

**DIE VERWANTSKAP TUSSEN ENKELE VERANDERLIKES EN AKADEMIESE
SUKSES OP UNIVERSITEIT**

DIANNE BASSON

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereiste vir die graad van
Magister in Lettere en Wysbegeerte (Sielkunde) aan die Universiteit van
Stellenbosch**



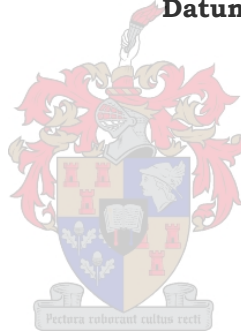
Studieleier: Professor J.C. Meyer
April 2006

VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Handtekening

Datum



OPSOMMING

Die hoofdoelstellings met hierdie ondersoek was om te bepaal of daar 'n beduidende verskil tussen die akademiese prestasie van dié universiteitstudente wat beroepsvoorligting ontvang het en die raad gevolg het teenoor die universiteitstudente wat beroepsvoorligting ontvang het en nie die raad gevolg het nie. Verder is ook ondersoek ingestel na die verband tussen akademiese prestasie op universiteit en matriekresultate, geslag en moedertaal. 'n Derde newedoelstelling met die ondersoek was eerstens om te bepaal of daar 'n beduidende verband is tussen die subjekte se eerstejaargemiddelde en die neiging wat die subjekte toon om van kursus te verander.

Beroepsvoorligting, matriekresultate, geslag en moedertaal word in die navorsingsliteratuur aangedui as faktore wat 'n belangrike rol speel in die voorspelling van akademiese sukses op universiteit.

Die steekproef het bestaan uit 118 deelnemers. Al die subjekte was studente verbonde aan die Universiteit van Stellenbosch.

Die belangrikste bevindinge kan soos volg opgesom word:

Daar is nie 'n beduidende verskil ($p > 0,05$) tussen die eerstejaargemiddeldes van die subjekte wat die raad van die beroepsvoorligter gevolg het en die subjekte wat nie die raad van die beroepsvoorligter gevolg het nie.

Daar is 'n positiewe korrelasie gevind tussen eerstejaargemiddelde en matrieksimbole.

Daar is 'n beduidende verskil ($p < 0,05$) gevind in die eerstejaargemiddelde van die twee geslagte. Vrouestudente presteer aansienlik beter as mansstudente.

Daar is nie 'n beduidende verskil gevind tussen die eerstejaargemiddelde van die Afrikaanssprekende - en Engelssprekende studente nie ($p > 0,05$).

Die resultate van die studie dui daarop dat verskeie faktore 'n rol speel in die akademiese sukses van universiteitstudente. Meervoudige maatstawwe moet dus in kombinasie gebruik word in die voorspelling van akademiese sukses.

SUMMARY

The primary purpose of this study was to determine whether there is a significant difference in the academic performance of students who received career counselling and those who did not. Other factors that were investigated were the relationships between academic performance at university and matric results, gender and mother tongue. The third aim of this study was to determine if a significant relation exists between the first year averages of the subjects and above trend to change courses.

According to research literature, career counselling, matric results, gender and mother tongue are factors that play an important role in the prediction of academic success at university level.

The sample consisted of 118 subjects. All subjects were students at the University of Stellenbosch.

The most important findings are as follows:

There was no significant difference ($p > 0,05$) between first year averages of subjects who received career counselling and those who did not.

There was a positive correlation between first year averages and matric results.

There was a significant difference ($p < 0,05$) between first year averages of the different sexes. Female students show better academic performance than male students.

There was no significant difference between first year averages of Afrikaans speaking and English speaking students ($p > 0,05$).

The results of the study show that various factors influence the academic success of university students. Multiple measures must be used in combination to predict academic success.

DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan almal wat wetend of onwetend tot die voltooiing van hierdie studie bygedra het, maar in die besonder vir:

- my studieleier, professor J.C. Meyer vir sy leiding, geduld en ondersteuning
- my ouers en broer, F.C., wat my deur die jare ondersteun het in my studies en die hulp wat ek ontvang het met die tikwerk, uitleg en opstel van figure
- Dr. Martin Kidd vir sy hulp en insette met die statistiese verwerking van data
- Me. Marieanna C. le Roux vir haar ondersteuning en raad
- Me. M.C. Loxton vir die spoedige beskikbaarstelling van data
- Marelise Visser vir haar vriendskap en ondersteuning gedurende ons vyf universiteitsjare ("Double Trouble")
- De Villiers Britz vir sy motivering, ondersteuning en hulp met die leeswerk
- my vriende en familie vir hulle aanmoediging



INHOUDSOPGAWE

BLADSY

LYS VAN TABELLE.....	v
LYS VAN FIGURE.....	vi
1. INLEIDING, MOTIVERING VIR EN DOELSTELLING MET DIE ONDERSOEK.....	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 MOTIVERING VIR DIE ONDERSOEK.....	2
1.2.1 Die voorspelling van akademiese sukses.....	2
1.2.2 Die gevolge van 'n hoë uitval- en druipsyfer	3
1.2.3 Relevansie van die ondersoek	4
1.3 BREë DOELSTELLING MET DIE ONDERSOEK.....	5
2. BEGRIPSBEPALING EN AFBAKENING VAN STUDIE	6
2.1 DEFINISIE VAN AKADEMIESE SUKSES.....	6
2.2 DEFINISIE EN DOEL VAN KEURING EN TOELATING.....	8
2.2.1 Definisie en doel van keuringsregverdigheid	9
2.2.2 Keuring en toelating van agtergeblewenes in Suid-Afrika	11
2.2.2.1 Demokrasie en onderrig.....	12
2.2.2.2 Toelating tot universiteit	13
2.3 PRESTEERDERS EN RISIKOSTUDENTE	15
2.3.1 Konsepverduideliking	16
2.3.1.1 Risikostudente.....	16
2.3.1.2 Presteerders	16
2.3.2 Risikostudente en presteerders: Verskille en ooreenkomste	17
2.4 DIE HOë UITVAL- EN DRUIPSYFER	17
2.4.1 Definisie van uitval.....	19
2.4.2 'n Voorstelling van die uitvalproses.....	19
2.4.2.1 Kritieke uitvalpunte in die leersiklus	19
2.4.3 Oorsake vir die hoë uitvalsifers	20
2.4.4 Finansiële komplikasies van die uitvalproses.....	22
2.4.4.1 Koste verbonde aan uitval.....	23
2.4.4.2 Die meet en bestuur van kwaliteitskoste.....	23
2.4.4.3 Kwaliteitskoste en die retensiestrategie	24
2.4.4.4 Koste-analise	26
2.4.4.5 Verlies van staatsinkomstes	26
2.5 DIE GAPING TUSSEN HOëRSKOOL EN UNIVERSITEIT	29
2.5.1 Definisie van 'n gaping	30

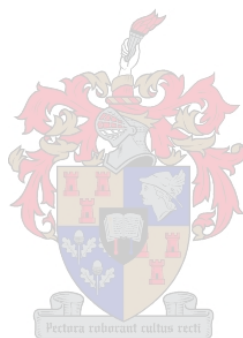
2.5.2	Die gaping tussen hoërskool en universiteit: 'n Navorsingstudie	33
2.5.2.1	Bevindinge by die makrovlak	34
2.5.2.2	Bevindinge by die mikrovlak	34
2.5.2.2.1	Die kennisopname	34
2.5.2.2.2	Onderhoude met die dosente	35
2.5.2.2.3	Onderrigobservasies.....	35
2.5.3	Die Gevolgtrekking	35

3. LITERATUUROORSIG37

3.1	INLEIDING	37
3.2	FAKTORE WAT AKADEEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED	38
3.2.1	Beroepsvoorligting.....	44
3.2.1.1	Definisie van loopbaanbesluiteloosheid.....	44
3.2.1.2	Beroepsvoorligting in die Suid-Afrikaanse konteks.....	45
3.2.1.3	Die Meyer-Belangstellingsvraelys	50
3.2.1.4	Itemseleksie van die Meyer-Belangstellingsvraelys	51
3.2.1.5	Beskrywing van die MB-10	52
3.2.1.6	Loopbaanbeplanning: Greenhaus & Callahan se model	53
3.2.1.7	Sosiologiese benadering: Blau.....	59
3.2.1.8	Die beroepsvoorligter se onderhoudvaardighede.....	59
3.2.1.8.1	Die onderhoudvoeringsproses tydens beroepsvoorligting	60
3.2.2	Matriekresultate.....	60
3.2.2.1	Matriekresultate as 'n goeie voorspeller.....	61
3.2.2.2	Die invloed van matrieksimbole en sielkundige faktore op akademiese prestasie.....	62
3.2.2.3	Die vertolking van matrieksimbole	63
3.2.2.4	Sielkundige meetinstrumente	63
3.2.2.5	Analise van die gegewens.....	63
3.2.2.6	Matriekresultate as 'n swak voorspeller	66
3.2.2.7	Voorspellers van skolastiese prestasie	68
3.2.2.7.1	Die selfkonsep	69
3.2.2.7.2	Definisie van die selfkonsep.....	69
3.2.2.7.3	Definisie van die tydkonsep.....	71
3.2.3	Geslag.....	72
3.2.3.1	Geslag en ongelykheid	72
3.2.3.2	Geslag en die voorspelling van akademiese prestasie	74
3.2.3.3	Geslag en leer	75
3.2.3.3.1	Die oppervlakbenadering	76
3.2.3.3.2	Voorkeure vir die metode van assessering.....	78
3.2.3.3.3	Tydsbestuur	78
3.2.3.3.4	Motivering vir leer	79
3.2.3.4	Interpretering van die resultate.....	79

3.2.3.5	Geslag en angs	80
3.2.3.5.1	Die bespreking van die toetsresultate.....	81
3.2.4	Taal.....	83
3.2.4.1	Leesvermoë as 'n kritiese vaardigheid	83
3.2.4.2	Tweetaligheid as 'n kritiese vaardigheid	85
3.2.4.3	Verskille tussen Engels en Afrikaanssprekende studente.....	91
3.2.4.3.1	Grade in die minimum tydperk verwerf.....	93
3.2.4.3.2	Psigometriese en biografiese gegewens	93
3.2.5	Persepsies, verwagtinge, motivering.....	94
3.2.6	Take en opdragte.....	95
3.2.7	Puntetoekenningstandaarde.....	96
3.2.7.1	Verklarings vir verskille in die puntetoekenningstandaarde	97
3.2.8	Psigometriese toetse	98
3.2.9	Vaardighede	99
3.2.9.1	Klassifikasie	99
3.2.10	Toetsangs.....	101
3.2.11	Integrasie met die universiteitsomgewing.....	101
3.2.12	Behuising.....	101
4.	PROBLEEMSTELLING/HIPOTESESTELLING	103
4.1	PROBLEEMSTELLING	103
4.1.1	Inleiding.....	103
4.1.2	Hoofdoelstellings	103
4.1.3	Newedoelstellings	103
4.2	HIPOTESESTELLING.....	104
5.	METODE VAN DIE ONDERSOEK	106
5.1	STEEKPROEF	106
5.2	PROSEDURE.....	106
5.2.1	Samestelling van die steekproef.....	106
5.2.2	Navorsingsontwerp.....	107
5.2.3	Die insameling van data	107
5.2.4	Statistiese verwerkings.....	108
6.	RESULTATE.....	109
6.1	AKADEMIESE SUKSES EN BEROEPSVOORLIGTING	109
6.2	AKADEMIESE SUKSES EN MatriekRESULTATE	110
6.3	AKADEMIESE SUKSES EN GESLAG	111
6.4	AKADEMIESE SUKSES EN TAAL	112
6.5	AKADEMIESE SUKSES EN DIE VERANDER VAN KURSUS	113
6.6	BEROEPSVOORLIGTING EN DIE VERANDER VAN KURSUS.....	114

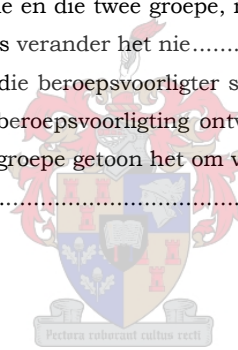
7. BESPREKING, GEVOLGTREKKING EN EVALUERING.....	116
7.1	BESPREKING EN GEVOLGTREKKING 116
7.1.1	Akademiese sukses en beroepsvoorligting..... 116
7.1.2	Akademiese sukses en matriekresultate 117
7.1.3	Akademiese sukses en geslag 118
7.1.4	Akademiese sukses en taal..... 119
7.1.5	Akademiese sukses en die verander van kursus 119
7.1.6	Beroepsvoorligting en die verander van kursus..... 120
7.2	IMPLIKASIES VAN HIERDIE ONDERSOEK..... 120
7.3	EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK 122
7.3.1	Negatiewe aspekte 122
7.3.2	Positiewe aspekte 123
7.3.3	Enkele aanbevelings..... 124
VERWYSINGSLYS.....	126



LYS VAN TABELLE

BLADSY

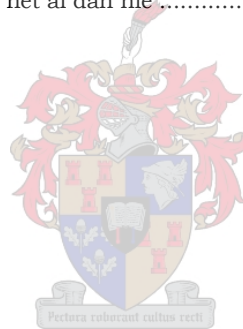
2.1 Retensiestrategieë wat verband hou met redes vir staking van studies	24
2.2 Koste per fase per student	26
2.3 Koste versus inkomste per student	27
2.4 Koste versus inkomste – totale aantal studente	28
2.5 Toename in koste per student verbandhoudend met uitval	28
3.1 Menings van die twee geslagte ten opsigte van die oppervlakbenadering van leer	76
3.2 Menings van die twee geslagte ten opsigte van pappegaaieler	77
3.3 Menings van die twee geslagte ten opsigte van die samevatting van leermateriaal	77
3.4 Menings van die twee geslagte ten opsigte van die navolging van spesifieke instruksies	78
3.5 Menings van die twee geslagte ten opsigte van die voorkeur van die assesseringsmetode	78
3.6 Menings van die twee geslagte ten opsigte van tydsbestuur	79
3.7 Menings van die twee geslagte ten opsigte van faktore wat dien as motivering vir leer	79
6.1 Vergelyking van gemiddelde eerstejaarprestasie tussen die groep wat beroepsvoorligting ontvang het en die raad gevolg het, en die groep wat beroepsvoorligting ontvang het en nie die raad gevolg het nie	109
6.2 Vergelyking van gemiddelde eerstejaarprestasie tussen manlike en vroulike studente	111
6.4 Vergelyking van gemiddelde eerstejaarprestasie en die twee groepe, naamlik die studente wat van kursus verander en dié wat nie van kursus verander het nie	113
6.5 Tabel wat die aantal deelnemers aandui wat die beroepsvoorligter se raad gevolg het en van kursus verander het en die deelnemers wat beroepsvoorligting ontvang het en nie die raad gevolg het nie en die neiging wat hierdie twee groepe getoon het om van kursus te verander al dan nie	114



LYS VAN FIGURE

BLADSY

2.1	Uitvalpunte gedurende die studiesiklus van studente	19
2.2	'n Voorstelling van die persentasie studente wat uitval tydens elke uitvalpunt onvoltooingsyfer.....	20
2.2	Die gapingmodel soos voorgestel deur Rollnick et al.	31
2.3	Manyatsi (1996) se model van die verhouding tussen faktore wat bydra tot 'n gaping.....	32
3.1	Die loopbaanbeplanningsmodel van Greenhaus en Callanan.....	54
6.1	Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die groepe, naamlik dié wat die beroepsvoorligtingraad gevolg het, en dié wat dit nie gevolg het nie	110
6.2	Korrelasie tussen eerstejaargemiddelde en matriekgemiddelde behaal	111
6.3	Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die twee groepe naamlik manlike- en vroulike studente.....	112
6.4	Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die twee groepe, naamlik Afrikaanssprekendes en Engelssprekendes.....	113
6.5	Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die twee groepe, naamlik die groep wat van kursus verander het en die groep wat nie van kursus verander het nie.....	114
6.6	Vergelyking tussen die twee groepe, naamlik die groep wat die beroepsvoorligter se raad gevolg het en van kursus verander het al dan nie, en die groep wat nie die beroepsvoorligter se raad gevolg het nie en van kursus verander het al dan nie	115



HOOFSTUK 1

INLEIDING, MOTIVERING VIR EN DOELSTELLING MET DIE ONDERSOEK

1.1 INLEIDING

Baie min Suid-Afrikaanse kolleges en universiteite het nog die probleem van studente met 'n onvoldoende gereedheidsgrondslag op hulle kampusse vrygespring. Meer en meer hoërskoolleerders meld by kolleges en universiteite aan met 'n agterstand in die basiese akademiese vaardighede wat vereis word om 'n redelike sukses te behaal in inleidende eerstejaarkursusse (Dreyer, 1995).

Volgens Huysamen (1999) is daar sedert die 1960's pogings aangewend deur Suid-Afrikaanse navorsers om tersiêre akademiese sukses te voorspel. Belangstelling in hierdie onderwerp het addisionele aanmoediging verkry gedurende die 1990's as gevolg van 'n toename in die aantal aansoeke van studente van sosio-polities en opvoedkundig benadeelde agtergronde aan historiese blanke universiteite (HBU's).

Die algehele vlak van die uitvalprobleem in tersiêre onderrig is verklaar as te hoog en is veroordeel as 'n substansiële vermorsing van nasionale hulpbronne (Martinez aangehaal in Gouws & Van der Merwe, 2004). Behalwe vir die finansiële implikasies wat dit vir die individuele studente inhou, lei hierdie hoë koste van universiteitsopleiding ook tot 'n situasie waar die universiteite nie daartoe in staat sal wees om die akkommodering van die aantal onsuksesvolle studente te kan bekostig nie. Hierdie studente beïnvloed ook die vereiste akademiese produktiwiteit van universiteite (Gouws & Van der Merwe, 2004; Sander, 1988).

Ochse (2003) verwys na 'n artikel getitel "Alarming drop-out rate" in die Sunday Times (2 Julie 2000) wat die aandag vestig op die feit dat een uit drie studente aan sommige van die Suid-Afrikaanse universiteite en tegniese uitval. Staatssubsidies van R1.5 biljoen word jaarliks vermors terwyl die onderriginstansie ook miljoene verloor. Sommige instansies rapporteer uitvalkoerse van 10% tot 27% en daar is selfs uitvalkoerse van 40% gerapporteer (1999 se eerstejaarstudente).

Volgens Sawyerr (1993) was die druipeyfer onder eerstejaarstudente aan die Universiteit van Transkei meer as 50% in die BA, B.Sc, B.Ed en B.Juris-kursusse.

Meer en meer hoërskoolgraduateers tree universiteite of kolleges toe sonder die basiese akademiese vaardighede wat hulle nodig het om 'n redelike kans op sukses in die inleidende eerstejaarkursusse te verseker. Byvoorbeeld, die eerstejaarstudente moet daartoe in staat wees

om krities te dink, informasie te versamel en te prosesseer, tyd te organiseer, kernidees te identifiseer, en hulle moet ook daartoe in staat wees om met ander mense te werk. Alhoewel die take wat vereis word van studente verskil ten opsigte van moeilikheidsgraad, is die vaardighede en strategieë wat benodig word om hierdie take te voltooi, dieselfde (Dreyer, 1995).

1.2 MOTIVERING VIR DIE ONDERSOEK

Formatted: Bullets and Numbering

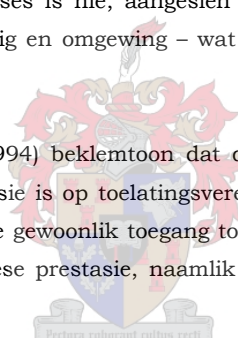
1.2.1 Die voorspelling van akademiese sukses

Formatted: Bullets and Numbering

Onlangse veranderinge in die Suid-Afrikaanse samelewing het tersiêre instansies verplig om vernuwend te dink oor hulle funksionering en doelwitte, en of hulle steeds leerders voldoende voorberei vir die radikaal verskillende omstandighede. Spesifieke loopbaan- en sosio-ekonomiese behoeftes (insluitend die behoefte om meer professionele persone van vorige benadeelde gemeenskappe op te lei) vereis die fasilitering van 'n hersiene keuringsproses en die uitdaging van studente aan tersiêre instansies (Ebersohn & Maree, 2003).

Die voorspelling van sukses in tersiêre onderrig, veral op eerstejaaruniversiteitsvlak, word dus 'n al groter probleem. Vermorsing van menslike en finansiële hulpbronne lei tot groot kommer. Indien 'n effektiewe stelsel vir keuring ontwerp kan word, kan dit moontlik bydra tot die akkurate voorspelling van sukses. Dit raak egter toenemend duidelik dat daar geen enkele maklike antwoord op die keuring of voorspelling van sukses is nie, aangesien daar in elke individu 'n verskeidenheid faktore is – verstandelik, sielkundig en omgewing – wat optree en reageer in die bepaling van sukses (Jackson & Young, 1988).

Van Dyk en Van Dyk (1994) en ook Marais (1994) beklemtoon dat die hoë druipsyfer onder eerstejaarstudente aan baie universiteite 'n refleksie is op toelatingsvereistes of voorspellers van akademiese sukses. In Suid-Afrika word studente gewoonlik toegang tot universiteite verleen op grond van tradisionele voorspellers van akademiese prestasie, naamlik matriekresultate, senior aanlegtoetse en intelligensietoetse.



Kraft aangehaal in Marais (1994) is van mening dat dit duidelik sigbaar is dat hierdie voorspellers nie 'n genoegsame basis voorsien waarmee die akademiese prestasie van studente van verskillende etniese groepe verklaar kan word nie.

Chapman aangehaal in Sutherland (1999) noem dat die verskille in die patrone van prestasie op geslag gebaseer word, en die verskille wat aangetref word, is meer geneig om die resultaat te wees van eerder verskillende reaksies/gedrag ten opsigte van die kultuur van tersiêre onderrig as wat die verskille verklaar kan word aan die hand van bringgrootte.

Kaunda (1998) beskou weer taal as een van die grootste struikelblokke ten opsigte van akademiese sukses in tersiëre onderrig, nie net in Suid-Afrika nie, maar ook in ander lande. Navorsers het ook gevind dat die linguistiese-gebaseerde onvermoë om informasie te ontvang en te kommunikeer, grootliks bydra tot die hoë druipeyfer onder eerstejaarstudente.

Messerschmidt (2002) verwys na die Volksblad (1998a, 1998b, 1998c & 2000) wat ook van mening is dat leerders wat moedertaalsprekers van 'n Afrika-taal is, grootliks deur die medium van Engels onderrig word. Hierdie onvoldoende beheersing van die taal van onderrig en leer (TOL) word toenemend as 'n belangrike rede vir swak akademiese prestasie beskou

Formatted: Bullets and Numbering

1.2.2 Die gevolge van 'n hoë uitval- en druipeyfer

As gevolg van tekortkominge in die onderrigstelsel, is daar dus jaarliks 'n groot vermorsing ten opsigte van die land se hulpbronne. Hierdie vermorsing van hulpbronne kom algemeen voor in die volgende vorms (Nair, 2002):

- Die regering verloor miljoene rande as gevolg van studente wat hul tersiëre studies aan tegniconskons of universiteite druipe. Ongeveer een-derde van die regering se drie biljoen rand befondsing aan die 21 universiteite en 15 tegniconskons nasionaal word elke jaar spandeer op studente wat druipe. Volgens die een statistiese gevallestudie, vanuit 360 000 tersiëre onderrigstudente, het 100 000 studente jaarliks gedruip. 'n Groot aantal van die onvoorbereide studente neem baie keer ses of sewe jare om 'n drie jaar tersiëre onderrigkwalifikasie te voltooi, wat beslis nie koste-effektief is nie.
- Na 12 jaar van skool, waarop die regering reeds miljoene spandeer het, vind die oorgrote meerderheid van matrikulante met S-slagings (gewone slaag met geen matrikulasievystelling nie) nie 'n geleentheid na verdere onderrig nie aangesien hulle nie oor die nodige registrasievereistes vir tersiëre onderrig beskik nie. Hulle ervaar ook ernstige probleme om die arbeidsmark te betree.

Oorsake wat bydra tot hierdie opvoedkundige vermorsing word geidentifiseer (Nair, 2002):

- Tekortkominge wat voorkom as gevolg van swak hoërskoolonderrig dra daartoe by dat tersiëre onderriginstanties en die arbeidsmark deur onvoorbereide leerders betree word.
- Die wye gaping tussen die skoolstelsel en die tersiëre onderrigstelsel.

Die Suid-Afrikaanse onderrigstelsel is vergelyk met onderrigstelsels van regoor die wêreld. Daar word gevind dat daar 'n tekortkoming in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel is ten opsigte van 'n geformaliseerde oorgangstruktuur tussen skoolonderrig en tersiëre onderrig. Sommige Suid-Afrikaanse tersiëre onderriginstanties het wel oorgangstrukture, maar hulle is nie nasionaal

gestandaardiseer nie. In die Verenigde Koninkryk is daar “matriek”, wat opgevolg word deur ‘n gevorderde vlakkursus (A-vlak), voordat universiteitstoegang verkry word, of toegang tot tegniese universiteite en kolleges. In die Verenigde State van Amerika is daar ‘n internasionale baccalaureate kursus, terwyl Asië gebruik maak van ‘n stelsel waar daar ‘n twee jaar voorgraadse kursus (gelykstaande aan ‘n Britse A-vlak) gevolg moet word net nadat matriek voltooi is. Sommige Afrika-lande volg ‘n stelsel waar die student vir twee jaar ‘n skool van voorafgaande studies moet bywoon, of ‘n skool van basiese studies voordat toegang tot die tersiëre onderriginstansie verkry word (Nair, 2002).

Daar word dus toenemende kommer uitgespreek oor die tekortkominge in die skoolstelsel, die afname in die aantal skoolverlaters wat gekwalifiseer is vir universiteit of tegnikon, hoofstroom toegang, die groot aantal onvoorbereide studente en die behoefte aan ‘n nasionale navorsingsplan. Baie tersiëre onderriginstansies, veral universiteite, is ook onder toenemende druk as gevolg van die afname in studenteregistrasies wat ‘n nagevolg is van swak matriekresultate (Nair, 2002).

Formatted: Bullets and Numbering

1.2.3 Relevansie van die ondersoek

‘n Tendens wat toenemend aangetref word, is dat die akademiese toppresterders van sekondêre onderriginstansies nie noodwendig die uitblinkers is van tersiëre onderriginstansies nie.

Die Universiteit van Stellenbosch bevind sigself jaarliks in die posisie waar sekere studente die voorreg ontnem word om hul studies te voltooi, weens swak akademiese vordering en die Sansokredietstelsel wat voortgesette studie beëindig. Hierdie staking van studies is vir die student, maar ook vir die universiteit, ‘n groot finansiële verlies.

Hierdie studente is nie noodwendig die studente met ‘n laer intelligensie as die ander studente nie. Daar is verskeie faktore wat kan bydra tot die onbevredigende resultate.

Weens teenstrydige navorsing rakende hierdie tendens, bestaan daar groot verwarring in die sielkunde-literatuur. In hierdie studie sal daar gepoog word om die faktore, met spesifieke verwysing na beroepsvoorligting, matriekresultate, geslag en moedertaal, in diepte te ondersoek en die verband te bepaal tussen die onderskeie faktore en die akademiese sukses van universiteitstudente.

Die resultate van die navorsingsprojek kan moontlik van hulp wees vir voornemende studente. Op dié manier kan die nodige voorsorgmaatreëls getref word om ‘n onsuksesvolle universiteitsloopbaan te voorkom.

Teen hierdie agtergrond is ‘n besef van die belangrikheid van beroepsielkunde die grootste motivering vir hierdie navorsingsprojek. Deur middel van hierdie navorsingsprojek kan daar dus

ook 'n waardevolle bydra gelewer word tot die beroepsielkunde-literatuur, aangesien daar ook gefokus sal word op die rol van beroepsvoorligting per sé.

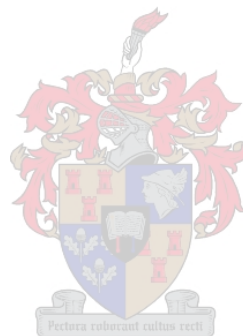
Formatted: Bullets and Numbering

1.3 BREË DOELSTELLING MET DIE ONDERSOEK

Die akademiese doelstelling van hierdie studie is om die faktore te ondersoek wat 'n beduidende invloed uitoefen op die akademiese sukses van studente verbonde aan die Universiteit van Stellenbosch. Die faktore wat in die navorsing ondersoek sal word, sluit in 'n individu se belangstellings, matriekresultate, geslag en moedertaal.

Daar sal gepoog word om die tipe verband, hetsy positief of negatief, vas te stel tussen die akademiese sukses van studente en die onderskeie toetse wat die student afgelê het tydens beroepsvoorligting wat deur die student ontvang is. Hierdie toetse sluit in die Meyer-belangstellingstoets en die beroepsrangordetoets. Die waarde al dan nie, wat beroepsvoorligting het, sal ook ondersoek word.

Die strategiese doelstelling van hierdie studie is om praktiese riglyne te voorsien aan voornemende universiteitstudente met die oog op verhoogde akademiese sukses. Daar sal ook op grond van die bevindinge aanbevelings gemaak kan word ten opsigte van die aflê van belangstellingstoetse en die ontvang van beroepsvoorligting. Daar sal ook gepoog word om aanbevelings te maak ten opsigte van moedertaal en die onderrigtaal van 'n tersiêre instansie.



HOOFSTUK 2

BEGRIPSBEPALING EN AFBAKENING VAN STUDIE

Formatted: Bullets and Numbering

2.1 DEFINISIE VAN AKADEMIESE SUKSES

Marais (1994) het 'n navorsingstudie uitgevoer aan die oorwegend Afrikaanssprekende Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (PU vir CHO) om vas te stel hoe studente van verskillende etniese groepe akademiese sukses definieer.

In sy studie het hy 430 voor- en nagraadse studente van ander nie-blanke* groepe (blanke Afrikaans- en Engelssprekende studente is nie as deel van die steekproef oorweeg nie) wat gedurende 1991 aan die PU vir CHO geregistreer was, as steekproef in die ondersoek oorweeg. Met behulp van 'n rekenaardrukstuk is 25% (N = 108) van die groep ewekansig gekies om aan die ondersoek deel te neem (Marais, 1994).

Die etnografiese onderhoud of die informele onderhoudtegniek, 'n kwalitatiewe ondersoekmetode wat aan studente geleentheid bied om akademiese prestasie te bespreek, is as ondersoekmiddel oorweeg. Weens praktiese oorwegings is besluit om eerder van 'n gestruktureerde vraelys gebruik te maak. Protokoliteme van Kraft aangehaal in Marais (1994) is as basis geneem vir die samestelling van die vraelys wat in Afrikaans en Engels aangebied is. 'n Ontleding van die studente se antwoorde het aan die lig gebring dat die definisie van akademiese sukses by mans en dames en tussen etniese groepe verskil.

Marais (1994) het gevind dat akademiese sukses vir die kleurlingstudente beteken "om volwasse, selfstandig en krities te dink", "n doel te bereik", "harde werk", "n geleentheid om in enige sektor van die samelewing opgeneem te word", "met gemak te slaag", "oor 'n wye spektrum sake saam te gesels", "om volgens vermoë te presteer" en "om 60% in 'n vak te behaal". Die Xhosastudente is van mening dat akademiese sukses verwys na "die terugploeg van kennis in die samelewing" en "die bereik van 'n akademiese doel".

* Die gebruik van apartheidsterminologie soos blanke, kleurling en swart reflekteer nie 'n goedkeuring of bevestiging van sodanige terminologie nie, maar is eerder 'n erkenning van die langdurige en diepgaande uitwerking van apartheid op mense.

Vir die Ugandese studente behels akademiese sukses “die aanleer en toepassing van nuttige dinge”, terwyl dit vir die twee studente van Zaïre “harde werk” behels. Volgens die twee Zulustudente moet ‘n student “aan die daaglikse studie-eise voldoen” en “‘n kursus met sukses aflê” ten einde akademies suksesvol te wees. Volgens die Tswanastudente beteken akademiese sukses die “bereik van ‘n akademiese doel”, “die teorie en praktyk bymekaar uit te bring”, “die slaag van ‘n kursus”, “harde werk en van nut vir die samelewing te wees”, “die verwerwing van nagraadse kwalifikasies”, “om status te hê in die samelewing”, “‘n beter lewenstandaard, selfverwesenliking en beter beroepsgeleentheid”, en “‘n trappie om bo uit te kom” (Marais, 1994).

Huysamen (2002) beskryf die bepaling van akademiese sukses in terme van ‘n persentasiegemiddelde. Met matriek- en universiteitprestasie word gewoonlik die punt wat op hierdie onderskeie opleidingsvlakke behaal is, bedoel. In Suid-Afrikaanse skole en universiteite word gewoonlik persentasiepunte toegeken, wat op matriekvlak in simbole A tot F omgeskakel word. Wanneer gematrikuleerdes vir universiteitstoelating oorweeg word, skakel universiteitsowerhede weer hierdie simbole in syfers om (bv A = 8 vir ‘n hoërgraadvak, B = 7 vir ‘n hoërgraadvak, A = 6 vir ‘n standaardgraadvak, ensovoorts) en bereken dan die som van die verkreë syfers om die simboolpunttotaal te vorm.

Suid-Afrikaanse universiteite definieer akademiese sukses op grond van die gemiddelde kurrikulumpunt (GKMP), oftewel, die gemiddelde van die persentasiepunte wat ‘n student oor die kursusse in sy of haar kurrikulum behaal het. Hierdie gemiddelde moet onderskei word van die kursusgemiddelde wat vir ‘n groep studente in ‘n bepaalde kursus bereken word (Huysamen, 1999).

Die mees algemene maatstaf van universiteitsprestasie in die Verenigde State van Amerika is die sogenaamde “freshman grade point average” (FGPA). Daar moet in gedagte gehou word dat daar in die Verenigde State van Amerika nie persentasiepunte (soos aan Suid-Afrikaanse skole en universiteite) toegeken word nie, maar simbole (gewoonlik A, B, C, D, en F, waar F op ‘n druippunt dui) en in syfers 4 tot 0 omgeskakel. Dus, om die “FGPA” te bereken, word syfers 4 tot 0 gewoonlik aan hierdie simbole in elke kursus toegeken en vir enige bepaalde student word die gemiddelde van hierdie syfers oor die kursusse wat hy of sy gevolg het, bereken (Huysamen, 1999).

Wanneer ‘n kriterium benodig word om die geldigheid van matriekprestasie en aanlegtoetstellings as voorspellers van universiteitsprestasie te ondersoek, of wanneer voorgraadse studente vir nagraadse beurse of vir toelating tot nagraadse kursusse gekeur moet word, word daar plaaslik ook ‘n gemiddelde van die prestasiepunte oor voorgraadse universiteitskursusse bereken (Huysamen, 2002).

2.2 DEFINISIE EN DOEL VAN KEURING EN TOELATING

Anastasi aangehaal in Louw (1994) beskryf keuring soos volg:

Tydens keuring word elke individu óf aanvaar, óf afgekeur. Die besluit of 'n student toegelaat moet word tot 'n kollege, die aanstel van 'n aansoeker, of die aanvaarding van 'n weermagnuweling vir offisieropleiding is alles voorbeelde van keuringsbesluite. Wanneer keuring opvolgend gedoen word, word daar na die vroeë stadiums van die proses verwys as werwing, terwyl die term keuring gereserveer word vir die meer intensiewe finale stadium.

Volgens Von Mollendorf en Sauer aangehaal in Louw (1994) gaan keuringsbesluite dus oor die voorspelling van 'n persoon se sukses in 'n kursus of werk. Voorspelling word omskryf as 'n beskrywing op grond van bestaande kennis van 'n toestand van sake wat nog nie plaasgevind het of nog nie waargeneem is nie. In terme van tersiêre akademiese sukses gaan voorspelling dus om die identifisering van aansoekers met die nodige potensiaal om hul kursusse met welslae te kan aflê.

Effektiewe keuring en voorspellingsprosedures vir tersiêre instansies raak meer krities na gelang die behoefte om op die potensiaal van individue te kapitaliseer toeneem (Jackson & Young, 1988).

Wanneer studente toegelaat word tot 'n tersiêre onderriginstansie, behoort daar 'n redelike mate van sekerheid te wees dat hierdie studente die kursus waarvoor hulle ingeskryf is suksesvol sal aflê. Om willens en wetens studente toe te laat, wat om die een of ander rede nie 'n kans het op akademiese sukses nie, sal immoreel wees. Daar is egter breedvoerige navorsing wat daarop dui dat slegs 'n paar toelatings- en keuringsmetodes meer as net 'n geskatte aanduiding gee van studente se geneigtheid tot sukses op universiteit (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Fraser en Killen (2003) noem dat dit in Suid-Afrika gewoonlik beteken dat leerders wat 'n bogenmiddelde prestasie in hulle matriekexamens behaal het daartoe in staat sal wees om suksesvol op universiteit te wees. Tog is hulle van mening dat daar geen waarborg is dat 'n student aan graueringsvereistes sal voldoen nie.

Volgens Feldhusen en Jarwan (1995) moet die doel van 'n toelatingsprogram wees om dié studente te selekteer wat die meeste voordeel sal trek uit dit wat opvoedkundig aangebied word en hulle moet ook aan die tersiêre instansie se sukseskriteria-vereistes voldoen.

Louw (1994) is van mening dat daar eties twee hoofperspektiewe is op die billikheid van keuring en werkverskaffing: 'n instansie konsentreer op produktiwiteit of optimale prestasie en keur kandidate wat die beste sal vaar (die bruikbaarheidsbeginsel); 'n instansie kan ook redeneer dat werkgewers 'n etiese plig het om iets aan gemanifesteerde ongelykhede in die gemeenskap te doen.

2.2.1 Definisie en doel van keuringsregverdigheid

Volgens Huysamen (1996) verwys regverdigheid na die afwesigheid van 'n voorspellingsvooroordeel.

'n Voorspellingsvooroordeel stem baie ooreen met differensiële voorspelling, terwyl keuringsregverdigheid egter 'n verskillende betekenis het. Die uitskakeling van 'n voorspellingsvooroordeel, het nie noodwendig keuringsregverdigheid tot gevolg nie. Keuringsregverdigheid is 'n sosio-politiese konsep wat verwys na die insluiting van 'n sekere kwota van 'n demografiese groep – terwyl hierdie kwota gereflekteer kan word onder die individue wat gekeur is of toegelaat is. Veronderstel 50% van hoërskoolgradueerdes is manlik en 50% vroulik. In so 'n situasie, kan daar geredeneer word dat 'n keuringsreël wat 60% manlik en 40% vroulik toelaat, onregverdig is teenoor die vroulike groep, indien keuringsregverdigheid gedefinieer word in terme van die verteenwoordigendheid van die totale hoërskoolpopulasie. Oordele in terme van onregverdigheid, word grootliks bepaal deur 'n willekeurige reël. Dit is byvoorbeeld onwaarskynlik dat keuringsonregverdigheid afgelei sal word indien 90% van die toegelate ingenieurstudente manlik is, of indien 90% van die toegelate verpleegsters vroulik is. Dus, die kwotas wat gebruik word as teikens vir die beoordeling van regverdigheid is nie voor die hand liggend nie, en moet dus bepaal word deur relevante aandeelhouers (Huysamen & Raubenheimer, 1999).

Donald, Veldsman, Cook, Chemel en Taylor (1990) is van mening dat die seleksieprosedures wat in enige organisasie toegepas word, as regverdig en billik bestempel word indien dit deur die werknemers en selfs die wyer gemeenskap aanvaar word.

Ons glo dat dieselfde beginsels geld vir die toekenning van plekke aan universiteitstudente. Daar word geredeneer dat die universiteit se kliënte die keuringsproses moet bestempel as prosessueel regverdig en ook distributief regverdig. Hierdie kliënte sluit in, eerstens, die studente wat die ontvangers is van die opvoedkundige dienste en betalers van die onderrigfooie. Tweedens, word die breër gemeenskap ingesluit as die universiteit se kliënte deur die finansiële bydraes wat hulle lewer in die vorm van beurse, donasies, en belasting, sowel as die potensiele werkgewers aan die universiteit se 'produkte', naamlik gekwalifiseerde studente. Derdens, maak die sentrale en plaaslike regering ook deel uit van die kliënte, in die rol wat hulle speel as potensiele werkgewers en die befondsing (grootste bydrae) wat hulle toestaan aan die instelling. Vorige ontwrigtings by baie Suid-Afrikaanse universiteite dui op die woede en vyandskap wat ontstaan het as gevolg van keuringsprosesse, reëls en regulasies wat as onregverdig bestempel is (Nunns & Ortlepp, 1994).

Distributiewe regverdigheid kan gedefinieer word as die waarneembare regverdigheid van die uitkomst tydens die besluitnemingsproses (Folger & Greenberg aangehaal in Nunns & Ortlepp, 1994; Greenberg, 1987).

In die huidige konteks sal distributiewe regverdigheidskwessies die vraag beantwoord, naamlik 'Is die regte studente gekeur?' Dit kom duidelik na vore dat die konsep van regverdigheid 'n subjektiewe toestand of kwaliteit is (Greenberg, 1987).

Mense voel dat hulle regverdig behandel word, indien hulle dit ontvang wat hulle voel hulle behoort te verdien (Buchanan & Mathieu; Furby aangehaal in Nunns & Ortlepp, 1994).

Baie naverwant aan die konsep van distributiewe regverdigheid, is prosessuele regverdigheid. Prosessuele regverdigheid kan gedefinieer word as die waarneembare regverdigheid van die besluitnemingsproses wat aangeneem word om sekere uitkomst te bereik. Binne die opvoedingskonteks is prosessuele regverdigheid baie belangrik. Byvoorbeeld, Lind en Tyler aangehaal in Nunns en Ortlepp (1994) voer aan dat persepsies van onregverdig punttoekennings vir take en eksamens 'n hoofrol kan speel in studentontnugtering en verneukery.

Leventhal, Karuza en Fry aangehaal in Nunns en Ortlepp (1994) beklemtoon ses karaktereenskappe van regverdige toelatingsprosedures. Dit sluit in konsekwentheid, waar alle reëls in 'n gelyke mate toegepas word op almal gedurende 'n sekere tydspanne; vooroordelingsonderdrukking, waar die betrokke partye se persoonlike selfbelange voorkom moet word; akkuraatheid, waar alle besluite wat gemaak word, gebaseer moet wees op akkurate inligting; wysigbaarheid, waar alle besluite wat gemaak is, aangepas kan word indien dit toepaslik is; verteenwoordigendheid, waar alle betrokke partye in die proses verteenwoordig moet word; en, etiese beginsels, waar besluite etiese en morele beginsels reflekteer. Alhoewel navorsing in die verlede die werkzaamhede van Leventhal et al. aangehaal in Nunns en Ortlepp (1994) se prosessuele regverdigheidskriteria ondersteun het, dui die literatuur aan dat dit nie voldoende is om prosessuele regverdigheid in 'n organisasieproses te verseker nie.

Mikula, Petri en Tanzer (1990) beklemtoon die belangrikheid van interaksionele regverdigheid. Interaksionele regverdigheid verwys na mense wat sensitief is ten opsigte van die kwaliteit van interpersoonlike behandeling wat hulle ontvang tydens die uitvoer van die prosedures.

Bies aangehaal in Nuns en Ortlepp (1994) het die ondersoek ingestel na die waarneembare interaksionele regverdigheid tydens 'n korporatiewe werwingsproses vir 'n groep MBA-gradueerdes in die Verenigde State van Amerika. Daar is gevind dat die openhartigheid van die ondervraers die kandidate gelaat het met die gevoel dat hulle regverdig en op 'n eerlike wyse hanteer is. In teenstelling hiermee, word misleiding baie keer aangevoer vir 'n rede waarom die werwingsproses as onregverdig bestempel word. Daar word gerapporteer dat kandidate wat voel dat hulle op 'n ongeskikte, arrogante en onbeleefde wyse hanteer is, die werwingsproses as onregverdig ervaar het. Die kandidate het ook die proses as onregverdig beskryf indien hulle gevra is oor hulle ouderdom, geslag, geloof en rassegroep, wat aanleiding kon gee tot diskriminasie tydens die keuringsproses. Rassistiese en seksistiese aanmerkings wat deur die korporatiewe

onderhoudvoerders gemaak is, is ook as onregverdig beskou. Laastens, het Bies aangehaal in Nunns en Ortlepp (1994) ook gevind dat keuringsbesluite wat nie deur gepaste verduidelikings vergesel was nie, ook as onregverdig bestempel is.

2.2.2 Keuring en toelating van agtergeblewenes in Suid-Afrika

Onder die pilare van apartheid wat 'n paar jaar gelede verkrummel het was daar ook die onderskeiding van rasse ten opsigte van universiteitstoelating. Met die nasionaliste aan bewind, was onderrig ontwerp om die bevoordeling van die blanke sektor van die bevolking te verseker, en binne hierdie sektor, was 'n addisionele gunstige vooroordeel teenoor middelklas mans. 'n Verandering in Suid-Afrika se wetgewing het dit moontlik gemaak, vir die eerste keer sedert 1959, vir historiese blanke universiteite om studente toe te laat van alle bevolkingsgroepe sonder enige beperkinge. Slegs 'n paar Suid-Afrikaanse universiteite het onenigheid ervaar ten opsigte van die eliminerings van ras-, etniese-, klas- en geslagsongelykhede, in 'n poging om die opvoedkundige beleide van die land te bevorder, sodat dit die land se multikulturele, nie-westerse samelewing reflekteer. Die Universiteit van die Witwatersrand (Wits) het 'n lang geskiedenis van teenkanting ten opsigte van apartheid in onderrig, en waar moontlik, het hierdie universiteit studente van alle bevolkingsgroepe toegelaat. Die huidige wetgewingveranderinge stel die universiteit daartoe in staat om voort te gaan met die nastrewing van hierdie doel en te verseker dat die studentepopulasie verteenwoordigend is van die groot populasie (Nunns & Ortlepp, 1994; Ngqakayi-Motaung, 1996; Skuy, 1996; Switzer, 1996).

Suid-Afrikaanse universiteite staan dus voor die uitdaging om te verseker dat die rassesamestelling van hul studentepopulasie verteenwoordigend is van Suid-Afrika se breë populasie. Daar is egter 'n dilemma vir dié wat 'n poging aanwend om dit te bereik. Aan die een kant is daar steeds meer druk om 'n toenemende aantal swart studente toe te laat wat grootliks toegang tot tersiêre onderrig in die verlede geweier is (Nunns & Ortlepp, 1994).

'n Toenemende aantal Suid-Afrikaners bestempel die geleentheid van universiteitsonderrig as hulle reg. 'n Voorbeeld van hierdie benadering is die Vryheidsgrondwet wat voorspraak maak op die gewaarborgde toegang tot tersiêre onderrig vir alle burgers van die land (Badenhorst, Foster & Lea, 1990).

Aan die ander kant, word onderrigpersoneel onder groot druk geplaas as gevolg van die afname in staatsubsidies tesame met die toenemende druk om te vergoed vir 'n onvoldoende skoolstelsel vir die benadeelde swart leerders (in die vorm van akademiese oorbruggingsprogramme) sonder om die akademiese standaard in gevaar te stel (Financial Mail, 14 Augustus 1992 aangehaal in Nunns & Ortlepp, 1994). Tensy daar baie meer hulpbronne aan universiteite beskikbaar gestel word in die nabye toekoms, sal die korttermynresultate 'n afname in die aantal beskikbare plekke toon vir 'n toenemende aantal aansoekers (Nunns & Ortlepp, 1994).

2.2.2.1 Demokrasie en onderrig

Demokratiese beginsels impliseer dat alle persone toegang behoort te hê tot opvoedkundige instansies wat hulle in staat stel om hulle volle potensiaal te verwesenlik. In die na-apartheidera word demokratiese ideale toenemend nagestreef, maar talle voornemende studente het nie voorheen optimale geleenthede vir die ontplooiing van hulle potensiaal gehad nie (Venter, 1995).

Met die opening van universiteite het 'n toenemende aantal swart studente, die produkte van 'n minderwaardige onderrigstelsel, aansoek gedoen vir toelating tot die universiteite wat voorheen net vir blankes gereserveer was (Skuy, 1996).

Chikte en Brand (1996) sowel as Goduka (1996) noem dat studente wat Suid-Afrikaanse universiteite betree van 'n wye reeks sosiale en kulturele agtergronde kom wat hulle baie verskillende lewenservarings gee, verskillende opvoedkundige geleenthede en 'n groot verskeidenheid van verwagtinge, behoeftes en akademiese potensiaal.

