greenaway, 1993:13)?</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 3: Ontwikkeling van organisatoriese vaardighede

ID 4: Demonstreer die vermoë om aktief betrokke te wees

Apparaat: Harnasse, helms, dinamiese toue, karabiners, bug en bande

Inhoud	Proses
<p>Die doel met die uitvoering van rotsklim is om:</p> <p>a) die begeerte om sukses te behaal aan te moedig;</p> <p>b) die leerling aan te moedig om 'n doel vir hom/haarself te stel wat hy/sy energiek sal nastreef en</p> <p>c) om die leerlinge te help om hulle doelstellings toegewyd na te streef.</p> <p>Instruksie:</p> <p>a) Gebruik jou oë om die rotse te evalueer.</p> <p>b) Vorm 'n kognitiewe kaart van die roete wat jy beplan om te volg.</p> <p>c) Voel met jou hande vir vashouplekke.</p> <p>d) Begelei jou voete met jou oë.</p> <p>e) Gebruik jou bene om na hoër hoogtes te beweeg, want hulle is sterker as jou arms.</p> <p>f) Wees 100% toegewyd.</p> <p>g) Gebruik hande om balans te handhaaf.</p> <p>Veiligheid:</p> <p>a) Vertrou in jouself, en neem berekende risiko's.</p> <p>b) Maak seker dat jou harnas styf maar gemaklik vas is. Daar mag net "c's" sigbaar wees op jou harnasgespes.</p> <p>c) Kommunikeer deurgaans met jou begeleier.</p> <p>d) Luister na die raad van jou spanmaats.</p>	<p>a) Twee leerlinge trek harnasse aan en sit helms op.</p> <p>b) Die begeleier en noodbegeleier trek ook harnasse aan en sit helms op.</p> <p>c) Stel ankerpunte op, maak ankertoue gelyk deur middel van 'n figuur- 8-knoop aan die punt en haak 'n karabiner daaraan wat gesluit word.</p> <p>d) Trek dinamiese abseiltou deur die karabiner.</p> <p>e) Maak 'n figuur-8-knoop aan die klimmer se harnas vas.</p> <p>f) Plaas die dinamiese veiligheidstou deur die bug wat aan die begeleier vas is en kry 'n noodbegeleier om die veiligheidstou net agter die begeleier vas te hou.</p> <p>g) Wanneer die begeleier en die klimmer gereed is, kan die klimproses tot by 'n geïdentifiseerde hoogte 'n aanvang neem.</p> <p>h) Wanneer geïdentifiseerde hoogte bereik is, abseil die klimmer af.</p> <p>i) Die klimmer moet deurgaans met raad bedien en ondersteun word deur fasiliteerder en groepslede.</p> <p><i>Nabetragting:</i></p> <p>a) Gee 'n draaiboekbeskrywing van jou rotsklimaksie.</p> <p>b) Wat het deur jou gedagtes geflits, veral tydens die moeilike beginfase?</p> <p>c) Wat het jy gedoen om jou doelwit te bereik: fisies en psigies.</p> <p>d) Wat se bydrae het jy gelewer om elke individu te help om sy doel te bereik?</p> <p>e) Hoe het dit gevoel toe van die klimmers jou raad aanvaar het?</p> <p>f) Wat gaan jy doen om 'n groter bydrae tuis en by die skool te maak om individuele en groepsdoelwitte te verwesentlik ? (Greenaway, 1993:13, Luckner & Nadler, 1997:110)</p>

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 4: Ontwikkeling van gepaste interne lokus van kontrole

ID 1: Demonstreer die vermoë om te aanvaar dat eksterne invloede 'n effek kan hê op jou lot en dat prestasie beïnvloed kan word deur spanlede

