

HOOFSTUK 4

FAKTORE WAT AKADEMIESE PRODUKTIEWITEIT BEÏNVLOED

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n literatuuroorsig verstrekk oor faktore wat die akademiese prestasies van studente, en die gevolglike akademiese produktiwiteit van universiteite, beïnvloed. Omdat omstandighede van land tot land verskil, is geprobeer om veral die ondersoeke wat oor hierdie onderwerp aan universiteite in Suid-Afrika uitgevoer is, te raadpleeg.

Die faktore wat akademiese prestasies van studente en gevolglik die akademiese produktiwiteit van universiteite beïnvloed, is talryk en moeilik ontwarbaar. Dit is multidimensioneel en baie intellektuele, opvoedkundige, motiverings-, sosiale en psigologiese faktore is in interaksie met die eienskappe van die universiteit, sy fakulteite en departemente (Kapur, 1972, p. 354; Lavin, 1965, p. 36; R.S.A., 1973, p. 149; Tinto, 1975, p. 95; Van Niekerk, 1972b, p. 555).

Die meeste navorsers is dit eens dat intellektuele vermoë en skoollastiese prestasie (laasgenoemde word ook in 'n groot mate deur eersgenoemde beïnvloed) 'n beduidende verband toon met die akademiese prestasies van studente op universiteit (vgl. Ackerman, 1973; Botha, 1971; Kruger, 1972; Smit, 1971; Van Niekerk, 1972b).

Wat nie-intellektuele faktore betref, is daar nie eenstemmigheid oor die aard van die faktore wat 'n bepalende rol in akademiese sukses en gevolglik in akademiese produktiwiteit van universiteite speel nie. Baie van die navorsingsresultate op hierdie terrein weerspreek mekaar. Volgens Smit (1971, p. 33) is die rede vir hierdie uiteenlopende resultate dat die faktore wat akademiese sukses bepaal nie altyd identifiseerbaar is nie en nie geïsoleer kan word nie. Die aard van die interaksie tussen hierdie faktore kan baie moeilik bepaal word en persoonlikheidsverskille tussen studente maak veralgemenings baie moeilik.

Kapur (1972, p. 354) sluit by hierdie stellings aan as hy beweer dat daar nie 'n hooforsaak vir swak akademiese prestasie is nie. Resultate van verskillende ondersoeke sal mekaar bly weerspreek as alle faktore, behalwe dié een wat ondersoek word, nie konstant gehou word nie; iets wat uit die aard van die saak baie moeilik is. Andersins sal die gesamentlike invloed van 'n hele aantal veranderlikes bestudeer moet word.

Persoonlike omstandighede en persoonlikheidsfaktore wat akademiese produktiwiteit kan beïnvloed, is omvangryk en was al die veld van heelwat ondersoeke. In die R.S.A. alleen het ondersoekers soos Botha (1971), Bruwer (1973), Coetzee (1974), Combrink (1970), Garbers en Faure (1972) en Smit (1971) die afgelope dekade persoonlike omstandighede en persoonlikheidsfaktore soos ouderdom, geslag, studiegewoontes, houding teenoor studie, verblyfplek, gemotiveerdheid tot studie, kerk en geloofslewe, verhoudings met lede van die teenoorgestelde geslag en deelname aan sosiale en sportbedrywighede en hul invloed op akademiese prestasie en akademiese produktiwiteit, ondersoek.

Die oorgang tussen die skool en universiteit is vir sommige leerlinge 'n groot sprong wat baie aanpassing verg. Hierdie aanpassingsprobleme word deur die meeste studente in 'n mindere of meerdere mate gevoel (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1967, p. 15 - 19; R.S.A., 1974a, p. 411; Visser, 1973, p. 9 - 31).

Aan die universiteit self is daar faktore (waarvan sommige eie is aan 'n bepaalde universiteit) wat akademiese produktiwiteit kan beïnvloed. Hieronder tel toelatingsvereistes, die studierigtings wat aangebied word, voorligting deur voogdosente en ander instansies, inlywingsaksies (ontgroening) wat eerstejaarstudente moet ondergaan en stappe wat die universiteitsowerhede doen om aanpassing van eerstejaarstudente te vergemaklik (vgl. Austwick, 1960; Botha, 1971; Botha, 1974; Stanton, 1973 en Visser, 1968).

Van die belangrikste faktore wat verband hou met die didaktiese situasie aan die universiteit, wat die akademiese produktiwiteit

kan beïnvloed, is onderrigmetodes, klasgroottes, onderrigbekwaamheid van dosente en die wyse en frekwensie van toetsing en eksaminering (vgl. onder meer Aleamoni, 1978; Fenker, 1975; Goldschmid, 1976; Gous, 1973; Groot-Brittanje, 1964; Miller, 1971; R.S.A., 1974a en Sheenah, 1976).

Sommige faktore, soos intellektuele vermoë en persoonlikheidseienskappe, kan die akademiese produktiwiteit van die universiteit wel beïnvloed, maar die universiteit is nie by magte om veel aan die saak te doen nie. Aangesien hierdie ondersoek ten doel het om voorstelle te doen wat die akademiese produktiwiteit van die PU vir CHO kan verhoog, sal in die literaturoorsig en ondersoek veral aandag gegee word aan dié faktore wat die PU vir CHO wel by magte is om te kan verander.

4.2 INTELLEKTUELE FAKTORE

Uit die literatuur blyk dit dat 'n student in die algemeen oor bogemiddelde intellektuele vermoë moet beskik om akademies te slaag. Bogemiddelde intellektuele vermoë is egter geensins 'n waarborg vir akademiese sukses nie. 'n Baie groot deel van die variansie in akademiese prestasie is die produk van nie-intellektuele faktore (Miller, 1970, p. 37; Möller, 1965, p. 21; Schoeman, 1976, p. 4; Smit, 1971, p. 8). Die tradisionele beskouing dat intelligensie 'n nodige, maar nie 'n voldoende voorwaarde vir goeie akademiese prestasie is nie word onder meer deur die bevindinge van Gouws (1961, p. 97) bevestig.

Dat nie-intellektuele faktore wel deeglik 'n rol speel by akademiese prestasie blyk daaruit dat die korrelasie tussen intelligensie en die gemiddelde akademiese prestasies van universiteitstudente wel positief is, maar nie baie hoog nie. Van Niekerk (1972b, p. 11) noem dertien ondersoeke waar hierdie korrelasie wissel tussen 0,3 en 0,7 (vgl. ook Lavin, 1965, p. 50). Eysenk (soos aangehaal deur Miller, 1970, p. 36) het 34 goed ontwerpde ondersoeke uit etlike honderde gekies en vind 'n gemiddelde korrelasie van 0.58 tussen I.K. en akademiese prestasie.

Suid-Afrikaanse navorsers soos Garbers en Van Aarde (1974), Gouws

(1961), en Van Niekerk (1972b) het ook almal 'n beduidende verband tussen intellektuele vermoë en akademiese prestasie gevind.

'n Onderzoek aan die Universiteit van Stellenbosch (Universiteit van Stellenbosch, 1955) het getoon dat die korrelasie tussen algemene intelligensie, soos gemeet deur die N.S.A.G.T., en akademiese prestasie wissel tussen 0,16 en 0,498. Hoewel die korrelasie beduidend is, is dit laag. Ook in 'n ondersoek by die Universiteit van Pretoria (Universiteit van Pretoria, 1957), is lae positiewe korrelasiekoëffisiënte van die orde 0,1 tot 0,4 verkry.

Van Niekerk, (1972b, p. 410) en Garbers en Van Aarde (1974, p. 105) het bevind dat die verbale telling deurgaans 'n sterker verband toon met skool- en universiteitsprestasie as die nie-verbale telling. Hieruit blyk dus die belangrikheid van verbale vermoë in skool- en universiteitswerk. Die verbale vermoë het selfs 'n sterk verband met die prestasie in Wiskunde. Aiken (1972, p. 360 - 361) gee voorbeelde van agt verteenwoordigende studies waar algemene en spesifieke leesvermoë en die prestasie in Wiskunde korreleer met tussen 0,40 en 0,86.

Van Niekerk (1972b, p. 410) vind dat die intellektuele vermoëns, soos deur die N.S.A.G.T. gemeet, 'n beduidende invloed uitoefen op die gemiddelde prestasie van leerlinge en studente op alle vlakke vanaf standerd drie tot en met die laaste jaar op universiteit. Hierdie bevinding word gesteun deur die bevindings van ander Suid-Afrikaanse navorsers soos Ackerman (1973), Robbertse (1968) en Schoeman (1976). Die resultate van hierdie navorsing toon dieselfde tendense as dié van oorsese navorsing (vgl. Fleming, 1959; McCandles, Roberts en Starnes, 1972; Schoeman, 1959, p. 10).

Daar is in die algemeen 'n sterker verband tussen skoolprestasie en I.K. as tussen universiteitsprestasie en I.K. (Van Niekerk, 1972b, p. 419; Gouws, 1961, p. 96; Lavin, 1960, p. 56). Gouws (1960, p. 96) skryf hierdie verskynsel daaraan toe dat die aard, hoeveelheid en standaard van die skoolleerstof, asook die leersituasie, die meer intelligente kind toelaat om in weerwil van ander negatief-beïnvloedende faktore tog in verhouding met sy vermoë te presteer. Daar is byvoorbeeld meer reg-

streekse beheer oor die leerling se werk as wat daar oor dié van die student is. Die intelligente leerling kan sonder veel inspanning nog redelik goed presteer. Die akademiese leersituasie op universiteit stel egter baie hoër eise, sodat nie-intellektuele faktore 'n sterker rol in akademiese prestasie speel.

Die prestasie in toetse van verstandelike vermoë bied dus 'n twyfelagtige basis vir die voorspelling van akademiese sukses op universiteit aangesien dit in die algemeen maar 35 tot 45 persent van die variansie in akademiese prestasie kan verklaar (Daniëls en Schouten, 1970, p. 66). Dit is egter 'n faktor wat nie buite rekening gelaat kan word nie.

4.3 SKOOLPRESTASIE

Dit word algemeen aanvaar dat skoolprestasie die beste voorspeller van akademiese prestasie op universiteit is (Bloom en Peters, 1961, p. 9).

Suid-Afrikaanse navorsers soos Garbers en Van Aarde (1974), Goosen (1958), Gouws (1961), Möller (1965), Smit (1971) en Van Niekerk (1972b) vind almal 'n sterk beduidende verband tussen skoolprestasie en akademiese prestasie. Onder die meer algemene skoolvakke is die punte wat in die moedertaal en wiskunde behaal is die beste voorspellers van akademiese prestasie (Bloom en Peters, 1961, p. 80). Möller (1965, p. 186) het egter bevind dat die korrelasie tussen die skoolprestasie in Wiskunde of Natuur- en Skeikunde enersyds en universiteitsprestasie andersyds hoër is as wat dit die geval met die skoolprestasies in Afrikaans of Engels is. Skoolprestasie in die moedertaal is egter nog 'n beter voorspeller van akademiese sukses as I.K. (Robbertse, 1968, p. 167).