Dit is duidelik uit die literatuur dat toelatingsoutoriteite aan Suid-Afrikaanse universiteite verskeie probleme in die gesig staar. Aan die een kant is daar die sosio-politiese oorwegings wat aanbeveel dat studente van histories-opvoedkundig benadeelde agtergronde toenemend toegelaat moet word tot tersiêre onderrig. Aan die ander kant is daar die groot moontlikheid dat hierdie studente se opvoedkundige agtergrond misluk het om hulle voor te berei op die eise wat tersiêre onderrig stel. Met inagneming van die nalatenskap van apartheidsonderrig, is dit duidelik dat studente wat aansoek doen vir universiteit en gematrikuleer het van die (swart) Departement van Opleiding en Onderwys skole, opvoedkundig ernstig benadeel is in vergelyking met hulle blanke, en soms ook swart eweknieë (Huysamen & Raubenheimer, 1999; Nunns & Ortlepp, 1994).

Verskeie Suid-Afrikaanse navorsers het geredeneer dat die geskiedenis van aparte onderrig departemente vir verskillende bevolkingsgroepe die applikante van veral die Departement van Opleiding en Onderwys swak toerus. As 'n resultaat, is applikante van hierdie departement benadeel wanneer hulle moet meeding vir toelating tot universiteit teenoor kandidate van die (blanke) Departement van Onderwys. Hierdie groepe aan wie daar groter toegang tot tersiêre onderrig gebied word, is egter ook die einste groepe wat blootgestel is (en sonder twyfel nog vir 'n geruime tyd blootgestel gaan word) aan minderwaardige hoërskoolonderrig. Verder word hierdie situasie vererger deur die onvoldoende finansiële hulpbronne vir subsidies, vir lang periodes van tyd, aan tersiêre onderrigstudente wat 'n beperkte of geen kans het op akademiese sukses nie. Selfs al word elke applikant toegelaat tot die instansie van tersiêre onderrig van sy of haar keuse, is daar geen waarborg dat elke gegradueerde 'n loopbaangeleentheid sal kry wat verband hou met sy of haar opleiding nie. Afsonderlik van die bogenoemde oorwegings, is daar ook die emosionele swaarkry van die studente wat, nie deur hulle eie toedoen nie en ten spyte van hul harde werk, eenvoudig nie daartoe in staat is om akademiese sukses op tersiêre vlak te bereik nie (Huysamen, 1996).

Volgens die beramings wat gemaak is deur die Nasionale Kommissie van Hoër Onderrig, is daar voorspel dat die matriekslagsyfer met vrystelling gaan toeneem vanaf 88 498 in 1994 na 221 924 teen die jaar 2005 (Breytenbach, 1996).

Selfs al was dit onwaarskynlik dat die geprojekteerde toename in matriekslagsyfers sou materialiseer het hierdie slaagsyfer egter afgeneem na 69 007 in 1997 (Smit, 1999).

Tersiêre onderwysinstansies ondervind dus aansienlike probleme met toelating, keuring en plasing van studente (Venter, 1995).

2.2.2.2 Toelating tot universiteit

Esterhuysen (1992) noem dat 'n aantal jare gelede, dr. Saunders, die vorige visekansellier van die Universiteit van Kaapstad, die vinnige toename aan studente wat toelating soek aan universiteite en kolleges beskryf het as “die groot uitdaging van tersiêre onderrig in na-apartheid Suid-Afrika”.

Die selektering van studente vir tersiêre onderrig is 'n deurlopende uitdaging in Suid-Afrika. Verskille in die skoolverlaters se vlakke van voorbereidheid, tesame met die geassosieerde problematiek in die gebruik van die Senior Sertifikaat resultate as 'n keuringsmiddel vir toelating tot tersiêre onderriginstansies, noodsaak 'n ander prosedure vir gelyke en akkurate keuring. Die lae aantal Afrikane wat gradueer in wetenskap en tegnologie dui op 'n behoefte van groter toegang tot die wetenskap-verbandhoudende velde. Die nuwe Suid-Afrikaanse tersiêre onderrigbeleid beklemtoon die behoefte aan gelykheid en ontwikkeling, dus die skep van toestande vir die nodige uitgebreide toegang en massafisering. Die tersiêre onderrigbeleid van 1997 (Republiek van Suid-Afrika 1997) spreek 'n behoefte uit aan transformasie en regstelling met die beklemtoning van groter toegang tot veral die wetenskappe. Hierdie behoefte aan uitgebreide toegang, moet egter gebalanseer word met die beste geleenthede vir die gekose studente om sodoende suksesvol te wees in die veld waarvoor hulle gekeur is. Die uitdaging wat keuringsprosedures dus in die gesig staar, is om die spanning wat bestaan tussen die uitbreiding van toegang en steeds 'n redelike kans van sukses te verseker, te balanseer (Grussendorff, Liebenberg & Houston, 2004).

Die kwessie van relevante keuringsprosedures het 'n toenemende dringendheid in Suid-Afrika geword. Dit het die afgelope paar jaar die onderwerp geword van intense nasionale debatte en besprekings in verband met 'n hersiene keuringskriteria by 'n groot reeks universiteite (Skuy, 1996).

Volgens Nunns en Ortlepp (1994) is die basis van 'n regverdigde keuringsproses die bepaling van akkurate voorspellers van akademiese prestasie.

Die regverdigde keuring van studente is van kritiese belang in die konteks van Suid-Afrika se histories-opvoedkundige ongelykheid. Teenswoordig word hierdie proses gekompliseer deur druk

wat toegepas word om te verseker dat die studente verteenwoordigend is van die verskillende bevolkingsgroepe van ons land. Dus moet besluite wat verband hou met die keuring van studente ook in ag neem dat daar akademiese ondersteuningsprogramme beskikbaar is vir die studente wat benadeel is ten opsigte van onderrig (Van Eeden, De Beer & Coetzee, 2001).

Volgens Van Eeden, De Beer en Coetzee (2001) is dit dus belangrik om beide opvoedkundig bevoordeelde en benadeelde kandidate wat die beste kans het om 'n kursus te slaag, te identifiseer. Dit is ook belangrik om dié studente te identifiseer wat 'n redelike kans het om die kursus te slaag met behulp van akademiese ondersteuningsprogramme.

Shochet (1994) is van mening dat toetse van kognitiewe vermoëns, wat 'n individu se huidige vlak van funksionering reflekteer, tot 'n groot mate staat maak op vorige leerervarings. Leerders uit 'n opvoedkundig benadeelde agtergrond presteer dus nie goed in hierdie toetse nie.

Taylor (1994) beklemtoon die belangrikheid van die identifisering van individue wat die potensiaal vir ontwikkeling toon – selfs al word hulle vermoëns beperk deur hul historiese benadeling. Hy stel voor dat ongelykhede van die verlede aangespreek kan word deur meer klem te plaas op potensiaal eerder as op vaardighede of spesifieke vermoëns, en dat dié leerders met hoë potensiaal die geleentheid gebied moet word om spesifieke vaardighede te ontwikkel deur middel van opleidingsprogramme.

Die uitdaging is dus om 'n keuringsprosedure te ontwikkel wat nie net kandidate insluit (byvoorbeeld swart applikante) wat onder normale omstandighede nie toegang tot die kursus verleen sou word nie, maar om die leerders te identifiseer, wat met behulp van akademiese ondersteunings- en mentorprogramme, 'n redelike kans het op die slaag van die kursus (Nunns & Ortlepp, 1994).

Volgens Nunns & Ortlepp (1994) word daar geredeneer dat dit belangrik is vir universiteite om 'n studentekeuringstelsel te gebruik wat as regverdig bestempel word deur die gemeenskap en studente. Indien nie, sal woede en weerstand ontstaan. Verder word daar aangevoer dat die vasstelling van akkurate voorspellers van daaropvolgende akademiese prestasie noodsaaklik is in die vestiging van 'n regverdige keuringsproses. In die Vryheidsgrondwet word die bestaan van staatsfondse vir studente in instansies van tersiêre onderrig op meriete toegestaan. Wanneer die konsep van meriete op die keuring van universiteitstudente toegepas word, word daar geredeneer dat die mees gepaste kriteria vir die keuring van beide opvoedkundig benadeelde studente en dié studente wat nie opvoedkundig benadeel is nie, keuring is op grond van studente wat 'n groot waarskynlikheid toon om die kursus of program te slaag. Alhoewel hulle van mening is dat dit die belangrikste kriteria is, impliseer hulle nie dat dit noodwendig die enigste keuringskriteria is wat gebruik moet word nie. Verder, is dit duidelik dat 'n proporsie van die plekke in 'n kursus gereserveer moet word vir die opvoedkundig benadeelde studente in 'n poging om te vergoed vir die opvoedkundige ongelykhede in die verlede.

Deur gebruik te maak van die kriteria waar studente op grond van hulle waarskynlikheid om 'n kursus te slaag, gekeur word, word daar nie net verseker dat die beperkte onderrighulpbronne geoptimaliseer word nie, maar ook dat die nadelige sielkundige impak van studente se druipe geminimaliseer word (Badenhorst et al., 1990).

Die uitdaging en probleme wat geassosieer word met die assessering van studente in multi-kulturele kontekste is nie uniek aan Suid-Afrika nie. Daar is 'n lang bestaande en gevorderde soektog vir gelyke en geldige assesseringstoerusting in multikulturele samelewings soos Kanada, Australië, Brittanje en die Verenigde State van Amerika (Cummins, 1984; Samuda, Kong, Cummins, Lewis & Pascal-Leone aangehaal in Nunns & Ortlepp, 1994).

As gevolg van die aantal swart matriekslagsyfers wat oor die jare toegeneem het, is so 'n toename daartoe geneig om die aanvraag na die beskikbare poste by instansies van tersiëre onderrig te oortref en gevolglik noodsaak dit 'n vorm van keuring, veral by die meer selektiewe instansies. Daar is egter verskeie teenstrydige eise wat inbreuk maak op die probleem van toelating tot tersiëre onderriginstansies in na-apartheid Suid-Afrika. Alhoewel nie een van hierdie teenstrydighede noodwendig 'n onoorkomelike probleem tot gevolg het wanneer dit in isolasie oorweeg word nie, wil dit egter voorkom asof hul gelyktydige oplossing 'n regmatige graad van tegemoetkoming sal benodig. Mehl aangehaal in Huysamen (1996) identifiseer agt sulke "realiteite". Hierdie sluit in die beperkte publieke fondse beskikbaar vir tersiëre onderrig, die ongelyke toegang wat voorsien word aan die verskillende bevolkingsgroepe, die kultuur van geregtigheid onder sulke groepe, hul onvoorbereidheid vir tersiëre onderrig met 'n resulterende beperking in hul keuse van kurrikula, die tekort aan 'n maklike oplossing ("quick fix") vir hierdie probleme, die onbuigsamheid van die Suid-Afrikaanse onderrigstelsel, die heersing van 'n kultuur van geen-aanspreeklikheid, en opmerkbare verskille tussen verskillende tersiëre instansies. Natuurlik is sommige van die realiteite glad nie uniek aan Suid-Afrika nie. Klitgaard aangehaal in Huysamen (1996) verwys ook na die probleme van beperkte publieke fondse en die disproporsionele verteenwoordiging van verskillende demografiese groepe in ontwikkelende lande soos China, die Fillipyne en Indonesia (Huysamen, 1996).

Ontevredenheid met die keuringskriteria wat gebruik word vir tersiëre onderrig, veral in die geval van benadeelde studente, is nie uniek aan Suid-Afrika nie. Dit is 'n probleem waarmee navorsers in byvoorbeeld die Verenigde State van Amerika ook al vir vele jare worstel (Skuy, 1996).

2.3 PRESTEERERS EN RISIKOSTUDENTE

Risikostudente en hulle uitval het 'n aansienlike impak op beide tersiëre onderriginstansies sowel as die samelewing in die algemeen. Retensie affekteer befondsing, fasiliteite, beplanning en programme wat aangebied word. Aan hierdie spesifieke instansie is daar na beraming vasgestel dat die inkomste wat genereer sou word indien ongeveer 30% van die eerstejaaruitvalstudente in hulle programme aangebly het, genoeg sou gewees het om drie voltydse professore aan te stel. Die

Formatted: Bullets and Numbering

uitval van studente affekteer ook die toekomstige arbeidsmark, aangesien hierdie studente nie oor die voldoende opleiding beskik vir die arbeidskragte nie en gewoonlik onvoorbereid is om te voldoen aan die verwagte rolle en verantwoordelikhede wat geassosieer word met die verskeie loopbane (Eiselen & Geysler, 2003).

2.3.1 Konsepverduideliking

2.3.1.1 Risikostudente

Volgens Eiselen en Geysler (2003) verwys “at risk” in die opvoedkundige stelsel gewoonlik na die uitval uit skool. In “The Goals 2000: Educate America Act of 1994”, word risikostudente beskryf as die studente wat as gevolg van beperkte Engelse bekwaamheid, armoede, ras, geografiese ligging, of ekonomiese benadeling, ‘n groter risiko loop van lae akademiese prestasie of verlaagde akademiese verwagtinge’.

Alhoewel die karaktereienskappe van risikostudente somtyds korreleer met dié van nie-tradisionele studente, het die twee konsepte verskillende betekenis: nie-tradisionele studente verwys na die veranderende profiel van studente as gevolg van demografiese en sosio-politiese verandering. Sommige nie-tradisionele studente is nie risikostudente nie, en sommige tradisionele studente is wel (Jones & Watson, 1990).

Kawakami aangehaal in Eiselen en Geysler (2003) definieer risikostudente as studente wat die gevaar loop van mislukking om hulle opleiding te voltooi met gepaste vaardighede, kennis, en houdings om sodoende te funksioneer in hulle gemeenskappe.

2.3.1.2 Presteerders

In teenstelling met risikostudente, word ‘n presteerder nooit gedefinieer as ‘n persoon wat aan ‘n spesifieke sosio-ekonomiese of demografiese groep behoort nie. Om ‘n presteerder te wees, verwys gewoonlik na akademiese prestasie, byvoorbeeld (Eiselen & Geysler, 2003):

- Die behaling van ‘n hoë gemiddelpunt (byvoorbeeld ‘n onderskeiding) in ‘n spesifieke vak of ‘n aantal vakke.
- Om onder ‘n spesifieke persentasie of getal van die toppresterders te wees.

Hong en Lee (2000) definieer (hoë) presteerders as studente wat in die boonste kwart van punte wat behaal is, voorkom, terwyl Caldwell en Ginthner (1996) hulle definieer in terme van die top getal presteerders.

2.3.2 Risikostudente en presteerders: Verskille en ooreenkomste

Formatted: Bullets and Numbering

Volgens Eiselen en Geysers (2003) voel risikostudente meer onseker, byvoorbeeld hulle het groter behoefte aan persoonlike aandag, bystand en leiding. Hulle ervaar tersiëre onderrig meer negatief as presteerders, aangesien hulle dit moeilik vind om sosiaal te integreer en hulle voel ook verneder in klasse en ervaar hoë stresvlakke. Risikostudente is meer daartoe geneig om eksterne bronne te blameer vir redes waarom hulle en ander studente soos hulle onsuksesvol is, byvoorbeeld ouers wat inmeng met hulle keuse van studierigting, die negatiewe houding van dosente, die tydskuur en aard van klasse, die tekort aan opdragte en take en die vriende wat hulle gekies het.

Die demografiese profiel van risikostudente en presteerders stem egter baie ooreen, behalwe in terme van moedertaal (huistaal) waar meer risikostudente uit historiese benadeelde agtergronde kom. Risikostudente toon dus 'n laer verbale, en tot 'n mindere mate nie-verbale, intelligensie as presteerders. Dit is met betrekking tot taalbegrip, eerder as woordeskat wat risikostudente meer uitgedaag word as presteerders. Die twee groepe studente het egter soortgelyke leerpotensiaal (Eiselen & Geysers, 2003).

Met betrekking tot studiemetodes en tydskuur is daar gevind dat risikostudente meer geneig is om uit te stel en op 'n minder gedissiplineerde wyse te leer. Die persepsie van risikostudente is dat onsuksesvolle studente die verkeerde studiemetodes het en hulle (risikostudente) ervaar probleme met die effektiewe skuur van hul tyd en studies (Eiselen & Geysers, 2003).

Risikostudente behaal gemiddeld laer matriekpunttellings en slaag minder vakke in die eerste semester in vergelyking met die presteerders. Risikostudente is ook van mening dat suksesvolle studente oor 'n natuurlike talent beskik (Eiselen & Geysers, 2003).

2.4 DIE HOË UITVAL- EN DRUIPSYFER

Formatted: Bullets and Numbering

Die uitvalprobleem en hoë druipsyfer van universiteitstudente, veral eerstejaarstudente is sedert die negentigerjare 'n aaneenlopende prominente kwaliteitsprobleem en 'n groot bron tot kommer vir almal wat direk of indirek betrokke is by tersiëre onderrig. Hierdie tendens is kenmerkend hoër by die historiese swart universiteite (Gouws & Van der Merwe, 2004; Sander, 1988; Tait & Van Eeden, 2002).

Fourie aangehaal in Fourie (1991) noem dat 'n ontleding van die studiesukses aan universiteite gedurende 1982 toon dat ongeveer 67% van alle studente wat aan die verskillende outonome residensiële universiteite inskryf, daarin slaag om – selfs oor 'n aantal jare langer as die minimum tydskuur – 'n eerste graad of diploma te behaal.

Dit beteken dat een-derde van alle voorgraadse studente in hulle studie misluk. Tersiêre instansies het dus nie net relatiewe hoë uitvalkoerse nie, maar ook hoë druipefers - veral in die geval van voorgraadse studente (Ochse, 2003).

Studente wat Suid-Afrikaanse universiteite betree het 'n diversiteit van vermoëns, eienskappe en agtergronde wat lei tot uiteenlopende verwagtinge, behoeftes en akademiese potensiaal (Goduka, 1996).

Baie studente is swak voorberei vir universiteit en is nie daartoe in staat om aan al die vereistes te voldoen nie. 'n Beduidende aantal studente gradueer nooit nie (Wood, 1998; Paras, 2001; Tait & Van Eeden 2002).

Hierdie tendens van druipe en uitval, kan egter nie alleenlik op die studente blameer word nie. Tersiêre onderriginstansies moet meer proaktief wees in hul pogings om die sukses van hulle studente te verbeter en terselfdertyd moet hulle ook daarna strew om hul akademiese standarde te behou of te verbeter (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Hierdie uitvalprobleem kan beskou word as 'n wêreldwye verskynsel. Die risiko van uitval is selfs hoër in die afstandsonderrigsektor (Gouws & Van der Merwe, 2004; Sander, 1988; Tait & Van Eeden, 2002).

Die gevolge van uitval is oorweldigend en hou ook negatiewe gevolge in vir die onsuksesvolle student. Die leerder sien hom- of haarself as geforseer om 'n projek op te gee waarin beleggings gemaak is. Sommige leerders is ook gefrustreerd en teleurgesteld en voel dat hul selfbeeld beskadig is en besef dat hierdie uitval hul kansse affekteer om 'n winsgewende loopbaan te vind (Fraser & Van Staden, 1996; Ochse, 2003).

Die oormaat studies wat reeds uitgevoer is, nasionaal en internasionaal sedert die 1950's ten opsigte van uitval uit tersiêre onderriginstansies dui op (Johnson, 1996):

- Die belangrikheid van begrip ten opsigte van die onderliggende dinamiek van uitval met betrekking tot die instansie
- Die kompleksiteit van die onderliggende dinamiek van uitval
- Die instansie-spesifieke aard van uitval
- Die behoefte aan effektiewe intervensieprogramme vir hierdie probleem van uitval

Om hierdie uitvalstudente te behou, impliseer dat daar verstaan moet word waarom studente hulle studies staak voordat dit voltooi is en dit dus op 'n effektiewe manier aan te spreek. Seidman (1996) is van mening, dat om 'n student te behou, studente wat 'n risiko loop van misluk, op 'n vroeë stadium identifiseer moet word en dat intensiewe intervensieprogramme voorsien moet word.

Boonop (Johnson, 1996) sal die identifisering van die faktore wat verband hou met uitval die universiteit daartoe in staat stel om hierdie studente raad te gee, met betrekking tot die karaktereenskappe wat geassosieer word met uitval, voordat toelating geskied.

2.4.1 Definisie van uitval

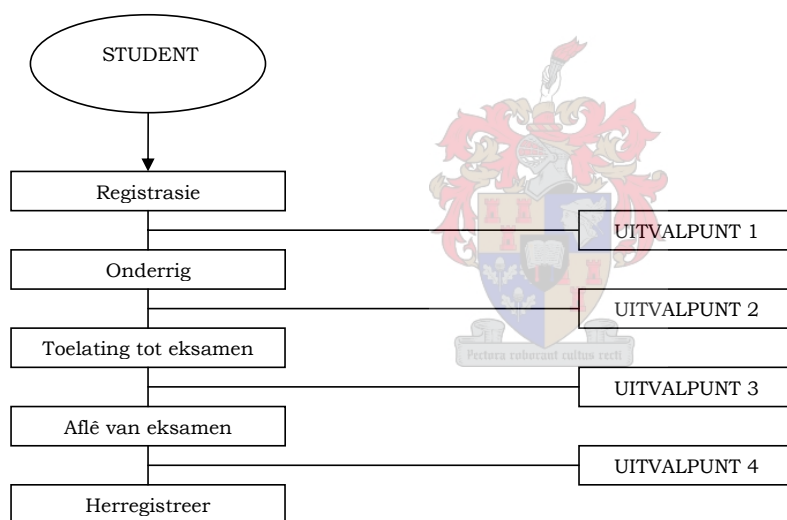
“Uitvallers” word beskryf as die formele geregistreerde studente wat onttrek het aan die kursus voor die aflê van die finale eksamen, terwyl die groter aantal studente wat uiteindelik die finale eksamen druipe, bekend staan as “druipelinge” (Eisenberg & Dowsett 1990; Peters 1992).

Volgens Peters (1992) is dit egter baie interessant dat groot persentasies van studente wat uitval tydens 'n spesifieke kursus, hulle kursus hervat op 'n latere stadium.

2.4.2 'n Voorstelling van die uitvalproses

2.4.2.1 Kritieke uitvalpunte in die leersiklus

Gouws en Van der Merwe (2004) het spesifieke uitvalpunte tydens die leersiklus identifiseer (Figuur 2.1).



Figuur 2.1. Uitvalpunte gedurende die studiesiklus van studente (Gouws & Van der Merwe, 2004)

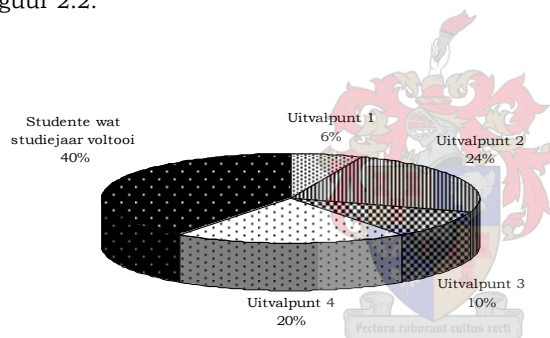
- Uitvalpunt 1: Studente wat formeel kanselleer na registrasie.
- Uitvalpunt 2: Studente wat registreer en begin met die onderrigfase, maar gedurende die leersiklus onttrek nog voordat toelating van die eksamen begin.

- Uitvalpunt 3: Studente wat voldoen aan die vereistes vir 'n geldige jaarpunt en toegelaat word tot die eksamen, maar wat dan onttrek en nie eksamen skryf nie.
- Uitvalpunt 4: Studente wat nie die eksamen slaag nie.

Tydens die analisering van die studente se uitvalkoers, is daar gevind dat die volgende persentasies verband hou met die vier geïdentifiseerde uitvalpunte in die leersiklus. Die persentasies is in terme van die totale aantal studente wat aanvanklik geregistreer het aan die begin van die leersiklus. Die data wat gebruik is in hierdie navorsing is volgens die statistiek van die jaar 2000 en verbandhoudend met die studenteprofile van die vorige TSA (Tegnikon Suid-Afrika). Hierdie data stem ooreen met die data van die vorige vier jaar (Gouws & Van der Merwe, 2004).

- Uitvalpunt 1: 6% van die geregistreerde studente kanselleer binne die eerste weke.
- Uitvalpunt 2: 24% van die studente begin met onderrig, maar onttrek tydens hierdie fase.
- Uitvalpunt 3: 10% van die studente, wat beskik oor die vereiste jaarpunt en wat toelating tot die eksamen verkry het, het nie opgedaag om eksamen te skryf nie.
- Uitvalpunt 4: 20% van die studente wat aanvanklik geregistreer het, druip die eksamen en misluk dus in die suksesvolle voltooiing van die leersiklus.

Dit dui aan dat 40% van die studente uitval vanaf die registrasiedag tot en met die eksamen, en nog 20% die eksamen druip. Dit resulteer dus in 'n 60% onvoltooiingsyfer (Gouws & Van der Merwe, 2004). Sien figuur 2.2.



Figuur 2.2. 'n Voorstelling van die persentasie studente wat uitval tydens elke uitvalpunt onvoltooiingsyfer (Gouws & Van der Merwe, 2004)

2.4.3 Oorsake vir die hoë uitvalsifers

Om te verseker dat meer studente hul universiteitsloopbane suksesvol aflê, is dit belangrik om ondersoek in te stel na die redes en oorsake vir die swak prestasie van sommige studente met matrikulasievystelling (Sander, 1988).

Tinto aangehaal deur Peters (1992) het 'n aantal faktore identifiseer wat kan bydra tot die hoë uitvalsifers. Aspekte soos die tekort aan akademiese vermoëns, 'n tekort aan duidelike loopbaandoelwitte (Dale & Zych, 1996; Johnson, 1996), sekere persoonlike karaktereienskappe soos impulsiwiteit, 'n tekort aan emosionele bande, en 'n tekort aan buigsaamheid, selfvertroue, outonomieit, onafhanklikheid en verdraagsaamheid in situasies van onsekerheid is geneig om by te dra tot die hoë uitvalsifers.

Studente se karaktereienskappe affekteer hul doelgerigtheid en beïnvloed ook hulle akademiese integrasie. Swak akademiese integrasie tussen die student en fakulteit, swak sosiale integrasie met ander studente, universiteitdosente en administratiewe personeel en die tekort aan kontak met die universiteit as onderriginstansie dra ook by tot die hoë uitvalsifer. By die bogenoemde faktore kan ook ander aspekte gevoeg word soos byvoorbeeld swak prestasie op skool, met spesifieke verwysing na die verband tussen hoërskooleksamenresultate en universiteit-, tegnikon- of kollegeprestasies; en die tekort aan ambisieuse beroepsdoelwitte (Kember 1989).

'n Tekort aan tyd is ook deur Garland aangehaal in Fraser & Van Staden (1996) geïllustreer as 'n rede vir uitval. Veranderlikes soos die verloop van tyd tussen die verwerwing van universiteitstoelatingskwalifikasies en eerste registrasie; professionele en familie verpligtinge; aktiwiteite in die sosiale, kulturele en politiese sfere dra ook by tot die hoë uitvalsifers, terwyl die keuse van verkeerde vakke, die lae sosio-ekonomiese status van die ouers en lae belangstelling in die student se onderrig ook die student se prestasies beïnvloed (Fraser & Van Staden, 1996; Eiselen & Geysler, 2003).

Ferreira en Dreckmeyr (1993) rapporteer dat onvoldoende leer- en leesvaardighede ook bydra tot die relatief hoë uitval- en druipsyfer van eerstejaarstudente in Suid-Afrika.

Waar sommige studies daarop dui dat biografiese veranderlikes soos ouderdom, ras, en geslag verband hou met uitval (Johnson, 1996), het ander dit nie as verbandhoudend bestempel nie (McGrath & Braunstein, 1997).

Finansiële en gesinsprobleme (Dale & Zych, 1996; Johnson, 1996) en ook ondoeltreffende leervaardighede (Johnson, 1996; Caldwell et al., 1996; Hong et al., 2000) word aangevoer as redes vir uitval.

Daar is 'n meer beduidende verband tussen uitval en interaksie met kampuslewe as tussen uitval en ander faktore soos familie agtergrond, individuele eienskappe en hoërskoolonderrig (Eisenberg & Dowsett, 1990).

Uitval word baie duidelik beïnvloed deur motivering. Dit is ook waar dat baie volwasse studente wat geklassifiseer kan word as "low passer" (hulle poog net om te slaag deur die behaling van

ondergemiddelde punte), ook gretig is om hulle programme te voltooi en hul sertifikate te ontvang so vinnig moontlik met die minste moeite moontlik (Fraser & Van Staden, 1996).

Volgens Ochse (2003) kan oorsake vir die hoë uitvalsyfer by die voormalige swart universiteite toegeskryf word aan die benadeelde agtergrond waarin hierdie leerders hulself bevind en ook skoolonderrig met 'n baie swak standaard en kwaliteit.

'n Leerder van so 'n uitdagende agtergrond is dus swak toegerus vir die vereistes van die onafhanklike studies aan universiteit. Nog redes wat aangevoer kan word vir hierdie hoë uitvalkoerse sluit in die verkeerde graadkeuse, 'n swak skoolstelsel en finansiële swaarkry (Tait & Van Eeden, 2002).

Sommige van die faktore wat bydra tot uitval en druipe van studente (soos byvoorbeeld swak akademiese agtergrond) is moeilik, indien nie onmoontlik, om te verbeter op 'n tersiêre vlak. Verskeie sielkundige teorieë bied egter hoop. Hierdie teorieë (wat insluit verwagtings-waarde teorie, selfkonseptorie, werksaamheidsteorie en selfwaardeteorie) is van mening dat veranderlike kognitiewe faktore soos selfpersepsies en verwagtinge van sukses 'n beduidende impak het op motivering en prestasie (Ochse, 2003).

2.4.4 Finansiële komplikasies van die uitvalproses

Volgens Gouws en Van der Merwe (2004) is groot kommer omtrent die uitvalsyfer onder tersiêre studente in Suid-Afrika uitgespreek in die Nasionale Plan vir Hoër Onderrig (2001:21). Hierdie swak gradering- en die hoë uitvalsyfers is onaanvaarbaar en lei tot 'n groot vermorsing van hulpbronne, beide finansiël en menslik. 'n Uitvalvlak van byvoorbeeld 20% onder studente impliseer dat die regering jaarliks subsidies van ongeveer R1,3 biljoen spandeer op studente wat nie hulle studieprogramme voltooi nie. Hierdie fondse sou 'n groot bydrae kon maak in die uitbreiding van die tersiêre onderrigstelsel en sou ook dringend benodigde fondse kon voorsien aan die herstelproses vir die ongelykhede van die verlede.

Baie navorsing is reeds uitgevoer om ondersoek in te stel na die moontlike redes vir studente se uitval. Daar is egter nog nie baie navorsing gedoen oor die koste verbonde aan die uitval van studente nie en nog minder navorsing is gedoen in verband met kwaliteitskoste (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Sydow en Sandel (1998) het in hulle navorsing in verband met studenteretensie genoem dat uitval ernstige finansiële implikasies vir tersiêre onderrig inhou.

In Sydow en Sandel (1998) se studie het die kostedata wat gebruik is, die tendense van die werklike kostedata van die vorige Tegnikon Suid-Afrika (TSA) reflekteer. Die data is aangepas om te korrespondeer met 'n instansie van 50 000 studente. Hierdie vereenvoudiging is gedoen met

die oog op die verhoging van begrip ten opsigte van die koste en die kwantifisering van die kostekwaliteitsverskynsel.

'n Relatief nuwe model vir die bepaling van die kostekwaliteit is gebruik om sekere verskynsels van kwaliteit te kwantifiseer (Ansari, Bell, Klammer & Lawrence aangehaal in Gouws & Van der Merwe, 2004).

2.4.4.1 Koste verbonde aan uitval

'n Kostefaktor word verbind met die onderrig en opleiding van studente. Die geld wat bestee word op 'n suksesvolle student kan beskou word as 'n bydraende waarde. Die koste verbonde aan onsuksesvolle studente wat uit die sisteem val, kan beskou word as 'n vermorsde hulpbron (Gouws & Van der Merwe, 2004).

2.4.4.2 Die meet en bestuur van kwaliteitskoste

Volgens Ansari et al. aangehaal in Gouws en Van der Merwe (2004), is kwaliteitskoste die koste wat aangegaan word om te verseker dat 'n produk of diens die kliënte se verwagtinge bereik. In die tradisionele benadering word die kursusse en die programme wat die instansie aanbied, gesien as die produkte en die studente word gesien as die kliënte.

Hier is egter 'n ander benadering gevolg – wat ondersteun word deur Rumble aangehaal in Gouws en Van der Merwe (2004) en as 'n alternatiewe benadering dien, naamlik dat die student gesien word as die produk en die industrie of werkgewer is die kliënt. Die program of kursus en kursusmateriaal, asook die onderrig-leeraktiwiteite, die administrasie, infrastruktuur en studentondersteuning word alles onder dienste geklassifiseer.

Ansari et al. aangehaal in Gouws en Van der Merwe (2004) fokus op drie aspekte naamlik, kwaliteit, koste en tyd. Met betrekking tot kwaliteit, word 'n goed-ontwerpte kwaliteitskostesisteem ondersteun deur effektiewe kwaliteitbestuur. In hierdie konteks sluit die totale koste van die produk (student) of dienste (totale leerervaring) nie net die koste verbonde aan opleiding en onderrig in nie, maar ook enige addisionele koste wat ontstaan as gevolg van kwaliteitsprobleme. Kwaliteit kan verhoog word deur die voorkoming van onproduktiewe tyd en aktiwiteite wat nie bydra tot die waarde van die proses, te verseker. Hoe langer dit duur om 'n gegradeerde op te lewer, hoe hoër is die koste daaraan verbonde.

Kwaliteit bestaan uit twee dimensies, naamlik kenmerke en prestasie. Die Ansari et al. kwaliteitsbestuursisteem fokus op die prestasieaspek van kwaliteit en klassifiseer die totale kwaliteitskoste in die kategorieë van voorkoming, beoordeling/waardering, interne mislukking en eksterne mislukking (Ansari et al. aangehaal in Gouws & Van der Merwe, 2004).

2.4.4.3 Kwaliteitskoste en die retensiestrategie

Deur die bogenoemde totale kwaliteitskoste wat verband hou met die studente-uitvalsyfer in aanmerking te neem en die kwaliteitskoste in vier kategorieë te klassifiseer, is 'n raamwerk ontwikkel waarop besluite gebaseer kan word (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Voorkomingskoste is die koste wat aangegaan word om kwaliteitsprobleme te voorkom. In hierdie konteks sou dit ook beteken om die koste wat verband hou met die verbetering van produkkwaliteit (in hierdie geval die studente) en die diens (die leerervaring, die student se ondersteuning ensovoorts) te isoleer (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Om die bedrag te bepaal wat 'n instansie op voorkomingskoste moet spandeer, sal daar dus eers 'n analise uitgevoer moet word om die redes vir uitval vas te stel (Gouws & Van der Merwe, 2004).

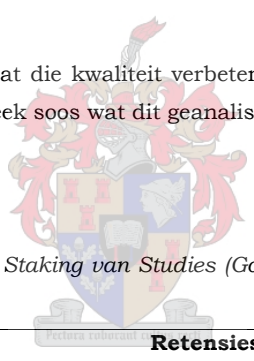
'n Navorsingstudie aan die vorige Tegnikon Suid-Afrika (TSA) in 2000 is uitgevoer om redes te bepaal vir die uitval van studente. 'n Telefoniese onderhoud is gevoer met studente wat hulle studies gestaak het. In hierdie navorsing is daar gevind dat die volgende redes aangevoer word vir uitval (Gouws & Van der Merwe, 2004):

- verkeerde beroeps- en vakkeuses
- persoonlike en werk-verbandhoudende probleme
- onvoldoende akademiese ondersteuning

Gouws en Van der Merwe (2004) is van mening dat die kwaliteit verbeter kan word slegs indien die instansie die oorsake van die probleme aanspreek soos wat dit geanaliseer is (Tabel 2.1).

Tabel 2.1

Retensiestrategieë wat Verband hou met Redes vir Staking van Studies (Gouws & Van der Merwe, 2004)



Probleem	Retensiestrategie
Verkeerde beroeps- en vakkeuses	<ul style="list-style-type: none">• Implementeer 'n voor-assesseringssentrum• Beroepsvoorligting
Persoonlike- en werk-verbandhoudende probleme	<ul style="list-style-type: none">• Ontwerp ondersteuningssentrums• Neem beleide en prosedures aan wat die beginsel van eie-spoed studie ondersteun
Onvoldoende akademiese ondersteuning	<ul style="list-style-type: none">• Meer onderrig• Fasiliteer formele studiegroepe

Hierdie voorkomingskoste kan dus, indien 'n probleem identifiseer en herstel word, die uitvalsyfer verlaag en dus die vermorsing van finansiële bronne verminder (geld wat bestee word aan leerders wat nie hulle studies voltooi nie) (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Waarderingskoste is die koste wat geassosieer word met die meet en monitor van aktiwiteite wat verband hou met kwaliteit. In die verdere onderrigsektor sal dit dui op die koste wat geïdentifiseer is en verband hou met eksterne en interne prosesse van assesseringskwaliteit, naamlik (Gouws & Van der Merwe, 2004):

- Evalueer die kwaliteit van die akademiese personeel in terme van aspekte soos effektiwiteit en doeltreffendheid.
- Evalueer die kwaliteit van die afleweringstelsel in terme van aspekte soos tyd en korrektheid.
- Evalueer die kwaliteit van die kursusmateriaal in terme van aspekte soos relevantheid, korrektheid en voorstelling.

Met betrekking tot die formulering van 'n retensiestrategie, moet aanduiders ontwikkel word en uitkomst moet geëvalueer word. Dit moet gedoen word om vas te stel of die herstellmiddels wat toegepas is effektief was ten opsigte van kwaliteitverbetering, dus, of daar 'n werklike toename in die retensievlakke was (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Interne mislukkingskoste verwys na die koste wat voorkom as gevolg van enige defekte in die sisteem. In hierdie spesifieke konteks kan die defekkoers bereken word as die uitvalsyfer. Dit kan ook verband hou met die verlies van staatsbefondsing as gevolg van die verlies aan gegradueerdes (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Alhoewel die onderrigstelsel nie heeltemal vergelyk kan word met 'n kommersiële besigheidsonderneming nie, ontstaan die vraag nog steeds of 'n organisasie kan oorleef as 40% van sy produkte gestaak word en nog 20% nie die kwaliteitstandaard bereik nie. Indien hierdie vermorsde hulpbronne wat bestee is aan defektiewe produkte (in hierdie geval studente wat nie suksesvol is nie) en die verlies van staatsinkomste in berekening gebring word, moet die bestuur oorweeg watter bedrag beskikbaar gestel moet word vir voorkomingskoste om sodoende die interne mislukkingskoste te verlaag (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Eksterne mislukkingskoste is koste wat ontstaan deur herstellingsdefekte wat ontdek word deur die kliënt, in hierdie geval die industrie of die werkgewer. In 'n sisteem met geen eksterne mislukking nie, sal dit beteken dat die gegradueerde wat gereed is vir 'n loopbaan en aan die industrie gelewer word, aan die verwagtinge en vereistes van die werkgewer sal voldoen (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Die algemene en algehele doelwit van kwaliteitskoste is dus om die waarde wat die kliënt, industrie of die werkgewer ontvang van 'n gegradueerde wat gereed is vir werk, te maksimeer. Indien 'n gegradueerde misluk om aan die verwagtinge van die werkgewer te voldoen en indien oormatige heropleiding nodig is, sal dit negatief reflekteer op die instansie se onderrig en opleidingsprogramme en ook die beeld van die instansie. Dit kan ook 'n negatiewe impak op toekomstige studente-inname tot gevolg hê (Gouws & Van der Merwe, 2004).

2.4.4.4 Koste-analise

Om 'n beter begrip te kry van die kompleksiteit van die koste wat verband hou met studente-uitval, word 'n koste-analise oor vier fases voorsien. Die koste-inligting is nie gebaseer op werklike data nie, maar word net gebruik as 'n voorbeeld om aan te dui wat die bedrag van koste in 'n nabootsingsituasie by 'n instansie van tersiêre onderrig beloop. 'n Bedrag van R1000 is gebruik om die koste per student vir die verskeie fases te reflekteer (Gouws & Van der Merwe, 2004). Tabel 2.2 dui die koste-analise aan van 'n tersiêre onderriginstansie.

Tabel 2.2

Koste Per Fase Per Student (Gouws & Van der Merwe, 2004)

Fase	Inhoud	Koste (R)	Oplopkoste (R)
Registrasie	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling, druk en uitgee van kursusmateriaal 	370	370
Onderrig	<ul style="list-style-type: none"> • Registrasieaktiwiteite • Opdragte, onderrig, studentondersteuning 	400	770
Toelating tot eksamen	<ul style="list-style-type: none"> • Opstel en druk van eksamenvraestelle 	150	920
Eksamen (insluitend die bykomende/aanvullende eksamen)	<ul style="list-style-type: none"> • Eksamenlogistiek • Bykomende/aanvullende eksamenlogistiek • Berekening en publisering van eksamenresultate 	80	1000

Hierdie analise dui aan dat hoe verder die student vorder in die studiesiklus, hoe hoër die kosterisiko vir die instansie (Gouws & Van der Merwe, 2004).

2.4.4.5 Verlies van staatsinkomstes

In die Suid-Afrikaanse konteks word staatsinkomstes by opvoedkundige inrigtings hoofsaaklik verkry vanaf die volgende bronne (Gouws & Van der Merwe, 2004):

- Befondsing en subsidies van die regering
- Studentefoie
- Donasies

Donasies word gewoonlik voorsien met 'n spesifieke rede en word dus nie in ag geneem in hierdie navorsingstudie nie. Studentefoie is betaalbaar by registrasie en indien 'n student binne 'n sekere tydperk kanselleer, is 'n gedeelte van die studentefoie terugbetaalbaar. Vir die doel van hierdie studie is hierdie terugbetaling nie in aanmerking geneem nie. In Suid-Afrika, is befondsing en subsidies van die regering tweevoudig van aard (Gouws & Van der Merwe, 2004):

- 50% word ontvang met die registrasie van die student
- 50% word ontvang met die voltooiing van 'n akademiese jaar (eksamens geslaag)

Vir die doel van hierdie navorsing is die staatsinkomste per student wat die instansie ontvang soos volg gereflekteer (Gouws & Van der Merwe, 2004):

- Studentefoie: R400 (een-derde van die totaal)
- Eerste staatssubsidie: R 400 (een-derde van die totaal)
- Tweede staatssubsidie: R 400 (een-derde van die totaal)

Die totale bydrae-tot-koste vermindering is: R1200 (Sien Tabel 2.3)

Tabel 2.3

Koste Versus Inkomste Per Student (Gouws & Van der Merwe, 2004)

Fases	Koste (R)	Inkomste		Bydrae tot kostevermindering	
		Studentefoie (R)	Subsidie (R)	Surplus (R)	Tekort (R)
Registrasie (inskrywing)	370	400	400	430	
Onderrig	400			30	
Toelating tot eksamen	150				120
Eksamen	80		400	200	

Volgens tabel 2.3 is dit duidelik dat suksesvolle voltooiing per student nodig is vir die koste om nie die bydraes te oorskry nie (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Tabel 2.4

Koste Versus Inkomste – Totale Aantal Studente (Gouws & Van der Merwe, 2004)

Fase	Aantal studente behou	Totale koste (R)	Student inkomste (R)	Eerste subsidie (R)	Tweede subsidie (R)	Bydrae om surplus koste te verminder (R)
Registrasie	50 000	18 500 000	20 000 000	20 000 000		21 500 000
Onderrig	47 000	18 800 000				2 700 000
Toelating tot eksamen	35 000	5 250 000				(2 550 000)
Aflê van eksamen	30 000	2 400 000				(4 950 000)
Slaag eksamen	20 000				8 000 000	3 050 000

In die geval van geen studente-uitvalle nie en 'n 100% studente slaagsyfer, kan die potensieële surplus bydrae R10 000 000 wees. Dus, die verlies as gevolg van uitval is R 6 950 000. Die koste per eenheid, indien geen uitvalle voorkom nie, is R 1000. Die koste per suksesvolle student, met slegs 40% voltooiingsvlak, neem toe na R2 248. Dit lei tot 'n 125% toename in koste per suksesvolle student (Gouws & Van der Merwe, 2004).

Hierdie koste per suksesvolle student word aangedui in Tabel 2.5

Tabel 2.5

Toename in Koste Per Student Verbandhoudend met Uitval (Gouws & Van der Merwe, 2004)

Aantal studente wat aanbly	Koste per student (R)	Persentasie toename in koste per student
50 000	1 000	
47 000	1 024	2
35 000	1 296	30
30 000	1 498	50
20 000	2 248	125

Dit is dus duidelik dat ten spyte van die variërende koste van die uitvalle wat deur die instansie gespaar kan word, is die vasgestelde koste om hierdie dienste en produkte te voorsien 'n baie hoër totaal koste per student. Tot 'n sekere mate, betaal suksesvolle studente en die staat vir die hoër koste wat geassosieer word met uitval (Gouws & Van der Merwe, 2004).

2.5 DIE GAPING TUSSEN HOËRSKOOLO EN UNIVERSITEIT

Bradley, Brand en Langley (1985) is van mening dat die oorgang van hoërskool na universiteit blyk om van so 'n ernstige aard te wees aangesien 'n wesenlike proporsie van studente nie daarin slaag om suksesvol te wees in hul eerstejaarkursusse nie.

Hierdie verskynsel kan deels toegeskryf word aan die gaping wat daar bestaan tussen hoërskool en universiteit (Cantrell, Kouwenhoven, Mokoena & Thijs; Gadd aangehaal in Mumba, Rollinick & White, 2002). Fakore wat moontlik bydra tot hierdie gaping sluit in, die wanaanpassing van sillabusse, toetsing in eksamens, en die onderrigstyle wat by beide stadiums toegepas word. Hierdie aspekte lei dus ook daartoe dat studente wat by universiteite arriveer, swak toegerus is met 'n deeglike kennis en begrip van die grondslag van die vakke wat op hoërskool aangebied is (Sutton & Gadd aangehaal in Mumba, Rollinick & White, 2002). Gadd aangehaal in Mumba, Rollinick en White (2002) het die interfase tussen hoërskool en eerstejaaruniversiteitstudies ondersoek aan twintig universiteite in die Verenigde Koninkryk. Hy het onderhoude gevoer met beide studente en dosente en die sillabusse en eksamens van beide stadiums geanaliseer. Daar is gevind dat sommige dosente verbonde aan universiteite nie kennis dra van die inhoud van die hoërskool sillabusse nie en ook nie bewus is van die tipe vrae wat in die hoërskooleksamens gevra word nie. Gadd aangehaal in Mumba, Rollinick en White (2002) maak die bewering, wat gebaseer is op die bevindinge van die studie, dat die toenemende kommer ten opsigte van konseptuele struikelblokke, wat ervaar word onder studente wat met hul voorgraadse studies begin, 'n nagevolg is van die gaping tussen hoërskool en universiteit.

In Suid-Afrika, aan die universiteit van Transkei, verklaar Mammen en Mjojo (1996) dat die grootste probleme wat eerstejaaruniversiteitstudente in die gesig staar, die gapings tussen inhoudkennis, 'n tekort aan leervaardighede en onafhanklike leermetodes is.

In die Verenigde Koninkryk het Cox (2000) die interfase tussen hoërskool en eerstejaaruniversiteit wiskunde bestudeer en gevind dat die oorgang van hoërskool na universiteit as problematies bestempel moet word. Hierdie stelling word ondersteun deur sy bevinding ten opsigte van verskille in leerbenadering, byvoorbeeld, hoërskool beklemtoon die bemeestering van inhoud, waar universiteit die toepassing van kennis, vaardighede en onafhanklike denkwyses beklemtoon.

Die leeromgewing is ook een van die oorgangsfaktore, aangesien 'n verandering in die leeromgewing ook kan bydrae tot leerstruikelblokke, veral in die eerste paar maande van eerstejaaruniversiteitstudies (Mumba et al., 2002).

In Suid-Afrika, is Grayson (1996) van mening dat dit 'n algemene verskynsel is om van die gaping tussen hoërskool en universiteit te praat en dat hierdie gaping vir alle studente bestaan wat grotendeels van 'n hoogs outoritêre, gedissiplineerde aard van onderrig afkomstig is. Sy is verder ook van mening dat hierdie gaping groter is vir studente wat uit skole van die Departement van

Opleiding en Onderwys (vorige swart skole) kom. Hierdie “gapingsprobleem” in die Departement van Opleiding en Onderwys skole word vererger deur faktore soos ‘n ernstige tekort aan hulpbronne, oorvol klaskamers, ongekwalifiseerde onderwysers en ‘n onstabiele en selfs soms gevaarlike omgewing.

Huddle en Bradley (1991) noem dat daar reeds vir ‘n geruime tyd erken word dat daar tekortkominge is in die akademiese agtergrond van baie eerstejaarstudente wat registreer aan die Universiteit van die Witwatersrand (Wits). Eweneens dui die navorsers se ervaring aan Wits daarop dat die prestasies van die meeste eerstejaarstudente nie ooreenstem met hul matriekresultate nie. Selfs dié wat goeie punte behaal het in matriek, ervaar probleme met hulle eerstejaarstudies.

