

Die Effek van 'n Avontuurgerigte Ervaringsleerprogram op die Persoonlike Funkzionering van Jeugdige



Sumari Tesnear
(B.A. Hons)

Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Artium in die Skool vir Biokinetika,
Rekreasie en Sportwetenskap aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.

Studieleier: Dr. C. Du P. Meyer
Potchefstroom
November 2004



VOORWOORD

Die suksesvolle afhandeling van hierdie studie sou nie moontlik gewees het sonder die bydraes en onbaatsugtige hulp van verskeie individue nie. Graag wil ek hiermee my opregte dank en waardering teenoor die volgende uitspreek:

- Aan my God en Vader wat my die verstandelike vermoë, krag, genade en gesondheid gegee het om die studie te voltooi. Aan Hom al die lof, die eer en die dank.
- My studieleier, Dr. Charlè Meyer (Vakgroep: Rekreasiekunde, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus), vir sy bereidwilligheid, motivering en leiding gedurende die studie, ek waardeer dit opreg.
- Mnr. Pirow Engelbrecht, vir die taalversorging van al die hoofstukke, baie dankie vir al die moeite.
- My ouers, Stephen en Beatrix, my sussie, Annemari en oma Sannie vir al die ondersteuning, hulp en opofferings gedurende my studie loopbaan.
- My familie en vriende vir julle voortdurende belangstelling en bemoediging.
- Kanoshare Adventures wat my die geleentheid bied om my passie uit te leef sodat die woorde van Ps.103:5 "...wat jou siel versadig met die goeie, sodat jou jeug weer nuut kan word soos dié van 'n arend...", 'n waarheid word.

Sumari Tesnear
November 2004

ABSTRACT

Keywords: Youth-at-risk, positive functioning, trauma dynamics, self-perception, decision making, experiential learning, wilderness, adventure therapy, adventure education, reflection

This study focus on the developing of an adventure-based experiential learning program (AEP) to address the personal functioning (positive functioning, self perception, trauma dynamics, relationships and decision making) of youths in the society. The methodology based on experiential learning, wilderness and adventure programming were investigated to research the impact of the AEP on the youths. This information was used to develop an AEP to implement, as an intervention, to enhance the personal functioning of the youths.

For the purpose of this study, twenty-eight students between the ages of 17 –19 years from different culture groups in South Africa participated. The youths were enrolled in an adventure program at Beyond Adventure School, which is situated near Alexandria in the Eastern Cape Province.

To compile a profile that can be used to develop an AEP, the assessment of the youths were done with the use of two questionnaires: The Comprehensive Functioning Inventory: Post – Matric (CFI – Post) and a general-reasons questionnaire, which gathered information about the reasons why the youths went to Beyond Adventure School. The CFI-Post measures the following components related to the functioning of the youth: positive functioning, self-perception, trauma dynamics, relationships and decision making. The results of the first test showed a negative profile of the youths personal functioning with the following problem areas: positive functioning, self-perception, trauma dynamics and decision making. This results showed a need to implement an AEP as intervention.

The second test results after the AEP was implemented concluded that the AEP had a positive impact (with a effect size of $p>0,5$) on the personal functioning (the positive functioning, self-perception, trauma dynamics and decision making) of the youths.

The conclusion this study has is that scientifically developed and implemented AEP has a direct impact on the personal functioning of youths and thus can be used as an intervention.

OPSOMMING

Sleuteltermes: Risikojeug, persoonlike funksionering, ervaringsleer, wildernis, avontuurterapie, reflektoring, avontuuroopvoeding

Agt en twintig jeugdige tussen die ouderdom van 17-19 jaar, uit verskillende taal en kultuur agtergronde, is blootgestel aan 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram (AEP). Die jeugdige is afkomstig van oor die hele Suid-Afrika en het deelgeneem aan opleiding wat plaasgevind het by Beyond Adventure-avontuurskool, geleë in die Alexandria-omgewing in die Oos-Kaapprovinsie.

Hierdie studie vestig die aandag op die ontwikkeling van 'n wetenskaplik gebaseerde (AEP) en die persoonlike funksionering (positiewe funksionering, selfpersepsie, verhoudings, besluitnemingsvermoë en trauma-dinamika) van jeugdige binne die samelewing. Die metodologie van ervaringsleer, wildernis- en avontuurprogramme word ondersoek om die impak daarvan op jeugdige te bepaal vir die ontwikkeling van 'n AEP wat as intervensie gebruik kan word om die persoonlike funksionering van jeugdige suksesvol aan te spreek.

Hierdie studie poog om 'n profiel saam te stel van deelnemende jeugdige vir die ontwikkeling van 'n AEP wat volhoubare veranderinge in die jeugdige se persoonlike funksionering kan voortbring. Die profiele van die jeugdige is met behulp van twee vraelyste saamgestel deur inligting te versamel: Die Omvattende Funksionering Inventaris: Post-Matriek (CFI-Post) (Faul en Hanekom, 1997:8-9) asook 'n algemene-redes-vraelys rakende waarom besluit is om Beyond Adventure-avontuurskool as opleidingsinstansie te besoek, is gebruik.

Die volgende gedragskomponente wat verband hou met die funksioneringsvlak van jeugdige word deur die CFI-Post gemeet: positiewe funksioneringselemente, selfpersepsie, trauma-dinamika, verhoudinge en besluitnemingsvermoë. Die resultate van die studie wys op probleme in die volgende dimensies: positiewe funksionering, selfpersepsie, trauma-dinamika en besluitnemingsvermoë. Die data wat ingesamel is deur die vraelyste, bevestig dat die AEP wel 'n positiewe impak het op die persoonlike funksionering van jeugdige deurdat die effekgrootte van die verantwoordelikheid vir ander, frustrasie, selfwaarde en trauma-dinamika, 'n medium tot 'n grooteffek tydens die retensietoets getoon het ($p > 0,5$). Verder is gevind dat die AEP 'n volhoubare effek het op die veranderinge wat in die persoonlike funksionering van die jeugdige voorgekom het.

INHOUDSOPGAWE

Voorwoord	i
Abstract	ii
Opsomming	iv
Inhoudsopgawe	vi
Lys van Figure	ix
Lys van Tabelle	x
Lys van Afkortings	xi

Hoofstuk 1

PROBLEEM EN DOEL VAN STUDIE

Inhoud

1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	4
1.3 Doelstellings	9
1.4 Hipotese	9
1.5 Vooruitskouing	10
1.6 Konseptualisering van begrippe	11

Hoofstuk 2

AEP: 'N METODOLOGIESE ONTLEDING

Inhoud

2.1 Inleiding	14
2.2 Persoonlike funksionering van jeugdige	15
2.2.1 Uiteensetting: Persoonlike funksionering	16
2.2.2 Die AEP en persoonlike funksionering van jeugdige	21

2.3	AEP: Metodologiese ontleding	27
2.3.1	Inleiding	27
2.3.2	Die struktuur van die AEP	29
2.3.3	Die programbeplanningsproses	46
2.4	Samevatting	66

Hoofstuk 3

METODE VAN ONDERSOEK

Inhoud

3.1	Keuse van die proefpersone	68
3.2	Vraelyste	69
3.3	Insamelingsprosedures	70
3.4	Statistiese verwerkings van toetsresultate	71
3.5	Ontwikkeling van die AEP	72
3.6	Die programbeplanningsproses	75
3.7	Spesifieke doelstellings van die AEP	77

Hoofstuk 4

BESPREKING VAN RESULTATE

Inhoud

4.1	Inleiding	78
4.2	Demografiese inligting	79
4.3	Profiel van die ondersoekgroep	80
4.4	Praktiese betekenisvolheid en effekgroottes van die veranderlikes	102
4.5	Samevatting	109

Hoofstuk 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Inhoud

5.1	Samevatting	111
5.2	Gevolgtrekkings	113
5.3	Aanbevelings	118

BRONVERWYSINGS	120
-----------------------	-----

AANHANGSEL A	136
---------------------	-----

AANHANGSEL B	137
---------------------	-----

AANHANGSEL C	139
---------------------	-----

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Die uiteensetting van die AEP	49
Figuur 2.2	Kolb se ervaringsleermodel	58
Figuur 2.3	Die ervaringsleergolf	58
Figuur 4.2.1	Geslagsprofiel van die respondente	79
Figuur 4.2.2	Taalvoorkeur van die respondente	80
Figuur 4.3	Positiewe funksioneringsprofiel van die totale groep	83
Figuur 4.3.1	Positiewe funksioneringsprofiel van die meisies	85
Figuur 4.3.2	Positiewe funksioneringsprofiel van die seuns	86
Figuur 4.4:	Besluitnemingsvermoë - profiel van totale groep	88
Figuur 4.4.1:	Besluitnemingsvermoë - profiel van die meisies	90
Figuur 4.4.2:	Besluitnemingsvermoë - profiel van die seuns	90
Figuur 4.5:	Selfpersepsieprofiel van totale groep	91
Figuur 4.5.1:	Selfpersepsieprofiel van die meisies	95
Figuur 4.5.2:	Selfpersepsieprofiel van die seuns	96
Figuur 4.6:	Trauma-dinamikaprofiel van die groep	97
Figuur 4.6.1:	Trauma-dinamikaprofiel van die meisies	100
Figuur 4.6.2:	Trauma-dinamikaprofiel van die seuns	101

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	Die totale groep se effekgroottes	104
Tabel 4.2	Die seuns se effekgroottes	106
Tabel 4.3	Die meisies se effekgroottes	107
Tabel 1	Die breë doelwitte van die ingreep, soos dit per dag voorgestel word	140
Tabel 2	'n Uiteensetting van die program wat betref die geskeduleerde tydsduur, die aktiwiteite self en die rasionaal van die aktiwiteite	141

LYS VAN AFKORTINGS

AEP	Avontuurgerigte ervaringsleerprogram
CFI – Post	Die omvattende Funksionering Inventaris: Post - Matriek (CFI-Post)
n	Aantal respondente
d	Effekgrootte
\bar{x}	Gemiddelde afname
SA	Standaardafwyking
PF	Persoonlike funksionering
TE	Tevredenheid
TP	Toekomspektief
BV	Besluitnemingsvermoë
OH	Onafhanklikheid
VW	Verantwoordelikheid
SP	Selfpersepsie
SW	Gebrek aan selfwaarde
IS	Isolasie
VA	Verantwoordelik vir die gevolge teenoor ander
SL	Gebrek aan selfgeding
TR	Trauma-dinamika
FR	Frustrasie
WT	Wantroue
SM	Stigma

HOOFSTUK 1

PROBLEEM EN DOEL VAN STUDIE

- 1.1 Inleiding**
- 1.2 Probleemstelling**
- 1.3 Doelstellings**
- 1.4 Hipotese**
- 1.5 Vooruitskouing**
- 1.6 Konseptualisering van begrippe**

1.1 INLEIDING

Vir die meeste volwassenes kom jeugdiges oor die algemeen as emosioneel ongebalanseerd voor, maar die werêld waarbinne jeugdiges vandag effektief moet funksioneer, word misgekyk.

Jeugdiges spring nie meer, soos vroeër jare, spanning, depressie en donker gedagtes vry nie. Volgens dr. Cecile Gericke, 'n Johannesburgse kliniese sielkundige, is die profiel van die hedendaagse jeugdige een van innerlike eensaamheid en verlatenheid. As gekyk word na die verhoogde mate van sosiale trauma waarmee vandag se jeug gekonfronteer word tesame met die eise wat die samelewing aan hulle stel, is hierdie geen verbasende bevinding nie (Otto, 2000:96).

Vanweë die veranderde samelewing het gesinstrukture aansienlik verander. Deesdae is dit meer die norm as die uitsondering dat beide ouers werk en enkelouergesinne kom al hoe meer voor. Onder meer veroorsaak die gejaagdheid van die samelewing dat die meeste jeugdige geen ouertoesig het wanneer hulle na skool tuis kom nie. Gemeenskapsorganisasies en kerke wat daar is om die gesinslewe te ondersteun is besig om minder betrokke te raak.

Die intense behoefte van jeugdige om iewers te behoort, maar wat afgeskeep word as gevolg van 'n tekort aan emosionele intimiteit, skep gevoelens van verlatenheid, innerlike eensaamheid, 'n gebrek aan selfwaarde en selfgeding, frustrasie, wantroue en hulpeloosheid.

Volgens Luckner en Nadler (1997:276) beteken dit dat vandag se jeug meer blootgestel is as vorige geslagte - nie noodwendig dat alle jeugdige hulself skuldig maak aan destruktiewe gedrag nie. Daar bestaan wel onder jeugdige gesonde hanteringsmeganismes wat gebruik word om op 'n vroeë stadium reeds besluite en keuses te maak, verantwoordelikheid te aanvaar en om aan die eise van die samelewing te voldoen. 'n Belangrike vraag wat gevolglik ontstaan, is waarom daar dan 'n mindere groep jeugdige is wat tog oorweldig word deur die druk van die samelewing en nie daarin slaag om op 'n persoonlike vlak effektief te kan funksioneer nie?

Jeugdige het 'n inherente behoefte om aan avontuur, uitdagings, risiko's en eksperimentering deel te neem (Cason & Gillis, 1994:40). Volgens prof. Charl Vorster van MEDUNSA (aangehaal deur Otto, 2000:96) is dit waar die probleem opgesluit lê: daar is te min veilige uitlaatkleppe vir vandag se jeugdige waar daar eksperimenteer en gewaag kan word binne 'n groepsopset. Gevolglik lei dit daartoe dat, indien jeugdige vandag iets avontuurliks doen, daar een of ander reël verbreek word. Ter bevestiging van hierdie stelling meen Carrell (1993:1) dat jeugdige deesdae die feit dat hul vriende dwelms gebruik en gereeld

gerehabiliteer moet word; dat alkohol vrylik beskikbaar is en meestal gebruik word selfs nog voor die ouderdom van sestien, asook aborsies as algemeen aanvaar. Jeugdiges wat hulself skuldig maak aan diefstal of vandalisme word dikwels as "avontuur-sterre" deur die jeugdiges gesien.

Die goeie nuus is dat hierdie jeugdiges nie heeltemal 'n verlore saak is nie, aangesien hulle 'n belangrike deel uitmaak van die deelnemers aan avontuurgerigte ervaringsleerprogramme¹ (AEP), hetsy dit terapeuties, opvoedkundig of rekreatief van aard is (Cason & Gillis, 1994:40). Verder reken Cason en Gillis (1994:40) asook Crompton en Sellar (1981:28) dat die AEP 'n positiewe impak het op die persoonlike funksionering van jeugdiges. Gegee die konneksie wat die jeugdiges se persoonlike funksionering het ten opsigte van welstand in die latere stadium van hul lewe is dit egter belangrik vir die individue wat met die jeugdiges werk, om kennis te dra van faktore wat die jeugdiges beïnvloed. Hierdie kennis word ingesamel deur assessering, om sodoende die spesifieke behoeftes van die jeugdiges te bepaal.

Terselfdertyd moet onthou word dat die jeugdiges op hierdie stadium in die ideale posisie is om deel te neem aan intervensieprogramme wat gebaseer word op avontuurgerigte ervaringsleerbeginsels. Die spesifieke ontwerp en implementering van die AEP kan die jeugdiges se persoonlike funksionering, veral op die gebied van besluitneming, toekomspektief, positiewe funksionering, selfpersepsie, sosiale trauma en verhoudinge verbeter, mits die AEP spesifiek ontwikkel word om die probleemareas aan te spreek en sodoende die jeugdiges tereg te wys om optimaal binne die samelewing te kan funksioneer (Luckner & Nadler, 1997:267).

¹ Vir die res van hierdie studie word die afkorting AEP, wat verwys na avontuurgerigte ervaringsleerprogramme gebruik.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Volgens Gouws en Kruger (aangehaal deur Scheepers, 1997:1) word persone tussen die ouderdomme van 15 en 30 jaar binne die Suid-Afrikaanse konteks gedefinieer as jeugdige. Uit 'n populasie van 42 128 000 miljoen mense in Suid-Afrika is 21 064 000 miljoen, met ander woorde 50,3% van die land se populasie, jonger as dertig jaar (South African Survey, 2002). Volgens Gouws en Kruger (aangehaal deur Scheepers, 1997:1; Kinsella en Ferreira, 1997:2) is 28,3% van die bevolking, dit wil sê 12 115 000 miljoen Suid-Afrikaners as jeugdige jonger as vyftien jaar. Die genoemde statistiek bevestig dus die aanname van Witt en Crompton (1996:337) dat Suid-Afrika hoofsaaklik uit 'n jong populasie bestaan.

Sekere individue dink alle jeugdige is emosioneel gefrustreerd (Carrell, 1993:1). Weens die druk wat deur die samelewing op jeugdige geplaas word, asook die ontwikkelingsprosesse waardeur 'n jeugdige moet beweeg, gebeur dit dat die jeugdige se gesonde hanteringsmeganismes oorlaai word en dit veroorsaak spanning. Blootstelling aan hierdie stressors kan aanleiding gee tot 'n verhoogde risiko in die ontwikkeling van stresverwante siektes en emosionele skade, soos angstigtheid, gedragsprobleme, leerprobleme, alkohol – en dwelmmisbruik, gewelddadige uitbarstings, lae selfkonsep, depressie, gesinsprobleme, onttrekking en selfs selfmoord (Capuzzi & Gross, 1989:369; Carrell, 1993:1; Rudenberg *et al.*, 1998:107).

Beide Schoel *et al.* (1988:190) en Minga (aangehaal deur Carrell, 1993:1) verwys na die bogenoemde probleme as risikofaktore. In dié verband noem Le Roux (1986:121), Capuzzi en Gross (1989: 368) en Mathebula (1995:2) dat faktore

soos sosio-ekonomiese status, omgewing, onstabiele en ontwrigtende huislike omstandighede, fisieke en geestelike gesondheid daartoe lei dat sommige jeugdiges meer vatbaar is vir bogenoemde risiko's.

Suren en Stiefvater (1995:14) en Weston en Tinsley (1999:30,31) meen vervolgens dat alle jeugdige op die een of ander manier as risiko-jeug gedefinieer kan word. Jeugdige hoef nie noodwendig jeugmisdadigers te wees om blootgestel te word nie. Hulle kan slegs blootgestel word aan verskeie ontwikkelingsuitdagings, soos identiteitsvorming, psigologiese veranderinge en verwisseling van skole (Scheepers, 1997:36; Weston & Tinsley, 1999:30,31).

Suren en Stiefvater (1995:1,14) stel dit dat die toename aan afwykende gedrag daartoe lei dat die nodige intervensie of oplossing gevind moet word. Huidiglik soek jeugdige risiko's en pret, wat verkry kan word uit deelname aan onwettige aktiwiteite en nie uit deelname aan tradisionele rekreasieprogramme (sport- en rekreasie-aktiwiteite) nie, aangesien daar 'n verhoogde risiko verbonde is aan die deelname van onwettige aktiwiteite (Bandoroff & Scherer, 1994:177; Scheepers, 1997:44). Dit toon dat daar 'n behoefte is aan die AEP ter voorkoming en behandeling van risikofaktore (Bandoroff & Scherer, 1994:177; Cato *et al.*, 1999:95).

Die blootstelling van jeugdige aan AEP dra by tot persoonlike ontwikkeling en die aankweek van vaardighede om hulself, die wêreld daarbuite en hul eie rol daarin te verstaan (Waltermire, 1999:1-4). Verskeie basiese lewensvaardighede word deur middel van deelname aan hierdie aktiwiteite aangeleer, soos kreatiewe denke, besluitneming, probleemoplossing, verkryging van nodige kennis, verantwoordelikheid, kommunikasie, verstaan van die self en om met ander mense oor die weg te kom (Schoel *et al.*, 1988:69; Pike *et al.*, 1995:53; Priest & Gass, 1997:20; Lamb, 2002:7; McKenzie, 2000:24; Garst *et al.*, 2001:46). Die ontwikkeling van al hierdie vaardighede sal hulle help om doelgerig in die samelewing te funksioneer, uitdagings suksesvol te kan hanteer

en hul lewenskwaliteit te verbeter. Namate die jeugdige egter ouer word, is dit nodig dat hulle meer gevorderde lewensvaardighede aanleer wat hulle sal help om sodoende hulself doeltreffend te organiseer en in die samelewing te funksioneer. Van die vaardighede sluit in:

- 'n positiewe selfbeeld,
- selfbeheersing en onafhanklikheid,
- positiewe interpersoonlike interaksie,
- selfvertroue,
- selfhandhawing binne 'n groep,
- hanteringsvaardighede,
- sosiale verantwoordelikheid,
- oorlewing en groei,
- waardebepalings en
- optimale kognitiewe ontwikkeling (Lamb, 2002:7; Garst *et al.*, 2001:46; McKenzie, 2000:24; Priest & Gass, 1997:20; Pike *et al.*, 1995:53).

Volgens Sturges (1991) en White (1997) het persone wat blootgestel is aan die AEP 'n verandering in gedrag getoon, spesifiek met betrekking tot die selfkonsep, gesinsgebondenheid, interpersoonlike vaardighede, positiewe lewensvaardighede en algemene gedrag.

Om egter 'n doeltreffende AEP, wat op die model van Voordeel-gebaseerde Bestuur (Benefits-Based Management) geskoei is (Allen *et al.*, 1996:10) vir die jeugdige te ontwikkel en daardeur in hul behoeftes voorsien kan word en ten doel het om die verstandelike, fisiese, sosiale en psigologiese welstand van die jeug en gemeenskap te bevorder kan die jeugdige onderwerp word aan deelname aan buitelugavontuur, terapeutiese, opvoedkundige of ontwikkelings-, en intervensieprogramme (Anon, 2000b:6; Bukstein, 1998:2; Davis-Berman & Berman, 1995:3; Ewert, 1989:4; Le Coney *et al.*, 2000:71,72).

Daarom is dit belangrik om jeugdige eers vooraf te assesser ten opsigte van hul funksioneringsprofiel (Schoel *et al.*, 1988:34; Ewert, 1989:10). Miles en Priest (1990:109) beklemtoon die noodsaaklikheid van vooraf assessering, aangesien avontuurvoeding 'n proses is wat gebaseer is op gestruktureerde aktiwiteite (Hammersley, 1992:63). Sonder die inligting wat vooraf ingesamel word, is dit bykans onmoontlik om 'n akkurate en goed-bepaalde AEP te ontwikkel (Le Coney *et al.*, 2000:72).

Volgens Priest en Gass (1997:20) moet die AEP op so 'n manier ontwikkel word dat doelgerigte uitkomst soos persoonlike groei en ontwikkeling verkry kan word, sodat individue hulself kan verstaan en met ander kan vereenselwig. Die verwagte uitkomst wat binne die AEP verkry kan word, word gegroepeer binne die intrapersonlike gebied waar emosie en die individu 'n rol speel, én die interpersoonlike gebied waar die aandag op die groep en sosialisering gefokus word (Priest & Gass, 1997:20). Die verwagte uitkomst binne die interpersoonlike gebied sluit nuutgevonde vertroue in die self, verhoogde bereidwilligheid om risiko's te neem, verbeterde selfkonsep, asook leierskapsvaardighede, verhoogde logiese redenasievaardighede en verbeterde reflekerende vaardighede. Uitkomst wat van belang is by die interpersoonlike is vermeerderde samewerking, meer effektiewe kommunikasievaardighede, groter vertroue in ander, nuwe maniere van konflikhantering, vermeerdering in gedeelde besluitneming, verbeterde probleemoplossings- en leierskapsvaardighede (Priest & Gass, 1997:20).

Indien die bogenoemde uitkomst bereik word, verbeter die jeugdige se intrapersonlike en interpersoonlike gebiede en daaropvolgens sal die jeugdige se algehele welstand verbeter en word sy menslike potensiaal bereik, sodat vorige destruktiewe gedrag omgeskakel kan word in positiewe gedrag (Le Roux, 1986:111).

Die teikengroep wat bestudeer word in hierdie studie is jeugdiges (ná matriek) wat betrokke is by Beyond Adventure, 'n avontuurskool, waar hulle vir 'n tydperk van tien maande blootgestel word aan 'n avontuur- en opvoedkundige program. Die jeugdiges is 'n heterogene groep individue van verskillende agtergronde, kultuuroopvoeding en taal, met 'n ouderdomsverspreiding van tussen 17 –19 jaar. Tydens 'n voorafopname oor die redes waarom hulle deel wil wees van die Beyond Adventure-program is die volgende redes in prioriteitsvolgorde aangevoer:

- om weg te kom van die druk van die ouers,
- onsekerheid oor hulself,
- om nader aan God en die natuur te kom,
- geen toekomsgerigtheid oor wat hul doel in die lewe is nie,
- om te leer om iets vir ander persone te beteken en
- om meer te leer van avontuuraktiwiteite.

Die vraag wat derhalwe met die navorsing beantwoord wil word, is of die eerste fase van die opleidingsprogram, wat gekenmerk word deur buiteluggerigte aktiwiteite, tesame met 'n ervaringsleerprogram 'n effek toon op die verbetering van die persoonlike funksionering, met ander woorde die vermoë om besluite te kan neem, trauma te kan hanteer, effektiewe verhoudings met ander te kan handhaaf, selfpersepsie en positiewe funksionering van jeugdiges betrokke by die instansie.

Die antwoord op die bogenoemde vraag sal die waarde aandui wat die samestelling van die AEP inhou vir die funksionering van die jeugdiges, asook wys op die noodsaaklikheid van die programsamestelling om wetenskaplik van aard te wees en as 'n rigtingwyser te dien vir die AEP-programmeerder.

Hierdie studie se doel is tweeledig: dit poog om eerstens die noodsaaklikheid van vooraf assessering van jeugdiges se persoonlike funksioneringsprofiel te

beklemtoon, en tweedens dat die AEP ontwikkel word vanuit 'n wetenskaplike grondslag om hierdie persoonlike funksionering van die jeugdige aan te spreek.

1.3 DOELSTELLINGS

Die doel van die studie is om:

- 1.3.1 'n profiel saam te stel van 17–19 - jarige jeugdige se selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika, verhoudings- en besluitnemingsvermoë vir die ontwikkeling van die AEP;
 - 1.3.2 te bepaal of die voorafgaande gedeelte van die opleidingsprogram 'n effek het op die selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika, verhoudings- en besluitnemingsvermoë van 17–19 - jarige jeugdige by Beyond Adventure - avontuurskool;
 - 1.3.3 die volhoubaarheid van die AEP te bepaal ten opsigte van selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika, verhoudings - en besluitnemingsvermoë van 17-19 - jarige jeugdige by Beyond Adventure-avontuurskool.
-

1.4 HIPOTESE

Hierdie studie is op die volgende hipoteses gegrond:

- 1.4.1 dat jeugdiges tussen die ouderdomme van 17–19 jaar 'n negatiewe profiel toon ten opsigte van selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika, verhoudings- en besluitnemingsvermoë;
- 1.4.2 dat die voorafgaande gedeelte van die opleidingsprogram, tesame met die AEP wel 'n effek sal toon op die verbetering van 17–19 - jarige jeugdiges se selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika, verhoudings- en besluitnemingsvermoë;
- 1.4.3 dat die AEP wel 'n volhoubare effek het ten opsigte van selfpersepsie, positiewe funksioneringsarea, trauma-dinamika, verhoudings- en besluitnemingsvermoë van 17-19 - jarige jeugdiges by Beyond Adventure-avontuurskool.

1.5 Vooruitskouing

In Hoofstuk 2 word 'n teoretiese oorsig oor die metodiek van ervaringsleer en die AEP voorsien, asook sekere aspekte van jeugdiges wat in gedagte gehou moet word in die ontwikkeling van die AEP. In Hoofstuk 3 word die navorsingsmetodologie bespreek en in Hoofstuk 4 vind die besprekings van resultate plaas, waarna Hoofstuk 5 sal volg met die gevolgtrekkings, samevattings en aanbevelings wat tydens die studie na vore gekom het.

Vervolgens sal die konseptualisering van begrippe dien as 'n inleidende verklarende gedeelte vir Hoofstuk 2 en wat daarop volg.

1.6 KONSEPTUALISERING VAN BEGRIPPE

Vir die doel van hierdie studie word die volgende begrippe verduidelik, sodat daar geen twyfel by die leser kan ontstaan oor die beskrywing van die begrippe nie.

Avontuureervaring word omskryf deur drie kriteria. Eerstens is deelname vrywilliglik, uit eie vrye keuse; tweedens word dit intrinsiek gemotiveer en staan dit op eie meriete en derdens moet die uitkomste onseker wees (Priest & Gass, 1997:18; Miles & Priest, 1999:112).

Avontuuroopvoeding word omskryf as 'n proses wat die gebruik van avontuuraktiwiteite of kunsmatige avontuuromgewings (soos tou-bane en groep-inisiatiewe) insluit. Die aktiwiteite behels dikwels dat groepe of individue probleme kry om op te los deur van oordeel, besluitneming, samewerking, kommunikasie en vertrouwe gebruik te maak. Daar word aanvaar dat hierdie aktiwiteite risiko's en uitdagings insluit en in 'n verskeidenheid omgewings plaasvind, sodat sekere opvoedkundige doelstellings bereik kan word (Priest & Gass, 1997:17; Miles & Priest, 1999:14,111-112).

Avontuurterapie is die strategiese kombinasie van avontuuraktiwiteite tesame met terapeutiese veranderingsprosesse, met die doel om standhoudende veranderinge in die deelnemers se lewe te veroorsaak. (Gass, 1993:5; Miles & Priest, 1999:29; Itin, 2003:1).

In die literatuur word verskeie terme gebruik om die terapeutiese gebruik van avontuurprogrammering te beskryf. Hierdie terme sluit in avontuurgebaseerde berading (Schoel *et al.*, 1988), terapeutiese avontuurprogramme (Wichmann, 1991), wildernisterapie en wildernis-avontuurterapie (Berman & Davis-Berman,

1995). In sekere terme kom daar verskille voor, maar vir die meeste individue klink die beskrywings van die bogenoemde terme dieselfde (Miles & Priest, 1999:30). Verder meen Cole *et al.* (1994:2) dat avontuur terapeuties is indien die ervaringe risikoneming insluit en in die buitelug plaasvind.

Ervaringsleer word omskryf as 'n opeenvolgende proses waar 'n deelnemer kennis, vaardighede en waardes vanaf 'n direkte ervaring konstrueer. Dit bestaan uit die volgende vier stappe, nl. die konkrete ervaring, observerende reflektoring, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering. In kort word dit omskryf as leer deur te doen, gekombineer met reflektoring. Dit word ook benader vanuit die beginsel dat veranderinge in individue voorkom wanneer hierdie individue buite hul gemaksone en in 'n staat van dissonansie geplaas word.

Steyn (2001:12) beweer dat ervaringsleer 'n uitwerking het op die deelnemer se kognitiewe struktuur, houdings en gedrag, persoonlike strategieë en prosedures, en dat ervaringsleer gebaseer is op die veronderstelling dat alle ervaringe leerervaringe is (Miles & Priest, 1990:175; Gass, 1993:4; Cole *et al.*, 1994:30-33; Luckner & Nadler, 1997:3; Priest & Gass, 1997:17,136; Scheepers, 1997:48,89,92; Miles & Priest, 1999:106; Berman & Davis-Berman, 2000:1; Martin & Legg, 2002:27; Anon, 2003:2; Itin, 2003:1).

Interpersoonlike verhoudinge verwys na hoe individue in 'n groep oor die weg kom met ander individue binne die groep. Dit sluit in kommunikasie, samewerking, vertroue, konflikhantering en probleemoplossing (Priest & Gass, 1997:17; Miles & Priest, 1999:111).

Intrapersoonlike verhoudinge verwys na hoe die individu met hom/haarself oor die weg kom. Dit sluit aspekte soos selfkonsep, vertroue en selfdoeltreffendheid in (Priest & Gass, 1997:17; Miles & Priest, 1999:111).

Wildernis word omskryf as 'n area waar die aarde en die lewende gemeenskap daarin ongesteurd voortbestaan sonder enige inmenging van die mens - met die mens slegs 'n besoeker binne hierdie gebied (Cole *et al.*, 1994:2,135; Miles & Priest, 1999:321; Ewert & McAvoy, 2000:14; Russell *et al.*, 2000:213).

Jeugdige word gesien as in die ontwikkelingstadium tussen die kinderjare en volwassenheid (Louw & Edwards,1993:561). Die term jeugdige word as 'n generiese term vir tieners of jongmense gebruik. Alhoewel die meeste van die bogenoemde individue tussen die ouderdom van 13 tot 19 jaar is, is die ouderdomsbepaling buigbaar, aangesien dit slegs 'n geestestoestand is (Capuzzi & Gross, 1989:9).

HOOFSTUK 2

AEP: 'N METODOLOGIESE ONTLEDING

- 2.1 Inleiding**
- 2.2 Persoonlike funksionering van jeugdige**
 - 2.2.1 Uiteensetting: Persoonlike funksionering**
 - 2.2.2 Die AEP en persoonlike funksionering van jeugdige**
- 2.3 AEP: Metodologiese ontleding**
 - 2.3.1 Inleiding**
 - 2.3.2 Die struktuur van die AEP**
 - 2.3.3 Die programbeplanningsproses**
- 2.4 Samevatting**

2.1 INLEIDING

Hoofstuk 2 handel oor die literatuur wat verband hou met jeugdige en die AEP en word in twee afdelings aangebied, die persoonlike funksionering van jeugdige en 'n teoretiese ontleding van die AEP.

In die eerste afdeling (2.2) word teorieë op die gebied van persoonlike funksionering van jeugdiges (die teikengroep) bespreek. Hierdie funksionering word vanuit die metodologie van ervaringsleer en avontuurgerigte programme benader, aangesien dit die uitgangspunt is waarop die AEP vir die jeug ontwikkel word. Aangesien dit nie binne die fokusarea van hierdie studie val om 'n volledige perspektief op die mens se beleweniswêreld te plaas nie, word hierdie gedeelte slegs inleidend bespreek.

Die tweede afdeling fokus primêr op die metodologie rakende die AEP. Aspekte wat verwant hou met avontuur en ervaringsleer word in hierdie afdeling bespreek.

2.2 PERSOONLIKE FUNKSIONERING VAN JEUGDIGES

Binne die teoretiese benadering van persoonlike funksionering word die klem geplaas op die verbetering van die lewenskwaliteit van die jeugdiges, asook die verbetering van die jeugdiges se persoonlike funksionering (Faul, 1995:102). Indien die mens se funksioneringsfunksies ondersoek word, insluitende waardes en houdings, funksioneer dit nie as losstaande dele of na willekeur nie, maar dit vorm 'n geïntegreerde geheel wat holisties deur die mens ervaar word. Daarvolgens kan die self en die selffunksies beskou word as die integreerende funksie van funksionering. Die self en die selffunksies is die rigtinggewende tendens vir elke gedagte, emosie, wilskeuse en handeling (Faul & Hanekom, 1992:6-6).

Vervolgens word 'n kort oorsig oor die omskrywings van houdings en waardes aangebied om sodoende die terme in konteks te plaas.

- Houdings verwys na 'n bepaalde voorafingesteldheid by die individu ten opsigte van persone, objekte en gebeure. Dit is 'n psigiese gereedheidstoestand wat deur ervaring tot stand kom en oefen 'n rigtinggewende invloed uit op die persoon se reaksie op voorwerpe en situasies van belang (Faul & Hanekom, 1992:6-2).
- Waardes is 'n stel reëls wat aan die mens voorgeskryf word van hoe hy behoort op te tree. Dit is die soort gedrag wat vanuit 'n objektiewe hoek van die mens vereis word as korrekte of die regte gedrag (Faul & Hanekom, 1992:6-4).

Die persoonlike funksionering, verbande wat bestaan met ander funksioneringselemente en die selfkonsep waarin die bogenoemde elemente voorkom, word kortliks in die volgende gedeelte bespreek, aangesien dit nie in die essensie van hierdie studie vervat is om 'n deeglike uiteensetting van die aspekte oor houdings en waardes weer te gee nie.

2.2.1 UITEENSETTING: PERSOONLIKE FUNKSIONERING

Volgens Faul (1995:158) hou persoonlike funksionering verband met die gedragspatrone van die mens binne verskillende rolle en sisteme waarvan hy 'n deel vorm. Die persoon se reaksie op 'n stimuli is kongruent teenoor die vier dimensies wat binne die individu se leefwêreld met situasies in sy omgewing voorkom. Die persoon funksioneer binne 'n spesifieke omgewing (Compton & Galaway, 1994:68). Die persoon ervaar homself en sy leefwêreld op twee afsonderlike vlakke, wat verband hou met bereikingsgerigtheid, tevredenheid en

verwagtinge op die een vlak, en frustrasie, spanning en hulpeloosheid op die ander vlak. Daar is 'n spesifieke dinamika betrokke en hou verband met optimale persoonlike funksionering en sosiale disfunksie (Hepworth & Larsen, 1993:194). Vir optimale persoonlike funksionering word aangeneem dat die positiewe kragte sterker sal wees as die regressiewe kragte. Die persoonlike funksionering van die persoon vind altyd plaas binne 'n spesifieke raamwerk wat geïntegreer is met die ontwikkelingsfase waarbinne hy funksioneer. Die standaard vir optimale persoonlike funksionering laat dus ruimte vir die diversiteit en uniekheid van die persoon (Compton & Galaway, 1994:68).