Fishman en Pasanella (1960, p. 300) het gevind dat in 263 onafhanklike ondersoeke die gemiddelde korrelasie tussen die hoërskoolpunte en eerstejaarpunte 0,5 is terwyl hoërskoolpunte met 0,48 korreleer met eksamenpunte wat in die eerste jaar op universiteit behaal is.

In die lig van die feit dat studie aan die universiteit bloot 'n

voortsetting van die studie op skool is, sou 'n hoër korrelasie tussen skoolprestasie en akademiese prestasie op universiteit verwag kon word. Die relatief lae korrelasie kan enersyds daardeur verklaar word dat die leerstof op skool en universiteit verskil in aard, omvang en graad van ingewikkeldheid. Skoolleerstof is meer algemeen vormend terwyl die leerstof op universiteit meer vakgerig is (Viljoen, 1967, p. 53). Andersyds is daar op universiteit groter persoonlike vryheid en verantwoordelikhede as op skool en 'n ander kombinasie van persoonlike hoedanighede is nodig vir goeie akademiese prestasie op universiteit (Brink, 1967, p. 46; Fleming, 1959, p. 17). Die radikaal ander sosiale en opvoedkundige toestande op universiteit bemoeilik doeltreffende aanpassing en beïnvloed die geldigheid van skolastiese prestasie as voorspeller van akademiese sukses op universiteit (Smit, 1971, p. 12).

4.4 PERSOONLIKE OMSTANDIGHEDE EN PERSOONLIKHEID

4.4.1 OUDERDOM

Ouderdom het nie juis 'n beduidende invloed op akademiese prestasie nie, maar heelwat ondersoekers vind dat jonger studente beter presteer (Miller, 1970, p. 34 en 50; Möller, 1965, p. 22). Ondersoeke aan die universiteite van Stellenbosch (Van Niekerk, 1972a) en Pretoria (Universiteit van Pretoria, 1957) het ook hierdie bevinding bevestig. Gouws (1971, p. 79 - 80) vind ook 'n lae negatiewe korrelasie tussen ouderdom en akademiese prestasie. Die B.Sc.-studente was die enigste groep studente waar hierdie verband beduidend positief was (binne die 5 persent-waarskynlikheidsvlak).

Hierdie verskynsel kan volgens Combrink (1970, p. 22) toegeskryf word aan die feit dat dames by universiteitstoelating gemiddeld jonger is as mans en as 'n groep akademies beter as mans vaar (vgl. 4.4.2). Miller (1970, p. 51) poneer dat studente wat op vroeë leeftyd vir universiteitstudie aanmeld normaalweg van hoër akademiese gehalte is, terwyl Gouws (1961, p. 49) aanvoer dat studente wat op hoër ouderdom met universiteitstudie begin baie keer langer geneem het om hul skoolloopbaan te voltooi omdat hulle swak toegerus was vir akademiese werk.

Die siening dat ouderdom by toelating van voornemende studente slegs 'n geringe invloed op akademiese produktiwiteit het, word onderskryf deur die Van Wyk de Vries-kommissie (R.S.A., 1974a, p. 432).

4.4.2 GESLAG

Verskeie ondersoeke in Suid-Afrika het getoon dat dames, veral in die eerste jaar, as groep akademies beduidend beter presteer as mans (Coetzee, 1974, p. 70; Goosen, 1958, p. 118; Gouws, 1961, p. 86). Hierdie bevindings word bevestig deur oorsese ondersoeke (Lavin, 1965, p. 129).

Vroeër jare is hierdie verskynsel daaraan toegeskryf dat die dames 'n meer uitgesoekte groep was as die mans, aangesien daar heelwat minder dame- as manstudente vir universiteitstudie ingeskryf was (Gouws, 1961, p. 86). Hierdie argument hou egter nie meer steek nie, aangesien die dames aan Suid-Afrikaanse residensiële universiteite vir blankes reeds veertig persent van die studentebevolking verteenwoordig. Onder voorgraadse studente is hierdie persentasie nog hoër (Departement van Nasionale Opvoeding, 1977, p. 140 - 177).

Die bevindings wat in die Steyn-verslag (Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1963, p. 20) vervat is, illustreer hierdie verskynsel. Tabel 4.1 hieronder toon duidelik dat damestudente as groep akademies meer produktief as manstudente is. Die gegewens wat in die tabel vervat is, het betrekking op studente wat in 1955, 1956 en 1957 vir die eerste keer by een van die destydse agt residensiële universiteite vir blankes geregistreer het.

TABEL 4.1

h VERGELYKING TUSSEN DIE GETAL EN PERSENTASIES VOLTYDSE MAN- EN DAMESTUDENTE VAN 1955 TOT 1957 WAT HUL GRADE IN DIE MINIMUMTYDPERK PLUS TWEE JAAR BEHAAL HET*

Graad	Manlik			Vroulik		
	Getal ingeskryf in eerste jaar	Getal wat graad behaal	%	Getal ingeskryf in eerste jaar	Getal wat graad behaal	%
B.A.	1 608	973	60,5	1 780	1 173	65,9
B.Sc.	1 572	664	42,2	570	356	62,5
B.Comm.	858	370	43,1	126	62	49,2

* Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1963, p. 20.

4.4.3 WOONPLEK

In h oorsig van ondersoek wat oorsees gedoen is om die verband tussen plek van inwoning en akademiese prestasie te bepaal, wys Miller (1970, p. 173 - 182) daarop dat die bevindinge van ondersoekers dikwels teenstrydig is. Die waarskynlike oorsaak hiervoor is die verskil in plaaslike toestande (Miller, 1970, p. 173). Om hierdie rede word ook op die enkele Suid-Afrikaanse ondersoek in hierdie verband gelet.

Garbers en Faure (1972, p. 134 - 135) het gevind dat seuns wat op skool in h skoolkoshuis ingewoon het, as studente akademies swakker as die gemiddelde eerstejaargroep manstudente geprester het. By damestudente is die teenoorgestelde verskynsel egter waar-geneem. Manstudente wat in standerd tien by hul ouers ingewoon het, het in die algemeen akademies beter geprester as die groep eerstejaarmans in die geheel.

In h ondersoek wat in 1954 aan die Universiteit van Pretoria gedoen is, het Goosen (1958, p. 60) bevind dat studente wat in koshuise

of by hul ouers inwoon akademies ongeveer eenders presteer, maar beter as studente wat privaat loseer. 'n Kamermaat het vermoedelik 'n stimulerende invloed op die eerstejaarstudent aangesien studente sonder kamermaats en dié met twee kamermaats beduidend swakker presteer as dié met een kamermaat (Goosen, 1958, p. 118 - 119).

In 'n latere ondersoek aan die Universiteit van Pretoria vind Sack (1968, p. 93 - 94) dat studente wat by hul ouerhuise inwoon in die algemeen akademies beter presteer as koshuisinwoners. Studente wat privaat loseer vaar relatief die swakste.

4.4.4 KERK- EN GELOOFSLEWE

Baie min navorsing is tot dusver gedoen oor die rol wat godsdienstige agtergrond in akademiese prestasie speel (Van Niekerk, 1972b, p. 23).

Garbers en Faure (1972, p. 134) het in 'n ondersoek waarby 91 persent van die standerd tienleerlinge van 1966 in Kaapland betrokke was, gevind dat studiestakings in 'n groter mate voorkom by eerstejaardames wat aan Engels-Protestantse en Joodse kerke behoort, as by dié wat aan die Afrikaans-Protestantse kerke en die Rooms-Katolieke Kerk behoort. Relatief minder eerstejaarstudente uit Engels-Protestantse kerke en die Rooms-Katolieke Kerk en dames uit Joodse kerke het al hul eerstejaarsvakke geslaag as eerstejaarstudente wat aan die drie Afrikaanse susterkerke behoort. Hierdie verskynsel het waarskynlik baie te doen met kultuurverskille. Dit werp moontlik lig op die bevinding van Garbers en Faure (1972, p. 103) dat eerstejaars aan Engelsmedium-universiteite in die algemeen akademies swakker vaar as dié aan Afrikaansmedium-universiteite.

Kapur (1972, p. 376) het bevind dat 'n student met relatief min deelname aan kerk- en godsdienstige sake 'n swakker kans het om te slaag, as 'n student met vergelykbare skoolprestasies wat 'n meelewende kerklidmaat is.

4.4.5 STUDIEHOUDING

Die student se instelling teenoor studie, wat in 'n groot mate reeds op skool bepaal word (Kruger, 1972, p. 109), toon 'n positiewe verband met akademiese prestasie (Lavin, 1965, p. 66 - 67; Van Niekerk, 1972b, p. 508).

In 'n resente ondersoek aan die PU vir CHO het Bruwer (1973) die verband tussen motivering, houding en studiemetode eensyds en akademiese prestasie andersyds ondersoek. Hy het 'n positiewe korrelasie van 0,43 tussen studiehouding en akademiese prestasie gevind (p. 153).

Na aanleiding van sy ondersoek karakteriseer Bruwer (1973, p. 178 - 181) die studiehouding van suksesvolle studente soos volg:

Hulle maak onder alle omstandighede erns met hul studie.

Hulle spring dadelik aan die werk as 'n geleentheid tot studie hom voordoen.

Hulle beskou die punte wat behaal is in toetse en eksamens as 'n redelike weergawe van wat hulle verdien. Daarteenoor voel swakker presteerders dat hulle nie genoegsame beloning vir hul werk ontvang nie.

Hulle probeer so veel as moontlik werk onder die knie kry terwyl die swakker presteerders baie keer net genoeg wil doen om te kan slaag.

Hulle word nie mismoedig wanneer die werk veeleisend is nie en probeer die moeiliker dele ook baasraak.

Hulle kies vakke wat hulle as belangrik ag eerder as vakke waarvan hulle hou.

Hulle beskou lesings as belangrik en probeer dit so ver as moontlik bywoon.

Hulle beskou moeilike studieopdragte as 'n uitdaging.

Hulle besef die noodsaaklikheid van 'n goeie jaarpunt.

Hulle uitgangspunt is nie om die meeste moontlike punte met die mins moontlike werk te behaal nie.

4.4.6 STUDIEMETODE

Uit die literatuur blyk dat studiehouding en -gewoontes wel verband hou met akademiese prestasie. Dit is egter nie duidelik of studiehouding of studiegewoontes die beste voorspeller van akademiese prestasie is nie (Lavin, 1965, p. 66 - 68).