Formatted: Bullets and Numbering

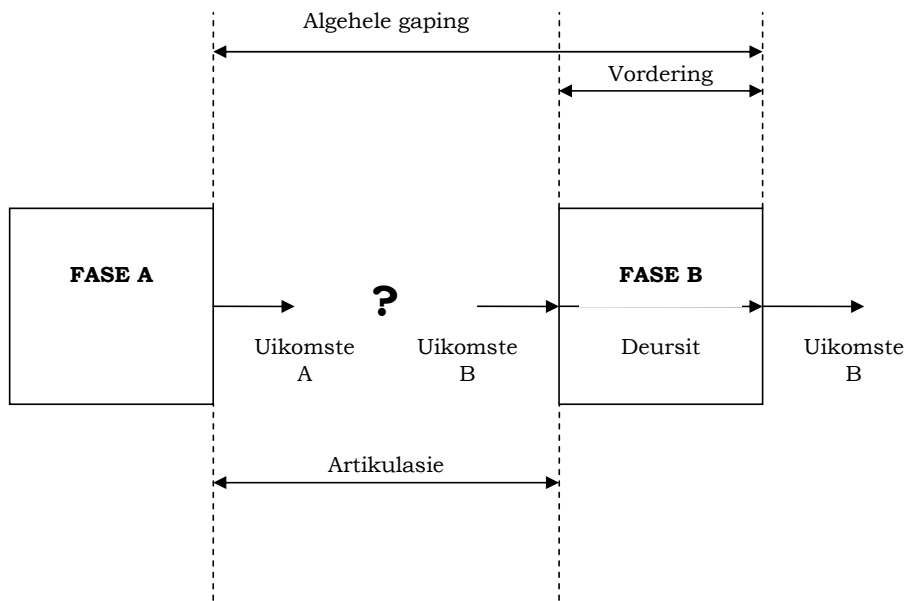
2.5.1 Definisie van ‘n gaping

‘n Voorafgaande oorsig na hoe daar te werk gegaan kan word om die gaping te ondersoek, openbaar dat die faktore wat betrokke is kompleks en interafhanklik van mekaar is. Die onderneming van so ‘n tipe studie vereis eerstens ‘n verduideliking van dit wat bedoel word met ‘n “gaping”. Rollnick, Manyatsi, Lubben en Bradley (1998) verklaar dat die betekenis van die term “gaping” nie duidelik is nie, maar gereeld gebruik word in ‘n self-verklarende wyse, asof daar dus ‘n algemene begrip van die term is.

Crowther et al. aangehaal in Mumba et al. (2002) definieer egter ‘n gaping as ‘n opening of onderbreking in iets of tussen twee voorwerpe óf ‘n tekort aan iets wat benodig word.

Grayson (1996) verwys na ‘n gaping as ‘n onderbreking tussen die houdings van leer, die hoeveelheid werk, intellektuele omgewing en ander faktore rakende hoërskool en universiteit.

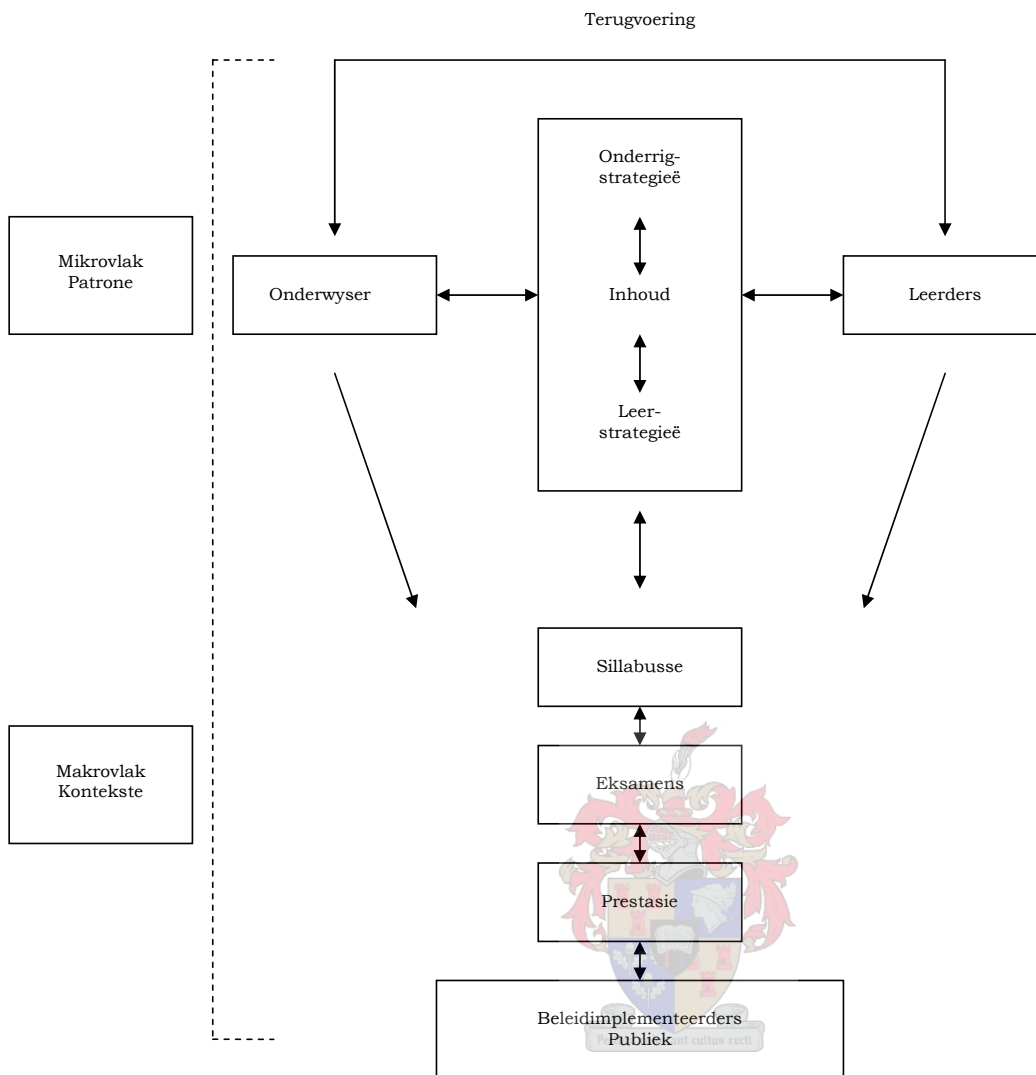
Nog ‘n belangrike aspek is die wyse waarop ‘n gaping deeglik ondersoek kan word. Rollnick et al. (1998) noem dat ‘n hele aantal navorsers die aspekte van ‘n gaping ondersoek het, maar dat slegs ‘n paar van die navorsers holistiese ondersoeke uitgevoer het. Rollnick et al. (1998) het dus ‘n model ontwikkel wat in Figuur 2.2 aangedui word, en die basis voorsien vir die ondersoek van gapings op ‘n holistiese wyse. Hulle is van mening dat hierdie model kan bydra tot begrip ten opsigte van die aard en omvang van die gaping.



Figuur 2.3. Die gapingmodel soos voorgestel deur Rollnick et al., (1998)

Die model dui daarop dat daar 'n algehele gaping is as gevolg van twee bydraende aspekte, naamlik artikulasie en vordering. In hierdie konteks, verwys die artikulasie-aspek na deurlopendheid oor die interfase tuseen die twee fases van onderrig. Die vorderingsaspek van die gaping word beskryf deur dit wat tydens 'n latere onderrigfase gebeur (B), byvoorbeeld tussen die begin en die einde daarvan. Die fokus is op studente se vordering, of die tekort aan vordering gedurende hierdie periode. In hierdie studie was die fokus meer in terme van artikulasie as op die vorderingsaspek, aangesien die meeste van die faktore wat ondersoek is, in die interfase (artikulasie-aspek) van die twee fases was. Fase A verwys na hoërskool en fase B na die eerste semester van 'n eerstejaaruniversiteitskursus. Volgens Manyatsi (1996) kom die artikulasie- en vorderingsaspekte van die algehele gaping voor op twee vlakke – die makro (dit wat waargeneem kan word deur buitestaanders en die publiek) en die mikro (dit wat nie deur buitestaanders of die publiek waargeneem kan word nie, maar wel deur die praktisyne). Manyatsi (1996) het dit baie nuttig gevind om die faktore wat bydra tot die gaping te konseptualiseer in terme van 'n manier waarop dit waargeneem kon word deur die aandeelhouders. Die praktisyne (onderwysers en dosente) het gereeld met persepsies van gapings vorendag gekom deur hul interaksie met die leerders in die klas. Hierdie vlak van interaksie kom voor op die mikrovlak en dus word die praktisyne se persepsie van 'n gaping gekarakteriseer aan faktore op die mikrovlak. Daar is ook evaluasies uitgevoer om terugvoering te versamel ten opsigte van die leerproses. By sommige van hierdie stadiums van leer, vind 'n assessering plaas in die vorm van publieke eksamens waarvan die uitkomst dan beskikbaar gestel word aan die publiek om die opvoedkundige stelsel op

makrovlak te beoordeel. Manyatsi (1996) het die karakterisering van hierdie vlakke opgesom in die vorm van 'n figuur.



Figuur 2.4. Manyatsi (1996) se model van die verhouding tussen faktore wat bydra tot 'n gaping

Volgens hierdie model voorsien die mikrovlakdata die patrone wat geïdentifiseer is (onderrigstrategieë, inhoud en leerstrategieë) terwyl die makrovlakdata die konteks voorsien (sillabusse, eksamens, prestasies, die implementering van die beleid). Hierdie benadering is soos dié van 'n apteker of 'n etnograaf (navorsers) wat begin ondersoek instel op die makrovlak, beweeg na die mikrovlak en laastens 'n afleiding maak oor die hele stelsel op die makrovlak. Die krag van hierdie proses word aangetref in die sintese van die patrone op mikrovlak en die konteks wat

ondersoek is op die makrovlak. Hierdie sintese produseer die rekontekstualisering van die patroon en konteks wat vasgestel is met die oog daarop om 'n holistiese begrip van gaping te verkry (Manyatsi, 1996).

Formatted: Bullets and Numbering

2.5.2 Die gaping tussen hoërskool en universiteit: 'n Navorsingstudie

'n Studie is uitgevoer om uit te vind omtrent die aard en mate van die gaping tussen hoërskool en eerstejaar chemie-universiteitstudente (Mumba et al., 2002).

'n Diverse steekproef van twee dorpsgemeenskappe en twee vorige model C-hoërskole is geselekteer. Al hierdie skole was voederskole vir Wits en is gelokaliseer in Johannesburg. Vier onderwysers, een van elke skool, en ook vier eerstejaar chemiedosente is geselekteer vir observasie en onderhoude. Daar is verwag dat die gekose dosente eerstehandse ervaring gehad het met studente wat hoërskool voltooi het, en dat hulle dus van groot hulp sou wees in die voorsiening van pertinente informasie. Ietwat ongewoon vir universiteitsvlak, was drie van die dosente gekwalifiseerde onderwysers en het dus ervaring gehad van onderrig op skoolvlak. Die kennisopname is aan die begin van die jaar 2000 deur 217 eerstejaar chemie-universiteitstudente vanuit die verskillende hoërskole binne en buite Suid-Afrika voltooi. Net 90 van die eerstejaarstudente was egter van hoërskole in die Gautengprovinsie afkomstig waar hulle die fisiese wetenskapsamens afgelê het wat deur die Gauteng Departement van Onderwys (GDE) opgestel is. Die navorsers het dus besluit om te fokus op die 90 eerstejaarstudente van die Gautengprovinsie, omdat die hoërskool eksamens en fisiese wetenskapsillabus wat geanaliseer is, dié was van die GDE. Verder is al die hoërskool chemielesse in skole onder die GDE ook waargeneem (Mumba et al., 2002).

Die sillabusse wat vergelyk is, is die hoërgraad fisiese wetenskap en hoofstroom eerstejaar-chemie. Die analise van die chemie-sillabusse fokus op die omvang van dit wat gedek word (afdelings van onderwerpe wat gevind is/of nie gevind is nie in beide sillabusse), diepte van die dekking (hoeveel inhoud daar gevind is in die sillabusse oor die onderwerpe en of dit deur elke sillabus goed gedek is), en voorvereiste kennis (wat veronderstel was om voorsien te word deur die hoërskool fisiese wetenskap sillabus vir die eerstejaaruniversiteit chemie-sillabus). Verder is daar ook 'n analise onderneem van die vereiste kennis wat die eerste semester seksies voorsien vir die tweede semester seksies, binne die universiteit se eerstejaar chemie-sillabus (Mumba et al., 2002).

In elke instansie is 'n onderwyser of 'n dosent drie tot vier keer waargeneem. Aantekeninge en bandopnames is tydens die klasse geneem. Die aantekeninge wat geneem is tydens die waarnemings, is geanaliseer deur die herhalende temas te identifiseer. Die kennisopname se resultate is geanaliseer deur te kyk na die tendens van die response wat voorsien is deur die studente en die identifisering van sommige wanopvattinge deur die studente (Mumba et al., 2002).

2.5.2.1 Bevindinge by die makrovlak

Die databronne by die makrovlak bestaan uit die analise van sillabusse en eksamenvraestelle. Die data-analise het 'n noue verwantskap openbaar tussen hoërskool fisiese wetenskap en die eerstejaaruniversiteit chemie-sillabus in terme van omvang van dekking, diepte van dekking en die voorvereiste kennis. Daar was selfs 'n gedeeltelike oorvleueling tussen die twee sillabusse, omdat die hoërskoolsillabus ook gepaste voorvereiste kennis voorsien het vir tweede semester seksies in die eerstejaaruniversiteit chemie-sillabus. Verder, het die eerste semester afdelings gepaste voorvereiste kennis voorsien vir die tweede semester afdelings binne die eerstejaar chemie-sillabus (Mumba et al., 2002).

Alhoewel die vraestelle by die twee vlakke ooreengestem het in formaat, het die inhoudgeldigheidsanalise van die twee eksamens openbaar dat die chemie-afdelings wat nie in die hoërskool eksamens geëksamineer is nie, soos byvoorbeeld periodieke tabelle en chemiese bindings, die mees getoetsde afdelings in die eerstejaar chemie-eksamens was. Daar was meer konsekwentheid in die toetsing van kognitiewe vlakke in hoërskool eksamens as in die eerstejaar chemie-eksamens, maar die algemene vlak van toetsing was hoër op universiteitsvlak. In die hoërskool chemie-eksamens, was begrip die mees getoetsde kognitiewe vlak terwyl dit in die eerstejaar chemie-eksamens toepassing was. Die bepaling van die kognitiewe vlak van 'n vraag is egter gebaseer op die aanname dat die vraag nie voorheen gevra is nie. Die kognitiewe vlak van die hoërskool eksamens kan selfs as laer beskou word wanneer die herhaling van vrae in ag geneem word. Hierdie verskynsel het voorgekom by beide vlakke, maar dit was steeds baie meer algemeen op matriekvlak (Mumba et al., 2002).

2.5.2.2 Bevindinge by die mikrovlak

Die databronne by die mikrovlak bestaan uit die klaskamerobservasies, die kennisopname, onderhoude met dosente, en voorbeelde van onderrigmateriaal soos byvoorbeeld klastoetse (Mumba et al., 2002).



2.5.2.2.1 Die kennisopname

Die kennisopname wat afgeneem is onder die eerstejaarstudente se resultate met registrasie dui aan dat die meeste studente swak kennis en begrip het van die basiese chemiese konsepte wat onderrig is, maar nie geëksamineer is op matriekvlak nie. Ten spyte daarvan dat die eerstejaar chemie-kursus nie kennis van hierdie konsepte veronderstel nie, sal kennis daarvan wel tot studente se voordeel strek (Mumba et al., 2002).

2.5.2.2 Onderhoue met die dosente

Die onderhoue met die eerstejaaruniversiteit chemiedosente dui daarop dat hulle eenstemmig verwag dat studente beskik oor kennis en begrip van die basiese chemiekonsepte wat bespreek word in die hoërskool fisiese wetenskapsillabus. Dosente verwag ook dat studente oor goeie kommunikasie-, Engelse taal-, wiskundige - en hanteringsvaardighede beskik, in teenstelling met die onderwysers wat verwagtinge uitgespreek het net ten opsigte van inhoud (Mumba et al., 2002).

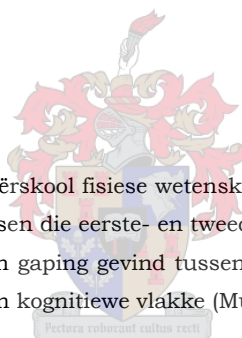
2.5.2.2.3 Onderrigobservasies

By beide vlakke is daar geen voorgeskrewe riglyne ten opsigte van die onderrigbenaderinge wat gebruik moet word nie. Onderwysers en dosente maak dus gebruik van 'n verskeidenheid onderrigmetodes waarmee hulle gemaklik voel en wat hulle dink nuttig kan wees ten opsigte van die leerders. Die analise van die notas toon groot hoofverskille in die onderrigstyle wat toegepas word deur hoërskoolonderwysers en eerstejaar chemiedosente. Die verskille was in terme van hooftemas, naamlik (Mumba et al., 2002):

- Eenvoud en duidelikheid
- Vakkennis
- Medium van onderrig
- Vlak van vrae in onderrig en toetsing
- Gebruik van hulpbronne

2.5.3 Die Gevolgtrekking

Op die makrovlak was daar geen gaping tussen hoërskool fisiese wetenskap en eerstejaar chemie-sillabusse nie. Daar is ook geen gaping gevind tussen die eerste- en tweedesemester afdelings van die eerstejaar chemie-sillabus nie. Daar is egter 'n gaping gevind tussen hoërskool en eerstejaar chemie-eksamens in terme van inhoudgeldigheid en kognitiewe vlakke (Mumba et al., 2002).



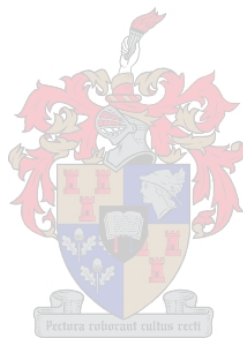
Op die mikrovlak was daar geen gaping tussen wat studente weet en verstaan nie, en dit wat dosente van hulle verwag om te weet en te verstaan. Daar was wel 'n gaping tussen die onderrigstyle op die twee vlakke. Gapings is ook gevind tussen die (Mumba et al., 2002):

- Toetsing in die hoërskooleksamens en die onderrig deur die dosente.
- Onderrig in die eerstejaareksamens en die onderrig deur onderwysers
- Onderrig deur die dosente en hulle verwagtinge.

Die algemene bevindings dui dus daarop dat die aard en die omvang van die gaping tussen hoërskool en eerstejaarstudies sigbaar is in die artikulasie met die toetsing in eksamens,

inhoudkennis van hoërskoolgradueerdes, en die onderrigstyle. Al hierdie faktore is potensiële vorderingsprobleme in die eerstejaarskursusse indien dit nie vroeg aangespreek word nie.

Sommige van die artikulasieprobleme tussen die twee stadiums is gedeeltelik as gevolg van verskille in opvoedingsvlakke en die tipe kliënte wat bedien word by elk van die twee vlakke. Dit is dus van groot waarde om te erken dat die artikulasie en vorderingsaspekte van die gaping tussen hoërskool en eerstejaaruniversiteit bestaan aangesien die hoërskool opvoedingsstelsel twee kliënte bedien, naamlik: dié wat vorder tot tersiëre onderrig (die minderheid) en dié wat by die werkende gemeenskap aansluit (die meerderheid) (Mumba et al., 2002).



HOOFSTUK 3

LITERATUUROORSIG

3.1 INLEIDING

J. McKeen Cattell het ongeveer 'n eeu gelede probeer om akademiese prestasie aan die Columbia-Universiteit in New York te voorspel. Sedertdien het sodanige voorspellingsondersoeke gefokus op die soektog na geldige voorspellers en na wyses om hulle optimaal te kombineer (Gulliksen aangehaal in Huysamen, 1999).

Kommer is ook reeds vir 'n geruime tyd uitgespreek ten opsigte van verskeie faktore wat geassosieer word met akademiese prestasie aan Suid-Afrikaanse tersiêre onderriginstansies. In 'n verslag van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN), het Stoker, Engelbrecht, Crowther, Du Toit en Herbst aangehaal in Badenhorst, Foster en Lea (1990) verwys na Malherbe en Cook (1938) se studie as van die eerstes in hierdie area. Hierdie vroeë kommer was grootendeels as gevolg van die relatiewe hoë druipsyfer onder eerstejaaruniversiteitstudente (Badenhorst, Foster & Lea, 1990).

Navorsing in verband met die voorspelling van akademiese sukses, beide internasionaal en plaaslik, word beïnvloed deur 'n verskeidenheid faktore. Ekonomiese kwessies hou verband met die publieke koste van tersiêre onderrig. Akademiese kriteria hou verband met die vraag na gepaste toelatingskriteria en goeie keuringspakkette. Sielkundige vrae verwys na die demoraliseringseffekte van druipe en die gepaste kanalisering van menslike hulpbronne en persoonlike loopbane. Vrae op politiese vlakke verwys na die regte van geleenthede vir tersiêre onderrig. Die Vryheidsgrondwet byvoorbeeld, se verklaring dat tersiêre onderrig aan almal beskikbaar gestel moet word deur middel van regeringsubsidies en beurse wat toegestaan word op grond van meriete, kontrasteer sterk met die huidige regeringsbeleide. In die Verenigde State van Amerika het die assessering van universiteitstoelating 'n grootskaalse-industrie geword (Badenhorst, Foster & Lea, 1990).

Tersiêre onderriginstansies is al 'n geruime tyd van mening dat slegs dié wat geskik is vir hoër onderrig suksesvol sal wees. Die studente wat dus oor talente en vaardighede beskik as gevolg van hul gunstige en bevoordeelde agtergronde sal 'n sukses maak, en die wat nie oor hierdie voordele beskik nie, sal iets anders vind om te doen. In 'n era van toenemende duur tersiêre onderrig, is hierdie filosofie egter nie meer so geldig nie. Universiteitsukses is nie slegs 'n kwessie van intellek nie en dit blyk dus ook dat die bestaande toelatingsvereistes nie die nodige vaardighede toets vir studente om suksesvol te wees in hulle studies nie. Die vraag wat dan

ontstaan is wat sal akademiese sukses voorspel en hoe kan so 'n maatstaf ontwikkel word (Bitzer & Troskie-De Bruin, 2004; Marais, 1994; Van Dyk & Van Dyk, 1994)?

3.2 FAKTORE WAT AKADEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED

Verskeie faktore beïnvloed die akademiese sukses van leerders. Daar is reeds 'n aantal studies uitgevoer deur verskillende navorsers om hierdie faktore te bepaal. Die ondersoeke wat geloods is deur Marais, (1994), Agar (1990), Killen, Marais en Loedolff (2003) en Ebersohn en Maree (2003), sal bespreek word.

Die verband tussen prestasieverwante-oortuigings en akademiese prestasie is reeds lank 'n onderwerp wat die belangstelling van prestasie-motiveringsteoretici en opvoedkundiges in die besonder prikkel (Fosterling 1985).

Volgens Marais (1994) is daar in die lig van die voorafgaande besluit om aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys 'n opname te maak oor hoe studente van verskillende etniese groepe hulle akademiese lewe en aanpassing aan 'n oorwegend Afrikaanssprekende universiteit beleef (of wat studente van verskillende etniese groepe dink noodsaaklik is om akademies suksesvol te wees).

Marais, (1994) wou by die ondersoekgroep vasstel wat dit vir 'n student van 'n ander etniese groep moontlik maak om suksesvol aan 'n oorwegend Afrikaanssprekende universiteit te studeer. Die faktore word volgens etniese groepe aangebied. In die meeste gevalle het die studente hulle sukses aan meer as een faktor toegeskryf. Daar was geen besondere patroon ten opsigte van voor- en nagraadse studente se antwoorde nie. Daar was ook nie 'n betekenisvolle verskil tussen die antwoorde van suksesvolle en nie-suksesvolle studente nie. Die deelnemers het deurgaans min of meer dieselfde faktore noodsaaklik geag vir akademiese sukses. Tog was daar verskille tussen die verskillende etniese groepe. Dit het tydens die ondersoek duidelik geword dat die mans- en damesstudente ook verskil ten opsigte van faktore wat hulle belangrik ag vir akademiese sukses. Die etniese groepe wat deelgeneem het aan hierdie studie sluit in Zulu-, Ugandees-, Zaire-, Tswana-, Kleurling- en Xhosadeelnemers.

Die meerderheid studente het ten minste een of twee sleutelfaktore genoem wat hulle belangrik ag vir akademiese sukses. Die Zulustudente sonder "die verstaan van Afrikaans" en die "beskikbaarheid van promotors en studieleiers vir nagraadse studente" uit as belangrike faktore om akademies suksesvol te wees; die Ugandese het nie op die vraag gereageer nie, terwyl die Zairestudente die volgende faktore uitlig: om Afrikaans magtig te wees, om by ander kulture te kan aanpas, en by die goeie bedoeling van dosente en vriende. Die afleiding is dat talle Tswanastudente 'n besondere premie plaas op "harde werk" en "begrip van Afrikaans" ten einde akademies suksesvol te kan wees. Dit blyk ook dat 'n betekenisvolle persentasie studentefaktore soos "toegewyde dosente en gehalte-opleiding", "goeie verhoudinge op kampus", "geduld", en

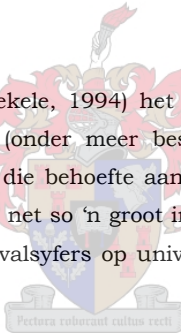
“geriewe aan die PU vir CHO”, uitsonder as belangrik. Meer mans- as damesstudente het hulle sukses aan die “vermoë om Afrikaans te praat en te lees” gekoppel. Die mans- en damesstudente se antwoorde was meer eweredig versprei; sommige het akademiese sukses toegeskryf aan “harde werk”, “aanmoediging deur dosente”, “geduld”, “verdraagsaamheid” en “motivering”. Die onderzoekgroep het ook finansies en rassevooroordeel as belemmerend ervaar vir akademiese sukses (Marais, 1994).

Kraft aangehaal in Marais (1994) het ook in ‘n soortgelyke ondersoek gevind dat studente faktore soos dissipline, vermoë, ambisie, hoërskoolvoorbereiding, belangstelling, selfvertroue, ondersteunende fakulteitsdosente en geloof in God hoog aangeslaan het.

Die tweede ondersoek wat bespreek word, is uitgevoer aan die Universiteit van die Witwatersrand. Agar (1990) het ‘n vraelys op 207 hoërisiko-eerstejaars in ‘n akademiese ondersteuningsprogram aan dié universiteit en 192 senior hoërisikostudente wat voorheen die program deurloop het, afgeneem, ten einde vas te stel watter faktore volgens hul mening hul akademiese prestasie op universiteit belemmer het. Tot 75,3% van die eerstejaarstudente en 81,6% van die senior studente het probleme wat met taalgebreke verband hou, as ‘n hoogs belemmerende faktor uitgelig.

Van Rooyen (2001) is van mening dat, afgesien daarvan dat opvoedkundig gedepriveerde studente se moedertaal van die onderrigtaal op universiteit verskil en hul boonop met radikaal verskillende sosiale en kulturele omstandighede konfronteer word, hul verder ook onder finansiële druk gebuk gaan.

Verskeie navorsers (Agar, 1992; Jacobs, 1992; Malekele, 1994) het gevind dat nie-akademiese probleme wat uit sosio-ekonomiese tekorte spruit (onder meer beskikbare fondse vir boeke, skryfbehoeftes en universiteitstudie (Agar, 1991) en die behoefte aan akkommodasie en vervoer (Hofmeyr & Spence aangehaal in Van Rooyen, 2001), net so ‘n groot invloed op die opvoedkundig benadeelde studente se akademiese prestasie en uitvalsyfers op universiteit het as kulturele en sosiale faktore.



Agar (1992) noem ook dat verskeie materiële behoeftes wat op tersiêre vlak steeds teenwoordig is, en selfs in latere jare meer prominent raak (soos die behoefte aan akkommodasie en vervoer), ook lei tot ‘n verhoging van angsvlakke en ‘n verlaging in motivering.

Buitelandse sowel as plaaslike navorsingsondersoeke het gevind dat biografiese faktore soos ouderdom, gesondheid, huwelikstatus en aktiwiteitsbetrokkenheid (binne en buite die klasopset) positief met opvoedkundig gedepriveerde studente se akademiese verrigtinge verband hou (Astin; Peters aangehaal in Van Rooyen, 2001). Alhoewel Astin aangehaal in Van Rooyen (2001) nie ‘n direkte verband tussen akademiese prestasie en ouderdom by Amerikaanse studente kon bespeur nie, het hy wel gevind dat studente in die ouderdomsgroep 17 tot 19 jaar minder geneig was om

uit te sak as ouer studente (spesifiek vrouestudente). Jonker aangehaal in Van Rooyen (2001) kon geen beduidende verskil tussen geslagte en verskillende ouderdomme ten opsigte van oorbruggingstudente se eerstesemester prestasie bespeur nie.

Killen, Marais en Loedolff (2003) het 'n ondersoek uitgevoer in 'n poging om ooreenkomste te identifiseer in die terugvoerings van die dosente en studente ten opsigte van faktore wat volgens hulle persepsies en sienings akademiese sukses beïnvloed.

'n Twee parallel bewoorde weergawe van 'n vraelys is ontwikkel: een vir studente en een vir dosente. Hierdie vraelys is gebaseer op die vraelys wat deur Killen (1994) en Killen en Fraser aangehaal in Killen, Marais en Loedolff (2003) gebruik is. Die vraelys is aangepas om unieke faktore aan te spreek .

Die deelnemers het bestaan uit eerstejaar-, tweedejaar-, en derdejaarstudente en ook akademiese personeel (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Volgens hierdie twee groepe (studente en dosente) is daar onderskei tussen faktore wat sukses beïnvloed en faktore wat mislukking beïnvloed (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Volgens die dosente was van die hoogste faktore wat bydra tot sukses, 'n hardwerkende student met hoogs ontwikkelde kommunikasievaardighede wat onafhanklik kan werk, goed voorberei vir eksamens en wat 'n wyse keuse gemaak het ten opsigte van sy studiekursus (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Daar is sommige van hierdie items wat ooreenstem met die studente se opinies oor faktore wat bydra tot sukses, naamlik hardwerkend, self-gemotiveerd, onafhanklike leerder wat goed voorberei vir eksamens, maar die studente verplaas die klem na die persoonlike waarde wat hulle in die kursus sien, hulle bereidheid om die uitdaging te aanvaar en duidelikheid oor die studieriglyne-uitkomst (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Ten opsigte van 'tydige en gereelde eksamenvoorbereiding', 'self-motivering', 'self-dissipline' en 'konsekwente pogings' wat beide dosente en studente op die top tien geplaas het, is die items 'doelgerigtheid tot 'n loopbaandoelwit', 'studiegidse met duidelike gedefinieerde uitkomst', en 'bereidheid om die uitdaging te aanvaar', onder die top 10 deur al die subgroepe studente geplaas, maar 21ste, 13de en 17de deur die dosente. 'Belangstelling in die kursus' is beklemtoon deur alle groepe van studente, behalwe vir dié wat nog nie enige mislukkings gehad het nie (13de gerang) en dit is 14de gerang deur dosente. Die 'vermoë om te lees in die taal van onderrig', was 12de gerang deur derdejaarstudente, maar het onder die top 10 voorgekom by al die ander groepe se rangordes (ook vir die dosente) (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

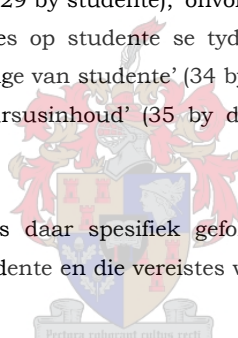
Daar is ook gevind dat sommige van die 'sukses' items aansienlik verskil het in die onderskeie rangordes van die dosente en studente. Sommige van die items sluit in 'effektiewe skryf- en kommunikasievaardighede' (8 by dosente, 32 by studente), 'verstaan (begrip te hê van) dit wat die dosent verwag' (11 by dosente, 31 by studente) en 'doelgerigtheid ten opsigte van 'n loopbaandoelwit' (21 by dosente, 3 by studente) (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Dosente se rangordes was ook opmerklik hoër vir 'eweknie-ondersteuning', 'toegang tot biblioteke', en 'studiegroepondersteuning'. Die dosente se rangordes was opmerklik laer vir 'bereidheid om die uitdaging te aanvaar', 'n stabiele private lewe' en 'selfvertroue' (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

Die tien items wat die hoogste geplaas is, deur die dosente en deur al die studente, as die faktore wat mislukking beïnvloed, het vier items gemeen gehad: 'onvoldoende pogings', 'swak eksamenvoorbereiding', 'tekort aan sefdisipline' en 'oneffektiewe tydsbestuur'. Die dosente se 16 hoogste gerangde items was alles 'studente'-faktore. Dit is dus duidelik dat die dosente die studente blameer vir die mislukking. Studente beklemtoon weer dat faktore wat buite hulle beheer is (soos swaar kursuswerkladings en opdragte sonder duidelike standaarde) bygedra het tot studentemislukking (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

In sommige van die 'mislukking'-items was daar groot meningsverskille tussen die sienings van studente en dosente. Voorbeelde sluit in: 'swak geletterdheidvaardighede' (4 by dosente, 32 by studente), 'onvermoë om te volhard' (7 by dosente, 29 by studente), 'onvoldoende matriekresultate' (19 by dosente, 38 by studente), 'te veel vereistes op studente se tyd' (32 by dosente, 10 by studente), 'dosente met onrealistiese hoë verwagtinge van studente' (34 by dosente, 7 by studente) en 'onsekerheid oor die relevantheid van die kursusinhoud' (35 by dosente, 20 by studente) (Killen, Marais & Loedolff, 2003).

In 'n studie deur Ebersohn en Maree (2003) is daar spesifiek gefokus op die faktore wat akademiese sukses voorspel by tandheelkundestudente en die vereistes waaraan hierdie studente moet voldoen.



Soos aangedui in die verslag van die Buro vir Institutionele Navorsing en Beplanning (Bureau, 1995), is die kummulatiewe vermindering in syfers van studente van die groepe van 1989 tot 1993 en 1990 tot 1994 oor die vier en half jaar studieperiode soos volg: 1989 tot 1993: 37,5% en 1990 tot 1994: 20,4%. Die Buro se verslag dui ook aan dat die grootste uitvalsyfer van tandheelkundestudente gedurende die eerste jaar van studie voorgekom het (Ebersohn & Maree, 2003).

Malan aangehaal in Ebersohn en Maree (2003) noem dat die keuring van eerstejaartandheelkundestudente in die verlede, slegs gebaseer is op grond van hulle graad 12 resultate. Die gebruik van graad 12 akademiese resultate as die enigste kriteria van keuring, is

egter as onvoldoende gevind, aangesien geen herkenning aan persoonlikheid, toewyding of motivering van 'n individu gegee word nie.

Die vorige keuringskriteria is dus vervang met 'n elitêre keuringsmodel. Hierdie model, wat teenswoordig gebruik word, diskrimineer egter teen dié met 'n agtergrond van uitstekende sekondêre akademiese onderrig. Verder is hierdie keuringsmodel opleidingsgeoriënteerd: die suksesvolle aflê van die kursus, binne die voorgeskrewe periode word beskou as 'n oorheersend belangrike beginsel gedurende keuring. Keuringskriteria behoort karaktereenskappe in te sluit. Met ander woorde, studente behoort nie geselekteer te word op grond van hul gepastheid ten opsigte van alleenlik opleiding nie (Ebersohn & Maree, 2003).

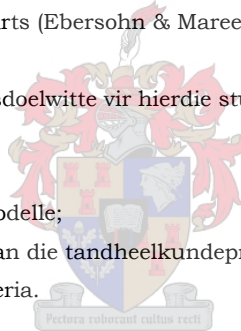
Die primêre doel van die studie was dus om 'n wetenskaplik geldige keuringskriteria vir voornemende tandheelkundestudente te bepaal, met die oog daarop om 'n gepaste keuringsprogram te ontwerp. Op hierdie manier, sal studente se akademiese sukses volgens Ebersohn en Maree (2003) verhoog kan word.

Die aanname is dat die identifisering en gebruik van 'n geldige keuringskriteria kan dien as die uitgangspunt vir die ontwerp van 'n keuringsprogram wat tot gevolg sal hê dat kandidate gekeur sal word wat:

- a) daartoe in staat is om die kursus met die hoogste moontlike graad van sukses te voltooi
- b) met die vermoë om suksesvol te praktiseer in tandheelkunde, as 'n professie; en
- c) optimale beroepsatisfaksie sal ervaar as 'n tandarts (Ebersohn & Maree, 2003).

Vooruitspruitend hieruit is die volgende navorsingsdoelwitte vir hierdie studie gestel (Mouton & Marias aangehaal in Ebersohn & Maree, 2003):

- a) die evaluering van relevante studentekeuringsmodelle;
- b) navorsing oor die persoonlike en loopbaanise van die tandheelkundeprofessie; en
- c) die identifisering van 'n stel geldige keuringskriteria.



Sekere eienskappe korreleer positief met die karakter van die tandheelkundeprofessie (Jacobs, Van Jaarveld & Von Mollendorf aangehaal in Ebersohn & Maree, 2003).

Die faktore wat bespreek gaan word, is die eienskappe wat van voornemende tandheelkundestudente vereis word om akademiese en loopbaansukses te behaal en uiteindelik beroepsatisfaksie te ervaar. Dit sluit in fisiese eienskappe, kognitiewe eienskappe, persoonlikheids- en interpersoonlike karaktereenskappe en kennis van die werkplek (Van Mollendorf aangehaal in Ebersohn & Maree, 2003).

Volgens die resultate blyk dit dat fisiekheid aangedui is as die hoof keuringskriterium. Fisiekheid as kriterium by die keuring van tandheelkundestudente bestaan uit die volgende subkategorieë: visuele-ruimelike vermoëns, meganiese vermoëns, koördinasie en krag. In terme van visuele-ruimtelike vermoëns, moet voornemende tandheelkundestudente geëvalueer word om hulle visuele skerpheid en perseptuele spoed, dieptepersepsie, sowel as hulle vermoë om grootte en kwantiteit te bepaal. Meganiese vermoëns moet dien as kriterium om kandidate se vermoëns te bepaal ten opsigte van werk met verskeie apparate, materiale en kontrole op 'n sekere manier. Koördinasie moet geëvalueer word as gevolg van die groot verskeidenheid gereedskap en toestelle wat hanteer moet word, sowel as die hoë vlakke van fisiese inspanning wat vereis word om hierdie kursus suksesvol af te lê (Ebersohn & Maree, 2003).

Kandidate moet oor 'n hoë twee- en drie-dimensionele aanleg beskik. Een verdere keuringskriterium sal 'n sterk belangstelling in 'n praktiese, realistiese loopbaanveld wees. Die gebruik van assesseringstoestelle gebaseer op Holland se teorie sal nuttig te pas kom in hierdie verband (Ebersohn & Maree, 2003).

Ander kognitiewe keuringskategorieë wat geïdentifiseer is, sluit in hoë aanleg in wiskunde, wetenskap en tegniese velde. Aangesien die akademiese opleiding as streng beskou word, kan daar aanvaar word dat kandidate 'n bo-gemiddelde kognitiewe potensiaal het. 'n Verdere keuringskriterium sal 'n sterk belangstelling in die ondersoekende veld wees en kandidate moet voorkeur toon aan die prosessering van inligting. Die kandidate moet ook 'n sterk belangstelling toon in die sosiale sfeer (Ebersohn & Maree, 2003).

Op 'n interpersoonlike vlak, moet die keuringsproses kommunikasie en leierskapvaardighede, sowel as empatie beklemtoon. Intrapersoonlik, moet die keuringskriterium fokus op tyd en stresbestuur. Ander sleutelfaktore sluit in geduld in roetineaktiwiteite en herhaling, om daartoe in staat te wees om individueel te werk, te beplan en werksaktiwiteite te beheer/kontroleer (Ebersohn & Maree, 2003).

Daar moet ook krediet gegee word aan kandidate indien hulle vorige verbandhoudende ervarings in die werkplek gehad het, byvoorbeeld werk in 'n beperkte ruimte (Ebersohn & Maree, 2003).

Uit die ondersoek van Ebersohn en Maree (2003) kan dus die afleiding gemaak word dat keuringskriteria spesifiek vir elke akademiese program bepaal moet word in 'n poging om akademiese sukses te verhoog onder universiteitstudente.

Dit is dus duidelik uit die bogenoemde vier ondersoeke dat daar verskeie faktore is wat bydra tot die voorspelling van akademiese sukses van universiteitstudente. Daar word egter meer klem op sekere faktore geplaas as op ander. In hierdie ondersoek is daar gefokus op die rol wat beroepsvoorligting, matriekresultate, geslag en taal op akademiese sukses uitoefen.

3.2.1.1 Definisie van loopbaanbesluiteloosheid

Die term “loopbaanbesluiteloosheid” dek ‘n wye reeks verskynsels en hou verband met uiteenlopende probleme in die besluitneming van loopbaanverbandhoudende besluite (Gordon & Meyer, 2002).

Loopbaanbesluiteloosheid word beskryf as ‘n komplekse, multidimensionele konstruksie wat verskeie vorms van besluiteloosheid aanneem (De Bruin & Du Toit, 1997; Fuqua, Blum, & Hartman, 1988 ; Fuqua & Newman, 1989; Gordon & Meyer, 2002; Jones, 1989; Larson, Heppner, Ham & Dugan, 1988; Lucas, 1993; Newman, Fuqua & Minger, 1990; Rojewski, 1994; Savickas, 1995; Stead, Watson & Foxcroft, 1993; Vondracek, Hostetler, Schulenberg & Shimizu, 1990; Wanberg & Muchinsky, 1992). Navorsers stem teenswoordig nie saam oor die kategorieë van die verskillende tipes besluiteloosheid nie en verskeie dimensies van loopbaanbesluiteloosheid word beklemtoon deur verskillende navorsers (Cohen, Chartrand & Jowdy, 1995; Fuqua et al., 1988; Gordon, 1998; Holland & Holland 1977; Jones, 1989; Larson et al., 1988; Lopez & Andrews, 1987; Miller, 1993; Newman et al., 1990; Wanberg & Muchinsky, 1992).

Callahan en Greenhaus (1992) noem dat daar verskeie opvattinge deur navorsers was in ‘n poging wat aangewend is om verskillende tipes loopbaanbesluiteloosheid te isoleer. Navorsers het onderskei tussen ontwikkelingbesluiteloosheid, wat ontstaan as gevolg van beperkte ervaring en kennis, en kroniese besluiteloosheid, wat ‘n meer permanente onvermoë in die vorming van ‘n loopbaanbesluite reflekteer.

Gordon (1998) ondersteun vorige voorstelle dat die berading van ‘n ontwikkelingbesluitelose kliënt in terme van die proses en uitkomst verskil van die berading van ‘n kroniese besluitelose kliënt (Fuqua & Hartman, 1983; Fuqua et al., 1988; Holland & Holland, 1977; Larson et al., 1988). Ten opsigte van die verskil tussen die twee tipes besluitelose kliënte, naamlik ‘n ontwikkelingbesluitelose kliënt en ‘n kroniese besluitelose kliënt, word daar ook verskillende beradingsprosesse voorgestel vir die verskeie kategorieë van kliënte.

Besluitelose kliënte kan nie beskou word as ‘n homogene groep nie, en geen enkele beradingsprogram sal voorsien in die diverse behoeftes van die individue wat loopbaanbesluiteloosheid ervaar nie (Callahan & Greenhaus, 1992; Cohen et al., 1995; Fuqua & Hartman, 1983; Gordon, 1998; Jones, 1989; Larson et al., 1988).

Beraders moet dus gebruik maak van hul eie kliniese intuïsie en kliniese metodes om die aard van die individu se besluiteloosheid vas te stel en ook die tipe intervensie wat vereis word (Schumrum & Hartman, 1988; Vondracek et al., 1990).

Volgens Krumboltz (1992) is die term “loopbaanbesluiteloosheid” baie gekritiseer weens die negatiewe sosiale konnotasies wat gekoppel word aan besluiteloosheid en omdat dit ‘n negatiewe beskrywing impliseer van die besluitnemingsproses en keuses, tog het die term sy geloofwaardigheid behou.

Callahan en Greenhaus (1992) stem egter nie saam met dié kritiek nie. Ontwikkelingsbesluiteloosheid word gesien as ‘n opbouende toestand, wat die individu aanmoedig om sy opsies toenemend te eksploreer en ook doelwitte te stel.

Navorsing oor loopbaanbesluiteloosheid, loopbaanontwikkeling en loopbaanintervensies is talryk en divers. Tog bestaan daar steeds ‘n groot behoefte aan verdere navorsing en belangstelling in hierdie veld (Gordon & Meyer, 2002).

De Bruin en Du Toit (1997) is van mening dat die hoë sielkundige en finansiële kostes wat veroorsaak word deur loopbaanbesluiteloosheid, ‘n onderliggende faktor kan wees vir die toenemende belangstelling in hierdie veld.

Die konstruk van loopbaanbesluitneming is reeds baie omvattend bespreek en daar is reeds uitgebreide navorsing oor hierdie onderwerp gedoen. Dit wil egter steeds voorkom asof navorsing oor loopbaanbesluiteloosheid betreklik atoreties is (Gordon & Meyer, 2002).

3.2.1.2 Beroepsvoorligting in die Suid-Afrikaanse konteks

In die verlede het beroepsvoorligters in Suid-Afrika tot ‘n baie groot mate gefokus op die voorsiening van ‘n diens aan dié mense wat oor ‘n sekere opvoedkundige vlak beskik. ‘n Groot gedeelte van die Suid-Afrikaanse bevolking is opvoedkundig benadeel. Tot onlangs het die meerderheid van die bevolking gely onder ernstige beperkings ten opsigte hiervan. Daar word egter ‘n groot behoefte aan beroepsvoorligting onder jongmense aangetref, veral in die vinnig veranderende sosiale, ekonomiese en politiese situasie waarin ons land hom bevind (Jonker & Scholtz, 2003).

Beroepsvoorligting vir die swart bevolking van Suid-Afrika was min of meer afwesig gedurende die apartheidsera (Naicker, 1994; Watts, 1980).

Hierdie situasie het nog nie werklik verbeter in die afgelope dekade nie (Watson, Stead, & De Jager, 1995).

Een van die probleme is dat die reedsbestaande psigometriese toetse meestal nie gestandaardiseer is op die meerderheid van die bevolking nie. Beroepsvoorligting by professionele persone het onbekostigbaar geword en minder en korter toetssessies is ‘n onvermydelike realiteit. Navorsing

dui ook aan dat beroepsbelangstelling die belangrikste faktor is by die keuse van 'n loopbaan (Meyer, 1980; Van der Merwe, 1989).

Navorsing deur Van Niekerk en Van Niekerk (1990) bewys het dat daar verskille bestaan tussen rasgroepe wat loopbaanvolwassenheid betref. Die verskil in loopbaanvolwassenheid is as gevolg van jare se skoling in verskillende onderwysdepartemente onder die apartheidstelsel. Die Regeringsbeleid onder die apartheidstelsel het 'n verlaging van loopbaanverwagtinge en -volwassenheid by swart en kleurlingstudente tot gevolg gehad. Hierdie resultaat kan toegeskryf word aan andersoortige blootstelling aan die arbeidswêreld en aan verskille ten opsigte van opvoedkundige agtergronde. Suid-Afrika ervaar tans ernstige agterstande met betrekking tot sy opvoedkundige stelsel en dit sal ingehaal moet word om ongelykhede in die Suid-Afrikaanse samelewing enigsins te verminder.

Verskillende opvoedkundige programme is hier ter sake, byvoorbeeld opleiding, beroepsvoorligting, loopbaangerigte-onderwys, en 'n geïntegreerde opvoedkundige stelsel wat geloofwaardigheid onder die meerderheid van skoolverlaters geniet (Barker & Backer aangehaal in Jonker & Scholtz, 2003).

Ironies genoeg word die beroepsvoorligter se tyd in so 'n mate in beslag geneem deur die middelklasskoolverlater, dat die skoolverlater wat werklik hulp benodig om 'n keuse te kan maak ten opsigte van geskoolde en halfgeskoolde beroepsrigtings, heeltemal uit die oog verloor word. Daar bestaan dus 'n groot behoefte aan loopbaanbeplanning- en ontwikkeling binne swart- en kleurlinggemeenskappe (Lamprecht, 1989).