Die volgende aspekte wat in die konteks van persoonlike funksionering bespreek word, kan as 'n aanvulling tot die verklaring van die persoonlike funksioneringselemente gesien word: satisfaksie/geluk, subjektiewe welstand, selfaktualisering en optimisme/hoop.

- Satisfaksie/Geluk

Beide die terme se betekenis word deur navorsers as soortgelyk beskryf, maar geluk word gesien as die subjektiewe komponent van optimale funksionering, en satisfaksie word as die meer intellektuele of kognitiewe komponent van optimale funksionering beskryf (Faul, 1995:106).

- Subjektiewe welstand

Die konsep word gedefinieer as 'n toestand waar die positiewe affek die negatiewe affek oorweldig (Diener, 1984:543).

- Selfaktualisering

Die bogenoemde konsep hou meer verband met die intellektuele en kognitiewe funksionering van die individu en vorm deel van Maslow se

hiërargie van behoeftes (Faul, 1995:107). Maslow se hiërargie stel dit dat selfaktualisering die graad is waarin mense hulself werklik ontdek en hul potensiaal ten volle verwesenlik (Louw & Edwards, 1993:454).

- Optimisme/Hoop

Dit is belangrik om bewus te wees van hierdie konsep, aangesien dit 'n sekere vlak van geluk of funksionering aandui wat belangrik is in die algemene evaluering van 'n persoon se lewe (Faul, 1995:107). Tiger (1979:18) definieer optimisme as 'n houding wat geassosieer kan word met 'n verwagting oor die sosiale en materiële toekoms – 'n toekoms wat vir die evalueerder (die persoon self) sosiaal aanvaarbaar en tot sy voordeel is of waaruit plesier geput kan word.

Dit is belangrik om kennis te neem van persoonlike funksionering se teenpool, aangesien dit sosiale disfunksionering by die jeugdiges voorstel. Die teenoorgestelde van bereikingsgerigtheid, tevredenheid en verwagtinge stel frustasie, spanning en hulpeloosheid voor, wat soms by jeugdiges voorkom (Vgl. Hoofstuk 1).

Vir verklarende doeleindes is dit nodig om 'n kort omskrywing van elk van die terme te voorsien om sodoende die leser in perspektief te plaas.

2.2.1.1 Bereikingsgerigtheid

Die term bereikingsgerigtheid hou verband met die benadering van individue ten opsigte van doelwitte wat hulle gebruik om 'n gevoel van bevoegdheid en trots te ervaar. Dit is dus 'n bewustheid van die individu se eie behoeftes, potensiaal en strewe om persoonlike doelwitte te bereik. Die bereikingsgerigte individu streef daarna om take te bemeester, sodat werkswerrigtinge en selfhoedanigheid kan verbeter (Faul & Hanekom, 1992:7-3; Faul, 1995:174).

2.2.1.2 Tevredenheid

Tevredenheid word omskryf as die unieke uitdrukking van 'n individu se gevoelens wat verband hou met die gevoel van lewenswelstand. Hierdie gevoelens het geen spesifieke objektiewe oorsprong nie, maar word gekenmerk deur die unieke interaksie van die individu met sy omgewing. Dit verteenwoordig dus 'n algehele beoordeling van die individu se tevredenheid met die lewe, wat verband hou met affek en kognisie (Faul & Hanekom, 1992:7-4; Faul, 1995:189).

2.2.1.3 Verwagtinge

Verwagtinge is die positiewe oriëntasie van die individu ten opsigte van die toekoms. Dit behels die emosionele ervaring van hoop en die kognitiewe evaluering van die individu se lewe vanuit 'n optimistiese siening. Die term word omskryf vanuit die oortuiging dat 'n individu sy eie toekoms kan beplan en dit wat hy doen, saak sal maak in die lewe. Dit is die oortuiging dat alles moontlik is, selfs al sou dit harde werk beteken, met geloof in die individu self en in die situasie. Dit is ook die oortuiging dat slegte dade oorwin kan word deur die goeie en dat 'n individu inherent goed is en beskerm moet word teen die slegte (Faul & Hanekom, 1992:7-6; Faul, 1995:203).

2.2.1.4 Frustrasie

Volgens die teoretiese raamwerk oor menslike funksionering is dit baie belangrik om 'n aanduiding te kry van die wyse waarop die individu gefrustreer kan word in die bereiking van sy doelwitte en begeertes. Die motiveringsteorie, wat handel oor menslike gedrag, sien frustrasie in die bereiking van doelwitte en begeertes as een van die belangrikste faktore wat 'n persoon kan immobiliseer. Langdurige frustrasie kan lei tot apatie en 'n totale disintegrasie van doelgerigte aktiwiteite, wat weer gesien kan word as 'n belangrike aanduiding van optimale funksionering (Faul & Hanekom, 1992:8-2).

Frustrasie word omskryf as die reaksie van die individu op probleme wat in homself asook die omgewing voorkom en wat hom verhoed om sy doelwitte en verwagtinge in die lewe te bereik. Frustrasie kan veroorsaak word deur oponthoud, dwarsboming of konflik, wat kan lei tot aggressie, regressie of fiksasie. Die individue se hanteringsvermoë ten opsigte van frustrasie verskil in twee opsigte: die individu kan taak-georiënteerd of ego-georiënteerd wees wanneer take benader word, of wanneer dit die geval is van interne lokus of eksterne lokus van kontrole (Faul, 1995:242).

2.2.1.5 Spanning

Spanning is die toestand wat 'n individu bereik sodra hy besef dat hy nie meer positief kan reageer op die eise van die omgewing nie (Lazarus & Folkman, 1985:16). Hierdie fase word gewoonlik bereik wanneer alle interne en eksterne bronne uitgeput is en die oorsaak gevind kan word by 'n kombinasie van stressors (spanningsvolle lewensgebeure) wat sekere aanpasbare strategieë van die individu verg, asook die individu se persepsie en beoordeling van die gebeure, sy vermoë om die gebeure te kan hanteer en gevolglike reaksies op hierdie gebeure (Johnson, 1986:16,22; Louw & Edwards,1993:658; Faul, 1995:242).

2.2.1.6 Hulpeloosheid

Hulpeloosheid word deur die individu ervaar as 'n toestand wanneer hy besef dat alles wat hy doen in elk geval nie van belang is nie en dat hy op geen manier die omgewingskragte in sy lewe kan beheer nie. Dit hou verband met die disintegrasie van doelgerigte aktiwiteite wat gevolglik daartoe lei dat geen sin in die lewe ervaar word nie. Die individu se hanteringsvaardighede is normaalweg uitgeput en funksioneer reeds 'n geruime tyd onder te veel druk (Louw & Edwards, 1993:751; Faul, 1995:264).

2.2.1.7 Die self

Die self is 'n funksioneringsfunksie wat die mens se hele bestaan tot 'n sinvolle en bewus-ervaarde geheel integreer. Terwyl die self 'n funksioneringfunksie is wat die mens sy gedrag in 'n holistiese sin laat beleef, is die selfbeeld of –konsep 'n spesifieke konseptualisering van die self. Die individu evalueer homself op grond van sy selfkennis. Faul en Hanekom (1992:6-7) meen dat die individu altyd sal optree in ooreenstemming met sy selfkonsep. Die selfkonsep het dus 'n wydverspreide effek op die mens se gedrag en funksioneer as 'n primêre bepaler daarvan. Die selfkonsep is dus 'n komplekse en dinamiese sisteem van oortuigings wat die persoon van homself het. Dit kan nie gelyk gestel word aan die ware self nie, aangesien dit slegs 'n subjektiewe beeld is wat die individu van homself het (Faul & Hanekom, 1992:6-6).

Nadat daar aandag geskenk is aan aspekte rakende die persoonlike funksionering van die jeug en meer duidelikheid daarvoor verkry is, word die verband wat bestaan tussen jeugdiges en die AEP vervolgens bespreek.

2.2.2 DIE AEP EN PERSOONLIKE FUNKSIONERING VAN JEUGDIGES

Vir die toepassing van die AEP is dit belangrik om te onthou dat elke jeugdige wat betrokke is by die Beyond Adventure-avontuurskool uit 'n unieke familie, etnisiteit, sosiale en kulturele agtergrond afkomstig is.

Binne die Beyond Adventure-program word die AEP nie afsonderlik gebruik nie, maar wel as deel van 'n ontwikkelings- en opvoedkundige program. Die

destruktiwe sosiale gedrag en ander aspekte van die jeugdiges word aangespreek deur 'n verskeidenheid programme wat gevolglik 'n multi-dimensionele effek veroorsaak. Die programme spreek nie net destruktiwe gedrag aan nie, maar versterk ook sosiaal aanvaarbare gedrag, asook die funksioneringselemente van die jeugdiges om sodoende effektief as volwassenes binne die samelewing te kan funksioneer (Crompton & Sellar, 1981:28).

Om hierdie stelling te bevestig moet aandag gegee word aan die samestelling van die AEP deur 'n verskeidenheid aktiwiteite. Volgens Brand (2001:41) is dit 'n suksesvolle metode om te gebruik om die probleme van jeugdiges aan te spreek. Hierdie AEP is isomorfies van aard ten opsigte van die deelnemers se eie lewenservaringe, sodat dit as metafoor gebruik kan word om dit wat in die AEP geleer is op 'n latere stadium na die werklike lewensituasie oor te dra (Gass, 1993:29; Brand, 2001:41). Die meeste jeugdiges moet bygestaan word in die oordrag van die leer na werklike lewensituasies (Vgl. 2.3.2.14), daarom is dit belangrik dat volgehoue opvolgprogramme na afloop van die AEP aangebied word (Gass, 1993:29).

Die aktiwiteite en uitdagings wat in die AEP gebruik word, is ook holisties van aard en spreek die persoon se funksionering op so 'n wyse aan; met ander woorde die fisiese, emosionele en geestelike aspekte van die jeugdiges word aangespreek (Luckner & Nadler, 1997:4; Scheepers, 1997:61,66; Steyn, 2001:40; Martin & Legg, 2002:27). Deur die gebruik van metafore sal hierdie aktiwiteite die gewone destruktiwe hanteringstrategieë en wanaangepaste reaksies van die jeugdiges se funksionering op alle gebiede (naamlik die fisiese, emosionele en kognitiewe) uitlok (Gass, 1993:21; Scheepers, 1997:73). Dus fokus die uitkomst van die AEP op die persoonlike en interpersoonlike ontwikkeling van die jeugdiges (Priest & Gass, 1997:18).

In die ontwikkeling van die self leer die jeugdige verskeie vaardighede aan, soos kommunikasievaardighede wat die persoonlike en interpersoonlike ontwikkeling bevorder (Gass, 1993:37; Ewert & McAvoy, 2000:17). Hierdie vaardighede laat die jeugdige toe om beter keuses te maak en dus persoonlike funksionering bevorder en om negatiewe groepsdruk en kulturele invloede te hanteer (Ewert & McAvoy, 2000:19, Russell, 2001:75, Sibthorp, 2003:85).

Hierdie veranderinge word moontlik gemaak deur deelname aan 'n probleemoplossende proses, wat behels dat die jeugdige sekere vaardighede ontwikkel gedurende die AEP (Kimball & Bacon, 1993:13). Die jeugdige word blootgestel aan uitdagings (wat in aktiwiteite vervat is), wat 'n honderd persent individuele poging en samewerking van die jeugdige vereis. Hierdie uitdagings en die aanleer van nuwe vaardighede vind gewoonlik plaas in gestruktureerde spanningsvolle situasies (Scheepers, 1997:62). Die probleme wat in die AEP gebruik word, word gestruktureer om as gevaarlik en onoplosbaar vir die jeugdige voor te kom, maar in werklikheid word sukses as uitkoms verkry (Gass, 1993:14;22; Priest & Gass, 1997:45-48; Miles & Priest, 1999:113).

In die geval waar die jeugdige se disfunksionele gedrag moet verander, noem Gass (1993:20) en Scheepers (1997:61) dat die dramatiese effek van die aktiwiteite (wat veroorsaak word deur die spanningsvolle situasies) binne die AEP nie bydra tot die verandering nie, maar die manier waarop die probleme gestruktureer is wel 'n bydraende faktor is.

Die AEP gebruik hierdie spanningsvolle situasies – hulle staan sentraal ten opsigte van die veranderingsproses (Steyn, 2001:149). Die angstigtheid wat gepaard gaan met die spanningsvolle situasie word gebruik om die veranderinge mee te bring. Deur hierdie angstigtheid en die suksesvolle voltooiing van die aktiwiteit met mekaar te versoen, lei dit tot 'n verhoogde mate van selfwaarde by

die jeugdiges (Gass, 1993:21). Die jeugdige is dikwels geneig om die aktiwiteite (wat spanningsvolle situasies veroorsaak) as 'n hoë risiko te ervaar, waar dit in werklikheid lae of geen risiko vir die jeugdige inhou nie (Gass, 1993:14;22; Priest & Gass, 1997:45-48; Miles & Priest, 1999:113). Die AEP word dus deur middel van die spanningsvolle situasie (Steyn, 2001:149) ontwikkel om die jeugdige se destruktiewe houdings en persepsies te verander na gevoelens van bemagtiging, uithouvermoë en selfvertroue (Gass, 1993:21). Deelname aan die AEP maak dit vir die jeugdige ook moontlik om te verstaan watter veranderinge nodig is in sy persoonlike funksionering om optimaal te funksioneer en hoe om hierdie verandering na afloop van die program vol te hou (Russell, 2001:75; Steyn, 2001:125).

Die impak van die AEP op jeugdige sluit in die voordele wat die jeugdige uit deelname aan die AEP kan kry. Volgens Ewert en McAvoy (2000:14) word voordele omskryf as 'n verbeterde toestand of die voorkoming van 'n verergerde toestand ten opsigte van die persoon of 'n groep persone.

Brand (2001:45) verwys na 'n studie waarin die AEP aangebied is. Tydens hierdie studie is vier programme se impak op die jeugdige geëvalueer. Daar is bevind dat hierdie programme 'n bydrae gelewer het tot die verbetering van die jeugdige se gedragsprobleme, omdat hul houdings en gedrag binne die AEP-omgewing uitgedaag is om veranderinge te laat plaasvind (Gass, 1993:20).

Navorsers soos Wichmann (1991:43), Gass (1993:15), Bandoroff en Scherer (1994:177,179), Weston en Tinsley (1999:32,34,35), Ewert en McAvoy (2000:14), Russell *et al.* (2000:207) en Sibthorp (2003:80) het in hul onderskeie studies bevind dat 'n soortgelyke AEP wel 'n impak het op die verbetering van selfpersepsie en gesinsaanpasbaarheid, vertrouensbou, kommunikasie, onderhandeling, emosionele herstel, selfdoeltreffendheid, groepkohesie, selfbemagtiging, gedrag en lokus van kontrole. Uit bogenoemde studies kan

afgelei word dat die AEP wel 'n positiewe effek het op jeugdige se persoonlike funksionering (Weston & Tinsley, 1999:37).

Verder toon Rosol (2000:44) dat die impak van die AEP geweldig is, aangesien hierdie programme jeugdige betrek wat nie die geleentheid het om verder fisies, emosioneel en psigologies te ontwikkel nie. Dié spesiaal ontwerpte AEP daag die persoon uit om sodoende aanvaarbare sosiale waardes aan te leer, wat op hul beurt spanning, frustrasie, hulpeloosheid, passiwiteit en gevoelens van verlaagde selfwaarde aanspreek (Rosol, 2000:44).

Crompton en Sellar (1981:28) en Steyn (2001:59) noem die volgende uitkomst wat verkry kan word indien ontwikkeling binne die intrapersonlike vlak plaasvind:

Die bewustheid van die self en selfbeoordeling, selfvertroue, selfagting, selfkonsep, hantering van spanning, deursettingsvermoë, aanpassing, selfbeheer, lokus van kontrole, selfaktualisering, bereidheid om risiko's te neem en selfdoeltreffendheid te verbeter en die verhoging van bevoegdheid vind plaas. Op die interpersoonlike vlak kan verbetering of ontwikkeling plaasvind binne die volgende aspekte: groepbewustheid, samewerking, groepkohesie en groepafhanklikheid, ondersteuning, groepeffektiwiteit, spanontwikkeling, verandering in houding en persepsie teenoor ander, vertroue en interaksie in ander, kommunikasie- en terugvoervaardighede, motivering, beplanning, probleemoplossingsvaardighede, moraal en respek (Steyn, 2001:59).

Schoel *et al.* (aangehaal deur Scheepers, 1997:73; Davis-Berman en Berman, 2000:1) verduidelik dat die fisiese natuur van die aktiwiteit die *gedrag* van die individu asook die vertroue-, uitdagende en empatiese uitlokkende elemente binne die aktiwiteit, die *emosionele* vlak van die individu aanspreek; en die doelstellings en probleemoplossende elemente op die *kognitiewe* vlak van die individu fokus. Hierdie holistiese benadering is noodsaaklik, aangesien die

individuele nie op sy eie kan funksioneer nie, maar in 'n wyer sosiale konteks wat gesinne, gemeenskappe en die samelewing insluit (Scheepers, 1997:73).

Met deelname aan soortgelyke programme word die jeugdige geleer om emosie op 'n konstruktiewe manier te hanteer (Gass, 1993:37; Russell *et al.*, 2000:211) en indien dit gekombineer word met die verbetering van fisiese gesondheid, welstand en selfbeeld, kan dit aanleiding gee tot persoonlike groei (Gass, 1993:37,46,53; Bandoroff & Scherer, 1994:177; Russell *et al.*, 2000:216; Ewert & McAvoy, 2000:19), waardeur die selfkonsep verbeter word en wat self-bemagtiging en entoesiasme tot gevolg het (Gass, 1993:36; Ewert & McAvoy, 2000:17,19; Rosol, 2000:42).

Die inligting wat tot dusver bespreek is, verwys onder andere na die verskeie voordele wat die AEP vir die deelnemers kan bied. Die AEP-omgewing word as waardevol beskou, aangesien dit 'n helende bron vir jeugdige met persoonlike funksioneringsprobleme is - wat nie noodwendig deur die tradisionele terapeutiese tegnieke aangespreek word nie. Die voordele bevestig dus die impak van die AEP op die persoonlike funksionering van jeugdige (Weston & Tinsley, 1999:37; Russell *et al.*, 2000:207, 208).

Hierdie gedeelte het spesifieke aspekte rondom die persoonlike funksionering van die jeugdige bespreek, asook die impak van die AEP op die persoonlike funksionering van die jeugdige. Vervolgens word die AEP bespreek aan die hand van sekere beginsels, asook die ontwikkeling van die AEP aan die hand van verskeie sisteembenaderinge en ervaringsleermodelle.

2.3 AEP: METODOLOGIESE ONTLEDING

2.3.1 INLEIDING

Verskeie navorsers beklemtoon die voordele (Vgl. Hoofstuk 2.2.2) wat geïdentifiseer is uit navorsing oor die impak van AEP op jeugdiges. Die voordele hier ter sprake is die verlaging van spanning, bewusmaking van die self en omgewing, verhoging van individuele bevoegdheid, verbetering van selfwaarde, verhoging van selfbeeld en selfvertroue, hantering van lewensituasies, verbetering van fisieke fiksheid en uithouvermoë, en die uitdrukking van frustrasie en angs (Crompton & Sellar, 1981:28; Miles, 1987:4; Gass, 1993:21; Steyn, 2001:59). Sommige AEP spreek ook die volgende komponente aan: selfbemagtiging, leierskap, die aanleer van sosiale vaardighede en die hantering van alkohol -en dwelmmisbruik (Scheepers, 1997:70).

Scheepers (1997:70) noem dat 'n omvattende AEP, wat spesifiek ontwikkel word om aan 'n verskeidenheid behoeftes van die jeugdiges te voldoen meer suksesvol is in die bevrediging van behoeftes asook die aanspreek van probleme wat moontlik kon voorkom (Bandoroff & Scherer, 1994:177). Priest (1986:104) en Steyn (2001:61) meld dat vanuit bogenoemde oogpunt behoort die AEP meer spesifiek en uitkomsgerig ontwikkel te word, eerder as 'n algemene aanbieding van die AEP.

Die AEP se doel is om hierdie probleme of te wel disfunksionele gedrag (gedrag wat die funksionering van die jeugdiges nadelig beïnvloed) vanuit 'n spesifieke

verwysingsraamwerk aan te spreek (Davis-Berman & Berman, 1994:140; Russell, 2001:73). Die AEP fokus daarop om die jeugdige se kognitiewe, emosionele en fisiese funksionering aan te spreek deur gebruik te maak van spesifieke, geïntegreerde en gestruktureerde avontuuraktiwiteite (Gass, 1993:234; Davis-Berman & Berman, 1994:13; Weston & Tinsley, 1999:31; Ewert & McAvoy, 2000:20; Itin, 2003:2). Om 'n jeugdige die geleentheid te gun om homself en sy vermoëns te bewys het 'n meer volgehoue effek as wanneer daar vir die jeugdige vertel word waartoe hy in staat is. Dit wil sê dat die tradisionele terapeutiese ingrepe soos kliniese berading nie so effektief is as terapeutiese ingrepe wat in die avontuurgerigte ervaringsleeromgewing plaasvind nie (Munson, 1990:3; Bandoroff & Scherer, 1994:175; Little, 1995:22; Davis-Berman & Berman, 1995:2; Russell *et al.*, 2000:216; Brand, 2001:40).

Die ervaringsleermetodologie word tydens die aanbieding van die AEP toegepas en is dit een van die uitgangspunte wat bydra tot die ontwikkeling daarvan. Daarbenewens word verskeie uitdagende aktiwiteite in die AEP as metafore gebruik vir hindernisse wat in die jeugdige se lewe kan voorkom (Gass, 1993:245; Brand, 2001:41).

Vir die ontwikkeling van AEP (wat die behoeftes van die jeugdige effektief bevredig) moet 'n definitiewe proses gevolg word (Peterson & Stumbo, 2000:61). Gass (1993:4,13), Priest en Gass (1997:136), Scheepers (1997:62,89) en Peterson en Stumbo (2000:61) beklemtoon die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van 'n spesifieke program, sodat sekere uitkomst verkry kan word. Verder noem Gass (1993:4,13), Priest en Gass (1997:136) en Scheepers (1997:62,89) dat die jeugdige aan 'n meer aktiewe proses van ervaringsleer moet deelneem om te verseker dat aangeleerde kennis suksesvol van een situasie na 'n ander oorgedra kan word. Die jeugdige leer dus meer effektief indien daar direkte en betekenisvolle kontak met die leerervarings is (Kimball & Bacon, 1993:13).

In hierdie afdeling (2.3) verskuif die klem na die karaktereienskappe en veranderlikes wat 'n invloed het op die AEP en die programbeplanningsproses.

2.3.2 DIE STRUKTUUR VAN DIE AEP

Die struktuur van die AEP verwys na die komponente wat daarin teenwoordig is. Verskeie navorsers (Kimball en Bacon, 1993:13; Luckner en Nadler, 1997:27; Kolb, (1984,1995); Priest en Gass, 1997:136; Kraft, 1999:188; Davis-Berman en Berman, 2000:1; Mitchell en Poutiatine, 2001:180 en Steyn, 2001:33) verwys na ervaringsleer as 'n metode van leer deur te doen en om oor die doen te reflekteer. Ervaringsleer vind plaas waar veranderinge in oordeel, emosie, kennis en vaardighede voorkom as gevolg van die deelname aan gebeurtenisse in die deelnemer se lewe (Martin & Legg, 2002:27). Die deelnemer verkry dus kennis en vaardighede as gevolg van deelname aan 'n direkte ervaring (Luckner & Nadler, 1997:3).

Luckner en Nadler (1997:4) asook Steyn (2001:33) noem dat ervaringsleer suksesvol is indien die jeugdige verantwoordelikheid en eienaarskap aanvaar vir hul aksies, en ook gewillig is om te leer deur middel van begeleide reflektering van hul ervarings. Reflektering is dus 'n voorloper van leer en sonder reflektering gaan die potensiaal van leer verlore (Greenaway, 1993:12; Priest & Gass, 1997:17).

Indien die definisie van ervaringsleer (Vgl. Hoofstuk 1.6) in gedagte gehou word, kan die elemente wat daarin teenwoordig is, oorgedra word na die AEP. Soos wat die ervaringsleerbeginsel daarop fokus om die jeugdige te plaas in aktiwiteite wat hul disfunksionele gedrag aanspreek, maar die funksionele gedrag

beloon, fokus die AEP ook op die beginsel van ervaringsleer (Gass, 1993:5; Scheepers, 1997:50; Steyn, 2001:33). Die volgende uitgangspunte van Kraft en Sakofs (aangehaal deur Gass, 1993:5; Luckner en Nadler, 1997:4; Priest en Gass, 1997:137) word in die AEP vervat:

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

In die AEP is daar verskeie karakteriserende komponente (soos bogenoemde uitgangspunte) wat dien as 'n grondslag vir die daarstelling van effektiewe AEP. Hierdie komponente voorsien 'n rede sowel as 'n teoretiese raamwerk vir die ontwikkeling en uitvoering van die AEP. Die AEP is nie ontwerp om ander avontuurgerigte-programme te vervang nie, maar eerder om in samewerking met huidige programme gebruik te word en so te verseker dat verandering as uitkoms bereik kan word (Gass, 1993:5). Die rasionaliteit vir die gebruik van avontuurgerigte ervaringsleer om die terapeutiese assessering en behandeling te versterk is deur verskeie navorsers aangeteken (Munson, 1990:3; Bandoroff & Scherer, 1994:175; Little, 1995:22; Davis-Berman & Berman, 1995:2; Brand, 2001:40).

Die volgende beginsels word as grondslag gebruik vir die ontwikkeling en implementering van die AEP (Gass, 1993:5; Luckner & Nadler, 1997:4; Priest & Gass, 1997:138-140; Ewert & McAvoy, 2000:20).

2.3.2.1 Aksie-gesentreerde programme

Die voordeel in die gebruik van AEP is dat die jeugdige aktief betrokke raak in die programme in plaas van net te luister hoe dit gedoen of wat geleer moet word. Die jeugdige leer dus deur konkrete aksies en ervarings binne die AEP: hoe om op te tree deur te doen in plaas van net te praat (Gass, 1993:23). Die interaksie tussen die jeugdige en die AEP is holisties, aangesien dit die fisiese, affektiewe en kognitiewe interaksie tussen die bogenoemde komponente aanspreek om sodoende die jeugdige se gedragpatrone en dit wat hulle glo waar te neem. Die nie-verbale kommunikasiekanale tussen die jeugdige neem toe, wat dit moontlik maak om die ware gedrag van die jeugdige waar te neem. Mason (aangehaal deur Gass, 1993:7) noem dat binne die AEP - konteks, die nie-verbale kommunikasie vyf keer meer geloofwaardig is as verbale kommunikasie. Dit ondersteun dus die geldigheid van nie-verbale interaksie wat op sy beurt 'n ryker bron van leer is - dit wat lei na voordelige veranderinge (Priest & Gass, 1997:138).

2.3.2.2 Die jeugdige se rol binne die aksie-gesentreerde program

Die jeugdige wat deelneem aan die AEP verskil in baie opsigte (ouderdom, vermoëns en agtergrond). Dit bring mee dat die behoeftes en motiewe van die jeugdige van mekaar verskil. Die fasiliteerder moet kennis dra van die behoeftes, motiewe, agtergronde en leerervarings van die jeugdige, asook die uitwerking daarvan op die AEP (Steyn, 2001:119).

Die jeugdige neem deel aan 'n program met 'n sekere verwagting oor die gebeure wat gaan plaasvind. Hulle verwag dus om 'n betekenisvolle leergeleentheid uit die ervaring te kry (Gass, 1993:59). Om te verseker dat die verwagting verwesenlik word, moet die jeugdige gemotiveerd wees om te wil

leer uit hul ervaringe (Steyn, 2001:120). Dit dui daarop dat die ervaringsleerproses 'n aktiewe proses is, wat vereis dat jeugdiges verantwoordelikheid vir hul eie leer sal aanvaar (Gass, 1993:4,59).

Vir sommige jeugdiges kan hierdie antisipering - dit wat kan gebeur - 'n mate van interne stimulasie veroorsaak (Gass, 1993:59). Hierdie stimulasie skep 'n disekwilibrium wat geleenthede vir verandering moontlik maak. Die sukses van die AEP hang af van die ewewig wat bereik word tussen die jeugdiges se deelname en die AEP (Walsh & Golins, 1976:7; Gass, 1993:7,59; Priest & Gass, 1997:46-48; Steyn, 2001:119).

Tydens die deelname aan die AEP leer die jeugdiges nuwe gedrag aan (soos bo vermeld). Vir hierdie leer om te kan plaasvind moet die jeugdiges op fisieke, emosionele en kognitiewe vlakke teenwoordig wees. Die deelnemer moet dus in staat wees om aan aktiwiteite en groepbesprekings te kan deel te neem, en om dit wat geleer is na ander situasies oor te dra (Steyn, 2001:121).

2.3.2.3 Onbekende omgewing

Jeugdiges wat deelneem aan AEP wat fokus op veranderinge, is meer geneig om weerstand teen veranderinge op te bou. Hulle kan moontlik in homeostase wees, ('n begeerte om dieselfde te bly) (Steyn, 2001:122). Die AEP verminder die weerstand deur die jeugdiges in situasies te plaas wat nuut, uniek en ondersteunend is (Gass, 1993:25,59). Een van die redes vir die verlaging in weerstand is dat die jeugdiges nie vooropgestelde idees het oor hoe sukses in die AEP gemeet word nie. Hulle het dus nie die kennis van hoe om 'korrek' op te tree nie, aangesien hulle hulself in 'n fisies unieke en sosiale omgewing bevind (Gass, 1993:59). Indien dit reg geïmplementeer is, voorsien dit 'n risikovrye atmosfeer, wat die jeugdiges aanmoedig om nuwe leerervaringe te ontdek.

Hierdie omgewing kan ook destruktiewe gedrag, wat gerig is op die self, verlaag. Die disfunksionele gedrag wat tydens interaksies voorkom, verlaag; emosionele en intellektuele energie word vrygestel, sodat veranderinge makliker kan plaasvind (Gass, 1993:25; Priest & Gass, 1997:138).

Die onbekende omgewing is vereenvoudig en voor-die-hand-liggend, wat veroorsaak dat die jeugdige probleme kan identifiseer en aanspreek (Gass, 1993:25; Steyn, 2001:124). Volgens Steyn (2001:122), Gass (1993:14), Kimball en Bacon (1993:14), Richards en Smith (2003:222) rus die klem nie soseer op die buitelig nie, maar op die onbekendheid van die omgewing.

Die AEP hoef dus nie net in die buitelig nie, maar ook in stedelike gebiede aangebied word, solank die onbekende omgewing daarin voorkom.

Die onbekende omgewing voorsien 'n duidelike kontras met die jeugdige se huidige lewe. Walsh en Golins (1976:4) noem die volgende oor die kontras wat dit veroorsaak:

“Contrast is used to see generality, which tends to be overlooked by human beings in a familiar environment or to gain a new perspective on the old, contrasting environment from which the learner comes. The learner's entry into a contrasting environment is the first step towards reorganizing the meaning and direction of his experience.”

Die jeugdige beleef funksionele gedrag wat voorkom in die huidige AEP en dra dit oor na sy werklike lewensituasies. Die jeugdige leer nuwe inligting aan, wat hom sal help met die leerproses in sy bekende omgewing (werklike lewensituasie) (Gass, 1993:7,26,59; Steyn, 2001:124).

2.3.2.4 Klimaat van verandering

Die AEP, indien dit reg geïmplementeer word, kan elemente binne die program gebruik om die jeugdige se motivering vir verandering te versterk. Dit gebeur gewoonlik deur die toepassing van eustress (Priest & Gass, 1997:138).

Eustress is die gesonde gebruik van spanning binne die jeugdige se situasie, waar dit op 'n gesonde, hanteerbare dog uitdagende manier toegepas word. Hierdie gesonde spanning motiveer die jeugdige om probleemoplossingsvaardighede op 'n funksionele manier te gebruik. Vertroue, samewerking, kommunikasie, hoop, konstruktiewe spanningsvlakke, die onbekendheid van die situasie en die persepsie van risiko kom voor in aktiwiteite, wat verseker dat die AEP suksesvol voltooi word (Gass, 1993:61). Een van die komponente van eustress is aanpasbare dissonansie, soos genoem deur Walsh en Golins (1976:7), Gass (1993:7) en Priest en Gass (1997:139).

Aanpasbare dissonansie kom voor wanneer die jeugdige sy gedrag moet aanpas om sodoende die verskil wat heers tussen die huidige en toekomstige situasies uit die weg te ruim, sodat 'n staat van ewewig bereik kan word (Walsh & Golins, 1976:7; Gass, 1993:7; Priest & Gass, 1997:46-48).

Die verskil wat heers tydens die huidige en toekomstige situasies is 'n disekwilbrium wat by die jeugdige voorkom. Die jeugdige besef dat die disfunksionele gedrag nie toepaslik is in die AEP nie en word daardeur gemotiveer om aan te pas - dus funksionele gedrag te toon. Die interne konflik wat die jeugdige ervaar, dien dus as motivering om te verander (Gass, 1993:59). Dus moet daar 'n disekwilbrium heers vir veranderinge om plaas te vind. Sodra die ewewig bereik is, word daar geleenthede vir leer aan die jeugdige voorsien. Hierdie leergeleenthede is in die vorm van terugvoer wat die jeugdige kry, wat afkomstig is van die gevolge wat voortspruit uit die funksionele en disfunksionele gedrag wat hulle toon binne die AEP (Gass, 1993:7). Die terugvoer is dus 'n akkurate voorstelling van die jeugdige se positiewe en negatiewe gedrag. Hierdie interpretasie van gedrag voorsien dus aan die jeugdige 'n medium vir verandering, asook 'n verhoogde motivering vir veranderinge (Gass, 1993:7; Priest & Gass, 1997:139).

2.3.2.5 Die assesseringsvermoë van die AEP

Die AEP beskik oor die vermoë om die jeugdiges wat deelneem aan die program te assesseer. Die jeugdiges projekteer hul ware gedragspatrone, persoonlikhede, struktuur en interpretasies in die aktiwiteite as gevolg van die onbekendheid en dubbelsinnigheid van die AEP. Volgens Walsh en Golins (1976:153) word daar 'n hoë mate van dubbelsinnigheid binne die programme gevind. Vanweë die wye omvang van die AEP moet die jeugdiges die aktiwiteit en sy reaksie op die aktiwiteit interpreteer. Hoe hoër die spanning en die omvang binne die aktiwiteit is, hoe meer sal die jeugdiges sy unieke en eie persoonlike gedrag binne die aktiwiteit toon. Deur die jeugdiges se reaksies waar te neem word lewenslange gedragspatrone, disfunksionele spanninghanterings- meganismes, intellektuele prosesse, konflik, behoeftes en emosionele reaksies, geïdentifiseer. Die identifisering van bogenoemde aspekte kan aanleiding gee tot die ontwikkeling van langtermyn doelstellings (Kimball, 1983:154), wat op hul beurt weer kan bydra tot die ontwikkeling van metafore, die produsering van standhoudende funksionele veranderinge en die ontwerp van toekomstige AEP (Gass, 1993:7; Priest & Gass, 1997:139).

2.3.2.6 Ondersteunende kleingroep ontwikkeling

Verskeie navorsers soos Gass (1993:8,21,171,181), Luckner en Nadler (1997:92), Priest en Gass (1997:20-22), Scheepers (1997:79) en Miles en Priest (1999:21,80) beklemtoon die belangrikheid van die kleingroep tydens deelname aan die AEP. Barker *et al.* (1995:7) en Scheepers (1997:79) omskryf 'n kleingroep as twee of meer onafhanklike individue wat mekaar kan beïnvloed deur sosiale interaksie. Binne die konteks van die AEP is dit belangrik dat die jeugdiges in 'n kleingroep ingeskakel is juis omdat groepwerk, volgens Gass (1993:22), die volgende voordele inhou:

- Die kleingroep verskaf terugvoer aan die groepslid met betrekking tot funksionele en disfunksionele gedrag.

- Gereelde en verskeie geleenthede vir versterking deur ander groeplede word aangebied, wat vir die jeugdiges meer beteken as wanneer volwassenes die versterking gee.
- Groepslede leer om met mekaar oor die weg te kom en hoe om meningsverskille te hanteer.
- Die kleingroep voorsien modelle vir funksionele gedrag en rolspelers vir gedragsherhaling (Gass, 1993:22,23).

Die AEP word as 'n groepsproses beskou, waar jeugdiges in 'n kleingroepkonteks van ses tot veertien (6-14) individue deelneem aan die AEP (Gass, 1993:14,22; Kimball & Bacon, 1993:14; Richards & Smith, 2003:222). Die kleingroep- dinamika word gesien as 'n kritiese faktor vir gedragsveranderinge, aangesien die aktiwiteite binne die AEP gestruktureer word, sodat dit konflik sal uitlok sodra die jeugdiges blootgestel word aan spanningsvolle situasies wat opgelos word deur positiewe groepinteraksies (Walsh & Golins, 1976:7).

Die voorkoms van positiewe groepinteraksie binne die AEP voorsien aan die jeugdiges sekuriteit en 'n veilige ondersteunende atmosfeer (Gass, 1993:23). Dit word geïmplementeer deur die gebruik van die vollewaarde-kontrak (2.3.3.5.1.3) binne die groepkonteks. Die jeugdiges kan hegte verhoudinge binne die groep ervaar, waar die situasie vergelyk kan word met die gesinsomgewing of gemeenskap waarin die jeugdiges homself bevind. Dit is dus belangrik in hierdie opsig dat die jeugdiges in groepsverband deelneem (Gass, 1993:9,61; Ewert & McAvoy, 2000:20).