Gouws (1961, p. 134) vind nie 'n baie sterk verband tussen studiemetode en akademiese prestasie nie. Daar moet volgens hom egter in gedagte gehou word dat die bevindings van sy ondersoek, wat geskied het deur van vraelyste gebruik te maak, van die betroubare oordeel van die proefpersoon afhanklik is. Die proefpersoon se antwoorde hang af van sy realistiese insig in sy persoonlike hoedanighede en omstandighede. So mag 'n persoon met gebrekkige insig verklaar dat hy wel die belangrike punte in 'n stuk werk kan raaksien, terwyl 'n selfkritiese persoon die teenoorgestelde sal beweer (Gouws, 1961, p. 135).

Van Niekerk (1972b, p. 508) vind dat intellektueel begaafde studente in die algemeen nie beter studiehoudings en -metodes as minder begaafde studente het nie. Hy vind ook dat studiemetode akademiese prestasie nie in dieselfde mate beïnvloed as die houding teenoor studie nie (p. 507).

Erens (1977, p. 74) vind in 'n ondersoek, waarby geprobeer is om eerstejaarstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite vir blankes wat in 1975 studie gestaak het, asook die wat gedruip het, te betrek, dat sulke studente gemiddeld slegs 28 uur per week besig was met akademiese werk (klasbywoning ingeslote). Hierteenoor het die kontrolegroep, wat in hul eerste studiejaar geslaag het, gemiddeld 34 uur per week gewerk. In albei groepe word daar dus minder gewerk as wat 'n mens redelikerwys kan verwag.

Dit blyk verder uit die ondersoek van Erens (1977, p. 76) dat slegs 22 persent van die eerstejaarstudente wat gedruip het en 33 persent van dié wat geslaag het, volgens 'n vaste studierooster werk. Dit blyk ook dat die druipelelinge gemiddeld 77,5 persent van hul lesings bygewoon het teenoor 83,3 persent van dié wat geslaag het.

Gouws (1961, p. 130 - 131) vind dat studente wat akademies goed presteer in die algemeen die gewoonte het om self hul kennis te toets en werk te hersien as dit nog nie na behore bemeester is nie. Volgens Gouws (1961, p. 135) bestaan daar nie 'n beste of die doeltreffendste stel studiemetodes wat vir alle studente geld nie. Elke student moet, met inagneming van die fundamentele kenmerke van doeltreffende studiemetodes, sy eie studietegnieke ontwikkel.

In sy ondersoek aan die PU vir CHO het Bruwer (1973, p. 153) 'n korrelasie van 0,309 tussen studiemetode en akademiese prestasie gevind. Gesamentlik korreleer motivering, studiehouding en studiemetode hoog (0,4 op die 0,001 -peil) met akademiese prestasie (p. 155). Bruwer vind ook geen beduidende verskil tussen eerste-, tweede- en derdejaarstudente wat betref studiemetode, studiehouding en motivering nie (p. 159).

Volgens die bevindinge van Bruwer (1973, p. 181), maak studente wat akademies goed presteer oor die algemeen van die volgende studiemetodes gebruik (onder studiemetodes verstaan hy die algemene beplanning, organisasie en werkwyse wat verband hou met die taak van studeer):

Hulle sit voor in die klas.

Hulle identifiseer belangrike feite in hul opleeswerk.

Hulle handig referate en werkstukke betyds in.

Hulle gebruik die vry ure tussen periodes om te studeer.

Hulle beplan hul studie deeglik.

Tuiswerk en opdragte word so gou as moontlik aangepak.

Hulle slaap genoeg.

Hulle studeer nie kort voor die eksamen tot laat in die nag nie.

Hulle gee ag op foute wat deur dosente aangedui is in werkstukke en antwoordstelle.

Hulle gaan die leerstof herhaaldelik na.

Hulle probeer die leerstof so goed as moontlik begryp.

Hulle probeer vrae, waar dit aan die einde van 'n hoofstuk voorkom, beantwoord.

Hulle gaan die aantekeninge van die vorige lesing na, voordat hulle 'n lesing gaan bywoon.

Hulle gaan spreek dosente oor onduidelike sake in lesings.

Hulle het bepaalde studieprogramme.

Hulle leer nie net sekere stukke werk wat hulle uitgekies het met die oog op die eksamen nie.

4.4.7 GEMOTIVEERDHEID TOT STUDIE

Daar word feitlik aksiomaties aanvaar dat die graad van gemotiveerdheid van 'n student 'n beduidende invloed op sy akademiese prestasie moet hê (Smit, 1971, p. 35). Baie ondersoekers het dan ook in die verlede 'n positiewe korrelasie tussen intrinsieke gemotiveerdheid en akademiese prestasie gevind (Bruwer, 1973, p. 189; Lavin, 1965, p. 74 - 78; Van Niekerk, 1972a, p. 300). So het Bruwer (1973, p. 151) 'n beduidende korrelasie van 0,18 gevind tussen gemotiveerdheid en akademiese prestasie van voorgraadse studente aan die PU vir CHO.

Die verband tussen gemotiveerdheid en akademiese prestasie is in

die algemeen egter nie baie sterk nie. Dit kan volgens Lavin (1965, p. 74 - 78) daaraan toegeskryf word dat prestasiemotivering 'n multidimensionele begrip is en dat dit baie moeilik is om alle nie-relevante veranderlikes te isoleer.

Volgens Smit (1971, p. 35) is daar nie 'n waarlik geldige meetinstrument vir prestasiemotivering nie. Prestasiemotivering word deur baie ondersoekers afgelei van faktore wat kenmerkend is van onder- of oorpresteerders en daarom voer hy aan dat resultate wat in hierdie verband verkry word, nie geldig is nie.

4.4.8 VERHOUDINGS MET LEDE VAN DIE TEENOORGESTELDE GESLAG

Mallesen (1960, p. 61) het bevind dat verloofde en getroude studente in die algemeen akademies beter presteer.

In 'n ondersoek na die verhoudingslewe (verhoudings tussen lede van teenoorgestelde geslagte) aan die PU vir CHO het Combrink (1970, p. 209) bevind dat vaste "slepers" deurgaans beter presteer as waartoe hulle volgens hul akademiese potensiaal in staat is. Studente wat wel "sleep", maar nie vas nie, vaar in verreweg die meeste gevalle swakker as waartoe hulle werklik in staat is.

4.4.9 MILITÊRE DIENS

Garbers en Faure (1972, p. 138) het bevind dat as manstudente wat nie militêre opleiding deurloop het nie binne dieselfde skoolprestasiiekategorie vergelyk word met dié wat wel militêre opleiding deurloop het, laasgenoemde groep konsekwent beter in hul eerste studiejaar op universiteit presteer.

Die Van Wyk de Vries-kommissie (R.S.A., 1974a, p. 431) het, ná bestudering van ondersoekte deur universiteite oor die invloed wat militêre diens op akademiese prestasie het, tot die gevolgtrekking gekom dat daar nie noemenswaardige verskil is in akademiese prestasies van studente wat onmiddellik ná skool aan die universiteit begin studeer het, en die wat eers militêre opleiding voltooi het nie. Intussen is militêre opleiding egter verleng tot twee

jaar en ondersoek oor die invloed van langer militêre diens op akademiese prestasie moet nog gedoen word.

4.4.10 BESIT VAN 'n MOTOR

Oor hierdie onderwerp is baie min literatuur beskikbaar. Garbers en Faure (1972, p. 137) het gevind dat die besit van 'n motor akademiese werk in die algemeen negatief beïnvloed en het tot die gevolgtrekking gekom dat 'n maatregel dat eerstejaars nie motors mag besit nie, verantwoord voorkom.

Aan die PU vir CHO het die besit van motors deur studente die afgelope dekade oënskynlik geweldig toegeneem. Hoewel nie alle koshuisinwoners toegelaat is om motors op die universiteitsterrein aan te hou nie, is dit moeilik om te kontroleer of universiteitsregulasies in hierdie verband nagekom word.

Die PU vir CHO is ook van die weinige universiteite wat op die platteland geleë is. Studente wat hul motors gebruik om veral oor naweke na hul ouerhuise te gaan, het dus ver afstande om te ry en heelwat tyd word daardeur in beslag geneem.

4.4.11 FINANSIES

Vir sommige studente is die beskikbaarheid van geld bepalend of hulle met hul studie kan voortgaan. Een rede waarom studente uit die middelklas in Groot-Brittanje akademies beter presteer as studente wat uit die werkersklas kom, is moontlik die beskikbaarheid van geld (Miller, 1970, p. 48 - 49).

Möller (1965, p. 168) het in sy ondersoek gevind dat studente wat geldelik uitsluitlik van hul ouers afhanklik is, akademies beduidend swakker vaar as dié wat hul geld uit 'n kombinasie van bronne verkry.

Behalwe in die geval van studente wat met minder as die minimumhoeveelheid geld wat vir studie vereis word, moet klaarkom, het die finansiële status van die student nie veel invloed op sy aka-

demiese prestasies nie (Miller, 1970, p. 80).

4.4.12 DEELNAME AAN SPORT EN VERENIGINGSLEWE

Garbers en Van Aarde (1974, p. 108) het gevind dat geen deelname aan sport nie verband hou met swakker akademiese prestasie nie. Hulle het egter vasgestel dat 'n relatief hoër mate van studiestakings voorgekom het onder dié eerstejaarmans wat aan geen sport deelgeneem het nie.

Uit die ondersoek van Garbers en Van Aarde (1974, p. 107 - 108) het verder geblyk dat studente wat aan die verenigingslewe binne die universiteit deelneem, as groep akademies die beste presteer, gevolg deur dié groep wat aan verenigingslewe buite die universiteit deelneem. Die groep wat geensins aan die verenigingslewe deelgeneem het nie, het relatief die swakste gepresteer. Lede van daardie verenigings wat 'n groter intellektueel-kulturele karakter het (byvoorbeeld skaak-, debats-, publikasie- en sendingverenigings), het relatief beter gepresteer as lede van geselligheidsverenigings.