Die huidige sosio-politiese klimaat vir die hervorming in onderrig het sielkundiges hulself laat afvra oor die rol en relevansie van sielkundige dienste soos beroepsvoorligting. Individuele loopbaanbeplanning en loopbaanbeplanningsprogramme in organisasies vereis dringende transformasie saam met die res van die onderrig- en opleidingstelsels. Indien menslike hulpbronne in Suid-Afrika verder ontwikkel moet word en tot die maksimum benut moet word, sal dit noodsaaklik wees vir hierdie dienste om nie net aan die behoeftes van die vroeër bevoorregtes te voorsien nie, maar ook aan die agtergeblewe dele van die bevolking (Jonker & Scholtz, 2003)

Volgens Van der Merwe (1980) is die konsep "belangstellingsprofiel" reeds in verskeie studies geïdentifiseer as die belangrikste enkele faktor op grond waarvan 'n persoon 'n beroep kies.

Meyer (1980) is van mening dat belangstelling 'n gerigtheid van die individu in sy totaliteit is en dat verontagsaming daarvan in die uitoefening van beroepskeuses, verreikende negatiewe invloede op 'n persoon kan uitoefen.

Die noemenswaardigheid van beroepsvoorligting is sigbaar in die verhouding wat daar bestaan tussen die individu, skool, organisasie, en die samelewing. Loopbaanbeplanningsprogramme behoort die skoolverlater by te staan om meer kennis in te win oor sy/haar vermoëns, ambisies en waardes ten opsigte van 'n beroep. Dit stel ook die skoolverlater daartoe in staat om 'n idee te kry van die kompleksiteit van die wêreld van werk (Jonker & Scholtz, 2003).

Menslike hulpbronprobleme soos beroepswisseling, voortdurende heropleiding en 'n hoë arbeidsomset (Hoffmann & Maree, 1993, Jacobs, 1986) kan verbeter word wanneer die skoolverlater doeltreffende loopbaanbeplanning doen en sodoende die regte beroepskeuse maak.

Daar bestaan egter sekere knelpunte ten opsigte van die organisasie en beheer van loopbaanbeplanning by skoolverlaters. Skoolvoorligtingsprogramme wat nie na behore toegepas word nie is een van die grootste struikelblokke in doeltreffende loopbaanbeplanning (Smit, 1990).

Die Nasionale Mannekragkommissie aangehaal in Jonker en Scholtz (2003) noem ook dat skoolverlaters nie oor voldoende besluitnemingsvaardighede beskik nie en dat hulle slegs oor 'n oppervlakkige kennis van 'n aantal beperkte beroepe beskik.

Inisiatiewe van beide die skoolverlater en die organisasie is nodig vir 'n gesonde passing tussen die individu en die organisasie om menslike hulpbronprobleme, soos reeds genoem, te hanteer (Kristof, 1996; Laser, 1996).

Ten einde menslike hulpbronne egter tot die maksimum te ontwikkel, is dit nodig vir opvoedkundige dienste om nie net aan die bevoorregtes nie, maar ook aan die agtergeblewe bevolking se behoeftes te voldoen (Kotze, 1993; Naicker, 1993).

Gordon en Meyer (2002) het 'n studie uitgevoer met die primêre doel om die aard van loopbaanbesluiteloosheid vas te stel onder voornemende universiteitstudente. Die voorkomssyfer van spesifieke aspekte van loopbaanontwikkeling onderliggend aan loopbaanbesluiteloosheid is ondersoek, asook die korrelasies tussen hierdie aspekte. Die relevante aspekte is self-informasie, besluitneming, loopbaaninligting, en loopbaanbeplanning. Die korrelasie tussen loopbaanontwikkeling en die deelnemer se belangstellingsprofiel, sowel as die korrelasies tussen die aspekte van loopbaanontwikkeling en sekere biografiese veranderlikes soos geslag, huistaal, verklaarde loopbaankeuse en self-gerapporteerde vlak van loopbaanbesluiteloosheid is ondersoek.

Die resultate van die studie wat uitgevoer is deur Gordon en Meyer (2002) dui daarop dat daar 'n sekere graad van loopbaanbesluiteloosheid teenwoordig is onder voornemende studente. Van die steekproefpopulasie van 84 voornemende studente, het 42 deelnemers (50%) hulself beskryf as oorheersend onseker oor 'n sekere beroepskeuse.

Hierdie uitkomst ondersteun Beerlall aangehaal in Gordon en Meyer (2002) se bevinding dat die vlakke van onderrig- en loopbaanbesluiteloosheid onder eerstejaaruniversiteitstudente hoog was, sowel as die vorige navorsing waaruit dit geblyk het dat daar 'n behoefte is aan beroepsvoorligting onder universiteitstudente.

Die ander 42 deelnemers (50%) het hulself beskou as oorwegend seker van 'n loopbaankeuse. Die feit dat hierdie deelnemers vrywilliglik opgedaag het vir beroepsvoorligting dui daarop dat voornemende studente wat voel dat hulle seker is van 'n loopbaankeuse en hoë vlakke van loopbaanontwikkeling toon, ook bevestiging soek van vakkundige bronne (Gordon & Meyer, 2002).

In die ondersoek na die aard van loopbaanbesluiteloosheid onder voornemende studente, is die Loopbaanontwikkelingsvraelys (CDQ) afgelê om die deelnemers se vlak van loopbaanvolwassenheid vas te stel. Die resultate van hierdie toets gee 'n aanduiding van spesifieke tekortkominge in verband met loopbaanontwikkeling, wat die deelnemers kan strem in die neem van 'n loopbaanbesluit. Die resultate voorsien ook waardevolle inligting omtrent die fokus van beroepsvoorligting vir voornemende studente (Gordon & Meyer, 2002).

Gebaseer op die resultate van die Loopbaanontwikkelingsvraelys, kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat voornemende studente se vaardighede ten opsigte van besluitneming, loopbaaninligting en loopbaanbeplanning, aandag benodig en verbetering vereis. Terwyl die gemiddelde tellings van die Self-Informasie-skale en Integrasie van Self-Informasie en Loopbaaninformasie binne die voorgeskrewe reeks van gepastheid geval het, was hulle beide aan die laer kant van die reeks. Die skrywers is dus ook van mening dat voornemende studente voordeel kan trek uit die verbetering van hierdie vaardighede, en dat 'n poging aangewend moet word om die bogenoemde vaardighede te ontwikkel deur beroepsvoorligting (Gordon & Meyer, 2002).

Die resultate dui verder daarop dat individue wie se belange meer omskrywend en gedifferensieerd is, meer gevorderd is ten opsigte van loopbaanontwikkeling, soos gemeet deur die vyf skale van die Loopbaanontwikkelingsvraelys. Daar is statisties beduidende verskille tussen die individue wie se belange meer omskrywend is en dié wie se belange minder omskrywend is op die skale van Self-Informasie, Besluitneming en Integrasie van Self-Informasie en Loopbaaninformasie. Beroepsvoorligters kan dus verwag dat voornemende studente met duidelike gedefinieerde belange, oor merkwaardig hoër Self-informasie en meer ontwikkelde besluitnemingsvaardighede, sowel as vaardighede van geïntegreerde Self-Informasie en Loopbaaninformasie beskik as die voornemende studente met 'n minder gedefinieerde belangstellingsprofiel (Gordon & Meyer, 2002).

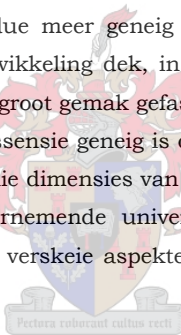
Geen statisties beduidende korrelasies is gevind tussen geslag en huistaal aan die een kant, en die vlak van loopbaanontwikkeling, sekerheid van loopbaankeuse en differensiasie van belange aan die ander kant nie. Hierdie bevindinge dui daarop dat loopbaanbesluiteloosheid nie beperk is tot 'n spesifieke groep voornemende studente nie, maar dat dit by manlike en vroulike individue,

Afrikaans- of Engelssprekend, teenwoordig is. Hierdie bevindinge omtrent die verhouding tussen geslag en ander veranderlikes ondersteun die navorsingsbevindinge ten opsigte van geslag van De Beer (1989), Stead (1988) en Watson en Stead (1994), maar verskil van Beerlall aangehaal in Gordon en Meyer (2002) se gevolgtrekking dat manlike studente meer beslissend is as vroulike studente ten opsigte van hul keuse van loopbane en hoofvakke. 'n Statisties beduidende korrelasie was teenwoordig tussen geslag en beroepskeuse.

Die bevindinge van Newman et al. (1990) dui daarop dat persepsies van individue ten opsigte van hul eie loopbaanstatus effektief en geldig is in beroepsvoorligting, word ondersteun deur die statisties beduidende korrelasie tussen die loopbaanontwikkelingskale en sekerheid van beroepskeuse. Die betekenis van die resultaat vir die beroepsvoorligter is dat individue meer geneig is om 'n betroubare indruk te hê van hulle eie vlakke van beroepsontwikkeling en loopbaanbesluiteloosheid.

Die korrelasies tussen die skale van die Loopbaanontwikkelingsvraelys (Self-Informasie, Besluitneming, Loopbaaninformasie, Integrasie van Self-informasie en Loopbaaninformasie, en loopbaanbeplanning) het aangedui dat daar gunstig vergelyk kon word met die aanname en daaropvolgende navorsing van Langley, Du Toit en Herbst (1992) wat 'n relatiewe hoë korrelasie tussen die skale aangedui het. Daar kan dus van die individue met 'n sekere vlak van loopbaanvolwassenheid in een dimensie verwag word om 'n soortgelyke vlak van loopbaanvolwassenheid in 'n ander dimensie te hê.

Die implikasies vir beroepsvoorligting is dat individue meer geneig is om voordeel te trek uit voorligting wat die breë spektrum van loopbaanontwikkeling dek, in teenstelling met spesifieke elemente; en dat groepberoepsvoorligting met relatief groot gemak gefasiliteer kan word, aangesien individue by die ontwikkelings stadium van laat-adolessensie geneig is om oor dieselfde vlakke van loopbaanvolwassenheid te beskik ten opsigte van al die dimensies van loopbaanontwikkeling. Die oorsprong van loopbaanbesluiteloosheid onder voornemende universiteitstudente by die laat adolessensie ontwikkelings stadium word aangetref in verskeie aspekte van loopbaanontwikkeling (Gordon & Meyer, 2002).



Volgens Jones, Gorman en Schroeder (1989) is daar onder universiteitstudente 'n groot behoefte aan bystand in die besluitneming ten opsigte van 'n akademiese hoofvak en ook 'n loopbaan.

Ook Orndorff en Herr (1996) het bevestig dat navorsing daarop dui dat daar 'n intense behoefte bestaan vir loopbaanbeplanning en leiding onder hoërskool- en universiteitstudente, ten opsigte van beroepskeuse en hoofvakkeuses.

Loopbaanbesluiteloosheid in die konteks van universiteitstudente is gedefinieer as die onvermoë om 'n hoofvak of beroep te kies (Callahan & Greenhaus, 1992).

McAuliffe (1991) is van mening dat 'n instansie soos 'n universiteit, wat 'n groot aantal mense dien, baie baat daarby sal vind om alleenlik intervensies soos beroepsvoorligting aan groepe te voorsien in plaas van aan individue. In die Verenigde State van Amerika is dit reeds vir 'n aantal jare 'n algemene verskynsel om beroepsvoorligting en bystand te verleen aan voorgraadse studente deur middel van kredietkursusse. In loopbaanklasse word 'n groot aantal studente opgelei in besluitnemingsvaardighede, en word hulle bygestaan in die verwerwing van akkurate inligting ten opsigte van hulself en die beroepswêreld.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks, sê Beerlall aangehaal in Gordon en Meyer (2002) dat effektiewe beroepsvoorligtingsprogramme verpligtend moet wees in die universiteitskurrikulum en dat alle eerstejaarstudente beroepsvoorligting moet ontvang voordat hulle met hul akademiese jaar begin.

Navorsingsbevindings dui dus daarop dat beroepsvoorligting nie net beperk moet word tot die individue wat loopbaanbesluiteloosheid toon nie. Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat beroepsvoorligting voordelig sal wees vir dié wat onseker is ten opsigte van 'n loopbaan en lae loopbaanvolwassenheid toon, maar ook vir dié wat vasbeslote is oor 'n loopbaan en hoë loopbaanvolwassenheid toon (Gordon, 1998; Hall, 1992; Jones, 1989; Newman et al., 1990).

3.2.1.3 Die Meyer-Belangstellingsvraelys

Sedert daarstelling van die Kodus Belangstellingsvraelys (hierna word daar net verwys na Kodus) deur Meyer (1980), is dit goed gebruik in die beroepsleiding en beroepsvoorligting van leerders in die Kaapse Onderwys Departement en die studente van die Universiteit van Stellenbosch. In die daaropvolgende jare is die Kodus ook gebruik in die res van Suid-Afrika en ook in Namibië (Meyer, 1998).

Die dinamiese aard van die wêreld van werk in Suid-Afrika, asook die grootskaalse politieke en sosiale veranderinge oor die afgelope dekade, en veral die feit dat die Kodus slegs gestandaardiseer is op 'n wit bevolking, het vereis dat die Kodus dringend hersien moes word. Dit was egter gou duidelik dat die hersiening van die items alleenlik, nie voldoende sou wees in die standaardiseringsproses van hierdie vraelys nie. Verder, ten spyte van die Kodus se standaardisering en die hoë betroubaarheidskoëffisiënte, was die lengte van die Kodus 'n las eerder as 'n bate. Dit het bestaan uit 660 items en het baie leerders 'n uur of langer geneem om te voltooi (Meyer, 1998).

Daar is dus besluit om 'n nuwe vraelys saam te stel wat bestaan het uit 10 belangstellingsvelde in plaas van 12, soos in die geval van die Kodus. Dieselfde model van die Kodus, waar een item van elke veld een keer gekombineer word met 'n kombinasie van items van twee ander velde, is weer aangeneem (Meyer, 1998).

Dit het beteken dat die nuwe vraelys meer as helfte die lengte van die Kodus was en bestaan het uit 360 (120x3) items in totaal en 36 items per veld. Die verkorting van die nuwe vraelys na 10 belangstellingsvelde van die oorspronklike 12 is bereik deur 4 velde in 2 velde te laat integreer. Die Linguistiese (L) veld is gekombineer met die Skryf en Lees velde van die Kodus. Verder is die Praktiese (Pr) veld saamgestel uit twee Kodus-velde, naamlik Handwerk en Masjienwerk (Meyer, 1998).

Met dit as agtergrond, was die doelstelling van Meyer se studie die ontwikkeling en standaardisering van 'n belangstellingsvraelys wat eenvoudige, ekonomiese administrasie, maklike interpretasie en die gebruik onder die swart, kleurling en wit hoërskool- en universiteitstudente in die Wes-Kaap toelaat (Meyer, 1998).

As gevolg van die relatief beroepsgerigte, ongesofistikeerde, breë teikenpopulasie, is daar besluit op 'n gedwonge keuse vraelysformaat. Die navorsing van Wortey en Esprey aangehaal in Meyer (1998) het aangedui dat swart landelike leerders geneig is om ongedifferensieerde profiele te hê op 'n normatiewe vraelys. 'n Aangepaste, hersiene weergawe van die Kodus Belangstellingsvraelys is dus oorweeg.

3.2.1.4 Itemseleksie van die Meyer-Belangstellingsvraelys

Nadat die aantal velde en items bepaal is, was die volgende stap die seleksie van die 36 items met die hoogste betroubaarheid in elk van die 10 velde van die Kodus. Die voorlopige vorm van die verkorte Kodus is genoem die B-10 en is tydens 'n proeflopie aan 4800 eerstejaarstudente en 500 hoërskoolleerders gegee om af te lê. Studentevoorigters het gerapporteer dat dit die helfte van die tyd geduur het om die vraelys te voltooi in vergelyking met die Kodus, en dat die vraelys se resultate net so bruikbaar was as dié van die Kodus (Meyer, 1998).

Aangemoedig deur die positiewe terugvoering van die resultate van die proeflopie, is die volgende vereistes neergelê vir die finale vorm van die B-10 (Meyer, 1998).

- a) Die vraelys moet:
 - eenvoudige ekonomiese administrasie toelaat
 - maklike interpretasie toelaat
 - gepas wees vir die gebruik van al die bevolkingsgroepe
- b) Items moet so kort en verstaanbaar moontlik wees sonder dat die vraelys vervelig is en herhaling van veldname voorkom
- c) Die items moet die dinamiek van die wêreld van werk reflekteer
- d) Items in elke kombinasie van die vraelys moet vergelykbaar wees ten opsigte van status, duur en moeite geassosieer met die aktiwiteite of beroepe
- e) Daar moet nie twyfel bestaan oor die geldigheid van 'n item nie
- f) Die Engelse en Afrikaanse weergawes van die vraelys moet ooreenstem met mekaar

- g) Daar moet voorsiening gemaak word vir beide die manlike en vroulike geslag in die seleksie van items

In die bereiking van die bogenoemde vereistes is baie nuwe items ontwikkel en was die nuwe vraelys nie net 'n verkorte weergawe van die Kodus nie. Om verwarring te vermy, is daar besluit op die finale weergawe van die vraelys se naam as die MB-10 (Meyer, 1998).

3.2.1.5 Beskrywing van die MB-10

In die beskrywing van elke veld van belangstelling word 'n simbool en verkorte definisie gegee (Meyer, 1998).

1. In (Individue) = Voorkeur vir werk met mense as individue of met klein groepies mense
2. Gr (Groepe) = Voorkeur vir publieke toesprake en werk met mense in groepe
3. B (Besigheid) = Voorkeur vir besigheidsaktiwiteite
4. Nu (Numeries) = Voorkeur vir werk met syfers
5. L (Linguisties) = Voorkeur vir lees en skryf
6. A (Artisties) = Voorkeur vir kuns en kunswaardering
7. Pr (Prakties) = Voorkeur vir praktiese werk (handwerk of masjienwerk)
8. SC (Wetenskap) = Voorkeur vir natuurlike wetenskappe en werk van fisiese wetenskaplike aard
9. Z (Diere) = Voorkeur vir diere, zoölogie en verbandhoudende biologiese wetenskaplike werk
10. P (Plante) = Voorkeur vir plante, botaniese en hortikulturele werk

Die steekproef het bestaan uit 776 standerd sewe leerders, 778 standerd nege leerders en 1913 eerstejaaruniversiteitstudente. Die rede vir die insluiting van die standerd sewe leerders is grootliks omdat hulle hul skoolvakke moet kies vir die senior sekondêre fase van hulle skoolfase gedurende die finale standerd sewe kwartaal. Die standerd nege leerders begin weer met die beplanning van hulle naskoolse loopbane gedurende die tweede helfte van die jaar. Die leerders is geneem uit die Wes-Kaapse skole. Die verhouding seuns tot meisies was min of meer 50/50 en die verhouding Engels tot Afrikaans was min of meer 60/40. Byna die helfte van die leerders was swart en die ander helfte wit (Meyer, 1998).

Die groep eerstejaarstudente het bestaan uit eerstejaarstudente wat die tradisionele psigometriese toetsingsbattery in 1991 aan die Universiteit van Stellenbosch voltooi het. Die verhouding mans tot vroue was 55/45 en die Engels-Afrikaanse verhouding was 23/77. Data ten opsigte van die bevolkingsgroepe was nie beskikbaar nie, maar rofweg geskat, was 20% van die studente kleurlinge en minder as 1% swart (Meyer, 1998).

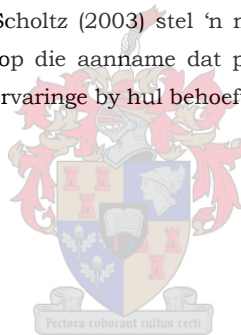
Die resultate van die bogenoemde toepassing het die berekening van norme vir swart, kleurling en wit subjekte van beide geslagte en beide taalgroepe moontlik gemaak. Dit resulteer in 30 verskillende normtabelle (Meyer, 1998).

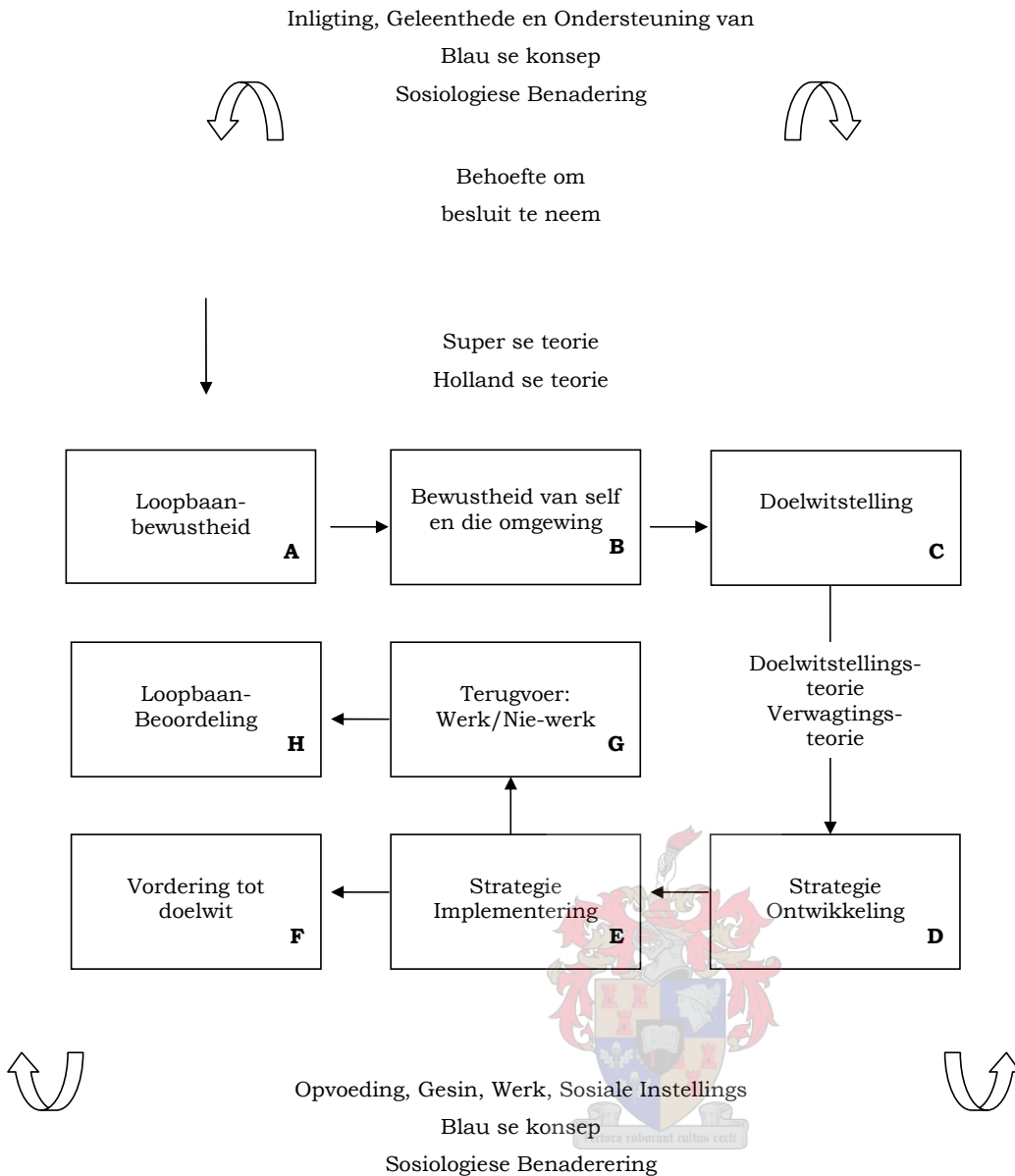
Die navorsing op die Kodus (Meyer, 1980) het openbaar dat beide die normverskille tussen taalgroepe, sowel as die normverskille tussen standerdgroepe klein is en nie betekenisvol is nie. In die geval van die MB-10 is die verskillende bevolkingsgroepe met mekaar vergelyk. Die enigste beduidende verskil (op die 5% vlak) is gevind tussen standerd sewe en standerd nege wit seuns ten opsigte van die GR-veld. Tog, as die gekombineerde groep se norme in die veld geneem word, verskil die onderskeie groepe nie van mekaar nie. Die bogenoemde verskille beïnvloed dus nie noodwendig die akkuraatheid van die voorligting nie. Die resultate toon dat kleurling, swart en wit Engels- en Afrikaanssprekende standerd sewe en standerd nege seuns en kleurling, swart en wit Engels- en Afrikaanssprekende standerd sewe en standerd nege meisies dieselfde breë belangstellingspatrone toon (Meyer, 1998).

Om die aflê van die vraelys te vergemaklik vir swart leerders, wat die vraelys in hulle tweede taal moet aflê, is 'n woordelys ingesluit. Die geldigheid van die vraelys is ondersoek en is gevind om voldoende te wees (Meyer, 1998).

3.2.1.6 Loopbaanbeplanning: Greenhaus & Callanan se model

Greenhaus en Callanan aangehaal in Jonker & Scholtz (2003) stel 'n model voor vir effektiewe loopbaanbeplanning. Hierdie model is gebaseer op die aanname dat persone meer vervuld en meer produktief sal wees wanneer werk en lewenservaringe by hul behoeftes en aspirasies pas.





Figuur 3.1. Die loopbaanbeplanningsmodel van Greenhaus en Callanan aangehaal in Jonker & Scholtz (2003) met geïntegreerde teorieë

Die eerste stap in hierdie model dui aan dat die skoolverlater tot loopbaanbewustheid (Blok A) moet oorgaan. Dit behels 'n verdere bewustheid van die self en die omgewing (Blok B) (Jonker & Scholtz, 2003).

Volgens Greenhaus en Callanan aangehaal in Jonker & Scholtz (2003) sal die skoolverlater begin om inligting te versamel oor die self, die omgewing, of huidige organisasie en die totale sisteem.

Loopbaanbewustheid is die versameling en analisering van inligting rakende loopbaanverwante sake.

Greenhaus en Callanan aangehaal in Jonker & Scholtz (2003) is van mening dat skoolverlaters nodig het om soveel as moontlik inligting te bekom oor hul eie waardes, belangstellings en talente, sowel as geleenthede en hindernisse binne die omgewing (Blok B). Daar word aangeneem dat, hoe meer intensief en indringend hierdie fase is, hoe meer persone bewus sal raak van verskillende fasette van hulself en die beroepsgewing. Dit is belangrik omdat persone dikwels nie hulself so goed ken as wat hulle dink nie. Persone se insig in hul eie talente en vermoëns kan onvoldoende wees en 'n deeglike ondersoek kan verskillende alternatiewe help opklaar. Loopbaanondersoek behels selfondersoek (selfkennis) wat 'n groter bewustheid verskaf van persoonlike kwaliteit. Persone vind meer uit oor aktiwiteite waarvan hulle hou en nie hou nie, asook oor hulle gekose lewenstyl.

Die wyse waarop elke individu kies om met die omgewing in verbinding te tree, is dan 'n aanduiding van sy persoonlikheidstipe. Holland dui ook ses tipes omgewings aan: realities, artisties, sosiaal, ondernemend, ondersoekend en konvensioneel (Tolbert, Pietrofesa, Bernstein, Minor & Stanford, Arthur, Hall, Lawrence aangehaal in Jonker & Scholtz, 2003).

Persone soek omgewings wat hulle sal toelaat om hulle vaardighede te beoefen, hul vermoëns te verweselik, hulle waardes en houdings uit te leef en hul sal toelaat om ooreenstemmende rolle aan te neem. Gedrag word deur die interaksie tussen persoonlikheid en omgewing bepaal. Weinrach en Srebalus aangehaal in Jonker en Scholtz (2003) som hierdie stelling op deur te sê dat Holland se teorie poog om omgewings sowel as persone te beskryf. Holland se model verskaf daarom 'n algemene klassifikasiesetel vir persoonlikheidstipes en beroepsgewings. Binne hierdie teoretiese raamwerk word die persoonlikheidstipe dan in ses algemene kategorieë geklassifiseer gebaseer op patrone van belangstelling.

Holland ontwikkel bykomend ook 'n heksagonale model vir die definiëring van psigologiese ooreenstemming tussen die tipes (Borchard, 1984). Die doel van Holland se model vir loopbaanbeplanning is daarom om die skoolverlater se sterkste belangstellings te identifiseer en om te bepaal hoe dit dan by die persoonlikheidstyl pas. Vir hierdie doel het Holland die Selfondersoek-vraelys ontwikkel wat die drie sterkste velde van belangstellings identifiseer as 'n drieletterkode wat die tipes en beroepsgewings verteenwoordig.

'n Loopbaan word dan gevolg uit die moontlikhede wat by die korresponderende kategorie op die beroepsveldheksagoon ingesluit is (Brand, Noordewyk & Hanekom, 1994).

Thompson, Flynn en Griffith (1994) is van mening dat daar drie konstrunkte onderliggend is aan hierdie heksagonale model, naamlik konsekwentheid, kongruensie en differensiasie.

Konsekwentheid hou verband met die mate waarin 'n persoon se volgorde van die drieletter SOV-kodes (rangskikking van 'n persoon se twee of drie hoogste voorkeure) naasliggend is volgens die rangskikking van kodes op die heksagonale model (Schreuder & Theron; Neethling aangehaal in Jonker & Scholtz, 2002). Hierdie konsep kan op beide die persoonlikheid en die beroepsomgewingstipes toegepas word. So sal die artistiese en sosiale tipes meer met mekaar in gemeen hê as die ondersoekende of ondernemende tipe. 'n Profiel se konsekwentheid neem af namate die twee velde wat die sterkste by die individu geïdentifiseer word verder van mekaar op die heksagoon lê.

Verskillende tipes persone floreer in verskillende tipes omgewings. Kongruensie bestaan wanneer persone binne 'n omgewing lewe en werk wat pas by hulle eie persoonlikheidstipes. Wanneer 'n artistiese persoon in 'n konvensionele omgewing sou werk, sou dit nie kongruent wees nie. Persone in beroepe wat nie kongruent is met hul persoonlikheidstipes nie, raak dikwels gedemotiveerd of toon swak prestasie omdat daar nie ruimte vir die uitlewing van belangstellings, persoonlikheid en vermoëns is nie. Persone floreer dus binne omgewings wat die tipe beloning bied wat vir hulle belangrik is. Sulke persone toon hoë vlakke van loopbaanvolwassenheid en werkstevredenheid (Assouline & Meir, 1987; Eagan & Walsh, 1995).

Schreuder en Theron aangehaal in Jonker & Scholtz (2003) beskou differensiasie as die mate van spreiding wat die telling van 'n persoon se belangstelling toon. Die profiele van sommige persone is baie suiwer, dit wil sê groot ooreenstemming met 'n spesifieke veld kom voor. Ander persone sal ooreenstemming met meer as een veld toon. Persone wat min of meer gelyke ooreenstemming toon met meer as een veld is gedifferensieerd en dit is dikwels nodig dat die persoon dan 'n groter loopbaanondersoek moet loods. Diiferensiasie van persone word dus ook verkry deur hulle SOV-profiele. Tellings van al ses die tipes word gebruik om 'n eenvoudige berekening te maak om die mate van spreiding te bepaal. Die laagste telling van die hoogste telling afgetrek vir 'n indeks. Hoe kleiner die getal, hoe swakker die differensiasie en omgekeerd.

Deur 'n ondersoek te loods na konsekwentheid en differensiasie kan die mate van loopbaanondersoek (selfkennis en loopbaankennis) dus by die skoolverlater bepaal word (Jonker & Scholtz, 2003).

Verbondenheid tot die loopbaanbeplanningproses sal verhoog wanneer die skoolverlater tot 'n dieper vlak van self- en loopbaankennis kom wat dui op loopbaanvolwassenheid. Loopbaanvolwassenheid word deur Langley aangehaal in Jonker en Scholtz (2003) gedefinieer as die vermoë van die individu om toepaslike ontwikkelingstake op 'n gegewe ouderdom of gedurende 'n bepaalde lewensfase te hanteer. Om die graad van loopbaanvolwassenheid van 'n persoon te bepaal, kan dit uitgedruk word ooreenkomstig die take wat teoreties in daardie stadium uitgevoer moet word, of met die take wat 'n gemiddelde persoon in daardie lewensfase hanteer.

Super aangehaal in Jonker en Scholtz (2003) se teorie behels dat loopbaanvolwassenheid bereik word wanneer die volgende take suksesvol afgehandel is:

- Verkryging van kennis oor jouself
- Vermoë om loopbaanbesluite te neem
- Verkryging van loopbaaninligting
- Die vermoë om selfkennis en loopbaankennis met mekaar in verband te bring en om in staat te wees om loopbaandoelstellings realisties aan te pas na gelang van ervaring wat in die loopbaanontwikkelingsproses opgedoen is.

Wanneer loopbaanbewustheid effektief gedoen word, sal die skoolverlater meer bewus van die self en die omgewing wees (Blok B). Dis sal ook lei tot insig in die skoolverlater se waardes, belangstellings en talente en 'n groter bewustheid van werksgeleenthede en vereistes, sowel as geleenthede en hindernisse in die omgewing. 'n Groter bewustheid van die self en die omgewing help die skoolverlater om 'n loopbaandoelwit na te volg (Blok C). Die bewuswordingsfase is 'n relatiewe volledige en akkurate persepsie van eie aktiwiteite en eienskappe van die omgewing. Dit lei tot gepaste loopbaandoelwitte en die ontwikkeling van gepaste loopbaanstrategieë. Dit vorm die kernkonsep in loopbaanbeplanning. Dit sou moeilik vir die persoon wees om realistiese doelwitte te stel in die afwesigheid van 'n akkurate siening van die self en werk, byvoorbeeld hoe word 'n skoolverlater 'n aktuaris sonder 'n goeie beeld van eie talente en belangstellings? 'n Loopbaandoelwit is 'n verlangde loopbaanverwante uitset wat 'n persoon bedoel om te neem. Hoe meer spesifiek 'n loopbaandoelwit is, hoe beter sal die strategie ontwikkel (Jonker & Scholtz, 2003).

Die verwagtingsteorie is essensieel 'n rasionele, berekende, doelwit georiënteerde model van menslike besluitneming waar persone optredes kies wat verwag word om die verlangde uitset te verskaf. Die verwagtingsteorie se eerste aanname is dat persone beroepskeuse benader met vasgestelde verlangde uitkomste en belonings. Die persoon is dus bewus van die waarde van 'n wye reeks werksuitsette (byvoorbeeld interessante werk). Die verwagtingsteorie se tweede aanname is dat persone 'n aantal beroepe ondersoek en die moontlikheid bepaal oor die verwagte uitkoms van elke beroep. Hierdie oortuigings word instrumentele persepsies genoem omdat dit verwys na die persepsies oor hoe instrumenteel 'n beroep sal wees om elke verlangde uitset te bereik (Jonker & Scholtz, 2003).

Die vaslegging van 'n realistiese doelwit, of 'n stel doelwitte, kan die ontwikkeling (Blok D) en implementering (Blok E) van 'n loopbaanstrategie fasiliteer: dit is 'n plan of aktiwiteit wat ontwerp is om die verlangde loopbaandoelwit te bereik. 'n Loopbaanstrategie is 'n volgorde van aktiwiteite wat ontwerp is om 'n loopbaandoelwit te bereik. Die persoon neem besluite oor die stappe wat geneem moet word om die verlangde resultaat te bereik (Jonker & Scholtz, 2003).

Die implementering van 'n redelike loopbaanstrategie kan die vordering tot die gestelde loopbaandoelwit produseer (Blok F). Die implementering van 'n loopbaanstrategie kan bruikbare terugvoer vir die skoolverlater verskaf. Hierdie terugvoer, tesame met die terugvoer van ander uit werk en nie-werk bronne (Blok H), stel die skoolverlater in staat om die loopbaanplan te beoordeel. Hierdie bykomende inligting vanaf loopbaanbeoordeling word 'n ander wyse van loopbaanondersoek (sien verbinding tussen Blok H en Blok A) en sodoende gaan die loopbaanbeplanningsiklus voort (Jonker & Scholtz, 2003).

Volgens Jonker en Scholtz (2003) is die doel van loopbaanbeoordeling om individue in staat te stel om nuwe inligting oor hulself en die omgewing te versamel. Om laasgenoemde te kan doen, moet daar terugvoer gekry word om te toets of 'n spesifieke loopbaanstrategie die persoon nader sal bring aan 'n spesifieke loopbaandoelwit. Loopbaanbeoordeling help dus om loopbaanbeplanning 'n meer buigsame proses te maak. Dit is dus belangrik dat die persoon terugvoer sal kry vanuit die omgewing sodat stappe geneem kan word om potensiële mislukking te vermy. Greenhaus en Callanan aangehaal in Jonker en Scholtz (2003) stel die volgende vrae voor oor die tipe inligting wat verkry moet word:

- Wat wil die persoon bereik? Is die inligting wat verkry word relevant tot die persoon se doelwit en het dit hom meer geleer oor sy/haar waardes, belangstelling en bevoegdhe?
- Sal die praktiese stappe wat die individu ontwerp het die persoon help om tot by sy/haar doelwitte te neem? Is die spesifieke doelwit 'n gepaste doelwit?
- Gebruik die persoon die korrekte strategie om by die doelwit te kom? Sal die persoon die bykomende vaardighede verkry om die doelwit te bereik?

Terugvoer kan uit verskillende bronne verkry word (Jonker & Scholtz, 2003):

- Sosiale interaksie met persone wat die persoon goed ken en kan ondersteun.
- Observasie van die werksomgewing of private omgewing, soos die gesinslewe van die persoon.
- Die persoon se eie evaluering van sy/haar prestasie.



Holland en Gottfredson aangehaal in Jonker en Scholtz (2003) is ook van mening dat die loopbaanbeplanningsiklus probleemoplossing behels. Persone wat hierdie model volg, lewe nie binne 'n vakuum nie. Soos wat aangedui is aan die bokant en onderkant van Figuur 3.1, berus hierdie ondersoek, doelwitstelling en strategieë op inligting, ondersteuning en geleenthede van verskeie persone en organisasies, sowel as opvoedkundige-, gesins- en werk-agtergrond en sosiale instellings. Gedrag is dus 'n funksie van die persoon en die omgewing. Die keuse wat ons maak, is 'n weerspieëling van persoonlike eienskappe en die omgewing waarbinne die individu lewe. Loopbaanbesluite word daarom nie in afsondering gemaak nie. Verskillende kulturele invloede, sowel as ander aspekte vanuit die interpersoonlike milieu, soos geslagsrol, ras, geloof en sosiale

klas, bevorder die ontwikkeling van sommige persoonlikheidstipes meer as ander. Verskillende vlakke van aanmoediging van aktiwiteite, belangstelling en bevoegdhele speel ook 'n rol.

3.2.1.7 Sosiologiese benadering: Blau

Alhoewel daar baie sielkundige modelle bestaan, is daar ook ander benaderings, soos die sosiologiese benadering van Blau. Die omgewing (beide die verlede en hede) speel 'n groot rol in beroepsbesluitneming. Die persoon se verlede omgewing sluit in sosiale klas, inkomste en residensiële adres. Die hede sluit in: die ekonomiese, politieke en kulturele omgewing waarbinne die persoon lewe. 'n Kind se sosiale agtergrond beïnvloed oriëntasie tot die wêreld van werk. Sosiale klas het ook 'n effek op die waarde wat ons hoop om in die plek van werk te verkry. So sal die ouer wat in onstabiele tye gelewe het werksekuriteit uitsonder. Ouers se beroepe kan ook die ontwikkeling van kinders se belangstellings en vaardighede beïnvloed. Verder speel aspekte soos woonbuurt en geografiese ligging ook 'n rol. Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n persoon se sosiale agtergrond sommige vaardighede, waardes en vermoëns kan stimuleer of onderdruk. Loopbaanbesluite word altyd gemaak binne die konteks van die groter samelewing. Blau as navorser uit die sosiologiese dissipline, het 'n beroepskeusemodel ontwikkel wat hierdie aspekte in ag neem. Blau (aangehaal in Jonker & Scholtz, 2003) stel voor dat sosiale struktuur loopbaanuitkomst op twee maniere beïnvloed, naamlik:

- Deur die vorming van sosiale ontwikkeling by die individu en dus loopbaanoriëntasie, selfkonsep, waardes en belangstelling.
- Deur loopbaangeleenthede tot die beskikking van die individu te stel.

Volgens Gibson en Mitchell aangehaal in Jonker en Scholtz (2003) is 'n populêre siening van die sosiologiese benadering oor loopbaanbeplanning dat persone 'n spesifieke loopbaan volg op grond van 'n kansfaktor, eerder as op grond van deeglike beplanning met 'n spesifieke doel voor oë. Hierdie kansfaktor beteken inherent dat loopbaankeuses beïnvloed word deur die omgewing, sosiale klas, kultuur, geleenthede vir opvoeding en waarneming van rolmodelle.



3.2.1.8 Die beroepsvoorligter se onderhoudvaardighede

Volgens Gordon en Meyer (2002) is die voordele verbonde aan beroepsvoorligting duidelik sigbaar by beide individuele vlakke en groepsvlakke. Dit wil egter voorkom dat beroepsvoorligting die voordeligste is wanneer dit spesifiek is en gerig is op die behoeftes van 'n individu of 'n spesifieke subgroep (Fretz, 1981; Gordon, 1998; Hall, 1992; Jones, 1989; Mawson & Kahn, 1993; McAuliffe, 1991; Newman et al., 1990; Oliver & Spokane, 1988).

3.2.1.8.1 Die onderhoudvoeringsproses tydens beroepsvoorligting

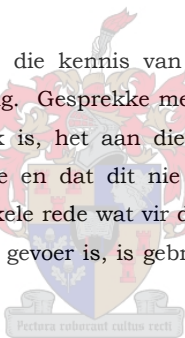
Volgens Marais en Brewis (1987) is onderhoudvoering 'n universele aktiwiteit. Die sielkundige, predikant, en skoolvoorligter voer byvoorbeeld onderskeidelik met pasiënte, gemeentelede en skoolkinders (skoolverlaters) onderhoude. Elkeen van hierdie onderhoude is uniek. Dit dui op 'n persoon-tot-persoon verhouding waarin daar deur middel van kommunikasie berading plaasvind. Die onderhoud is individueel en persoonlik van aard.

Marais en Brewis (1987) is van mening dat al die onderwysdepartemente in die Republiek van Suid-Afrika hoë prioriteit verleen aan die plek en waarde van onderhoudvoering in hulle onderskeie voorligtingsprogramme, en daar word verwag dat skoolvoorligters onderhoude met leerlinge sal voer.

Volgens Buys (1984) is die korrelering van die inligting van die kind met die beroepswêreld die gekompliseerde aspek van beroepsleiding, omdat dit 'n indringende kennis en insig by die skoolvoorligter veronderstel.

Die interpretasie van inligting oor die individuele leerling en die korrelering daarvan met die beroepsvereistes onderstreep Deutsch en Murphy (1966) se mening aangaande die kompleksiteit van die onderhoud. Aangesien al die beroepsleidingaktiwiteite van die voorligtingsprogram in die onderhoud kan kulmineer, sal dit uiteraard hoë eise aan die skoolvoorligter se vaardigheid in onderhoudvoering stel.

Kruger aangehaal in Marais en Brewis (1987) stel die kennis van onderhoudvaardighede as noodsaaklike voorvereiste vir geslaagde beroepsleiding. Gesprekke met 'n aantal persone wat vir beroepsleiding aan sekondêre skole verantwoordelik is, het aan die lig gebring dat nie almal vaardig is met betrekking tot onderhoudvoering nie en dat dit nie in alle skole ten volle en behoorlik verwesenlik word nie. Die belangrikste enkele rede wat vir die situasie verantwoordelik is, altans wat betref diegene met wie daar gesprekke gevoer is, is gebrekkige of geen opleiding in onderhoudvoering en -vaardighede nie.



3.2.2 Matriekresultate

Universiteitsopleiding vervul 'n belangrike rol in die optimale ontwikkeling van die menslike hulpbronne van 'n land. In die lig van die hoë koste verbonde aan sodanige opleiding, is die geldige identifisering van tersiêre akademiese potensiaal van die uiterste belang in die hedendaagse Suid-Afrika (Huysamen, 1998).

Sedert die publikasie van die eerste voorspellingstudies van tersiêre akademiese sukses ongeveer 'n eeu gelede, is hierdie navorsingsveld op soek na geldige voorspellers en optimale wyses om hierdie voorspellers te kombineer (Huysamen & Roozendaal, 1999).

Letterlik duisende ondersoekes is reeds oorsig en etlikes is plaaslik uitgevoer om die geldigheid van matriekpunte en aanlegtoetstellings as voorspellers van eerstejaar- en akademiese prestasie op universiteit te ondersoek. Afsien van die teoretiese belang van hierdie onderwerp, het dit ook praktiese nut. In velde soos medies, maatskaplike werk, ensovoorts, waar daar 'n beperkte getal opleidingsvakatures is, is die opleidingsinstansie verplig om slegs diene met 'n hoë waarskynlikheid van akademiese sukses te keur (Huysamen, 1998).

Met die verwagte toename in voornemende universiteitstudente (Breytenbach, 1996) mag keuring in ander vakrigtings ook nodig word. Oorwegings van deursigtigheid en verantwoordbaarheid vereis dat die geldigheid van keuringsveranderlikes soos matriekpunte en aanlegtoetstelling noukeurig ondersoek word.

3.2.2.1 Matriekresultate as 'n goeie voorspeller

Dekades reeds word die geldigheid van verskeie veranderlikes, waaronder vorige akademiese prestasie en aanlegtoetstelling as voorspellers van verskillende etniese studentegroepe se universiteitsprestasie ondersoek. Plaaslik en internasionaal is daar oor die algemeen gevind dat aanwysers van vorige akademiese prestasie (bv. hoërskoolprestasie) die beste en aanlegtoetsprestasie die naasbeste voorspeller van eerstejaarsprestasie op universiteit is (Huysamen, 1999; Van Rooyen, 2001)

Navorsing het dus oor die jare heen aangetoon dat universiteitsprestasie verband hou met sukses op skool – veral dan in die eerste studiejaar (Biggs, 1978; Watkins & Hattie, 1981; Behr, 1985) en hierdie bevindinge is bevestig deur talle ander navorsers.

Daar word onder andere gevind, (Botha aangehaal in Louw, 1994) dat matriekprestasie die beste enkele voorspeller van prestasie op universiteit is. Touron aangehaal in Louw (1994) dui ook vorige akademiese prestasie as die beste enkele voorspeller van tersiêre akademiese prestasie aan. Beide navorsers gebruik eindeksamenresultate in hul studies.

Matriekresultate is tradisioneel gebruik as die kriteria vir die toelating van voorgraadse studente aan die Universiteit van die Witwatersrand (Wits). Om 'n enkele aanduiding van matriekresultate vas te stel, word die simbole wat verkry is vir die verskeie vakke as toegekende punte voorgestel en dan gekombineer om 'n enkele waardebeoordeling te voorsien (Fakulteitswaardebeoordeling), en dit vorm die basis op grond waarvan keuringsbesluite geneem word. Navorsing wat in die verlede uitgevoer is aan Wits, en gebruik gemaak het van hierdie voorspellingsmetodes wat vir die blanke bevolking ontwerp is, het tot die gevolgtrekking gekom dat matriekresultate 'n effektiewe voorspeller van universiteitsukses is (Schochet aangehaal in Nunns & Ortlepp, 1994). Dit is egter belangrik om daarop te let dat hierdie resultate verkry is uit 'n tipiese blanke studentegroep, wat nie as opvoedkundig benadeeld bestempel kon word nie.

In nog 'n navorsingstudie (Behr, 1985) wat aan die Universiteit van Durban-Westville onderneem is, het die resultate getoon dat minstens 72% van die sukses in eerstejaarstudie op universiteitsvlak teruggevoer kan word na kennis en ervaring wat studente reeds op skool opgedoen het.

Matriekresultate stel 'n monster (eksemplaar) van akademiese prestasie voor. Die voorspeller, naamlik matriekresultate, het ook sommige praktiese voordele. Vir die oorgrootte meerderheid van voornemende studente, is dit meer gerieflik beskikbaar as die resultate van sielkundige toetse. Die aflê van 'n battery van sielkundige en opvoedkundige toetse vereis dat applikante by 'n universiteitskampus of een of ander toetsentrum moet aanmeld en dit kan ongerieflik en duur wees vir applikante van landelike gemeenskappe. Selfs al kan hierdie toetse maklik afgelê word, is 'n kombinasie van toetstelling en matriekresultate geneig om 'n beter voorspeller van tersiêre akademiese prestasie te voorsien, as elkeen afsonderlik (Huysamen & Raubenheimer, 1999).

'n Ondersoek deur Fourie (aangehaal in Fourie, 1991) na die moontlike keuring van nie-Afrikaanssprekende eerstejaarstudente vir toelating tot die Randse Afrikaanse Universiteit (RAU) het verder getoon dat studente wat hulle eerste studiejaar suksesvol afgelê het, oor betekenisvolle beter (hoër) matrieksimbole as die onsuksesvolle studente beskik het. In die ondersoek het die resultate van 'n diskriminantanalise getoon dat die suksesvolle studente (62,7%) en die onsuksesvolle studente (77,8%) korrek in hulle onderskeie groepe geklassifiseer word indien matrieksimbole as klassifikasieveranderlikes gebruik word.