Die wedersydse afhanklikheid en vertroue wat in die groep voorkom en wat bydra tot die bogenoemde effek, is as gevolg van die geleentheid wat aan die jeugdiges voorsien word om gehelp te word en ook ander binne die groep te

help. Hulle ervaar 'n behoort - aan binne die groepkonteks en dit het 'n terapeutiese effek tot gevolg (Gass, 1993:8,22; Priest & Gass, 1997:139).

2.3.2.7 Die fokus op suksesvolle in plaas van disfunksionele gedrag

Met die aanvang van die AEP bring jeugdige dikwels probleme en mislukkinge van vorige situasies saam met hulle na die program. Die gevolg daarvan is dat dit as 'n bedreiging kan dien wat die verdedigingsmeganismes van die jeugdige sal verhoog (Gass, 1993:26,59; Steyn, 2001:125).

Interaksies wat voorkom binne die kleingroep kan die groep se vermoë versterk om 'n aktiwiteit suksesvol te voltooi (Gass, 1993:61). Die kleingroep dien ook as 'n bron vir emosionele veiligheid en ondersteuning indien die jeugdige betrokke is by die produk sowel as die proses binne die AEP. Konflik kom soms voor binne groepe tydens deelname aan AEP en deur die implementering van ondersteunende prosesse binne die groep (soos die vollewaarde-kontrak (2.3.3.5.1.3) en ander groepnorme wat emosionele veiligheid aanspreek, kan die konflik binne die groep opgelos word (Priest & Gass, 1997:139).

2.3.2.8 Veranderinge in die rol van die fasiliteerder

Die interaksie tussen die fasiliteerder en die jeugdige verander ook gedurende die aktiwiteite binne die AEP. Die fasiliteerder se rol verander vanaf passief na 'n meer aktiewe rol. Dit is dus die fasiliteerder se verantwoordelikheid om aktief betrokke te wees in die ontwerp van die avontuurervaring rondom kritieke aspekte van die jeugdige se funksionering, asook die ontwikkeling van spesifieke uitkomstes wat hierdie kritieke aspekte sal aanspreek (Priest & Gass, 1997:139).

Die fasiliteerder ontwikkel die AEP vir meer as net genot, maar gebruik die AEP as 'n medium vir veranderinge (Marx, 1988:519; Gass, 1993:34; Priest & Gass, 1997:139; Peterson & Stumbo, 2000:61). Indien AEP op bogenoemde manier ontwikkel en geïmplementeer word, kan dit as 'n korrelasie ten opsigte van

terapie gesien word (Gass, 1993:8; Peterson & Stumbo, 2000:61). Gillis en Bonney (aangehaal deur Gass, 1993:9) noem die volgende: Avontuurprogramme moet so gestruktureer word dat die fisiese betrokkenheid by die program die gedrags- en psigologiese aspekte insluit, sodat die program daarop kan fokus om disfunksionele gedragspatrone te verander op 'n aktiewe, rigtingewende en probleemoplossende manier (Munson, 1990; Gass, 1993:15).

Nog 'n aspek wat bydra tot die veranderende rol is dat die fasiliteerder meer toeganklik is vir die jeugdiges gedurende die AEP. Die fasiliteerder het dus die geleentheid om saam met die jeugdiges te werk in plaas daarvan dat die jeugdiges die fasiliteerder as 'n hindernis ervaar (Gass, 1993:32-34).

Die fasiliteerder moet ook oor 'n wye verskeidenheid van oorlewingsvaardighede en goeie oordeelsvermoë beskik. Dit is dus die fasiliteerder se verantwoordelikheid om die proses wat plaasvind wanneer die deelnemers betrokke raak binne die AEP, hetsy dit alleen is of saam met ander persone, die helende proses van die interaksie te fasiliteer (Russell, 2001:71). Die fasiliteerder beklee die rol van 'n natuurlike leier eerder as 'n toegewyste leier, aangesien die fasiliteerder gemaklik in die natuurlike omgewing voorkom. Omdat die natuurlike omgewing onbekend is vir die jeugdiges wat deelneem aan die AEP tree die fasiliteerder op as 'n rolmodel binne daardie omgewing (Gass, 1993:33).

Bogenoemde dinamika en die informele omgewing (waar die gevolge werklik en natuurlik is, word terugvoer onmiddellik vanaf die omgewing ontvang in 'n vereenvoudigde vorm) van die AEP dra by tot die verlaging van weerstand ten opsigte van beperkinge wat kan voorkom in die interaksie wat in ander meer formele omgewings voorkom (Gass, 1993:9; Priest & Gass, 1997:140).

Vanweë die veeleisendheid en omvangrykheid van die fasiliteerder se taak is dit nodig om die uiteenlopende rolle van die fasiliteerder te bespreek, aangesien dit 'n bepalende faktor is in die implementering van die AEP (Steyn, 2001:112). Die

fasiliteerder se vaardighede (die intra- en interpersoonlike), die karaktereenskappe, die omgewingsinvloede op die fasiliteerder en die gemanifesteerde gedrag van die fasiliteerder speel 'n beduidende rol in die hantering van die AEP (Steyn, 2001:112). Daarom is dit noodsaaklik om die verskillende rolle van die fasiliteerder kortliks te bespreek.

2.3.2.9 Rolle van die fasiliteerder

Die fasiliteerder se rol begin by die verdeling van proses- en inhoudstake. Die procestake hou verband met die prosessering van die gebeure tydens die AEP. Die inhoudstake verwys na die keuse van aktiwiteite waarbinne die ervaringsleerproses voorkom, asook die tegniese vaardighede waarvoor die fasiliteerder moet beskik sodat die aktiwiteite veilig uitgevoer kan word (Steyn, 2001:112). In die uitvoering van sy taak vervul die fasiliteerder vele rolle met gepaardgaande verantwoordelikhede. Priest en Gass (1997:21) verwys na sewe rolle wat die fasiliteerder op een of ander stadium tydens die AEP kan vertolk.

2.3.2.9.1 Die vertaler

Die fasiliteerder help die jeugdiges om te reflekteer oor die ervaring: Hy tree dus op as vertaler ten opsigte van die jeugdiges se ervaring en lei die jeugdiges om die simbole en metafore binne die ervaring waar te neem en om die implikasies daarvan met die werklike lewensituasie in verband te bring (Priest & Gass, 1997:21).

2.3.2.9.2 Die inisieerder

Die fasiliteerder ontwikkel die program spesifiek vir die jeugdiges, sodat interaksie geïnisieer kan word om groei te bevorder. Die fasiliteerder bestuur dus die hele proses en verloop van die aktiwiteit binne die AEP. Die fasiliteerder moet sensitief en vaardig wees om sodoende te weet wanneer die groep gereed is om na nuwe uitdagings oor te gaan (Steyn, 2001:113).

2.3.2.9.3 Die opvoeder

Die fasiliteerder leer vaardighede aan die deelnemers en berei hulle voor vir uitdagings wat op hulle wag (Priest & Gass, 1997:21).

2.3.2.9.4 Die instandhouer

Die fasiliteerder skep omstandighede waarbinne die energie en die motiveringsvlakke van die jeugdiges hoog bly (Priest & Gass, 1997:21). Deur outonomieit aan die jeugdiges te gee verseker die fasiliteerder dat die jeugdiges se energie- en motiveringsvlakke positief sal bly. Om te verseker dat die gedrag behou sal word, moet die fasiliteerder die aktiwiteite so struktureer dat dit uitvoerbaar en betekenisvol sal bly (Steyn, 2001:115).

2.3.2.9.5 Die outoriteit

Die fasiliteerder is in die posisie om die groep te kan beïnvloed. Die outoriteit van die fasiliteerder is gerig op die tegniese en prosesvaardighede wat nodig is om die AEP suksesvol te maak. Die fasiliteerder behoort dus oor voldoende vaardighede, oordeelsvermoë en ervaring te beskik om met gesag te kan optree (Steyn, 2001:115).

2.3.2.9.6 Die beskermer

Die fasiliteerder se verantwoordelikheid is om die veiligheid en gesondheid van die groep te verseker. Dus moet die leier oor voldoende tegniese vaardighede, oordeelsvermoë en ervaring beskik om dit te verseker (Priest & Gass, 1997:22; Steyn, 2001:115). Die leier is nie net verantwoordelik vir die fisiese veiligheid van die groep nie, maar ook hul emosionele veiligheid. Die fasiliteerder moet toesien dat die groep hul gemaksones veilig verlaat sonder dat hulle enige emosionele leed aan gedoen word (Schoel *et al.*, 1988:95; Luckner & Nadler, 1997:114; Priest & Gass, 1997:176).

2.3.2.9.7 Die voorbeeld

Die fasiliteerder modelleer verlangde gedragspatrone aan die groep jeugdige (Priest & Gass, 1997:22; Steyn, 2001:116).

'n Verdere vier rolle word deur McAvoy (aangehaal deur Steyn, 2001:116) genoem.

2.3.2.9.8 Die fasiliteerder

Die fasiliteerder vervul die rol van leier in die groep. Die rol van die fasiliteerder is om die groep te monitor en kommunikasiekanale oop te hou deur geleenthede te skep om te kommunikeer, tussen groeplede en met die self, wat geleenthede vir ontwikkeling tot gevolg het (Steyn, 2001:116). Die fasiliteerder is slegs verantwoordelik aan en nie vir die leer van die jeugdige nie (King, 1988:4-8; Priest & Gass, 1997:137).

2.3.2.9.9 Die deelnemer

Die fasiliteerder is aktief betrokke by dieselfde aktiwiteite as waaraan die jeugdige deelneem en kan in die ervaringe deel wat met die aktiwiteite gepaard gaan. Waar die fasiliteerder deelneem aan aktiwiteite, skep dit vertrouwe en openheid en bou beter verhoudinge tussen die jeugdige en die fasiliteerder (Gass, 1993:9). Die leier beskik gewoonlik oor meer tegniese vaardighede as die jeugdige en tree gevolglik met groot selfvertroue op (Priest & Gass, 1997:140).

2.3.2.9.10 Die terapeut

Die fasiliteerder vertolk die rol van terapeut om jeugdige te help om die implikasies van die AEP te begryp. Die fasiliteerder moet oor die vermoë beskik om empaties, eg, konkreet en konfronterend te wees (Steyn, 2001:116).

2.3.2.9.11 Die waarnemer

Die fasiliteerder moet 'n waarnemer wees, aangesien die diversiteit binne en buite die groep dit vereis, om sodoende die behoeftes van die jeugdiges en die groep waar te neem. Die AEP bied vele geleenthede vir waarneming, aangesien dit vanuit die onbekende omgewing benader word (Steyn, 2001:117, 123).

2.3.2.10 Uitdagende aktiwiteite

Die AEP bestaan uit 'n aantal uitdagings wat gewoonlik toeneem in moeilikheidsgraad. Om die uitdagings suksesvol te voltooi moet die groep kreatiwiteit, aangeleerde vaardighede en uithouvermoë gebruik, sodat die deelnemers mekaar in die groep kan ondersteun. Die uitdaging word so ontwerp dat dit moeilik en gevaarlik vir die jeugdiges voorkom, maar in werklikheid is dit slegs die persepsies van die jeugdiges wat dit veroorsaak (Horwood, 1999:9). Die uitdagings wat in die AEP gebruik word, word ontwikkel om oplosbaar en veilig te wees. 'n Kritiese element is om die uitdagings se waargenome risiko as hoog aan die jeugdiges voor te stel, maar die werklike risiko is laag (Gass, 1993:14,22; Priest & Gass, 1997:45-48; Priest, 1999:113).

2.3.2.11 Die waardegerigtheid van die AEP

Die AEP word as waardegerig voorgestel. Dit veronderstel dat die programme daarop fokus om die jeugdiges na prososiale waardes en die aanvaarding van persoonlike verantwoordelikheid te rig (Gass, 1993:14; Kimball & Bacon, 1993:16). Dit veronderstel dat jeugdiges wat dreigende risiko's beleef, geneig is om gedragsprobleme te ervaar of aan afwykende gedrag deel te neem, blootgestel word aan die AEP. Hierdie AEP word dus ontwikkel vir jeugdiges, waar hul karaktereenskappe, probleme en gedrag meer direk geassosieer word met risiko-aktiwiteite soos dit in die AEP voorkom. Die situasie, spesifieke houdings en vaardighede word dus vergelyk met die risiko-aktiwiteite wat in die

AEP gevind kan word. Die doel hiervan is om aan die jeugdige alternatiewe metodes, gedrag en hanteringsvaardighede te leer vir die hantering van verskeie vorme van sosiale druk, soos drank- of dwelmmisbruik, deelname aan voorhuwelikse seks, onttrekking aan die opvoedkundige sisteem, selfmoordneigings en depressie (McWhirter *et al.*, 1998:209).

Die betekenisvolheid van die AEP verseker dat die jeugdige sukses kan ervaar tydens deelname daaraan, wat sal lei tot uitkomst soos 'n verhoogde selfbeeld en selfvertroue, verbeterde kommunikasievaardighede en meer effektiewe probleemoplossende vaardighede (Gass, 1993:61; Peterson & Stumbo, 2000:61).

2.3.2.12 Die duur van die AEP

Die duur van die AEP verskil van program tot program afhangende van die doel, beskikbare fondse, die teikenpopulasie en die uitkomste van die program, aangesien hierdie aspekte die duur van die AEP in baie gevalle bepaal (Gass, 1993:15). Die duur van die AEP speel 'n groot rol in die bereiking van die gestelde doelwitte en bepaal of die AEP suksesvol is al dan nie (Davis-Berman *et al.*, 1994:51). Gass (1993:14,15), Weston en Tinsley (1999:31) en Rosol (2000:44) noem dat dit moontlik is vir AEP om enige iets van een dag tot een jaar te duur en dat die groepe wat deelneem uit ses tot veertien (6-14) deelnemers kan bestaan, met drie tot vyf (3-5) fasiliteerders per groep.

Navorsers (soos Gass, 1993:14,15; Davis-Berman *et al.*, 1994:51; Weston en Tinsley, 1999:31; Rosol, 2000:44) verduidelik dat eenmalige AEP oneffektief is, omdat dit trefkrag na 'n kort tydperk verloor en geen langtermynimpak dan meer voorkom nie. Korttermyn - AEP voorsien dus korttermynresultate (McWhirter *et al.*, 1998:208). Gevolglik moet intensiewe, opeenvolgende en deurlopende versterkingsprogramme voorsien word, sodat dit die effekte van die oorspronklike programme kan onderhou of versterk (Elmquist, 1991:15;

Davis-Berman *et al.*, 1994:51; Davis-Berman en Berman, 1995:2; Crisp, 1998:59; Brand, 2001:41; Steyn, 2001:184). Opvolgprogramme is dus net so belangrik as die AEP self, aangesien weinige AEP sonder versterkingsessies langtermynresultate voortbring (Marx, 1988:519; Davis-Berman & Berman, 1994:50; Davis-Berman *et al.*, 1994:51; McWhirter *et al.*, 1998:208; Weston & Tinsley, 1999:35).

Indien die bogenoemde inligting in ag geneem word, kan afgelei word dat die duur van die AEP afhang van die uitkomst wat bereik wil word, asook van die teikengroep waarmee gewerk word (Davis-Berman *et al.*, 1994:51).

2.3.2.13 Samewerkende omgewing

Tydens die verloop van die AEP word sterk groepsbande tussen die jeugdige gevorm. Die uiteinde hiervan is dat die jeugdige mekaar bemagtig en onderlinge vertrouwe bewerkstellig (Gass, 1993:61). Dit kom soms ook voor dat die jeugdige tydens die verandering en aanpassing van sy waardes in die verloop van die AEP meer selfkennis versamel en sekere aspekte van sy lewenstyl verander (Gass, 1993:15,22).

Dit is net so belangrik om die gesin te betrek by sekere aspekte van die AEP, sodat die nodige ouerbegeleiding kan plaasvind, aangesien die jeugdige na afloop van die program weer terugkeer na die gesinsopset (Vgl. 2.3.2.7) (Gass, 1993:15,22; Ewert & McAvoy, 2000:20).

2.3.2.14 Oordrag van leer

Oordrag van leer vind plaas nadat die ervaring geprosesseer is (Gass, 1993:61). Die jeugdige word deur die fasiliteerder aangemoedig om oor die ervaring te reflekteer om sodoende die gedagtes en gevoelens wat hul ervaar het tydens die ervaring weer te gee. Die fokus word geplaas op wat die jeugdige spesifiek gedoen, gevoel en gedink het toe 'n keerpunt bereik is tydens die ervaring

(Steyn, 2000:176). Prossessering is dus 'n kritieke element indien veralgemening plaasvind of leer van een situasie na 'n ander oorgedra word (Gass, 1993:61; Steyn, 2001:184).

Brand (2001:41) en Steyn (2001:178) verduidelik dat die AEP soortgelyk (isomorfies) moet wees aan die jeugdiges se eie lewenservaringe, dus net so intens, fisies en emosioneel soos wat die jeugdiges is (Marx, 1988:517; Gass, 1993:29; McCready, 1997:4; Priest & Gass, 1997:175). Dit moet as 'n metafoor gebruik word om sekere lesse wat in die natuurlike omgewing geleer is, oor te dra na werklike lewensituasies. So vind oordrag van leer dan plaas (Gass, 1993:245; Steyn, 2001:180). Oordrag van leer word verder aan die hand van drie komponente verduidelik.

Oordrag van leer word in drie komponente verdeel:

- **Metaforiese oordrag:** Die jeugdiges ontdek spontaan en onafhanklik die belangrike verbande tussen die natuurlike omgewing en sy daaglikse lewe.
- **Gelyksoortige oordrag van leer:** Die verbale terapie en sosiale aanleertegnieke word toegepas om die jeugdiges te help om die belangrikheid van sy ervaring te verstaan.
- **Die gestruktureerde metaforiese oordrag:** Die fasiliteerder stel die ervaring op so 'n manier voor dat die moontlikheid vir spontane ontdekking van metafore verhoog word (Gass, 1993:32; Priest & Gass, 1997:145; Steyn, 2001:181).

Volgens die navorsers, Gass (1993:245), Priest en Gass (1997:175) en Steyn (2001:181), kan oordrag van leer in drie vorms verdeel word, naamlik spesifieke oordrag, nie-spesifieke oordrag en metaforiese oordrag. Vervolgens word hierdie drie aspekte oor die oordrag van leer bespreek.

- *Spesifieke oordrag van leer* vind plaas wanneer sekere vaardighede (soos om lees-, roei- of fietsryvaardighede) aangeleer en veralgemeen word sodat die vaardighede toegepas kan word in ander soortgelyke leersituasies.
- *Nie-spesifieke oordrag van leer* is waar meer algemene beginsels en waardes aangeleer word en sodoende deur die jeugdiges in die toekoms te gebruik kan word (byvoorbeeld samewerking binne 'n sekere werksituasie, omgewingsbewustheid, ens.).
- *Metaforiese oordrag van leer* vind plaas wanneer daar parallelle getrek kan word tussen dit wat geleer is tydens twee afsonderlike gebeurtenisse, maar die situasies is min of meer dieselfde. Dus, wat geleer is uit die een situasie kan gebruik word binne die ander situasie.

Bogenoemde gedeelte het spesifiek gehandel oor die inhoudelike aspekte wat betrokke is by die AEP en die rasionaliteit in die gebruik van verskeie elemente en metodes wat wel noodsaaklik is vir die suksesvolle ontwikkeling van AEP. Vervolgens word die ontwikkeling en implementering van die AEP bespreek.

2.3.3 DIE PROGRAMBEPLANNINGSPROSES

Die AEP verwys na 'n ingreep wat gerig is op veranderinge wat binne die mens kan plaasvind. Hierdie veranderinge vind plaas wanneer die doelwitte wat deur die programbeplanner, of in hierdie geval die fasiliteerder ontwikkel is, bereik word. Die AEP word ontwikkel vanuit die ervaringsleermodel van Kolb (1984:21), die avontuurgolf en die omvattende programbeplanningsproses van Peterson en

Stumbo (2000). Voordat die AEP ontwikkel kan word, moet daar eers 'n studie gedoen word oor die omvattende programbeplanningsproses. Vanuit die omvattende programbeplanningsproses sal die ervaringsleermodel van Kolb (1984:21) en die avontuurgolf bespreek word. Figuur 2.1 toon die uiteensetting van die AEP en waar elkeen van hierdie modelle inpas.

2.3.3.1 Die ontwikkeling van die AEP

Vir die ontwikkeling van die AEP is die sisteembenadering van Peterson en Gunn (1984:53), Rossman (1995) en Peterson en Stumbo (2000:60-140) gebruik.

Die algemene teorie oor sisteme word gebaseer op twee konsepte. Ten eerste die konsep van "geheel". Dit impliseer dat enige entiteit gesien kan word as 'n sisteem en dit dus bestudeer kan word as 'n totale entiteit deur te kyk na die dinamiese aspekte. Die dele kan geïdentifiseer, opgebreek en geanaliseer word, maar tog besit die totale entiteit karaktertrekke en dimensies wat groter is as die som van al die dele. Die totale beeld van die entiteit word dus nie gesien as daar slegs na die afsonderlike dele gekyk word nie.

Die tweede konsep van die algemene sisteemteorie is interverbandhoudend. Die konsep probeer om te verduidelik dat al die dele interaktief is. Die interaktiewe verhoudings wat tussen die dele of komponente bestaan, is net so belangrik as die individuele dele self. Die sisteemteorie is dus meer as net 'n metode van analise en beskrywing. Die sisteembenadering bied dus 'n raamwerk waarvandaan die AEP logies beplan en geëvalueer kan word (Vgl. Figuur 2.1). Die buigbaarheid van die sisteembenadering bied 'n verskeidenheid van programstrukture en inhoude aan. Die avontuurkundige word sistematies deur die programontwikkeling gelei sonder om spesifieke inhoud -en implementeringstrategieë voor te hou. Volgens Peterson en Gunn (1984:55), Peterson en Stumbo (2000:61) en Edginton *et al.* (2004:176) fokus die sisteembenadering basies op die volgende:

- Bepaal wat bereik wil word deur die program.

- Ontwerp die prosedures om die doel te bereik.
- Ontwikkel kriteria om te bepaal of die program bereik het waarvoor dit ontwerp is.

Verder voorsien die sisteembenadering aan die avontuurkundige 'n duidelike siening van die rigting waarin die AEP moet ontwikkel. Die gespesifiseerdheid van sisteembenadering tot die AEP help partye om rolle en funksies te verstaan, en verleen ook bystand om die uitkomst van die insette te bepaal.

Volgens Peterson en Gunn (1984:59) asook Peterson en Stumbo (2000:61) is dit nodig om die volledige programbeplanningsproses, asook die spesifieke prosedures te bestudeer om sodoende 'n volledige uiteensetting te kan maak vir die ontwikkeling van AEP.

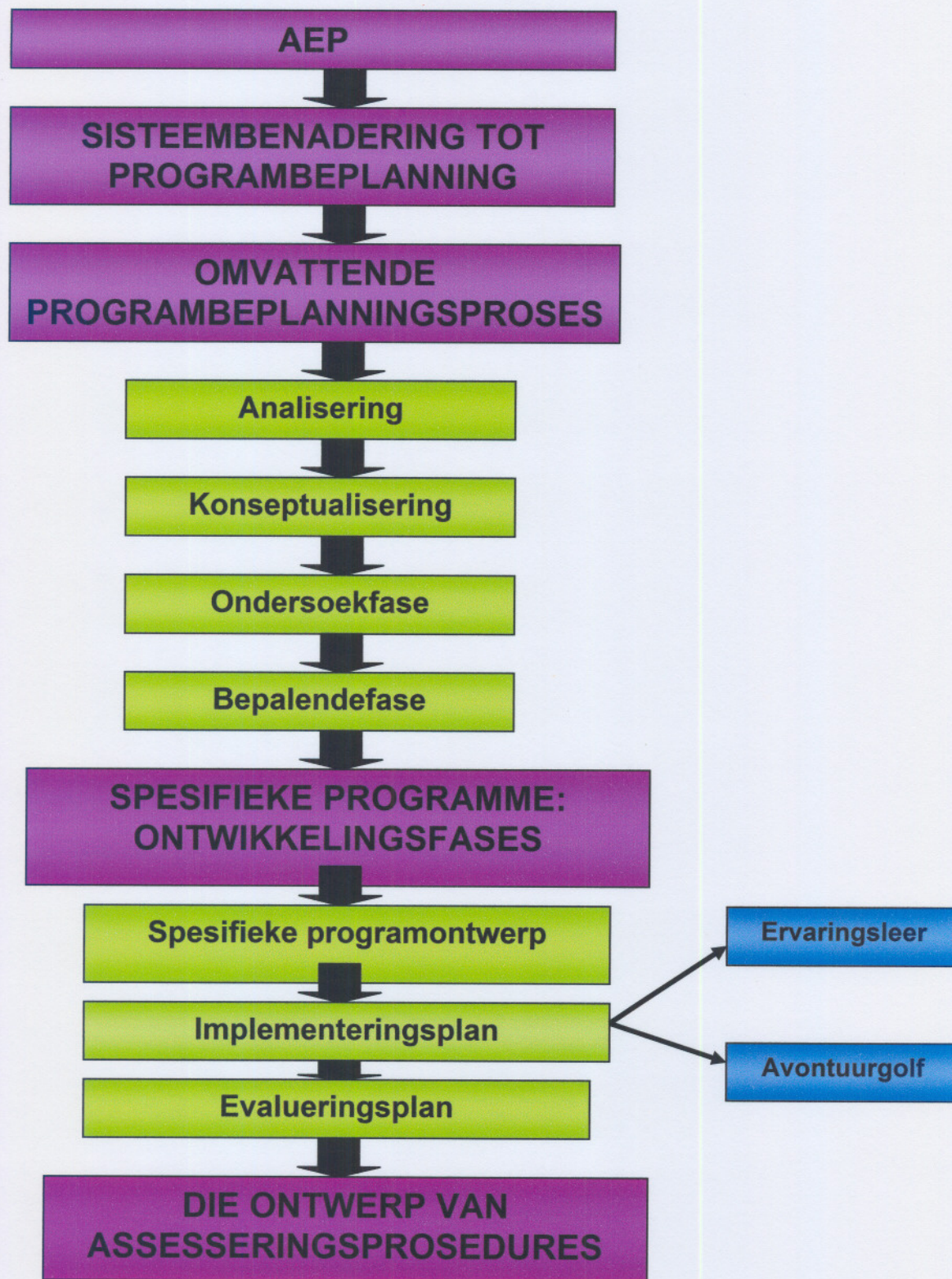
Bogenoemde sisteembenadering sowel as die programbeplanningsmodel, soos voorgestel deur Peterson en Stumbo (2000:72), is gevolg ten opsigte van die ontwikkeling van die AEP, met verwysing na die omvattende en die spesifieke programme (Vgl. Figuur 2.1).

2.3.3.2 Die programbeplanningsproses

Hierdie model fokus op die bepaling van die rigting van die AEP. Die programbeplanningsproses bestaan uit twee fases, naamlik die omvattende programbeplanningsproses en die spesifieke programbeplanningsproses.

2.3.3.2.1 Die verskillende fases betrokke by die omvattende programbeplanningsproses

Die programbeplanningsproses word in vier fases verdeel. Deel van hierdie proses is die ontwikkeling van spesifieke programme wat 'n verdere drie fases insluit, waarna die laaste fase die ontwerp van assesseringsprosedures behels (Peterson & Stumbo, 2000:82). Vervolgens word elk van hierdie fases kortliks bespreek.



Figuur 2.1: Uiteensetting van die AEP

2.3.3.2.1.1 Analisering

Tydens die eerste fase word die jeugdige bestudeer en faktore wat 'n impak op die rigting van die program sal hê, word geïdentifiseer en geanaliseer. Dit is dus nodig dat deeglike vooraf assessering oor die jeugdige gedoen word, sodat hierdie inligting gebruik kan word as 'n basis vir die konseptualisering van die omvattende beplanningsprogram (Peterson & Stumbo, 2000:82).

2.3.3.2.1.2 Konseptualisering

In hierdie fase vind die skryf van doelstellings en die ontwikkeling van doelwitte vir die breedvoerige programbeplanningproses plaas. Hierdie doelstellings vervat die inligting wat tydens die analiseringsfase oor die jeugdige versamel is, en word verder omskryf in rigtinggewende stellings wat die ontwikkeling van die program sal rig (Peterson & Stumbo, 2000:88).

2.3.3.2.1.3 Ondersoekfase

In hierdie fase word potensiële maniere ondersoek om die doelwitte om te skakel na operasionele programkomponente. Alternatiewe programkomponente word ontwikkel deur die gebruik van dinkskrams en die toepassing van kreatiewe denke. Die resultate word ondersoek om sodoende die volhoubaarheid en die praktiese aspekte daarvan te kan vereenselwig met die beperkinge binne die program en die beskikbare hulpbronne. Hierdie komponente word ook hersien om toe te sien dat dit die toepaslike inhoud van die doelwitte aanspreek (Peterson & Stumbo, 2000:93).

2.3.3.2.1.4 Die bepalende fase

In hierdie fase word die spesifieke komponente geselekteer wat gebruik sal word om die doelstellings en doelwitte te operasionaliseer (Peterson & Stumbo, 2000:98).

2.3.3.2.2 Die ontwikkeling van die spesifieke program

Die omvattende programbeplanningsproses bestaan uit verskillende programkomponente of spesifieke programme. Elkeen van hierdie spesifieke programme vereis ontwikkeling en geskrewe spesifikasies. Die model vervat drie fases wat betrokke sal wees vir die ontwikkeling van elke spesifieke program (Peterson & Stumbo, 2000:106).

2.3.3.2.2.1 Spesifieke programontwerp

Tydens hierdie fase vind die ontwerp van verskeie take plaas. Dit behels dus die skryf van doelstellings, programdoelwitte, instaatstellingsdoelwitte en die prestasiedoelwitte. Die programinhoud en proses word spesifiek ontwerp om die inhoud van die doelwitte aan te spreek (Peterson & Stumbo, 2000:109).

2.3.3.2.2.2 Die implementeringsplan

Hierdie plan wys hoe die spesifieke program geïmplementeer sal word. Die volgorde van die inligting wat in dié sessie gebruik sal word, asook die volgorde van die sessies word gespesifiseer (Peterson & Stumbo, 2000:128).

2.3.3.2.2.3 Die evalueringsplan

In die programbeplanningsproses word elke program spesifiek ontwikkel, geïmplementeer en geëvalueer onafhanklik van al die ander spesifieke programme. 'n Evalueringsplan word vir elke spesifieke program ontwikkel en die prosedures en inhoud van die evalueringsplan word spesifiek ontwikkel om inligting oor die program se uitkomst, prosesse, implementering en die hulpbronne wat gebruik is te versamel. Die evalueringsplan word gelyktydig saam met die spesifieke program geïmplementeer, sodat die resulterende inligting gebruik kan word om die spesifieke program te hersien en te verbeter.

Hierdie inligting word gebruik om die waarde en die effektiwiteit van die spesifieke program te beoordeel (Peterson & Stumbo, 2000:141).

2.3.3.2.3 Die ontwerp van assesseringsprosedures

Die ontwerp van assesseringsprosedures is die finale fase wat deurlopend plaasvind en saam met die program geïmplementeer word. Inligting wat uit hierdie fase verkry word, word gebruik om die program aan ander deelnemers of organisasies bekend te stel (Peterson & Stumbo, 2000:200).

Tydens die AEP wat aangebied is by Beyond Adventure is die jeugdige vooraf geassesseer om sodoende hul behoeftes te bepaal en ander kritiese belangrike inligting in te samel. Daarna is hierdie inligting gebruik om spesifieke doelstellings vir die program saam te stel, wat gelei het tot doelwitte en spesifieke programme. Gevolglik het elkeen van hierdie spesifieke programme verskillende aspekte aangespreek. Dus vind daar analisering van behoeftes plaas, doelstellings en doelwitte word ontwikkel en omgeskakel na spesifieke programme wat sorg vir die uitvoering van genoemde doelstellings en doelwitte, om sodoende die behoeftes te bevredig (Peterson & Stumbo, 2000:202-204).

Die bogenoemde sistematiese benadering tot programbeplanning word dus saam met die ervaringsleermodel en die avontuurgolf gebruik om die AEP te ontwikkel en te implementeer.

2.3.3.3 Ervaringsleer

Volgens Gass (1993:4), Luckner en Nadler (1997:3) en Priest en Gass (1997:136) is ervaringsleer 'n proses waar 'n leerder kennis, vaardighede en waardes direk uit die ervaring leer. Dit impliseer dat veranderinge wat in die

individu plaasvind, veroorsaak word deur spesifieke ervaringe (Slavin, 1991:104). Ervaringsleer word verduidelik vanuit vier komponente (Luckner & Nadler, 1997:4; Priest & Gass, 1997:136,137; Scheepers, 1997:90):

- Die leerder is bewus van die omvang van die proses en weet hoe leer plaasvind.
- Die leerder is betrokke in die reflektering van ervaringe wat hom in staat stel om dit wat huidiglik geleer is te benut ten opsigte van die verlede, hede en toekoms.
- Wat die individu besig is om te leer en hoe dit geleer word, hou 'n spesiale betekenis vir hom in. Heunis (aangehaal deur Scheepers, 1997:90) verwys na ervaringsleer as 'n benadering waar die leerders aktief betrokke is in die ondersoek van vrae wat relevant en betekenisvol is en wat hulle sal lei tot die besef dat die gevoelsaspek en ook die denke kan lei tot verdere kennis.
- Die totale persoon is betrokke, naamlik die denke, gevoelens en aksies. Ervaringsleer is dus 'n manier waar die individue aktief uitgedaag word op 'n emosionele vlak, wat essensieel vir verandering is (Steyn, 2001:122).

Verskeie elemente wat betrokke is in hierdie proses word deur Gass (1993:4), Luckner en Nadler (1997:4) en Scheepers (1997:90) uitgelig:

- Ervaringsleer fokus op die ervaring van die individu en nie net op die deelname nie.
- Die individuele deelnemer word gesien as 'n aktiewe in plaas van 'n passiewe deelnemer.
- Deur hierdie proses van ervaringsleer word die mag of lokus van kontrole vanaf die leier of fasiliteerder verskuif na die deelnemer.
- Die deelnemer is verantwoordelik vir sy eie leer.

Indien die bogenoemde inligting in gedagte gehou word, kan afgelei word dat die ervaringsleerprogram die individu aanmoedig om nuwe hanteringsvaardighede aan te leer deur sy persepsie van homself uit te daag (Scheepers, 1997:91). Die moontlikheid dat hierdie proses suksesvol plaasvind, word versterk deur die teenwoordigheid van 'n aanmoedigende en ondersteunende groep (Gass, 1993:9; Priest & Gass, 1997:138).

Volgens Scheepers (1997:91) speel die fasiliteerder 'n belangrike rol in die ervaringsleerproses (Vgl. 2.3.3.3). Weider (1990:42) onderstreep die belangrikheid daarvan:

Die fasiliteerder se vaardigheid in die bestuur van die proses is vir die deelnemers kritiek ten opsigte van die doeltreffendheid van die program. Die integrasie van die emosionele, kognitiewe en fisiese aspekte word as kenmerkend van ervaringsleer beskou (Luckner & Nadler, 1997:4).

Kolb (aangehaal deur Luckner en Nadler, 1997:5-7; Priest en Gass, 1997:14; Wurdinger en Priest, 1999:189) noem dat die ervaringsleersiklus uit vier fases bestaan. Die ervaringsleersiklus word gebruik vir programontwikkeling. Vervolgens 'n kort bespreking van elkeen van hierdie fases (Vgl. Figuur 2.2).

2.3.3.3.1 Die ervaring

Leerervaringe kom algemeen voor in die alledaagse lewe, maar dit kan ook spesiaal geformuleer word om geleentheid te bied vir spesifieke leer. Spesifieke leerdoelwitte word dus geïdentifiseer om sodoende verskeie aktiwiteite en ervaringe te selekteer wat kan bydra tot die bereiking van die leerdoelwitte. Die gestruktureerde ervaring dien as die spesifieke aktiwiteit waaraan die jeugdige deelneem en die inligting word tydens hierdie fase versamel.

2.3.3.3.2 Reflektering

Die ervaring kan nie alleen bydra tot die versekering dat leer sal plaasvind nie. Indien hierdie proses onderbreek word, kan die jeugdige leer, maar dit is nie altyd seker dat leer sal plaasvind nie (Luckner & Nadler, 1997:5; Priest & Gass, 1997:145; Wurdinger & Priest, 1999:189).

Dit behels dus dat die nuwe leerervaring geïntegreer moet word met vorige ervarings deur middel van die proses van reflektering. Dus is dit die reflekteringsproses wat veroorsaak dat die ervaring in 'n leersituasie omskep word. Na 'n aktiwiteit ervaar is, word geleentheid aan die jeugdige gebied om terug te kyk op die ervaring en dit te ondersoek (dit wat gesien, ervaar en gedink is gedurende die gebeurtenis). Reflektering word introspektief gedoen, waar die jeugdige die nuwe ervaring integreer met die vorige ervaring, of dit kom voor in die groepsopset, waar die ervaring bespreek word om die betekenis daarvan te verkry (Luckner & Nadler, 1997:6; Priest & Gass, 1997:145; Wurdinger & Priest, 1999:189).