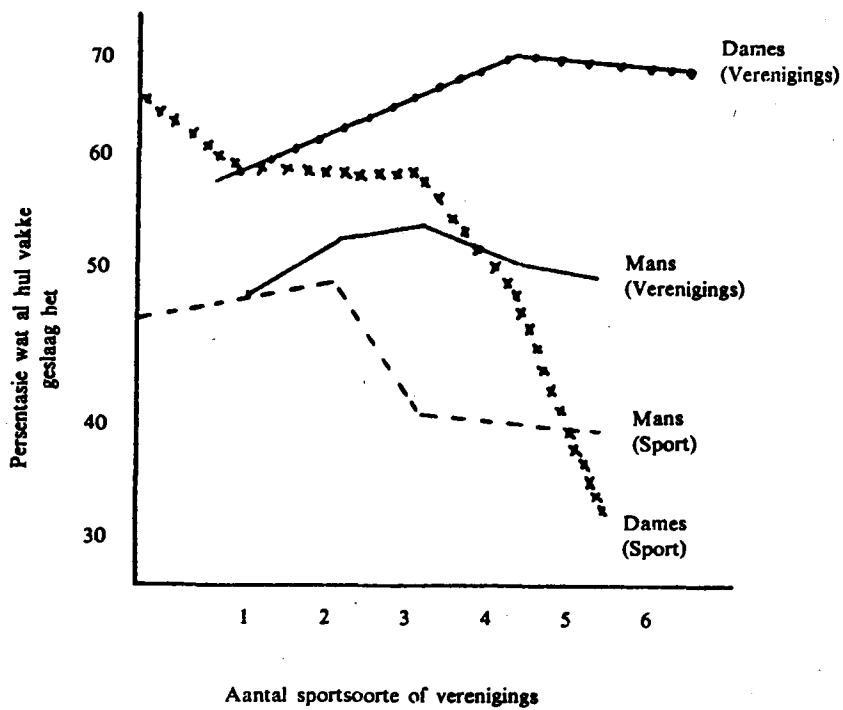
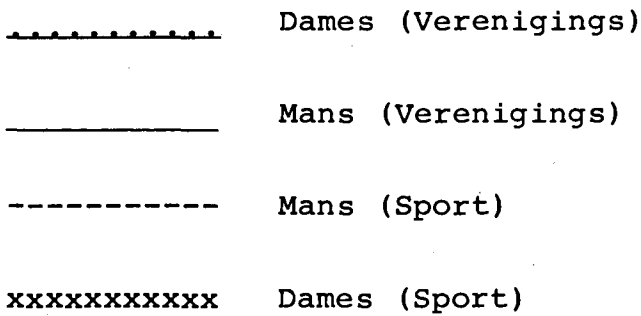
Studente wat aan besonder baie sosiale bedrywighede deelneem, so wel as dié wat sosiaal onbetrokke is, is geneig tot swakker prestasie. Die groep met 'n matige aandeel aan die verenigingslewe vaar eintlik akademies die beste (Combrink, 1970, p. 52; Garbers en Van Aarde, 1974, p. 108 - 109).

(Vir figuur 4.1 vgl. p. 112).

Uit figuur 4.1 blyk dat die aantal verenigings waaraan studente behoort en wat gepaard gaan met die beste akademiese prestasie vir dames hoër is as mans. Die aantal sportsoorte waaraan dames deelneem korreleer egter in 'n groter mate negatief met akademiese prestasie as in die geval van mans.

FIGUUR 4.1

SAMEHANG VAN DEELNAME AAN VERENIGINGSLEWE EN SPORT MET AKADEMIESE PRESTASIES*



* Garbers en Van Aarde, 1974, p. 110 .

4.4.13 ANDER PERSOONLIKHEIDSFAKTORE

Baie ondersoek is reeds gedoen om die invloed van verskillende persoonlikheidsfaktore op akademiese sukses te bepaal. Hieronder tel faktore soos selfbegrip, selfstandigheid, introversie en ekstroversie, aanvaarding van gesag, akademiese angs, selfvertroue, belangstelling, volharding, impulsiwiteit, aanpasbaarheid, kognitiewe styl, passiwiteit en spanning (vgl. onder meer Botha, 1971; Combrink, 1970; Lavin, 1965; Miller, 1970; Möller 1965; Sack, 1968; Smit, 1971 en Van Niekerk, 1972b).

Daar is egter min persoonlikheidseienskappe wat konsekwent aan swak akademiese prestasie verbind kan word (Combrink, 1970, p. 30). So het Gouws (1957, p. 143) gevind dat kennis van eie persoonlikheidstrekke, soos gemeet deur die Bernreutervraelys, van geen waarde is vir die doeleindes van voorspelling van akademiese prestasie nie.

Van Niekerk (1972b, p. 494 - 495) som die persoonlikheidseienskappe van die akademies goeie presteerders soos volg op:

Hulle verkies om alleen te werk, is pligsgetrou en besonder betroubaar in werk waar noukeurigheid vereis word.

Hulle het selfvertroue, deursettingsvermoë en stel belang in hul werk.

Hulle is besorgd oor hul studies en spanning wat op hierdie wyse ontstaan dien as positiewe motivering.

Hulle is in die algemeen stil, teruggetrokke, nugter en ernstig in hul optrede.

Hulle is vasberade en hou daarvan om selfstandig besluite te neem.

Hulle het 'n sterk morele gevoel en openbaar 'n positiewe houding teenoor die standarde van gedrag wat deur die gemeenskap aanvaar word.

4.5 FAKTORE WAT REGSTREEKS MET DIE UNIVERSITEIT VERBAND HOU

4.5.1 STUDIERIGTING EN DIE UNIVERSITEIT WAARAAN DAAR GESTUDEER WORD

Dat die akademiese prestasies van studente wel beïnvloed word deur die studierigting wat gevolg word, blyk daaruit dat in sekere studierigtings aan oorsese en Suid-Afrikaanse universiteite konsekwent hoër slaagpersentasies behaal word as in ander studierigtings. In die algemeen is die slaagpersentasies in die suiwer en toegepaste natuurwetenskaplike studierigtings die laagste terwyl dit in die geesteswetenskaplike studierigtings die hoogste is (vgl. Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1963, p. 20; Miller, 1970, p. 17 en Selby-Smith, 1975, p. 108).

Indien skoolprestasie geneem word as indeks van die vermoë om doeltreffend te studeer, tel studente in die geesteswetenskaplike studierigting nie onder die heel bestes nie (Garbers en Van Aarde, 1974, p. 114). Nogtans is die akademiese produktiwiteit in die fakulteit Lettere en Wysbegeerte van die hoogste onder die fakulteite.

In die natuurwetenskaplike studierigting word meer studente met van die beste studiepotensiaal aangetref, maar die B.Sc.-kursus stel baie hoë eise aan sy kandidate met die gevolg dat die akademiese produktiwiteit in die natuurwetenskaplike studierigting relatief laag is (Garbers en Van Aarde, 1974, p. 105 en 115).

Die besondere universiteit waaraan 'n bepaalde studierigting gevolg word, beïnvloed ook die akademiese prestasies van studente. By 'n ontleding van die eksamenuitslae van studente in verskillende studierigtings aan verskillende universiteite blyk dit dat daar in sommige studierigtings aan sekere universiteite konsekwent beter geprester word as aan ander universiteite (vgl. tabel 9 asook Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1963, p. 53).

Die groot verskil in die persentasies studente wat in hul eerste studiejaar in verskillende studierigtings aan die verskillende Suid-

Afrikaanse universiteite slaag, word in die volgende tabel geïllustreer.

TABEL 4.2

'n VERGELYKING TUSSEN DIE HOOGSTE EN LAAGSTE PERSENTASIES STUDENTE WAT IN 1974 HUL EERSTE STUDIEJAAR GESLAAG HET IN BEPAALDE STUDIERIGTINGS AAN DIE RESIDENSIELE UNIVERSITEITE VIR BLANKES IN SUID-AFRIKA*

Studierigting	Hoogste slaag-%	Laagste slaag-%	Verskil
Argitektuur en Bourekenkunde	85,4	54,8	30,6
Geneeskunde	84,2	61,1	23,1
Handel en Publieke Administrasie	74,8	36,4	28,4
Ingenieurswese	68,8	33,3	35,5
Landbou en Bosbou	77,8	37,7	40,1
Lettere en Wysbegeerte	84,0	60,1	23,9
Regsgeleerdheid	100,0	33,3	66,7
Skone Kunste	92,9	37,8	55,1
Tandheelkunde	85,5	51,8	33,7
Wis- en Natuurkunde	87,0	42,7	44,3

* Verwerk uit R.S.A., 1975b, p. 140 - 177.

Uit tabel 4.2 blyk dit duidelik dat die welslae in 'n bepaalde studierigting in die eerste studiejaar in 'n baie groot mate van die universiteit waar die kursus gevolg word, afhang.

Dit is egter nie altyd duidelik watter kriteria aan verskillende universiteite geld wanneer bepaal word of 'n student in sy eerste studiejaar geslaag het nie. Daar kan beskou word dat 'n student geslaag het as hy in al sy vakke geslaag het; of as hy slegs in een vak gedruip het; of as hy in twee vakke geslaag het sodat daar nog die moontlikheid is om twee hoofvakke in die minimumtydperk te slaag.

Die berekening van die persentasie studente wat slaag, kan ook op verskillende maniere geskied. Dié persentasie kan bereken word

as die persentasie van die oorspronklike getal ingeskrewe studente, of van die getal wat vir subsidie in aanmerking gekom het, of as dié persentasie van die getal studente wat vir die eksamen ingeskryf het. Om hierdie rede kan die vergelykings in tabel 4.2 nouliks as betroubaar beskou word (vgl. ook Erens en Louw, 1978, p. 14 en Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1963, p. 18).

Om hierdie probleem uit te skakel, word die slaagpersentasies in verskillende eerstejaarskursusse aan die verskillende universiteite in die volgende tabel vergelyk.

TABEL 4.3

h VERGELYKING TUSSEN DIE HOOGSTE EN LAAGSTE PERSENTASIES STUDENTE WAT IN BEPAALDE EERSTEJAARSKURSUSSE AAN SUID-AFRIKAANSE UNIVERSITEITE VIR BLANKES GESLAAG HET*

Kursus	Hoogste slaag-%	Laagste slaag-%	Verskil
Afrikaans I	96	68	28
Engels I	92	54	38
Latyn I	89	54	35
Duits I	100	75	25
Geskiedenis I	95	71	24
Aardrykskunde I	96	71	25
Sielkunde I	94	73	21
Wysbegeerte I	100	68	32
Wiskunde I	80	56	24
Fisika I	80	57	23
Chemie I	83	61	22
Toegepaste Wiskunde I	89	61	28
Plantkunde I	77	56	21
Dierkunde I	95	63	22
Geologie I	87	59	28

* Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1963, p. 76 - 78.

Uit tabel 4.3 blyk dit dat die persentasie studente wat in spesifieke eerstejaarskursusse aan Suid-Afrikaanse universiteite slaag, grootliks varieer.

Hierdie variasies bestaan ook wanneer meer homogene groepe beskou word, soos byvoorbeeld slegs studente wat in standerd 10 'n eerste-klas behaal het of studente wat A- en B- simbole in standerd tien in 'n bepaalde vak behaal het (Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1963, p. 83).