Behr (1985) noem dan ook dat in die huidige eksamineringsstelsel die prestasie in die matriekeksamen die beste enkele voorspeller van akademiese sukses op tersiêre vlak is. Die persoon wat akademies goed op skool presteer het, het reeds die dissipline van sekere roetine en studiehoudings aangeleer wat tot voordeel in sy universitêre studies kan wees.

3.2.2.2 Die invloed van matrieksimbole en sielkundige faktore op akademiese prestasie

Fourie (1991) het 'n ondersoek uitgevoer om te bepaal wat die invloed is wat matrieksimbole en sekere psigologiese faktore op die prestasie van Afrikaanssprekende eerstejaarstudente aan die RAU uitoefen en om sodoende 'n moontlike keuringsmodel vir voornemende eerstejaarstudente te ontwikkel.

Daar is gebruik gemaak van twee ondersoeksgroepe, naamlik 'n 'suksesvolle' en 'n 'onsuksesvolle' groep. Die suksesvolle groep het al die studente verteenwoordig wat gedurende 1987 en 1988 as eerstejaarstudente aan die RAU geregistreer het en aan die volgende vereistes voldoen het (Fourie, 1991):

- Hulle huistaal moes Afrikaans gewees het; en
- Hulle moes Afrikaans as Eerste Taal in die standaard 10-eksamens geslaag het; en

- Hulle moes aan die einde van die tweede semester van die eerste studiejaar tot die tweede studiejaar gepromoveer het, om na alle waarskynlikheid hulle studies in die voorgeskrewe minimum tydperk te voltooi.

Die onsuksesvolle groep is al daardie studente wat oor dieselfde tydperk aan die RAU as eerstejaarstudente geregistreer het; wat ook aan die eerste twee vereistes soos by die suksesvolle groep voldoen het, maar wat nie tot die tweede jaar van studie gepromoveer het nie, en gevolglik ook nie hulle studies in die voorgeskrewe minimum tydperk sal voltooi nie (Fourie, 1991).

Bykomend is vir elke student gestel dat die Buro vir Universiteitsonderwys aan die RAU oor sekere – verkieslik alle – van sy diagnostiese gegewens wat tydens die diagnostiese toetsprogram ingesamel word, moes beskik. Studente waarvan geen diagnostiese data beskikbaar was nie, is nie in die ondersoek ingesluit nie. Die finale verdeling van die ondersoekgroepe was dat 1378 (70%) van die studente as suksesvol beskou kon word en 595 (30%) as onsuksesvol (Fourie, 1991).

3.2.2.3 Die vertolking van matrieksimbole

Om die invloed van matrieksimbole op akademiese sukses te bepaal, is as behoefte gestel dat die matrieksimbole op 'n eenvoudige, dog effektiewe wyse vertolk moes word. Die stelsel van vertolking wat in hierdie ondersoek gebruik is, is die sogenaamde M-telling (matriekgemiddeld) (Fourie aangehaal in Fourie, 1991). Hiervolgens varieer die totale telling – die M-telling vir 'n tipiese matriekulasievystelling – tussen 3 ('n kandidaat met ses E-simbole en met 3 vakke op hoërgraad) en 30 ('n kandidaat met ses A-simbole en alle vakke op hoërgraad).

3.2.2.4 Sielkundige meetinstrumente

Alle potensiële voltydse eerstejaarstudente aan die RAU is direk voor registrasie aan 'n omvattende battery sielkundige toetse, sowel as 'n volledige biografiese vraelys, onderwerp. Aangesien die studente getoets word nog voordat hulle enige formele kontak met die universiteitswese gehad het, word die invloed van, én die effek van die blootstelling aan die skool in der waarheid gepeil (Fourie, 1991).

3.2.2.5 Analise van die gegewens

Om die invloed van matrieksimbole op die akademiese prestasie van die Afrikaanssprekende studente te bepaal, is die M-telling vir elke student waarvan die matrieksimbole beskikbaar was, bereken. Om die vergelykbaarheid van die M-tellings tussen studente met ses matriekvakke en studente met meer as ses matriekvakke te bewerkstellig, word in elke geval slegs van die tellingwaardes van ses vakke gebruik gemaak. Die tellingwaardes van die twee amptelike tale, en

waar toepaslik die tellingwaarde van sekere toelatingsvakke tot sekere fakulteite, én die beste tellingwaardes van die oorblywende vakke om sodoende ses vakke se tellingwaardes te verkry, word gebruik (Fourie, 1991).

Die gegewens is soos volg ontleed:

- Eerstens is die invloed van die M-telling op die akademiese sukses van die hele ondergroep ondersoek. Indien 'n verband tussen die M-telling en akademiese prestasie aangetoon kan word, kan algemene keuring van alle Afrikaanssprekende studente vir toelating tot die universiteit baie maklik bloot op grond van 'n bepaalde minimum M-telling geskied.
- Tweedens is die moontlike invloed van sielkundige faktore – verkry vanaf die diagnostiese toetsgegewens van elke student – op akademiese prestasie bepaal. Dit is gedoen vir daardie studente wat met die toepassing van 'n bepaalde minimum M-telling nie toelating tot die universiteit sou verkry het nie. Die doel van hierdie oefening was om soveel as moontlik van die potensieel suksesvolle studente (minstens 50%) 'terug te wen' en tot die universiteit toe te laat (Fourie, 1991).

Dit het uit hierdie ondersoek weereens geblyk dat matrieksimbole positief korreleer met akademiese prestasie en dus as voorspellers van eerstejaar-universiteitsprestasie gebruik kan word. As voor-wetenskaplike uitgangspunt is gestel dat indien bloot op grond van 'n bepaalde M-telling gekeur word, 'n verlies van 10% van die suksesvolle studentegroep as aanvaarbaar beskou word. Op grond van hierdie uitgangspunt is 'n minimum M-telling van 11 as keuringskriterium gestel, aangesien in so 'n geval 8,7% van die suksesvolle studente uitgeskakel word (Fourie, 1991).

Word egter na die verhouding van onsuksesvolle tot suksesvolle studente gekyk wat deur so 'n keuringskriterium uitgeskakel word, blyk dit dat vir elke suksesvolle student wat uitgeskakel word, slegs ongeveer 1,6 onsuksesvolle studente uitgeskakel word. Dit het geblyk om ten opsigte van die verlies aan menspotensiaal en finansies 'n te duur oefening te wees. Gevolglik is besluit om 'n 'ander meganisme' in te voer wat soveel as moontlik van die suksesvolle en so min as moontlik van die onsuksesvolle studente moes 'terug wen' (Fourie, 1991).

Deur middel van die toepassing van 'n diskriminantanalise met die verskillende psigologiese toetse as diskrimineerderveranderlikes, is die PHSF 7-toets as 'n goeie diskrimineerder tussen suksesvolle en onsuksesvolle studente onderskei. Al die studente wat gevolglik met die toepassing van 'n minimum M-telling van 11 nie toelating tot die universiteit sou verkry nie, is onderwerp aan 'n keuring ten opsigte van hulle PHSF 7-tellings (Fourie, 1991).

Die resultate van die toetsing van hierdie keuringsvoorstel vergelyk egter goed met 'n keuringsvoorstel dat slegs op grond van 'n minimum M-telling van 9 gekeur moet word. Die

toepassing van laasgenoemde keuringvoorstel is egter baie makliker en meer voordelig in dié sin dat keuring baie vinniger afgehandel kan word, dat dit finansiële goedkoop is om so te keur en dat daar nie baie persone betrokke is by die keuringsproses nie (Fourie, 1991).

As finale keuringsvoorstel word dus aanbeveel dat alle Afrikaanssprekende eerstejaarstudente bloot op grond van 'n M-telling van groter of gelyk aan 9 gekeur word (Fourie, 1991).

Sander (1988) is van mening dat daar algemeen aanvaar word dat prestasie in die matriekeksamen die beste voorspeller van akademiese sukses op universiteit is. Navorsing wat gedoen is aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderrig poog om die druipeyfer in die eerstejaar Chemiekursus met die studente se matriekprestasies in Natuur-en Skeikunde en Wiskunde te korreleer. Die resultate het getoon dat 'n aansienlike hoeveelheid van die studente wat die Chemiekursusse gedruip het, swak matrieksimbole in Natuur-en Skeikunde en Wiskunde behaal het. Die gemiddelde simbole van hierdie twee vakke was ook heelwat laer as die simbole vir Biologie en ander vakke.

'n Studie wat genoodsaak is deur die swak resultate van eerstejaars in Rekeningkunde aan die Universiteit van Durban-Westville (UDW) is uitgevoer deur Samkin (1996). Die doel van die studie was om vas te stel of daar 'n ander kriterium as matriekresultate gebruik kan word vir die toelating tot eerstejaarrekeningkunde kursusse. Hierdie studie het empiriese bewyse voorsien van drie korrelasies wat verkry is. Die eerste korrelasie fokus op die verwantskap tussen die algemene matriekresultate en finale Rekeningkunderesultate soos behaal deur die studente. Die tweede korrelasie is daarop gemik om te bepaal of daar 'n verhouding bestaan tussen die punte wat behaal is in geselekteerde matriekvakke en die finale Rekeningkunde punte. Laastens word die verwantskap tussen die telling wat behaal is in die Akademiese Aanlegtoets (AAT) en die eerstejaar Rekeningkunderesultate ondersoek.

Die resultate wat verkry is uit hierdie studie dui aan dat daar 'n liniêre verwantskap bestaan tussen 'n student se algehele matriekresultaat en die finale Rekeningkunderesultaat wat verkry is deur beide die Departement van Opleiding en Onderwys en die Hoër Onderwys Departement studente. Die verwantskap tussen die algehele matriekresultate en die finale Rekeningkunderesultate, is egter sterker in die geval van Hoër Onderwys Departement studente (blanke studente). Studente se individuele matriek Engels, Wiskunde en Rekeningkunde resultate kan gebruik word om die variansie te verduidelik in die finale rekeningkunde resultate van suksesvolle studente. Vir alle studente is 26,4% van die variansie in die finale Rekeningkunderesultaat verklaar deur matriek Engels, Wiskunde en Rekeningkunderesultate. Vir Hoër Onderwys Departement studente (blanke studente), het matriek Wiskunde en Rekeningkunde geblyk goeie voorspellers te wees aangesien hulle beduidend die variansie verduidelik het van die finale Rekeningkunderesultaat. Slegs matriek Wiskunde het beduidend die variansie in die finale Rekeningkunderesultaat van Departement van Opleiding en Onderwys studente verklaar (Samkin, 1996).

Jackson en Young (1987) kom tot die gevolgtrekking dat die verskillende eksamenstelsels van mekaar verskil wat die opvoedkundige voorbereiding vir universiteit betref. Gous aangehaal in Louw (1994) haal verskeie navorsingsresultate aan wat die invloed van persoonlikheids- en omgewingsfaktore op tersiêre sukses beïnvloed en behalwe skoolprestasie beklemtoon. Louw (1991) verwys na die volgende geïdentifiseerde voorspellers van tersiêre akademiese sukses by die voornemende student: intelligensie en aanleg; gewigstoekenning aan elemente van vorige prestasie om voorspellingsgeldigheid te verhoog; vorige kennis; studiestyl; studiemotivering; en akademiese selfkonsep. Jacobs aangehaal in Louw (1994) identifiseer min of meer dieselfde faktore wat sukses op tersiêre vlak beïnvloed, maar gaan 'n stap verder en werk uit wat die relatiewe bydrae van elke aspek is.

3.2.2.6 Matriekresultate as 'n swak voorspeller

Daar is algemeen aanvaar dat maatstawwe van vorige akademiese prestasie, soos matriekresultate, die geldigste voorspeller van akademiese sukses was, met aanlegtoetstellings as die tweede beste voorspeller (Huysamen & Roozendaal, 1999).

Alhoewel matriekprestasie (Botha aangehaal in Louw, 1994) aangedui word as die beste enkele aanduiding van tersiêre akademiese prestasie, verwys verskeie navorsers na die beperkte voorspellingskrag van hierdie veranderlike.

In 'n ontleding van die matriekprestasie en universiteitswelslae behaal deur 397 mediese studente wat tussen 1980 en 1985 tot die Universiteit van die Witwatersrand toegelaat is, word gevind dat die Transvaalse Onderwysdepartement-kandidate se matriekpunte betekenisvol hoër as dié van studente van elders is, tog het die TOD-studente nie beter in die eerstejaar mediese kursusse gepresteer nie (Louw, 1994).

Die gebruik van matriekresultate as die basiese of primêre bepaler van universiteitstoegang is algemeen in baie lande, soos Australië en die VSA, waar daar sterk kompetisie is vir universiteitstoegang. Daar is navorsingsondersoeke wat hierdie metodes ondersteun maar, oor die algemeen, is die vermoë van hierdie tegnieke om sukses te voorspel, baie beperk (Riggs & Riggs, 1990; Graham, 1991).

Selfs in studies wat belowend klink, moet hierdie metodes met versigtigheid oorweeg word. Manning, Killen en Taylor (1993) het byvoorbeeld 'n korrelasie van 0,415 gevind tussen die 'New South Wales' hoërskoolsertifikaat en die tersiêre-toegang telling (TTT) en die graadpuntgemiddelde (GPG) van 2,287 voorgraadse studente in kursusse aan die Universiteit van Newcastle, Australië. Manning et al. (1993) het egter tot die gevolgtrekking gekom dat die variëring van die afsnypunt van TT-tellings wat vereis word vir universiteitstoelating (ten minste in die reeks 230 tot 300, waar 500 die maksimum telling is) dit 'n baie klein effek sal hê op die waarskynlikheid van sukses van die kohort van studente wat bestudeer is.

Soortgelyke gevolgtrekkings is gekry deur Chase en Jacobs (1989), Johnes (1990), en Larose en Roy (1991), in verband met die beperkte voorspelbaarheidswaarde van akademiese skoolprestasie of universiteitstoelatingseksamens. Pogings om volwasse studente se sukses te voorspel op die basis van gestandaardiseerde toetse het dieselfde beperkte sukses gehad.

Manning et al. (1993) rapporteer 'n korrelasie van slegs 0,202 tussen tellings van die Australiese Skolastiese Aanlegtoets (Vorm 101) en die GPG van 'n groep van 252 volwasse studente in voorgraadse programme. In Suid-Afrika is daar beperkte bewyse van die voorspellingsgeldigheid van matriekresultate.

Jawitz (1995) is van mening dat matriekresultate (met die uitsluiting van die Departement van Opleiding en Onderwys matrikulante) goed korreleer met sukses op universiteitsvlak, veral eerstejaarsvlak. Onlangse kurrikulumveranderinge in Suid-Afrika beteken dat hierdie bewerings nou as problematies hanteer moet word.

Meer onlangs, is daar in die Verenigde State van Amerika aandag gevestig op die moontlikheid dat hierdie voorspellers sistematies een demografiese groep bo 'n ander groep kan bevoordeel. Hierdie tendens kan veral in lande aangetref word waar streng toelatingsprosedures toegepas word. So 'n moontlikheid sal lei tot 'n groot mate van kommer onder voornemende studente, ouers, beraders en universiteitsinstansies (Huysamen & Roozendaal, 1999).

Matriekresultate is al 'n geruime tyd lank bestempel as goeie voorspellers van akademiese sukses op universiteit, maar daar word gewaarsku teen die gebruik van hierdie resultate as die primêre keuringskriteria (Van Eeden, De Beer & Coetzee, 2001).

Volgens Nunns en Ortlepp (1994) is die gebruik van matriekresultate van Suid-Afrikaanse studente wat nie uit 'n benadeelde agtergrond kom nie, aanvaarbaar. Die resultate van plaaslike navorsing in terme van benadeelde studente is egter minder waardevol.

Schochet (1994) is van mening dat resultate wat behaal is in 'n benadeelde sosiale en opvoedkundige stelsel, nie akademiese potensiaal akkuraat reflekteer nie. Deur dus gebruik te maak van die resultate wat verwerf is in 'n diskriminerende opvoedkundige stelsel kan die persepsie ontstaan dat die keuringsprosedures onregverdig is.

Schochet aangehaal in Nunns en Ortlepp (1994) noem dat vorige navorsingsondersoeke wat uitgevoer is aan Wits gevind het dat Departement van Opleiding en Onderwys matriekresultate nie daaropvolgende akademiese sukses voorspel nie.

Huysamen (1999) het bloot weer die eksamenresultate van ander onderwysdepartemente as dié van blankes verontagsaam aangesien hulle van mening was dat dié departemente se resultate nie van enige waarde was vir die voorspelling van sukses nie.

Ook Venter (1995) noem dat, alhoewel skolastiese prestasie voorheen as 'n redelike voorspeller van sukses in tersiêre onderwys aangedui is, dit blyk dat skolastiese prestasie in die eksamens van die Departement van Opleiding en Onderwys nie 'n geldige voorspeller van sukses op universiteit is nie.

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat die Senior Sertifikaat resultate blyk 'n onbetroubare voorspeller van sukses in tersiêre onderrig te wees, veral vir studente van histories benadeelde skole (Dawes, Yeld & Smith, 1999; Miller & Bradbury, 1999; Miller, 1992).

Sedert swart Suid-Afrikaners onderworpe was aan beduidende opvoedkundige benadeling, kan hulle matriekresultate nie gebruik word as ware refleksies van hulle akademiese potensiaal nie. Daar word gedemonstreer hoe die eksklusiewe gebruik van skoolresultate as toelatingskriteria kan lei tot 'n onregverdige uitsluiting van 'n beduidende deel van swart studente in terme van universiteitstoelating. Tog is matriekresultate in die verlede aanvaar as 'n geskikte voorspeller van sukses aan Suid-Afrikaanse universiteite, en het dit die sentrale, hoofkriteria van aanvaarding en toelating geword (Potter & Jamotte; Shochet aangehaal in Skuy, 1996).

De Villiers aangehaal in Huysamen & Raubenheimer (1999) dui aan dat sommige Departemente van Opleiding en Onderwys studente met swak matriekresultate aangeraai is om vir minder kursusse te registreer as wat tipies vereis word, en daar is gevind dat hulle dan relatief goed gevaar het in hierdie kursusse.

3.2.2.7 Voorspellers van skolastiese prestasie

In die moderne tegnologiese gemeenskap word daar al hoe meer druk op 'n kind uitgeoefen om veral op skolastiese gebied te presteer deur 'n hoë gemiddelde punt te behaal (Grobler, Myburgh & Kok, 1998).

Navorsing toon aan dat, naas intelligensie, sekere nie-intellektuele veranderlikes ook as voorspellers van skolastiese prestasie geïmplementeer moet word (Meyer, 1988).

Volgens Meyer (1988) is daar gedurende die afgelope paar dekades aktief deur navorsers gepoog om die voorspelbaarheid van skolastiese prestasie te verhoog. Verskeie jare reeds probeer navorsers om skolastiese prestasie met behulp van intelligensietoetstellings te voorspel.

By die voorspelling van skolastiese prestasie op sekondêre skoolvlak het dit al hoe duideliker geword dat, behalwe intelligensie en ander verstandsfaktore, daar ook nie-intellektuele veranderlikes moet wees wat as voorspellers ingespan kan word (Meyer, 1988).

Die behoefte aan beter skolastiese prestasie het aanleiding gegee tot 'n ondersoek na twee nie-intellektuele veranderlikes wat moontlik 'n rol by skolastiese prestasie kan speel, naamlik self- en tydkonsep. (Grobler, Myburgh & Kok, 1998)

3.2.2.7.1 Die selfkonsep

Uit die oorsese literatuur blyk dit dat sedert 1960, hierdie aangeleentheid die belangstelling van baie navorsers gaande gehad het. Hier te lande is daar egter 'n aansienlike leemte op hierdie gebied (Meyer, 1988).

Kearns aangehaal in Grobler, Myburgh en Kok (1998), meen dat 'n positiewe selfkonsep die belangrikste faktor ter motivering van beter skolastiese prestasie is.

3.2.2.7.2 Definisie van die selfkonsep

Verskeie definisies van die selfkonsep kom na vore in die literatuur.

Burns aangehaal in Meyer (1988) definieer die selfkonsep as die somtotaal van die sienings wat 'n persoon van hom-/haarself het en dit bestaan uit oortuigings, evaluasies en gedragstendense. Dit impliseer dat die selfkonsep beskou kan word as 'n oormaat van houdings teenoor die self wat uniek is ten opsigte van elke persoon.

Hamachek aangehaal in Meyer (1988) verwys na die selfkonsep as 'n bepaalde groep idees en houdings waarvoor ons beskik ten opsigte van ons bewustheid op 'n gegewe tyd.

Horrocks en Jackson aangehaal in Meyer (1988) definieer die selfkonsep as 'n waardegebaseerde kognitiewe-emosionele simbolisering van die organisme wat met verloop van tyd groei deur rypwording/maturasie en ervaring.

Die begrip "selfkonsep" verwys na 'n persoon se ingesteldheid teenoor gevoelens jeens en kennis van sy of haar eie vermoëns, vaardighede, voorkoms en sosiale aanvaarbaarheid. Indien die kind glo dat hy of sy oor die nodige vermoëns beskik, met ander woorde, indien hy of sy 'n positiewe selfkonsep het, behoort dit hom of haar te motiveer om te presteer. Prestasie kan ook daartoe bydra dat die kind glo dat hy/sy oor die nodige vermoëns beskik en dit kan lei tot 'n meer positiewe selfkonsep. Daar is dus wisselwerking tussen selfkonsep en prestasie (Botes aangehaal in Grobler, Myburgh & Kok, 1998).

Vrey aangehaal in Meyer (1988) som die belangrikste essensies van die selfkonsep soos dit in die literatuur uitkristalliseer word, op.

- a) Die totaal konsepsies van 'n persoon se self vorm 'n struktuur waarin sommige van die konsepsies op 'n gegewe tydstip belangriker as die ander is. Uit hierdie gestalt van konsepte word 'n kern onderskei wat die selfkonsep genoem word.
- b) Die selfkonsep bestaan nie in isolasie nie, maar ontstaan en word gevorm deur die omgang met andere.
- c) Die selfkonsep bestaan uit 'n georganiseerde konfigurasie van konsepsies van die self wat dinamies van aard is.
- d) Die selfkonsep word gevorm uit die subjektiewe evaluering van ervarings in 'n samelewingskonteks of -situasie. Uit hierdie evaluering spruit lae of hoë selfagting.
- e) Die selfkonsep bestaan uit oortuigings van die individu omtrent sy self, selfidentiteit, sy rolle en moontlikhede. Hierdie oortuigings is vir die betrokke persoon die waarheid sonder dat hy twyfel aan die geldigheid daarvan.
- f) Die selfkonsep ontstaan as gevolg van bepaalde houdings teenoor die self. Hierdie houdings het kognitiewe, affektiewe- en gedragskomponente.

Vrey in Meyer (1988) vat bogenoemde saam deur die selfkonsep te definieer as “die konfigurasie van oortuigings van 'n persoon omtrent homself wat dinamies is en waarvan hy gewoonlik bewus is of bewus kan word.”

'n Vraag wat onvermydelik na vore tree wanneer selfkonsep en skolastiese prestasie ter sprake kom is:

Selfkonsep en skolastiese prestasie: Watter een is bepalend vir die ander?

Alhoewel baie navorsers voel dat daar assimetrie bestaan in die kousale verband tussen die selfkonsep en skolastiese prestasie, is daar weinig eenstemmigheid omtrent die rigting van hierdie kousale assimetrie. Shavelson en Bolus aangehaal in Meyer (1988) het onder andere die kousale predominansie van die selfkonsep en skolastiese prestasie ondersoek by junior- sekondêre leerlinge. Die kruissloeringpaneelkorrelasie-tegniek is ingespan en daar is gevind dat die selfkonsep kousaal predominant staan teenoor skolastiese prestasie. Pottebaum, Keith en Ehly aangehaal in Meyer (1988) het ook die kousale verwantskap tussen die selfkonsep en skolastiese prestasie ondersoek. Longitudinale data van 23 280 hoërskoolleerlinge is geanaliseer en die resultate dui daarop dat daar nie 'n kousale verwantskap tussen die selfkonsep en skolastiese prestasie bestaan nie.

Bogenoemde navorsingsresultate dui opnuut die onsekerheid aan wat bestaan rakende die oorsaaklikheid tussen selfkonsep en skolastiese prestasie. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is daar volstaan met die veronderstelling dat daar wel 'n wederkerige verwantskap bestaan tussen die selfkonsep en skolastiese prestasie (Meyer, 1988).

In 'n ondersoek deur Meyer (1988) is daar ook gevind dat:

- a) die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes (met enkele uitsonderings) nie voorspellingswaarde vir die skolastiese prestasie van leerders in die sekondêre skool het nie.
- b) die skolastiese selfkonsepveranderlikes 'n meer beduidende bydrae tot die voorspelling van skolastiese prestasie in die sekondêre skool lewer as die totale IK-telling van die leerder.
- c) die voorspelling van skolastiese prestasie in die sekondêre skool gefasiliteer word deur die IK en die selfkonsep gesamentlik as voorspellers te implementeer.

Die probleem is egter dat 'n positiewe selfkonsep op sigself nie hoë skolastiese prestasie verseker nie. Die bemeestering van kognitiewe vaardighede en bekwaamhede word ook deur die tydigse voltooiing van opdragte beïnvloed, soos die tydsgrense wat in toetse en eksamens gestel word (Grobler, Myburgh & Kok, 1998).

Tyd is, volgens Ben-Baruch, Myburgh, Wiid en Anderssen aangehaal in Grobler, Myburgh en Kok (1998) "...inseparably associated with achievements and success (p. 49)".

Uit navorsing wat onder meer deur Ben-Baruch, Myburgh en Anderssen, aangehaal in Grobler, Myburgh en Kok (1998) gedoen is, is bevind dat persone met 'n toekomsgerigte tydkonsep dikwels, wat sowel kwaliteit as kwantiteit betref, 'n hoër graad van produktiwiteit handhaaf as persone met 'n andersoortige tydkonsep. Daar bestaan dus 'n vermoede dat 'n leerling met 'n positiewe selfkonsep en 'n toekomsgerigte tydkonsep gemotiveerd sal wees om te presteer.

3.2.2.7.3 Definisie van die tydkonsep

Jacques aangehaal in Grobler, Myburgh en Kok (1998) onderskei tussen twee aspekte of "tipes" van tyd, naamlik fisiese en psigiese tyd. Ten einde die aspekte van tydbeleving in sy studie te kan beskryf, maak Jacques van twee Griekse woorde gebruik, naamlik *chronos* en *kaïros*, wat aan die metodologie ontleen is. *Chronos* dui op die chronologiese, punt-vir-punt-tydstippe wat mekaar opvolg en met horlosies en chronometers meetbaar is, met ander woorde horlosie- of kalendertyd. In teenstelling met horlosietyd is daar *kaïros*, 'n beleving van tyd wat weer met menslike voornemens, behoeftes en doelstellings te make het. *Kaïros* dui dus op die tyd waarin gebeurlikhede afspeel met 'n begin, 'n middel en 'n einde. Die fisiese komponent van tyd word deur *chronos* verteenwoordig, terwyl die psigiese of belewingskomponent van tyd deur *kaïros* verteenwoordig word.

Volgens Burgers aangehaal in Grobler, Myburgh en Kok (1998) is die meetbare eienskap van tyd (horlosietyd) uiters bruikbaar en van die grootste belang by die regulering van die moderne, eerste-wêreld- sameleving. 'n Onvermydelike implikasie van kalender-tyd is dat die tyd in verlede,

hede en toekoms verdeel word. Vanuit die verlede beplan die mens in die hede vir sy toekoms. Deur hierdie beplanning gee die mens ook sin aan die verlede en rig hy homself op die toekoms.

Die belewingskomponent van tyd word in subjektief-individuele tyd en sosiaal-kulturele tyd verdeel, welke komponente saam die sogenaamde “tydkonsep” by die mens uitmaak. Die verskil in tydkonsep binne kultuurgroepe is veral opvallend wanneer die moderne Westerse tegnologies-georiënteerde perspektief met dié van die meer tradisioneel-georiënteerde perspektief vergelyk word. Die Westerling is in sy eie konsep van tyd vasgevang, naamlik dat tyd vinnig verbygaan. Anders as die Westerling se verlede-hede-toekoms-tydkonsep, het die swartman in sy tradisionele Afrika-kultuur ‘n hede-verledetyd-idee (Burgers aangehaal in Grobler, Myburgh & Kok, 1998).

Ben-Baruch aangehaal in Grobler, Myburgh & Kok (1998) is van mening dat die mens tyd op minstens 3 basiese wyses beleef:

- Tyd is siklies – dit is ritmies en herhalend en dit is nie ‘n skaars hulpbron nie, met die gevolg dat daar geen rede is waarom daar gehaas moet word nie.
- Tyd is lineêr en oneindig (onbegrens) – tyd word beleef as synde ‘n konstante vloeï in een rigting; die mens moet hom dus haas en noukeurig vooruit beplan ten einde sekere resultate binne ‘n onomkeerbare dog uitgestrekte tydperk te bereik.
- Tyd is lineêr en begrens – tyd is afgemeet en beperk, met die gevolg dat dit druk op alle betrokkenes uitoefen om aan die eise wat die tydbeperkings stel, te voldoen.

Hoewel die drie wyses waarop die mens tyd beleef nie noodwendig onderling uitsluitend is nie, sal een van die drie tog dominant wees, selfs al doen geleenthede hulle soms voor waarby een van die ander twee tydkonsepte tydelik dominant is (Grobler, Myburgh & Kok, 1998).

Die kind word binne sy of haar kultuur “geleer” om tyd te orden en dit doelgerig aan te wend met ander woorde om tydgebonde te wees. Hierdie leerproses kan egter óf bewustelik óf toevallig voltrek word. Ben-Baruch, aangehaal in Grobler, Myburgh en Kok (1998), spreek dan ook die behoefte uit dat die kind op skool doelbewus vertrouwd gemaak moet word met die lineêr begrensde tydkonsep om sodoende in die skool en ook in sy latere lewe te kan presteer, aangesien dit die tydkonsep van die tegnologiese wêreld is wat die ekonomiese pas aangee.

3.2.3 Geslag

3.2.3.1 Geslag en ongelykheid

Aangesien kennis sosiaal bepaal en ook sosiaal verwerf word, is dit realisties om verskillende patrone te verwag ten opsigte van prestasie met die oog op geslag. As gevolg van die manier waarop seuns en meisies behandel word, en die sosio-kulturele verwagtinge wat onderwysers,

ouers en studente het, ontwikkel hulle verskillende sienings omtrent die wêreld en verskil die wyses waarop hulle sin maak uit die dinge rondom hulle (Murphy aangehaal in Sutherland, 1999).

Studente betree hoër onderrig met sekere vasgestelde verwagtinge. Daar is baie min bewyse van ingebore verskille in die vermoëns en emosies van mans- en vrouestudente. Die verskille wat aangetref word in die akademiese prestasie van die twee geslagte moet eerder toegeskryf word aan die verskillende wyse waarop opvoeders optree teenoor die geslagte (Sutherland, 1999).

Gourley rapporteer in 'n koerantartikel met die opskrif "African schooling gender gap needs narrowing", dat uit die 17 lande in sub-Sahara Afrika waarvoor data beskikbaar was, die afwesigheid van 'n geslagsgaping in skooldeelname slegs in Suid-Afrika en Mauritius aangetref is (Natal Mercury, 26 Februarie, 1997). Die RGN-uitgawe, *The Graduate*, (1997:16) verklaar dat geslagswanbalanse wat 'n dekade of meer bestaan het, uitgeroei is. In 1985 was net 39% van die totale aantal gegradueerdes, vroue, terwyl in 1994, hulle byna die helfte van gegradueerdes uitgemaak het (Sutherland, 1999).

Data soos hierdie lei daartoe dat baie opvoeders en politici die siening het dat geslag nie langer 'n 'probleem' in Suid-Afrika is nie. Debatte in verband met geslagsgelykheid duur egter voort. Die 'probleem' van geslag is nie eenvoudig oplosbaar deur gelyke toegang tot opvoedkundige instellings nie. Gourley (Natal Mercury, 26 Februarie, 1997) is van mening dat daar in lande (soos Suid-Afrika) waar skoling vir meisies die norm is, en selfs die wet, ons inskiklik geraak het oor die subtiele kodes wat meisies onderdruk (Sutherland, 1999).

Shaw aangehaal in Sutherland (1999) praat van dieselfde inskiklikheid wat aanneem dat die verbetering van toegang tot onderwys en opleiding 'n gepaste manier is om sosiale geregtigheid te laat geskied.

The Graduate (1997) voorsien duidelike bewyse van 'n geslagsgaping in die uitkomste van die Suid-Afrikaanse opvoedkundige stelsel. Die gemiddelde inkomstepakket vir manlike gegradueerdes in diens van die private sektor vir die periode 1981-1994 het gewissel tussen R 130 000 en R150 000. Die gemiddelde inkomstepakket vir vroue gegradueerdes, vir dieselfde periode, ook in diens van die private sektor, was tussen R 60 000 en R 70 000. Dit is slegs een voorbeeld van hoe 'n egalitaristiese opvoedkundige stelsel kan lei tot bevooroordeelde uitkomste. Dit sal kortsigtig wees om te ontken dat verbeteringe wel voorgekom het. Baie handeling van blatante diskriminasie gedurende die apartheidsera van Suid-Afrika is verwyder (Sutherland, 1999).

Chapman aangehaal in Sutherland (1999) is van mening dat daar nie openlike verwagtinge van uiteenlopende prestasies onder manlike en vroulike studente waargeneem word nie. Wat egter beduidend is, is die onbewustheid ten opsigte van verskillende leerstyle. Eksplisiete diskriminasie kom voor as 'n onwaarskynlike verklaring vir die verskillende patrone van

prestasie, en redes hiervoor kan gevind word in die kurrikulum, onderrig en assesseringstegnieke. In terme van assessering, word toetse saamgestel deur die toetsopsteller se konstruk van die vak wat baie keer 'n manlike/westerse oriëntasie het.

3.2.3.2 Geslag en die voorspelling van akademiese prestasie

Volgens Huysamen en Roozendaal (1999) dui die Amerikaanse navorsingsresultate daarop dat die tersiëre akademiese prestasies van mans en vroue differensieel voorspel word, aangesien die punte wat deur vroue behaal word vir dieselfde hoërskool- en aanlegtoetsprestasie, hoër is as dié wat vir hulle voorspel is, en in die geval van mans, is die situasie omgekeerd.

'n Aantal studies in die Verenigde State het gevind dat die voorspelling van die gemiddelde graadpunt, deur gebruik te maak van hoofsaaklik aanlegtoetspunte, die prestasies van vrouens onderskat, terwyl die teenoorgestelde aangetref word by mans. Dit beteken dat vir enige bepaalde voorspellingstelling, die werklike maatstafstellings van vroue hoër is as die maatstafstelling wat vir hulle voorspel is, terwyl dit laer is vir mans. Dus, onder die aanname van gelyke hellings, is die regressielyn vir vroue hoër as die regressielyn vir die totale groep mans (Huysamen & Roozendaal, 1999).

Verskeie redes vir hierdie verskynsel is reeds ondersoek. Sommige van hierdie redes hou verband met verskille van sielkundige aard (byvoorbeeld groter selfdissipline, ywerigheid en meer doeltreffende studiegedrag onder vroue), terwyl ander redes vir hierdie verskynsel meer kosmies van aard is, soos byvoorbeeld vroue se uitmuntende skryfvaardighede en hulle geneigdheid om kursusse te kies met meer genadige puntetoekenningstandaarde (Huysamen & Roozendaal, 1999).

Verskeie verklarings van sielkundige aard is aangevoer vir die ondervoorspelling van vroue se akademiese prestasie. Hierdie studie fokus op 'n meer alledaagse verduideliking wat byna kwalifiseer as 'n statistiese artefak (kunsproduk), naamlik, die kurrikulêre keuse van studente. Indien vroue 'n neiging het om in groter verhoudings te registreer vir kursusse waarin hoër Gemiddelde Kurrikulum Persentasiepunte (GKPP) behaal word, en mans hoofsaaklik kursusse kies waarin laer GKPP's behaal word, sal kurrikulêre keuse 'n veranderlike raak in die verduideliking van akademiese ondervoorspelling van vroue. Daar kan egter steeds aangevoer word dat vroue meer intelligent is en dat die gemiddelde van die kursusse waarvoor hulle geregistreer is hoër is as dié waarvoor minder intelligente mans geregistreer het (Huysamen & Roozendaal, 1999).

In Amerikaanse navorsing is gevind dat hulle hoërskool-graadpuntgemiddelde nie groot differensieële voorspellings maak ten opsigte van tersiëre-akademiese prestasie van mans en vrouestudente nie. Die huidige bevindinge stel egter voor dat die plaaslike eksamenresultate

inderdaad vroue se akademiese prestasie ondervoorspel, alhoewel dit in 'n mindere mate is as die skolastiese vermoëns toetsresultate (Huysamen & Roozendaal, 1999).

In sy hersiening van die Amerikaanse navorsing ten opsigte van differensiële geldigheid van hoërskoolprestasie en toelatingstoetse, het Linn (1982; 1990) tot die gevolgtrekking gekom dat tellings op die *Scholastic Aptitude Test* (SAT) en dié op die *American College Testing* (ACT) toetsbattery (die twee gewildste toelatingstoetse in die VSA) effens hoër (ongeveer 0,07) gekorreleer het met die *Grade Point Average* (GPA) van vroue as vir mans. Hierdie effense hoër voorspelbaarheidsgeldigheid vir vroue was van toepassing op enkele korrelasies sowel as meervuldige korrelasies indien hoërskoolprestasie met aanlegtoetstellings gekombineer is (Huysamen & Raubenheimer, 1999).

Huysamen en Raubenheimer (1999) het ook gevind dat vir die gemiddelde SAT-tellings, die regressievergelyking vir mans, die *Grade Point Average* (GPA) van vrouens tussen 'n kwart en een standaard afwyking ondervoorspel het, wat herlei kan word na 0,36 punte op die vier-punt GPA-skaal. Soortgelyke resultate is gevind toe ACT-tellings as voorspellers gebruik is. 'n Kombinasie van hoërskool GPA - en ACT-tellings het egter hierdie ondervoorspelling laat afneem van 0,27 na 0,20 punte (ACT 1973). In hulle studie van 45 kolleges, is daar bewyse gevind van baie minder differensiële voorspelling: 'n Meervuldige regressievergelyking met hoërskool GPA en SAT het die GPA van vroue met 0,06 punte ondervoorspel en die GPA van mans oorvoorspel met dieselfde speling.

Daar moet egter ook aandag gevestig word op 'n ander demografiese veranderlike wat verskille op vermoënstoetse tot gevolg sal hê. Seuns is daartoe geneig om hoër punte te behaal as meisies in numeriese toetse, meganiese redenering en ruimteverhoudings. Meisies behaal weer hoër punte by toetse in verband met akkuraatheid, spel- en taatgebruik (Huysamen & Raubenheimer, 1999).

3.2.3.3 Geslag en leer

Eerstejaarstudente in die Geskiedenis Departement aan die Universiteit van Zoeloeland is gevra om 'n vraelys te beantwoord, saamgestel uit 'n kombinasie van vrae uit Entwistle aangehaal in Sutherland (1999) se vraelys en unieke vrae wat deur die navorser saamgestel is. Reedsbestaande vraelyste, soos byvoorbeeld dié van Entwistle aangehaal in Sutherland (1999), is ontwerp uit vrae oor studente se leerbenaderings, alhoewel nie een van hierdie vraelyste 'n geslagsdimensie voorsien het nie. Studente moes hul antwoorde op 'n vyfpunt-skaal aandui ("strongly agree" tot "strongly disagree").

Baie van hierdie vrae was nie maatstawwe van studenteprestasie nie, maar eerder 'n aanduiding van hoe studente hulself waarneem. Die verskille wat die navorsing openbaar het, dui op verskille in die algemene 'akademiese selfbeeld' (Sutherland aangehaal in Sutherland, 1999), eerder as hul werklike prestasie.

Studente is die geleentheid gebied om anoniem te bly, wat die meeste verkies het om te doen, en om vrae te vra wat die inhoud van die vraelys kon verduidelik. Die navorser was beskikbaar om enige vrae te beantwoord. 'n Totaal van 63 studente het die vraelys beantwoord: 38 vroulike studente en 25 manlike studente. 'n Aantal verskille het te voorskyn gekom in die studente se antwoorde ten opsigte van die kultuur van hoër onderrig. Die eerste van hierdie is die aanneem van 'n oppervlakbenadering tot leer (Sutherland, 1999).

3.2.3.3.1 Die oppervlakbenadering

Beide mans en vroue het die tendens getoon om 'n oppervlakbenadering tot leer aan te neem. Die tendens is egter meer duidelik onder vrouestudente soos voorgestel (Sien Tabel 3.1) deur die konsekwente hoër persentasie vrouestudente wat ooreengestem het met stellings wat aanduidend is van die aanneem van hierdie benadering (Sutherland, 1999).

Tabel 3.1

Menings van die Twee Geslagte Ten Opsigte Van die Oppervlakbenadering van Leer (Sutherland, 1999)

Stelling	Vroue wat saamstem (%)	Mans wat saamstem (%)
Dit is nie altyd nodig om die betekenis te verstaan van dit wat ek gevra word om te lees nie.	21	8
Ek vind gereeld dat ek materiaal lees sonder dat ek regtig dit verstaan.	60	24
Ek ervaar probleme met die afhandeling van al die leeswerk wat daar van my verwag word om te doen.	68	56

Beide groepe studente maak hoofsaaklik staat op memorisering of papegaaileer, wat dikwels lei tot 'n oppervlakbenadering tot leer (Tabel 3.2). Weereens, is die tendens meer duidelik onder vrouestudente (Sutherland, 1999).

Tabel 3.2

Menings van die Twee Geslagte Ten Opsigte Van Pappegaaileer (Sutherland, 1999)

Stelling	Vroue wat saamstem (%)	Mans wat saamstem (%)
Wanneer ek lees probeer ek die belangrike feite memoriseer wat later handig te pas kan kom.	56	47
Die beste manier vir my om die mening van tegniese terme te verstaan is om die definisies van die handboek te onthou.	84	76
Ek vind dat ek moet konsentreer tydens die memorisering van dit wat ons moet leer.	32	26

Daar is ook bewyse gevind dat beide groepe studente probleme ervaar het met die samevatting van dit wat hulle geleer het deur memorisering (Tabel 3.3). Vrouestudente het hier ook sterker tendense getoon as mansstudente (Sutherland, 1999).

Tabel 3.3

Menings van die Twee Geslagte Ten Opsigte Van die Samevatting van Leermateriaal (Sutherland, 1999)

Stelling	Vroue wat saamstem (%)	Mans wat saamstem (%)
Alhoewel ek oor die algemeen feite en details onthou, vind ek dit moeilik om dit in die algehele prentjie in te pas.	58	48

Mansstudente het egter 'n groter behoefte getoon vir die navolging van baie spesifieke instruksies (Tabel 3.4), wat geassosieer word met 'n oppervlakbenadering tot leer, en ook met 'n strategiese benadering tot leer (Sutherland, 1999).



Tabel 3.4

Menings van die Twee Geslagte Ten Opsigte Van die Navolging van Spesifieke Instruksies (Sutherland, 1999)

Stelling	Vroue wat saamstem (%)	Mans wat saamstem (%)
Ek hou daarvan om presies te weet wat ek moet doen in opstelle en ander vasgestelde werksopdragte.	53	60
Wanneer ek 'n opdrag uitvoer, probeer ek in gedagte hou wat die spesifieke dosent sal wil hê.	47	60

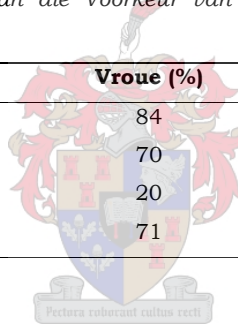
3.2.3.3.2 Voorkeure vir die metode van assessering

Die metode van assessering wat gewoonlike in hoër onderrig gebruik word, is die lang opsteltipe vrae, kort objektiewe tipe vrae, meervuldige keuse vrae en mondelinge aanbiedinge. Die lang opsteltipe vrae is die metode van assessering wat deur beide groepe studente voorkeur verkry (Tabel 3.5), terwyl meervuldige keusevrae die minste voorkeur kry (Sutherland, 1999).

Tabel 3.5

Menings van die Twee Geslagte Ten Opsigte Van die Voorkeur van die Assesseringsmetode (Sutherland, 1999)

Voorkeur vir metode van assessering	Vroue (%)	Mans (%)
Lang opstel	84	76
Kortvrae	70	69
Meervoudige keuse	20	18
Mondelinge voordrag	71	72



3.2.3.3.3 Tydsbestuur

Beide groepe studente ervaar probleme met effektiewe tydsbestuur, tog kom dit voor asof vrouestudente groter besware ten opsigte van tydsbestuur uitspreek (Tabel 3.6). Alhoewel daar geen ondersteunende data in die navorsing is nie, kan dit die groter huishoudelike verantwoordelikhede van vroue reflekteer (Sutherland, 1999).

Tabel 3.6

Menings van die Twee Geslagte Ten Opsigte Van Tydsbestuur (Sutherland, 1999)

Stelling	Vroue wat saamstem (%)	Mans wat saamstem (%)
Ek ervaar dit moeilik om te studeer na lesings.	29	20
Ek vind dit maklik om my studietyd effektief te organiseer.	6	24
Ek lê baie keer wakker in die nag as gevolg van kommer ten opsigte van werk wat ek nie sal voltooi nie as gevolg van onbeskikbare tyd.	85	72

3.2.3.3.4 Motivering vir leer

Die data openbaar sommige teenstrydigheid in terme van die motivering wat studente het om te leer en dit kan dui op 'n inherente gebrek in die vraelys wat een van die stellings op 'n positiewe wyse stel. Tabel 3.7 reflekteer hierdie teenstrydigheid. Ten spyte van hierdie teenstrydigheid, bly dit egter duidelik dat vrouestudente minder instrinsiek gemotiveerd is tot leer (Sutherland, 1999).

Tabel 3.7

Menings van die Twee Geslagte Ten Opsigte Van Faktore wat dien as Motivering vir Leer (Sutherland, 1999)

Stelling	Vroue wat saamstem (%)	Mans wat saamstem (%)
Ek het universiteit toe gekom sonder 'n duidelike prentjie van wat ek hierna wil doen.	34	20

3.2.3.4 Interpretering van die resultate

Alhoewel daar kwantifiseerbare verskille was tussen mans en vroue se persepsies, was daar ook bewyse van afwykings in terme van benaderings tot leer onder beide groepe. 'n Opvallende hoë aantal mans en vroue het aangedui dat hulle 'n oppervlakbenadering tot leer aanneem en dus hoofsaaklik staat maak op memorisering en papegaai-leer. Daar is ook sterk bewyse van studente wat 'n "serialist" benadering tot leer aanneem. Volgens Pask (in Entwistle 1988) verwys dit na 'n benadering waar studente 'n nouer fokus verkies, aandag skenk aan kleinighede en prosesse, maar die breë perspektief nalaat. Die teenoorgestelde van hierdie benadering is 'n holistiese benadering (Entwistle, 1988), waar studente 'n prentjie saamstel van die hele volledige taak en kyk na moontlike verbindings met ander onderwerpe (Sutherland, 1999).

Die klaarblyklike tekort aan selfvertroue tydens die beantwoording van meervoudige keusevrae, sal beide groepe nadelig beïnvloed wanneer rekenaargebaseerde assesseringsmetodes gebruik word wat hoofsaaklik staat maak op 'n meervoudige keuse raamwerk van vrae (Sutherland, 1999).

Aangesien tydsbestuur 'n belangrike rol in beide tradisionele sowel as 'n deurlopende assesseringstelsel speel, sal meer effektiewe tydsbestuur voordelig wees vir beide groepe. Die angste wat studente ervaar ten opsigte van oneffektiewe tydsbestuur, kan bydra tot die studente se reproduskeriewe oriëntasie (Entwistle aangehaal in Sutherland, 1999), waar hulle sillabus-beperk raak en dus gebruik maak van oppervlakkige leerbenaderings soos memorisering en papegaaileer (Sutherland, 1999).

Die feit dat 'n aansienlike groot aantal studente, (meer vroue as mans), aandui dat hulle universiteit betree het sonder 'n duidelike prentjie van wat hulle wou doen na afloop van hulle studies, kan ook die motivering ten opsigte van leer negatief beïnvloed (Sutherland, 1999).

Chapman aangehaal in Sutherland (1999) stel voor dat die aanbevole wisseling in hoër onderrig van die tradisionele eksamens, na 'n stelsel van deurlopende assessering (waar studente prestasie oor 'n lang tydsperiode gemeet word), daartoe geneig sal wees om vrouestudente te bevoordeel.