2.3.3.3.3 Veralgemening

Aangesien jeugdige dit wat aangeleer is, moet oordra van die een gestruktureerde ervaring na ander situasies, is dit belangrik dat individue oor die vermoë beskik om vergelykings te kan tref tussen die spesifieke, gestruktureerde ervarings en die alledaagse lewe. Een van ervaringsleer se essensiële aspekte is om eienskappe binne die nuwe leerervaring te soek, sodat dit kan inpas by eienskappe van die alledaagse lewe. Hierdie eienskappe kan emosies, gedagtes, gedrag of waarnemings insluit en sodra hierdie eienskappe verstaan is, word dit veralgemeen, sodat dit toegepas kan word op ander situasies in die alledaagse lewe. Die vraag wat in hierdie fase ter sprake kom, is die 'so wat?'-vraag (Luckner & Nadler, 1997:6; Priest & Gass, 1997:145; Wurdinger & Priest, 1999:189).

2.3.3.3.4 Toepassing

Die sukses van ervaringsleer word vervat in die vermoë waaroor die deelnemers beskik om dit wat geleer is tydens 'n gestruktureerde ervaring oor te kan dra na situasies in die alledaagse lewe. Die sleutelvraag wat gevra kan word, is 'nou wat nou?' In hierdie fase word die individue aangemoedig om te beplan hoe om die veralgemenings om te skakel in aksiestappe wat gevolg kan word binne die werklike situasie en omgewing in hul alledaagse lewe. Indien dit nie plaasvind nie of afgeskeep word, sal die leer wat wel voorkom oppervlakkig en nie volhoubaar wees nie (Luckner & Nadler, 1997:6; Priest & Gass, 1997:145; Wurdinger & Priest, 1999:189). Na die voltooiing van die toepassingsfase word die ervaringsfase weer gevind, aangesien dit 'n ononderbroke siklus is wat voortgaan. Die nuwe ervaringstase is dus die aanvang van 'n nuwe aktiwiteit of ervaring.

Volgens Weider (aangehaal deur Scheepers, 1997:92) is ervaringsleer effektief indien daar 'n goed gedefinieerde proses van verwysing, assessering en keuring van die deelnemers voorkom, asook effektiewe terugvoer oor die doeltreffendheid van die beplande aktiwiteite en duidelike prosedures wat gevolg moet word aangaande veiligheidsaspekte en evaluering.

Die bogenoemde aspekte kom dus dienooreenkomstig in die AEP voor.

2.3.3.4 Die ervaringsleergolf

Ervaringsleer (die metodologie waaruit die hele AEP ontstaan het) kan verduidelik word deur die ervaringsleergolf (Alvarez & Stauffer, 2001:88).

Die ervaringsleergolf word vergelyk met die komponente wat voorkom in die jeugdige se lewenservaringe. Hierdie komponente bestaan uit vyf algemene aspekte. Dit behels dat die leer wat tydens die programme voorkom, gelei word deur aspekte wat in die jeugdige se vorige lewenservaringe (Punt A) val; die posisie van die jeugdige in die omgewing of die ekologie van hul lewens; gedrag

wat nou en hier ter sprake is; die jeugdige se spesifieke antwoord of reaksie op die lewenservaringe, of die gewenste uitkomst (Punt B) van die jeugdige (Vgl. Figuur 2.2) (Alvarez & Stauffer, 2001:88).

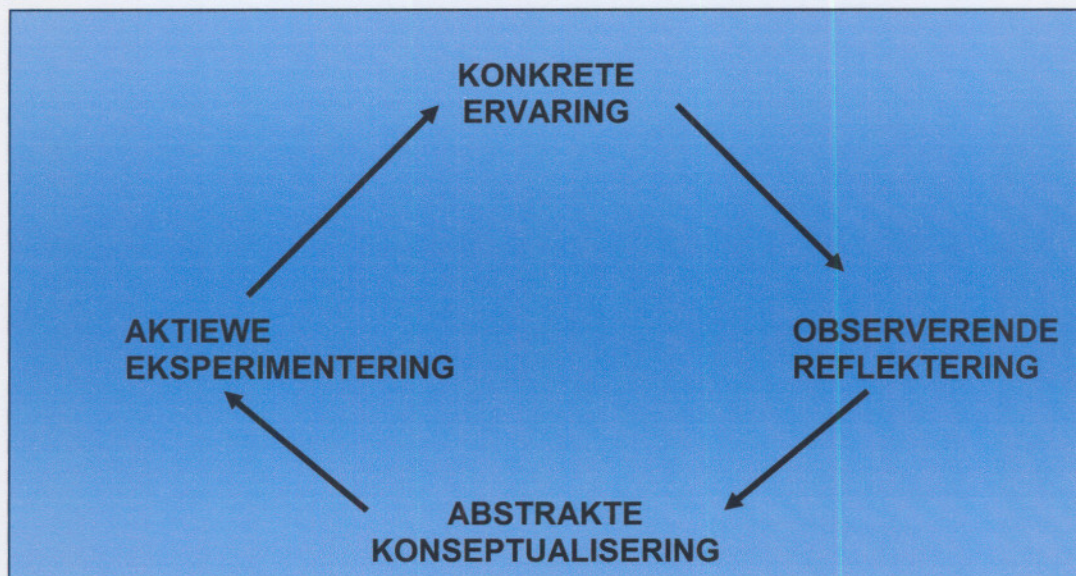
Die ervaringsleergolf se belangrikheid word beklemtoon wanneer dié aspekte oor assessering aangespreek word. Volgens Schoel *et al.* (1988:39,40,50-53) is dit belangrik om vooraf assessering van die jeugdige te doen, sodat die program goed beplan en ontwikkel kan word om spesifiek die behoeftes van die jeugdige aan te spreek.

Volgens Alvarez en Stauffer (2001:88) is dit nodig dat die fasiliteerder die sterk punte en beperkinge wat die jeugdige uit die bestuur van hul lewenservaringe verkry het, assesseer, aangesien die jeugdige hierdie aspekte met hulle saambring. Met die bogenoemde inligting in gedagte kan die fasiliteerder korrektiewe lewenservaringe voorsien om sodoende die jeugdige te lei na verbeterde funksionering.

2.3.3.5 Die avontuurgolf

Vir die ontwikkeling van die AEP is dit nodig om eers aandag te skenk aan die metodologie wat verband hou met die avontuurgolf, juis omdat die AEP gebaseer is op die avontuurgolf wat deur Schoel *et al.* (1988:29,33) ontwikkel is. Die avontuurgolf impliseer dat opwindende en kragtige ervaringe deur die volgende drie fases onderlê word: Die eerste fase behels die inligtingverskaffingsfase, waar die groep voorberei word vir die avontuurervaring wat gaan plaasvind. Fase twee is die avontuuraktiwiteit self, waar die avontuurervaring geïmplementeer word. Ten laaste vind die ondervragingsfase plaas waar die avontuurervaring verwerk word (Schoel *et al.*, 1988:30).

Vervolgens word elkeen van hierdie fases kortliks bespreek.



Figuur 2.2: Kolb se ervaringsleermodel (Luckner & Nadler, 1997:6)



Figuur 2.3: Die ervaringsleergolf (Alvarez & Stauffer, 2001:88)

2.3.3.5.1 Inligtingverskaffingsfase

Verskeie aspekte speel 'n rol tydens die voorbereiding van die avontuurervaring.

2.3.3.5.1.1 Outoriteit

Alhoewel die groep verskeie aspekte van die ervaring beheer, berus die finale outoriteit en verantwoordelikheid van die groep by die fasiliteerder. Om die outoriteit van die groep te behou moet die fasiliteerder goed voorbereid wees vir elke aktiwiteit. Hierdie voorbereiding behels die verduideliking van die aktiwiteit aan die groep, asook wat van die groep verwag word en hoe suksesse gemeet sal word (Schoel *et al.*, 1988:95; Scheepers, 1997:74).

Deur vooraf assessering van die groep se sterk en swak punte te doen kan die fasiliteerder bepaal of die groep suksesvol sal wees in die voltooiing van die aktiwiteit al dan nie, en het die fasiliteerder die outoriteit om die aktiwiteit so aan te pas dat die groep suksesvol sal wees (Schoel *et al.*, 1988:95). Die fasiliteerder moet ook sorg vir die fisiese en emosionele veiligheid van die jeugdige binne die groep, wat dan sal sorg dat die ervaring konstruktief bly, sodat geleentheid vir leer kan voorkom. Wanneer veiligheid ter sprake is, kan daar geen kompromie van die fasiliteerder se kant verwag word nie (Luckner & Nadler, 1997:114).

2.3.3.5.1.2 Strukturering van die ervaring

Strukturering van die ervaring sluit die volgende komponente in (Schoel *et al.*, 1988:101; Priest & Gass, 1997:177-178):

- Daar is 'n beskrywing van die aktiwiteit en wat van die groep verwag word.
- Die groep fokus op die hier-en-nou, wat die interaksie tussen die groeplede gedurende die avontuurervaring beklemtoon.

- Vernuwing en vergewensgesindheid vòorkom dat individue se persoonlike geskiedenis of die geskiedenis van die groep 'n negatiewe impak op die groep het.
- Deur visualisering ervaar die groeplede die aktiwiteit voordat dit fisies geïmplementeer word. Dit laat die individu toe om oor die aktiwiteit te dink en voor te berei.
- Die voorsiening van inligting rakende die aktiwiteit voorkom dat die ervaring stagneer en dryfkrag verloor.

2.3.3.5.1.3 Vollewaarde-kontrak

Hierdie kontrak word gebruik om 'n ondersteunende klimaat binne die groep te skep en om die daarstelling van doelwitte binne die groep te bevorder. Dit is dus 'n persoonlike en interpersoonlike kontrak wat op die waarde van elke individu binne die groep gebou is, asook die groep as 'n geheel (Schoel *et al.*, 1988:103; Luckner & Nadler, 1997:115; Scheepers, 1997:76).

Volgens Schoel *et al.* (1988:103) en Gass (1993:332) omvat 'n vollewaarde-kontrak die volgende aspekte:

- Daar word as 'n groep saamgewerk aan individuele en groepsdoelwitte.
- Individue bly trou aan sekere veiligheids- en groepsgedragriglyne.
- Individue is bereid om beide positiewe en negatiewe terugvoer te gee en te ontvang.
- Daar word aan die verandering van gedrag gewerk, wanneer van toepassing.

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

2.3.3.5.1.4 Doelstelling

Ondersteunende en konstruktiewe samewerking binne die groepsamestelling kan slegs bereik word indien die individue weet wat hulle wil bereik en hoe die ervarings kan bydra tot die bereiking van die doel. Verskeie riglyne speel 'n rol in die bevordering van hierdie doelstellingsproses. Die doelstellings moet verstaanbaar wees en geloofwaardig. Aandag moet aan faktore geskenk word wat die bereiking van die doelstelling kan verhinder. Dit moet meetbaar wees om sodoende die sukses te kan bepaal wanneer die aktiwiteit voltooi is. Doelstellings moet ook positief wees, sodat die individu op 'n positiewe manier daarop kan voortbou (Priest & Gass, 1997:157; Luckner & Nadler, 1997:115).

2.3.3.5.2 Die aktiwiteit: Implementering van die avontuurervaring

Volgens Scheepers (1997:77) is ervaringe belangrik vir leer om plaas te vind. Besprekings, idees en konfrontasie wat voorkom gedurende en na afloop van die aktiwiteit voorsien natuurlike geleenthede vir leer om plaas te vind. Schoel *et al.* (1988:123-160) voorsien 'n paar riglyne wat die fasiliteerder kan bystaan in die aanbieding van 'n avontuuraktiwiteit:

- Die leierskapstem verwys na die fasiliteerder se ontwikkeling van 'n persoonlike styl en die gebruik daarvan om die groep aan te spreek (Priest & Gass, 1997:5).
- Neutrale grond fokus op die fasiliteerder as 'n aktiewe lid van die groep en wat sy take verrig vanuit die groepopset (Priest & Gass, 1997:227).
- Uitdagings is essensieel vir die avontuurervaring, aangesien dit beteken om vanuit die gemaksones te beweeg na 'n onbekende terrein waar die

hantering van vrese en aanvaarding van hulp en ondersteuning voorkom (Priest & Gass, 1997:19, 136).

- Instruksies word gebruik om aan die groep inligting oor die aktiwiteit en toerusting te gee. Die fasiliteerder herinner die groep dat hy die outoritêre posisie beklee (Priest & Gass, 1997:136).
- Intervensies word deur die fasiliteerder gebruik om die groep tot stilstand te bring, om sodoende die huidige posisie van die groep te hersien of om die aktiwiteit aan te pas en die groep op sekere aspekte te laat fokus .
- Empatie speel 'n belangrike rol in die avontuurervaring, aangesien dit die fasiliteerder help om die groepsbande te versterk. Dit dra 'n boodskap van sorg en ondersteuning oor wanneer die groeplede meer oop en kwesbaar voorkom.
- Verhale, fantasie en joernale word weerspieël in die kognitiewe-reflektiewe werêld van die groeplede, met die doel om die groeplede te inspireer en motiveer indien daar ongemak of teenspoed in 'n aktiwiteit ervaar word (Priest & Gass, 1997:192).
- Kompetisie binne die avontuurervaring word gebruik as 'n metode om die mag van die groep en individue binne die groep te versterk deur weg te beweeg van die ons-versus-hulle-benadering, sodat alle groeplede die geleentheid gebied word om hulle volle potensiaal te bereik.
- Sentreering versterk die hier-en-nou-oriëntasie, waar daar op die hede gefokus word en die groeplede meer toeganklik maak ten opsigte van die avontuurervaring (Priest & Gass, 1997:191).
- Medeleierskap bied aan die groeplede positiewe rolmodelle, sodat hulle wedersydse respek en konstruktiewe kommunikasie kan ervaar onder die leiersfigure (Priest & Gass, 1997:228).
- Konflik vorm deel van die avontuurervaringe en indien dit as opbouend hanteer word, versterk dit die ervaring en kan potensiële mislukkinge

omgeskakel word in suksesse (Priest & Gass, 1997:228).

2.3.3.5.3 Ondervragingsfase: die prosessering van die avontuurervaring

Die doel van die ondervragingsfase is om die groeplede die geleentheid te bied om dit wat hulle geleer het te integreer met hul alledaagse lewe. Die groeplede ervaar dus 'n mate van afsluiting of voltooiing van die ervaring en hoe om dit effektief toe te pas in die alledaagse lewe (Gass, 1993:231,257).

Tydens die ontwerp van die AEP word die ondervragingsfase deeglik beplan om die korrekte volgorde van die stappe te verseker. Die volgende is aspekte wat 'n rol speel in die uitlegging van die ondervragingsvolgorde (Schoel *et al.*, 1988:165; Gass, 1993:219-220; Scheepers, 1997:78; Priest & Gass, 1997:194):

- Die 'wat?' fokus op die interaksie tussen groeplede en wat met hulle gebeur het.
- Die 'so wat?' verwys na die gevolge en die betekenis wat die ervaring vir die groeplede inhou.
- Die 'nou wat nou?' - frase voorsien die struktuur vir die beplanning van die volgende aktiwiteit.

2.3.3.6 Programstruktuur

Soos vroeër reeds genoem, word die AEP ontwikkel vanuit die ervaringsleermodel (Vgl. Figuur 2.2) en die avontuurgolf (Vgl. Figuur 2.3). Hieronder volg 'n uiteensetting van die AEP volgens die modelle wat reeds bespreek is.

Fase een behels die kontekstualiseringsfase wat die vooraf assessering van jeugdige sluit, om sodoende effektiewe aktiwiteite en avontuurervaringe (Vgl. Aanhangsel C) te selekteer wat die relevansie en voordelige leerervaringe te

voorskyn sal bring. Die fiksheids- en angsvlakke van die jeugdiges word in berekening gebring. Een van die hoofdoelwitte van die konseptualiseringsfase is om die basiese struktuur te vorm waarbinne groepe ontwikkel, sodat die fasiliteerder en die groep 'n goeie verstandhouding kan opbou. Vanweë die emosie, houdings en gedrag wat deur die programme aangeraak word, laat die konseptualiseringsfase toe dat die nodige aanpassings gemaak kan word sodat die aktiwiteite relevant sal bly vir die jeugdiges.

Fase twee behels die plaas van aktiwiteite in volgorde volgens die vooraf assesseringsfase. Hierdie fase verwys terug na die avontuurgolf (Vgl. Hoofstuk 2.3.3.5) wat uit inligtingverskaffing, die aktiwiteit self en uit nabetrugting bestaan. Die inligtingverskaffende fase plaas die aktiwiteit in konteks en sluit instruksies en veiligheidsriglyne in. Die aktiwiteit verwys na die uitvoering van die instruksies wat in die voorafgaande fase gegee is. Die nabetrugting verwys na die evaluering van die aktiwiteit waar tweerigtingkommunikasie tussen die fasiliteerder en die groep teenwoordig is, met die doel om die ervaring na die alledaagse lewe oor te dra en dit betekenisvol vir die jeugdiges te maak.

Fase drie is die opvolg- en leidende fase waar die avontuurgolf hersien word om te bepaal of die aktiwiteite en die huidige status van die groep met mekaar versoen kan word.

2.3.3.7 Programinhoud

Die kontekstualiseringsfase kan as die beplanningsfase beskou word. Daar word aandag gegee aan die fisiese status sowel as die emosionele en gedragsprobleme by die jeugdiges. Dit geld as een van die belangrikste fases vir die vorming van groepe (Scheepers, 1997:97). Rohnke (aangehaal deur Scheepers, 1997:97) omskryf verskeie aspekte wat belangrik is in die vorming van groepe:

- Daar moet algemene doelwitte bepaal word en gemeenskaplikheid onder die jeugdiges wees, sodat almal hulle kan assosieer met die doelwitte en met mekaar in die groep.
- Die groep moet gebalanseerd wees en terugverwys na die insluiting van jeugdiges wat reeds 'n leierskapontwikkelingskursus bygewoon het.
- Die fisiese en verstandelike vermoëns van groeplede het 'n impak op die groep se kultuur, aangesien sommige jeugdiges meer stabiel is en hoër vaardigheidsvlakke besit as ander.
- Die intensiteit van die ervaring moet deeglik gemonitor word, aangesien dit nie altyd toepaslik is om 'n groep in 'n spanningsvolle situasie te plaas nie.

Soos vroeër reeds genoem, is fase twee die fase waar die aktiwiteit uitgevoer word. Die eerste afdeling van aktiwiteite is waar die ysbreker- of ontmoetingsaktiwiteite voorkom. Hierdie aktiwiteite word gebruik sodat die fasiliteerder en die jeugdiges mekaar beter kan leer ken. Na hierdie afdeling word die aktiwiteite só ontwikkel en gestruktureer dat die vlak van verbintenis tussen die jeugdiges verhoog, asook die vlak van risikoneming en die vlak van vertroue. Hierdie proses vind stelselmatig plaas en die groep kan slegs na die volgende aktiwiteit beweeg indien die fasiliteerder dink die groep is gereed en die prestasiedoelwitte bereik is. Buigbaarheid ten opsigte van die program is baie belangrik in hierdie fase.

Fase drie, wat verwys na die opvolg- en leidende fase, behou die deurlopendheid en die momentum van die AEP. Deur aktiwiteite deurlopend aan te pas en te verander om by die groep en jeugdiges te kan pas bly hierdie proses dinamies.

Die apparaat wat tydens die AEP gebruik is, is bepaal deur die aktiwiteite wat geselekteer is om elke eienskap aan te spreek. (Vir 'n uiteensetting van die

aktiwiteite, kyk na Aanhangsel C). Wanneer ysbrekers byvoorbeeld aangebied word, is daar 'n verskeidenheid aktiwiteite waaruit gekies kan word wat spesifieke toerusting vir elke aktiwiteit vereis, byvoorbeeld soos Naamnoem (waar 'n verskeidenheid balle gebruik word), "Hospital Tag" (waar bakens nodig is) en Hoepelresies (waar hoepels benodig word).

2.4 SAMEVATTING

Die AEP is ontwerp na aanleiding van vasgestelde beginsels wat gebaseer is op die ervaringsleermodel waarbinne avontuuroopvoeding geleë is. Die AEP vorm deel van 'n oorkoepelende program wat dien as opleiding en ontwikkeling by Beyond Adventure.

Die program is toegepas binne die konteks van groepterapie met uitgesoekte aktiwiteite, spesiaal ontwerp vir die individu asook die groep, wat dan die spesifieke probleme van die groep as geheel aanspreek. Die groepfasiliteerder, alhoewel hy die outoritêre figuur is en verantwoordelik is vir die groep se veiligheid, vorm 'n integrale deel van die groep.

Daar word ook gekyk na die relevante toepassingsmodel wat hierdie intervensie-program ondersteun, naamlik die ervaringsleermodel van Kolb (1984:21). Alle komponente van die persoon, die persoonlike funksionering, die fisiese, emosionele, kognitiewe en persoonlike gedrag word dus deur hierdie program aangespreek.

Soos reeds genoem, is die program gestruktureer volgens drie fases, naamlik die inligtingverskaffende fase, die aktiwiteitsfase en die nabetragtingsfase. Die inligtingverskaffende fase berei die deelnemers voor vir die aktiwiteite wat

plaasvind, asook die ervaring wat daaruit verkry kan word. Die aktiwiteitsfase is die praktiese implementering van die aktiwiteit en tydens die nabetragtingsfase vind die prosessering van die ervaring plaas, wat sal verseker dat oordrag van leer plaasvind.

Sekere aspekte rakende die persoonlike funksionering van die jeugdige en die impak van die AEP op hulle persoonlike funksionering is bespreek.

Vervolgens word in Hoofstuk 3 die metode van die ondersoek bespreek, asook sekere aspekte rakende die ontwikkeling van die AEP.

HOOFSTUK 3

METODE VAN ONDERSOEK

- 3.1 Keuse van die proefpersone**
 - 3.2 Vraelyste**
 - 3.3 Insamelingsprosedures**
 - 3.4 Statistiese verwerkings van toetsresultate**
 - 3.5 Ontwikkeling van die AEP**
 - 3.6 Die programbeplanningsproses**
 - 3.7 Spesifieke doelstellings van die AEP**
-

3.1 KEUSE VAN DIE PROEFPERSONE

Agt en twintig jeugdige (28) met ouderdomme tussen 17-19 jaar en uit verskillende agtergronde, kultuur en taal is vir die doeleindes van die studie gebruik. Die jeugdige is afkomstig van oor die hele Suid-Afrika en die opleiding het plaasgevind by die Beyond Adventure-avontuurskool wat geleë is in die Alexandria-omgewing in die Oos-Kaapprovinsie. Die aantal jeugdige het bestaan uit 18 seuns en 10 dogters. Beyond Adventure is 'n avontuurskool waar jeugdige (na matriek) tien maande blootgestel word aan 'n avontuurgerigte en opvoedkundige program. Die avontuurgerigte komponent van die program het bestaan uit aktiwiteite soos bergklimaktiwiteite (abseiling, oorlewing, kaartlees,

kampering, natuurbewaring en stap), bergfietsaktiwiteite, snorkelduik- en seereddingsaktiwiteite, kayak-aktiwiteite, vuurwapenhantering, perdryaktiwiteite en avontuurkompetisies. Die opvoedkundige komponent van die program het aktiwiteite ingesluit soos besigheidsbestuur, rekenaarvaardighede, noodhulp, veldgidsopleiding, leierskapsontwikkeling en godsdiensoefening. Tydens die eerste semester van die program is die avontuurkomponent afgehandel, asook die intervensieprogram gedurende die laaste week.

3.2 VRAELYTE

Die vraelyste (Aanhangsel A) wat deur elke respondent ingevul is, het bestaan uit die Omvattende Funksionering Inventaris: Post-Matriek (CFI-Post), asook 'n algemene vraelys rakende redes waarom besluit is om Beyond Adventure-avontuurskool as opleidingsinstansie te besoek. Die vraelyste was in Afrikaans en Engels beskikbaar.

3.2.1 Omvattende Funksionering Inventaris: Post - Matriek (CFI-Post)

Die CFI-Post - skaal is deur Faul en Hanekom (1997) ontwikkel. Die CFI-Post bestaan uit 226 vrae en meet die volgende gedragskomponente wat verband hou met die funksioneringsvlak van jeugdige: positiewe funksioneringselemente, selfpersepsie, trauma-dinamiek, verhoudinge en besluitnemingsvermoë. Volgens Faul en Van Niekerk (1999:89-106) beskik die CFI-Post oor 'n Cronbach Alpha - waarde van 0.83. Vir die doeleindes van die studie word positiewe funksioneringselemente, selfpersepsie, trauma - dinamiek en besluitnemingsvermoë as gedragskomponent geneem, wat danweer die

volgende komponente bepaal: tevredenheid, toekomspektief, onafhanklikheid, angstigheid, verantwoordelikheid vir die gevolge teenoor ander, die gebrek aan selfgeldende gedrag, frustrasie, wantroue en stigma ten opsigte van ander individue. Die respondente moes die mate van hulle gevoel ten opsigte van sekere stellings aandui op 'n skaal van nooit, selde, soms, helfte van die tyd, dikwels en altyd. Die verwerkte data word weergegee in drie kategorieë, naamlik swak, verbetering is noodsaaklik en goed. Dit word uitgedruk op 'n skaal van 0-100% (Vgl. Hoofstuk 4).

3.2.2 Algemene – redes - vraelys

Met aankoms by die Beyond Adventure-avontuurskool en voor die aanvang van die program is die respondente gevra om die belangrikste rede te gee waarom hulle besluit het om dié opleidingsinstansie te besoek.

3.3 INSAMELINGSPROSEDURE

3.3.1 Literatuurstudie

Die volgende databasisse is geraadpleeg:

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

- SportDiscuss
- Gesamentlike katalogus van proefskrifte en verhandelinge
- Repertorium van Suid-Afrikaanse Tydskrifte

Literatuur met betrekking tot die jeugdige, blootgestelde jeug, persoonlike funksionering, selfpersepsie, trauma - dinamika, besluitnemingsvermoë, avontuur, ervaringsleer, fasilitering en die avontuurprogram is ontleed.

3.3.2 Opnameprosedure

Die inligting is ingesamel deur nagraadse studente van die Skool vir Biokinetika, Rekreasie en Sportwetenskap aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Die studente is deeglik opgelei oor die doel en aard van die navorsing, asook administratiewe aspekte betreffende die invul van vraelyste. Toestemming is vanaf die betrokke deelnemers, ouers en personeel van dié betrokke instansie verkry. Die respondente is by drie geleenthede gevra om die CFI-Post - vraelys te voltooi. Die eerste geleentheid was tydens die aankoms by Beyond Adventure-avontuurskool gedurende Februarie 2003. Die tweede geleentheid was na afloop van die eerste fase van die opleidingsprogram en die intervensieprogram gedurende Junie 2003. Die derde geleentheid het ses weke na afloop van die tweede geleentheid plaasgevind.

3.4 STATISTIESE VERWERKINGS VAN TOETSRESULTATE

Die data van die Omvattende Funksionering Inventaris: Post-Matriek (CFI-Post) is verwerk met behulp van die rekenaarprogram PASWIN 2000. Vir meer

duidelikheid aangaande watter effek die verskillende komponente van positiewe funksionering, selfpersepsie, besluitnemingsvermoë en trauma-dinamika op die jeugdiges het, is effekgroottes vir praktiese betekenisvolheid bereken. Hattie *et al.* (1997:3) het bevind dat die bepaling van effekgroottes meer sinvol is as statistiese betekenisvolheid om verandering te bepaal tydens die verskillende komponente met betrekking tot avontuur. Die SAS System for Windows Release (SAS Institute INC., 1999) is gebruik om die effekgroottes te verwerk en die praktiese betekenisvolheid te bereken. Beskrywende statistiek is gebruik vir die beskrywing van die profiele van die respondente betreffende die komponente van positiewe funksionering, besluitnemingsvermoë, selfpersepsie en trauma-dinamika.

3.5 ONTWIKKELING VAN DIE AEP

3.5.1 Inleiding

Die doel van die AEP is om probleme (soos byvoorbeeld 'n lae selfpersepsie) of te wel disfunksionele gedrag (gedrag wat die funksionering van die jeugdige nadelig beïnvloed) vanuit 'n spesifieke verwysingsraamwerk aan te spreek. Die AEP fokus dus daarop om die jeugdige se kognitiewe, emosionele en fisiese funksionering (Vgl. Hoofstuk 2.2) aan te spreek deur gebruik te maak van spesifieke, geïntegreerde en gestruktureerde avontuuraktiwiteite (Vgl. Aanhangsel C). Die ervaringsleer – metodologie (Vgl. Hoofstuk 2.3.3.3) word dus hier toegepas en word beskou as een van die uitgangspunte wat sal bydra tot die ontwikkeling van die AEP. In dié verband noem Heunis (1997:135) dat

“Avontuurgerigte ervaringsleer ‘n interaktiewe gebeure-georiënteerde proses (Kolb, 1984) is waardeur ‘n deelnemer kennis, vaardighede en waarde tot deelname aan ervarings wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig, toevoeg.”

Vir die ontwikkeling van 'n AEP (Vgl Hoofstuk 2.3) (wat die behoeftes van die jeugdige effektief bevredig) is daar 'n voorgestelde proses wat gevolg moet word om die gewenste uitkomstes te bereik. Gass (1993:4), Scheepers (1997:89), Priest en Gass (1997:136) beklemtoon die noodsaaklikheid van die proses (Vgl. Hoofstuk 2.3.3) en noem dat die jeugdige aan 'n meer aktiewe proses van ervaringsleer moet deelneem om te verseker dat aangeleerde kennis suksesvol van een situasie na 'n ander oorgedra kan word.

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

3.5.2 Inhoud van die AEP

Die uitgangspunte van Kraft en Sakofs (aangehaal deur Gass, 1993:5) (Vgl. Hoofstuk 2.3.2) word in die AEP reflekteer.

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

Die volgende beginsels (Vgl. Hoofstuk 2.3.2) van Gass (1993:5) en Priest en Gass (1997:138-140) is van toepassing by die ontwikkeling en implementering van die AEP:

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

3.5.3 Toepassing van die AEP binne die konteks van die Beyond Adventure-avontuurskool

Vir die toepassing van die AEP is dit belangrik om te onthou dat elke jeugdige wat betrokke is by die Beyond Adventure-avontuurskool uit 'n unieke familie, etniese, sosiale en kulturele agtergrond afkomstig is. Binne die Beyond Adventure - program word die AEP nie afsonderlik gebruik nie, maar wel as deel van 'n ontwikkelings- en opvoedkundige program. Die destruktiewe sosiale gedrag en ander aspekte van die jeugdige word aangespreek deur 'n verskeidenheid programme wat gevolglik 'n multi-dimensionele effek veroorsaak. Die programme spreek nie net destruktiewe gedrag aan nie, maar versterk ook sosiaal aanvaarbare gedrag, asook die funksioneringselemente van die jeugdige om sodoende effektief as volwassene binne die samelewing te kan funksioneer.

3.6 DIE PROGRAMBEPLANNINGSPROSES

Vir die doeleindes van die studie en met die oog op die ontwikkeling van die sesdae - intervensieprogram is die sisteembenadering van Peterson en Gunn (1984), Rossman (1995), Peterson en Stumbo (2000) en Edginton *et al.* (2004) gebruik. (Vgl. Hoofstuk 2.3.3 vir die volledige programbeplanningsproses.) Vervolgens 'n kort verwysing na die programbeplanningsproses om die ontwikkeling van die AEP in geheel te sien.

Die algemene teorie van sisteme word gebaseer op twee konsepte.

Ten eerste is daar die konsep van "geheel". Dit impliseer dat enige entiteit gesien kan word as 'n sisteem en dus bestudeer word as 'n totale entiteit deur te kyk na die dinamiese aspekte. Die dele kan geïdentifiseer word, opgebreek word en geanaliseer word, maar tog besit die totale entiteit karaktertrekke en dimensies wat groter is as die som van die dele. Die totale beeld van die entiteit word dus nie gesien as daar slegs na die afsonderlike dele gekyk word nie.

Die tweede konsep van die algemene - sisteemteorie is interverbandhoudend. Dié konsep behels dat al die dele interaktief is. Die interaktiewe verhoudings wat tussen die dele of komponente bestaan, is net so belangrik as die onderskeie dele self. Die sisteemteorie is dus meer as net 'n metode van analise en beskrywing. Die sisteembenadering bied dus 'n raamwerk waarvandaan die intervensieprogram logies beplan en geëvalueer kan word (Vgl. Figuur 2.1). Die buigbaarheid van die sisteembenadering bied 'n verskeidenheid van programstrukture en inhoude aan. Die avontuurspesialis word sistematies deur die programontwikkeling gelei, sonder om spesifieke inhoud- en

implementeringstrategieë voor te hou. Volgens Peterson en Gunn (1984:54) en Peterson en Stumbo (2000:61) fokus die sisteembenadering op die volgende:

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

Verder voorsien die sisteembenadering aan die avontuurspesialis 'n duidelike siening van die rigting waarin die AEP moet ontwikkel. Die gespesifiseerdheid van sisteembenadering help om rolle en funksies te verstaan en verleen ook bystand om die uitkomstes van die insette te bepaal.

Volgens Peterson en Gunn (1984:59) en Peterson en Stumbo (2000:70) is dit nodig om die volledige programbeplanningsproses, asook die spesifieke prosedures te bestudeer om sodoende 'n volledige uiteensetting te kan maak vir die ontwikkeling van die AEP. Genoemde sisteembenadering, sowel as die programbeplanningsmodel soos voorgestel deur Peterson en Gunn (1984), Rossman (1995), Peterson en Stumbo (2000) en Edginton *et al.* (2004) is gevolg ten opsigte van die ontwikkeling van die intervensieprogram - met verwysing na die omvattende en die spesifieke program (Figuur 2.1). Met verwysing na die ontwikkeling van die spesifieke program is die avontuurbeleving gekombineer met die ervaringsleermodel (wat bekend is as die mikroproses (Heunis, 1997:136) by die beplanning van die AEP) van Kolb (1984) (Vgl. Figuur 2.2). In dié fase van die proses is die spesifieke programinhoud gestruktureer volgens die unieke behoeftes/probleme/uitkomstes (Petrini, 1990:25, Huszczo, 1990:39, Gass *et al.*, 1991:39 en Carey, 1992:98) van die deelnemers, soos geïdentifiseer tydens die assesseringsproses vooraf.

3.7 SPESIFIEKE DOELSTELLINGS VAN DIE AEP

Na aanleiding van die inligting wat bekom is deur die proses van vooraf assessering en inagnemend die konseptuele model is die volgende konstruke geïdentifiseer wat 'n noodsaaklike bydrae kan lewer tot die verbetering van die persoonlike funksionering van jeugdiges by die Beyond Adventure-avontuurskool:

- die verbetering van die selfkonsep,
- wantroue,
- doelwitbeplanning,
- toekomspersepektief,
- probleemoplossing,
- besluitneming.

Die AEP is ontwerp na aanleiding van vasgestelde beginsels en riglyne soos gebaseer op die ervaringsleermodel (Vgl. Figuur 2.2) . Die program is toegepas binne die konteks van groepterapie met uitgesoekte aktiwiteite¹, spesiaal ontwerp vir die individu asook vir die groep. Die groepfasiliteerder vorm 'n interne deel van die groep. Wat die spesifieke program betref, is elke kontakgeleentheid gestruktureer volgens die drie fases, naamlik die inligtingverskaffende fase (berei die deelnemers voor vir die aktiwiteitsfase), die aktiwiteitsfase (deelname aan die aktiwiteit) en die nabetragtingsfase (prosessering van die ervaring wat oordrag van leer laat plaasvind) vind plaas.

¹ Kyk aanhangsel C vir die spesifieke program aktiwiteite.