In 'n bepaalde vak aan 'n sekere universiteit verskil die persentasie studente wat slaag ook van jaar tot jaar. Die standaard kan ook van jaar tot jaar verskil (PU vir CHO, 1973, p. 84). Waar die persentasie studente wat slaag redelik konstant bly, kan dit ook wees dat die dosent onbewus sy standaard verander om 'n konstante slaagpersentasie te handhaaf (Austwick, 1960, p. 69; Birnbaum, 1977, p. 535).

Daar bestaan tans geen geldige, noukeurige, betroubare, objektiewe, geykte maatstaf waarvolgens standaard in 'n bepaalde vak op universiteitsvlak gemeet kan word nie, of waarvolgens kursusse, grade en diplomas van verskillende universiteite vergelyk kan word nie. Enige uitspraak oor standaard op universiteite is en bly 'n hoogs subjektiewe en relatiewe aangeleentheid (PU vir CHO, 1973, p. 81 - 84).

Uit voorgaande blyk dit dat die sukses van 'n student kan afhang van watter universiteit hy besoek, watter studierigting hy volg en selfs in watter jaar hy 'n bepaalde kursus wil voltooi. Aangesien dit hoofsaaklik die dosent is wat standaard bepaal, rus daar in hierdie opsig 'n geweldige verantwoordelikheid op elke universiteitsdosent.

4.5.2 TOELATINGSVEREISTES

Bekende metodes om studente vir die universiteit te keur, is volgens die matrikulatie-eksamens, akademiese prestasies in 'n oorgangsjaar óf op skool óf op universiteit, volgens universiteite

se eie toelatingseksamens, toelating gegrond op 'n breë spektrum sielkundige en skolastiese toetse met of sonder inagneming van 'n eksamen, oop universiteite met geen of weinig toelatingsvereistes, of 'n kombinasie van sommige van bogenoemde (Preller en Strydom, 1978, p. 10).

In Groot-Brittanje moet voornemende universiteitstudiante 'n oorgangsjaar op skool deurbring en 'n sekere minimumprestasie in die General Certificate of Education-eksamen of in die Scottish Leaving Certificate-eksamen behaal. Nogtans verkry 'n relatief lae persentasie van dié wat aan bogenoemde vereistes voldoen toelating tot die universiteit weens beperkte geriewe (vgl. 3.3.2). In Amerika geld die matrikulasie-eksamen meestal as toelatingsvereiste. Sommige prestige universiteite keur egter self hul studente, maar die gemeenskapskolleges se deure staan egter oop vir almal wat in die matrikulasie-eksamen geslaag het (vgl. 3.3.3). In Australië bepaal die universiteite self die toelatingsvereistes (vgl. 3.3.4).

Skoolprestasie word beskou as 'n relatief goeie voorspeller van akademiese prestasie (vgl. 4.3). Op grond daarvan word aanvaar dat universiteite wat redelike ope toegang tot die universiteit bied, in dié sin dat slegs geringe voorafgaande skoolprestasies as toelatingsvereiste gestel word, tog 'n relatief hoë druipsyfer sal ervaar. Universiteite waar 'n hoë peil van voorafgaande skoolprestasie as toelatingsvereiste geld, kan 'n relatief lae druipsyfer te wagte wees (Kerr, 1971, p. 6).

Omdat daar soveel waarde aan skoolprestasie as voorspeller van akademiese sukses op universiteit geheg word, geld die matrikulasie-eksamen in Suid-Afrika as toelatingseksamen tot die universiteit. Vereistes in hierdie verband word van tyd tot tyd deur die Gemeenskaplike Matrikulasieraad vasgestel (Möller, 1965, p. 76). Enkele fakulteite van sommige universiteite (byvoorbeeld geneeskunde, veeartsenykunde, argitektuur en tandheelkunde) keur op grond van voortreflike prestasie in die matrikulasie-eksamen sowel as beperkte geriewe sodat hoofsaaklik diegene wat in die matrikulasie-eksamen baie goed geprester het, toelating verkry. So is

daar ook sekere fakulteite en ook departemente wat benewens die minimumslaagvereistes in die matrikulasie-eksamen ook 'n minimum-matriekprestasie in sekere vakke (byvoorbeeld Wiskunde en Natuur- en Skeikunde) of 'n minimumpeil van bedrewenheid vereis (Kuns, Musiek) (vergelyk die jaarboeke van universiteite in Suid-Afrika, 1977).

Dit is egter duidelik dat daar toenemend besef word dat blote vol-
doening aan die minimumslaagvereistes in die matrikulasie-eksamen
slegs 'n beperkte aanduiding van 'n kandidaat se geskiktheid vir
universiteitstudie kan verstrek omdat daar baie ander faktore is
wat bepalend is vir akademiese sukses (Brook, 1965, p. 30 - 31;
Erens en Louw, 1978, p. 33; R.S.A., 1974a, p. 424). Daar hang 'n
vraagteken oor die universiteitstoelatingseksamen as keuringsmid-
del van studente - veral as in aanmerking geneem word dat in
3 matriekvakke 45% en in 'n verdere drie slegs $33\frac{1}{3}\%$ vereis word om
universiteitstoelating te verkry- en die vereiste om te slaag in
'n vak op universiteit 50% is (Preller en Strydom, 1978, p. 10).

Die Van Wyk de Vries-kommissie (R.S.A., 1974a, p. 424) het uit die
gegewens wat hy tot sy beskikking gehad het, tot die gevolgtrek-
king gekom dat strenger akademiese toelatingsvereistes wel tot
gevolg sal hê dat 'n hoër persentasie universiteitstudente jaarliks
sal slaag, maar dat dit die gevaar sal inhou dat heelwat kandida-
te wat waarskynlik wel 'n sukses van universiteitstudie kon maak,
dan toegang tot die universiteit ontsê sou word. Erens (1977, p.4)
het in hierdie verband bevind dat as 'n gemiddelde prestasie van
60% in die matrikulasie-eksamen as toelatingsvereiste tot die uni-
versiteit sou geld, in 1975 60% van die onsuksesvolle eerstejaar-
studente weggewys sou gewees het; terselfdertyd sou egter 28% van
die eerstejaarstudente wat geslaag het, nie toelating tot die uni-
versiteit verkry het nie. Die feit dat 40% van die druipele
die matrikulasie-eksamen in die eerste klas geslaag het, dui daar-
op dat 'n drastiese verhoging in toelatingsvereistes slegs maar 'n
gedeelte van die druiplingsprobleem uit die weg sal ruim.

Aan die ander kant het Erens (1977, p. 4) bevind dat slegs 1% van
die suksesvolle eerstejaars in die matrikulasie-eksamen nie ten
minste 'n gemiddelde van 50% behaal het nie teenoor 7% van die on-
suksesvolles.

Dit blyk dus dat akademiese toelatingsvereistes beperkte waarde as keuringsmiddel van studente het. Die beste wat skynbaar in hierdie verband gedoen kan word, is om 'n minimumprestasiepeil in die matrikulasië-eksamen te vind wat die maksimumgetal potensiële druipele en die minimumgetal potensiële suksesvolle studente sal wegwys.

Smit (1971) het na aanleiding van sy ondersoek aan die Universiteit van Pretoria ook tot die gevolgtrekking gekom dat die vereiste minimumprestasiepeil in die matrikulasië-eksamen onbevredigend is vir optimale keuring van toekomstige universiteitstudente. Daarom het hy vir die voorspelling van akademiese sukses kritiese, gemiddelde minimum-eksamenpunte vir universiteitstoelating bereken, en wel soos volg in die aangeduide studierigtings (1971, p. 365):

B.Sc.	:	Mans	-	55%
		Dames	-	60%
B.A.	:	Mans	-	50%
		Dames	-	50%
B.Comm.:		Mans	-	50%
		Dames	-	50%

Op grond van verdere ondersoek van sy kritiese gemiddelde matrikulasië-eksamenprestasies het hy egter tot die gevolgtrekking moes kom dat keuring op grond daarvan 'n te groot persentasie potensiële suksesvolle kandidate sal wegwys (29% in die geval van manstudente in die B.Sc.-studierigting) (1971, p. 365-366). Daarom het hy ook minimum-eksamenprestasie in spesifieke vakke as toelating beproef en tot die volgende gevolgtrekkings gekom (1971, p. 371):

1. Die prestasiepeil in die matrikulasië-eksamen of gelykstaande skoolin-deksamen moet tot 50% verhoog word.
2. By toelating van studente tot bepaalde studierigtings moet die skolastiese prestasie in spesifieke skoolvakke in aanmerking geneem word, en wel soos volg:
 - a. 'n voornemende manstudent in die B.Sc.-studierigting moet ten

minste 55% in Wiskunde, of Natuur- en Skeikunde of Biologie in die matrikulasie-eksamen behaal (60% in die geval van dames);

- b. 'n voornemende B.A.-student moet ten minste 50% in Wiskunde, 'n derde taal of 'n sosiale wetenskap in die matrikulasie-eksamen behaal; en
- c. 'n voornemende B.Comm.-student moet ten minste 50% in Afrikaans, Rekeningkunde of Natuur- en Skeikunde in die matrikulasie-eksamen behaal.

Voorgaande sal volgens Smit beter keuring tot gevolg hê. So byvoorbeeld sal in die B.Sc.-studierigting slegs 6% potensieel akademies suksesvolle kandidate weggewys word en 16% potensieële druipepinge gekeur word.

Dit wil dus voorkom of die huidige stelsel waarvolgens toelating tot die universiteit verleen word, groot leemtes toon en dat wysigings ter verbetering wel aangebring kan word.

Omdat die universiteitstoelatingseksamen so 'n groot invloed op die sekondêre skool uitoefen en sy taak as opvoedkundige instelling bemoelijk, suggereer Preller en Strydom (1978, p. 10 - 11) dat die skoolleindsertifikaat toelating tot 'n eerste semester aan die universiteit moet verleen. Aan die einde van hierdie eerste oriënteringsemester kan dan 'n eksamen afgelê word wat sal bepaal of die student sy studie aan die universiteit sal kan voortsit. So 'n stelsel skep egter ook weer probleme op ander gebiede.

Opsommend kan gesê word dat die ideale stelsel waarvolgens voornemende universiteitstudente gekeur word nog nie in Suid-Afrika, met sy besondere omstandighede, gevind is nie en dat pogings ter verbetering voortdurend aangewend sal moet word. Omdat daar so baie faktore is wat studieprestasies van studente individueel en gesamentlik kan beïnvloed sal die ideale wyse van keuring ook moontlik nooit gevind word nie.