Apparaat: Harnasse, helms, dinamiese toue, karabiners, *bug* en bande

Inhoud	Proses
<p>Die doel met die uitvoering van rotsklim is om:</p> <p>a) die leerling te laat beseft dat sy/hy afhanklik is van die begeleier;</p> <p>b) by die leerling tuis te bring dat eksterne hulp 'n invloed kan hê op persoonlike sukses en</p> <p>c) leerlinge te help om insig te verkry in eie vermoëns en tekortkominge.</p> <p>Instruksie:</p> <p>a) Gebruik jou oë om die rotse te evalueer.</p> <p>b) Vorm 'n kognitiewe kaart van die roete wat jy beplan om te volg in jou brein.</p> <p>c) Voel met jou hande vir vashouplekke.</p> <p>d) Begelei jou voete met jou oë.</p> <p>e) Gebruik jou bene om na hoër hoogtes te beweeg, want hulle is sterker as jou arms.</p> <p>f) Wees 100% toegewyd.</p> <p>g) Gebruik hande om balans te handhaaf.</p> <p>h) Luister na spanlede se raad.</p> <p>Veiligheid:</p> <p>a) Vertrou in jouself, en neem berekende risiko's.</p> <p>b) Maak seker dat jou harnas styf maar gemaklik vas is. Daar mag net "c's" sigbaar wees op jou harnasgespes.</p> <p>c) Kommunikeer deurgaans met jou begeleier om jou veiligheid te verseker.</p>	<p>a) Twee leerlinge trek harnasse aan en sit helms op.</p> <p>b) Die begeleier en noodbegeleier trek ook harnasse aan en sit helms op.</p> <p>c) Stel ankerpunte op, maak ankertoue gelyk deur middel van 'n figuur-8-knoop aan die punt en haak 'n karabiner daaraan wat gesluit word.</p> <p>d) Trek dinamiese abseiltou deur die karabiner.</p> <p>e) Maak 'n figuur-8-knoop aan die klimmer se harnas vas.</p> <p>f) Plaas die dinamiese veiligheidstou deur die <i>bug</i> wat aan die begeleier vas is en kry 'n noodbegeleier om die veiligheidstou net agter die begeleier vas te hou.</p> <p>g) Wanneer die begeleier en die klimmer gereed is, kan die klimproses tot by 'n geïdentifiseerde hoogte 'n aanvang neem.</p> <p>h) Wanneer geïdentifiseerde hoogte bereik is, abseil die klimmer af.</p> <p>i) Die klimmer word deurgaans met raad bedien en ondersteun deur fasiliteerder en groepslede.</p> <p><i>Nabetragting:</i></p> <p>a) Gee 'n draaiboekbeskrywing van jou rotsklimaksie.</p> <p>b) Wat het deur jou gedagtes geflits, veral tydens die moeilike beginfase?</p> <p>c) Wat het jy gedoen om jou doelwit te bereik- fisies en psigies.</p> <p>d) Watter effek het die spanlede se raad en aanmoediging gehad op jou sukses?</p> <p>e) Watter bydrae het jy gelewer om elke individu te help om sy doel te bereik?</p> <p>f) Hoe het dit gevoel toe van die klimmers jou raad aanvaar het?</p>

Inhoud	Proses
	g) Watter invloed het jou kommunikasie met die begeleier gehad op jou veiligheid? h) Hoe het dit gevoel om ten volle afhanklik te wees van die begeleier tydens die abseilfase en wat kon jy hieruit leer? f) Wat gaan jy doen om jou individuele en groepsdoelwitte tuis en by die skool te verwesentlik? (Greenaway, 1993:13; Luckner & Nadler, 1997:110)

Inhoud- en prosesverduideliking

PD 4: Ontwikkeling van gepaste eksterne lokus van kontrole

ID 2: Demonstreer die vermoë om verantwoordelikheid te aanvaar vir eie gedrag en om prestasie te koppel aan eie aksie

Apparaat: Harnasse, helms, dinamiese toue, karabiners, bug en bande

Inhoud	Proses
<p>Die doel met die uitvoering van rotsklim is om:</p> <p>a) aan leerling te bewys dat hy/sy nie deur mede spanlede beheer word nie, maar dat hy/sy verantwoordelik is vir eie besluite;</p> <p>b) leerlinge bloot te stel aan hoë risiko situasies waartydens hulle tot die besef kom dat hulle self verantwoordelik is vir hul veiligheid en</p> <p>c) leerlinge te onderwerp aan hoë risiko en inspannende fisiese aktiwiteite waartydens hulle ervaar dat die sukses wat hulle behaal oorwegend toegeskryf kan word aan hulle eie insette/gedrag.</p> <p>Instruksies</p> <p>a) Gebruik jou oë om die rotse te evalueer.</p> <p>b) Vorm 'n kognitiewe kaart van die roete wat jy beplan om te volg.</p> <p>c) Voel met jou hande vir vashouplekke.</p> <p>d) Begelei jou voete met jou oë.</p> <p>e) Gebruik jou bene om na hoër hoogtes te beweeg, want hulle is sterker as jou arms.</p> <p>f) Wees 100% toegewyd.</p> <p>g) Gebruik hande om balans te handhaaf.</p> <p>Veiligheid:</p> <p>a) Vertrou in jouself, en neem berekende risiko's.</p> <p>b) Maak seker dat jou harnas styf maar gemaklik vas is. Daar mag net "c's" sigbaar wees op jou harnasgespes.</p>	<p>a) Twee leerlinge trek harnasse aan en sit helms op.</p> <p>b) Die begeleier en noodbegeleier trek ook harnasse aan en sit helms op.</p> <p>c) Stel ankerpunte op, maak ankertoue gelyk deur middel van 'n figuur-8-knoop aan die punt en haak 'n karabiner daaraan wat gesluit word.</p> <p>d) Trek dinamiese abseiltou deur die karabiner.</p> <p>e) Maak 'n figuur-8-knoop aan die klimmer se harnas vas.</p> <p>f) Plaas die dinamiese veiligheidstou deur die bug wat aan die begeleier vas is en kry 'n noodbegeleier om die veiligheidstou net agter die begeleier vas te hou.</p> <p>g) Wanneer die begeleier en die klimmer gereed is, kan die klimproses tot by 'n geïdentifiseerde hoogte 'n aanvang neem.</p> <p>h) Wanneer geïdentifiseerde hoogte bereik is, <i>abseil</i> die klimmer af.</p> <p>i) Die klimmer moet deurgaans met raad bedien en ondersteun word deur fasiliteerder en groepslede.</p> <p><i>Nabetragting:</i></p> <p>a) Gee 'n draaiboekbeskrywing van jou rotsklimaksie.</p> <p>b) Wat het deur jou gedagtes geflits toe spanlede aanbevelinge maak en jy steeds nie hoër kom nie?</p> <p>c) Wat het jy gedoen om jou doelwit te bereik: fisies en psigies ?</p> <p>d) Het iemand jou gehelp om jou doelwit te bereik of het jy dit self vermag?</p>