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN RESULTATE

- 4.1 Inleiding
- 4.2 Demografiese inligting
- 4.3 Profiel van die ondergroep
- 4.4 Praktiese betekenisvolheid en effekgroottes van die veranderlikes
- 4.5 Samevatting

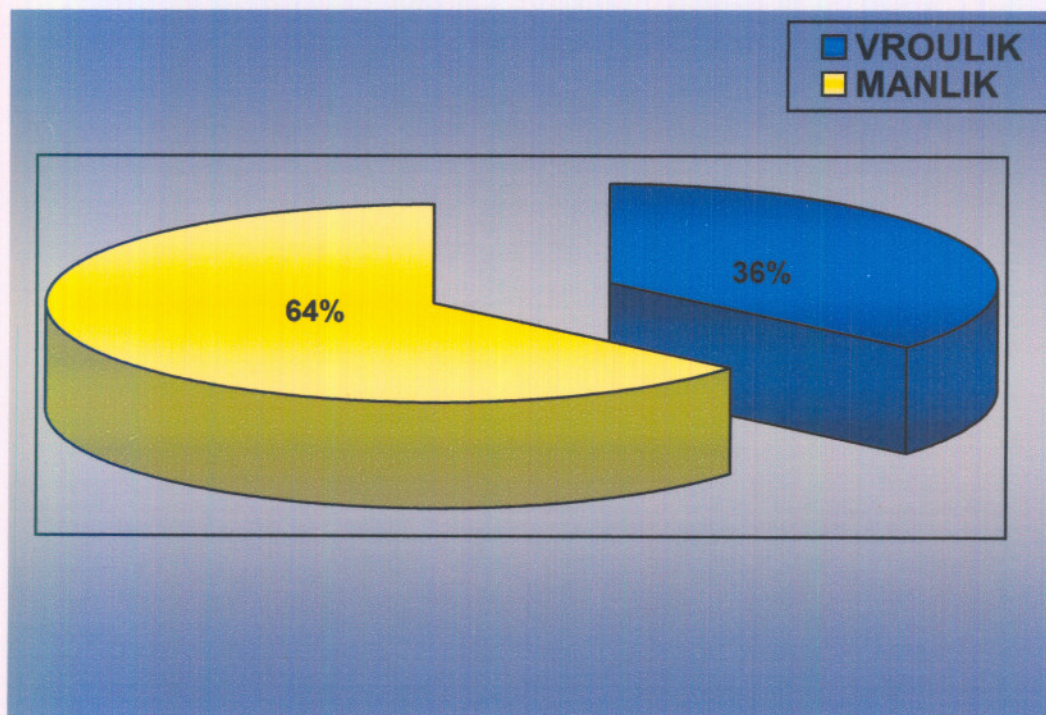
4.1 INLEIDING

In die voorafgaande literatuur is die metodologie rondom die gebruik van AEP bespreek. Aandag word ook aan die ontwikkeling en die inhoud van die program geskenk, aangesien verskeie modelle en prosesse, soos die model van Peterson en Gunn (1984:53) vir die ontwikkeling van 'n sistematiese benadering tot programontwikkeling, asook die ervaringsleermodel van Kolb (aangehaal deur Priest & Gass, 1997:145; Luckner & Nadler, 1997:5-7; Miles & Priest, 1999:189) gebruik word.

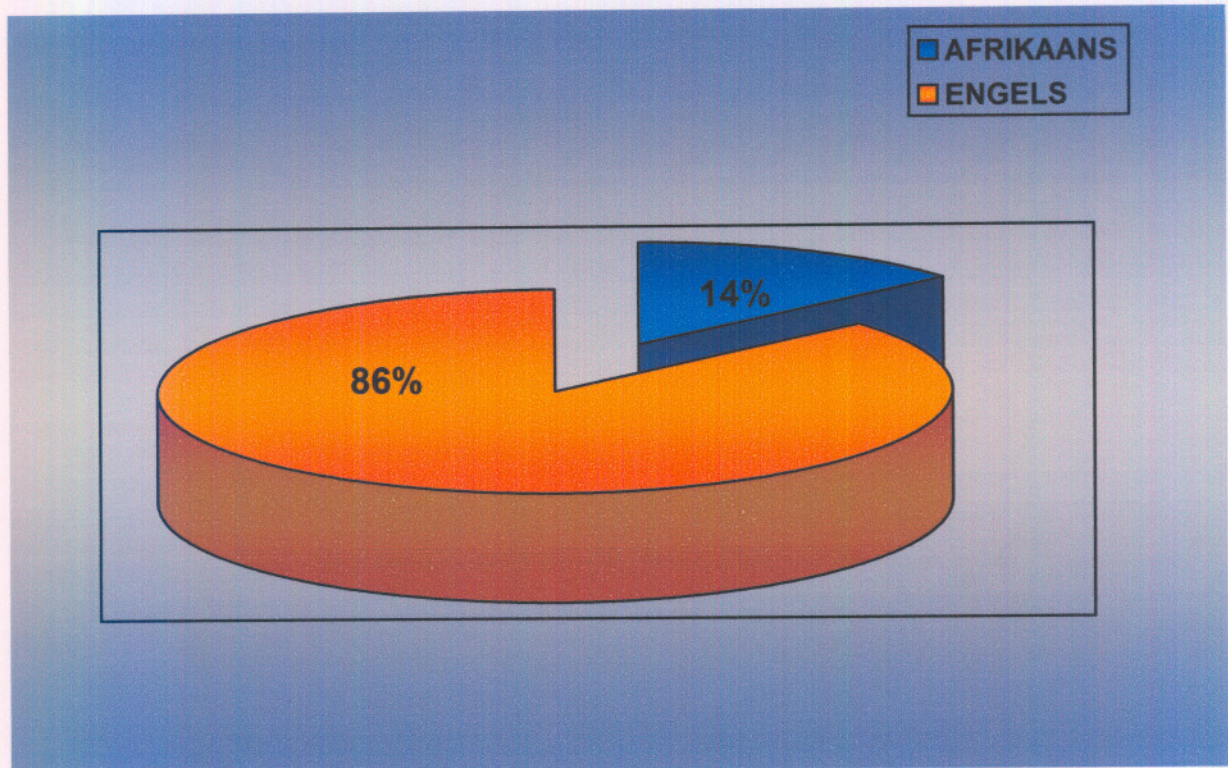
Ten einde kontinuïteit en volgorde wat betref die rapportering en bespreking van die data te verseker word die resultate op die volgende wyse aangebied: Eerstens word enkele demografiese tendense rakende die ouderdomsgroep (N=28) bespreek. Algemene inligting en beskrywende profiele van die geslag en taalvoorkeur word aangebied. Tweedens word beskrywende profiele van die ondergroep betreffende die persoonlike funksionering, selfpersepsie, trauma-

dinamika en besluitnemingsvermoë bespreek. Laastens word die praktiese betekenisvolheid en die effekgroottes van veranderlikes soos die persoonlike funksionering, selfpersepsie, trauma-dinamika en besluitnemingsvermoë aangebied.

4.2 DEMOGRAFIESE INLIGTING



Figuur 4.2.1: Geslagsprofiel van die respondente



Figuur 4.2.2: Taalvoorkeur van die respondente

4.3 PROFIEL VAN DIE ONDERSOEKGROEP

Die voorafgaande literatuur toon dat die AEP spesifiek ontwikkel word met spesifiek gekose aktiwiteite, om sodoende spesifieke behoeftes van die jeugdige aan te spreek. Vir die fasiliteerder om bewus te wees van hierdie spesifieke behoeftes wat daar mag ontstaan by die jeugdige, is dit nodig om vooraf assessering te doen van die jeugdige se sterkpunte en beperkinge wat kan voorkom (Schoel *et al.*, 1989:39; Priest & Gass, 1997:224). Dus is dit

noodsaaklik om die inligting in te win sodat die AEP beplan en ontwikkel kan word om aan die jeugdige se behoeftes te voldoen (Peterson & Gunn, 1984:59).

Die voorafgaande ondersoek na die persoonlike funksionering van hierdie jeugdige het die volgende inligting na vore gebring: Daar is gevind dat die jeugdige die volgende kategorieë as probleemareas ervaar: selfpersepsie, trauma-dinamika, positiewe funksionering wat tevredenheid en toekomstperspektief behels en die besluitnemingsvermoë waarvoor hul beskik. Die AEP is dus spesifiek ontwerp om die bogenoemde areas aan te spreek. Vervolgens word die kriteria waaraan die kategorieë gemeet is, bespreek.

Die positiewe en negatiewe veranderinge wat voorgekom het na afloop van die program is deur die natoets voorsien. Die retensietoets weerspieël die veranderinge wat by die jeugdige se persoonlike funksioneringsareas plaasgevind het twee maande na afloop van die program. Die veranderinge dui op die volhoubaarheid van die AEP op die persoonlike funksioneringsareas van die jeugdige.

Die persoonlike funksioneringsareas word aan die hand van die Omvattende Funksionering Inventaris: Post – matriek (CFI – Post) bespreek. Die volgende dimensies binne die verskillende kategorieë, naamlik selfpersepsie, gebrek aan selfwaarde, isolasie, verantwoordelik vir ander, gebrek aan selfgeding, trauma-dinamika, frustrasie, wantroue, stigma, positiewe funksionering, toekomstperspektief, tevredenheid, besluitnemingsvermoë, onafhanklikheid en verantwoordelikheid, soos uitgelig deur Faul en Hanekom (1997:8-9), sal bespreek word.

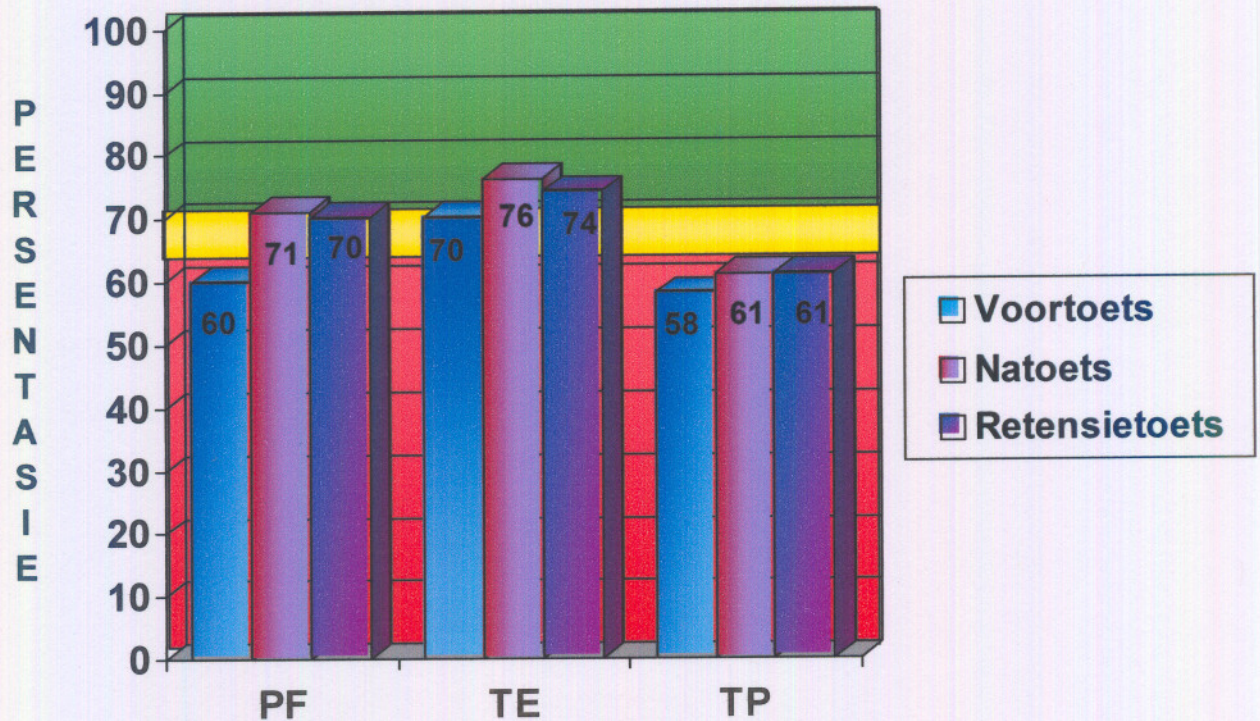
Vir die AEP om 'n positiewe impak te hê moet daar 'n afname in toetstellings voorkom. Om die inligting betreffende die jeugdige te interpreteer dui elke toets op sekere areas waarbinne die data voorkom. Die Omvattende Funksionering Inventaris: Post-matriek (CFI - Post) skaal toon dat 'n waarde van kleiner as 30%

binne die gewenste area val; tussen 30% en 36% dui 'n waarskuwingsarea aan en 'n waarde van meer as 36% dui 'n behoefte vir verbetering aan en val dus in die gevaararea. Bogenoemde geld slegs vir selfpersepsie en die trauma-dinamika. Vir die positiewe funksioneringselemente en besluitnemingsvermoë geld die volgende: 'n Waarde van meer as 70% dui die gewenste area aan; tussen 64% en 70% dui 'n waarskuwingsarea aan en 'n waarde van minder as 64% (dus 0%-64%) dui 'n behoefte vir verbetering aan en val dus in die gevaararea. Vervolgens word die bogenoemde veranderlikes bespreek.

4.3.1. Positiewe funksioneringselemente

Tydens die voortoets het die positiewe funksioneringselemente 'n waarde van 66% aangedui. Die waarde val binne die gevaararea, wat daarop dui dat die positiewe funksioneringselemente van die groep nie goed vertoon nie. Na afloop van die program het die groep se positiewe funksioneringselemente 'n waarde van 71% getoon, wat binne die gewenste area voorkom. Die resultate van die retensietoets toon dat die hele groep se positiewe funksioneringselemente 'n waarde van 70% aandui, wat binne die gewenste area val, maar grens aan die waarskuwingsarea. Indien positiewe funksionering as geheel ondersoek word, is dit duidelik dat die groep 'n positiewe verandering na afloop van die AEP getoon het, maar nog nie na wense nie, aangesien die inligting toon dat die groep as 'n grensgeval beskryf kan word (Figuur 4.3). Geen wesentlike verskil tussen die natoets en die retensietoets word gevind nie, wat 'n aanduiding is dat die verbetering volhoubaar is.

Vervolgens word die subskale bespreek wat die positiewe funksionering van die jeugdige verder beskryf.



PF = Positiewe funksionering
 TE = Tevredenheid
 TP = Toekomspektief

Figuur 4.3: Positiewe funksioneringsprofiel van die totale groep ¹

4.3.1.1 Tevredenheid

Hierdie subskaal meet die unieke gevoelens van welbehag wat 'n jeugdige heg aan sy lewe. Die jeugdige wat trauma beleef, ervaar gewoonlik ontevredenheid met sy lewe in die algemeen.

Tydens die voortoets het tevredenheid van die groep 'n waarde van 70% aangedui. Die waarde kom binne die gewenste area voor, wat daarop dui dat die tevredenheid van die groep goed vertoon. Na afloop van die AEP verbeter die groep se tevredenheid tot 'n waarde van 76%. Die resultate van die retensietoets toon dat die hele groep se tevredenheid 'n waarde van 74% het, wat

¹ Gewenste area (70-100%) Waarskuwingsarea (64-70%) Gevaararea (64-0%)

binne die gewenste area val. Indien tevredenheid as geheel ondersoek word, is dit duidelik dat die groep 'n positiewe verandering na afloop van die program getoon het (Figuur 4.3). Verder toon die inligting dat daar nie 'n wesenlike verskil is tussen die natoets en die retensietoets nie, wat dus daarop dui dat die verbetering in tevredenheid volhoubaar is.

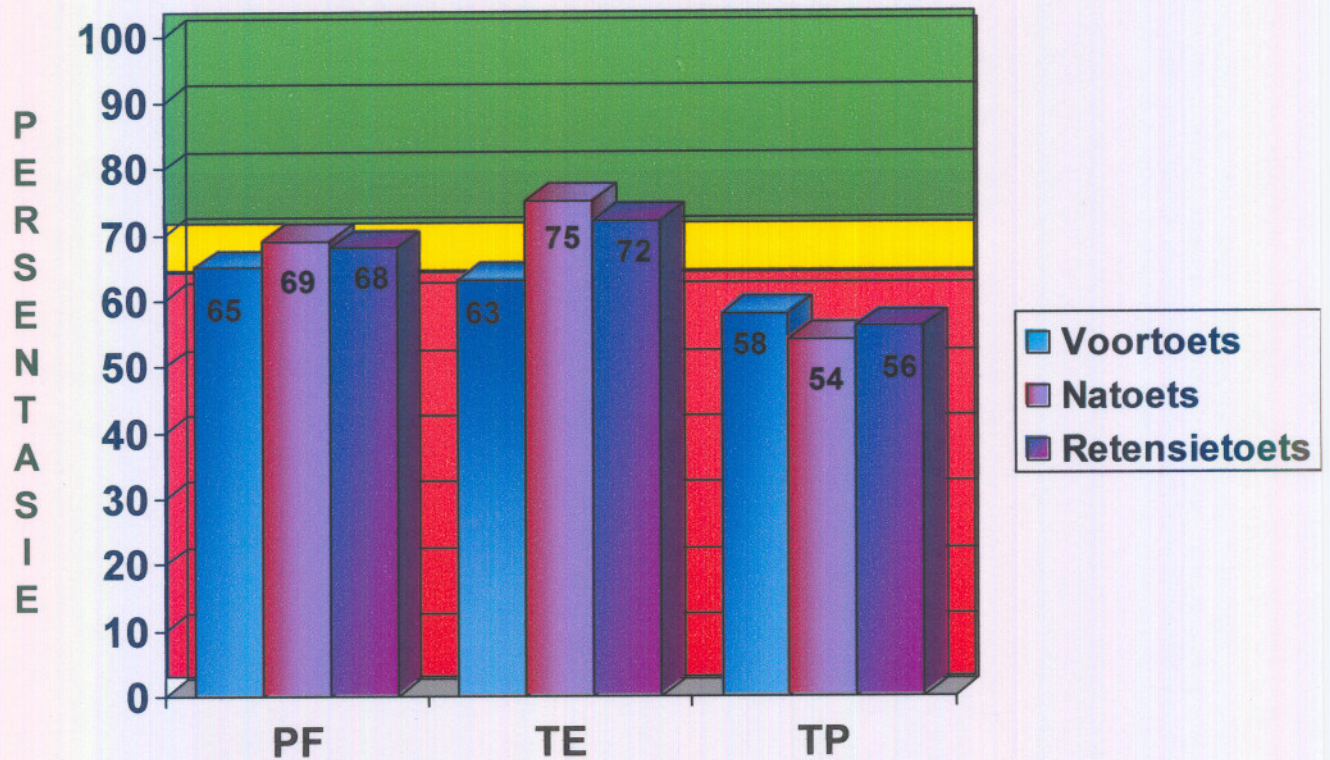
4.3.1.2 Toekomspektief

Toekomspektief meet die jeugdige se oriëntasie ten opsigte van sy toekoms. Die jeugdige wat trauma beleef het, ervaar geen toekomspektief nie of het 'n onrealistiese toekomspektief ten einde te ontsnap aan die huidige ongelukkige omstandighede.

Die voortoets toon 'n waarde van 58% vir die toekomspektief van die groep. Die waarde kom voor binne die gevaararea, wat daarop dui dat die toekomspektief van die groep nie goed vertoon nie. Die natoetsmeting, asook die retensietoets, dui 'n waarde aan van 61%. Al het verbetering plaasgevind, kom die groep se toekomspektiefwaarde steeds binne die gevaararea voor. Die resultate (Figuur 4.3) toon dat deelname aan die AEP die groep se toekomspektief verbeter het, alhoewel opvolgprogramme steeds nodig is vir volgehoue verbetering. Indien toekomspektief as geheel ondersoek word, is dit duidelik dat die groep 'n positiewe verandering na afloop van die AEP getoon het, maar dat dit nog nie die ideaal bereik het om in die gewenste area voor te kom nie (Figuur 4.3). Geen wesenlike verskil word tussen die natoets en die retensietoets gevind nie, wat 'n aanduiding is dat die verbetering in toekomspektief volhoubaar is, alhoewel die groep steeds in die gevaararea voorkom.

Vervolgens word die persoonlike funksionering van die meisies en seuns afsonderlik bespreek.

4.3.1.3 Positiewe funksionering van die meisies



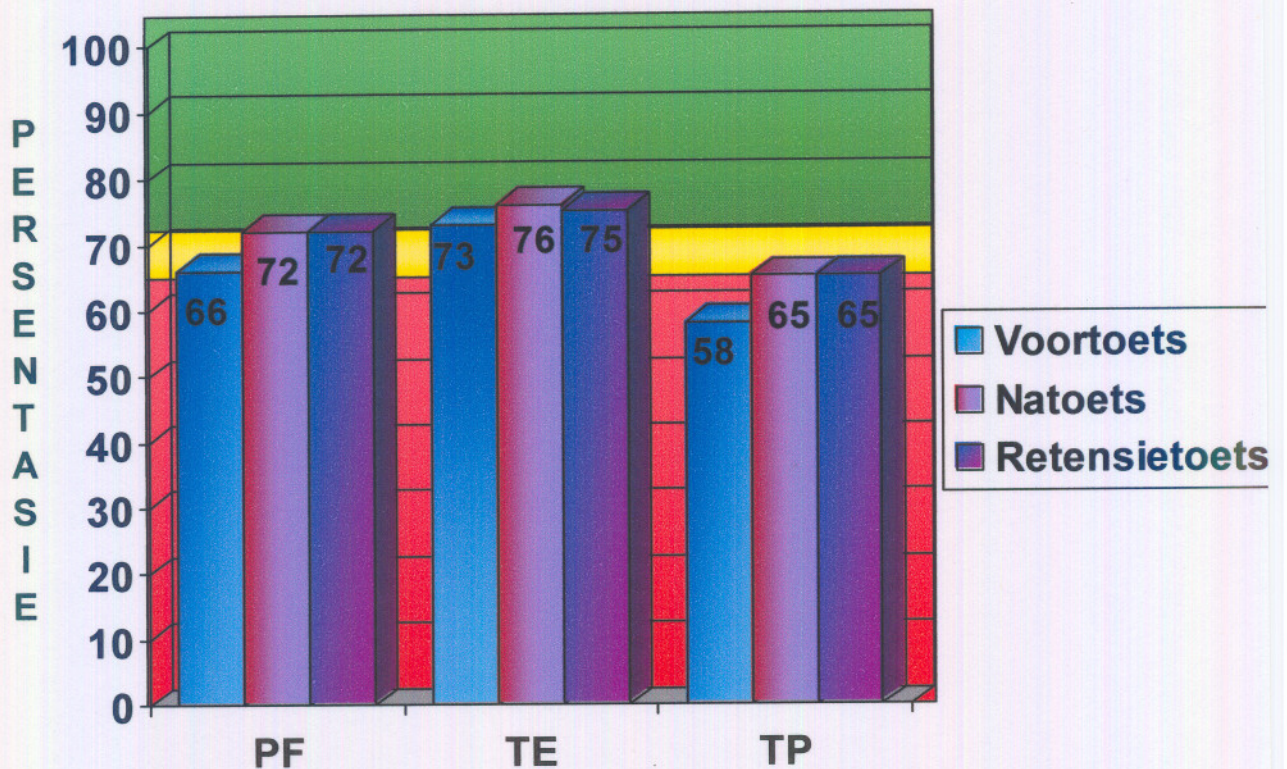
PF = Positiewe funksionering
 TE = Tevredenheid
 TP = Toekomspektief

Figuur 4.3.1: Positiewe funksioneringsprofiel van die meisies ²

Figuur 4.3.1 toon 'n algehele verbetering in die positiewe funksionering van die meisies. Indien die toekomspektiefwaarde ondersoek word, kom dit voor dat geen verbetering plaasgevind het nie. Die waarde het egter so versleg dat dit steeds binne die gevaararea voorkom. Hierdie subskaal kan as 'n gevaararea gesien word, wat die positiewe funksionering van die meisies kan belemmer. AEP moet dus aangebied word om hierdie risiko te verlaag.

² Gewenste area (70-100%) Waarskuwingsarea (64-70%) Gevaararea (64-0%)

4.3.1.4 Positiewe funksionering van die seuns



PF = Positiewe funksionering
TE = Tevredenheid
TP = Toekomspektief

Figuur 4.3.2: Positiewe funksioneringsprofiel van die seuns³

Figuur 4.3.2 toon die verbetering in die positiewe funksionering van die seuns. Toekomspektief toon aansienlike verbetering, maar kom voor as 'n grensgeval tussen die gevaararea en die waarskuwingsarea. Om hierdie verbetering te versterk, asook te verseker dat die ander subskale deurlopend verbeter, moet opvolgende AEP as intervensie geïmplementeer word.

³ Gewenste area (70-100%) Waarskuwingsarea (64-70%) Gevaararea (64-0%)

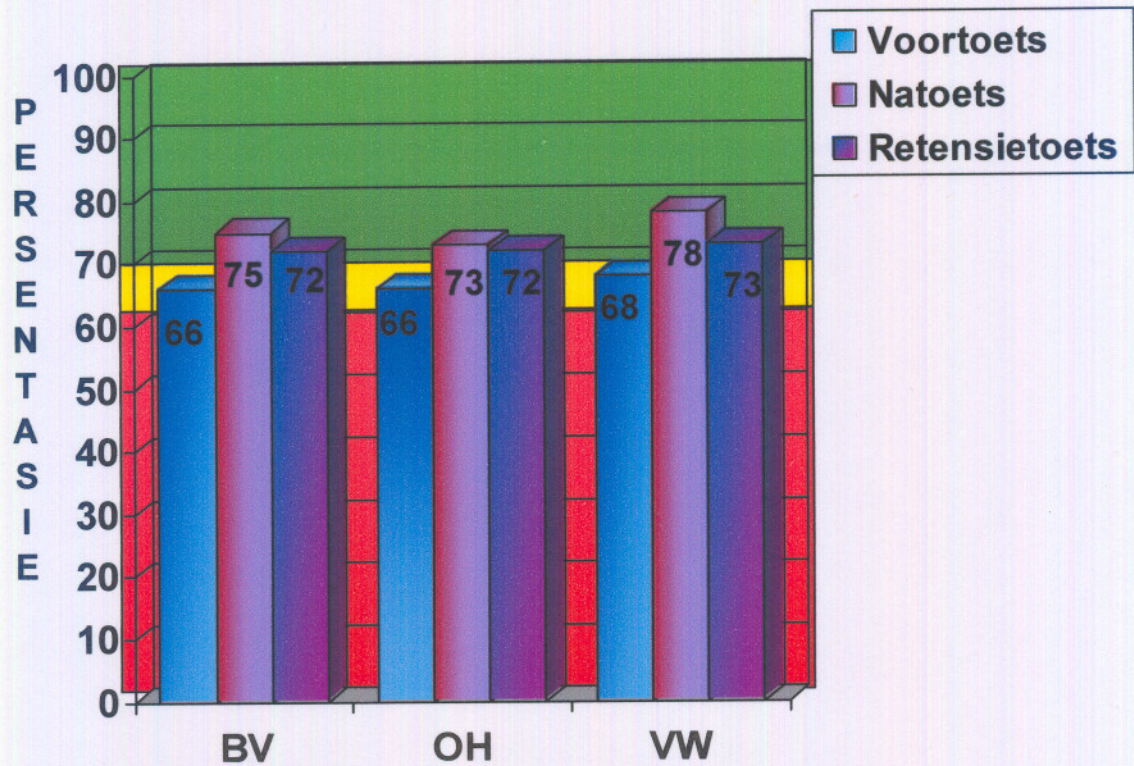
4.3.2 Besluitnemingsvermoë

Tydens die voortoets het besluitnemingsvermoë van die groep 'n waarde van 66% aangedui. Die waarde kom binne die waarskuwingsarea voor, wat daarop dui dat die besluitnemingsvermoë van die groep nie goed vertoon nie. Die natoetsmeting toon dat, na afloop van die AEP, die groep se besluitnemingsvermoë na 'n waarde van 75% verbeter het, wat binne die gewenste area voorkom. Die resultate van die retensietoets toon dat die hele groep se besluitnemingsvermoë afgeneem het met 3% na 'n waarde van 72%, wat steeds binne die gewenste area voorkom. Indien besluitnemingsvermoë as geheel ondersoek word, is dit duidelik dat die groep 'n positiewe verandering na afloop van die AEP toon (Figuur 4.4). Geen wesenlike verskil word tussen die natoets en die retensietoets gevind nie, wat 'n aanduiding is dat die verbetering in besluitnemingsvermoë volhoubaar is.

Vervolgens word die subskale bespreek, wat besluitnemingsvermoë verder beskryf.

4.3.2.1 Onafhanklikheid

Hierdie subskaal meet die vermoë van die jeugdige om onafhanklike besluite te neem wat nie beïnvloed word deur die jeugdige se gesin nie. Onafhanklikheid toon 'n waarde van 66% tydens die voortoets, wat binne die waarskuwingsarea voorkom. Onafhanklikheid word as 'n moontlike gevaararea getoon. Na afloop van die AEP verbeter die groep se onafhanklikheid na 'n waarde van 73%, waar die retensietoets aandui dat die hele groep se onafhanklikheid 'n waarde van 72% toon, wat binne die gewenste area val. Indien onafhanklikheid as geheel ondersoek word, is dit duidelik dat die groep 'n positiewe verandering na afloop van die AEP getoon het (Figuur 4.4). Geen wesenlike verskil tussen die natoets en die retensietoets kom voor nie, wat dus 'n aanduiding is dat die verbetering in onafhanklikheid volhoubaar is.



BV = Besluitnemingsvermoë
OH = Onafhanklikheid
VW = Verantwoordelikheid

Figuur 4.4: Besluitnemingsvermoë- profiel van die totale groep⁴

4.3.2.2 Verantwoordelikheid

Hierdie subskaal meet die vermoë van die jeugdige om verantwoordelik te wees vir sy aksies.

Tydens die voortoets dui verantwoordelikheid 'n waarde van 68% aan. Die waarde val binne die waarskuwingsarea, wat daarop dui dat verantwoordelikheid

⁴ Gewenste area (70-100%) Waarskuwingsarea (64-70%) Gevaararea (64-0%)

as 'n moontlike risiko gesien kan word. Die natoetsmeting toon dat na afloop van die AEP die groep se verantwoordelikheid verbeter het na 'n waarde van 78%.

Die retensietoets dui aan dat die hele groep se verantwoordelikheid na 'n waarde van 73% versleg het, maar dat dit steeds binne die gewenste area voorkom. Indien verantwoordelikheid as geheel ondersoek word, is dit duidelik dat die groep 'n positiewe verandering na afloop van die program toon (Figuur 4.4). Volgens die inligting is daar geen wesentliche verskil tussen die natoets en die retensietoets nie, wat dus 'n aanduiding gee dat die verbetering in verantwoordelikheid volhoubaar is.

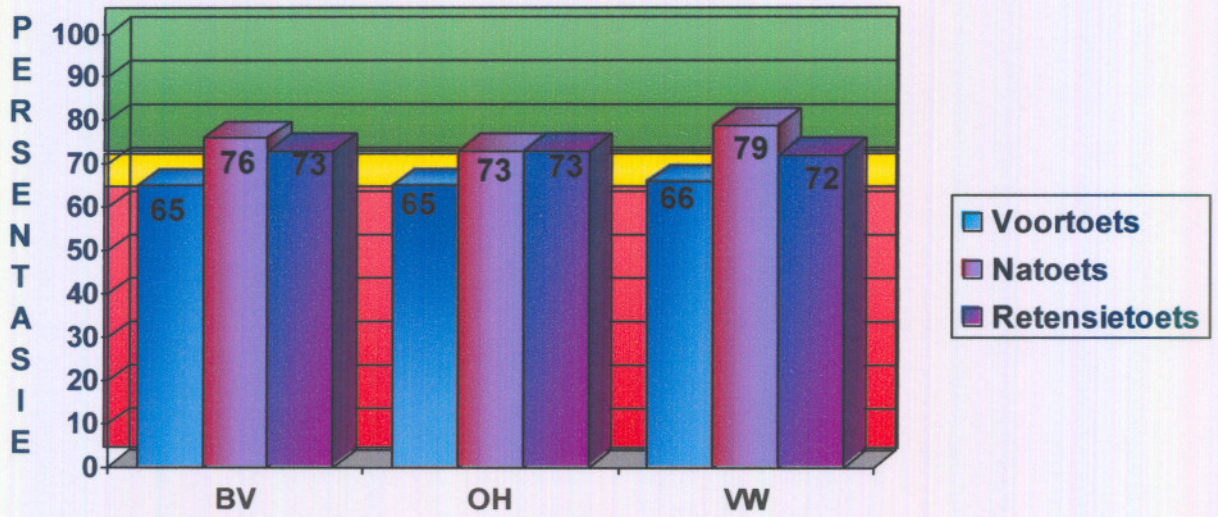
Vervolgens word die besluitnemingsvermoë-profiel van die meisies en seuns bestudeer.

4.3.2.3 Besluitnemingsvermoë-profiel van die meisies

Figuur 4.4.1 dui die verbetering van die besluitnemingsvermoë van die meisies aan, met onafhanklikheid en verantwoordelikheid as subskale wat ook aansienlike verbetering toon.

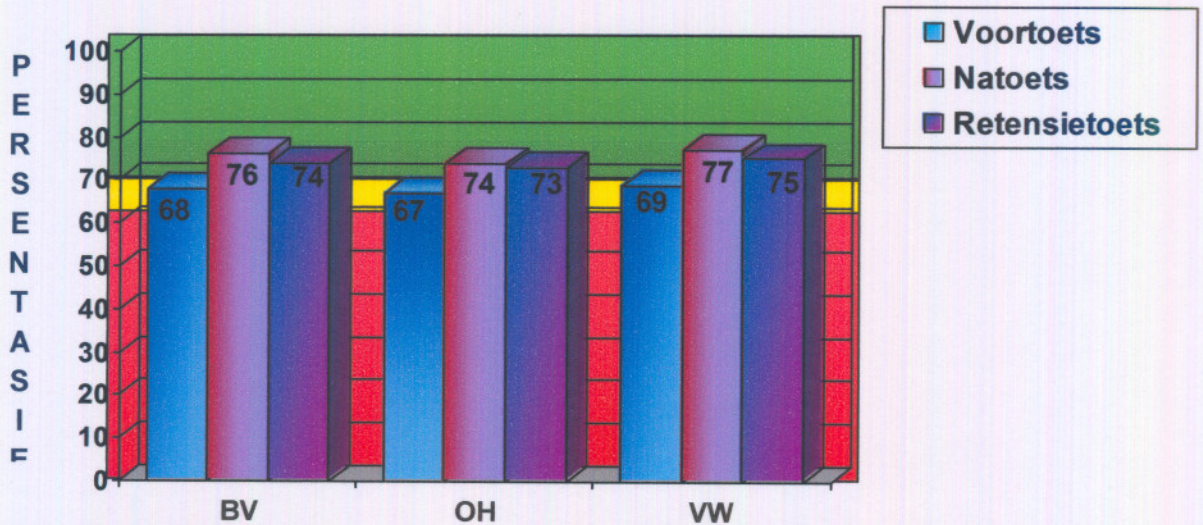
4.3.2.4 Besluitnemingsvermoë- profiel van die seuns

Die besluitnemingsvermoë-profiel van die seuns (Figuur 4.4.2) toon dat besluitnemingvermoë en die subskale (onafhanklikheid en verantwoordelikheid) verbeter het, sodat hierdie dimensie in die gewenste area voorkom. 'n Soortgelyke tendens word by die meisies gevind (Figuur 4.4.1).



BV = Besluitnemingsvermoë
 OH = Onafhanklikheid
 VW = Verantwoordelikheid

Figuur 4.4.1: Besluitnemingsvermoë- profiel van die meisies⁵



BV = Besluitnemingsvermoë
 OH = Onafhanklikheid
 VW = Verantwoordelikheid

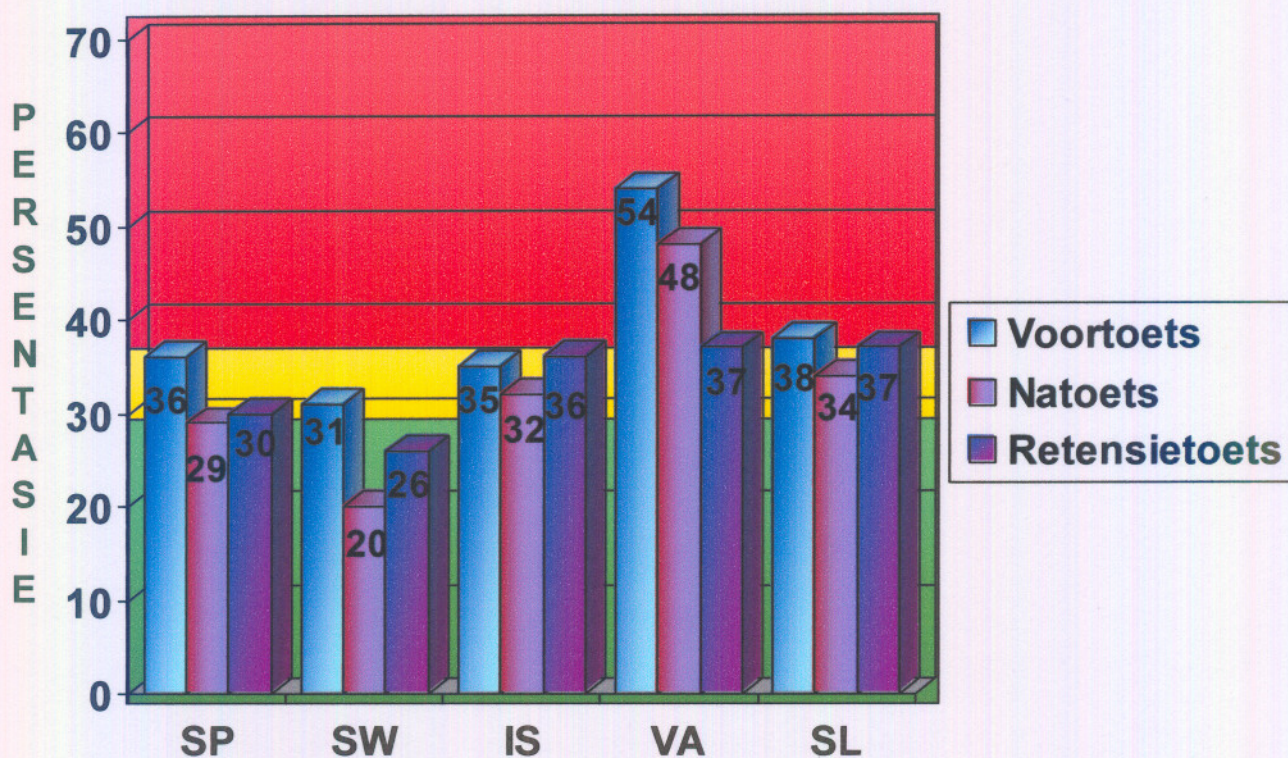
Figuur 4.4.2: Besluitnemingsvermoë-profiel van die seuns⁶

⁵ Gewenste area (70-100%) Waarskuwingsarea (64-70%) Gevaararea (64-0%)

⁶ Gewenste area (70-100%) Waarskuwingsarea (64-70%) Gevaararea (64-0%)

4.3.3 Selfpersepsie

Soos vroeër reeds genoem, word selfpersepsie op 'n negatiewe skaal geïnterpreteer. Dit beteken dat 'n waarde van kleiner as 30% die gewenste area verteenwoordig: tussen 30% - 36% dui 'n waarskuwingsarea aan en 'n waarde van meer as 36,0% dui 'n behoefte aan verbetering aan en stel die gevaararea voor. Vervolgens word selfpersepsie en trauma-dinamika met hul subskale bespreek.