3.2.3.5 Geslag en angste

Vorige navorsing het ook getoon dat daar 'n verwantskap bestaan tussen geslag en toetsangste, sowel as tussen akademiese prestasie en toetsangste. Vroue behaal hoër puntetellings in toetsangste as mans, en daar is gevind dat mense met hoër punte op so 'n meting swakker presteer as mense met laer tellings. Die doel van die studie wat uitgevoer is deur Mwamwenda (1994) was om geslagsverskille na te vors en te bepaal of toetsangste verband hou met swart studente se akademiese prestasie. Die uitslae dui op 'n klein, maar wel beduidende geslagsverskil in toetsangste. Daar was ook 'n statisties beduidende verskil in akademiese prestasie, soos weerspieël word in die prestasies behaal in 'n klastoets in Opvoedkundige Sielkunde, tussen diegene met 'n hoë en dié met 'n lae vlak van toetsangste. Verdere analise van gegewens het, nietemin, wisselende uitslae getoon ten opsigte van die effek van angste op akademiese prestasie. Dus word verdere ondersoek aanbeveel (Mwamwenda, 1994).

Uitgebreide studies wat uitgevoer is in Westerse lande het 'n verband aangedui tussen angste en akademiese sukses, sowel as kulturele en geslagsverskille in toetsangste (Hunsley, 1985).

Volgens Sarason en Stoops (1978) kan angste gedurende die aflê van 'n toets 'n nadelige effek hê, in so mate dat dié wat geaffekteer word minder gewens sal presteer as wanneer hulle angstvry was. Daar kan geredeneer word dat swak prestasie in 'n gegewe toets of taak nie alleen 'n funksie is van 'n laer intelligensievlak nie, maar ook as gevolg van toetsangste kan wees.

Guida en Ludlow (1989) het tydens 'n studie van Amerikaanse en Meksikaanse elementêre en sekondêre skoolkinders bewys dat Meksikaanse studente hoër vlakke van toetsangs getoon het as die Amerikaanse studente.

Daar is ook gerapporteer dat kollege-studente in, onder andere, Egipte, Turkye en Saudi Arabië hoër tellings behaal het ten opsigte van toetsangs teenoor Amerikaanse en ander westerse studente (El-Zahhar, 1991; Guida & Ludlow, 1989).

Net soos daar kulturele verskille in toetsangs aangetref word, is daar ook geslagsverskille met vroue wat hoër tellings as mans behaal. Byvoorbeeld, in 'n studie van studente in graad 7 en 8 is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die Amerikaanse studente laer tellings behaal het as die Chileense studente, hoër sosio-ekonomiese status (SES) studente laer tellings behaal het as dié met laer SES, en in terme van geslag, mans laer tellings as vroue behaal het (Guida & Ludlow, 1989).

Geslagverskille in toetsangs is waargeneem onder individue in westerse en nie-westerse lande (El-Zahhar, 1991).

Daar is ander studies wat egter geen geslagverskille in toetsangs gerapporteer het nie (Mwamwenda, 1993).

Sarason en Stoops (1978) redeneer dat toetsangs verband hou met tyd. Volgens hulle kan 'n persoon angs ontwikkel lank voordat die toets geskryf word. Dit impliseer dat die voorbereidingsproses ook geaffekteer kan word. So 'n vooruitlopende vrees vir 'n toets kan bydra tot die onvoldoende en oneffektiewe voorbereiding vir die toets.

Daar is ook gevind dat angs toetsprestasies kan benadeel deur tydelik vorige aangeleerde response te blokkeer. Dit beteken dat toetsangs nie noodwendige inmeng met die oorspronklike leer nie (Convington & Omelich, 1987).

As daar gekyk word na die verhouding tussen toetsangs en akademiese sukses, sal dit nie onredelik wees om te argumenteer dat, as vroue hoër tellings behaal ten opsigte van toetsangs, hulle geneig is om minder gewens in toetse te presteer as mans (Mwamwenda, 1994).

3.2.3.5.1 Die bespreking van die toetsresultate

Die doel van hierdie studie was om vas te stel of daar geslagsverskille ten opsigte van toetsangs bestaan onder die Afrika-universiteitstudente en of hierdie verskille in toetsangs enige ooreenstemmende uitwerking het op akademiese prestasie (Mwamwenda, 1994).

'n Vergelyking van die gemiddelde prestasie van deelnemers wat 'n klastoets in opvoedkundige sielkunde geskryf het, dui daarop dat mans, wie se toetsangsvlakke laer was, beter presteer het as die vroue, wat hoër tellings behaal het op die angstoets. Daar is ook aangedui dat daar geslagsverskille bestaan ten opsigte van angsvlakke, met vroue wat hoër tellings behaal het as mans (Mwamwenda, 1994). Hierdie resultate is egter in teenstelling met dit wat Mwamwenda (1993) gerapporteer het onder voorgraadse studente. Hy was van mening dat daar nie betekenisvolle verskille gevind is ten opsigte van geslag of akademiese prestasie nie.

Op grond van die navorsing wat uitgevoer is (Mwamwenda, 1994), is daar dus gerapporteer dat daar wél 'n verhouding bestaan tussen toetsangsvlakke en akademiese prestasie. Die deelnemers wat hoër tellings behaal het op die angstoets het oor die algemeen swakker akademies presteer teenoor die met 'n lae vlak van toetsangs.

Die verskynsel dat vroue met hoër angsvlakke se prestasie oortref is deur die mans met lae angsvlakke, kan toegeskryf word aan geslag of angsvlakke of beide. In 'n vergelyking tussen hoër en lae angsvlakke by mans ten opsigte van akademiese prestasie, is daar geen verskille gevind nie. Dit was egter nie die geval by vroue nie (Mwamwenda, 1994).

Vroue met hoër angsvlakke, het in teenstelling met die teoretiese voorspelling, die vroue met die lae angsvlakke oortref. Daar kan dus aanvaar word dat hoër angsvlakke onder vroue 'n positiewe uitwerking op hulle prestasie het. Daar moet egter erken word dat beide groepe deelnemers se vermoëns en vlakke van voorbereiding vir die toets, in ag geneem is tydens die kontrolering van die uitwerking (Mwamwenda, 1994).

'n Vergelyking tussen mans en vroue met hoër angsvlakke het daarop gedui dat daar geen betekenisvolle verskil was tussen die twee groepe se groepgemiddeldes nie. 'n Vergelyking tussen mans en vroue met lae angsvlakke het egter daarop gedui dat vroue deur mans oortref word (Mwamwenda, 1994).

Terwyl hierdie studie sommige resultate wat deur ander navorsers gerapporteer is bevestig, is dit egter baie onbeslissend ten opsigte van ander navorsers se werk. Dit ondersteun dus Hunsley (1985) se bewering dat studies wat verband hou met hoër toetsangsvlakke ten opsigte van akademiese prestasie, onoortuigend is.

Hiërdie studie het gedeeltelik die resultate bevestig wat gerapporteer is onder die Westerse deelnemers deur te demonstreer dat gegradueerdes aan Suid-Afrikaanse universiteite dieselfde tendense in die verhouding tussen toetsangs en prestasie openbaar. Terwyl die individue met lae toetsangsvlakke in sommige gevalle beter presteer het as dié met hoër toetsangsvlakke, was dit nie altyd die geval nie. Dit wil egter voorkom asof geslagsverskille in toetsangs universeel van aard is, soos dit geobserveer is in hierdie studie, en ook ander studies wat onderneem is in die Weste en ander streke. Dit is 'n eksploratiewe studie en dus word verdere navorsing aanbeveel om die

verhouding tussen angs en geslag, sowel as akademiese prestasie onder Afrikane-studente te verduidelik. Hierdie tipe navorsing sal moet verseker dat groter steekproewe van mans en vroue gebruik word en dat ander veranderlikes wat hierdie verhouding beïnvloed, ook ingesluit word in die studie (Mwamwenda, 1994).

Formatted: Bullets and Numbering

3.2.4 Taal

Wanneer eerstejaarstudente toetree tot tersiële onderrig, word hulle blootgestel aan leerinhoud, leergedrag en verhandelinge wat nuut en vreemd is. Leer neem 'n nuwe dimensie aan vanaf 'n akademiese sowel as 'n linguistiese perspektief. Dit is dus noodsaaklik dat hierdie studente akademiese geletterdheid ontwikkel. Dit beteken dat hulle die leerinhoud sowel as die taal van die akademiese gemeenskap moet bemeester (Mitchell, 1999).

Craig en Kernoff (1995) verwys na geletterdheid in die konteks van universiteitsleer as 'n individu se vermoë om teks te konstrueer en te rekonstrueer, sowel as om die betekenis van en na geskrewe taal saam te stel en te interpreteer. Studente moet dus daartoe in staat wees om taal, veral Engels in die huidige Suid-Afrikaanse konteks, te gebruik as 'n akademiese gereedskap vir leer en aktiewe verhandeling. Studente moet dus daarvan bewus wees hoe om doeltreffend te lees en te skryf volgens die vereistes van die spesifieke akademiese dissiplines. Sodoende kan nuwe en reedsbestaande kennis met mekaar geïntegreer word.

Volgens Miller (1997) is taal waarskynlik die belangrikste kognitiewe hulpmiddel vir enige universiteitstudent, maar hy is ook van mening dat lees en skryf nie net beskou moet word as bloot 'n hulpmiddel vir leer nie, maar eerder as die proses waardeur universiteitsleer geskied.

Dit is dus die student se vermoë om op 'n akademies aanvaarbare wyse te skryf wat universiteitsukses of mislukking sal bepaal (Mitchell, 1999).

3.2.4.1 Leesvermoë as 'n kritiese vaardigheid



Daar is geen twyfel dat leesvermoë, meer as enige ander vaardigheid, 'n krities belangrike faktor is by akademiese sukses. Dit is ook waar dat lae leesvermoëns 'n persoon benadeel van skool tot met hoër onderrig (Weideman & Van Rensburg, 2002).

Sweetnam Evans (2002) is van mening dat dit geen geheim is nie dat baie Suid-Afrikaners wat jaarliks registreer vir voorgraadse studies, onvoorbereid is op universiteitsopleiding en dat baie van hierdie studente oor baie lae leesvlakke en skryfvermoëns beskik. Suid-Afrikaanse akademiese en navorsers is onwillig om hierdie studente se onderprestering toe te skryf aan kognisie, aangesien so 'n argument 'n rassistiese ondertoon mag hê.

Volgens Hugo (2001) is lees die belangrikste wyse waardeur leerders studeer. Griesel en Bradbury aangehaal in Hugo (2001) stel dit tereg dat die wêreld van universiteitskennis hoofsaaklik tekstueel van aard is. Die vermoë om sinvol met teks te kan omgaan, is nie net een vaardigheid uit baie vaardighede nie, maar dit is in werklikheid die kern van toegang tot die akademiese terrein.

Sommige navorsers stel lees selfs gelyk aan leer en verklaar dat geen leer sonder lees op universiteit kan plaasvind nie (Samuel, Hughes & Lopate, 1999). Hieruit kan afgelei word dat dosente nie net vir hul studente se leer behoort te beplan nie, maar ook vir die leeskomponent van studente se studies. In Suid-Afrika is daar baie studente wat op tersiêre vlak studeer wie se taalvaardighede en ook hulle leesvaardighede nie in lyn is met die akademiese vereistes wat deur hulle studies vereis word nie.

Die erns van die probleem het byvoorbeeld geblyk uit 'n navorsingsprojek wat deur die Studentediensburo van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat geloods is. In hierdie projek is die leesvlak van 60 eerstejaarstudente getoets. Nie een van die studente het 'n leesvlak bokant graad 8 gehad nie, en 13 van hulle was net in staat om op 'n graad 1- en graad 2-vlak te lees. Hierdie studente was egter ingeskryf vir kursusse waar daar van studente verwag word om op 'n vlak van leerders wat Engels op hoërgraad in graad 12 geslaag het, te funksioneer. Hulle moet verder so bekwaam in Engels wees dat hulle alle relevante akademiese inhoud op universiteitsvlak moet kan lees (Orr, 1997).

Daar is 'n groeiende besef onder doserende personeel verbonde aan tersiêre instellings dat baie potensieel suksesvolle studente nie oor die nodige leesvaardighede en dus ook nie die studievoordere beskik om akademiese sukses te verseker nie. Sommige tersiêre instellings bied spesiale taalvaardighedsklasse aan om studente se algemene taalvaardighede, wat lees insluit, te bevorder. Sommige instellings beskik oor taal- en leeslaboratoria. Sorg moet egter gedra word dat die addisionele onderrig wat studente in taalvaardighede kry, nie in isolasie geskied nie, maar dat dit met hulle studies geïnkorporeer word (Hugo, 2001).

Suksesvolle lees bevorder suksesvolle leer en swak leesvaardighede dui gewoonlik op die voorspelling van onderprestering. Navorsing het gevind dat studente met lae leesvermoëns oor die algemeen lae akademiese presteerders is. Goeie leesvermoëns in 'n taal is direk proporsioneel ten opsigte van bekwaamheid in daardie taal en kennis van die sintaktiese strukture. Die inset in universiteitonderrig neem die vorm van klasse aan – waarvoor hoëvlakleesvaardighede vereis word sowel as skryfvaardighede – waarvoor hoë vlakke leesvaardighede ook vereis word. Luister en lees maak staat op baie soortgelyke prosesse – beide vereis 'n reseptorvaardigheid. 'n Opmerklike korrelasie is gerapporteer in die navorsingsliteratuur tussen leesvermoëns en luistervermoëns, die verhouding raak selfs sterker onder volwassenes. Sommige navorsers gaan selfs so ver as om te sê dat leesbegripvermoëns nie onderskeibaar is van luisterbegripvermoëns

nie. Bekwaamheid in lees kan dus verbind word aan bekwaamheid in luister in alle kontekste, akademies en nie-akademies (Sweetnam & Evans, 2002).

Van der Merwe en Alant (2000) het ook gevind dat dowe kinders kenmerkend probleme vertoon met die verwerwing van voldoende lees- en skryfvaardighede. Dit word gereflekteer in literatuur wat aandui dat die gemiddelde dowe skoolverlater slegs 'n gemiddelde leesouderdom van 8-10 jaar, in vergelyking met normaalhorende kinders, bereik (Strong & Prinz; Paul & Quigley; Maxwell & Falick aangehaal in Van der Merwe & Alant, 2000). In die sestiger- en sewentigerjare is talle studies met dowe kinders uitgevoer, waartydens daar gevind is dat dowe kinders met dowe ouers (DKDO) beter presteer as die dowe kinders met die horende ouers (DKHO), op talle areas van ontwikkeling (Lane, Hoffmeister & Bahan aangehaal in Van der Merwe & Alant, 2000).

Daar is gevind dat wanneer 'n dowe kind by dowe ouers grootword, hy vanaf geboorte 'n volledige taalmodel van gebaretaal (sy natuurlike taal) ontvang en reeds vroeg op gebare ingestel is, terwyl dowe kinders met horende ouers gewoonlik nie 'n volledige kommunikasie-model van gebaretaal het nie, maar eerder 'n model wat ouditief-verbaal is en later met gebare aangevul word (Van der Merwe & Alant, 2000).

3.2.4.2 Tweektaligheid as 'n kritiese vaardigheid

Heelwat navorsing en uitsprake is al oor die akademiese prestasies van Afrikaans- en Engelssprekendes gedoen (Naude, Van Aarde & Laubscher, 1989).

Die taalbevoegdheid onder Suid-Afrikaners is baie laag. Dit is nie net alleenlik waar vir moedertaalsprekers van Engels en Afrikaans nie, maar ook, en veral, vir nie-moedertaal sprekers van Engels, waaronder hierdie taalbevoegdheidsvlakke kommerwekkend is. Daar word ook voorspel dat die huidige toestand, strategieë en herstel pogings almal minder geneig is om 'n verskil te maak. In teendeel, daar kan met redelike sekerheid voorspel word dat die situasie vererger gaan word (Weideman & Van Rensburg, 2002).

Volgens Rademeyer aangehaal in Hugo (2001) is daar in 'n studie wat deur die Eenheid van Taalvaardigheidsontwikkeling van die Universiteit van Pretoria gedoen is, bevind dat sowat 2000 van die 6000 eerstejaarstudente wat moedertaalsprekers en nie-moedertaalsprekers insluit, 'n taalvaardigheid het wat gelyk is aan dié van 'n leerder in graad sewe of selfs laer. Dit is nie net nie-moedertaalsprekers in Engels wat swak vaardighede in lees en skryf het nie. Sommige studente met Engels en Afrikaans as moedertaal het ook swak lees- en skryfvaardighede.

Volgens Hartshorne aangehaal in MacKay en De Klerk (1996) is die harde realiteit egter dat teenswoordig meer as die helfte van alle Suid-Afrikaners nie daartoe in staat is om Engels te gebruik op 'n vlak van funksionele geletterdheid nie.

Volgens Chick (1992) is daar in 'n opname wat uitgevoer is aangedui dat byna 60% van Suid-Afrika se swart bevolking nie oor die vermoë beskik om Engels te praat nie.

Nietemin, word Engels steeds gesien as die taal vir toegang tot die arbeidsektor, sekuriteit en onderrig, en dus bestaan daar 'n groot behoefte by swart ouers om hulle kinders in Engels te laat onderrig (De Klerk & Bosch, 1994). Intendeel, baie ouers verkies dat hulle kinders Engels aanleer sodra hulle skool begin bywoon. Dit, indien dit geïmplementeer word, kan lei tot nog groter onderrigprobleme.

Cummins en Swain aangehaal in MacKay en De Klerk (1996), het 'n groot bydra gelewer tot navorsing oor tweetaligheid, deur gebruik te maak van die "indompeling"-programme in Kanada as die basis van hulle navorsing. Hulle het bewys dat tweetalige kinders baie keer 'n voordeel het aangesien hulle bekwaam is in twee tale. Daar is ook gevind dat die kinders kognitiewe vaardighede ontwikkel het waarvoor mono-talige kinders nie beskik nie. Hulle sê egter ook dat tweetaligheid net tot die kind se voordeel is indien die kind volledig bekwaam is in beide sy/haar eerste en tweede taal:

"...linguistiese, kognitiewe en akademiese voordele word geassosieer met hoë vlakke van bekwaamheid in beide tale. Om dus te verseker dat positiewe gevolge van tweetaligheid hulself manifesteer, moet daar drumpelvlakke van bekwaamheid in beide tale bereik word" (Cummins & Swain aangehaal in MacKay en De Klerk, 1996, p. 202).

Volgens MacKay en De Klerk (1996) is daar 'n groot verskil tussen *additive* tweetaligheid en *subtractive* tweetaligheid. Die laasgenoemde vind plaas wanneer die leerder se eerste taal nie bedreig word deur die aanleer van 'n tweede taal nie; die eerste taal word onderhou selfs al word 'n ander taal aangeleer. *Subtractive* tweetaligheid kom voor wanneer die leerder se eerste taal verwaarloos indien die leerder 'n tweede taal aanleer, omdat die tweede taal geneig is om te domineer. Indien die eerste taal van die leerder 'n meerderheidstaal is, is *additive* tweetaligheid geneig om voor te kom, maar indien dit 'n minderheidstaal is, sal *subtractive* tweetaligheid voorkom. *Subtractive* tweetaligheid is tipies aan Suid-Afrika: Engels word aangeleer voor hoë vlakke van bekwaamheid bereik is in swart leerders se eerste taal en derhalwe kom *subtractive* tweetaligheid voor, wat die leerder laat met lae vlakke van bekwaamheid in beide sy eerste en tweede taal.

Volgens Kilfoil (1999) is Engels 'n belangrike taal vir Suid-Afrikaanse studente met wetenskapvakke op tersiêre vlak. Die rede hiervoor is omdat dit die onderrigtaal is, maar ook omdat die meeste wetenskaplike skrifte in Engels gedoen word. Die opvatting oor die belangrikheid daarvan om Engels te bestudeer in die natuurwetenskappe, word ondersteun deur die aantal taalkursusse wat aangebied word by Suid-Afrikaanse universiteite, hoofsaaklik vir studente met Engels as 'n addisionele taal.

Volgens Masithela en Steyn aangehaal in Messerschmidt (2002) moet leerders in enige onderrigleersituasie immers taal kan gebruik om te dink en te redeneer. Hulle het taal nodig om toegang tot inligting te verkry, om inligting te kan verwerk en te kan gebruik. In die skoolopset het taal dus naas 'n suiwer kommunikatiewe funksie ook 'n opvoedkundige funksie.

Ook volgens Miller (1997) is die grootste nadeel vir die meeste swart studente aan universiteite die feit dat hulle die leer-onderrigproses deur die medium van 'n tweedetaal ontvang. In teenstelling met hul blanke gelyke, vir wie die universiteit linguistiese tuistes voorsien, moet swart studente hulself akkomodeer – nie net alleenlik tot die dissipline van die akademiese wêreld nie, maar ook ten opsigte van die uitdrukkings en figuurlike taalgebruike. Die hoë druipsyfer onder eerstejaarstudente is nie beperk tot swart studente nie, maar die redes of verklarings vir die verskynsel is geneig om “colour coded” te wees.

Bradbury; Dube; Griesel; Hubbard; Machet; Moll en Slonimsky; Nyamapfene en Letseka; Sarakinsky; Starfield; Wallace en Adams aangehaal in Miller (1997) is ook van mening dat swak onderrig, politieke, kulturele en sosio-ekonomiese faktore, soos armoede en die gebruik van Engels as 'n tweede taal, alles aangevoer kan word as oorsake van onvoorbereidheid of as toestande van benadeling.

Aangesien taal moontlik die mees belangrike kognitiewe hulpbron vir 'n universiteitstudent is, is dit nie verbasend dat baie akademiese ontwikkelingspraktisyn hulle eie akademiese wortels in toegepaste linguistiek en kommunikasie het nie. Alhoewel daar duidelike voordele is aan die beskrywing van swak akademiese prestasie ten opsigte van tweede taalgebruik, is daar beduidende addisionele faktore wat oorvleuel met die effek van die gebruik van tweedetaal vir studiedoeleindes. Behalwe vir 'n paar uitsonderings, sit blanke studente hulle studies voort in hul moedertaal en is dus ook relatief bevoordeel, veral ten opsigte van opvoedkundige geleenthede (Miller, 1997).

Volgens Strauss (2002) is een van die mees algemene probleme wat deur studente ervaar word, die onvermoë om te volg wat in die klaskamer gesê word.

Oxford (1993) is van mening dat luister moontlik die mees fundamentele leervaardigheid is. Brett (1997) is van mening dat baie taalleerders probleme ervaar met die bemeesting van hierdie vaardigheid. Volgens Flowerdew aangehaal in Strauss (2002) is die universiteitslesing een van die belangrikste dele van universiteitstudies. Benson aangehaal in Strauss (2002) beskryf die luister na 'n lesing as 'n hoofdeel van die leerkultuur. Die verwerwing van akademiese luistervaardighede is dus noodsaaklik indien 'n student sy tersiêre studies suksesvol wil aflê. Daar is egter nog baie min navorsing gedoen ten opsigte van hierdie spesifieke aspek.

Die afgelope paar jaar is daar 'n dramatiese toename gesien in die aantal L2 (tweedetaal) studente wat ingeskryf het by die Auckland Universiteit van Tegnologie (AUT). Ten spyte daarvan dat

hierdie studente hul vermoëns gedemonstreer het om die uitdagings van die kursus te hanteer ten opsigte van hul linguistiese vermoëns – óf deur die slaag van 'n internasionale of internegeassesseerde taaltoets, óf deur die bywoon van 'n New Zealandse skool – is baie nie toegerus om die eise van akademiese Engels te hanteer nie (Strauss, 2002).

Goh (2000) het 'n studie onderneem waarin sy ondersoek ingestel het na die leerprobleme van 'n groep tersiêre Chinese studente. Met die aanvang van haar navorsing was die studente besig met die aanleer van Engels as voorbereiding vir hul voorgraadse studies. Goh (2000) het die dagboeke bestudeer van 40 studente waarin hulle probleme wat ervaar is tydens hul pogings om gesproke Engels te verstaan, beskryf het.

Flowerdew aangehaal in Strauss (2002) het ook luisterprobleme geïdentifiseer wat ervaar word deur L2-studente in 'n akademiese omgewing.

Baie van die probleme wat deur Flowerdew en Goh se studente ondervind is, is ook geïdentifiseer by L2-studente wat vir bystand aangemeld het by die Studente Leer Sentrum by AUT (Strauss, 2002).

Studente het aangedui dat hulle (Strauss, 2002):

- nie daartoe in staat was om sekere woorde en frases te onthou wat hulle nou net gehoor het nie
- nie woorde herken het wanneer dit gepraat was nie, alhoewel hulle wel dieselfde woord herken het indien dit geskrewe was
- nie die volle betekenis van die lesing kon kry nie, alhoewel hulle wel individuele woorde verstaan het
- geneig was om dele van die lesing te mis omdat hulle besig was om sin te maak uit vorige teks
- nie kon onderskei tussen dit wat relevant was en dit wat nie relevant was nie

Baie van die studente se onvermoë om sin te maak uit die lesings kan ook toegeskryf word aan die feit dat hulle nie oor die relevante skemas beskik het nie, of terwyl hulle bewus was van 'n woord se letterlike betekenis, hulle nie bewus was van die woord se figuurlike betekenis in sekere kontekste nie. In sommige gevalle kon die studente eenvoudig nie hoor wat gesê word nie (Strauss 2002).

Flowerdew aangehaal in Strauss (2002) redeneer dat dosente dikwels aanvaar dat L2-studente nie enige ernstige probleme sal ervaar met die linguistiese prosessering van die materiaal nie, en neem dan ook aan dat die enigste ware probleme sal lê in die verwerking van die kennis. Die algemene gevoel is dat indien studente genoeg blootgestel word aan Engels, hulle gou daartoe in staat sal wees om gesproke taal te verstaan. Hierdie siening is egter al baie kere bevraagteken.

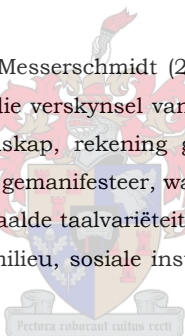
Daar moet genoem word dat die vertaling van tekste slegs beperk is tot gevorderde leer van 'n vreemde taal en wat nie binne die onderriggrense vir 'n addisionele taal val nie (Macdonald, 2002).

Volgens Macdonald (2002) is daar 'n verband tussen woordeskat en denkprosesse. Daar is visuele, gehoor, funksionele en semantiese aspekte ten opsigte van hierdie verband. Die semantiese aspek van woordeskat is egter nie net die konteksuele betekenis van woorde nie. Kinders moet vorder ten opsigte van die leer van konsepte, idees, persepsies en opmerklieke interverhouding tussen die konsepte.

Indien 'n persoon slegs oor teoretiese kennis beskik, funksioneer taal slegs as 'n objek van denke. Dit kan sin maak as 'n metakognitiewe standpunt. Die taal-wat-aangeleer-moet-word is nie self direk verbind met denke nie (Macdonald, 2002).

Hardman en Ngambi (2003) het 'n navorsingsprojek by die Universiteit van Kaapstad se Departement van Onderwys onderneem in reaksie op die akademiese onderprestering van studente wat in 2002 geregistreer het aan die Departement van Onderwys vir die B.Ed Honneursgraad. Anekdotiese bewyse (take, persoonlike interaksie) dui aan dat sommige van hierdie leerders nie oor die vermoë beskik om aktief te lees nie. Met ander woorde, hierdie leerders is nie daartoe in staat om hulle rol as aktiewe kogniserende (cognising) agente te aanvaar nie en kan dus ook nie betekenis vanuit die teks konstrueer nie. Die onvermoë om die teks te bevraagteken, is veral belangrik binne universiteitskonteks, waar kritiese bevraagtekening 'n noodsaaklike vaardigheid is.

Van der Aalsvoort en Van der Leeuw aangehaal in Messerschmidt (2002) is van mening dat in enige gesprek oor taal in die onderwys deeglik met die verskynsel van taalvariasie, dit wil sê die verskeidenheid in taalgebruik binne 'n taalgemeenskap, rekening gehou moet word. Hierdie taalverskeidenheid word in verskillende taalvariëteite gemanifesteer, wat elkeen 'n samehangende, volwaardige taalsisteem is. Die voorkoms van 'n bepaalde taalvariëteit hang van buite taalfaktore af, waaronder geografiese ruimte, sosiale groep en milieu, sosiale instelling en kommunikatiewe situasie.



Die standaardvariëteit van 'n taal het wyer gebruiksmoontlikhede as ander variëteite, bestaan in 'n gesproke en geskrewe vorm en is op grond van sosiale faktore tot standaard verhef (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw aangehaal in Messerschmidt, 2002). In aansluiting by Van der Aalsvoort en Van der Leeuw aangehaal in Messerschmidt (2002) kan skooltaal gedefinieer word as die taalvariëteit wat op skool as kommunikasie- en onderrigmiddel gebruik word. Dit is gewoonlik 'n variëteit wat baie naby aan die standaardvariëteit lê en in onderwysinstellings gebruik word. Oor die wêreld heen is dit so dat die taal of taalvariëteit wat kinders tuis praat van dié wat op skool gebruik word, verskil. Vir die doel van hierdie bespreking word die term tuistaal gebruik om na die taalvariëteit wat in gesinsverband gepraat word, te verwys. Die tuistaal kan as 'n variëteit van die moedertaal beskou word. Die onderskeid tussen tuistaal en skooltaal word op die vlak

van variëteite getref om te beklemtoon dat leerders wat deur medium van hulle moedertaal onderrig word, ook 'n taalreis onderneem.

In 'n ideale situasie sal die tuistaal baie na aan die standaard variëteit, en dus relatief na aan die skooltaal, wees. Wanneer kinders die skoolfase betree, moet hulle sekere nuwe taalvaardighede bemeester. Dit mag nuwe dimensies of variëteite van hulle moedertaal wees, of dit kan 'n totaal ander taal wees. Die afstand tussen tuistaal en skooltaal is dus nie vir alle leerders ewe groot nie. Alle leerders moet die volgende taalvorme aanleer (Messerschmidt, 2002):

1. Institusionele diskoers van die skool;
2. Formele taalgebruik;
3. Vaktaal.

Die onderrig van Afrikaans aan tersiêre inrigtings met hoofsaaklik swart studente, stel dus eiesoortige eise. Dit is aan sodanige inrigtings normale praktyk om bestaande Afrikaanse kursusse met gereelde tussenposes te hersien, hoofsaaklik met die doel om nuwe vakkennis of ander tekste daarby in te sluit (Badenhorst, 1993).

Kathy Luckett (1993) beveel aan dat alle kinders ten minste twee tale op skool moet leer en dat die minderheid eerste taal van swart leerders in skole bevorder moet word.

Die gebrek aan bekwaamheid in 'n tweede taal (Engels), is die hoofsaak van swak prestasie onder swart leerders, grootliks omdat die ontwikkeling van kognitiewe akademiese taalbekwaamheid in die eerste taal vanaf die vroegste ouderdom moontlik 'n voorvereiste word voor leerders 'n tweede taal aanleer (Cummins aangehaal in MacKay & De Klerk, 1996). Indien dit nie gebeur nie, kan hierdie vaardighede nie oorgedra word na die tweede taal nie en kan dit slegs op 'n latere stadium ontwikkel en met groot moeite, met min effektiewe alternatiewe beskikbaar om die voornemens van sukses en akademiese prestasie, te verbeter.

Jabu Maphalala van die Universiteit van Zululand sê dat Afrika-taal ouers wat daarop aandring dat hulle kinders in Engels onderrig word, onwetend groot skade aan hul kinders aanrig - beide opvoedkundig en in terme van vervreemding van hulle erfenis (Waddington, 1999).

Barry (2002) sê dat, alhoewel die regering poog om gelyke geleenthede in onderrig vir almal te skep, die implementering van die "taal-in-onderrig"-beleid en die impak wat taal het op die prestasies van leerders nog nie die nodige aandag en ook nie die nodige befondsing gekry het nie. Navorsing bewys dat taal en prestasie onlosmaaklik verbind is met mekaar en dat die gebruik van Engels as leer- en onderrigtaal by die meerderheid tweedetaal leerders in Suid-Afrikaanse skole, gesien moet word as die grootste bydraende faktor vir die swak slaagsyfer van leerders.

3.2.4.3 Verskille tussen Engels en Afrikaanssprekende studente

Van Dyk aangehaal in Naude, Van Aarde en Laubscher (1989) beweer dat die Engelssprekende kind op skool beter vir die lewe voorberei word. Daar word verwys na Afrikaanse leerlinge wat 'te veel met barre kennis volgeprop word en nie gelei en geleer word om te beskou, te vergelyk, te ontleed, te dink en te besin nie'. Hy noem ook dat te veel klem op slaafse konformiteit gelê word.

Van Dyk aangehaal in Naude et al. (1989) sê dat die onderwyser 'n groot rol in die Afrikaanse leerlinge se matriekprestaties speel deur uitgewerkte vrae te verskaf, te help 'spot', ens. En dat die leerlinge se antwoorde nagesien word deur eksaminatore wat moontlik dieselfde voorafbepaalde normsisteam as die kinders het, en so meer. Wanneer die Afrikaanse leerlinge egter in situasies geplaas word waar nuwe insigte en kreatiewe denke vereis word, soos by die Wiskunde-Olimpiade en Wetenskapsweek, steek hulle af by die Engelssprekende leerlinge.

Die mening van Van Dyk aangehaal in Naude et al. (1989) oor die Afrikaanssprekende word ook deur ander opvoedkundiges en navorsers gedeel. Daar word beweer dat 'n goeie matriekuitslag vir 'n Afrikaanse kind 'n nadeel mag wees, want daarna is hy geneig om op sy louere te rus. Die Afrikaanssprekende gee feite weer, maar verkry geen insig nie'. Daar word ook beweer dat die Afrikaanse leerder sy eksamen met vertroue tegemoet gaan omdat sy kop met feite volgeprop is, maar hy is nie krities ingestel nie en nie skeppend in sy denke nie'. Die Afrikaanssprekende kind leer dus nooit eintlik die waarde van kritiese denke nie. Hierdie eng denkwysie het sy oorsprong by die ouers wat hulle kinders van kleins af leer om nie met volwassenes te stry nie. Gevolglik word daar nie met die onderwysers geargumenteer nie en aanvaar die Afrikaanse studente ook sonder meer dat hulle universiteitsdosente slaafs nagepraat moet word. Die Afrikaanssprekende leerlinge en studente beskik oor die nodige potensiaal wat geensins by die Engelssprekendes afsteek nie. Die verskil lê egter by die aanwending, benutting en kanalisering van kennis.

Sommige skrywers soek 'n verklaring vir hierdie verskille in intellektuele prestasie tussen die taalgroepe in dieperliggende kultuurverskille tussen Afrikaans- en Engelssprekendes. Naude et al., (1989) noem dat die Afrikaanssprekende die Europa van die 17de eeu as agtergrond het en hier verder verlandelik het. Teen hierdie agtergrond het die Afrikaner sy eie lewenswêreld ontwikkel waarvan die geestelike die dominante uitstaande kenmerk was. Daar word beweer dat die Afrikaanssprekende student, komende uit 'n spesifieke kultuurpatroon, ook 'n spesifieke denkpatroon kan besit.

Steenkamp aangehaal in Naude et al. (1989) vergelyk die Afrikaans- en Engelssprekendes aan die hand van waarde-oriëntasies. Die vyf waarde-oriëntasies wat deur die Afrikaanssprekendes in groter mate as die Engelssprekendes onderskryf word, is dié van die patriarg, die patriot, die gelowige, die militariseerder en die organiseerder. Volgens Steenkamp stem hierdie resultate ooreen met uitsprake in die literatuur waar daar gewys word op die rol wat godsdiens, gehoorsaamheid aan gesag, 'n vryheidstrewende en vaderlandsliefde in die kultuurgeskiedenis van die Afrikaner gespeel

het. Die Engelssprekendes onderskryf in 'n groter mate die oriëntasies van die politikus, die rebel, die humanis en die denker. Die tradisionele beeld van die Engelssprekende as 'n humanistiese, nie-konformerende individualis word deur empiriese gegewens gestaaf.

Om vas te stel hoe die twee kultuurgroepe aan 'n tweetalige tersiële inrigting presteer, is die akademiese prestasie van die Afrikaans- en Engelssprekende studente aan die Universiteit van Port Elizabeth (UPE) ontleed. Die UPE is in 1964 as die eerste en enigste volwaardige tweetalige (dubbelmedium) universiteit in die RSA, en moontlik ook in die wêreld, gestig. Die voertale aan die UPE is Afrikaans en Engels en sodoende is 'n unieke onderrigsituasie daargestel. Dit beteken dat ongeveer die helfte van die vakke deur medium Afrikaans en die ander helfte deur medium Engels gedoseer word. Beide Afrikaans- en Engelssprekende studente bied dus sekere vakke in hul eerste taal (moedertaal) en die ander in hul tweede taal aan. Die tweetalige tersiële onderrig aan die UPE veronderstel 'n sekere graad van tweetaligheid aangesien daar ook onderrig in die tweede taal van die Afrikaans- en Engelssprekendes aangebied word. Die doel van hierdie ondersoek was derhalwe om te bepaal hoe die twee taalgroepe tydens hierdie onderrigsituasie gepresteer het. Die akademiese prestasies van die Afrikaans- en Engelssprekende eerstejaarstudente van 1980 is op eerste-, tweede- en derdejaarsvlak ontleed. 'n Groot groep van die 1980-inname het psigometriese toetse en vraelyste voltooi. Hierdie 1980-ondersoekgroep se psigometriese en biografiese gegewens is gebruik om die akademiese prestasies van die Afrikaans- en Engelssprekende studente te probeer verklaar (Naude et al., 1989).

Die akademiese prestasies van die Afrikaans- en Engelssprekende studente van 1980 is op eerste-, tweede- en derdejaarsvlak ondersoek. Hul prestasie is op twee maniere met mekaar vergelyk en ontleed: (a) Die taalgroepe se akademiese prestasies is globaal, ongeag die fakulteite, met mekaar vergelyk. Daarbenewens is die akademiese prestasies binne die vier fakulteite van Lettere en Wysbegeerte, Natuurwetenskappe, Ekonomiese Wetenskappe en Regsgeleerdheid vergelyk om enige tendense wat mag bestaan, uit te lig, (b) die taalgroepe is verder met mekaar vergelyk om te bepaal watter persentasie Afrikaans- en Engelssprekende studente hul grade in die minimum studietydperk verwerf het (Naude et al., 1989).

Uit die resultate wat verkry is van die studie blyk dit dat die Engelssprekende studente op eerstejaarsvlak in die totale groep en binne die fakulteite Lettere en Wysbegeerte, Natuurwetenskappe en Ekonomiese Wetenskappe betekenisvol beter as die Afrikaanssprekende studente gepresteer het. In die Fakulteit Regsgeleerdheid het die Engelssprekendes ook beter gepresteer, maar die verskil is nie betekenisvol nie. Die Engelssprekende studente, met die uitsondering van die Fakulteit Regsgeleerdheid, deurgaans effens beter as die Afrikaanssprekendes gepresteer, hoewel dit nie betekenisvol beter is nie (Naude et al., 1989).

Die Engelssprekendes op derdejaarsvlak het bykans oral hoër gemiddeldes as die Afrikaanssprekendes behaal. In die totale groep en in die Fakulteit Natuurwetenskappe het die Engelssprekendes betekenisvol beter gepresteer (Naude et al., 1989).

Wanneer dus na die 1980-inname se akademiese prestasie oor drie jaar heen gekyk word, kan dit gestel word dat die Engelssprekende studente deurlopend die beste geprester het – veral betekenisvol beter as die Afrikaanssprekende studente in die eerste- en derde jaar (Naude et al., 1989).

3.2.4.3.1 Grade in die minimum tydperk verwerf

Dit blyk dat daar deurgaans 'n hoër persentasie Engelssprekende as Afrikaanssprekende studente hul grade in die minimum tydperk verwerf het. 'n Betekenisvol groter persentasie Engelssprekende as Afrikaanssprekende studente in die totale groep het hul grade in die minimum tydperk behaal. Dit blyk dus dat die Engelssprekende studente van 1980 beter as die Afrikaanssprekende studente geprester het (Naude et al., 1989).

3.2.4.3.2 Psigometriese en biografiese gegewens

Wanneer die taalgroepe van die 1980-onderzoekgroep ten opsigte van die psigometriese-biografiese gegewens met mekaar vergelyk word, blyk dit dat die Afrikaans- en Engelssprekende studente nie veel van mekaar verskil het nie. So is daar gevind dat die taalgroepe ten opsigte van intellektuele faktore (toetsintelligensie, gemiddelde skoolprestasie en skoolprestasies in die eerste en tweede taal), studiegewoontes en -houdings en prestasie-motivering nie betekenisvol van mekaar verskil het nie. Die Afrikaans- en Engelssprekende studente het egter ten opsigte van drie aanpassingskomponente en een biografiese veranderlike betekenisvol van mekaar verskil. Die aanpassingskomponente waar die taalgroepe betekenisvol van mekaar verskil het, was gesinsinvloede, morele inslag en formele verhoudinge (Naude et al., 1989).

Dit blyk dat die Afrikaanssprekende studente by drie geleenthede, naamlik in die totale groep en by die Fakulteite Lettere en Wysbegeerte sowel as Natuurwetenskappe, betekenisvol hoër gemiddelde tellings as die Engelssprekendes behaal het. Hieruit word die afleiding gemaak dat die gesinsinvloede soos posisie in die gesin, gesinsamehorigheid, verhouding tussen die ouers en sosio-ekonomiese status geneig het om van groter belang by die Afrikaanssprekende as die Engelssprekende studente te wees (Naude et al., 1989).

In die totale groepe en in die Fakulteite Lettere en Wysbegeerte en Natuurwetenskappe is die verskille in die gemiddelde tellings van die twee taalgroepe hoogs betekenisvol. Die Afrikaanssprekende studente se morele inslag, met ander woorde die mate waarin hulle voel dat hulle gedrag met die aanvaarde norme van die samelewing ooreenstem, is deurgaans hoër as by die Engelssprekende studente (Naude et al., 1989).

Die Afrikaanssprekende studente vir die totale groep en ook in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte het betekenisvol hoër gemiddelde tellings behaal terwyl die verskil vir die Fakulteit

Natuurwetenskappe ook redelik groot is, sonder om betekenisvol te wees. Dit beteken waarskynlik dat die Afrikaanssprekende studente op skool in 'n meerdere mate as die Engelssprekende studente suksesvol was in hul formele verhoudinge tot medeleerlinge asook tot gesagsfigure binne die leersituasie/skoolsituasie (Naude et al., 1989).

Die biografiese veranderlike waar die Afrikaans- en Engelssprekende studente betekenisvol van mekaar verskil het, was stad teenoor platteland, met ander woorde waar die taalgroepe die grootste deel van hul lewe deurgebring het (Naude et al., 1989).

Afrikaanssprekende studente het betekenisvol meer op die platteland grootgeword, terwyl die Engelssprekende studente betekenisvol meer uit die stedelike gebiede afkomstig is. Hierdie betekenisvolle verskil is by al die groepe, uitgesonderd die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte, aanwesig, hoewel laasgenoemde ook dieselfde tendens toon (Naude et al., 1989).

3.2.5 Persepsies, verwagtinge, motivering

Volgens Ochse (2003) word ons prestasie onder andere ook bepaal deur ons persepsies van ons vermoëns (akkuraat of onakkuraat) en ons verwagtinge, wat ons motivering en deursettingsvermoë beïnvloed. Suksesvolle studente kan dus hulself benadeel deur te glo dat hulle vermoëns hulle nie daartoe in staat stel om suksesvol te wees nie en dus koester hulle ook lae verwagtinge. Hulle is geneig om twyfelagtig en onseker te raak, en dit ondermyn hulle konsentrasievermoë. Hulle is ook daartoe geneig om hulle pogings te verminder of heeltemal toe te gooi as hulle gekonfronteer word met probleme. Soos Graham aangehaal in Ochse (2003) dit stel: "Far too many minority children perform poorly in school not because they lack basic intellectual capacities or specific learning skills but because they have low expectancies and feel hopeless (p. 67)".

Ochse (2003) is van mening dat vorige navorsing beslis die idee ondersteun het dat persepsies van vermoëns (eerder as die vermoëns per se) belangrik is. Daar is byvoorbeeld gevind dat self-persepsies van hoë vermoëns positief verband hou met deursettingsvermoë en motivering. 'n Aantal outeurs het tot soortgelyke gevolgtrekkings gekom, wat voorstel dat self-persepsies prestasie beïnvloed deur verskeie kognitiewe en motiveringsprosesse.

Soos Bandura aangehaal in Ochse (2003) dit stel: "a striking common characteristic of people who eventually achieved eminence in their respective fields was an inextinguishable sense of self-efficacy that enabled them to override innumerable rejections of their early work (p. 68)".

In teenstelling met hierdie voorstelle, het vorige studies, wat uitgevoer is op die motivering van 'n steekproef van 621 studente (Moore aangehaal in Ochse, 2003), aangedui dat 'n probleem wat na vore kom by Unisa dosente is dat onsuksesvolle studente blyk om onrealistiese hoë verwagtinge te

hê van hulle toekomssukses. Verder, as gevolg van hulle optimisme, is hulle daartoe geneig om vreeslik verbaas, teleurgestel en selfs kwaad te wees as hulle nie akademies presteer nie.

Tinto aangehaal in Fraser en Killen (2003) het geskryf dat “sufficiently high commitment to the goal of college completion...might not lead to dropout from the institution “and” ...the lower the individual’s commitment to the goal of college completion, the more likely is he to drop out from college (p. 255)”.

3.2.6 Take en opdragte

Killen, Marais en Loedolff (2003) noem dat sommige skrywers van mening is dat die verantwoordelikheid van akademiese sukses totaal op die student berus. Dit is egter nie die siening wat hulle ondersteun nie. Hierdie siening is ook nie konsekwent met die basiese beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys nie, aangesien dit vereis dat onderwysers hoë verwagtinge vir alle leerders het en uitgebreide leer geleenthede aan die leerders voorsien om hulle sukses te maksimeer.

Studente en dosente het dus ‘n gesamentlike verantwoordelikheid vir studente se sukses. Die eerste stadium in die aanvaarding van hierdie verantwoordelikheid is vir beide die student en die dosent om deeglike begrip op te doen van die komplekse prosesse wat ‘n student se sukses en mislukking beïnvloed. Die volgende stap is om ondersoek in te stel na die mate waartoe ‘n individuele student se ervaringe op universiteit sy/haar besluite beïnvloed om met studies voort te gaan, of om studies te staak (Killen et al., 2003).

Die belangrikheid van harde werk, effektiewe studiegewoontes, goeie intellektuele vermoë, aanleg, belangstelling, ensovoorts vir die behaal van goeie akademiese prestasie word ook deur beroepsvoorligters beklemtoon. Akademiese prestasie is egter nie die alleenprodukt van intelligensie as sodanig nie, maar wel van ‘n verskeidenheid van faktore, soos byvoorbeeld motivering en milieu-stimulering (Fourie aangehaal in Fourie, 1991).

Die intellektueel minder begaafde student is gevolglik meer kwetsbaar vir allerlei dwarsbomende invloede as wat die geval met die intellektueel meer begaafde student is (Ausubel aangehaal in Fourie, 1991). Daarom dat gevind word dat die intellektueel meer begaafde student ook oor die algemeen beter op skool presteer.

Om dus oor goeie studiegewoontes en studiehoudings te beskik, blyk van groot belang vir goeie akademiese prestasie te wees (Lavin; Engelbrecht; Laubscher aangehaal in Fourie, 1991).

Uit die literatuur is daar dan ook verskeie aanduidings dat hoë tellings wat behaal word in toetse wat studiegewoontes en -houdings meet, ‘n hoë korrelasie toon met akademiese prestasie (Bruwer; Entwistle & Wilson; Benade aangehaal in Fourie, 1991).

Marais aangehaal in Fourie (1991) het byvoorbeeld gevind dat die eerstejaarstudente wat vanaf 1976 tot 1978 hulle studies aan die RAU gestaak het, betekenisvolle laer tellings ten opsigte van metings van studiegewoontes en –houdings behaal het in vergelyking met studente wat suksesvol was in hulle studies. 'n Onrusbarende bevinding was dat 38,7% van die stakerstudente oor hierdie tydperk oor 'n IK (totale IK soos gemeet deur die NSAG) van 120 of hoër beskik het; 10,6% het selfs 'n IK van 130 of hoër.

Mammen en Mjojo (1996) beklemtoon ook dat deeglik ontwerpte take of opdragte, die bereidheid van studente om die opdragte te voltooi en die bereidheid van die dosent om onmiddellike konstruktiewe terugvoering te gee, noodsaaklike elemente is wat studente daartoe in staat stel om suksesvol te wees ten spyte van 'n akademies benadeelde agtergrond.

3.2.7 Punttoekeningstandaarde

Ideaal gesproke, behoort studente met dieselfde vermoë, wat dieselfde toewyding aan die dag gelê het en ewe doeltreffende studiemetodes gehandhaaf het, vergelykbare punte te behaal, afgesien van die vakke waarvoor hulle ingeskryf het. Vorige navorsing oor hierdie onderwerp toon egter onteenseglik dat selfs dieselfde groep studente geneig is om verskillende punte in verskillende vakrigtings te behaal (Huysamen, 2002).