Inhoud	Proses
c) Kommunikeer deurgaans met jou begeleier. d) Luister na die raad van jou spanmaats, waarna eie besluite uitgevoer word.	e) Wat sou gebeur het indien jy jou greep en balans verloor het? f) Wie is dus verantwoordelik vir jou veiligheid? g) Wat was vir jou 'n hoogtepunt en laagtepunt tydens die rotsklimervaring? g) Waarop gaan jy staatmaak om jou doelwitte tuis en by die skool te verwesentlik ? (Greenaway, 1993:13; Luckner & Nadler, 1997:110)

IMPLEMENTERINGSPLAN

Wanneer die sisteem-benadering gevolg word, verwag die programbeplanner dat die verlangde resultate behaal sal word en indien dit nie die geval is nie moet 'n verskeidenheid faktore geanaliseer en verander word om die moontlikheid van toekomstige sukses te bewerkstellig. In baie gevalle is die inhoud van die program nie verantwoordelik vir die negatiewe effek nie, maar wel die implementeringstrategie.

Die implementeringstrategie vorm dus 'n integrale deel van die totale program en moet in detail beskryf word (Stumbo & Peterson, 2004:169). Die implementeringsplanne bestaan uit twee afsonderlike gedeeltes, naamlik die volgorde-uiteensettingsvorm, wat aandui hoe die doelwitte inskakel met die res van die program. Die tweede gedeelte is 'n beskrywing van die algemene implementeringstrategie. Die allokering van tyd waartydens die leerlinge geëvalueer sal word om hul vordering na afloop van spesifieke aktiwiteite te bepaal is belangrik (Stumbo & Peterson, 2004:170). Die uiteensetting van die volgorde van gebeure vir een groep word vervolgens aangedui. Tesame met die implementeringsplanne vind die observering van leerlinge plaas om te bepaal of die leerlinge hul doelwitte bereik. Hierdie inligting word dan op 'n prestasievorm aangeteken. Die prestasievorm dui ook aan watter fasiliteerder verantwoordelik is vir die spesifieke groep leerlinge tydens die aangetekende aktiwiteit (Stumbo & Peterson, 2004:174).

Volgorde van aktiwiteitelys

PD	ID	BESKRYWING	SESSIE NO	TYD (min.)
		Verwelkoming	1	20 min
1	1	Ysbrekers en vertrouensval-aktiwiteite (selfvertroue):	1	100 min
		Naamspeletjie		15 min
		Hola-hoop		30 min
		Twee-man-vertroueval		15 min
		Wilgerlat		20 min
		Vertroueval vanaf stellasio		20 min
1	2	Kampering (selfeffektiwiteit)	2	18 uur
1	3	Abseil (stresbestuur)	3	4 uur
1	4	Spinnepkopweb (oop denke)	4	1.5 uur
1	5	<i>Stepping stones</i> (inisiatief)	5	1.5 uur
2	1	Roei in opblaasboot (sosiale vaardighede)	6	4 uur
2	2	Kampering (samewerking in spanverband)	7	18 uur
2	3	Oriëntering (leierskap)	8	4 uur
3	1	Totale AEP'e (tydsbestuur)	13	1 uur
	2	Solo-kampering (hoogstaande gehalte)	12	18 uur
	3	Totale AEP (hantering van verandering)	14	1 uur
	4	Rotsklim (aktiewe betrokkenheid)	9	4 uur
4	1	Rotsklim (interne lokus van kontrole)	10	1 uur
	2	Rotsklim (eksterne lokus van kontrole)	11	1 uur