SP = Selfpersepsie
 SW = Gebrek aan selfwaarde
 IS = Isolasië
 VA = Verantwoordelik vir gevolge teenoor ander
 SL = Gebrek aan selfgelding

Figuur 4.5: Selfpersepsie-profiel van die totale groep⁷

⁷ Gewenste area (0-30%) Waarskuwingsarea (30-36%) Gevaararea (36-100%)

Tydens die voortoets het selfpersepsie 'n waarde van 36% aangedui, wat as 'n grensgeval tussen die waarskuwings- en gevaararea beskou kan word. Dit dui daarop dat die selfpersepsie van die groep verbetering nodig het. Die natoetsmeting dui aan dat die groep se selfpersepsie na 'n waarde van 29% gedaal het, wat binne die gewenste area voorkom. Die retensietoets (Figuur 4.5) toon dat die groep se selfpersepsie 'n waarde van 30% toon, wat weereens beskou kan word as 'n grensgeval tussen die waarskuwings- en die gewenste area. Die oorhoofse beeld van die groep se selfpersepsie dui aan dat die groep 'n aansienlike verbetering getoon het na afloop van die AEP. Verder toon die inligting dat daar 'n effense verskil is tussen die natoets en die retensietoets, wat steeds 'n aanduiding gee dat die verbetering in die selfpersepsie redelik volhoubaar is.

4.3.3.1 Gebrek aan selfwaarde

Hierdie skaal meet die probleme wat die jeugdige ervaar met betrekking tot die gevoel van selfwaarde. 'n Jeugdige wat trauma beleef, het gewoonlik 'n lae selfbeeld.

Tydens die voortoets het die gebrek aan selfwaarde 'n waarde van 31% aangedui, wat binne die waarskuwingsarea voorkom. Dit dui dus daarop dat die gebrek aan selfwaarde van die groep verbetering nodig het. Die natoetsmeting toon dat die groep se gebrek aan selfwaarde aansienlik gedaal het na 'n waarde van 20%. Die resultate van die retensietoets (Figuur 4.5) dui daarop dat die groep se gebrek aan selfwaarde 'n verbetering van 26% toon na die aanvanklike 31%. Die oorhoofse beeld van die groep se gebrek aan selfwaarde toon duidelik dat die groep 'n aansienlike verbetering gewys het na afloop van die AEP. Verder toon die inligting dat daar nie 'n wesenlike verskil is tussen die natoets en die retensietoets nie, wat 'n aanduiding is dat die verbetering in die gebrek aan selfwaarde redelik volhoubaar is.

4.3.3.2 Isolasië

Isolasië meet die mate waartoe die jeugdige homself van ander jeugdige isoleer. Die jeugdige wat trauma ervaar, isoleer hom gewoonlik van ander. Tydens die voortoets het isolasië 'n waarde van 35% aangedui, wat binne die waarskuwingsarea voorkom. Verbetering is dus nodig om die isolasië wat daar by die jeugdige bestaan aan te spreek. Tydens die natoetsmeting verbeter die groep se isolasië na 'n waarde van 32%. Die resultate van die retensietoets (Figuur 4.5) dui daarop dat die groep se isolasië versleg het na 'n waarde van 36%, wat binne die waarskuwingsarea voorkom. Die oorhoofse beeld oor die groep se isolasië toon duidelik dat die groep meer geïsoleerd voel van mekaar en dat verbetering op hierdie gebied dringend nodig is, aangesien die groep se resultate versleg het na afloop van die AEP.

4.3.3.3 Verantwoordelik vir gevolge teenoor ander

Hierdie subskaal meet die verantwoordelikheid wat die jeugdige kan voel vir die gevolge van dade teenoor ander. Gewoonlik beleef die jeugdige wat trauma ervaar dat hy verantwoordelik moet voel vir die gevolge daarvan teenoor ander. Verantwoordelikheid vir ander toon 'n waarde van 54% tydens die voortoets. Die waarde kom binne die gevaararea voor, wat daarop dui dat die verantwoordelikheid vir ander 'n ernstige probleemarea vir die jeugdige in die groep is. Die groep se verantwoordelikheid vir ander verbeter na 'n waarde van 48% na afloop van die AEP. Die retensietoets (Figuur 4.5) dui aan dat die groep se verantwoordelikheid vir ander verbeter het na 'n waarde van 37%, wat steeds binne die gevaararea voorkom. Die oorhoofse beeld van die groep se verantwoordelikheid vir ander wys daarop dat dié verantwoordelikheid 'n aansienlike probleemarea vir die groep is en verbetering op hierdie gebied dus dringend nodig is. Verder toon die inligting dat daar nie 'n wesentlike verskil is tussen die natoets en die retensietoets nie, wat 'n aanduiding gee dat die verbetering in die verantwoordelikheid vir ander volhoubaar is.

4.3.3.4 Gebrek aan selfgelding

Hierdie subskaal meet die gebrek aan selfgelding wat die jeugdige toon in sy gedrag teenoor ander. Vir die gebrek aan selfgelding word 'n waarde van 38% tydens die voortoets aangedui. Die waarde kom binne die gevaararea voor, wat daarop dui dat die gebrek aan selfgelding 'n ernstige probleemarea vir die jeugdige is. Selfgelding verbeter na 'n waarde van 34% tydens die natoetsmeting, sodat dit in die waarskuwingsarea voorkom, maar versleg tydens die retensietoets (Figuur 4.5) na 'n waarde van 37% wat binne die gevaararea voorkom. Die oorhoofse beeld van die groep se gebrek aan selfgelding toon dat die gebrek aan selfgelding 'n aansienlike probleemarea vir die groep is en daarom is verbetering op hierdie gebied dringend nodig.

Vervolgens word die selfpersepsieprofiel van die meisies en die seuns afsonderlik bespreek.

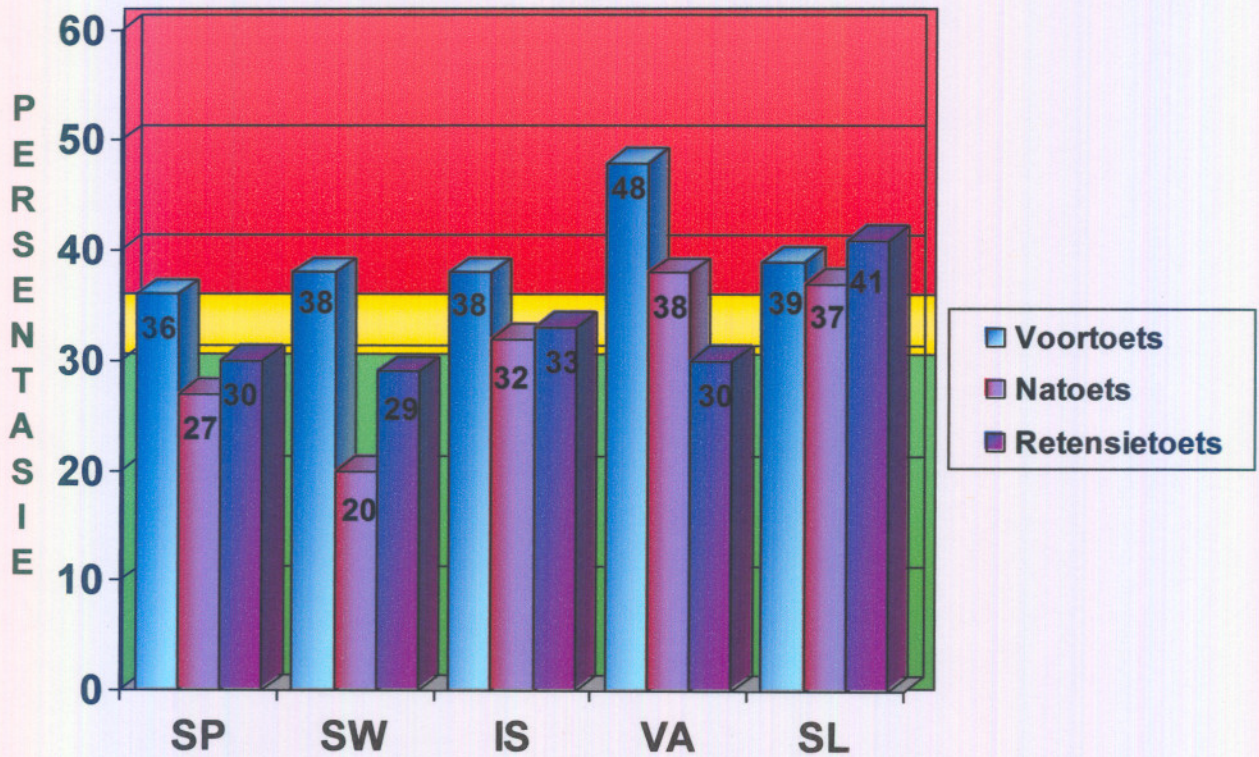
4.3.3.5 Selfpersepsieprofiel van die meisies

Figuur 4.5.1 dui die selfpersepsie van die meisies aan. Indien dit bestudeer word, kom dit voor dat die selfpersepsie van die meisies binne die waarskuwingsgebied voorkom. Verder toon dit dat die gebrek aan selfwaarde, isolasie, verantwoordelik vir ander en die gebrek aan selfgelding binne die gevaararea voorkom. Aansienlike verbetering het by al die subskale plaasgevind, met verbetering wat volgehou is by selfpersepsie, die gebrek aan selfwaarde, isolasie en verantwoordelikheid. Kommerwekkend is dat die gebrek aan selfgelding egter versleg het, daarom kan hierdie subskaal as 'n risiko beskou word vir die meisies.

4.3.3.6 Selfpersepsieprofiel van die seuns

Die seuns se profiel aangaande hul selfpersepsie toon 'n verbetering vanaf 35% na 29%. Die verantwoordelikheid vir ander en die gebrek aan selfgelding

verbeter in so 'n mate dat die verantwoordelikheid vir ander as 'n uitskieter beskou kan word (58% na 40%). Alhoewel hierdie subskaal steeds in die gevaararea voorkom, kan dit gesien word as 'n positiewe verbetering.



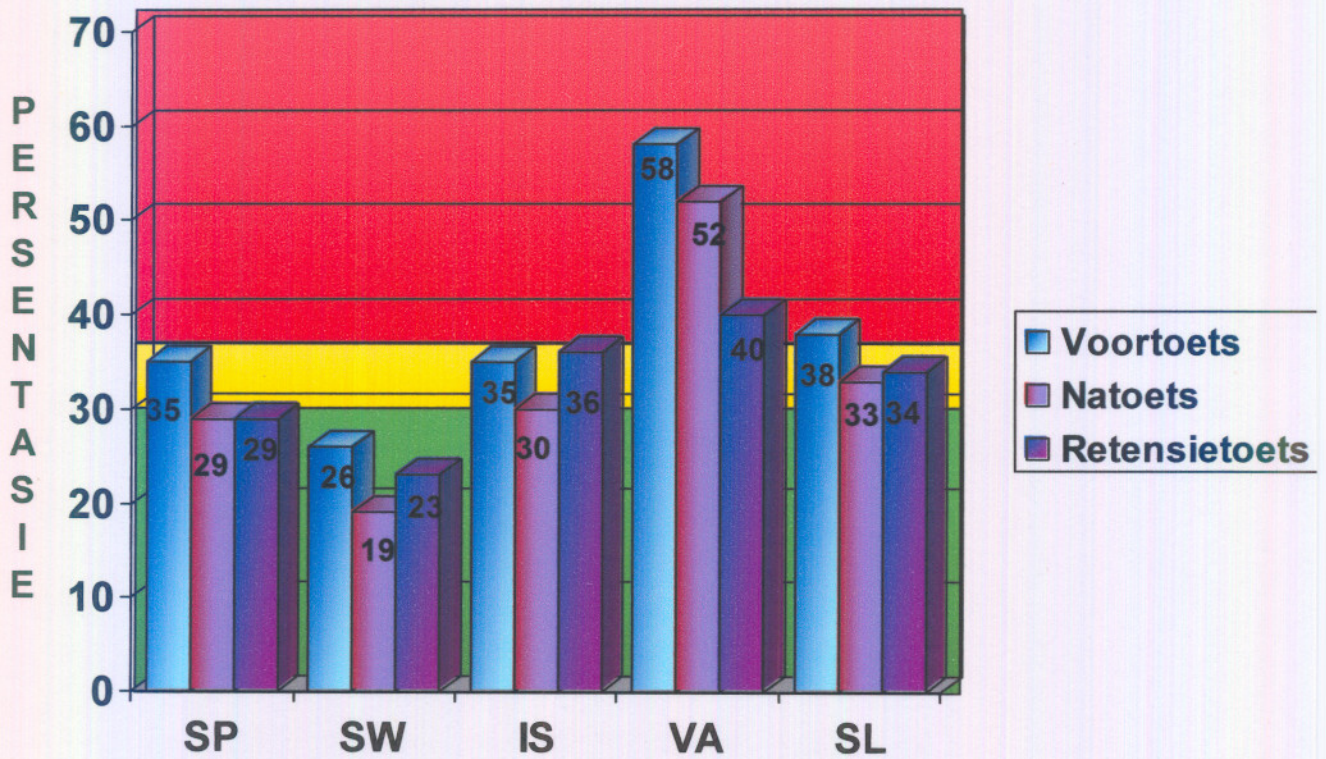
SP = Selfpersepsie
 SW = Gebrek aan selfwaarde
 IS = Isolasië
 VA = Verantwoordelik vir gevolge teenoor ander
 SL = Gebrek aan selfgeding

Figuur 4.5.1: Selfpersepsieprofiel van die meisies⁸

Figuur 4.5.2 toon dat isolasië egter versleg het en word hierdie subskaal as kommerwekkend beskou, waar dit voorkom op die grens tussen die

⁸ Gewenste area (0-30%) Waarskuwingsarea (30-36%) Gevaararea (36-100%)

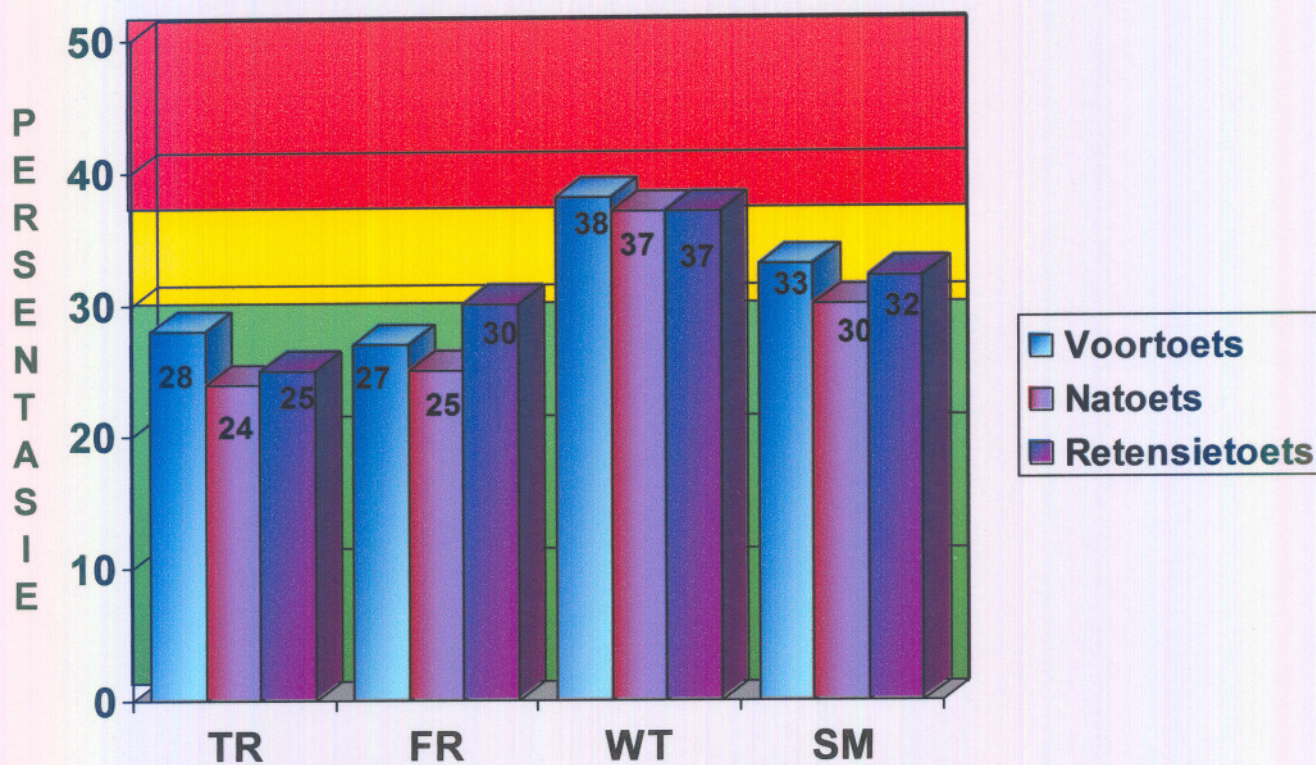
waarskuwings- en gevaararea. Dringende AEP wat as intervensie dien, moet vir hierdie subskaal ontwikkel word.



SP = Selfpersepsie
SW = Gebrek aan selfwaarde
IS = Isolاسie
VA = Verantwoordelik vir gevolge teenoor ander
SL = Gebrek aan selfgelding

Figuur 4.5.2: Selfpersepsieprofiel van die seuns⁹

⁹ Gewenste area (0-30%) Waarskuwingsarea (30-36%) Gevaararea (36-100%)



TR = Trauma-dinamika
 FR = Frustrasie
 WT = Wantroue
 SM = Stigma

Figuur 4.6: Trauma-dinamikaprofiel van die groep¹⁰

4.3.4 Trauma-dinamika

Trauma-dinamika dui op 'n waarde van 28% aan. Die waarde kom voor binne die gewenste area, wat daarop dui dat die trauma-dinamika van die groep goed vertoon. Die natoetsmeting dui aan dat die trauma-dinamika van die groep

¹⁰ Gewenste area (0-30%) Waarskuwingsarea (30-36%) Gevaararea (36-100%)

verder verbeter het na 'n waarde van 24%. Die resultate van die retensietoets (Figuur 4.6) dui aan dat die groep se trauma-dinamika 'n waarde van 25% toon, wat wéér binne die gewenste area voorkom. Die oorhoofse beeld van die groep se trauma-dinamika wys die groep se verbetering na afloop van die AEP. Geen wesentlike verskil word tussen die natoets en die retensietoets gevind nie, wat 'n aanduiding is dat die verbetering in trauma-dinamika redelik volhoubaar is. Alhoewel hierdie dimensie beskryf word deur verskeie subskale, word die volgende drie bespreek: frustrasie, wantroue en stigma.

4.3.3.7 Frustrasie

Frustrasie meet die reaksie van die jeugdige teenoor die probleme wat binne sy leefwêreld en sy omgewing voorkom en wat verhoed dat die jeugdige sy doelwitte en begeertes in die lewe bereik.

Tydens die voortoets toon frustrasie 'n waarde van 27%. Die waarde kom binne die gewenste area voor, wat daarop dui dat frustrasie binne die groep goed vertoon. Na afloop van die program verbeter die groep se frustrasie na 'n waarde van 25%. Die resultate van die retensietoets (Figuur 4.6) toon dat die groep se frustrasie versleg het na 'n waarde van 30%, wat op die grens voorkom tussen die waarskuwings- en gewenste area. Die oorhoofse beeld van die groep se frustrasie wys dat frustrasie versleg het en verbetering nodig is om hierdie subskaal aan te spreek. Die geringe verskil tussen die natoets en die retensietoets dui op die volhoubaarheid van die AEP.

4.3.3.8 Wantroue

Hierdie subskaal meet die gebrek aan vertroue wat die jeugdige het in ander mense. Jeugdige wat trauma beleef, het gewoonlik vertroue verloor in die mense wat hy ken. Wantroue toon 'n waarde van 38% tydens die voortoets, wat binne die gevaararea voorkom. Vertroue in ander verbeter na 'n waarde van 37%, maar kom steeds voor in die gevaararea na afloop van die AEP. Die

waarde van die retensietoets bly konstant op 37% en kom steeds voor binne die gevaararea. Kommerwekkend is dat al drie die waardes van die onderskeie toetse binne die gevaararea voorkom, wat daarop dui dat die respondente 'n probleem het om ander te vertrou. Die verbetering wat wel voorgekom het na afloop van die program kan as volhoubaar geïnterpreteer word, aangesien daar slegs 'n geringe verskil is tussen die natoets en die retensietoets.

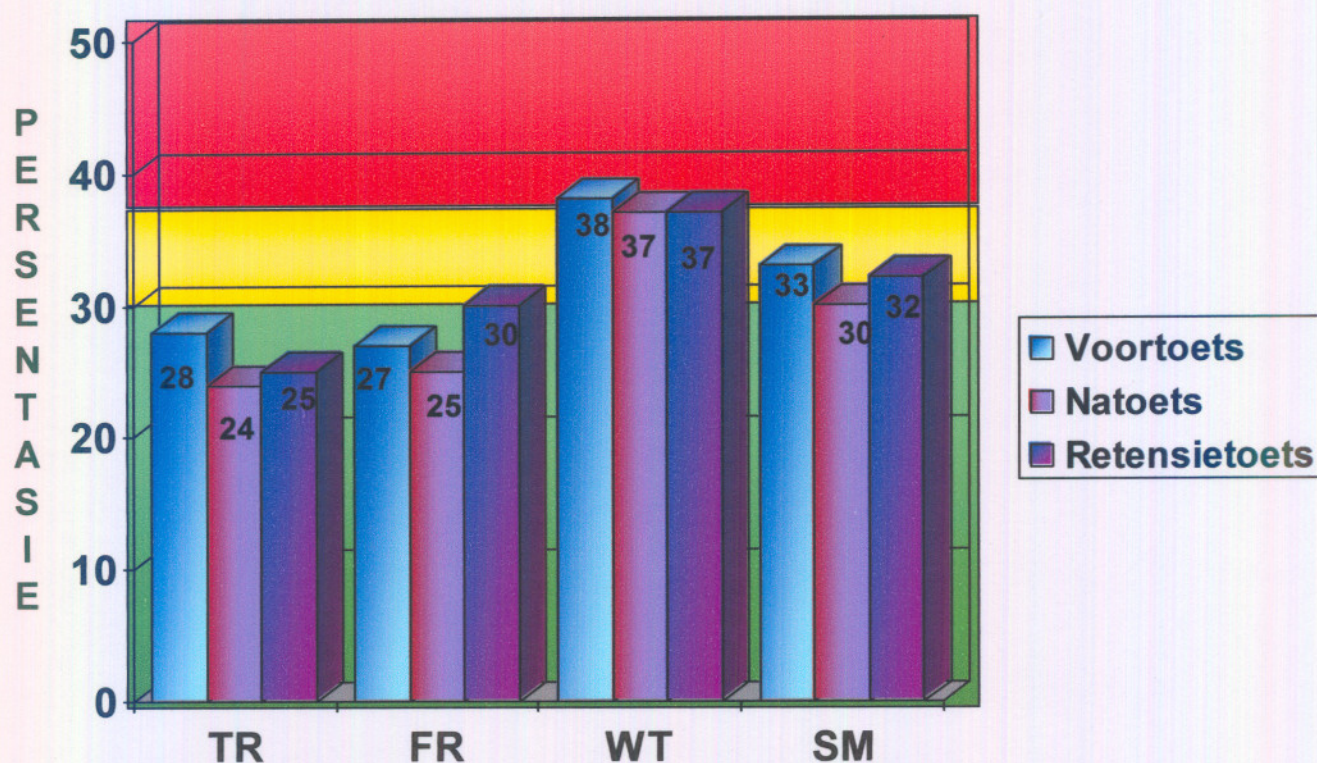
4.3.3.9 Stigma

Stigma meet die gevoel wat die jeugdige ervaar dat hy anders is as ander jeugdiges. Die jeugdige wat trauma beleef, voel gewoonlik anders as ander jeugdiges. Stigma toon tydens die voortoets 'n waarde van 33%. Na afloop van die AEP verbeter stigma na 30%, sodat dit op die grensgebied tussen waarskuwings- en gewenste area voorkom, waarna stigma versleg na 'n waarde van 32% tydens die retensietoets (Figuur 4.6). 'n Groot verskil tussen die natoets en die retensietoets kom voor, wat 'n aanduiding is van die verslegting wat plaasgevind het. Alhoewel die waardes onder 35% in die waarskuwingsarea voorkom, is dit steeds kommerwekkend.

Vervolgens word die trauma-dinamikaprofiel van die meisies en seuns afsonderlik bespreek.

4.3.3.10 Trauma-dinamikaprofiel van die meisies

Figuur 4.6.1 toon die profiel van die meisies se trauma-dinamika. Die figuur toon dat die totale trauma-dinamika, tesame met frustrasie en stigma van die meisies, aansienlik verbeter het. In teenstelling met die genoemde verbetering, kom dit voor dat wantroue geen werklike verbetering toon na die afneem van die retensietoets nie, maar ietwat versleg het (van 38% na 39%). Die gevolg is dat die subskaal steeds in die gevaararea voorkom en aansienlike verbetering wel nodig is om die moontlikheid van risiko te verlaag.



TR = Trauma-dinamika
 FR = Frustrasie
 WT = Wantroue
 SM = Stigma

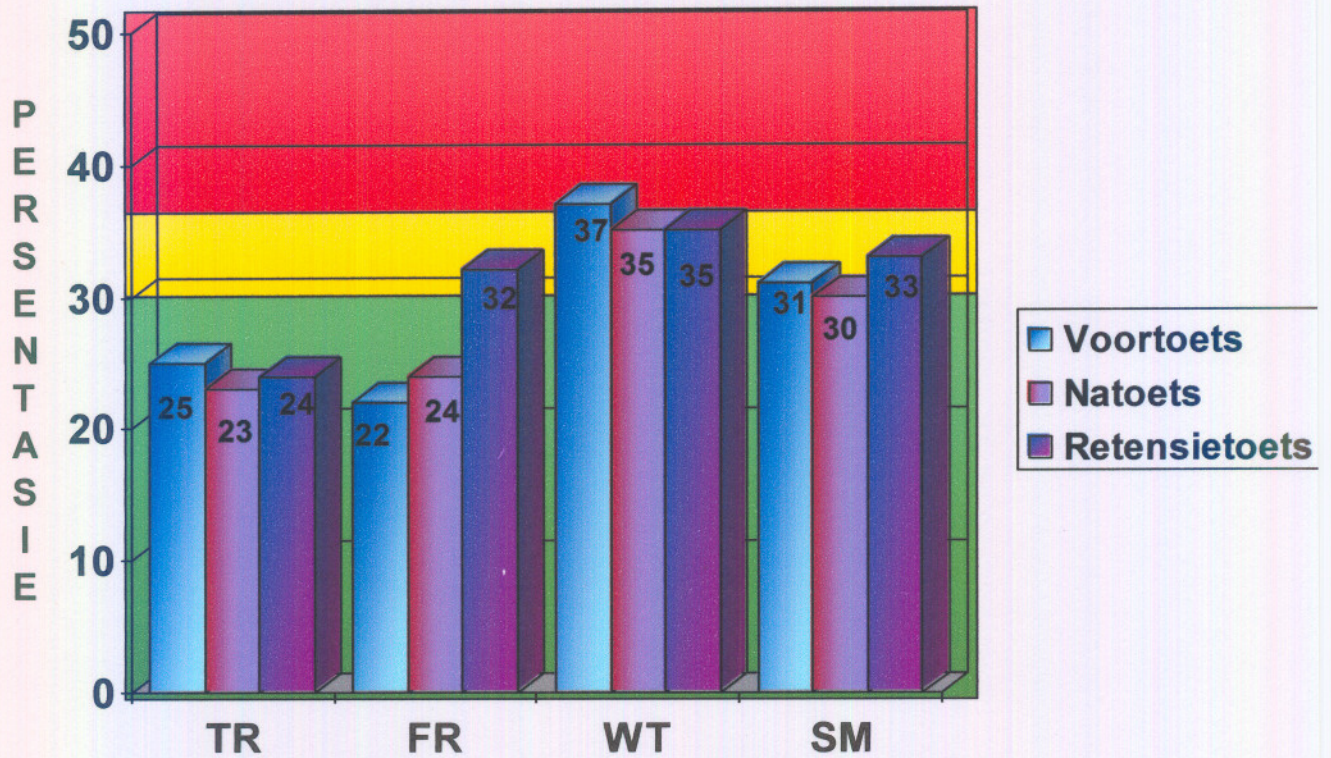
Figuur 4.6.1: Trauma-dinamikaprofiel van die meisies¹¹

4.3.3.11 Trauma-dinamikaprofiel van die seuns

Figuur 4.6.2 toon die seuns se trauma-dinamika met die subskale aan. Die totale telling van trauma-dinamika vir die seuns toon dat dit in die gewenste area voorkom. Word die subskale se inligting ontleed, kom dit voor dat die seuns frustrasie as 'n probleemarea ervaar. Frustrasie se telling het gestyg van 22% na

¹¹ Gewenste area (0-30%) Waarskuwingsarea (30-36%) Gevaararea (36-100%)

32%, wat as 'n risiko beskou kan word, aangesien dit in die waarskuwingsarea voorkom, net soos stigma en wantroue. In hierdie geval is slegs 'n voorkomende program nodig vir intervensie.



TR = Trauma-dinamika
FR = Frustrasie
WT = Wantroue
SM = Stigma

Figuur 4.6.2: Trauma-dinamika van die seuns¹²

¹² Gewenste area (0-30%) Waarskuwingsarea (30-36%) Gevaararea (36-100%)

4.4 PRAKTIESE BETEKENISVOLHEID EN EFFEKGROOTTES VAN DIE VERANDERLIKES

Die effek van die verskillende dimensies van positiewe funksionering, die besluitnemingsvermoë, selfpersepsie en trauma-dinamika word bepaal deur die effekgroottes vir praktiese betekenisvolheid te bereken. Die gebruik van die praktiese betekenisvolheid word veral in die navorsing ten opsigte van avontuur gebruik. Hattie *et al.* (1997:3) het effekgroottes gebruik om te bepaal hoeveel veranderinge tydens elke dimensie plaasgevind het en het in hul navorsing gevind dat effekgroottes meer sinvol gebruik kan word as statistiese betekenisvolheid. Die effekgrootte word gebruik om te bepaal of 'n program 'n effek het, deur te meet of die afname in toetstellings betekenisvol in die praktyk is (Steyn, 2000: 2-3; Steyn, 2002:10). Dus kan praktiese betekenisvolheid verstaan word as 'n groot genoeg afname in toetstelling om 'n effek op die praktyk te suggereer.

Die effekgrootte van veranderings tussen voor- en natoetse of natoetse en

retensietoetse word bereken deur $d = \frac{\bar{x}_v}{s_v}$; waar s_v die standaardafwyking van

die afname in toetstelling voorstel en \bar{x}_v die gemiddelde afname in toetstelling tydens die twee betrokke toetse is. Om te bepaal of daar 'n praktiese betekenisvolle verskil is in die afnames van die toetstellings tussen die seuns en

meisies, word die effekgrootte vir die verskil bereken as $d = \frac{|\bar{x}_s - \bar{x}_d|}{s_{maks}}$ maks

(Steyn, 2000:3). s_{maks} is die maksimum van s_s en s_d , die standaardafwyking en \bar{x}_s en \bar{x}_d is die gemiddelde afname van die toetse vir die seuns en meisies

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

$d \approx 0,2$ tot $0,49$	toon 'n klein effek, wat glad nie betekenisvol is nie,
$d \approx 0,5$ tot $0,79$	toon 'n mediumeffek, wat opmerklik is en dui dalk op moontlike praktiese betekenisvolheid,
$d \approx 0,8$ of groter	toon 'n groot effek, die resultate is prakties, betekenisvol en daarom van praktiese belang.

Tabel 4.1 toon die effek van die program op die totale groep se positiewe funksionering, besluitnemingvermoë, selfpersepsie en trauma-dinamika, terwyl Tabel 4.2 en 4.3 die effek toon van die program op die verskillende geslagte.

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar op die voortoets en natoets, asook die natoets en retensietoets gefokus om 'n aanduiding van die volhoubaarheid van die AEP te toon. Die verskil tussen die voortoets en natoets word slegs gebruik in die geval van praktiese betekenisvolheid.

In Tabel 4.1 word die verskil tussen die voortoets en die natoets, die voortoets en die retensietoets en die verskil tussen die natoets en die retensietoets bereken. Die verskil tussen die voortoets en natoets toon die volgende effekgroottes aan vir die verskillende dimensies: Selfpersepsie ($d=0.60$), selfwaarde ($d=0.59$), isolasie ($d=0.45$), verantwoordelik vir ander ($d=0.36$), selfgelding ($d=0.24$), trauma-dinamika ($d=0.66$), frustrasie ($d=0.22$), wantroue ($d=0.24$), stigma ($d=0.21$), persoonlike funksionering ($d=0.53$), tevredenheid ($d=0.45$), toekomspektief ($d=0.11$), besluitnemingsvermoë ($d=0.69$), onafhanklikheid ($d=0.87$) en verantwoordelikheid ($d=0.75$). Die mate van selfgelding, frustrasie, wantroue, stigma en toekomspektief toon die klein tot geen effek wat die program op die respondente gehad het. Verder toon die res van die inligting 'n mediumeffek, wat beteken dat die respondente dus op hierdie dimensies (die mediumeffek dimensies) verbeter het, al is dit nie prakties betekenisvol nie.

Tabel 4.1 Die totale groep se effekgroottes

VERANDERLIKES	N	Natoets-Voortoets		Retensietoets-Voortoets			Retensietoets - Natoets			
		\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	d
Selfpersepsie	28	7.25	12.03	0.60*	6.43	11.35	0.57*	0.82	6.62	0.12
Selfwaarde	28	11.14	18.75	0.59*	5.07	18.11	0.28	6.07	11.14	0.55*
Isolasie	28	6.86	15.26	0.45*	0.54	13.81	0.04	6.32	9.30	0.68*
Verantwoordelik vir ander	28	6.21	17.23	0.36	18.86	19.94	0.95	-12.64	14.05	0.90**
Selfgelding	28	2.86	12.11	0.24	1.43	15.78	0.09	1.43	13.01	0.11
Trauma-dinamika	28	5.11	7.78	0.66*	2.75	6.10	0.45	2.36	4.68	0.50*
Frustrasie	28	3.43	15.75	0.22	-2.68	18.52	0.15	6.11	9.34	0.65*
Wantroue	28	2.54	10.77	0.24	0.25	11.14	0.02	2.29	7.99	0.29
Stigma	28	3.30	16.04	0.21	1.32	16.33	0.08	2.04	10.79	0.19
Persoonlike funksionering	28	-5.43	10.28	0.53*	-5.86	13.17	0.45	0.43	7.31	0.06
Tevredenheid	28	-6.32	13.94	0.45	-4.5	18.22	0.25	-1.82	12.47	0.15
Toekomspektief	28	-1.64	15.06	0.11	-3.75	13.75	0.27	2.11	11.39	0.19
Besluitnemingsvermoë	28	-8.21	11.86	0.69*	-5.32	11.04	0.48	-2.89	11.01	0.26
Onafhanklikheid	28	-9.90	11.39	0.87**	-6.82	14.03	0.49	-3.07	10.87	0.28
Verantwoordelikheid	28	-10.41	13.84	0.75	-6.15	11.33	0.54*	-3.5	10.65	0.33

N = aantal persone

SA = standaardafwyking

* = mediumeffek

 \bar{x} = gemiddelde afname

d = effekgrootte

** = groot effek

In die tydsverloop tussen die natoets en die retensietoets het selfpersepsie ($d=0.12$), 'n gebrek aan selfgelding ($d=0.11$), stigma ($d=0.19$), persoonlike funksionering ($d=0.06$), tevredenheid ($d=0.15$), toekomspektief ($d=0.19$), besluitnemingsvermoë ($d=0.26$), onafhanklikheid ($d=0.28$) en verantwoordelikheid ($d=0.33$) verswak, alhoewel dit nie prakties betekenisvol is nie.