Elliot en Strenta aangehaal in Huysamen (2002) verwys byvoorbeeld na “physics majors who earn a B average in physics and math courses but get A’s in sociology courses and education majors who get A’s in major courses but C’s in economics (p. 140)”. Hierdie outeurs skryf sodanige verskille tussen die gemak waarmee punte in verskillende vakrigtings behaal word, aan verskille in die punttoekeningstandaarde in hierdie vakrigtings toe. Hiermee word bedoel dat, indien dieselfde groep studente 'n hoër punt in een kursus as in 'n ander behaal, die punttoekening in eersgenoemde kursus toegeefliker as in laasgenoemde is, en omgekeerd. Hierdie verskynsel het tot gevolg dat die gemiddelde punt wat 'n student behaal, afhang van die kursusse in die kurrikulum waarvoor hy of sy ingeskryf is.

Trouens, Ramist, Lewis en McCamley-Jenkins aangehaal in Huysamen (2002) beweer kategorieë dat “the three factors contributing to a high freshman grade point average are high aptitude for college work, good performance in high school and selection of courses that are graded leniently (p. 140)”.

Verskeie Amerikaanse navorsers het die rol van universiteitspunttoekeningstandaarde in die korrelasie met universiteitsprestasie ondersoek. Met verskille in punttoekeningstandaarde word bedoel dat dieselfde groep studente verskillende kursusegemiddeldes behaal. Punttoekeningstandaarde soos hier gedefinieer verskil ongetwyfeld op universiteit van kursus tot kursus en van departement tot departement (Huysamen, 1999).

Goldman en Widawski (1976) het byvoorbeeld gevind dat, terwyl die gemiddelde simboolpunt vir alle studente aan 'n Kaliforniese universiteit gelyk was aan B-minus, die deursnee-student slegs 'n C-plus in die natuurwetenskappe, maar 'n B of hoër in die sosiale wetenskappe sou kon verwag.

3.2.7.1 Verklarings vir verskille in die puntetoekenningstandaarde

Die strengheid of toegeeflikheid waarmee dosente punte toeken, verteenwoordig slegs een moontlike verklaring van die verskynsel dat dieselfde, of 'n vergelykbare groep studente, verskillende gemiddeldes in verskillende vakrigtings behaal. Indien daar 'n sterk ooreenkoms sou wees in die rangorde wat sulke vakrigtings aan verskillende inrigtings ten opsigte van die onderhawige eienskap beklee, sou dit die vermoede dat daar ander verklarings hiervoor moet wees, versterk. In die beperkte literatuur oor hierdie onderwerp, kan verskillende, verwante redes vir hierdie verskynsel voorgestel word (Huysamen, 2002).

Goldman en Hewitt aangehaal in Huysamen (2002) verwys byvoorbeeld eerstens na die groter korpus van feitelike inligting en bewysbare stellings wat in die natuurwetenskappe teenoor die sosiale en geesteswetenskappe geakkumuleer het. Objektiewe puntetoekenning is dus makliker haalbaar in eersgenoemde as in laasgenoemde. In die wiskunde kan die afleiding van 'n formule slegs reg of verkeerd wees, terwyl vakinhoude in die sosiale wetenskappe sig daartoe leen dat leerders inligting verskaf wat relatief irrelevant tot die gestelde vraag is. Hierdie situasie skep die geleentheid vir dosente om hul diskresie in die bepunting van sodanige antwoorde te gebruik, wat op sy beurt weer meer ruimte vir verskille in toegeeflikheid of strengheid toelaat.

Hiermee hang saam dat die kennisinhoud van verskillende vakrigtings moontlik ten opsigte van omvangrykheid van mekaar verskil. Omdat 'n groter gebied deur een as 'n ander gedek word, sou eersgenoemde klaarblyklik 'n groter inset as laasgenoemde vir die bemeestering daarvan vereis (Huysamen, 2002).

Soos deur Young aangehaal in Huysamen (2002) beklemtoon, is onvergelykbaarheid van punte nie beperk tot dié wat deur dieselfde groep persone in verskillende vakrigtings aan 'n bepaalde universiteit behaal is nie. Aan die een kant, kan verskillende dosente binne dieselfde vakrigting van mekaar verskil in die toegeeflikheid waarmee hulle dieselfde werk bepunt. Aan die ander kant, kan verskillende universiteite van mekaar verskil in die gemak waarmee hul dosente punte vir vergelykbare werk toeken.

Tweedens, verwys Goldman en Hewitt aangehaal in Huysamen (2002) na die hiërargiese, en gevolglike kompleksere aard van die natuurwetenskappe.

Elliott en Strenta aangehaal in Huysamen (2002) praat byvoorbeeld van die verskillende "kulture" wat in die kunste, die humaniora en die sosiale wetenskappe, aan die een kant, en in die

natuurwetenskappe en wiskunde, aan die ander kant, aangetref word. Hiermee bedoel hulle dat die kursusinhoude wat in die laasgenoemde breë gebiede bestudeer word, hiërargies gestruktureer is en dat sukses in kursusse hoër op in die hiërargie streng afhanklik is van sukses in die kursusse laer af in die hiërargie. Om 'n studie van biochemie suksesvol aan te pak, moet organiese chemie eers onder die knie gekry word en dit sou dwaas wees om vir derdejaarkursusse in wiskunde in te skryf, sonder dat die eerstejaarkursusse in hierdie vakrigting eers geslaag is. Daarteenoor sou studente gereedliker die derde jaar van sogenaamde "leervlakke" kon bemeester sonder dat die eerste- en tweedejaarkursusse suksesvol voltooi is. Waarop hierdie argument dus neerkom, is dat sommige vakrigtings kompleks van aard is as ander in die opsig dat dit opeenvolgende vlakke van abstraksie vereis namate die leerder in die vakrigting vorder.

'n Derde verklaring wat Goldman en Hewitt aangehaal in Huysamen (2002) aanvoer, verwys na die teorie van adaptasievlakke wat aan die psigofisika ontleen is. Hiervolgens pas organismes óf by die eise van hul omgewing aan, óf hulle gaan ten gronde. Toegepas op die huidige probleem, beteken dit dat dosente hul punttoekenning aanpas by die gehalte van die studente wat in hul klasse is. Hoe meer talentvol die studente is, hoe strenger is die punttoekenning, terwyl hoe swakker die studente, hoe toegeefliker die punttoekenning in die kursusse waarin hulle geakkommodeer word. Vanuit die perspektief van die studente gesien, kan weer beweer word dat hulle (die studente) aangetrek word deur of migreer na daardie vlakke waar hulle die punttoekenning meer in ooreenstemming met hul vermoëns vind. Veral swak-presterende matrikulante kan besluit of geadviseer word om liewers vlakke waarin die punttoekenning toegeeflik is (of die prestasievoorsuitsigte belowend is), te kies om hul kans op sukses te maksimeer. Op hul beurt probeer dosente weer om hierdie studente volgens adaptasievlak-teorie te akkommodeer. In werklikheid is daar dus 'n kringloop van oorsake wat op mekaar inspeel en wat veroorsaak dat hierdie verskynsel voortdurend geperpetueer word.

3.2.8 Psigometriese toetse

Psigometriese toetse word gereeld gebruik in voorspellingstudies (Bartram; Brown; Carretta; Graham; Humphreys, Lubinski & Yao; Russell, Persing, Dunn & Rankin aangehaal in Van Eeden, De Beer & Coetzee, 2001). Ten spyte daarvan dat verskeie toetse van kognitiewe vermoëns, persoonlikheid, belangstelling, ensovoorts in Suid-Afrika gestandaardiseer is, is die bepaling van kruiskulturele bruikbaarheid en vergelykbaarheid van hierdie toetse steeds 'n deurlopende proses.

Groot verskille in die gemiddelde toetspunte van blankes en swartes word aangetref wanneer die toetse in Engels afgeë word. 'n Rede wat hiervoor gegee word, is dat swartes, wie se eerste taal 'n Afrikataal is, hierdie toets in hul tweede taal moet aflê (Hugo & Claassen; Owen aangehaal in Van Eeden, De Beer & Coetzee, 2001).

Formatted: Bullets and Numbering

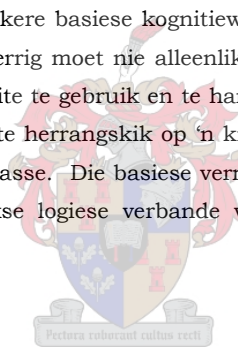
Volgens Van den Berg aangehaal in Van Eeden, De Beer en Coetzee (2001) is taalbekwaamheid die belangrikste enkele reguleur (moderator) van toetsprestasië aangesien dit die vertroudeheid met die konsepte en toegang tot die taalmedium waardeur kennis opgedoen word, reflekteer.

Holburn aangehaal in Louw (1994) noem dat sedert laat 1960 die keuringbesluite en veral die gebruik van psigometriese toetse in die Verenigde State van Amerika sterk onder die openbare oog gekom het. Die aanklag was dat psigometriese toetse teen verskillende kultuurgroepe bevooroordeel is en dus onbillik teen hulle diskrimineer. Dat die gebruik van psigometriese toetse in die sewentigerjare in die Verenigde State van Amerika afgeneem het, kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die toetse as 'n belangrike bydraer tot onbillike keuringsdiskriminasie beskou is.

3.2.9 Vaardighede

Van Dyk en Van Dyk (1994) is van mening dat die vermoë om materiaal binne 'n hiërargie te klassifiseer een moontlike kognitiewe vermoë kan wees wat gebruik kan word in die voorspelling van akademiese sukses. Om 'n geldige voorspeller van akademiese prestasië te ontwikkel, is dit in die eerste plek nodig om ooreen te kom oor die doel van onderrig en te besluit watter vaardighede daar van studente verwag word.

Lowell aangehaal in Van Dyk en Van Dyk (1994) is van mening dat daar aangeneem kan word dat studente wat registreer aan 'n universiteit oor sekere basiese kognitiewe vermoëns moet beskik om bevredigend te presteer in hulle studies. Onderrig moet nie alleenlik die feite oor 'n vak leer nie. Dit moet aan studente wys hoe om hierdie feite te gebruik en te hanteer. Vir 'n persoon om 'feite te integreer in 'n logiese stelsel en om hulle te herrangskik op 'n kreatiewe wyse', vereis die vermoë om inligting te organiseer in hiërgiese klasse. Die basiese vermoë om te klassifiseer, is dus 'n voorvereiste vir die uitvoer van komplekse logiese verbande wat gevind word in alle wetenskaplike dissiplines.



3.2.9.1 Klassifikasie

Volgens Van Dyk en Van Dyk (1994) verwys klassifikasie na die saamgroepering van sekere voorwerpe op grond van sekere karaktereenskappe.

Volgens Inhelder en Piaget aangehaal in Van Dyk en Van Dyk (1994) word die vermoë om te klassifiseer deur drie stadiums ontwikkel. Kinders jonger as 5½ jaar klassifiseer voorwerpe op 'n baie willekeurige manier. Hulle het nie spesifieke karaktereenskappe of kriteria in gedagte wanneer hulle voorwerpe klassifiseer nie, en hulle verander gereeld die kriteria (byvoorbeeld van kleur na vorm) terwyl hulle voorwerpe klassifiseer. Kinders tussen ouderdomme 5½ en 7 jaar is daartoe in staat om voorwerpe te klassifiseer op grond van slegs een karaktereenskap. 'n Jong

kind van hierdie ouderdom sal byvoorbeeld daartoe in staat wees om sy speelgoed te klassifiseer op grond van slegs een kriterium, soos hulle kleur. Voorskoolse kinders in hierdie stadium is egter nog nie daartoe in staat om meervoudige of hiërargiese klassifikasie toe te pas nie. Slegs in die derde stadium van klassifikasievermoëns, wat ontwikkel tussen die ouderdomme 7 en 11 jaar, verstaan die kind meervoudige en hiërargiese klassifikasie.

Van Dyk en Van Dyk (1994) verwys daarna dat hiërargiese klassifikasie klasinsluiting impliseer, wat beteken dat 'n persoon oor die vermoë beskik om te verstaan dat 'n subklas altyd kleiner is as die oorkoepelende sambreelklas waarin die subklas gesluit word. Die persoon besef ook dat die sambreelklas 'n groter aantal items het as die subklas, en dat 'n lid van die subklas terselfdertyd ook 'n lid van die sambreelklas is.

Alhoewel klassifikasie in die verlede beskryf is as 'n konkrete aktiwiteit, is dit belangrik om te besef dat daar 'n verskil is tussen abstrakte denkwysse en die vermoë om saam te vat/op te som. Indien sukses op skool of universiteit nie, ten minste in een of ander mate, staatmaak op die vermoë om te klassifiseer nie, kan daar aangeneem word dat so 'n opvoedkundige stelsel ontspoor is en dat die onderwysers bewustelik of onbewustelik aanvaar dat die leerproses slegs die assimilasië van vooraf-verwerkte kennis insluit. Hierdie siening het gevolge vir die bevordering van wetenskap, aangesien dit leerders kweek wat nie daartoe in staat is om vir hulle self te dink nie, of kreatief te wees in hulle werk nie (Van Dyk & Van Dyk, 1994).

Kulturele verskille in mense se vermoëns om te klassifiseer, is ook gerapporteer. Verskeie studies dui daarop dat swart kinders in Afrika se klassifikasievaardighede en ander logiese denkwyssevaardighede nie so vroeg soos hul Euro-Amerikaanse eweknieë ontwikkel nie (Greenfield; Winer aangehaal in Van Dyk & Van Dyk, 1994).

Wanneer IK en klassifikasietoetse vergelyk word, moet die volgende vrae gevra word? Hoe goed het hierdie toetse akademiese prestasie voorspel? Hoe goed het toetse wat gebaseer is op klassifikasievermoë vergelyk met tradisionele toetse in die voorspelling van akademiese sukses? Kingma en Koops aangehaal in Van Dyk en Van Dyk (1994) beantwoord hierdie vrae deur ondersoek in te stel na die verhouding tussen Piagetaanse take en die resultate van die tradisionele intelligensietoetse. Hulle het aan kinders in kleuterskool en elementêre skool (grade 1 tot 4) drie tipes Piagetaanse take (meervoudige klassifikasie, konservasie en rangskikking) gegee sowel as tradisionele intelligensietoetse van Cattell. Hulle het beide die Piagetaanse en tradisionele intelligensietoetse gebruik om dieselfde kinders se rekenkundepunte aan die einde van die skooljaar te voorspel. Kingma en Koops is ook van mening dat, vanuit 'n psigometriese oogpunt, die klassifikasie-, konservasie- en rangskikkingsinstrumente van goeie kwaliteit was en dat hierdie toetse beskou kan word as gelykstaande in kwaliteit met die tradisionele intelligensietoets en skoolprestasietoets. Die resultate dui aan dat die klassifikasievermoëtoetse van hulp kan wees in die voorspelling van akademiese prestasie. Die moontlikheid dat klassifikasievermoëns beter voorspellers as tradisionele IK-toetse is, moet ernstig ondersoek word.

3.2.10 Toetsangs

Vir sommige studente is toetsafleg 'n groot bron van angs en hulle prestasies word deur hierdie angs beïnvloed (Botha, 1989).

Wanneer so 'n toets-angstige persoon gekonfronteer word met 'n moeilike taak, ervaar die persoon 'n reeks taak-irrelevante en verlamende response, wat ook hulpeloosheid en kommer ten opsigte van die verlies van status en selfbeeld insluit (Geen, Beatty & Arkin aangehaal in Botha, 1989).

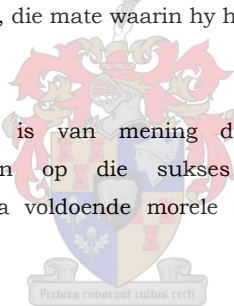
Hierdie response beïnvloed die suksesvolle voltooiing van die taak en lei gevolglik tot 'n swakker prestasie (Arkin, Detchon & Maruyama; Beatty & Barling; Hermans,; Hodapp; Wine aangehaal in Botha, 1989).

Studente se akademiese prestasie is dus nie noodwendig 'n akkurate weerspieëling van hul kennis en intellektuele kapasiteit nie. Die resultate van die t-toets dui aan dat mans opmerklieke laer toets-angsvlakke as vrouens het. Daar word aanbeveel dat hoë-toetsangstige studente geïdentifiseer word, sodat programme vir die vermindering van toestangs geïmplementeer kan word (Botha, 1989). Sien afdeling 3.2.3.5.

3.2.11 Integrasie met die universiteitsomgewing

Boyer aangehaal in Marais (1994) noem dat universiteitsukses medebepaal word deur onder meer die student se verworwe lidmaatskap (aanvaarding), die mate waarin hy hom tuis voel en inskakel by studente-aktiwiteite.

Tinto aangehaal in Fraser en Killen (2003) is van mening dat interaksie met die universiteitsomgewing ook 'n impak uitoefen op die sukses en mislukking van universiteitstudente, met spesifieke verwysing na voldoende morele integrasie en voldoende affiliasie.



Navorsing wat gedoen is deur Spady aangehaal in Fraser en Killen (2003) stel voor dat uitval hanteer moet word, of gesien moet word in oorstemming met selfmoord in die wyer samelewing.

3.2.12 Behuising

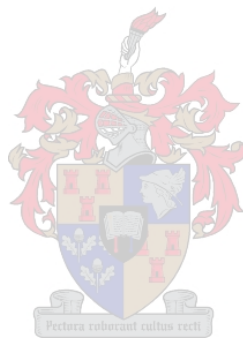
Aspekte soos onvoldoende behuising dra ook tot die probleem by, deurdat die student blootgestel word aan 'n studie-omgewing wat met hoë geraasvlakke, beperkte ruimte, onvoldoende dissiplinêre toesig, swak sanitêre fasiliteite en kriminele aktiwiteite gepaardgaan (Smith aangehaal in Van Rooyen, 2001).

Malekele aangehaal in Van Rooyen (2001) het juis gevind dat die tipe akkommodasie gedurende die oorbruggingstudent se skoolopleiding positief met hul akademiese sukses gekorreleer het. Studente wat gedurende hul skoolopleiding in koshuise woonagtig was, het beter geprester as studente wat elders woonagtig was.

Uit die voorafgaande literatuurstudie is dit dus duidelik dat daar verskeie faktore is wat akademiese sukses beïnvloed. Die belangrikste faktore wat uitgelig kan word sluit in: die voornemende studente se prestasieverwante-oortuigings; biografiese faktore; hardwerkendheid; loopbaanvolwassenheid; die ontvang van beroepsvoorligting; selfkonsep; tydkonsep; geslag; intelligensievlak en klassifikasievermoë.

Dit blyk ook dat die gaping tussen hoërskool en universiteit, skolastiese prestasie (en ook matriekresultate), taal van onderrig en leer materiaal, integrasie met die universiteitsomgewing en die tipe behuising van die student 'n groot rol speel in die akademiese sukses van die voornemende student.

Die navorsing wat tot dusver uitgevoer is op hierdie akademiese gebied dek wel 'n verskeidenheid faktore, maar daar kom steeds baie leemtes voor. Daar is sekere faktore waarvoor daar slegs beperkte navorsing gedoen is. Hierdie faktore sluit onder meer in die tipe behuising, die rol wat biografiese faktore speel en intelligensievlakke van die twee geslagte.



HOOFSTUK 4

PROBLEEMSTELLING/HIPOTESESTELLING

4.1 PROBLEEMSTELLING

Formatted: Bullets and Numbering

4.1.1 Inleiding

Formatted: Bullets and Numbering

In die vorige hoofstukke is daar melding gemaak van tersiêre onderriginstansies wat dringend aandag moet skenk aan die hoë uitval- en druipsyfer en die swak akademiese prestasies van universiteitstudente.

Akademiese prestasie word deur verskeie veranderlikes beïnvloed. In hierdie navorsingsprojek is daar in diepte ondersoek ingestel na slegs 'n beperkte aantal veranderlikes wat akademiese prestasie beïnvloed.

Formatted: Bullets and Numbering

4.1.2 Hoofdoelstellings

Die hoofdoelstellings met die ondersoek was om te bepaal:

- 4.1.2.1 of daar 'n beduidende verskil bestaan in die akademiese prestasie van studente wat beroepsvoorligting ontvang het en die raad gevolg het teenoor die studente wat nie die beroepsvoorligtingraad gevolg het nie;
- 4.1.2.2 of daar 'n beduidende verskil bestaan tussen die eerstejaargemiddelde van die hoë presteerders se matrieksimbole teenoor risikostudente se matrieksimbole;
- 4.1.2.3 of daar 'n beduidende verskil bestaan tussen die twee geslagte ten opsigte van akademiese prestasie;
- 4.1.2.4 of daar 'n beduidende verskil bestaan tussen die akademiese prestasie van Afrikaanssprekend- en Engelsprekende studente.

Formatted: Bullets and Numbering

4.1.3 Newedoelstellings

Die ondersoek het die volgende newedoelstellings gehad:

- 4.1.3.1 om te bepaal of subjekte wat hoë akademiese prestasies behaal het, geneig was om minder van kursus te verander;
- 4.1.3.2 om te bepaal of subjekte wat beroepsvoorligting ontvang het, geneig was om minder van kursus te verander.

Formatted: Bullets and Numbering

4.2 HIPOTESESTELLING

Die volgende nul- en alternatiewe hipoteses is getoets:

Hipotese 1

H₀: Daar bestaan nie 'n beduidende verskil tussen die eerstejaargemiddelde van universiteitstudente wat beroepsvoorligting ontvang het en die raad gevolg het teenoor die studente wat nie die beroepsvoorligtingraad gevolg het nie.

H₁: Daar bestaan 'n beduidende verskil tussen die eerstejaargemiddelde van universiteitstudente wat beroepsvoorligting ontvang het en die raad gevolg het teenoor die studente wat nie die raad van die beroepsvoorligting gevolg het nie.

Hipotese 2

H₀: Daar bestaan nie 'n korrelasie tussen die eerstejaargemiddelde van universiteitstudente en hul matriekeksamenresultate nie.

H₁: Daar bestaan 'n korrelasie tussen die eerstejaargemiddelde van universiteitstudente en hul matriekeksamenresultate.

Hipotese 3

H₀: Daar bestaan nie 'n korrelasie tussen die twee geslagte ten opsigte van eerstejaargemiddelde op universiteit nie.

H₁: Daar bestaan 'n korrelasie tussen die twee geslagte ten opsigte van eerstejaargemiddelde op universiteit.

Hipotese 4

H₀: Daar bestaan nie 'n beduidende verskil tussen die eerstejaargemiddelde van Afrikaanssprekende- en Engelssprekende universiteitstudente nie.

H₁: Daar bestaan 'n beduidende verskil tussen die eerstejaargemiddelde van Afrikaanssprekende- en Engelssprekende universiteitstudente.

Hipoteses 5

H₀: Universiteitstudente wat lae eerstejaargemiddeldes behaal het, was nie geneig om van kursus te verander nie.

H₁: Universiteitstudente wat lae eerstejaargemiddeldes behaal het, was geneig om van kursus te verander.

Hipoteses 6

H₀: Daar bestaan nie 'n verband tussen universiteitstudente wat beroepsvoorligting ontvang en die tendens om van kursus te verander nie.

H₁: Daar bestaan 'n verband tussen universiteitstudente wat beroepsvoorligting ontvang en die tendens om van kursus te verander.



HOOFSTUK 5

METODE VAN DIE ONDERSOEK

5.1 STEEKPROEF

Die subjekte wat in die steekproef ingesluit is, was almal persone wat beroepsvoorligting ontvang het aan die Universiteit van Stellenbosch en positief geïdentifiseer is as 'n student verbonde aan die Universiteit van Stellenbosch. Die steekproef het bestaan uit studente in hul tweedejaargroep tot studente wat besig is met nagraadse studies. Eerstejaarstudente kon nie gebruik word nie, aangesien hulle nog nie hul finale eerstejaarresultate tot hul beskikking gehad het nie. Dit was dus noodsaaklik dat die potensieële deelnemers steeds besig moes wees met hul studies. Op dié wyse is die data-versamelingprosedures en korrespondensie tussen die navorser en die deelnemers baie vereenvoudig. Die steekproef is saamgestel uit Afrikaans- en Engelssprekende mansstudente en damesstudente.

5.2 PROSEDURE

Die prosedures wat in die navorsingsonderzoek gevolg is, word kortliks bespreek. Daar word gefokus op die samestelling van die steekproef, navorsingsontwerp, insameling van data en die statistiese verwerkings wat uitgevoer is.

5.2.1 Samestelling van die steekproef

Vir die doel van die ondersoek is besluit dat ten opsigte van steekproefneming 'n ewekansige steekproef die geskikste sou wees. Daar is 118 subjekte in die steekproef ingesluit. Wat die demografiese besonderhede van die proefpersone betref, was 43% mansstudente en 57% vrouestudente. Verder, was 91% van die subjekte Afrikaanssprekend, terwyl slegs 9% Engelssprekend was.

Om in die steekproef ingesluit te word, moes die deelnemers aan die volgende kriteria voldoen het:

- Beroepsvoorligting ontvang het by 'n spesifieke Voorligtingsielkundige aan die Universiteit van Stellenbosch
- Gebore in die tydperk 1980 tot 1985
- Afrikaanssprekend of Engelssprekend

Die rede waarom die steekproef uit deelnemers wat in die tydperk 1980 – 1985 gebore moes wees, is doodgewoon omdat hierdie deelnemers waarskynlik steeds studente aan die Universiteit van Stellenbosch moet wees en dus sou hierdie deelnemers beskikbaar wees.

Met verloop van die Voorligtingsielkundige en die Universiteit van Stellenbosch, is daar toegang verkry tot die belangstellingstoetse en die verstandelike helderheidstoetse van die potensiële deelnemers aan die navorsingsprojek. Hierdie potensiële deelnemers is deur middel van die Universiteit se e-posstelsel gekontak. Hulle is volledig ingelig oor die omvang van die studie, hulle rol in die navorsingsprojek en ook die motivering, prosedures en doelstellings van die projek. Daar is ook 'n vrywaringsvorm aangeheg waarin hulle toestemming kon verleen het of hul data gebruik mag word vir die studie al dan nie.

Hulle moes hul toestemming gee en selfs al het hulle eers later uitgevind dat hulle nie meer wil deelneem nie, kon hulle dan onttrek het. Hulle is ook ingelig dat die inligting wat van hulle verkry is vertroulik hanteer sal word en dat hulle as individue op geen stadium persoonlik identifiseer sou word nie en dat hulle data slegs as deel van 'n groep gebruik sou word. Indien die deelnemer wel toestemming verleen het, moes hy/sy die ondertekende vrywaringsvorm aan die navorser terugbesorg het, of indien dit nie gerieflik was nie, het die navorser die vorm by die deelnemer afgehaal.

5.2.2 Navorsingsontwerp

'n Korrelasionele navorsingsontwerp is gebruik, omrede die verhouding tussen twee of meer veranderlikes bepaal kon word sonder dat enige van die veranderlikes gemanipuleer is. Enige konsekwente verhouding kon gebruik word om toekomstige gebeure te voorspel en die bevindinge het ondersteuning gebied vir die reeds bestaande teorieë. Daar was wel die beperking dat die verhouding tussen twee veranderlikes nie noodwendig oorsaaklikheid impliseer nie. Daar het egter steeds die mening bestaan dat dit die moeite werd is om so 'n studie uit te voer.

5.2.3 Die insameling van data

Die data vir die navorsing is met die verloop van deelnemers voorsien deur die beroepsvoorligter. Hy het die resultate van die batterye beroepstoetse van die betrokke individue beskikbaar gestel. Die data wat benodig is vir die uitvoer van hierdie navorsingsprojek het belangstellingstoetse, beroepsrangordetoetse, matriekresultate, eerstejaarresultate op universiteit en ook die geslag en moedertaal van die betrokke deelnemers ingesluit.

Om te verseker dat die deelnemers breedweg vergelykbaar is en maklik opgespoor kon word, is slegs die deelnemers wat gebore is in die tydperk 1980 tot 1985 genader vir die navorsingsprojek.

Formatted: Bullets and Numbering

Formatted: Bullets and Numbering

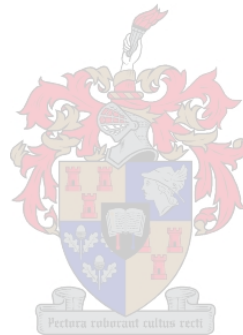
Indien daar wel toestemming verleen is deur die deelnemers, is daar deur middel van die universiteit se databasis, met toestemming van die registrateur, toegang verkry tot die deelnemers se matriekresultate, eerstejaarresultate, geslag en moedertaal. Daar is op geen stadium van die deelnemers verwag om onderhoude af te lê of toetse te voltooi nie. Alle korrespondensie het geskied deur middel van die universiteit se e-posstelsel. Deur gebruik te maak van hierdie dataversamelingsmetode, is baie tyd bespaar en die e-posstelsel het ook geblyk die goedkoopste opsie te wees vir korrespondensie met die deelnemers.

Gedurende die periode waar die deelnemers toestemming moes verleen, het verdere dataversameling geskied deur die lees van akademiese artikels en joernale, sowel as webtuistes op die Internet. Die meeste van hierdie akademiese artikels en joernale was beskikbaar in die J.S. Gericke-biblioteek.

Formatted: Bullets and Numbering

5.2.4 Statistiese verwerkings

Om te bepaal of daar verskille tussen groepe is in terme van gemiddelde eerstejaarprestasie, is gebruik gemaak van eenrigting analise van variansie. Daar kon egter ook van t-toetse gebruik gemaak word. Geldigheid van die aannames is deurentyd gemonitor. Spearman se rangorde korrelasie is gebruik om korrelasies te bepaal tussen matriekuitslae en eerstejaarprestasie. Kategoriele veranderlikes is vergelyk deur van kruistabulasie en die Chi-kwadraat toets gebruik te maak. 'n Beduidendheidsvlak van 5% word deurgaans gebruik as riglyn om beduidende resultate te bepaal.



HOOFSTUK 6

RESULTATE

Deur die prosedures en statistiese tegnieke soos uiteengesit in Hoofstuk 5, is die hipoteses van hierdie studie getoets ten einde die doelstellings soos in Hoofstuk 1 omskryf, te bereik. Die resultate word in hierdie hoofstuk uiteengesit.

Formatted: Bullets and Numbering

6.1 AKADEMIESE SUKSES EN BEROEPSVOORLIGTING

Die eerste doelstelling van die studie was om vas te stel of daar 'n beduidende verskil is tussen die eerstejaargemiddeldes van deelnemers wat beroepsvoorligtingsraad gevolg en deelnemers wat dit nie gevolg het nie.

Ten einde die bogenoemde doelstelling te bereik en die hipoteses wat in dié verband gestel is te ondersoek, is die eerstejaargemiddeldes van die studente vergelyk met die beroepsvoorligting wat hulle ontvang het.

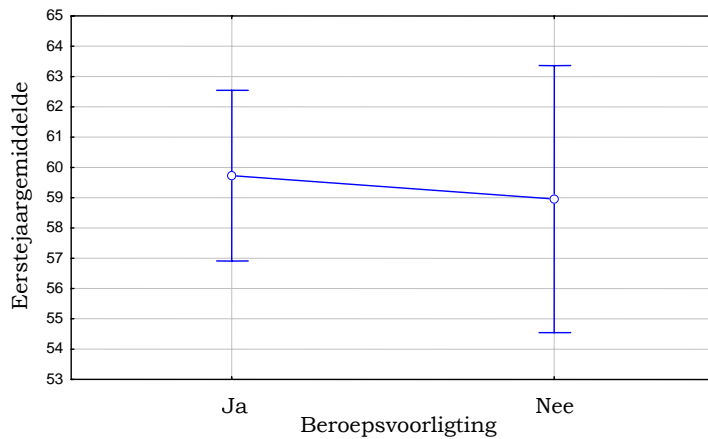
Tabel 6.1

Variansie-ontleding van Gemiddelde Eerstejaarprestasie Tussen die Groep wat Beroepsvoorligting Ontvang het en die Raad Gevolg het, en die Groep wat Beroepsvoorligting Ontvang het en Nie die Raad Gevolg het nie. Standaardafwykings word tussen hakies aangedui.

Raad van die beroepsvoorligter gevolg	Eerstejaargemiddeld	N	Analise van variansie p-waarde
Ja	59,71% (12,89)	n=75	0,76
Nee	58,95% (12,89)	n=41	

Die steekproef is verdeel in twee groepe, naamlik 'n groep wat wel die raad gevolg het wat tydens beroepsvoorligting aan hulle voorgeskryf is (n=75), en 'n groep wat nie die raad van die beroepsvoorligter gevolg het nie (n=41).

Tabel 6.1 dui daarop dat daar geen beduidende verskil ($p=0,76$) tussen die twee groepe deelnemers se eerstejaargemiddelde is nie, hetsy die beroepsvoorligter se raad gevolg is, of nie. Wat hipotese 1 betref, kan die nul-hipotese nie verwerp word nie. Die eerstejaargemiddeldes van die studente wat wel die raad van die beroepsvoorligter gevolg het, was 59,71%, terwyl die wat nie die raad gevolg het nie, 'n eerstejaargemiddeld behaal het van 58,95%. In figuur 6.1 word hierdie bevindinge grafies voorgestel.

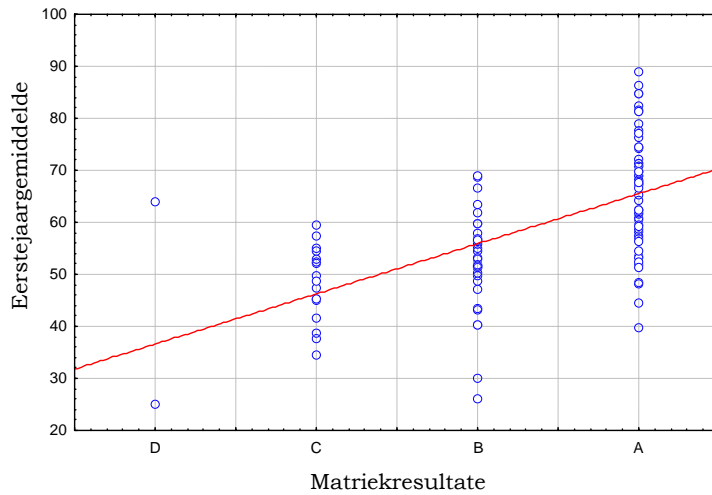


Figuur 6.1. Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die groepe, naamlik dié wat die beroepsvoorligtingraad gevolg het, en dié wat dit nie gevolg het nie

6.2 AKADEMIESE SUKSES EN MATRIEKRESULTATE

'n Volgende doelstelling van hierdie studie was om die verband te ondersoek tussen akademiese sukses en matriekresultate. Ten einde hierdie doelstelling te bereik en die hipoteses wat in dié verband gestel is, te ondersoek, is die eerstejaargemiddeldes van die studente gekorreleer met hul gemiddelde matrieksimbool. Uit figuur 6.2 is dit duidelik dat daar 'n beduidende korrelasie ($r=0,64$; $p<0,05$) bestaan tussen proefpersone se matrieksimbole en hul eerstejaarprestasie. Wat hipotese 2 dus betref, kan die alternatiewe hipotese nie verwerp word nie. Uit figuur 6.2 kan daar afgelei word dat die deelnemers wat 'n lae gemiddeld op skool behaal het, geneig was om ooreenkomstig op universiteit te presteer, terwyl die deelnemers wat A-gemiddeldes behaal het tydens hul matriekeksamen, hoër presteer het op universiteit.





Figuur 6.2. Korrelasie tussen eerstejaargemiddelde en matriekgemiddelde behaal

Formatted: Bullets and Numbering

6.3 AKADEMIESE SUKSES EN GESLAG

Die derde doelstelling van die ondersoek was om vas te stel of daar enige beduidende verskille bestaan tussen akademiese prestasie van die twee geslagte. Tabel 6.2 dui aan dat daar 'n beduidende verskil is ($p=0,02$) tussen die eerstejaargemiddelde van mans- en vrouestudente.

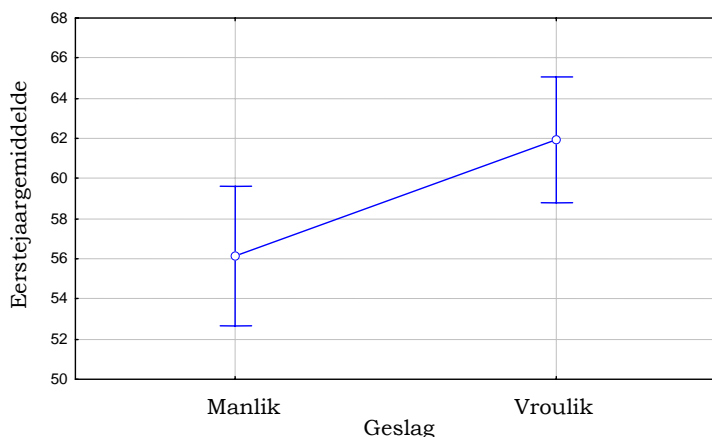
Tabel 6.2

Variansie-ontleding van Gemiddelde Eerstejaarprestasie Tussen Manlik- en Vroulike Studente. Standaardafwykings word tussen hakies aangedui.

Geslag	Eerstejaargemiddelde	N	Analise van variansie p-waarde
Vroulik	61, 94% (12,57)	n=66	0,02
Manlik	56, 14% (12,57)	n=50	

Die mansstudente is verteenwoordig deur 43% van die totale steekproef, terwyl die vrouestudente deur 57% van die totale steekproef verteenwoordig is. Uit Tabel 6.2 is dit duidelik dat die vrouestudente beter presteer het as die mansstudente.

Die resultate van die ondersoek ten opsigte van eerstejaargemiddelde en geslag word ook grafies voorgestel in Figuur 6.3.



Figuur 6.3. Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die twee groepe naamlik manlike- en vroulike studente

Formatted: Bullets and Numbering

6.4 AKADEMIESE SUKSES EN TAAL

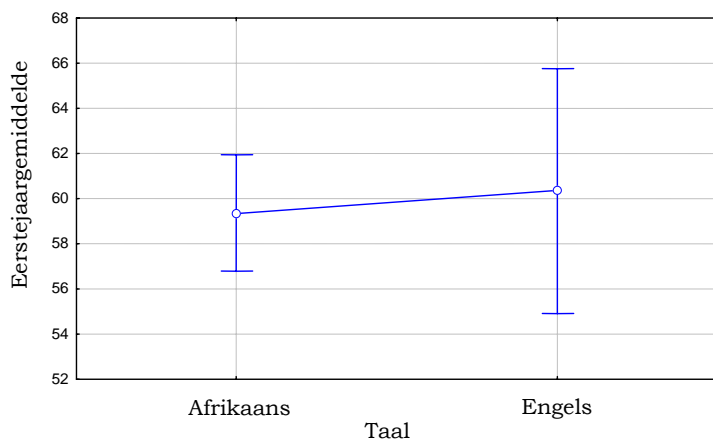
Die vierde doelstelling van die navorsing was om vas te stel of die twee taalgroepe beduidend verskil ten opsigte van gemiddelde akademiese prestasie. Die steekproef is in twee groepe gedeel, naamlik die Afrikaanssprekende studente (n=105) en die Engelssprekende studente (n=11). Uit Tabel 6.3 is dit duidelik dat die verskil tussen die taalgroepe nie beduidend was nie (p=0,8). Die eerstejaargemiddelde van die Afrikaanssprekende studente was 59,35% terwyl die eerstejaargemiddelde van die Engelssprekende studente 60,34% was.

Tabel 6.3

Variansie-ontleding van Gemiddelde Eerstejaarprestasie en die Twee Taalgroepe, naamlik Afrikaanssprekendes en Engelssprekendes. Standaardafwykings word tussen hakies aangedui.

Taal	Eerstejaargemiddelde	N	Analise van variansie p-waarde
Afrikaans	59,35% (12,89)	n=105	0,8
Engels	60,34% (12,89)	n=11	

Die eerstejaargemiddeldes van die taalgroepe word grafies voorgestel in Figuur 6.4.



Figuur 6.4. Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die twee groepe, naamlik Afrikaanssprekendes en Engelssprekendes

Formatted: Bullets and Numbering

6.5 AKADEMIESE SUKSES EN DIE VERANDER VAN KURSUS

Die volgende verwantskap wat ondersoek is, is dié tussen die eerstejaargemiddelde van studente wat van kursus verander het en die wat dit nie gedoen het nie. Tabel 6.4 dui aan dat daar 'n beduidende verskil ($p < 0,01$) is tussen die eerstejaargemiddelde van studente wat van kursus verander het, teenoor dié wat nie van kursus verander het nie (die verandering van kursus waarna hier verwys word, het geskied aan die einde van die betrokke deelnemers se eerstejaar).

Tabel 6.4

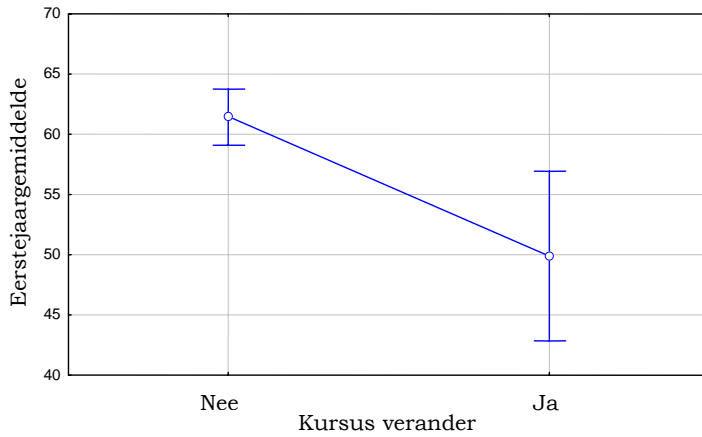
Variansie-ontleding van Gemiddelde Eerstejaarprestasie tussen die Twee Groepe, naamlik die Studente wat van Kursus Verander en dié wat Nie van Kursus Verander het nie. Standaardafwykings word aangedui tussen hakies.

Kursus verander	Eerstejaargemiddelde	N	Analise van variansie p-waarde
Ja	49, 89% (12,12)	n=20	<0,0
Nee	61, 43% (12,12)	n=96	

Die aantal deelnemers wat van kursus verander het, maak 17% van die totale steekproef uit. Uit Tabel 6.4 is dit duidelik dat die studente wat oor laer eerstejaargemiddeldes beskik het (49, 89%)

meer geneig was om van kursus te verander as die studente wat hoër eerstejaargemiddeldes behaal het (61,43%).

In Figuur 6.5 word hierdie gegewens grafies voorgestel.



Figuur 6.5. Grafiek wat die gemiddelde eerstejaarresultate toon vir die twee groepe, naamlik die groep wat van kursus verander het en die groep wat nie van kursus verander het nie

6.6 BEROEPSVOORLIGTING EN DIE VERANDER VAN KURSUS

Laastens is daar vasgestel of daar 'n verwantskap bestaan tussen die studente wat beroepsvoorligting ontvang het en van kursus verander het al dan nie. In Tabel 6.5 word die gegewens voorgestel.

Tabel 6.5

Variansie-ontleding van die Aantal Deelnemers wat die Beroepsvoorligter se Raad Gevolg het en van Kursus Verander het en die Deelnemers wat Beroepsvoorligting Ontvang het en Nie die Raad Gevolg het Nie en die Neiging wat hierdie Twee Groepe Getoon het om van Kursus te Verander Al Dan Nie

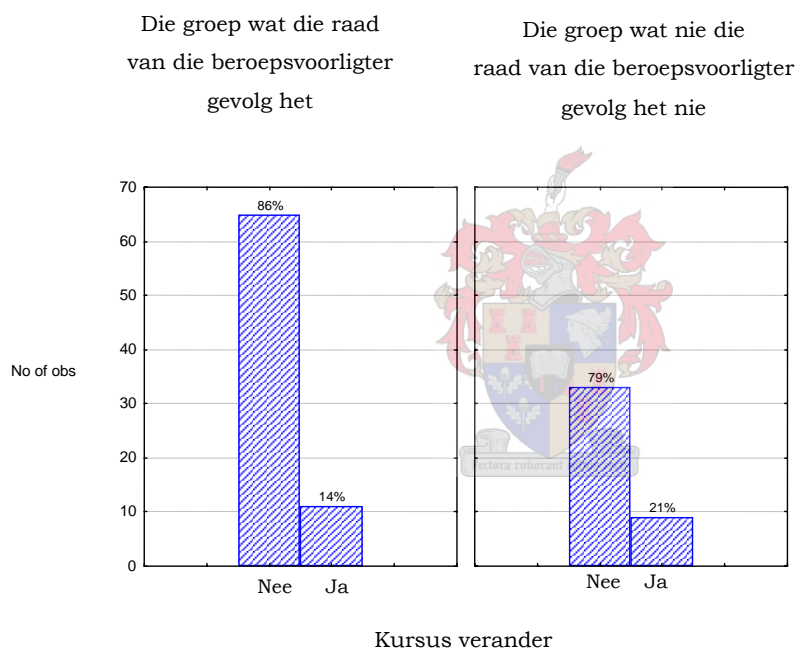
	Kursus verander: Nee	Kursus verander: Ja	N
Beroepsvoorligter se raad gevolg	65 (85,53%)	11 (14,47%)	n=76
Nie beroepsvoorligter se raad gevolg nie	33 (78,57%)	9 (21,43%)	n=42

Die een groep het al die studente wat beroepsvoorligting ontvang het en van kursus verander het, ingesluit (n=20). Die ander groep het bestaan uit al die subjekte wat beroepsvoorligting ontvang het en nie van kursus verander het nie (n=98). In hierdie twee groepe is die proefpersone verder onderverdeel in die subjekte wat wel die raad van die beroepsvoorligter gevolg het en dié wat nie die raad gevolg het nie.

Die gevolgtrekking wat deur middel van die CHI-kwadraattoets uit Tabel 6.5 gemaak kan word, is dat daar geen beduidende verwantskap ($p=0,34$) gevind is tussen die subjekte wat beroepsvoorligting ontvang het en van kursus verander het teenoor dié wat nie van kursus verander het nie. Hetsy die raad van die beroepsvoorligter gevolg is al dan nie, het die persentasie kursusverandering van die subjekte steeds konstant gebly.

Hierdie vergelyking kon toegepas word op die volledige steekproef (n=118). Die res van die vergelykings kon net op 116 subjekte toegepas word, aangesien twee proefpersone se eerstejaarresultate ontbreek het.

Hierdie gegewens word ook grafies voorgestel in Figuur 6.6.



Figuur 6.6. Vergelyking tussen die twee groepe, naamlik die groep wat die beroepsvoorligter se raad gevolg het en van kursus verander het al dan nie, en die groep wat nie die beroepsvoorligter se raad gevolg het nie en van kursus verander het al dan nie

HOOFSTUK 7

BESPREKING, GEVOLGTREKKING EN EVALUERING

McKenzie en Schweitzer (2001) noem dat die probleem van hoë uitval- en druipsyfers nie uniek is aan Suid-Afrika nie; dit is toenemend algemeen in lande wat hulle fokus van Hoër Onderrig verskuif het van elitisme na massageleentheid.

Die uitvalprobleem sal natuurlik tot 'n baie groot mate uitgeskakel kan word indien 'n betroubare kriterium bestaan wat akademiese sukses of mislukking (prestasie) aan 'n universiteit vroegtydig kan voorspel. So 'n betroubare maatstaf bestaan egter nog nie en die meeste eerstejaarstudente word gevolglik elke jaar nog op grond van 'n eksamenprestasie (gewoonlik die skoolindeksamen) tot verdere studie aan universiteite toegelaat (Fourie, 1991).

Jackson en Young (1988) kom dus tot die gevolgtrekking dat die effektiewe seleksie en voorspellingsprosedures vir tersiële instansies al hoe meer noodsaaklik raak soos die behoefte aan die kapitalisering van potensiaal meer drukkend raak.

Die resultate van die onderhawige ondersoek hou implikasies in vir perspektiewe ten opsigte van faktore wat 'n rol speel in die akademiese sukses van universiteitstudente.

7.1 BESPREKING EN GEVOLGTREKKING

7.1.1 Akademiese sukses en beroepsvoorligting

Die eerste hoofdoelstelling van die huidige ondersoek was om te bepaal of daar 'n beduidende verskil bestaan tussen die eerstejaargemiddelde van universiteitstudente wat beroepsvoorligting ontvang het en die raad gevolg het teenoor die studente wat beroepsvoorligting ontvang het, maar nie die raad gevolg het nie. Volgens Tabel 6.1 is dit duidelik dat daar geen beduidende verskil bestaan tussen die twee groepe nie.

Uit die resultate wat verkry is in die ondersoek blyk die rol van beroepsvoorligting om nie van soveel waarde te wees as wat daar oor die algemeen aanvaar word nie.

Tog, is Gordon en Meyer (2002) van mening dat alle voornemende studente aan Suid-Afrikaanse universiteite voordeel sal trek uit beroepsvoorligtingprogramme.

By baie studente is daar nie 'n duidelike hiërargie of rangorde van kursusse wat deur 'n beroepsvoorligter aanbeveel word nie. 'n Student mag ewe geskik wees vir twee of drie kursusse.