4.5.3 AANPASSINGSPROBLEME VAN EERSTEJAARSTUDENTE EN STAPPE WAT DIE UNIVERSITEIT DOEN OM DIE AANPASSING TE VERGEMAKLIK

4.5.3.1 AANPASSINGSPROBLEME VAN EERSTEJAARSTUDENTE

Die oorgang tussen die skool en universiteit lewer vir die eerstejaarstudent groot probleme op soos blyk uit die hoë druipersentasie aan die einde van die eerste studiejaar op universiteit (vgl. tabel 3.9). Die aanpassings wat die eerstejaarstudent moet maak strek oor 'n baie wye terrein en is moeilik definieerbaar. In hierdie afdeling sal nie gepoog word om korrelasies tussen aanpassingsprobleme en akademiese prestasie te verskaf nie aangesien die aanpassingsprobleme in 'n sekere sin vir feitlik alle druiplings in die eerste studiejaar verantwoordelik is. Insteede daarvan sal die aanpassingsprobleme self van nader beskou word asook pogings wat die universiteit kan aanwend om die aanpassing te vergemaklik.

Die kern van die oorgangsprobleme van die leerling wat tot die universiteit toetree, is volgens die Van Wyk de Vries-kommissie (R.S.A., 1974a, p.411) dat daar vinnig aangepas moet word by die lewe en werk aan die universiteit, waar die student in 'n baie groot mate vry is van die voortdurende toesig en beperkings wat deur die skool opgelê word. Die bywoning van klasse op universiteit is grootliks 'n saak van selfdissipline en die student moet self besluit hoedanig hy sy tyd tussen plig en plesier wil verdeel. Universiteitsonderrig geskied teen 'n baie vinniger tempo en daar is nie kans om geleidelik aan die nuwe omstandighede gewoond te raak nie. As die eerstejaarstudent nie vroeg in die jaar by die nuwe patroon kan aanpas nie, sal hy waarskynlik agter raak met sy studie.

Die oorgang tussen skool en universiteit kom ook voor in 'n stadium dat die leerling/student fisies volwasse is, terwyl hy geestelik nog onvolwasse is (Groot-Brittanje, 1964, p. 30). Die student wat in die nuwe omgewing met sy besondere eise hulpeloos en minderwaardig voel, moet meteens op sy eie voete staan. Hy moet balans vind tussen plig en plesier, sy eie geldsake begin bestuur, 'n nuwe vriendekring opbou, seksuele drange sublimer en gewoond raak aan

die omstandighede in die nuwe woonplek (Bingle, 1967, p. 17).

Ondoelmatige voorligting op skool is veelal die oorsaak dat die eerstejaarstudent voor 'n verskeidenheid studierigtings te staan kom waarvan hy relatief min weet (Kruger, 1972, p. 111). Visser (1968, p. 17) het bevind dat 28% van die eerstejaarstudente van 1966 aan die PU vir CHO probleme met hul vakkeuse ondervind het. In hierdie verband het Reyneke (1965, p. 52) bevind dat studente wat seker is van hul beroepskeuse in die algemeen beter presteer as dié wat onseker is daaroor.

Die eerstejaarstudent moet hom ook aanpas by die didaktiese opset aan die universiteit wat totaal verskil van dit waaraan hy op skool gewoond was. Op die sekondêre skool was daar 'n persoonliker verhouding tussen die onderwyser en die leerling, die vakkeuse kleiner, die intellektuele gehalte van sy klasmaats gemiddeld nie so hoog nie, die werk minder ingewikkeld, toesig meer direk en die onderrigmetode leerlinggerig (Gouws, 1961, p. 61; Kruger, 1972, p. 111).

Botha (1971) het gevind dat slegs een aanpassingsveld, naamlik 'n gevoel van persoonlike vryheid, 'n verband toon met akademiese prestasie. Hy maak die gevolgtrekking dat goeie akademiese prestasie 'n verband toon met 'n gevoel van gelukkigheid en tevredenheid, voortspruitend uit innerlike dissipline, en die aanvaarding van die noodsaaklikheid van 'n redelike mate van gesag en ordening in die samelewing. Swak akademiese prestasie daarenteen, toon 'n verband met weerstand by die student teen beperkings of vermeende beperkings op persoonlike vryheid (Botha, 1971, p. 264).

4.5.3.2 STAPPE WAT DIE UNIVERSITEIT KAN NEEM OM AANPASSING VAN EERSTEJAARSTUDENTE TE VERGEMAKLIK

4.5.3.2.1 DIE SKEP VAN 'n OORGANGSTYDPERK

Daar is en word op verskeie maniere elders in die wêreld geprobeer om aansluiting tussen skool en universiteit te bevorder deur die skep van 'n oorgangs- of oorbruggingstydperk. In hierdie

verband is die nā-matriekjaar (sixth form) in Brittanje welbekend (vgl. 3.3.2). In Amerika is by sommige universiteite 'n "freshman year" beproef. Die omvangrykste en klaarblyklik suksesvolste poging in hierdie verband is die junior kollege-beweging. Laasgenoemde hou in dat voornemende universiteitstudente 'n tweejarige junior kollegekursus moet voltooi. Op grond van vordering in hierdie kursus word studente dan selektief toegelaat tot verskillende inrigtings of kursusse vir verdere tersiêre onderwys. Die junior kollege het aanvanklik gedien as oriënterings- en ontdekkingsfase en ook as fyner sif vir gedifferensieerde toelating tot voortgesette tersiêre onderwys. Dit het mettertyd aan sekere studente finale beroepsopleiding verskaf en die naam "gemeenskapskolleges" het begin inslag vind. Die gemeenskapskolleges, wat in 1970 nagenoeg 28% van alle naskoolse studerende jeug in die V.S.A. gehuisves het, verskaf egter steeds nog voorbereiding vir studente wat daarin belang stel om verder te studeer (Henderson en Henderson, 1974, p. 38, 51 - 52; Henderson, 1960, p. 28).

4.5.3.2.2 ORIENTERINGSPROGRAMME

Dit is algemene gebruik by Suid-Afrikaanse universiteite vir blankes en talle oorsese universiteite om eerstejaarstudente, wat vreemd is aan die universiteitsituasie, op beplande en amptelik georganiseerde wyse vóór die aanvang van die akademiese jaar op die hoogte te bring met die organisasie, lewe en akademiese aangeleenthede van die universiteit (Visser, 1968, p. 35 - 36).

Die PU vir CHO het onmiddellik voor die opening van die universiteit 'n oriënteringsweek vir eerstejaarstudente. Gedurende hierdie tydperk ontmoet eerstejaarstudente en waar toepaslik ook hul ouers die dosente, voogdosente, huisvaders en predikante; hulle ontvang leiding met betrekking tot vak- en kursuskeuse, studiemetodes, biblioteekgebruik, die administrasie van die universiteit en die georganiseerde studentelewe - waaronder sport en verenigingslewe (vgl. PU vir CHO, 1978b).

4.5.3.2.3 VOORLIGTINGSDIENSTE AAN STUDENTE

Alle Suid-Afrikaanse universiteite vir blankes beskik tans oor uitgebreide voorligtings-, remediërende en terapeutiese hulpdienste aan studente. Hierdie dienste setel gewoonlik in gespesialiseerde institute of buro's met eie personeellede (Visser, 1968, p. 50).

Aan die PU vir CHO bied die Instituut vir Sielkundige en Opvoedkundige Dienste en Navorsing in samewerking met die departemente Psigologie, Sosiologie en Maatskaplike Werk en die fakulteit Opvoedkunde dienste op die volgende gebiede aan op aanvraag van studente of op aanbeveling van die huisvader of 'n dosent:

1. Studente-voorligtingsdienste vir algemene oriëntering en aanpassing, kursus-, studie- en beroepsleiding asook bereddering van persoonlikheidsprobleme;
2. opvoedkundig-sielkundige dienste vir gedragsprobleme en opvoedingsprobleme;
3. klinies-sielkundige dienste vir aanpassingsprobleme, persoonlikheidsprobleme en spraakprobleme;
4. beroepsdienste vir algemene beroepsleiding en beroepskeuseprobleme;
5. leesremediëring en -verbetering (PU vir CHO, 1978a, p. 2).

Aan die PU vir CHO word voorligting ook verskaf deur die studente-adviseur (vanaf 1979 die Studentediensburo). Hierdie diens is veral gerig op voornemende studente tot en met registrasie, maar ook daarna bied dit algemene advies en kursusvoorligting aan alle studente. Besondere aandag word deur die studente-adviseur verleen ten opsigte van akademiese, finansiële en persoonlike probleme van studente. Verder kanaliseer die studente-adviseur studente met besondere probleme na die, vir hulle, meer geskikte instansies vir hulpverlening aan die universiteit (PU vir CHO, 1978a, p. 1).

4.5.3.2.4 VOOGDOSENTSTELSEL

Die PU vir CHO het 'n unieke stelsel waarvolgens bepaalde dosente as voogde van 'n beperkte getal eerstejaarstudente aangestel word. Die dosent hou dan 'n wakende oog oor die vordering en aanpassing van dié studente (PU vir CHO, 1966b, p. 8). Groep en individuele ontmoetings tussen die voogdosent en sy pleegstudente vind slegs gedurende die oriënteringstydperk op voorafbepaalde tye plaas; daarna kan individuele pleegstudente hom na behoefte besoek en neem die voogdosent die inisiatief om ontmoetings volgens die behoeftes van sy groep te reël (Visser, 1968, p. 84).

4.5.3.2.5 BEPERKING OP ONTGROENINGSPRAKTYKE

Ontgroening is 'n ou tradisie in studentegeledere wat deur die jare baie probleme opgelewer het. Dit is amptelik aan alle Suid-Afrikaanse universiteite vir blankes afgeskaf hoewel dit klaarblyklik nog op beperkte skaal en in bedekte vorm voorkom. Sommige universiteite het verwelkomingsprogramme wat grotendeels deur studentekomitees gehanteer word as deel van hul oriënteringsprogram. Die moontlikheid bestaan dat ontgroening nog op bedekte en ietwat vermomde wyse onder die dekmantel van die verwelkomings- of oriënteringsprogram plaasvind (De Klerk, 1969, p. 67).

Garbers en Van Aarde (1974, p. 111) het gevind dat ontgroening 'n ontwrigtende effek op nagenoeg 16% eerstejaarstudente het. By mans wat nie militêre opleiding ondergaan het nie is die ontwrigtende invloed van ontgroening egter die grootste.

Die basis van die tradisionele ontgroening is vernedering van die eerstejaars deur middel van belaglikmaking, vorme van geweld en die oplê van take vir die gerief van senior studente. Senior studente beweer dat nuwelinge hierdeur gehelp word om doeltreffender aan te pas - 'n argument wat volgens De Klerk (1969, p. 67) nie die toets van die praktyk kan deurstaan nie. Ontgroening word nie gemotiveer deur die liefde nie en is psigologies sterk te veroordeel omdat die situasie van die eerstejaar sodanig is dat daar meer behoefte bestaan om op die gemak gestel as om in spanning gebring te word. In hierdie verband het Garbers en Faure

(1972, p. 108) gevind dat daar 'n beduidende samehang tussen die mate van ontuisheid van eerstejaarstudente en hul akademiese voorde- ring is. Daar bestaan ook volgens Garbers en Faure (1972, p. 108) 'n baie sterk neiging by die eerstejaars om in toenemende mate hul studies te staak namate hulle meer eensaam of ontuis op univer- siteit voel.