PROGRAMMEVALUERING

Organisasies poog om die beste en mees effektiewe programme na aanleiding van kliënte se behoeftes aan te bied. Hierdie ideaal is egter slegs moontlik indien programme voortdurend aangepas word: 'n proses wat moontlik gemaak word deur evaluering (Stumbo & Peterson, 2004:376). Die evalueringsplan moet tesame met die programbeplanning geskied en moet veral fokus op die volgende twee kritieke vrae: Hoe goed funksioneer die geïmplementeerde program? Watter uitkomst verkry kliënte as gevolg van deelname aan die program? Wanneer evalueringsinligting betreffende bogenoemde areas geanaliseer is, sal hersiening van die programplan wat die volgende insluit, kan geskied: programdoelwitte, programinhoud, hulpbronne, struktuur en organisasie (Stumbo & Peterson, 2004:385)

Die evalueringsvorm wat vir die AEP saamgestel is, is 'n na-program-verslag vorm soos saamgestel deur Stumbo en Peterson (2004:381-383)

<p>NA-PROGRAMVERSLAG</p> <p>Inligting: Die na-programverslagvorm moet voltooi word na afloop van elke sessie. Verskaf asseblief soveel gedetailleerde inligting moontlik vir elke sessie</p> <p>PROGRAMTITEL:</p> <p>SESSIE NO.: SESSIEDATUM:</p> <p>1.1 Was die sessie aangebied soos beplan? JA NEE</p> <p>1.2 Indien nee, beskryf asseblief die veranderinge wat aangebring is en gee die redes waarom die veranderinge aangebring is:</p>	
<p>VERANDERING / AANPASSINGS</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>REDES</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

1.3 Hoe effektief was die verandering / AANPASSINGS in vergelyking met die oorspronklike beplanning? Omkring asb.

Baie effektief 1 2 3 4 5 oneffektief

1.4 Is daar enige verdere veranderinge of aanpassings in die sessie wat 'n verbetering kan teweeg bring. JA NEE

Indien ja, verduidelik asseblief die veranderinge of aanpassings

.....
.....

2. Hoe toepaslik was die aktiwiteite in soverre die bereiking van doelstellings aanbetref? Omkring asseblief!

Baie effektief 1 2 3 4 5 oneffektief

Verduidelik asseblief jou bevindinge:

.....
.....

3. Hoe toepaslik was personeel se interaksies of intervensiestrategieë wat tydens die sessie gebruik is in verhouding tot die aktiwiteite, tipe kliënt en bereiking van programdoelwitte? Omkring asseblief!

Baie toepaslik 1 2 3 4 5 nie van pas

Verduidelik asseblief jou bevindinge:

.....
.....
.....

4. Blyk die opeenvolging van aktiwiteite in die sessie logies en van pas te wees?

JA NEE

Indien nee, dui asseblief die veranderinge aan wat aangebring moet word om die opeenvolging te verbeter.

.....
.....

5. Was die hoeveelheid tyd wat tydens die sessie aan die kliënte toegestaan is voldoende? Omkring asseblief!

Voldoende 1 2 3 4 5 onvoldoende

Verduidelik asseblief jou bevindinge:

.....

6. Was die beplande hulpmiddele (toue, karabiners, harnasse, helmets) beskikbaar vir die sessie? (Omkring asseblief!) JA NEE

Indien nee, dui asseblief die veranderinge aan wat aangebring moet word om die program te verbeter.

.....
.....

7. Was die verlangde hoeveelheid programaanbieders, soos beplan, betrokke by die sessie?

JA NEE

Indien nee, verduidelik asseblief:

.....
.....

8. Wat was die aard van die kliënte en programaanbieders se betrokkenheid by die sessie?

.....
.....

9. Wat se onverwagte of onbeplande gebeure of uitkomste het tydens die program plaasgevind?

.....
.....

10. Addisionele kommentaar oor die sessie:

.....
.....

Die oorhoofse doel van omvattende progamevaluasie is volgens Stumbo en Peterson (2004:385) om te verseker dat die programaanbieders 'n veilige en ondersteunende omgewing skep waarin die kliënte die verlangde uitkomste kan bereik. 'n Gedeetailleerde evaluering van die program moet dus na afloop van elke implementeringsproses uitgevoer word.