As 'n student dus die kursus volg wat tweede of derde aanbeveel is, mag hy of sy ewe goed daarin presteer.

Die gemiddelde prestasie kan misleidend wees – diegene wat nie die raad gevolg het nie kon “makliker” kursusse gevolg het of in hulle finale matriekresultate nie aan die toelatingsvereistes van die aanbevole kursus voldoen het nie.

7.1.2 Akademiese sukses en matriekresultate

Hierdie doelstelling van die ondersoek was om te bepaal of daar 'n korrelasie is tussen die eerstejaargemiddelde van die toppresterders op skool se matrieksimbole teenoor die risikostudente se matrieksimbole. Die resultate van die ondersoek dui daarop dat daar wel 'n beduidende korrelasie gevind is tussen die twee groepe se eerstejaargemiddelde. Figuur 6.2 (sien bl. 111) dui daarop dat die toppresterders op skool ook daartoe geneig is om beter te presteer op universiteit as die risikostudente.

Dit blyk dus uit die ondersoek dat matriekresultate wel as 'n geldige voorspeller beskou kan word.

Heelwat navorsers het gevind dat vorige prestasie huidige prestasie die beste voorspel waarskynlik omdat:

- a) studente geneig is om dieselfde studiepatroon (studiemetodes en studiemotivering) wat hulle op skool gehad het op universiteit voort te sit
- b) prestasievlak onder meer deur vermoëns (intellek, aanleg, aanvoeling, ensovoorts) bepaal word. Daar sou dus redelikerwys verwag kon word dat baie studente op naasteby ooreenstemmende vlakke as op skool sal presteer
- c) hoe sterker 'n student se kennisbasis of fondament in 'n skoolvak was, hoe beter is die kans dat hy of sy op universiteit in die voortsettingsvakke goed sal kan presteer

Indien die leerder dus op skool nie na wense presteer het nie, sal daardie swak selfbeeld hom vergesel na sy tersiêre studies en sal die leerder dienooreenkomstig presteer.

Die resultate van die huidige studie stem egter nie ooreen met Killen (1994) se mening dat matriekeksamenresultate of spesiale universiteitstoelatingseksamens nie goeie voorspellers van akademiese sukses op universiteit is nie - maak nie saak hoe versigtig hierdie eksamens saamgestel is nie. Die rede wat hy hiervoor aanhaal, is dat hierdie eksamens geen aandag skenk aan die invloed wat nie-intellektuele faktore op universiteitsukses uitoefen nie.

Hierdie nie-intellektuele faktore speel 'n belangrike rol in die sukses wat studente ervaar nadat hulle geregistreer het aan 'n universiteit (Huysamen,1998).

Volgens Ferreira en Dreckmeyr (1993) word die oorgang van skool na universiteit beskou as te drasties, hoofsaaklik as gevolg van die verskille in benadering – die sekondêre skool beklemtoon die bemeestering van inhoud, terwyl die universiteit die toepassing van kennis en onafhanklike denke beklemtoon. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat 'n gepaste onderrigstrategie wat sekondêre skoolonderrig met universiteitsonderrig verbind, die oorgang kan vergemaklik en hulle stel ook die aanpassing van die skool se onderrig/leer interfase voor met die insluiting van objektief-gebaseerde benaderinge in kombinasie met geleide selfstudie en onafhanklike leermetodes.

Die Universiteit Wes-Kaap het byvoorbeeld besluit om applikante toe te laat wat nie oor matrikulasievrystelling beskik nie – dus 'n slaagpunt onder 45%. Dit het egter baie wenkbroue laat lig (Bisseker, 2000).

Volgens Vale, die vise-reaktor van die Universiteit Wes-Kaap, is hierdie studente se potensiaal noukeurig bepaal en dié wat toegelaat word, sal gemonitor word en hulp sal aan hulle verleen word. Daar is al ongeveer R1 miljoen bestee aan die uitbreiding van studente se ondersteuningsdienste (Bisseker, 2000).

7.1.3 Akademiese sukses en geslag

Die derde hoofdoelstelling van die ondersoek was om te bepaal of daar 'n beduidende verskil bestaan tussen die eerstejaargemiddelde van manlike en vroulike subjekte. Die resultate van hierdie ondersoek dui daarop dat daar 'n beduidende verskil is tussen die eerstejaargemiddelde van vrouestudente en mansstudente ($p < 0,05$).

Daar is gevind dat vrouestudente beduidend beter presteer as mansstudente. Dit kan wees dat die vrouestudente in hierdie steekproef toevallig by die aanvang van hulle kursus akademies en intellektueel 'n sterker groep as die mans was of dat min van hulle moeilike kursusse soos BIng of BRek gevolg het. Dit is ook moontlik dat vroue in hulle eerstejaar meer konsensieus is.

Vorige navorsing het egter baie meer klem gelê op die prestasie van mansstudente. Hierdie verskynsel kan toegeskryf word aan die onderdrukking van vroue op alle gebiede wêreldwyd. Vrouestudente is ook vir baie jare as die minderheidsgroep beskou aan tersiêre instansies.

Volgens Gipps en Murphy aangehaal in Sutherland (1999) word hierdie wêreldsiening (wat wit middelklas mans as 'normaal' sien en alle ander groepe as 'ander') uitgedaag en word daar al hoe meer klem geplaas om ook ander groepperspektiewe, prestasies en besorgdhede as belangrik te ag.

7.1.4 Akademiese sukses en taal

Die resultate van die ondersoek dui daarop dat daar geen beduidende verskil tussen die eerstejaargemiddelde van Afrikaanssprekende studente en Engelssprekende studente is nie ($p=0,8$). Tabel 6.3 bevestig hierdie bevinding met Afrikaanssprekende studente wat eerstejaargemiddeldes behaal het van 59,35% en Engelssprekende studente wat eerstejaargemiddeldes behaal het van 60,34%. Wat hipotese 4 betref, kan die nul-hipotese nie verwerp word nie.

Naude, Van Aarde en Laubscher (1989) is van mening dat hoewel die twee taalgroepe ten opsigte van intellektuele faktore nie betekenisvol van mekaar verskil nie, is die bekwaamheid in die tweede taal vir veral die Afrikaanssprekende student van belang. Daar moet in gedagte gehou word dat die Afrikaanssprekende student ongeveer 80% van sy leeswerk (vakliteratuur en handboeke) in Engels, sy tweede taal, moet doen. Selfs in gevalle waar sy lesings in Afrikaans is, is die leeswerk nog steeds meermale in Engels. Die Engelssprekende student het hier 'n definitiewe voordeel dat sy leeswerk oorwegend in sy eerste taal (moedertaal) is, ongeag die doseermedium van die lesing.

Ook volgens Sweetnam Evans (2002) is dit noodsaaklik dat 'n student bevoeg sal wees in die taal waarin leer en onderrig geskied om akademiese sukses te verseker.

Olivier (1998) is van mening dat dosente en studente in ETT (Engels Tweede Taal) kontekste, somtyds glo dat die gebrek aan taalbekwaamheid die primêre oorsaak is vir baie studente se akademiese probleme, en indien hierdie tweede taal vaardighede verbeter word, of selfs isoleer word, sal begripsprobleme verdwyn. 'n Akademiese omgewing (soos 'n universiteitslesing) vereis hoogs ontwikkelde taal en kognitiewe vaardighede. Indien studente nie oor hierdie vaardighede beskik nie, is hulle nie daartoe in staat om betekenis uit die lesing te verkry nie. Deur te fokus op die aard van die invoer tydens die lesing, kan die dosent 'n baie meer konteks-vaste omgewing skep, beide linguïsties en kognitief, en studente kan voorsien word met 'n stimulus vir beide taal en kognitiewe leer en dus word hul akademiese bekwaamheid ontwikkel.

Die Engelssprekende studente maak slegs 'n klein persentasie van die steekproef uit en ons weet ongelukkig nie watter kursusse hulle volg nie.

7.1.5 Akademiese sukses en die verander van kursus

Een van die newedoelestellings van die ondersoek was om te bepaal of daar 'n verband is tussen die eerstejaargemiddelde en die studente wat van kursus verander het. Daar is gevind dat daar wel 'n beduidende verskil is tussen die eerstejaargemiddelde van studente wat van kursus verander het teenoor die wat nie van kursus verander het nie. Tabel 6.4 dui aan dat die

eerstejaargemiddelde van die studente wat van kursus verander het 49,89% was, terwyl die studente wat nie van kursus verander het nie, 'n eerstejaargemiddeld van 61,43% behaal het. Wat hipotese 5 betref, kan die nul-hipotese verwerp word.

Moontlike verklarings vir hierdie verskynsel is dat die betrokke subjekte beseft dat hulle nie die werklading van 'n sekere kursus kan hanteer nie, of dat die kursus wat hulle volg nie realisties is ten opsigte van hul intellektuele vaardighede nie. Sommige kursusse wat aangebied word, is ook in teenstelling met dit wat studente verwag.

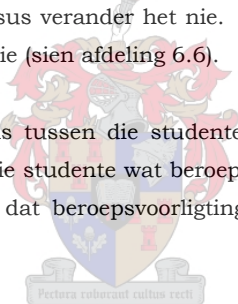
Deur die studente 'n geleentheid te bied om hul verwagtinge, ervarings en persepsies oor 'n sekere kursus uit te druk, kan daar gehoop word om 'n beter begrip van die student se denkwyses en betrokkenheid te kry en dat dit 'n verduideliking kan voorsien vir die hoë driuipsyfers en van hulp kan wees met die hervorming van die kursusverwagtinge (Sedumedi, 2002).

Deur gebruik te maak van evalueringsvraelyste wat voltooi moet word deur die student aan die einde van 'n jaar, of semester, kan daar 'n goeie aanduiding verkry word van die studente se persepsies en opinies (Sedumedi, 2002).

7.1.6 Beroepsvoorligting en die verander van kursus

Nog 'n nedoelstelling van die ondersoek was om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die studente wat beroepsvoorligting ontvang het en van kursus verander het, teenoor die studente wat beroepsvoorligting ontvang het en nie van kursus verander het nie. Daar is gevind dat daar geen beduidende verskil tussen die twee groepe is nie (sien afdeling 6.6).

Die bevinding dat daar geen beduidende verskil is tussen die studente wat beroepsvoorligting ontvang het en van kursus verander het, teenoor die studente wat beroepsvoorligting ontvang het en nie van kursus verander het nie, dui daarop dat beroepsvoorligting per sé nie van soveel waarde is as wat daar algemeen aanvaar word nie.



7.2 IMPLIKASIES VAN HIERDIE ONDERSOEK

Die feit dat so baie faktore 'n bepalende rol speel in die akademiese sukses van studente, is moontlik die grootste rede waarom enkele maatstawwe wat gebaseer is op vorige akademiese sukses, veral op skool, nie sterk voorspellers van sukses op universiteit is nie. Meervoudige maatstawwe kan in kombinasie gebruik word, maar selfs hierdie benadering het beperkte potensiaal wanneer al die voorspellers voor-registrasie maatstawwe is (byvoorbeeld maatstawwe van karaktereienskappe, of prestasies wat voorgekom het voordat die student begin het met die kursus waarin die sukses voorspel gaan word) (Fraser & Killen, 2003).

Om studente dus by te staan in hul opvoedkundige ontwikkeling, veral met betrekking tot die voltooiing van hul voorgraadse studies by tersiêre onderriginstansies, is dit noodsaaklik dat relevante data in verband met die leerders versamel word voordat hulle die opvoedkundige proses betree (Bitzer & Troskie-De Bruin, 2004).

Dit beteken dat navorsers studente se reedsbestaande kennis en aanleg assessee, asook persoonlikheidstrekke, verwagtinge, belangstellings en deelname in spesifieke aktiwiteite (akademies en buitemuurs), wanneer hulle registreer vir tersiêre onderrig (Eimers & Pike, 1997).

Indien so 'n betroubare profiel van elke student saamgestel is, kan die opvoeders voortgaan met die voorstelling van opsies vir effektiewe beplanning, organisering, manipulering en evaluering van die ervaringsfaktor (Bitzer & Troskie-De Bruin, 2004).

Alhoewel skoolresultate konsekwent bestempel word as goeie voorspellers van universiteitsukses, word daar melding gemaak van die feit dat die resultate van die eerstejaar van universiteit selfs 'n beter voorspeller is (Johnes, 1990; McGrath et al., 1997).

Daar word egter 'n groot skaarsheid aan navorsing in verband met hierdie voorspeller aangetref. Logistiese redes vir die skaarsheid van navorsing oor die voorspelling van akademiese prestasie na die aanvangsemester of -jaar, word aangehaal. In die eerste plek vereis dit dat gegewens oor 'n tydperk van etlike jare ingesamel moet word en gewoonlik stel navorsers belang in ondersoek wat binne 'n relatief kort tydperk afgehandel kan word. Hierdie probleem kan natuurlik oorkom word deur middel van sogenaamde argiefnavorsing waarin die studenterekords wat reeds oor die voorafgaande jare geakkumuleer het, benut word. Om hierdie studenterekords te sistematiseer soos wat deur langtermynvoorspellingstudies vereis word, is egter 'n verdere probleem. Hoewel die koms van die rekenaar dit moontlik gemaak het om hierdie gegewens rekenaarmatig te stoor, het dit nie noodwendig die vereiste berekenings vergemaklik nie, omdat studente se toelatingsgegewens en hul daaropvolgende akademiese prestasies dikwels afsonderlik gestoor word. Die manipulasies wat vereis word om die relevante rekenaarleërs te verenig ("merge"), voorkom dat hierdie soort oefening roetinegewys uitgevoer word (Huysamen, 1998).

'n Moontlike benadering wat gevolg kan word ten opsigte van keuringstoetsing om toegang en sukses vir alle verskillende rasse te verseker, is om verskillende keuringsprosedures vir spesifieke teikengroepe te ontwerp, dus, om toetse te gebruik wat doelgerig-ontwerp is vir sekere programme (Grussendorff, Liebenberg & Houston, 2004).

Miller (1992) is van mening dat keuringstoetse eerder gebruik moet word in die uitsluiting van studente wat uiters daartoe geneig is om nie te voldoen aan die eise wat tersiêre onderrig stel nie, in plaas van 'n voorspeller van sukses. Hy argumenteer dat sukses bepaal word deur hoe goed 'n student sy opvoedkundige geleenthede gebruik in regstelling van sy onvoorbereidheid. Volgens hierdie argument word daar dus aanbeveel dat die opvoedkundige intervensie in plaas van die

keuringstoets gebruik moet word as die voorspeller van sukses in latere graadstudies. Die keuringsprosedures moet dus gerig wees op die bepaling of 'n student sal voordeel trek uit die leeromgewing, wat ontwerp is om oneweredighede in die historiese onderrig van die leerder aan te spreek. Deur die toegangsvereistes aan te pas by die vlak van opvoedkundige intervensie, word daar geglo dat gelykheid en effektiwiteit beter behaalbaar is.

Daar is baie voordele verbonde aan 'n die bepaling van 'n meer akkurate keuringsproses vir beide die student en die universiteit. Vir die student, kan byvoorbeeld die ongunstige sielkundige impak, sowel as die finansiële kostes van die druipe van 'n kursus, oortref word deur die teleurstelling wat gepaardgaan met die weiering van toegang tot 'n sekere kursus. Vir die universiteit, is die bepaling en in werkingstelling van akkurate voorspellers van akademiese sukses ook toenemend belangrik indien daar sou gekyk word na 'n universiteit se verminderde finansiële hulpbronne (Nunns & Ortlepp, 1994).

7.3 EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK

7.3.1 Negatiewe aspekte

1. Die klein steekproef (n=116) kon 'n invloed hê op die statistiese betroubaarheid van die resultate, in die sin dat die mate van sekerheid ten opsigte van die beduidenheid verlaag word. Resultate behoort dus met omsigtigheid hanteer te word totdat addisionele inligting ingewin is deur 'n groter steekproef.
2. By die groepering van subjekte is die Afrikaanssprekende en Engelssprekende studente ongelik verdeel. Die Engelssprekende studente het slegs 9,4% van die totale steekproef verteenwoordig.
3. Die steekproef het slegs bestaan uit studente wie se moedertaal Afrikaans of Engels is – daar is geen voorsiening gemaak vir die ander nege amptelike tale van Suid-Afrika nie.
4. Weens die beperkte omvang van die studie, is verskeie veranderlikes wat 'n impak op die eerstejaargemiddelde van universiteitstudente kan hê, nie in die studie ingesluit nie. Intellektuele vermoëns, vaardighede en vele ander faktore kan ook 'n rol speel in die akademiese sukses van universiteitstudente.
5. Die subjekte het geen vraelyste voltooi nie, dus kon hul persoonlike menings ten opsigte van die faktore wat ondersoek is, nie vasgestel word nie.

6. Die subjekte wat in die studie gebruik is, het almal beroepsvoorligting by dieselfde beroepsvoorligter ontvang. Daar bestaan dus die moontlikheid dat hierdie subjekte nie verteenwoordigend is van alle persone wat beroepsvoorligting ontvang nie.
7. 'n Groot gebrek in die ondersoek is dat daar min aanduidings is hoe vergelykbaar die verskillende groepe is veral wat betref die kursus wat hulle volg.
8. Data word in die ondersoek grootliks onderbenut deur bloot te konsentreer op beduidende verskille tussen gemiddeldes. Dit sou van veel groter waarde gewees het om die verband te bereken.
9. Min aanduidings word gegee hoe bepaal is of individue voorligtingsraad gevolg het of nie.
10. Daar word ook nie verduidelik hoe die gemiddelde punt vir akademiese prestasie bereken is nie.

7.3.2 Positiewe aspekte

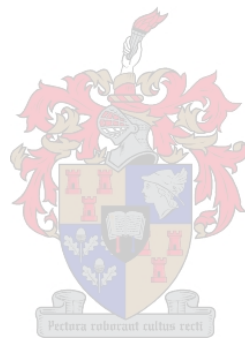
1. Daar is min vorige ondersoeke binne die Suid-Afrikaanse konteks uitgevoer waarin die rol van beroepsvoorligting ondersoek is. Verdere navorsing is egter nodig omdat ander veranderlikes in hierdie ondersoek óf nie oorweeg is nie óf nie konstant gehou is nie.
2. Geen vraelyste of onderhoude is deur die subjekte wat deelgeneem het aan hierdie ondersoek afgelê nie. Alle data wat benodig is vir die ondersoek, is verkry vanaf die Universiteit van Stellenbosch en van die beroepsvoorligter wat betrokke is by die universiteit. Die subjekte is slegs gevra om 'n vrywaringsvorm te onderteken waarin hulle toestemming verleen het dat hulle data gebruik mag word. Die versameling van data op hierdie wyse was baie koste-effektief en baie tyd is bespaar.
3. Alle korrespondensie het geskied deur middel van e-pos. Die koste verbonde aan hierdie metode van korrespondensie was minimaal aangesien geen posgeld en ander administratiewe onkoste aangegaan is nie. Hierdie wyse van korrespondensie was die mees effektiefste met die oog op tydbesparing.
4. Byna almal wat genader is om hulle data vir die ondersoek beskikbaar te stel en deel te neem het dadelik daartoe ingestem. Dit dui moontlik daarop dat hulle die beroepsvoorligting positief ervaar het. Dit is ook moontlik dat hulle gesindheid teenoor die beroepsvoorligter hierin gereflekteer word.
5. Die ondersoek het nie nagegaan of diegene wat nie die voorligtingsraad gevolg het nie, nie net marginaal afgewyk het nie. So kon heelwat individue nog steeds kursusse binne

dieselfde Fakulteit gevolg het soos byvoorbeeld BComm Finansiële Rekeningkunde in plaas van BRek of BComm Regte in plaas van BA Regte.

7.3.3 Enkele aanbevelings

1. Aangesien die resultate van die studie nie 'n sterk verband aandui tussen beroepsvoorligting en akademiese sukses nie, word die aanbeveling gemaak dat 'n soortgelyke studie herhaal moet word op 'n groter steekproef wat beroepsvoorligting by verskillende beroepsvoorligters ontvang het.
2. Die bevinding dat daar nie 'n beduidende verband is tussen beroepsvoorligting en akademiese sukses van universiteitstudiante nie, behoort met omsigtigheid geïnterpreteer te word, aangesien daar nie in die onderhawige navorsing ondersoek ingestel is na die redes hiervoor nie.
3. 'n Groter steekproef moet gebruik word en die subgroepe moet verteenwoordigend van Suid-Afrikaanse populasie wees.
4. Die huidige keuringskriterium van universiteite is oneffektief en daar word dus die aanbeveling gemaak dat elke kursus 'n keuringskriterium sal hê wat daarop gemik is om slegs studente toe te laat wat oor die spesifieke vaardighede en vermoëns beskik wat belangrik is vir daardie kursus.
5. Met die aflê van beroepsvoorligtingstoetse moet daar ook persoonlikheidstoetse afgelê word. Op hierdie wyse kan daar vasgestel word of sekere persoonlikheidstipes meer daartoe geneig is om sukses op universiteit te behaal.
6. Voornemende studente moet meer volledig ingelig word oor hul kursus se inhoud en die uitkomst daarvan. Dit kan bydra tot verhoogde motiveringsvlakke. Dit sal ook van groot waarde wees indien die voornemende student vir 'n sekere tydperk die klasse móét bywoon van die beoogde kursus. Hierdie bywoning van klasse moet geskied in die voorafgaande jaar van die aanvang van die voornemende student se studies.
7. Daar moet ondersoek ingestel word na die motivering en dryfkrag van suksesvolle studente. Hierdie inligting kan van groot waarde wees tydens keuringsprosesse. Dit kan byvoorbeeld ingesluit word tydens die keuringsproses van voornemende studente en geëvalueer word.
8. Ander veranderlikes wat belowend lyk en nagevors kan word sluit in: die invloed wat die tipe verblyf op die student se akademiese sukses uitoefen (byvoorbeeld universiteitskoshuis, privaatwyk of verblyf by ouerhuis); die invloed wat 'n nie-akademiese

jaar direk na die voltooiing van skool (byvoorbeeld oorsee gaan of werk) op die student se akademiese sukses uitoefen.



VERWYSINGSLYS

- Agar, D. (1990). Non-traditional students: perceptions of problems which influence academic success. *Higher Education, 19*, 435-454.
- Agar, D. (1992). Evaluating academic support programmes – what have we learnt in the last six years? *South African Journal of Education, 12*(2), 93-100.
- Assouline, M., & Meir, E.I. (1987). Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures. *Journal of Vocational Behavior, 31*, 319-332.
- Badenhorst, B.P. (1993). Enkele behoeftes van 'n groep voorgraadse studente van Afrikaans aan die Universiteit van Vista. *Journal for Language Teaching, 27*(3), 185-203.
- Badenhorst, F.D., Foster, D.H., & Lea, S.J. (1990). Factors affecting academic performance in first-year psychology at the University of Cape Town. *South African Journal of Higher Education, 4*(1), 39-45.
- Barry, D. (2002). Language equity and assessment in South African education. *Journal for Language Teaching, 36*(1), 105-117.
- Behr, A.L. (1985). The senior certificate examination as a predictor of university success. *South African Journal of Education, 5*(3), 107-112.
- Biggs, J.P. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology, 48*(3), 266-279.
- Bisseker, C. (2000). Cradle of the African renaissance: University of the Western Cape: a Financial Mail special report. *Financial Mail, 156*(9), 7-8.
- Bitzer, E., & Troskie-De Bruin, C. (2004). The effect of factors related to prior schooling on student persistence in higher education. *South African Journal of Education, 24*(2), 119-125.
- Borchard, D.C. (1984). New choices: Career planning in a changing world. *The Futurist, 57*-66.
- Bradley, J.D., Brand, M., & Langley, F. (1985). Towards an understanding of the school-university gap in chemistry. *South African Journal for Higher Education, 5*(2), 70-73.

- Brand, H.J., Noordewyk, J.S.J., & Hanekom, J.D.M. (1994). Die toepassing van die Self Directed Search op 'n groep swart adolessente. *South African Journal of Psychology*, 24(2), 47-52.
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53.
- Breytenbach, W. (1996, November 23). Studentetalle dié uitdaging vir SA. *Die Burger*, p.11.
- Bureau for Institutional Research and Planning (1995). Pretoria: University of Pretoria.
- Buys, M. (1984). Beroepsvoorligting vir junior sekondêre skoolfase. *Kompas*, 6(10), 10.
- Caldwell, G.P., & Ginthner, D.W. (1996). Differences in learning styles of low socio-economicstatus for low and high achievers. *Education*, 117(1), 141-148.
- Callahan, G.A., & Greenhaus, J.H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 212-231.
- Chase, C. & Jacobs, L.C. (1989). Predicting college success: The utility of high school achievement averages based on only "academic" courses. *College and University*, 64, 403-408.
- Chick, J.K. (1992). English as a medium and as a subject in a post-apartheid South-Africa. *South African Journal of Applied Language Studies*, 1(1), 29-40.
- Chikte, U.M.E., & Brand, A.A. (1996). Diversity in South African dental schools. *Journal of the Dental Association of South Africa*, 51, 641-646.
- Cohen, C.R., Chartrand, J.M., & Jowdy, D.P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 440-447.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1987). 'I, knew it cold before the exam': a test of the anxiety blockage hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 79, 393-400.
- Cox, W. (2000). Predicting the mathematics preparedness of first-year undergraduates for teaching and learning purposes. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 31(2), 227-248.
- Craig, A.P., & Kernhoff, R.J. (1995). Development of textual interpretation by under prepared students. *South African Journal of Higher Education*, 9(1), 23-30.
- Dale, P.M., & Zych, T. (1996). A successful college retention programme. *College Student Journal*, 30(3), 354-361.

- Dawes, P., Yeld, N., & Smith, M.J. (1999). Access, selection and admission to higher education: maximizing the use of the school-leaving examination. *South African Journal of Higher Education* 13(3), 97-104.
- De Beer, M. (1989). *Onderskeiding tussen beroepsvolwasse en beroepsonvolwasse leerlinge met behulp van 'n loopbaanontwikkelingsvraelys*. Unpublished master's thesis, University of Stellenbosch.
- De Bruin, G.P., & Du Toit, K. (1997). The reliability and factorial validity of the Career Decision Profile for a sample of Afrikaans-speaking students. *Journal of industrial psychology*, 23(1), 31-33.
- De Klerk, V., & Bosch, B. (1994). Language attitudes in the Eastern Cape: a tri-lingual survey. *South African Journal of Linguistics*, 12(2), 50-59.
- Deutsch, F., & Murphy, W.F. (1966). *The clinical Interview*, New York: International Universities
- Donald, C., Veldsman, T., Donald, E., Cook, J., Chemel, C., & Taylor, T. (1990). Turning fairness in selection and placement into practical company policy. *South African Journal of Labour Relations*, 14, 52-77.
- Dreyer, C. (1995). Identifying English Second Language learning problems in multilingual classrooms at university. *Journal for Language Teaching*, 29(4), 285-296.
- Eagan, A.E., & Walsh, W.B. (1995). Person-environment congruence and coping strategies. *The Career Development Quarterly*, 43, 246-255.
- Ebersohn, L., & Maree, J. (2003). Determining selection criteria for South African dentistry students. *South African Journal of Psychology*, 33(1), 61-65.
- Eimers, M.T. & Pike, G.R. (1997). Minority and non-minority adjustment to college: differences or similarities? *Research in Higher Education*, 38, 77-98.
- Eiselen, R., & Geyser, H. (2003). Factors distinguishing between achievers and at risk students: a qualitative and quantitative synthesis. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 118-130.
- Eisenberg, E., & Dowsett, T. (1990). Student drop-out from a distance education project course: A new method of analysis. *Distance Education*, 11(2), 231-253.

- El-Zahhar, N.E. (1991). Cultural and sexual differences in test anxiety, trait anxiety and arousability: Egypt, Brazil and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 238-249.
- Esterhuysen, F. (1992, February 2). Educating the flood. *Weekend Argus*, p.14.
- Feldhusen, J.F., & Jarwan, F. (1995). Predictors of academic success at state-supported residential schools for mathematics and science: A validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 505-512.
- Ferreira, J.G., & Dreckmeyer, M. (1993). Rol van die skool in die oorgang van skool na universiteit. *South African Journal of Education*, 13(2).
- Fosterling, F. (1985). Attributional retraining. A review. *Psychological Bulletin*, 98(3).
- Fourie, C.M. (1991). Keuring van eerstejaar-universiteitstudente. *South African Journal of Education*, 11(4), 188-194.
- Fraser, W., & Killen, R. (2003). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently?. *South African Journal of Education*, 23(4), 254-263.
- Fraser, W.J., & Van Staden, C.J.S. (1996). Students' opinions on factors influencing drop-out rates and performance at distance education institutions. *South African Journal of Education*, 16(4), 216-223.
- Fuqua, D.R., Blum, C.R., & Hartman, B.W. (1988). Empirical support for the differential diagnosis and treatment of career indecision. *The Career Development Quarterly*, 36, 364- 372.
- Fuqua, D.R., & Hartman, B. W. (1983). Differential diagnosis and treatment of career indecision. *The Personnel and Guidance Journal*, 62 (1), 27-29.
- Fuqua, D.R., & Newman, J.L. (1989). An examination of the relations among career subscales. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (4), 487-491.
- Goduka, I.N. (1996). Challenges to traditional white universities: Affirming diversity in the curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 10, 27-39.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.

- Goldman, R.D., & Widawski, M.H. (1976). A within-subjects technique for comparing college grading standards: Implications in the validity of the evaluation of college achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 381-390.
- Gordon, V.N. (1998). Career decidedness subtypes: A literature review. *The career development quarterly*, 46, 386-403.
- Gordon, L., & Meyer, J.C. (2002). Career indecision amongst prospective university students. *South African Journal of Psychology*, 32(4), 41-47.
- Gouws, S., & Van der Merwe, A. (2004). Managing student retention through the assessment of cost quality. *South African Journal of Higher Education*, 18(1), 252-264.
- Graham, L.D. (1991). Predicting academic success of students in a Master of Business Administration program. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 721-727.
- Grayson, D.J. (1996). A holistic approach to preparing disadvantaged students to succeed in tertiary science studies. Part I. Design of the Science Foundation Programme (SFP). *International Journal of Science Education* 18(8), 993-1013.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12, 9-22.
- Grobler, R.C., Myburgh, C.P.H., Kok, J.C. (1998). Selfkonsep, tydkonsep en skolastiese prestasie. *South African Journal of Education*. 18(1), 49-57.
- Grussendorff, S., Liebenberg, M., & Houston, J. (2004). Selection for the Science Foundation Programme (University of Natal): the development of a selection instrument. *South African Journal of Higher Education*, 18(1), 265-272.
- Guida, F.V., & Ludlow, L.H. (1989). A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 178-190.
- Hall, D.T. (1992). Career indecision research: Conceptual and methodological problems. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 245-250.
- Hardman, J., & Ngambi, D. (2003). A questioning environment for scaffolding learners' questioning engagement with academic text: a university case study. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 139-146.
- Hoffmann, J.G., & Maree, J.G. (1992). Optimalisering van beroepsvoorligting op skool met behulp van 'n beroepsveldidentifiseringsprogram. *SA Tydskrif vir Opvoedkunde*, 12, 283-285.

- Holland, J.L., & Holland, J.E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology, 24* (5), 404-414.
- Hong, E., & Lee, K-H. (2000). Preferred homework style and homework environment of high-versus low-achieving Chinese students. *Educational Psychology, 20*(2), 125-138.
- Huddle, P., & Bradley, J.D. (1991). The impact of a pre-university school course in chemistry on chemistry I achievement. *South African Journal for Higher Education 5*(1), 73-81.
- Hugo, A. (2001). Lees en studeer op tersiêre vlak: die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Journal for Language Teaching, 35*(2), 138-146.
- Hunsley, J. (1985). Test anxiety, academic performance, and cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology, 77*, 678-682.
- Huysamen, G. (2002). Die prestasievoorsigte in verskillende universitêre vakrigtings: 'n internasionale vergelykende ondersoek. *South African Journal of Higher Education, 16*(3), 139-147.
- Huysamen, G.K. (1996). Fair and unbiased admission procedures for South African institutions of higher education. *South African Journal of Higher Education, 10*(2), 199-207.
- Huysamen, G.K. (1998). Die voorspelling van akademiese prestasie na die eerste universiteitsjaar. *Journal of Industrial Psychology, 24*(1), 41-46.
- Huysamen, G.K. (1999). Die effek van punttoekenningstandaarde op die korrelasie tussen matriek- en universiteitsprestasie. *Journal of Industrial Psychology, 25*(3), 12-17.
- Huysamen, G.K. (1999). Psychometric explanations for the poor predictability of the tertiary academic performance of educationally disadvantaged students. *South African Journal of Higher Education, 13*(1), 132-138.
- Huysamen, G.K. (2001). Marking standards and the differential predictability of the first-year university performance of different demographic groups. *South African Journal of Higher Education, 15*(1), 129-137.
- Huysamen, G.K., & Raubenheimer, J.E. (1999). Demographic-group differences in the prediction of tertiary-academic performance. *South African Journal of Higher Education, 13*(1), 171-177.

- Huysamen, G.K., & Roozendaal, L.A. (1999). Curricular choice and the differential prediction of the tertiary-academic performance of men and women. *South African Journal of Psychology, 29*(2), 87-93.
- Jackson, I.M., & Young, D.A. (1988). Student selection using a model which could predict success in first-year biological studies at university. *South African Journal of Education, 8*(3), 170-175.
- Jacobs, C.D. (1986). 'n Toekomsvisie vir die departement skoolvoortligting. Ad destinatum persequor, Fakulteit Opvoedkunde: UNISA.
- Jacobs, J.J. (1992). 'n Profiel van die beginnerstudent in 'n beroepsgerigte kursus. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 6*(2), 34-40.
- Jawitz, J. (1995). Performance in first- and second-year engineering at UCT. *South African Journal of Higher Education, 9*, 101-108.
- Johnes, J. (1990). Determinants of student wastage in higher education. *Studies in Higher Education, 15*(1), 87-99.
- Johnson, G.M. (1996). Faculty differences in university attrition: a comparison of the characteristics of arts, education and science students who withdraw from undergraduate programmes. *Journal of Higher Education Policy and Management, 18*(1), 75-91.
- Jones, L.K. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale - the Career Decision Profile. *Journal of Counseling Psychology, 36*(4), 477-486.
- Jones, D.J., & Watson, B.C. (1990). "High risk" students and higher education: future trends. ERIC Digest. Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Jones, L.K., Gorman, S., & Schroeder, C.G. (1989). A comparison between the SDS and the career key among career undecided college students. *The Career Development Quarterly, 37*, 335-344.
- Jonker, C., & Scholtz, P. (2003). Die effek van 'n loopbaanbeplanningsprogram op skoolverlaters in 'n voorheen gedepriveerde gemeenskap. *South African Journal of Industrial Psychology, 29*(2), 83-90.
- Kaunda, L. (1998). An investigation of students' ability to communicate science investigations. *South African Journal of Higher Education, 12*(1), 122-129.

- Kember, D. (1989). An illustration, with case studies, of a linear-process model of drop-out from distance education. *Distance Education, 10*(2), 196-211.
- Kilfoil, W.R. (1999). The linguistic competence of science students. *South African Journal of Higher Education, 13*(1), 46-58.
- Killen, R. (1994). Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university. *Higher Education Research and Development 13*(2), 199-212.
- Killen, R., Marais, A., & Loedolff, P. (2003). Success and failure in distance education: perceptions of South African students and lecturers in Business Management. *South African Journal of Higher Education, 17*(2), 147-158.
- Kotze, P.M.J. (1993). Career guidance in the context of the child. *Africanus, 23*(1), 80-85.
- Kristof, A.L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology, 49*, 1-49.
- Krumboltz, J.D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly, 42*, 143-148.
- Lamprecht, J.C. (1989). Skoolvoortligting binne 'n veranderende Suid-Afrika. *SA Tydskrif vir Opvoedkunde, 9*(3), 503-507.
- Langley, R., Du Toit, R. & Herbst, D.L. (1992). *Manual for the career development questionnaire (CDQ)*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Larose, S., & Roy, R. (1991). The role of prior academic performance and nonacademic attributes in the prediction of success of high-risk college students. *Journal of College Student Development, 32*, 171-177.
- Larson, L.M., Heppner, P.P., Ham, T., & Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology, 35*(4), 439-446.
- Laser, A.S. (1996). Employees, careers and job creation: Developing growth-orientated human resource strategies and program. *Personnel Psychology, 49*, 504-508.
- Lockyear, H. (2002). Education for learning. *South African Journal of Higher Education, 16*(3), 58-64.

- Lopez, F.G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, 65, 304-307.
- Louw, A. (1994). Keuring van voornemende studente. *South African Journal of Higher Education*, 8(1), 156-161.
- Lucas, M.S. (1993). A validation of types of career indecision at a counseling center. *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 440-446.
- Luckett, K. (1993). National Additive Bilingualism: towards the formulation of a language plan for South African schools. *South African Journal of Applied Language Studies*, 2(1), 38-60.
- Macdonald, C. (2002). On the possibility of a cultural psychology theory of pedagogy. *Journal for Language Teaching*, 36(1), 118-1133.
- MacKay, K., & De Klerk, V. (1996). The effect of L2 education on academic achievement in a std 10 history class. *Language Matters*, 27, 197-221.
- Malekele, M.D. (1994). *Prediction of academic success of students in an academic development programme*. MA dissertation, UOFS, Bloemfontein.
- Mammen, K., & Mjojo, C.C. (1996). The impact of assignments on student performance in first-year Chemistry education: a case study. *South African Journal of Higher Education*, 10(1), 119-124.
- Manning, E., Killen, R., & Taylor, A. (1993). Predictive validity of various sets of HSC scores, and the ASAT, for performance in certain faculties at the University of Newcastle, NSW. Admission of students into higher education: A collection of recent research articles. *Tertiary Entrance Procedures Authority Research Series*, 2, 36-46.
- Manyatsi, S.E. (1996). *The interface between junior and senior secondary school chemistry in Swaziland*. Unpublished PhD thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Marais, J.L. (1994). Faktore wat bydra tot studente se sukses. *South African Journal of Higher Education*, 8(1), 166-172.
- Marais, J.L., & Brewis, M.C. (1987). Onderhoudvaardighede by beroepsleiding aan skoolverlaters. *South African Journal of Education*, 7(2), 79-84.
- McAuliffe, G.J. (1991). Assessing and treating barriers to decision making in career classes. *The Career Development Quarterly*, 40, 82-92.

- McGrath, M.M., & Braunstein, A. (1997). The prediction of freshman attrition: an examination of the importance of certain demographic, academic, financial, and social factors. *College Student Journal*, 31(3), 396-408.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development* 20(1), 21-33.
- Messerschmidt, J. (2002). Die pad is lank en swaar: taalreise in Mangaung. *Journal for Language Teaching*, 36(3), 246-258.
- Meyer, J.C. (1980). *Die ontwikkeling, standaardisering en validering van die Kodus-belangstellingsvraelys*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Meyer, L.W. (1988). Selfkonsep as voorspeller van skolastiese prestasie. *South African Journal of Education*, 8(2), 112-118.
- Meyer, J.C. (1998). The development and standardisation of a new interest questionnaire. *South African Journal of Psychology*, 28(1), 36-40.
- Mikula, G., Petri, B. & Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust - Types and structures of everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 20, 133-149.
- Miller, R. (1992). Double, double, toil and trouble: the problem of student selection. *South African Journal of Higher Education* 6(1), 98-104.
- Miller, M.J. (1993). A career counseling diagnostic model: How to assess and counsel career-concerned clients. *Journal of Employment Counseling*, 30(1), 35-43.
- Miller, R. (1997). Mark my words. Part 2, Students. *South African Journal of Higher Education*, 11(1), 11-18.
- Miller, R., & Bradbury, J. (1999). Academic performance of English first and second language students: selection criteria. *South African Journal of Science*, 95, 30-34.
- Mitchell, J. (1999). Guiding students to develop academic writing skills. *Journal for Language Teaching*, 33(2), 117-127.
- Mumba, F., Rollnick, M., & White, M. (2002). How wide is the gap between high school and first-year chemistry at the university of the Witwatersrand?. *South African Journal of Higher Education*, 16(3), 148-156.

- Mwamwenda, T.S. (1993). Gender differences in test anxiety among South African University students. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 554
- Mwamwenda, T.S. (1994). Gender differences in scores on test anxiety and academic achievement among South African University graduate students. *South African Journal of Psychology*, 24(4), 229-230.
- Naicker, A. (1994). The psycho-social context of career counselling in South African schools. *South African Journal of Psychology*, 24, 27-34.
- Nair, P. (2002). A theoretical framework for an access programme encompassing further education training: remedy for educational wastage?. *South African Journal of Higher Education*, 16(2), 94-103.
- Naude, F.P., Van Aarde, J.A., & Laubscher, N.F. (1989). *South African Journal of Education*, 9(1), 131-139.
- Newman, J.L., Fuqua, D.R., & Minger, C. (1990). Further evidence for the use of career subtypes in defining career status. *The Career Development Quarterly*, 39, 178-188.
- Ngqakayi-Motaung, N. (1996). Educational achievement and interpretations of difference in post-1990 South African tertiary education. *Perspectives in Education*, 17(1), 73-98.
- Nunns, C., & Ortlepp, K. (1994). Exploring predictors of academic success in Psychology 1 at Wits University as an important component of fair student selection. *South African Journal of Psychology*, 24(4), 201-207.
- Ochse, C. (2003). Are positive self-perceptions and expectancies really beneficial in an academic context?. *South African Journal of Higher Education*, 17(1), 67-73.
- Olivier, A. (1988). The role of input in language development at tertiary level. *South African Journal of Education*, 18(1), 57-60.
- Orndorff, R.M., & Herr, E.L. (1996). A comparative study of declared and undeclared college students on career uncertainty and involvement in career development activities. *Journal of Counseling and Development*, 74, 632-639.
- Orr, M. (1997). Conference report evolution or mutation? *Scrutiny 2 Issues in English Studies in Southern Africa*, 2(1), 51-54.
- Oxford, R.L. (1993). Research update on teaching listening. *System* 21(2), 205-211.

- Paras, J. (2001). Crisis in mathematics education. Student failure: challenges and possibilities. *South African Journal of Higher Education*, 15(3), 66-73.
- Peters, O. (1992). Some observations on dropping out in distance education. *Distance Education*, 13(2), 234-269.
- Rollnick, M., Manyatsi, S., Lubben, F., & Bradley, J. (1998). A model for studying gaps in education: a Swaziland case study in the learning of science. *International Journal of Education Development* 18(6), 453-465.
- Riggs, I.M., & Riggs, M.L. (1990). Predictors of student success in a teacher education program: What is valid, what is not. *Action in Teacher Education*, 12, 41-46.
- Rojewski, J.W. (1994). Career indecision types for rural adolescents from disadvantaged and nondisadvantaged backgrounds. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3),356-363.
- Salomone, P.R. (1982). Difficult cases in career counseling: II. The indecisive client: *The Personnel and Guidance Journal*, 60(8), 496-500.
- Samkin, J.G. (1996). Should matriculation results represent the sole admission criterion to the first-year Accounting programme?: Preliminary evidence from the University of Durban-Westville. *South African Journal of Education*, 16(2), 117-122.
- Samuel, L., Hughes, M.T., & Lopate, K. (1999). Underprepared College students' Perceptions of Reading: Are Their Perceptions Different than Other Students? *Journal of College Reading and Learning*, 29(2), 123-135.
- Sander, C.L. (1988). Matriculation performance in physical science and mathematics and the failure rate in chemistry at university. *South African Journal of Education*, 8(4), 359-362.
- Sarason, I.G., & Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 102-109.
- Savickas, M.L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43, 363-373.
- Sawyer, E.S. (1993). Failure rates amongst first-year students. *South African Journal of Higher Education*, 7(3), 216-218
- Schochet, I.M. (1994). The moderator effect of cognitive modifiability on a traditional undergraduate admissions test for disadvantaged black students in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 24, 208-215

- Schumrum, T., & Hartman, B.W. (1988). Adult children of alcoholics and chronic career indecision. *The Career Development Quarterly*, 37, 118-126.
- Sedumedi, S. (2002). Students' perceptions and expectations of a first-year Psychology course at the University of the North. *South African Journal of Higher Education*, 16(3), 167-176.
- Seidman, A. (1996). Retention revisited: R=E,Id + E&In,Iv. *College and University*, 71(4), 18-29.
- Skuy, M. (1996). Selection of advantaged and disadvantaged South African students for university admission. *South African Journal of Higher Education*, 10(1), 110-118.
- Smit, C.A. (1990). *Skakeling van skoolvoortligting met die openbare en private sektor*. Ongepubliseerde doktorskrif, PU vir CHO, Potchefstroom.
- Smit, P. (1999). Die realiteite van demografie en onderwys in Suid-Afrika. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 39(1), 39-51.
- Stead, G.B. (1988). *Career decisional states and their correlates amongst white high school pupils*. Unpublished doctoral dissertation, University of Port Elizabeth.
- Stead, G.B., Watson, M.B. & Foxcroft, C.D. (1993). The relation between career indecision and irrational beliefs among university students. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 155-169.
- Strauss, P. (2002). The lecturer doesn't have a rewind button: addressing the listening difficulties of mainstream L2 students at a New Zealand University. *Journal for Language Teaching*, 36(1), 91-104.
- Sutherland, L. (1999). Assessment practices and oppressive codes. *Agenda*, 41, 48-54.
- Sweetnam Evans, M. (2002). Metacognitive reading skills in academic support: a transactionist perspective of the relationship between reading and learning. *Journal for Language Teaching*, 36(1), 62-81.
- Switzer, L. (1996). University reform, academic performance and the crisis in education at the University of the Western Cape and other historically black universities in South Africa. *Perspectives in Education*, 17(1), 51-71.
- Sydow, D.L., & Sandel, R.H. (1998). Making student retention an institutional priority. *Community College Journal of Research & Practice* 22(7), 635-644.

- Tait, M., & Van Eeden, S. (2002). An exploratory study on the perceptions of previously educationally disadvantaged first year learners of law regarding university education. *South African Journal of Education, 16*(2), 177-182.
- Taylor, T.R. (1994). A review of three approaches to cognitive assessment, and a proposed integrated approach based on a unifying theoretical framework. *South African Journal of Psychology, 24*, 184-193.
- Thompson, M.J., Flynn, R.J. & Griffith, S.A. (1994). Congruence and coherence as predictors of congruent employment outcomes. *The Career Development Quarterly, 42*, 271-281
- Van der Merwe, E., & Alant, E. (2000). Die geskrewe taal van dowe kinders met dowe ouers en dowe kinders met horende ouers. *South African Journal of Education, 20*(1), 74-80.
- Van der Merwe, R.P. (1989). *Die daarstelling van 'n objektiewe metode vir die bepaling van beroepskodes in die Suid-Afrikaanse konteks*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Van Dyk, P.J., & Van Dyk, A.C. (1994). Student achievement: a hierarchical classification as predictor. *South African Journal of Higher Education, 8*(1), 239-245.
- Van Eeden, R., De Beer, M., & Coetzee, C.H. (2001). Cognitive ability, learning potential, and personality traits as predictors of academic achievement by engineering and other science and technology students. *South African Journal of Higher Education, 15*(1), 171-179.
- Van Niekerk, R., & Van Niekerk, H.H. (1990). Career maturity of black, coloured and white university students. *Journal of Industrial Psychology, 16*(4), 1-4.
- Van Rooyen, E. (2001). Die voorspelling van die akademiese prestasie van studente in 'n universiteitsoorbruggingsprogram. *South African Journal of Higher Education, 15*(1), 180-189.
- Venter, J.A. (1995). Die ASAT as voorspeller van akademiese sukses. *South African Journal of Higher Education, 9*(1), 142-147.
- Vondracek, F.W., Hostetler, M., Schulenberg, J.E. & Shimizu, K. (1990). Dimensions of career indecision. *Journal of Counseling Psychology, 37* (1), 98-106.
- Waddington, K. (1999). Language policy: disadvantaging learners. *Indicator South Africa, 16*(3), 60-63.

- Wanberg, C.R., & Muchinsky, P.M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the vocational decision status model. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 71-80.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigation of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology, 51*(3), 384-393.
- Watson, M.B., & Stead, G.B. (1994). A longitudinal study of career decidedness among white South African high school students. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 261-269.
- Watson, M.B., Stead, G.B., & De Jager, A. (1995). The career development of black and white South African university students. *International Journal for the Advancement of Counselling, 18*, 39-47.
- Watts, A.G. (1980). Career guidance under apartheid. *International Journal for the Advancement of Counselling, 3*, 3-27.
- Weideman, A., & Van Rensburg, C. (2002). Language proficiency: current strategies, future remedies. *Journal for Language Teaching, 36*(1), 152-164.
- Wood, T. (1998). Issues relating to the cognitive development of students at historically disadvantaged institutions. *South African Journal of Higher Education, 12*(1), 87-94.