4.6 FATORE WAT VERBAND HOU MET DIE DIDAKTIESE SITUASIE

4.6.1 KLASGROOTTE

Uit verskeie ondersoeke blyk dat klasgrootte gedurende lesings in die algemeen nie 'n groot invloed op die akademiese prestasies van studente het nie (Garbers en Van Aarde, 1974, p. 11; Hender- son en Henderson, 1974, p. 155; Nachman en Opochnsky, 1958, p. 245 - 249).

Alhoewel daar nie 'n beduidende verskil in eksamenpunte tussen studente onderskeidelik in klein en groot klasgroepe is nie, vaar studente in klein klasgroepe beter in toetse (Nachman en Opochin- sky, 1958, p. 245 - 249). Groot klasse het tóg 'n subjektiewe in- vloed op studente soos daaruit blyk dat studente die gehalte van onderrig al laer ag namate die klasse groter word (Crittenden, Norr en Le Bailly, 1975, p. 461).

Dit is veral sommige manstudente wat groot klasse as 'n ernstige belemmerende invloed op hul studie ondervind (Botha, 1974, p. 100; Garbers en Faure, 1974, p. 98). Daar is nie veel verskil in hierdie opsig tussen manstudente wat wel militêre diens verrig het (10%) en mans wat nie militêre diens verrig het nie (10,7%). Garbers en Faure (1974, p. 98) vind hierdie syfer vir die dames slegs 7,6%.

Garbers en Faure (1972, p. 90) het 'n beduidende ($p > 0,05$), posi- tiewe korrelasie ($r = 0,16$) tussen die mate waarin klasgrootte op universiteit as 'n belemmering ondervind word en akademiese presta- sies van eerstejaarstudente gevind. Namate die klasgrootte as belemmering beleef word neem die persentasie eerstejaarstudente

wat in al hul vakke geslaag het, af terwyl die omvang van studiestaking reëlmatig toeneem (p. 97).

Dit wil dus voorkom asof die mate waarin die eerstejaarstudent die eise van die universiteit die hoof kan bied, onder meer weerspieël word in die mate waarin die klasgrootte op universiteit hom van stryk bring. Eerstejaardamestudente is as groep in hierdie opsig klaarblyklik meer weerbaar as eerstejaarmanstudente (Garbers en Faure, 1972, p. 99).

4.6.2 EVALUERING, TOETSE EN EKSAMENS

Aangesien akademiese produktiwiteit omskryf is volgens die slaag in onderskeie studiejare (vgl. hoofstuk 3), en toets- en eksamenuitslae bepaal of 'n student sal slaag, spreek dit vanself dat toetse en eksamens in regstreekse verband met akademiese produktiwiteit staan.

Evaluering in die onderwys is die proses waardeur die mens wat onderrig gee, bepaal in watter mate hy die doelstellings wat hy met die onderrig nastreef, bereik. In hierdie proses verkry die mens wat onderrig verskaf ook terugkoppeling sodat sy onderrig verbeter kan word (Cummins, 1976, p. 87).

Hierdie definisie impliseer dat evaluering 'n onlosmaaklike deel van onderrig is en in effektiewe onderrig voortdurend moet plaas vind. Dit hou verder in dat die onderwyser en dosent die doelstellings wat hulle in die onderrig nastreef, duidelik voor oë moet hê (Cummins, 1976, p. 87; Himmelweit, 1967, p. 365).

Deur voortdurende evaluering word nie alleen die vordering en prestasies van studente bepaal nie, maar word onbevredigende vordering en prestasie vasgestel sodat remediërende maatreëls betyds getref kan word (Ausubel, 1968, p. 567).

Die terugkoppeling wat die dosent deur evaluering verkry, stel hom in staat om vas te stel of die leerstof by die studente ingang vind en of sy onderrigmetodes die gewenste uitwerking het

(Ausubel, 1968, p. 566 - 570; Van Loggerenberg en Jooste, 1973, p. 236).

Benewens kennis en insig wat studente moet opdoen, streef dosente nog 'n groot verskeidenheid ander doelstellings met die onderrig en opvoeding na. Daar word onder meer ook geprobeer om bepaalde vaardighede, houdings, gesindhede, gedragspatrone en waarderinge by studente te kweek (PU vir CHO, 1972, p. 5 en 66). Die mate van bereiking van al hierdie doelstellings kan nie net deur tradisionele toetse en eksamens gemeet word nie. Die dosent moet uit die vrae wat hy in die klas stel, waarneming van studente in die klas en deur werkstukke en referate wat deur studente voltooi word, die student voortdurend probeer evalueer.

'n Wyse waarop die dosent oombliklike en regstreekse terugkoppeeling in die klas kan verkry, is deur vrae aan studente te stel. Dit vind egter nie gereeld tydens die aanbieding van lesings plaas nie (Laing, 1968, p. 20). Navorsing het getoon dat die antwoord van vrae deur studente in die klas die onthou van leerstof, en gevolglik hul akademiese prestasies, positief beïnvloed (Bull, 1973, p. 83; Frase en Schwartz, 1975, p. 628).

Die tradisionele wyse waarop evaluering in enger, meer objektiewe en kwantitatiewe sin (meting) (Hamachek, 1975, p. 587) aan universiteite geskied berus egter steeds hoofsaaklik op toetse en eksamens.

Ten spyte van hul gebreke as meetmiddels het toetse en eksamens onmisbare funksies aan die universiteit te vervul. Dit dien onder meer as motiveringsmiddel vir studente om deurgaans te studeer (Coetzee, 1971, p. 181). Dit blyk daaruit dat studente se studierooster hoofsaaklik deur hul toets- en eksamenroosters bepaal word (Erens, 1977, p. 74). Toetse en eksamens help ook die dosent om swakhede in sy onderrig asook studieprobleme by studente te diagnoseer (Downie, 1967, p. 5 - 6; Gronlund, 1965, p. 14 - 18; Van Loggerenberg en Jooste, 1973, p.235 - 240).

Eksamenuitslae is ook die hoofkriterium om te bepaal of 'n student sal slaag en akademiese produktiwiteit word dus grootliks daardeur

bepaal (Ager en Weltman, 1967, p. 272; Jahoda, 1967, p. 270).

Te midde van die belangrikheid van eksamens is daar 'n toenemende bewustheid dat geen eksamentegniek heeltemal bevredig ten opsigte van geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit nie. Die opstel-tipe vraag, wat tradisioneel in eksamenvraestelle aan universiteite voorkom, is in 'n relatief hoë mate geldig as meetinstrument vir die doeleindes van hoër onderwys. Dit is egter baie moeilik om dié soort toets objektief na te sien (Ager en Weltman, 1972, p. 272).

Verskeie ondersoeke het getoon dat lae korrelasies verkry word as verskillende eksaminatore dieselfde werk nasien en ook as dieselfde eksaminator die werk herhaaldelik nasien (Cox, 1967, p. 299; Hartog en Rhodes, 1936, p. 179 - 194). Hierdie korrelasies is ongeveer 0,5, maar in leerstof met 'n wiskundige inhoud is dit aanmerklik hoër (Cox, 1967, p. 335). As die eksamentegniek wat toegepas word nie voldoen aan die eise wat aan eksamens gestel word nie, spreek dit vanself dat die akademiese prestasies van individuele studente daardeur beïnvloed sal word.

Om die probleem van subjektiwiteit by nasien te oorkom, word al meer van kort, objektiewe toetsitems gebruik gemaak. Hierdie soort toetse kan akkuraat en vinnig nagesien word, en vanweë die baie toetsitems, voldoen dit normaalweg aan die eise van komprehensiwiteit. Dit is egter geneig om die belangrikheid van 'n gegewe antwoord te beklemtoon eerder as oorspronklike denke terwyl studente in hul voorbereiding vir hierdie soort toetse geneig is om breed (horisontaal) voor te berei. Die feitekennis word beklemtoon eerder as insig en verband (Ager en Weltman, 1967, p. 272 en 179; Cox, 1967, p. 366; Greene, Jorgenson en Gerbrich, 1955, p. 163 - 166).

Om die gebreke van die twee algemeen voorkomende soorte toetse te beperk, moet dit waar moontlik gesamentlik gebruik word (Ager en Weltman, 1972, p. 272 en 281).

Wat die invloed van die frekwensie van toetsing en eksaminering

op die akademiese prestasies van studente betref, vind sommige ondersoekers geen verband nie terwyl ander 'n beduidende positiewe verband vind (Kirkland, 1971, p. 312). Dit is veral die terugkoppeling wat verkry word nadat toetse geskryf is en die kommentaar wat dosente lewer, wat leer positief beïnvloed. Die student wat baie swak gevaar het, baat egter nie hierby nie (Kirkland, 1973, p. 312; Page, 1958, p. 173 - 181). Gereelde toetse en eksamens het ook die voordeel dat dit studente konstant laat werk en bring swakker studente vroegtydig onder die besef daarvan dat hul werk onbevredigend is (Ager en Weltman, 1967, p. 278; Brook, 1965, p. 27).

4.6.3 ONDERRIGBEKWAAMHEID VAN DOSENTE

Swak onderrig deur universiteitsdosente word dikwels as 'n belangrike en deur sommige as die belangrikste rede vir swak akademiese produktiwiteit beskou. Dit word bevestig deur die feit dat die akademiese prestasies van studente normaalweg as die maatstaf van die onderrigvermoë van die betrokke dosent geneem word. Dit is egter nog nie bewys dat swak onderrig die belangrikste bydraende faktor tot swak akademiese produktiwiteit is nie (Brommert, Baart, Lomax en Vermaak, 1978, p. 1; Dow, 1970, p.68; R.S.A., 1974a, p. 502). Dit spreek egter vanself dat as die kennisoordrag swak is, die student dit moeiliker sal vind om goeie akademiese prestasies te lewer.

Weens 'n toenemende bewustheid van die belangrikheid van die onderriethealte aan universiteite (Avalos, 1975, p. 59), skenk universiteite al meer aandag daaraan om aan universiteitsdosente, soos aan alle ander onderwysers, professionele opleiding te verskaf (Dow, 1970, p. 76; Goldschmid, 1976, p. 437; Nisbet, 1967, p. 186; PU vir CHO, 1973, p. 39; Saunders, 1968, p. 150).