Selfpersepsie ($\bar{x}=0.82$), gebrek aan selfwaarde ($\bar{x}=6.07$), isolasie ($\bar{x}=6.32$), verantwoordelik vir ander ($\bar{x}=12.64$) en 'n gebrek aan selfgelding ($\bar{x}=1.43$) se

gemiddelde het afgeneem, maar in praktyk is selfpersepsie ($d=0.12$) en 'n gebrek aan selfgelding ($d=0.11$) nie prakties betekenisvol nie. Verantwoordelik wees vir ander se gemiddelde ($\bar{x}=12.64$) het die meeste verbeter en dui op 'n praktiese betekenisvolheid in die praktyk ($d=0.90$). Indien daar op die verskil tussen die voortoets en die retensietoets oor die verantwoordelikheid vir ander ($d=0.95$) gelet word, is die effekgrootte prakties betekenisvol. Dit dui daarop dat die verantwoordelikheid vir ander die standhoudende dimensie is.

Met betrekking tot die verantwoordelikheid vir ander het die totale groep 'n standhoudende verbetering getoon, terwyl die res van die veranderlikes soos gebrek aan selfwaarde, isolasie, trauma-dinamika en frustrasie ook verbetering getoon het, en indien meer respondente betrek is, kon selfpersepsie, 'n gebrek aan selfgelding, wantroue, stigma, persoonlike funksionering, tevredenheid, toekomspektief, besluitnemingsvermoë, onafhanklikheid en verantwoordelikheid ook verbetering getoon het.

Tabel 4.2 dui die seuns se effekgroottes aan tydens die verskillende toetsgeleenthede. Die verskil tussen die voortoets en die natoets toon dat al die dimensies verbeter het. 'n Medium effek word by selfpersepsie ($d=0.60$), besluitnemingsvermoë ($d=0.76$) en verantwoordelikheid ($d=0.65$) aangetref. Onafhanklikheid ($d=0.83$) toon 'n groot effek, terwyl die ander dimensies almal klein tot geen effekte toon, wat in die praktyk nie prakties betekenisvol is nie. Indien meer respondente betrek sou word, kon dit op 'n meer praktiese betekenisvolheid dui.

Tabel 4.2 Seuns se effekgroottes

VERANDERLIKES	N	Natoets-Voortoets		Retensietoets-Voortoets			Retensietoets - Natoets			
		\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	d
Selfpersepsie	18	6.44	10.77	0.60*	5.72	9.86	0.58*	0.72	5.78	0.13
Selfwaarde	18	7.06	15.51	0.46	2.50	17.87	0.14	4.56	9.64	0.47
Isolasie	18	5.89	16.48	0.36	-1.44	15.69	-0.09	7.33	10.22	0.72**
Verantwoordelik vir ander	18	6.22	15.63	0.40	18.39	21.17	0.87**	-12.17	14.37	0.85**
Selfgelding	18	3.17	11.66	0.27	2.22	13.31	0.17	0.94	12.41	0.08
Trauma-dinamika	18	2.83	5.90	0.48	1.39	5.03	0.28	1.44	2.96	0.49
Frustrasie	18	-1.83	13.65	-0.13	-8.94	17.90	-0.50*	7.11	8.57	0.83**
Wantroue	18	3.06	9.17	0.33	1.44	11.58	0.13	1.61	5.37	0.30
Stigma	17	0.00	16.41	0.00	-0.44	16.52	-0.03	0.65	10.74	0.06
Persoonlike funksionering	18	-5.83	10.48	-0.56	-7.78	14.44	-0.54*	1.94	7.72	0.25
Tevredenheid	18	-2.22	13.68	-0.16	-2.22	19.25	-0.12	0.00	11.33	0.00
Toekomspektief	18	-4.78	14.33	-0.33	-7.11	11.79	-0.60*	2.33	10.75	0.22
Besluitnemingsvermoë	18	-7.56	9.94	-0.76*	-4.06	11.76	-0.35	-3.50	11.29	0.31
Onafhanklikheid	18	-9.17	10.99	-0.83**	-5.89	14.88	-0.40	-3.28	12.34	0.27
Verantwoordelikheid	17	-8.65	13.26	-0.65*	-5.88	11.61	-0.51*	-1.67	10.71	0.16

N = aantal persone
 SA = standaardafwyking
 * = mediumeffek

\bar{x} = gemiddelde afname
 d = effekgrootte
 ** = groot effek

Al die dimensies verbeter in die tydsverloop tussen die natoets en retensietoets. Verantwoordelikheid vir ander ($d=0.85$), frustrasie ($d=0.83$) en isolasie ($d=0.72$) toon 'n effekgrootte wat dui op 'n prakties betekenisvolle verbetering waar die ander dimensies se verbetering gering was ($d<0.5$). Tydens die voortoets en retensietoets was daar ook 'n betekenisvolle verskil by verantwoordelikheid vir ander ($d=0.87$). Wat opmerklik is, is dat selfpersepsie ($d=0.58$), frustrasie ($d=0.50$), persoonlike funksionering ($d=0.54$), toekomspektief ($d=0.60$) en verantwoordelikheid ($d=0.51$) ook 'n betekenisvolle verskil toon, alhoewel dit slegs 'n mediumeffek is. Isolasie, verantwoordelikheid vir ander en frustrasie het

in al drie die toetse verbeter. Die inligting dui dus aan dat die respondente minder geïsoleerd voel in hul situasie, minder verantwoordelik vir ander se gevolge voel, minder probeer om ander uit die moeilikheid te hou en hul omstandighede as minder frustrerend ervaar.

Indien die inligting in Tabel 4.2 bestudeer word, word waargeneem dat die AEP die grootste effek het op die verantwoordelikheid vir ander en frustrasie en isolasie by die seuns, terwyl die ander dimensies nie betekenisvol was nie.

Tabel 4.3 Die meisies se effekgroottes

VERANDERLIKES	N	Natoets-Voortoets		Retensietoets-Voortoets			Retensietoets - Natoets			
		\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	d	\bar{x}	SA	d
Selfpersepsie	10	8.70	14.55	0.60*	7.70	14.16	0.54*	1.00	8.27	0.12
Selfwaarde	10	18.50	22.51	0.82**	9.70	18.54	0.52*	8.80	13.56	0.65*
Isolasie	10	8.60	13.48	0.64*	4.10	9.23	0.44	4.50	7.52	0.60*
Verantwoordelik vir ander	10	6.20	20.73	0.30	19.70	18.57	1.06**	-13.50	14.17	0.95**
Selfgelding	10	2.30	13.51	0.17	0.00	20.22	0.00	2.30	14.71	0.16
Trauma-dinamika	10	9.20	9.32	0.99**	5.20	7.30	0.71*	4.00	6.68	0.60*
Frustrasie	10	12.90	15.39	0.84**	8.60	14.27	0.60*	4.30	10.83	0.40
Wantroue	10	1.60	13.71	0.12	-1.90	10.56	-0.18	3.50	11.59	0.30
Stigma	10	8.90	14.46	0.62*	4.50	16.35	0.28	4.40	11.03	0.40
Persoonlike funksionering	10	-4.70	10.40	-0.45	-2.40	10.30	-0.23	-2.30	5.91	0.39
Tevredenheid	10	-13.70	11.64	-1.18	-8.60	16.33	-0.53*	-5.10	14.33	0.36
Toekomstperspektief	10	4.00	16.86	0.24	2.30	15.54	0.15	1.70	13.05	0.13
Besluitnemingsvermoë	10	-9.40	15.25	-0.62*	-7.60	9.77	-0.78*	-1.80	10.98	0.16
Onafhanklikheid	10	-11.20	12.57	-0.89**	-8.50	12.94	-0.66*	-2.70	8.15	0.33
Verantwoordelikheid	10	-13.40	15.00	-0.89**	-6.60	11.43	-0.58*	-6.80	10.24	0.66*

N = aantal persone

SA = standaardafwyking
* = mediumeffek

\bar{x} = gemiddelde afname

d = effekgrootte
** = groot effek

Tabel 4.3 dui die meisies se effekgroottes tydens die verskillende toetsgeleenthede aan. Tydens die voortoets- en natoetsmetings toon die

effekgroottes van 'n gebrek aan selfwaarde ($d=0.82$), trauma-dinamika ($d=0.99$), frustrasie ($d=0.84$), tevredenheid ($d=1.18$), onafhanklikheid ($d=0.89$) en verantwoordelikheid ($d=0.89$) 'n groot waarde te hê. Dit dui dus daarop dat die program betekenisvol vir dié betrokke dimensies was. Veranderlikes wat 'n mediumeffek toon, is selfpersepsie ($d=0.60$), isolasie ($d=0.64$), stigma ($d=0.62$) en besluitnemingsvermoë ($d=0.62$).

Tussen die voortoets en die retensietoets het die verantwoordelikheid vir ander verbeter ($d=1.06$), terwyl 'n gebrek aan selfwaarde ($d=0.52$), trauma-dinamika ($d=0.71$), frustrasie ($d=0.60$), tevredenheid ($d=0.53$), onafhanklikheid ($d=0.66$) en verantwoordelikheid ($d=0.58$) afgeneem het na 'n mediumimpak. Besluitnemingsvermoë het ietwat verbeter na $d=0.78$, maar het tydens die natoets en die retensietoets ($d=0.16$) versleg na 'n minimale effek. So ook het selfpersepsie ($d=0.12$), 'n gebrek aan selfgeldig ($d=0.16$), frustrasie ($d=0.40$), tevredenheid ($d=0.36$), toekomspektief ($d=0.13$), besluitnemingsvermoë ($d=0.16$) en onafhanklikheid ($d=0.33$) versleg na 'n minimale effek. Alhoewel 'n gebrek aan selfwaarde ($d=0.65$), isolasie ($d=0.60$) en verantwoordelikheid ($d=0.66$) verbeter het, dui dit daarop dat die program 'n mediumeffek op die verskillende dimensies gehad het. Slegs die verantwoordelikheid vir ander het konstant gebly tydens die voortoets en die retensietoets ($d=1.06$) asook die natoets en retensietoets ($d=0.95$). Dit dui dus daarop dat die verantwoordelikheid vir ander as die standhoudendste dimensie voorkom as gevolg van die betekenisvolheid en verbetering in al drie toetse, terwyl 'n gebrek aan selfwaarde, isolasie, trauma-dinamika en verantwoordelikheid mediumeffekte oor die langtermyn getoon het; wat ook kan dui op betekenisvolheid.

Dus is die verskil tussen die natoets en die retensietoets oor verantwoordelikheid vir ander vir die totale groep seuns en dogters die mees betekenisvolle verbetering wat in die praktyk voorgekom het.

4.5 SAMEVATTING

Indien oorhoofs na die tabelle gekyk word, is dit opmerklik dat na aanleiding van die resultate van die voortoets die AEP vir die verskillende dimensies voorsiening maak. Die respondente se resultate aan die einde van die voortoets kan bykans aan die kriteria van blootgestelde jeugdige voldoen. Na afloop van die AEP het die totale selfpersepsie geen of minimale verbetering getoon, waarvan 'n gebrek aan selfwaarde, isolasie en 'n verantwoordelikheid vir ander die grootste bydrae gelewer het. Opmerklik is dat by die seuns isolasie en verantwoordelikheid vir ander 'n bydrae gelewer het tot selfpersepsie se minimale verbetering, en by die dogters het 'n gebrek aan selfwaarde, isolasie en verantwoordelikheid vir ander 'n bydrae gelewer. Trauma-dinamika toon deurgans 'n mediumeffek vir die totale groep. By die dogters het trauma-dinamika ook 'n mediumeffek getoon, maar wat opmerklik is, is dat geen van die dimensies waaruit trauma-dinamika bestaan 'n bydrae gelewer het tot dié effek. By die seuns het frustrasie uitgestaan as die enigste veranderlike wat 'n bydrae gelewer het tot die verbetering van trauma-dinamika. Persoonlike funksionering en besluitnemingsvermoë het in die groep deurentyd 'n minimale effek getoon as geheel en afsonderlik by die seuns en die meisies. Opmerklik by die meisies was verantwoordelikheid, 'n veranderlike in die dimensie van besluitnemingsvermoë wat gedurende die toetsgeleentheid 'n mediumeffek getoon het.

Na afloop van die AEP het die respondente hulself in 'n positiewe lig gesien, hulself as waardevol geag, die vaardigheid ontwikkel om onafhanklik besluite te neem en verantwoordelikheid vir hul besluite te aanvaar. Tussen die natoets en retensietoets het die verantwoordelikheid vir ander verbeter, maar 'n gebrek aan selfwaarde, isolasie, trauma-dinamika en frustrasie het 'n mediumeffek getoon.

Indien meer respondente gebruik is, sou die afsonderlike dimensies wat nie verbeter het nie wel kon verbeter. Die implementering van die AEP toon dus die grootste effek op die verantwoordelik vir ander te wees en het wel 'n effek op die gebrek aan selfwaarde, isolasie, trauma-dinamika en frustrasie.

Tydens die bespreking in Hoofstuk 4 is daar aandag aan die algemene inligting en beskrywende profiele van die proefpersone gegee. Daarna is die profiel van die ouderdomsgroep, wat gesentreer word rondom die veranderlikes wat gemeet is, bespreek. Die praktiese betekenisvolheid asook die effekgroottes van die veranderlikes is bespreek. Sekere tendense is geïdentifiseer en die impak van die AEP is bepaal.

Bogenoemde tendense en gevolgtrekkings word vervolgens in Hoofstuk 5 breedvoerig bespreek, waarna die aanbevelings vir die studie sal volg.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

- 5.1 Samevatting**
 - 5.2 Gevolgtrekkings**
 - 5.3 Aanbevelings**
-

5.1 SAMEVATTING

Literatuur aangaande ervaringsleer en die buitelugomgewing is in hierdie studie ondersoek, aangesien dit as deel van die onderbou van die AEP beskou word. Sekere aspekte wat verband hou met jeugdiges se persoonlike funksionering, asook die impak wat groepsdeelname op die AEP het, is verder ondersoek. Daar is bevind dat groepsdeelname binne die AEP noodsaaklik is, aangesien die jeugdige terugvoer ontvang met betrekking tot disfunksionele en funksionele gedrag; versterking deur die portuurgroep word gebied; jeugdiges leer sosiale vaardighede aan en modelle vir gedragsherhaling word aan die groep voorsien (Gass, 1993:22,23).

Navorsers soos Crompton en Sellar (1981:28), Kimball (1983:6-9), Stich (1983:23-30), Berman en Anton (1988:41-53), Marx (1988:517-520), Berman en Davis-Berman (1989:65-77), Durgin en McEwen (1991:31-35), Wichmann (1991:43), Gass (1993:15), Gillis en Simpson (1993:331-346), Webb (1993:95),

Bandoroff en Scherer (1994:177,179), Cason en Gillis (1994:40), Waltermire (1999:1-4), Weston en Tinsley (1999:32,34,35), Ewert en McAvoy (2000:14), Rosol (2000:44), Russell *et al.* (2000:207) en Sibthorp (2003:80) het in hul onderskeie studies bevind dat deelname aan soortgelyke AEP 'n impak het op die verbetering van selfpersepsie en gesinsaanpasbaarheid, vertrouensbou, kommunikasie, emosionele herstel, selfdoeltreffendheid, groepskohesie, selfbemagtiging, gedrag, lokus van kontrole en dat aspekte soos hulpeloosheid, passiwiteit en gevoelens van 'n verlaagde selfwaarde aangespreek word.

Die AEP word ontwikkel met spesifieke uitkomst, sodat die jeugdige dit (gewoonlik probleme wat aangespreek word) konkreet kan maak en dit gevolglik in die toekoms, in werklike lewensituasies, tot sy eie voordeel kan gebruik (Ewert & McAvoy, 2000:18). Die bogenoemde oordrag van leer veroorsaak dat die fisiese gesondheid, verbeterde welstand en selfbeeld van die jeugdige aangespreek word, wat gevolglik aanleiding gee tot persoonlike groei (Gass, 1993:37,46,53; Bandoroff & Scherer, 1994:177; Russell *et al.*, 2000:216; Ewert & McAvoy, 2000:19; Rosol, 2000:42). Deur die aanleer van vaardighede om bogenoemde probleme aan te spreek word die jeugdige 'n geleentheid gebied om beter keuses te maak, persoonlike funksionering te bevorder, om negatiewe groepsdruk en kulturele invloede te hanteer (Ewert & McAvoy, 2000:19; Russell, 2001:75; Sibthorp, 2003:85).

Gevolglik word die afleiding gemaak, en deur genoemde navorsers se siening ondersteun, dat spesifiek ontwerpte AEP wel 'n positiewe effek het op jeugdige se persoonlike funksionering, aangesien die bogenoemde probleme, tydens deelname aan hierdie programme aangespreek word (Weston & Tinsley, 1999:37). Die AEP is dus ontwerp na aanleiding van vasgestelde beginsels (Vgl. Hoofstuk 2.3) wat gebaseer is op die ervaringsleermodel (Figuur 2.2) waarbinne avontuuroopvoeding vervat is. Die AEP vorm dus deel van 'n oorkoepelende program wat dien as opleiding en ontwikkeling vir die studente van Beyond Adventure.

Die program is toegepas binne die konteks van groepintervensie met uitgesoekte aktiwiteite, spesiaal ontwerp vir die individu, asook geïdentifiseerde groepsprobleme. Verder is die rolverdeling van die fasiliteerder genoem, aangesien dié persoon deel van die groep is.

Daar is ook gekyk na die relevante toepassingsmodel wat hierdie intervensie-program ondersteun, naamlik die ervaringsleermodel van Kolb (Vgl. Hoofstuk 2.3.3.3). Alle komponente rakende die persoon, die persoonlike funksionering, die fisiese, emosionele, kognitiewe en gedrag word dus deur die AEP aangespreek.

Verder is aandag aan die algemene inligting en beskrywende profiele van die proefpersone gegee. Daarna is die profiel van die jeugdige, gesentreer rondom die veranderlikes wat gemeet is, bespreek. Die praktiese betekenisvolheid, asook die effekgroottes van die veranderlikes, is bespreek. Sekere tendense is geïdentifiseer en die impak van die AEP is bepaal.

Vervolgens word die tendense bespreek na aanleiding van die beantwoording van die doelstellings, asook die aanvaarding of verwerping van die hipoteses.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

Die gevolgtrekkings word op grond van die resultate van hierdie navorsing geformuleer, maar ook ten opsigte van die doelstellings en hipoteses.

5.2.1 Eerste doelstelling

Die eerste doelstelling: Daar word 'n profiel saamgestel van 17-19 -jarige jeugdige se selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika en

besluitnemingsvermoë vir die ontwikkeling van 'n holistiese opleidingsprogram waarby die Beyond Adventure-avontuurskool en deelnemers baat kan vind.

- Die jeugdiges toon 'n negatiewe profiel ten opsigte van hul persoonlike funksionering, waar positiewe funksionering 'n waarde van 66%, selfpersepsie 36%, trauma-dinamika 28% en besluitnemingsvermoë 66% aandui, wat aan hulle die potensiaal toeken om disfunksionele gedrag in die samelewing te toon¹.
- Die meisies (asook die totale groep soos reeds genoem) toon 'n negatiewe profiel ten opsigte van persoonlike funksionering, (selfpersepsie (36%), positiewe funksioneringsareas (65%), trauma-dinamika (32%) en besluitnemingsvermoë (65%), wat aan hulle die potensiaal toeken om disfunksionele gedrag in die samelewing te toon².
- Die seuns toon 'n negatiewe profiel ten opsigte van hul persoonlike funksionering (selfpersepsie (35%), positiewe funksioneringsareas (66%) en besluitnemingsvermoë (68%), wat aan hulle die potensiaal toeken om disfunksionele gedrag in die samelewing te toon³.
- Die sterkste dimensie by die meisies en die seuns is verhoudings⁴, waar die seuns ook geen probleme ervaar binne die dimensie van trauma-dinamika (25%) nie.

Bogenoemde sluit ook aan by die eerste hipotese, dat die jeugdiges tussen die ouderdomme van 17 – 19 jaar 'n negatiewe profiel toon ten opsigte van selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika en besluitnemingsvermoë, verhoudings uitgesluit. Hierdie hipotese word gevolglik as korrek aanvaar.

¹ Vgl. Figure 4.1, 4.2, 5.4, 5.4

² Vgl. Figure 4.1.1, 4.2.1, 4.3.1, 4.4.1

³ Vgl. Figure 4.1.2, 4.2.2, 4.3.2, 4.4.2

⁴ Die verhoudingsdimensie word vir die doel van hierdie studie nie aangespreek nie, aangesien dit op alle gebiede binne die gewenste area voorkom.

5.2.2 Tweede doelstelling

Hier word bepaal of die voorafgaande gedeelte van die opleidingsprogram en daaropvolgende ingreep 'n effek het op die selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika, verhoudings- en besluitnemingsvermoë van 17 –19 -jarige jeugdige by Beyond Adventure.

- Die resultate van die natoets toon dat die voorafgaande gedeelte van die opleidingsprogram en die daaropvolgende AEP wel 'n impak op die jeugdige se positiewe funksionering ($d=0.53$), besluitnemingsvermoë ($d=0.69$), selfpersepsie ($d=0.60$) en trauma-dinamika ($d=0.66$) gehad het.
- Die resultate van die natoets by die meisies en die seuns toon dat die voorafgaande gedeelte van die opleidingsprogram en die daaropvolgende AEP wel 'n matige impak op hul positiewe funksionering (meisies – $d=0.45$ en seuns – $d=0.56$), besluitnemingsvermoë (meisies $d=0.62$ en seuns $d=0.76$), selfpersepsie (meisies $d=0.60$ en seuns $d=0.60$) en trauma-dinamika (meisies $d=0.99$ (hoë impak) en seuns $d=0.48$) gehad het.

Na aanleiding van die bogenoemde inligting word die tweede hipotese aanvaar, aangesien die voorafgaande gedeelte van die opleidingsprogram en die AEP wel 'n effek getoon het op die verbetering van 17 –19 -jarige jeugdige se selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika en besluitnemingsvermoë.

5.2.3 Derde doelstelling

Die derde doelstelling wat aangespreek word deur hierdie studie is om die volhoubaarheid van die AEP te bepaal ten opsigte van selfpersepsie, positiewe funksioneringsareas, trauma-dinamika, verhoudings en besluitnemingsvermoë van die jeugdige. Om te bepaal of die AEP volhoubaar is al dan nie, word die

resultate van die retensietoets gebruik om die volhoubaarheid van die program te bevestig.

- Die retensietoets se resultate dui daarop dat die AEP in al die verskillende dimensies volhoubaar is.
- Om die volhoubaarheid te bevestig dui die effekgroottes aan dat die AEP 'n medium effek op trauma-dinamika ($d=0.5$) as dimensie het.
- In terme van die subskale het die AEP 'n groot effek op die verantwoordelikheid vir die gevolge teenoor ander (0.9) en 'n medium effek op frustrasie (0.66) en selfwaarde (0.55).
- In die geval van die meisies dui die resultate van retensietoetse daarop dat die AEP in al die verskillende dimensies volhoubaar is. Alhoewel sekere dimensies (positiewe funksionering (68%), selfpersepsie (30%), trauma-dinamika (25%) en besluitnemingsvermoë (73%) ietwat afgeneem het, dui die waarde steeds 'n verbetering aan (Vgl. Figure 4.3.1, 4.4.1, 4.5.1, 4.6.1).
- Die retensietoetsresultate by die seuns dui daarop dat die AEP in al die verskillende dimensies volhoubaar is. Sekere dimensies (positiewe funksionering (72%) en selfpersepsie (29%) het konstant gebly ten opsigte van die natoets, terwyl besluitnemingsvermoë (74%) ietwat afgeneem het, maar steeds verbetering aandui. Trauma-dinamika (24%) as 'n dimensie het toegeneem ten tye van die retensietoets (Vgl. Figure 4.3.2, 4.4.2, 4.5.2, 4.6.2).

Met die bogenoemde inligting in gedagte word die derde hipotese aanvaar. Die AEP het 'n volhoubare effek ten opsigte van selfpersepsie, die positiewe funksioneringsarea, trauma-dinamika en besluitnemingsvermoë. Uit die resultate word afgelei dat die AEP die grootste effek getoon het op die verbetering van die jeugdige se verantwoordelikheid vir ander, wat as die mees standhoudende dimensie voorkom.

Die rede vir die bogenoemde effek kan wees dat die aktiwiteite (wat spesifiek gekies is om elke dimensie afsonderlik aan te spreek) wel die afsonderlike dimensies aangespreek het, maar dat die reflektoring meer op die verantwoordelikhedsaspekte gefokus het. Nog veranderlikes wat nie agterweë gelaat moet word nie is dat die jeugdiges die verantwoordelikhedsaspekte as geweldige probleemareas ervaar het en het metaforiese leer plaasgevind, wat spesifiek hierdie probleemarea die beste aangespreek het. Die jeugdiges het dus in hierdie beginsel van ervaringsleer 'ingekoop'.

Die gevolgtrekkings van hierdie studie kan dus onder die volgende punte saamgevat word:

- Hedendaagse jeugdige lewe onder geweldige spanning, wat daartoe kan lei dat hul persoonlike funksionering versteur word.
- Vir enige AEP om suksesvol te wees moet die program op 'n wetenskaplike gefundeerde beginsel ontwikkel word.
- Die belangrikheid van vooraf assessering speel 'n rol in die suksesvolle aflewering van AEP, om sodoende spesifieke profiele oor die teikengroep (die jeugdige) saam te stel.
- 'n Spesifiek ontwikkelde AEP vir jeugdige spreek hierdie steurnisse aan, deur die jeugdige te bemagtig om sosiale vaardighede aan te leer wat bogenoemde spanning kan verlaag.
- 'n Afsonderlike AEP vir seuns en meisies moet ontwikkel word, aangesien die resultate daarop dui dat die seuns en meisies verskillende dimensies as probleemareas ervaar.
- Die AEP moet slegs een probleemarea tydens 'n programgeleentheid aanspreek, waar die aanspreek van hierdie probleem kan lei tot die verbetering van 'n problematiese dimensie wat aansluit by Maslow se hiërargie (aangehaal deur Louw en Edwards, 1993:453), wat noem dat eers die basiese behoeftes bevredig moet word voordat selfaktualisering

plaasvind. In hierdie geval moet eers 'n basiese probleem aangespreek word voordat 'n dimensie kan verbeter.

- Verskeie veranderlikes soos die omgewing, die groepsamestelling en die fasiliteerder speel 'n rol in die suksesvolle lewering van AEP aan jeugdiges.

5.3 AANBEVELINGS

Aanbevelings ten opsigte van die gebruik van AEP in die praktyk en navorsing daarvoor word vervolgens bespreek:

5.3.1 Aanbevelings ten opsigte van die gebruik van AEP

Die volgende aanbevelings kan ten opsigte van die gebruik van AEP geformuleer word:

- AEP behoort as medium van ontwikkeling op intrapersoonlike, interpersoonlike en groepsgedrag in die verband met jeugdiges erken en gebruik te word.
- AEP behoort in organisasies of skole gebruik te word om spesifieke ontwikkelingareas aan te spreek. Die programme behoort dus doelgerig te wees en gebeurte tydens die program behoort doelwitte duidelik te reflekteer.
- Die inhoud en metodiek van AEP behoort wetenskaplik verantwoordbaar te wees. Die inhoud en metodiek van AEP, soos beskryf in dié navorsing, behoort as riglyn tydens die aanbieding van AEP gebruik te word.

- Die fasiliteerders van AEP behoort meer as net kenners van avontuurgerigte ervaringsleer te wees. Die fasiliteerders van AEP behoort opleiding betreffende die inhoud en metodiek van avontuurgerigte ervaringsleer te ontvang.
- Die fasiliteerders van AEP behoort hulself te onderskei van ander persone wat die avontuurgerigte omgewing as medium vir hul praktyke gebruik. Hierdie onderskeid behoort die wetenskaplike aard van AEP, die kwalifikasies en ondervinding van die fasiliteerders, asook die verwagte uitkomst van hierdie programme te beklemtoon.

5.3.2 Aanbevelings betreffende toekomstige navorsing

Die volgende aanbevelings kan ten opsigte van toekomstige navorsing geformuleer word:

- Soortgelyke navorsing behoort gedoen te word waar kwantitatiewe data betreffende die intrapersonlike en interpersoonlike veranderlikes in aanmerking geneem word.
- Navorsing wat fokus op die invloed van die fasiliteerder se persoonlikheid op die uitkomst van AEP behoort gedoen te word. Die persoonlikheid van die fasiliteerder mag 'n belangrike bron van variasie in hierdie soort programme wees.
- Navorsing behoort ook gedoen te word betreffende alternatiewe programme om individuele, interpersoonlike en groepsontwikkeling by die jeugdige te stimuleer. Hierdie bevindinge behoort inligting betreffende die doeltreffendheid en effektiwiteit van AEP te verskaf.

BRONVERWYSINGS

ALLEN, L.R., STEVENS, B. & HARWELL, R. 1996. Benefits-based management activity planning model for youth at-risk environments. *Journal of park and recreation administration*, 14(3):10-19, Fall.

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

ANON. 2000a. Making the grade: town meeting guide – a partnership project. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.lin.ca/lin/resource/html/grade.htm> [Datum van gebruik: 23 Jun. 2001].

ANON. 2000b. Experiential learning comes of age. [Beskikbaar op Internet:] http://www.findarticles.com/cf_0/m4467/3_54/61649765/print.jhtm [Datum van gebruik: 4 Febr. 2002].

ANON. 2003. Impact and benefits of physical activity and recreation on Canadian youth-at-risk. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.lin.ca/resources/html/impact.htm> [Datum van gebruik: 20 Febr. 2003].

BANDOROFF, S. & SCHERER, D.G. 1994. Wilderness family therapy: an innovative treatment approach for problem youth. *Journal of child and family studies*, 3(2):175-191.

BARKER, L.L., WAHLERS, K.J. & WATSON, W.K. 1995. Groups in process: an introduction to small group communication. 5th ed. Mass. : Allyn and Bacon. 268 p.

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

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

BERMAN, D.S. & DAVIS-BERMAN, S. 1995. Outdoor education and troubled youth. [Beskikbaar op Internet:] http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed385425.html [Datum van gebruik: 26 Mrt. 2001].

BEYOND ADVENTURE. 2002. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.beyondadventure.co.za> [Datum van gebruik: 4 Mei 2003].

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):40-56.

BUKSTEIN, O. 1998. Summary of the practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with substance use disorder. [Beskikbaar op Internet:] http://www.findarticles.com/cf_0/m2250/n1_v37/20383095/print.jhtm [Datum van gebruik: 4 Feb. 2002].

CAPUZZI, D. & GROSS, D.R. 1989. Youth at risk: a resource for counsellors, teachers and parents. 3rd ed. Alexandria, VA : American. 394 p.

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

CARRELL, S. 1993. Group exercises for adolescents: a manual for therapists. Newbury Park : SAGE. 107 p.

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

CATO, B., CHEN, W. & RAINFORD, N. 1999. Project WISE-UP: the ins and outs of a successful prevention project. *Journal of parks and recreation*, 34(3):90-97.

COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behaviour sciences. Hillside, NY : Erlbaum. 567 p.

COLE, E., ERDMAN, E. & ROTHBLUM, D. 1994. Wilderness therapy for woman: the power of adventure. NY : Harrington Park Press. 262 p.

COMPTON, B.R. & GALAWAY, B.G. 1994. Social work processes. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole. 689 p.

CRISP, S. 1998. International models of best practice in wilderness and adventure therapy. (In Itin, C.M., ed. Exploring the boundaries of adventure therapy: International perspectives. Proceedings of the First International Adventure Therapy Conference: Perth, Australia. Colorado, Boulder : AEE. p.56-74.)

CROMPTON, J.L. & SELLAR, C. 1981. Do outdoor education experiences contribute to positive development in the affective domain? *The journal of environmental education*, 12(4):21-29.

CROMPTON, J.L. & WITT, P.A. 1996. Recreation programs that work for at risk youth: the challenge of shaping the future. PA : Venture. 362 p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. Flow: the psychology of optimal experience. NY : Harper. 320 p.

DAVIS-BERMAN, J. & BERMAN, D.S. 1989. The wilderness therapy program: an empirical study of it's effects with adolescents in an outpatient setting. *Journal of contemporary psychotherapy*, 19(4):271-281.

DAVIS-BERMAN, J. & BERMAN, D.S. 1994. Research update: two year follow-up report for the wilderness therapy program. *Journal of experiential education*, 17(1):48-50, May.

DAVIS-BERMAN, J., BERMAN, D.S. & CAPONE, L. 1994. Therapeutic wilderness programs. *Journal of experiential education*, 17(2):49-53, Aug.

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

DAVIS-BERMAN, J. & BERMAN, D.S. 2000. Therapeutic uses of outdoor education. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.aef.org/eric/digest/edorc005.htm> [Datum van gebruik: 17 Januarie 2002].

DIENER, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3):542-575.

DRIVER, B.L. 1996. Benefits-driven management of natural areas. *Natural areas journal*, 16:94-99.

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

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

EDGINTON, C.R., HUDSON, S.D., DIESER, R.B. & EDGINTON, S.R. 2004. Leisure programming: a service-centered and benefits approach. 4th ed. NY : McGraw-Hill. 535 p.

ELMQUIST, D.L. 1991. School-based alcohol and other drug prevention programs: guidelines for the special educator. *Intervention in school and clinic*, 27(1):10-19.

EWERT, A.W. 1989. Outdoor adventure pursuits: foundations, models and theories. Warthington, OH : Publishing Horizons. 234 p.

EWERT, A. & McAVOY, L. 2000. The effects of wilderness settings on organized groups: a state-of-knowledge paper. *USDA Forest Service Proceedings : RMRS-P*, 15(3):13-26.

FAUL, A.C. & HANEKOM, B. 1992. Perspective training college. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.perspektief.co.za> [Datum van gebruik: Aug. 2001].

FAUL, A.C. 1995. Scale development in social work. Johannesburg : RAU. (Proefskrif – Ph.D.) 399 p.

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

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

GASS, M. 1991. Enhancing metaphor development in adventure therapy programs. *The journal of experiential education*, 14(2):6-13.

GASS, M., GOLDMAN, K. & PRIEST, S. 1991. Constructing effective corporate adventure training programs. *The journal of experiential education*, 15(1):35-42.

GASS, M.A. 1993. *Adventure Therapy: therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque, IA : Kendall/Hunt. 509 p.

GASS, M. & GILLIS, H.L. 1995. Focusing on the solution rather than the problem: empowering client change in adventure experiences. *Journal of experiential education*, 18(2):63-79, Aug.

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

GREENAWAY, R. 1993. *Playback: a guide to reviewing activities*. Endeavour, Scotland : The Duke of Edinburgh's Award. 140 p.

HALONEN, J.S. & SANTROCK, J.W. 1996. *Psychology: contexts of behaviour*. 2nd ed. Boston, MA : McGraw-Hill. 810 p.

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

HATTIE, J. A., MARSH, H. W., NEILL, J. T. & RICHARDS, G. E. 1997. Adventure education and Outward Bound: out-of-class experiences that make a lasting difference. [Beskikbaar op die Internet:] <http://www.wilderdom.com/abstracts/Hattieetal1997AdventureEducationMetaanalysis.htm> [Datum van gebruik: 20 Augustus 2004].

HEPWORTH, D.H. & LARSEN, J.A. 1993. *Direct social work practice: theory and skills*. 4th ed. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

- HERBERT, J.T. 1998. Therapeutic effects of participating in adventure therapy program. *Rehabilitation counselling bulletin*, 41(3):201-217, March.
- HEUNIS, C. du P. 1997. Avontuurgerigte spanbou in 'n eietydse samelewing : 'n menslike bewegingskunde perspektief. Pretoria : UP. (Proefskrif - D.Phil.) 125 p.
- HIRSCH, J. 1999. Developmental adventure programs. . (In Miles, J.C. & Priest, S. eds. Adventure programming. State College, PA : Venture. p. 13-27.)
- HOBBS, T. 1992. Experiential training: practical guidelines. London : Routledge.
- HORWOOD, B. 1999. Educational adventure and schooling. (In Miles, J.C. & Priest, S. eds. Adventure programming. State College, PA : Venture. p. 9-12.)
- HUSZCZO, C.E. 1990. Training for team building. *Training and development journal*, 44(2):34-37.
- INGERSOLL, G.M. & ORR, D.P. 1988. Adolescents at-risk. *Counselling and human development*:1-8.
- ITIN, C. 2003. Definition of adventure-based practice and related terms: double black diamond training program. [Beskikbaar op Internet:] http://www.geocities.com/dr_adventure/def.html [Datum van gebruik: 19 Mei 2003].
- JOHNSON, J.H. 1986. Life events as stressors in childhood and adolescence. Newbury Park : SAGE. 159 p.
- KAPLAN, S. & TALBOT, J.F. 1983. Psychological benefits of wilderness experience. (In Altman, I. & Wohl, J.F., eds. Behaviour and the environment. NY : Plenum Press. p.166.)

KERR, P.J. & GASS, M.A. 1987. Group development in adventure education. *Journal of experiential education*, 10(3):26-32.

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

KIMBALL, R.O. & BACON, S.B. 1993. The wilderness challenge model. (In Gass, M., ed. *Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque, IA : Kendall/Hunt. p.11-41.)

KING, K. 1988. The role of adventure in the experiential learning process. *Journal of experiential education*, 11(2):4-8.

KINSELLA, K. & FERREIRA, M. 1997. Aging trends: South Africa. [Beskikbaar op die Internet] <http://www.census.gov/ipc/prod/ib-9702.pdf> [Datum van gebruik: 10 September 2003].

KOLB, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 256 p.

KRAFT, R.J. 1999. Experiential learning. (In Miles, J.C. & Priest, S., eds. *Adventure Programming*. State College, PA : Venture. p.181-186.)

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

LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. NY : Springer. 445 p.

LE CONEY, S., DEVINE, M., BUNKER, H. & MONTGOMERY, S. 2000. Utilizing the therapeutic recreation process in community settings: the case of Sue. [Beskikbaar op Internet:] http://www.findarticles.com/cf_0/m1145/5_35/63090613/print.jhtml [Datum van gebruik: 17 Aug. 2001].

LE ROUX, J. 1986. Die milieu as medebepaler vir intelligensie aktualisering, selfkonsepvorming en skolastiese prestasie van die kind in die sekondêre skool. Port Elizabeth : UPE. (Verhandeling – M.Ed.) 189 p.

LITTLE, S.L. 1995. Research on recreation in correctional settings. *Journal of parks and recreation*, 30(2):20-27.

LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. uitg. 1993. Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika. Johannesburg : Lexicon uitgewers. 100 p.

LUCKNER, J.L. & NADLER, R.S. 1997. Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning. 2nd ed. Dubuque, IA : Kendall/Hunt. 417 p.

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

MARTIN, A. & LEGG, S. 2002. Investigating the inward sounds of outward bound. *Australian journal of outdoor education*, 6(2):27-36.

MATHEBULA, M.J. 1995. An analysis of the determinants of the self-regulated learning abilities of students from an environmentally-deprived community. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.) 215 p.

McCREADY, K. 1997. At-risk youth and leisure: an ecological perspective. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.lin.ca/resource/html/Vol24/v24n2a5.htm> [Datum van gebruik: 17 Maart 2003].

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

McWHIRTER, J.J., McWHIRTER, B.T., McWHIRTER, A.M. & McWHIRTER, E.H. 1998. At-risk youth: a comprehensive response. 2nd ed. CA : Brooks/Cole. 363 p.

MEYER, W.F., MOORE, C. & VILJOEN, H.G. 1997. Personologie: van individu tot ekosisteem. 2^{de} uitg. Johannesburg : Heinemann. 681 p.

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

MILES, J.C. & PRIEST, S. 1990. Adventure education. State College, PA : Venture. 499 p.

MILES, J.C. & PRIEST, S. 1999. Adventure programming. State College, PA : Venture. 499 p.

MITCHELL, M.M. & POUTIATINE, M. 2001. Finding an experiential approach in graduate leadership curricula. *The journal of experiential education*, 24(3):179-185.

MUNSON, W.W. 1990. Therapeutic recreation for handicapped youth offenders: a multi-modal approach. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.lin.ca/resources/html> [Datum van gebruik: 20 Februarie. 2003].

NAPIER, R. & GERSHENFELD, M.K. 1999. Advanced games for trainers: powerful interventions for solving team, group or organizational problems. NY : McGraw-Hill. 370 p.

NEWSTROM, J.W. & SCANNELL, E.E. 1998a. The big book of presentation games: wake-em-up tricks, ice breakers & other fun stuff. NY : McGraw-Hill. 212 p.

NEWSTROM, J.W. & SCANNELL, E.E. 1998b. The big book of team-building activities, team spirit, exercises and other fun things to do. NY : McGraw-Hill. 238 p.

NILSON, C.D. 1993. Team games for trainers. NY : McGraw-Hill. 322 p.

NUNNALLY, J.C. & BERNSTEIN, I.H. 1994. Psychometric theory. 3rd ed. NY : McGraw-Hill. 752 p.

ORLICK, T. 1982. The second cooperative sports and games book. NY : Pantheon Books. 288 p.

OTTO, E. 2000. Ons tieners se nagmerrierêld. *Rooi Rose*:96-98, 30 Augustus 2000.

PETERSON, C.A. & GUNN, S.L. 1984. Therapeutic recreation program design: principles and procedures. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ : Prentice- Hall. 384 p.

PETERSON, C.A. & STUMBO, N.J. 2000. Therapeutic recreation program design: principles and procedures. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon. 370 p.

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

PIKE, B. & BUSSE, C. 1995. 101 Games for trainers: a collection of the best activities from creative training techniques. Minneapolis, Minn. : Lakewood Publications. 108 p.

PIKE, L.T., THOMPSON, A.I. & THOMPSON, L.J. 1995. The youth challenge project: models, measurements and mentors. [Beskikbaar op die Internet:] <http://www.education.curtin.edu.au/iier/iier5/pike.html> [Datum van gebruik: 20 Augustus 2003].

PLUG, C., LOUW, D.A.P., GOUWS, L.A. & MEYER, W.F. *uitg.* 1997. Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek. Johannesburg : Heinemann. 520 p.

PRIEST, S. 1986. Outdoor leadership in five nations. [Beskikbaar op Internet:] <http://www.tarrak.com> [Datum van gebruik: 12 Januarie 2004].

PRIEST, S. & GASS, M.A. 1997. Effective leadership in adventure programming. Champaign, IL : Human Kinetics. 316 p.

PRIEST, S. 1999. The semantics of adventure programming. (*In* Miles, J.C. & Priest, S. eds. Adventure programming. State College, PA : Venture. p. 111-145.)

PRIEST, S & RHONKE, K. 2000. 101 of the best corporate team-building activities we know. Dubuque, IA : Kendall/Hunt. 104 p.

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

RHONKE, K. 1984. Silver bullets: a guide to initiative problems, adventure games, stunts and trust activities. Dubuque, IA : Kendall/Hunt. 188 p.

RHONKE, K. 1994. The bottomless bag again. Dubuque, IA : Kendall/Hunt. 335 p.

RICHARDS, K. & SMITH, B. 2003. Therapy within adventure. Augsburg : ZIEL. 299 p.

ROSOL, M. 2000. Wilderness therapy for youth-at-risk. *Journal of parks and recreation*, 35(9):42-55, Sept.

ROSSMAN, J.R. 1995. Recreation programming: designing leisure experiences. 2nd ed. Champaign, IL : Sagamore. 488 p.

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

RUSSELL, K.C., HENDEE, J.C. & PHILLIPS-MILLER, D. 2000. How wilderness therapy works: an examination of the wilderness therapy process to treat adolescents with behavioural problems and addictions. (In McCool, S.F., Cole, D.N., Borrie, W.T. & O' Loughlin, J. eds. Wilderness science in a time of change conference. Ogden, UT : U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Rocky Mountain Research Station. p. 207-217.)

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

SAS Institute Inc. 1999. SAS Institute Inc. SAS OnlineDoc. Version 8. Cary, NC.

SCANNELL, E.E. & NEWSTROM, J.W. 1994. Even more games trainers play: experiential learning exercises. NY : McGraw-Hill. 336 p.

SCHEEPERS, M.J. 1997. Development of an adventure based counselling model for the rehabilitation of black male juvenile delinquents. Johannesburg : RAU. (Verhandeling – MA) 126 p.

SCHMIDT, L. 1986. Die invloed van selfkonsep op die oordrag van interpersoonlike vaardighede. Potchefstroom : PU vir C.H.O. (Verhandeling – MA.) 144 p.

SCHOEL, J., PROUTY, D. & RADCLIFF, P. 1988. Islands of healing: a guide to adventure based counselling. 2nd ed. Hamilton, MA : Project Adventure. 305 p.

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

SLAVIN, R.E. 1991. Educational psychology: therapy into practice. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 594 p.

SOUTH AFRICA SURVEY. 2002/03. Braamfontein : SA. 561 p.

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

STEYN, R. 2001. Die ontwerp en evaluering van 'n buitemuurse ervaringsleeringreep. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – D.Phil.) 392 p.

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

STATSOFT, INC. 2003. Statistica (data analysis software system), version 6. <http://www.statsoft.com>

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

STURGES, A.J. 1991. The effects of wilderness therapy program on changes in self-esteem and teacher-rate behaviour of youth at risk. [Beskikbaar op die Internet:] <http://www.wilderness-therapy.com/Research/DissertationAbstracts1.htm> [Datum van gebruik: 11 September 2003].

SUREN, A. & STIEFVATER, R. 1995. On the path to solving at-risk behaviour among youth. *Parks and recreation*, 30(8):14-22, Aug.

TEETERS, C.E. & LUPTON, F. 1999. The wilderness Education Association: history and change. (In Miles, J.C. & Priest, S. eds. Adventure programming. State College, PA : Venture. p. 77-83.)

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

TIGER, L. 1979. Optimism : the biology of hope. NY : Simon and Schuster. 318 p.

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

TUBBS, S.L. & MOSS, S. 1994. Human communication. 7th ed. Singapore : McGraw-Hill. 557 p.

WALSH, V. & GOLINS, G. 1976. The exploration of the Outward Bound process. Denver : Colorado Outward Bound.

WALTERMIRE, M.E. 1999. A kaleidoscope of opportunity: teaching life skills. [Beskikbaar op die Internet:] <http://www.findarticles.com> [Datum van gebruik: 10 Sept. 2004].

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

WEIDER, R. 1990. Experiential therapy: an adventure in self-discovery. (In Miles, J.C. & Priest, S., eds. Adventure programming. State College, PA : Venture. p.35-44.)

WESTON, R. & TINSLEY, H.E.A. 1999. Wilderness adventure therapy for at-risk youth. *Parks and recreation*, 34(7):30-39, July.

WHITE, B. 1980. Natural challenge activities: towards a conceptual model. (In Meier, J.F., Marash, T.W. & Welton, G.E., eds. High adventure outdoor pursuits: organization and leadership. Salt Lake City, UT : Brighton. p.38-42.)

WHITE, F.E. 1997. The long term effects of a nine week challenge initiative program on locus of control and self-esteem in fourteen to eighteen year old youth. [Beskikbaar op die Internet:] http://fdsa.gcsu.edu:6060/lgillis/AT/Content/ropes_diss.htm [Datum van gebruik: 11 September 2003].

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

WITT, P.A. & CROMPTON, J.L. 1996. Recreation programs that work for at-risk youth. State College, PA : Venture. 362 p.

WURDINGER, S.D. & PRIEST, S. 1999. Integrating theory and application in experiential learning. (In Miles, J.C. & Priest, S. eds. Adventure programming. State College, PA : Venture. p. 187-192.)

AANHANGSEL A

VRAELYSTE

- **Omvattende Funkzionerings Inventaris: Post-Matriek (CFI-Post)**
- **Algemene-redes-vraelys**



Potchefstroomse Universiteit

vir Christelike Hoër Onderwys

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

29 Januarie 2003

Name:

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

1.

.....

2.

.....

3.

.....

4.

.....

5.

.....

Thanks for your co-operation

Me. S. Tesnear
Junior Lector: Recreation



Perspektief

Opleidingskollege/Training College

Potchefstroom
South Africa

☒ 20842, Noordbrug, 2522

Grietjiesstraat 7 Grietjie Street
Dassierand,
Potchefstroom, 2531

Tel: +27 (18) 297 3716

Fax: +27 (18) 297 4775

epos/ e-mail:

info@perspektief.com

Landryk

Kennedy

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

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

**Comprehensive Personal
Assessment**

**Omvattende Persoonlike
Assessering**

Questionnaire / Vraelys

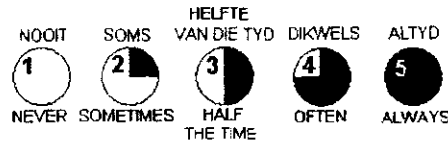
In order to ensure professional service of outstanding quality, this questionnaire is printed in blue on a white background. Should you suspect that you are given a pirate copy of the original form, please contact us. It is in your own interest to guard against copyright infringement of this nature

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

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

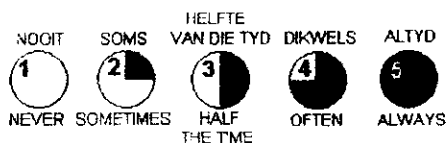
Questionnaire / Vraelys

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

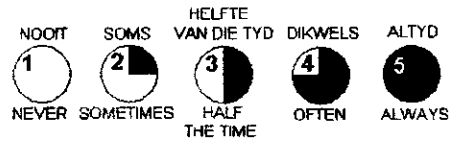


With this questionnaire we would like to get acquainted with you. Grade yourself as quickly and as honestly as possible. Do not speculate too long before you answer. The first answer that comes to mind is usually the correct one. There are no wrong or correct answers. Mark the relevant number on the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

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



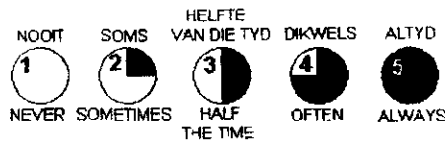
Ek kom maklik in die moeilikheid.	41.	I easily get into trouble.
Baie goed is my skuld	42.	I am to blame for many things.
Mense hou van my.	43.	People like me.
Ek hou van myself.	44.	I like myself.
Ek is belangrik.	45.	I am important.
Ek is skaam.	46.	I feel shy.
Mense is lief vir my.	47.	People love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



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



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



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

AANHANGSEL B

Die volgende inligting aangaande die solo is aan die respondente gegee:

Solo:

Hierdie is 'n geleentheid vir reflektoring. Hier word van jou verwag om die volgende opdragte uit te voer.

1. Joernaal

Skryf 'n joernaal oor dit wat die afgelope drie dae met jou gebeur het en dit wat jy geleer het. Kies enige van die volgende opsies om hierdie opdrag uit te voer.

Opsie 1:

- Skryf die joernaal in die vorm van 'n storie. Begin die storie deur sleutelwoorde neer te skryf – dit sal dien as voorbereiding.

Opsie 2:

- Skryf die joernaal in die vorm van 'n gedig. Begin deur vyf (5) idees rakende die volgende vrae neer te skryf:
 - Wat wil ek graag bereik tydens deelname aan hierdie program?
 - * Wat wil ek graag vermy tydens deelname aan hierdie program?

2. Brief

Skryf 'n brief aan jouself waarin jy verduidelik wat jy graag wil bereik oor: Ses

maande, Vyf jaar, Tien jaar.

3. Maak 'n voorwerp vir iemand in jou groep

- Jy moet kan verduidelik hoekom jy die spesifieke voorwerp vir die spesifieke persoon gemaak het.
- Watter eienskappe van die persoon het veroorsaak dat jy die voorwerp van die persoon gemaak het?

4. Konsert

Dink aan idees (dit wat die afgelope drie dae gebeur het) wat jy en jou groep sal kan opvoer tydens die konsertgeleentheid.

AANHANGSEL C

Die volgende inligting handel oor die spesifieke aktiwiteite wat gebruik is tydens die aanbieding van die AEP.

SPEFIEKE PROGRAMAKTIWITEITE

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

1. Die doel van die AEP en afsonderlike aktiwiteite

Die AEP is volgens die konseptuele model en na aanleiding van die literatuurstudie (Hoofstuk 2) saamgestel. Die oorkoepelende doel van die AEP is om deur doelgerigte en begeleide kontak spesifieke omgewings (2.3.2.3) te ontwikkel sodoende persoonlike funksionering te verbeter.

Die AEP strek oor 'n tydperk van ses dae. Die breë doelwitte van die ingreep, soos dit per dag voorgestel word, word in Tabel 1 uiteengesit.

Tabel 1: Die breë doelwitte van die ingreep, soos dit per dag voorgestel word

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

Die deelnemers neem aan verskeie geselekteerde aktiwiteite deel. Tabel 2 gee 'n uiteensetting van die program wat betref die geskeduleerde tydsduur (aktiwiteite en bespreking), die aktiwiteite self en die rasionaal van die aktiwiteite.

Tabel 2: 'n Uiteensetting van die program wat betref die geskeduleerde tydsduur, die aktiwiteite* self en die rasionaal van die aktiwiteite

Dag en Tyd	Aktiwiteite en rasionaal
Dag 1	Aankoms en verwelkoming
15 :00	Ysbrekers : "Line-up, Winkers", hoela-aflos, die kom-en-gaan van 'n reënbus.
16:00	In klein groepe verdeel (2.3.2.6); ysbrekers gevolg deur 'n naamspel waarna die vollewaarde-kontrak (2.3.3.5.1.3) behandel en doelwitte en verwagtinge gestel word.
18:30	Aandete, informele reflektoring en slaap
Dag 2	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtinge en skoonmaak van perdestalle, ontbyt.
06:00-09:00	
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: huis-huis; groep voorsien positiewe terugvoer teenoor mekaar; beklemtoon die positiewe fokus op selfpersepsie.
13:00-14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Groepsaktiwiteite: Medium risiko: perdry, bergfietsry of vlotbou.
16:00-18:00	Ysbreker : ver gil en reflektoring (2.3.3.3.2) van dag se gebeure.
18 :00	Aandete en sosialisering
Dag 3	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtinge en skoonmaak van perdestalle, ontbyt.
06:00-09:00	
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: spoedbal, towermat, geblinddoekte figuurvorming en reflektoring; fokus op beplanningsvaardighede.
13:00-14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Groepsaktiwiteite: Medium risiko: perdry, bergfietsry of vlotbou.
16:00-18:00	Aktiwiteite : Almal aan boord, toringbou en reflektoring (2.3.3.3.2) van dag se gebeure.
18 :00	Aandete en sosialisering
20:00	Naglyn

* 101 Games for trainers: a collection of the activities (Pike & Busse, 1995); 101 of the best corporate team-building activities we know (Priest & Rhonke, 2000); Advanced games for trainers (Napier & Gershenfeld, 1999); The big book of presentation games (Newstrom & Scannell, 1998a); The big book of team-building games (Newstrom & Scannell, 1998b); The bottomless bag again (Rhonke, 1994); Even more games trainers play (Scannell & Newstrom, 1994); Silver bullets (Rhonke, 1984) & Team games for trainers (Nilson, 1993).

Aanhangsel C

Dag 4 06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtinge en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: Die hek; vertrou-staan, sit- en -sweef; vertrou-hardloop, skaapwagter-en-skaap en reflektering; fokus op vertrou
13:00-14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Groepsaktiwiteite: Medium risiko: perdry, bergfietsry of vlotbou
16:00-18:00	Reflektering (2.3.3.3.2) van dag se gebeure
19:00-24:00	Solo
24:00-2:00	Reflektering oor solo
Dag 5 06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtinge en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: Woestynoorlewing, grot-ineenstorting; landhervorming en reflektering; fokus op besluitnemingsvaardighede
13:00-14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Groepsaktiwiteite: Medium risiko: perdry, bergfietsry of vlotbou
16:00-18:00	Aktiwiteit: Debat en strokiesprent; reflektering (2.3.3.3.2) van dag se gebeure
18:00	Aandete en sosialisering
Dag 6 06:00-09:00	Liggaamlike oefeninge, kombuisverpligtinge en skoonmaak van perdestalle, ontbyt
10:00-13:00	Individuele en groepsaktiwiteite: 'Six', Bottel-optel; towerhoed; voetbrug; landmynveld en reflektering; fokus op probleemoplossingsvaardighede
13:00-14:00	Middagete en sosialisering
14:00-16:00	Reflektering oor dag se gebeure
16:00-16:30	Sosialisering
16:30-18:00	Reflektering oor program en vooraf opgestelde doelwitte, afsluiting

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

2. Die aanbieding van aktiwiteite en die program deur die leier

Elkeen van die aktiwiteite (Tabel 2) word bespreek aan die hand van die aanbieding van die aktiwiteite en die rol van die leier.

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

2.1 Ysbrekeraktiwiteite

2.1.1 “Line-up”

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

2.1.2 “Winkers”

Die deelnemers word versoek om in 'n sirkel naby aan mekaar te staan sodat dit maklik is om oogkontak met 'n ander deelnemer te kan maak. Die reëls is soos

volg: Al die deelnemers kyk grond toe. Wanneer die leier die instruksie gee om op te kyk, kyk almal gelyk op en probeer oogkontak maak met 'n ander deelnemer wat oorkant, skuins of langs hom/haar staan. Wanneer daar oogkontak gemaak word, elimineer die twee deelnemers mekaar en staan hulle buite die sirkel. So word die sirkel kleiner, totdat daar slegs een deelnemer oorbly.

2.1.3 Hoela-aflos

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

2.1.4 Die kom-en-gaan van 'n reënbui

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

2.1.5 Naamspel

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

2.1.6 Doelwitstellings en verwagtinge

Die verheldering van die doelwitte en verwagtinge van die deelnemers vind plaas in 'n lokaal waar daar genoeg stoele, 'n skryfbord en penne beskikbaar is. Die stoele en die skryfbord word in 'n sirkel gerangskik sodat almal aan die aktiwiteit deel kan hê.

Om die deelnemers se kennis van die organisatoriese doel van die program te bepaal vra die leier of hulle weet waarom hulle daaraan deelneem. Die deelnemers word genoeg tyd gegee om hierop te reageer. Die persepsie van die deelnemers word op die skryfbord aangeteken. Die leier gee ook aan die deelnemers sy persepsie van wat die organisatoriese doelwit is. Indien diskrepansie voorkom, word dit uitgeklaar.

Hierna word die deelnemers deur die leier gevra wat hulle persoonlike verwagtinge van die program is. Die inligting betreffende hul verwagtinge sal hom rig in die samestelling van die program, sodat daar 'n balans tussen organisatoriese doelwitte en persoonlike verwagtinge gevind kan word.

Die beginsel van vrywillige uitdaging en vollewaarde-kontrak (2.3.3.5.1.3) word aan die deelnemers voorgehou. Dit is belangrik dat die deelnemers die beginsel verstaan en daarop inkoop. Die leier verbind homself tot die beginsels in die

vollewaarde-kontrak en versoek die deelnemers om ook die beginsels na te kom en te respekteer. Die leier vra die groep deelnemers of daar enigeen van hulle is wat hulself nie wil verbind nie.

2.1.7 Huis-Huis

Die deelnemers word versoek om elkeen 'n huis te teken sonder om deur ander beïnvloed te word. Hulle mag ook nie die huis aan ander wys voordat die leier toestemming gee nie. Die doel van hierdie aktiwiteit is om verskillende tekeninge van huise uit die groep te kry. Die leier verduidelik aan die groep dat hierdie aktiwiteit die verskillende persepsies sal weerspieël wat binne die kleingroep (2.3.2.6) heers.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag daarop dat almal se tekeninge verskil, wat beteken dat elkeen uniek én reg is.

2.1.8 “Buddy Time”

Die leier versoek die groep om te verdeel in pare. Elke deelnemer word versoek om vyf (5) eienskappe oor die maat neer te skryf. Al hierdie sieninge moet positief wees, soos bv., trek netjies aan, is 'n goeie luisteraar, ens. (Die deelnemers kan reeds vir mekaar positiewe terugvoer gee, aangesien hulle mekaar reeds 'n geruime tyd ken). Nadat 'n paar minute verstreke is, word aan die deelnemers 'n bepaalde tyd gegee om oor die positiewe aspekte gedagtes te wissel.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier

fokus die deelnemers se aandag daarop dat elkeen aangemoedig moet word om 'n positiewe gevoel teenoor mekaar te toon.

2.1.9 “Positive Charting”

Die meeste van die deelnemers het grootgeword in 'n kultuur waar hulle geleer is dat dit nie gepas is om aan ander hul positiewe kwaliteite bekend te maak nie. Die doel van hierdie aktiwiteit is om die deelnemers se houding ten opsigte van hulself te verander deur hul die geleentheid te gun om aan die res van die deelnemers hul goeie kwaliteite te noem. Die reëls is soos volg: Die deelnemers moet aan die groep twee positiewe fisiese kwaliteite van hulself noem; daarna twee positiewe persoonlike eienskappe, asook twee talente waaroor hulle beskik. Die deelnemers moet in gedagte hou dat alle kommentaar oor hulself positief moet wees. Die deelnemers word 15 minute gegee om alleen te sit en dink oor dit wat hulle met die groep gaan deel. Intussen besoek die leier elke deelnemer afsonderlik om te verseker dat die kommentaar oor hulself geskik is en dat geen deelnemer hulself blootstel wanneer hulle die res van die groep aanspreek nie. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op selfopgestelde grense wat deelnemers verhoed om van hulself te hou, asook om hul selfbeeld te versterk deur positiewe aspekte aan die res van die groep bekend te maak.

2.1.10 Vêr gil

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

Die leier noem aan die groep dat die aktiwiteit op selfpersepsie fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2).

2.1.11 Spoedbal

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

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanningsvermoë van die groep.

2.1.12 Towermat

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

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat beplanning ondermyn, asook op groepwerk en probleemoplossingsvaardighede van die deelnemers.

2.1.13 Geblinddoekte figuurvorming

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

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanningsvermoë van die groep en die visie van die deelnemers, wat dus die toekomspektief beklemtoon.

2.1.14 Almal aan boord

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

Die leier noem aan die groep dat die aktiwiteit op beplanningsvaardighede, asook die toekomspektief van die deelnemers fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die belangrikheid van beplanning, veral ten opsigte van visie vir die toekoms.

2.1.15 Toringbou

Die leier gee vir die groep 20 strooitjies, 10 papierskuifspelde, een rol tou, 10 pypskoonmakers en 'n skêr. Die leier versoek die groep om met die materiaal wat aan hulle voorsien is die hoogs moontlike alleenstaande toring te bou. Die leier noem aan die groep dat die aktiwiteit op beplanning, probleemoplossing en spanwerk fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op hoe die aktiwiteit begin is, die besluitneming wat plaasgevind het en die samewerking tussen die deelnemers.

2.1.16 Die naglyn

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

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertrou ondermyn, asook op die ervaringe wat met vertrou en groepwerk gepaard gaan.

2.1.17 Die hek

Die deelnemers word versoek om in twee rye regoor mekaar te staan. Elke ry se skouers moet aanmekaar kan raak. Die deelnemers moet hul arms reguit maak

en borshoogte voor hulle uitstrek. Die twee rye deelnemers vorm 'n loopgang waardeur elke deelnemer beurtelings moet loop. Van elke deelnemer word verwag om deur die hek te loop sonder om oë te knip. Wanneer die hele groep hierdie aktiwiteit suksesvol voltooi het, word die aktiwiteit herhaal, sodat die deelnemers tydens die tweede keer vinniger deur loop, en ten laaste moet hulle daardeur probeer hardloop sonder om oë te knip. Die deelnemers (hek) moet hul arms optel en sodra die persoon by hulle kom, op die laaste moontlike oomblik, dit weer laat sak. Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op vertroue fokus.

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die onderlinge vertroue wat geskep en selfvertroue wat gebou word.

2.1.18 Vertroue-staan

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

2.1.19 Vertroue-sit

Die deelnemers word versoek om in 'n sirkel te sit sodat hul skouers aan mekaar raak. Die groep sit met hul bene na binne sodat hulle voete bo-op die deelnemer wat in die middel staan se voete rus. Die res van die deelnemers in die sirkel steek hul hande uit na voor. Die deelnemer in die middel word versoek om sy oë deurentyd toe te maak en lêend na agter te leun. Die deelnemer in die middel

val na agter terwyl die res van die groep hom vang en aanstuur en weer regop bring. Elkeen in die groep kry 'n beurt. Die leier versoek die groep om altyd bewus te wees van die veiligheidsposisie wat elke deelnemer moet inneem.

Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit op vertroue op ander én selfvertroue fokus.

2.1.20 Vertroue-sweef

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

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem aan die vertroue-aktiwiteite (vertroue-staan, -sit en -sweef) word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op selfvertroue én op ander.

2.1.21 Vertroue-hardloop

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

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

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

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertroue ondermyn, asook op die ervaringe wat met vertroue en prestasie gepaard gaan.

2.1.22 Vertroue-val

Om die vertroue-val uit te voer is 'n stewige muur of stomp, wat ongeveer 1,8 m hoog is en waarop maklik gestaan kan word, nodig. Tydens die aktiwiteit staan die deelnemers in twee parallelle rye reg langs die stomp en kyk na mekaar. Die deelnemers hou hulle arms voor hulle uitgestrek sodat dit oorvleuel. Die doel van hierdie aktiwiteit is dat elke deelnemer die geleentheid gebied word om op die muur of stomp te gaan staan en agteroor te val in die arms van die ander deelnemers. Indien die deelnemer (valler) sy liggaam reguit hou, behoort die ander deelnemers in staat te wees om hom te vang.

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

Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertrouwe ondermyn, asook op die ervaringe wat met vertrouwe en prestasie gepaard gaan.

2.1.23 Skaapwagter – en - skaap

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

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

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat vertrouwe ondermyn, steuringe wat kan voorkom in die vorm van geraas, asook op die ervaringe wat met probleemoplossing en beplanning gepaard gaan.

2.1.24 Grot-ineenstorting (Cave-in)

Die leier verduidelik aan die deelnemers dat hulle deelneem aan 'n gesimuleerde ineenstorting waar oorlewing vir slegs een persoon gewaarborg is. Die leier gee vir elke deelnemer in die groep 'n ander identiteit, soos bv. 'n rekenkundige met twee kinders, 'n dokter van 54 jaar, 'n kelnerin van 21 jaar, ens. Om hierdie aktiwiteit realisties te maak versoek die leier die deelnemers om onder 'n seil te sit wat een meter van die grond af gespan is. Die doel van hierdie aktiwiteit is dat die deelnemers sal besluit wie die mees geskikte persoon is wat die grot kan verlaat om hulp te gaan soek, wetende dat die toekoms van die res van die groep onseker is.

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit primêr op besluitneming, asook toekomstige oriëntasies fokus.

Nadat almal die geleentheid gebied is om hul mening te gee en die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die impak van besluite vir toekomstige oriëntasie.

2.1.25 Landhervorming

Die leier voorsien papier, gekleurde penne en potlode aan die deelnemers en gee die volgende inligting weer:

“Die groep was op die Queen Mary - seiljag en nadat hulle probleme ondervind het, het dit gesink duskant 'n onbewoonde eiland. Die groep het besluit om 'n nuwe land te vorm waarvan die lede in die groep die eerste regering sal wees. Die eerste taak vir die nuut aangestelde regering is om die volgende besluite te maak en take uit te voer:

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

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

Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die besluitnemingsproses, asook op die ervarings wat gepaard gaan met die impak van sekere besluite van die groep.

2.1.26 Debat

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

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit op besluitneming fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag daarop dat elke deelnemer oor genoeg selfvertroue moet beskik om 'n eie besluit te kan maak en om daarby te hou.

2.1.27 Strokiesprent

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

Die leier noem aan die deelnemers dat hierdie aktiwiteit op besluitneming, beplanning en kommunikasie fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem en die strokiesprent voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op kommunikasievaardighede en hoe om met ander in groepsverband te kommunikeer en saam te werk, dus deelnemende besluite te neem.

2.1.28 "SIX"

Die leier versoek die deelnemers om afsonderlik dié aktiwiteit te voltooi. Die volgende stelling word aan die deelnemers gegee: Verander die Romeinse syfer 'IX' na 'SIX' deur een aaneenlopende lyn by te voeg. Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op probleemoplossing fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om

deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag daarop dat probleme nie altyd so moeilik en kompleks is as wat dit voorkom nie.

2.1.29 Bottel optel

Die leier plaas 'n leë bottel op die grond en versoek die deelnemers om die bottel met hul monde op te tel. Beide voete moet heeltyd aan die grond raak, maar geen ander liggaamsdeel nie. Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op probleemoplossing fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2).

2.1.30 Towerhoed

Om hierdie aktiwiteit uit te voer moet 'n oop stuk area van 10 tot 15 meter beskikbaar wees en sal bekend staan as die rivier. Die deelnemers moet oor die rivier beweeg. Die enigste hulpmiddel wat tot hul beskikking is, is 'n towerhoed. Elke deelnemer mag hierdie towerhoed net een keer dra en mag nie die hoed oorgooi of oorspring nie.

Die aktiwiteit fokus op hoe die deelnemers die probleem oplos. Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanning en vertrouwe wat die deelnemers in mekaar moes hê, asook hoe die probleem opgelos is.

2.1.31 Voetbrug

Die leier verdeel die deelnemers in twee groepe en gee aan elke groep tien A4 - folios. Hy verduidelik dat hierdie aktiwiteit in klein groepe gedoen moet word en noem die volgende reëls aan die deelnemers: Die groepe mag slegs die folios wat aan hulle gegee is, gebruik. Geen gedeelte van hulle liggaam mag aan die grondoppervlak raak nie, maar aan die folios. Wanneer 'n folio neergeplaas word, kan dit nie weer beweeg nie, behalwe as hulle oor begin en al die folios optel. Wanneer 'n deelnemer op 'n folio trap, mag hy nêr vorentoe beweeg en mag hulle nie meer as 1,5 meter ver spring nie. Beide groepe kyk na mekaar en moet 'n plan beraam om sukses te bereik. Die doel van hierdie aktiwiteit is om die afsonderlike groepe aan die teenoorgestelde kant van die baan te kry.

Die leier noem dat hierdie aktiwiteit fokus op beplanning, kommunikasie, probleemoplossing en spanwerk. Nadat hierdie aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op dit wat nodig is om 'n aktiwiteit suksesvol te voltooi, asook die besluit om ander deelnemers te vertrou en om hulp te vra.

2.1.32 Landmynveld

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

Die leier noem dat hierdie aktiwiteit fokus op probleemoplossing, beplanning en spanwerk. Nadat die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die beplanning, kommunikasie en spanwerk wat in die groep aanwesig was om die aktiwiteit suksesvol te voltooi.

2.1.33 Woestynoorlewing

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

Die leier noem dat hierdie aktiwiteit op probleemoplossing en toekoms- oriëntasie fokus. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem aan die bespreking en die aktiwiteit suksesvol voltooi is, word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die verskillende persepsies en denkwyses wat in die groep gevind is.

2.1.34 Solo

Die leier gee die volgende inligting weer aan die deelnemers: Hierdie aktiwiteit is 'n individuele aktiwiteit waar persoonlike reflektoring (2.3.3.3.2) plaasvind. Die deelnemers word individueel oor 'n groot area versprei. Die reëls is soos volg: Geen deelnemer mag na 'n ander deelnemer gaan nie; elkeen moet op die plek bly waar hy uitgeplaas is; elke deelnemer moet water, 'n slaapsak, 'n pen, 'n flits en 'n fluitjie saamneem. Die duur van hierdie aktiwiteit is ongeveer ses ure. Die doel van hierdie aktiwiteit is om gebeure in 'n sekere tydperk weer te gee deur 'n joernaal of gedig daarvoor te skryf (Aanhangsel B).

Die leier noem aan die groep dat hierdie aktiwiteit fokus op uitdaging, doelwitstelling en toekomspektief. Nadat almal die geleentheid gebied is om deel te neem word die gebeure bespreek aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2). Die leier fokus die deelnemers se aandag op die uitdaging om alleen op een plek te bly, asook om doelwitte te stel vir toekomstige optrede. Dit beklemtoon dus die visie wat elke deelnemer vir sy lewe het en hoe om dit te bereik.

2.1.35 Perdry, bergfietsry en vlotbou

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

2.1.35.1 Perdry

Deelnemers word die geleentheid gebied om elkeen 'n perd op te saal en sekere style aan te leer, soos om met die perde te loop, te trippel en te gallop. Die doel van hierdie aktiwiteit is dat die deelnemers die vermoë sal aanleer om met perde te werk en om met selfvertroue te kan optree tydens hierdie aktiwiteit.

2.1.35.2 Bergfietsry

Die deelnemers word die geleentheid gegun om met bergfietse op bergpaadjies rond te ry. Die doel van hierdie aktiwiteit is om gevorderde fietsryvaardighede, probleemoplossingsvaardighede en kommunikasievaardighede te ontwikkel. Die aktiwiteit word ook as 'n informele sosialiseringseleentheid beskou.

2.1.35.3 Vlotbou

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

Die leier hou die beginsel van die vollewaarde-kontrak (2.3.3.5.1.3) aan die deelnemers voor, omdat waterverwante aktiwiteite vir sekere deelnemers met erge vrese gepaard gaan.

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

Die leier bied die deelnemers die geleentheid om die aktiwiteite te beplan en uit te voer. Na voltooiing van die aktiwiteit word die gebeure aan die hand van Kolb se ervaringsleermodel (Figuur 2.2) bespreek. Die groeps- en individuele

prosesse word as primêre fokuspunt gesien. Wat groepsprosesse betref word op beplanning, organisering, samewerking, deursettingsvermoë en sukses gefokus.

2.1.36 Afsluiting

Vir afsluiting is dit nodig dat die leier oor voldoende notas beskik betreffende die gebeure tydens die AEP, wat onder andere die verwagtinge wat die deelnemers aan die begin van die program gestel het, insluit, asook dit wat die deelnemers gedurende die program aangeleer het.

Die leier maak gedurende die afsluiting seker dat die deelnemers reflekteer oor gebeure wat tydens die AEP plaasgevind het. Nie-spesifieke oordrag van leer (2.3.2.14) vind tydens die geleentheid plaas. Die leier ondersoek saam met die deelnemers in watter mate die AEP aan hulle verwagtinge voldoen het. Ontwikkelingsgebiede ten opsigte van die program en betrokkenes daarby word bespreek. Die leier motiveer die deelnemers om die konstruktiewe gedrag wat hulle tydens die AEP geopenbaar het, vol te hou en spesifiek aandag te gee aan ontwikkelingsareas en leerinhoude wat verdere inoefening verg.

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