Daar is ook 'n toenemende aanvraag vir die wetenskaplike beoordeling van dosente se onderrigvermoëns (Sheenan, 1975, p. 687, Sherman en Blackburn, 1975, p. 124; Whitlow, 1975, p. 687), maar dit is baie moeilik om geskikte kriteria en meetinstrumente vir onderrigdoeltreffendheid te vind en om norme vas te lê waarvolgens

dosente in hierdie opsig onderling vergelyk kan word (Dow, 1970, p. 72; Fenker, 1975, p. 66; Sheenan, 1975, p. 696; Stanton, 1974, p. 266).

Kollegas kan 'n belangrike bydrae lewer tot die evaluering van die gehalte van die onderrig. Hierdie evaluering word, net soos dié deur studente, in die algemeen nie as betroubaar genoeg geag om in berekening gebring te word wanneer bevordering van dosente ter sprake is nie (Centra, 1975, p. 327; Salthouse en McKeachie, 1978, p. 182).

Daar word in toenemende mate van studente gebruik gemaak vir die beoordeling van die onderriggehalte van dosente (Sheenan, 1975, p. 687; White, 1976, p. 166). So 'n evaluering kan mondeling geskied, maar vind meestal plaas deur die invul van 'n evalueringsvorm waar meestal van waardeskale gebruik gemaak word (Turner, 1976, p. 102). Op hierdie wyse word terugkoppeling verkry wat die dosent in staat stel om sy onderrig te verbeter (Aleamoni en Lawrence, 1978, p. 95; Costin, Greenough en Menges, 1971, p. 512).

Hoewel baie vrae gestel kan word oor die beoordeling van dosente se doseervermoëns deur studente, byvoorbeeld of faktore soos geslag en ouderdom van sowel studente as dosente moontlik die objektiwiteit van die beoordeling kan beïnvloed, toon verskeie ondersoeke dat studente redelike geldige en betroubare inligting oor die gehalte van onderrig kan voorsien (Costin et al, 1971, p. 512; Frey, 1976, p. 335; Wilson en Doyle, 1976, p. 465 - 470). Dat met 'n groot mate van gerustheid van studente gebruik gemaak kan word om onderrig te evalueer, word geïllustreer deur die feit dat die meeste ondersoekers 'n redelike hoë korrelasie vind tussen kollegas en studente se beoordeling van onderriggehalte (Centra, 1975, p. 328).

Volgens studente is die eienskappe van die goeie dosent veral die volgende:

goeie kommunikasie met studente en die vermoë om abstrakte begrippe helder te kan uiteensit;

interessante aanbieding van die leerstof;
simpatieke benadering van die student;
goeie organisasie en strukturering van die leerstof;
die vermoë om onafhanklike denke te stimuleer;
deeglike vakkennis en geesdrif vir sy vak (Fenker, 1975, p. 675 -
679; Mannah en Traicoff, 1976, p. 98; Miron en Segal, 1978,
p. 30; Wotruba en Wright, 1975, p. 656). Dit is opmerklik dat
studente nie 'n baie hoë premie op navorsing plaas nie (Mannah en
Traikoff, 1976, p. 98; Wotruba en Wright, 1975, p. 660).

4.6.4 ONDERRIGMETODES

Daar is tans wêreldwyd 'n groot belangstelling in tersiêre onder-
wys en dit is veral die onderrigmetodes wat skerp onder die
soeklig kom. Hiervan getuig die toenemende aantal boeke, tydskrif-
artikels en konferensies oor hierdie onderwerp (Avalos, 1975,
p. 59; Perlberg, 1976, p. 136).

Baie ondersoekers neem aan dat onderrigmetode 'n bepalende faktor
is vir hoeveel studente leer. Ander soek na 'n verband tussen die
onderrigmetode wat die dosent volg en die akademiese prestasies
van sy studente, soos dit na vore kom in hul toets- en eksamenpun-
te (Page, 1971, p. 418 en 420). Dit is egter baie moeilik om die
invloed wat verskillende onderrigmetodes op akademiese prestasie
het, met mekaar te vergelyk. Faktore soos klasgrootte, tipe me-
ting en motivering deur die dosent kan dit ook beïnvloed. Toetse
en eksamens wat meestal as meetmiddel gebruik word, is in baie
gevalle nie geldig en betroubaar nie. 'n Bepaalde onderrigmetode
of onderwystegnologie leen hom ook beter vir die aanbieding van
sekere leerstof as vir ander. Die verskil in invloed van verskil-
lende onderrigmetodes op akademiese prestasie word waarskynlik ook
in baie gevalle opgehef deurdat studente harder studeer om vir die
gebreke in 'n bepaalde onderrigmetode te vergoed (Wells, 1976,
p. 270).

In ondersoeke waar die invloed van verskillende onderrigmetodes
op akademiese prestasie met mekaar vergelyk is, is in die algemeen
geen beduidende verskille gevind nie (Henderson en Henderson,

1974, p. 155; McKeachie, 1960, p. 351; Wells, 1976, p. 270). Die mees konstante bevinding van dié ondersoek is dat die moderne onderwystegnologië soos televisie-onderrig, geprogrammeerde onderrig, geprogrammeerde onderrig met behulp van die oudio-tutoriale metode en videoband-mikro-onderrig ten minste net so doeltreffend as die konvensionele metodes is, maar dat dit in die algemeen baie tydbesparend is. Dit is ook baie gewild by studente (Bridge, 1976, p. 223; Herold, 1976, p. 18; Klingstedt, 1976, p. 20; Perlberg, 1976, p. 143; Sturges en Grobe, 1976, p. 81; Wells, 1976, p. 270).

In die jongste dekade het die lesing as onderrigmetode, wat deur baie nuwe dosente as vanselfsprekend en as dié onderrigmetode aanvaar word, sterk onder die soeklig gekom. Dit is veral omdat die lesing as onderrigmetode moeilik versoenbaar is met die beginsels van die moderne leerteorie wat die rol van aktiewe deelname en terugkoppeling sterk beklemtoon (Bridge, 1976, p. 211; Goldschmid, 1976, p. 437 - 438; Harvey, 1976, p. 22; Laing, 1968, p. 20; White, 1976, p. 166). Afgesien daarvan dat die lesing as onderrigmetode nie baie gewild is by studente nie, is dosente geneig om te veel feite mee te deel wat self deur studente opgelees kon word (Fitzgerald, 1968, p. 14; Groot-Brittanje, 1964, p. 45; Maslowski, 1976, p. 124; Page, 1971, p. 423; Sullivan en Seidman, 1976, p. 8). Notas wat gedurende lesings afge neem word, het ook geen positiewe waarde nie behalwe as rekord van dit wat behandel is (Aiken, Thomas en Shennun, 1975, p. 903; Carter en Van Matre, 1975, p. 900 - 904; Howe, 1976, p. 23).

Die groepbesprekings, soos "tutorials" en seminare, ondervang sommige van die leemtes in die lesing. Groter terugkoppeling word verkry, veral omdat studente voorbereid na die besprekings kom, dit het 'n stimulerende invloed op die denke en het in die algemeen goeie gesindhede tot gevolg (Eglash, 1954, p. 256 - 267; Kirk, 1968, p. 64; Smith, 1977, p. 2). Hierdie besprekings verg egter meer personeel en die wesentlike gevaar bestaan altyd dat die dosent te veel sal praat (Ottaway, 1968, p. 55; Smith, 1968, p. 49).

Opsommend kan gestel word dat die invloed van onderrigmetodes op

akademiese produktiwiteit om 'n verskeidenheid redes moeilik bepaalbaar is. Die dosent sal, al is dit op 'n onregstreekse wyse, 'n positiewe bydrae tot die akademiese prestasies van studente kan lewer deur sorg te dra dat die metode of liefs kombinasie van metodes wat hy gebruik, ekonomies gebruik word en by die leerstof aanpas.

4.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is faktore wat akademiese produktiwiteit kan beïnvloed, bespreek.

Dit blyk dat dié faktore talryk en so inmeekaargestrengel is dat dit baie moeilik is om die relatiewe invloed van elkeen te bepaal. Van die belangrikste faktore in hierdie verband blyk die volgende te wees:

Intellektuele vermoë is 'n essensiële voorwaarde vir universitêre studie, maar dit is geensins 'n waarborg vir akademiese sukses nie. Skoolprestasie en intellektuele vermoë is tans nog die beste, maar nog geensins die ideale voorspellers van akademiese sukses nie.

Damestudente is as groep in die algemeen akademies meer produktief as manstudente.

Daar is 'n tendens, hoewel swak, dat jonger studente in die algemeen akademies beter presteer as ouer studente.

Studente wat by hul ouers en in koshuise inwoon presteer in die algemeen blykbaar effens beter as dié wat privaat loseer. Hoewel min navorsing op hierdie gebied gedoen is, blyk dit tog uit enkele ondersoeke dat meelewende kerklidmate 'n beter kans op akademiese sukses het.

Studiehouding, studiemetode sowel as gemotiveerdheid tot studie, het 'n besliste invloed op die akademiese prestasies van studente.

Vaste verhoudings met lede van die teenoorgestelde geslag oefen

in die algemeen waarskynlik 'n positiewe invloed op die akademiese prestasies van studente uit terwyl studente wat heelwat los en vas verhoudings aanknoop, waarskynlik relatief swakker op akademiese gebied presteer.

Militêre diens wat verrig is, het nie 'n noemenswaardige invloed op akademiese prestasies van studente nie, maar die besit van 'n motor begunstig nie goeie akademiese prestasies nie.

Persone wat finansiëel uitsluitlik van hul ouers afhanklik is, presteer akademies in die algemeen swakker as studente wat hul geld uit 'n kombinasie bronne verkry.

Matige deelname aan die sport en verenigingslewe op universiteit beïnvloed akademiese prestasies van studente positief, maar daar is min persoonlikheidseienskappe wat konsekwent aan swak akademiese prestasie verbind kan word.

Die universiteit waar die student studeer en die studierigting wat gevolg word, het 'n besliste invloed op die akademiese prestasies van studente. Hoewel die toegepaste en suiwer natuurwetenskaplike studierigtings akademies gesproke van die heel beste studente trek, is die akademiese produktiwiteit in hierdie studierigtings relatief baie laag. Dit blyk ook dat in sommige studierigtings aan sekere universiteite konsekwent beter gepresteer word as aan ander universiteite.

Aangesien skoolprestasie positief korreleer met akademiese prestasie en die matrikulasie-eksamen terselfdertyd dien as toelatings-eksamen vir universiteitstudie in die R.S.A., spreek dit vanself dat verhoging in toelatingsvereistes ook die akademiese produktiwiteit sal verhoog. In die proses sal 'n onbekende persentasie mense wat wel 'n sukses van universiteitstudie kan maak waarskynlik die geleentheid daartoe ontsê word.

Eerstejaarstudente ondervind wel aanpassingsprobleme, maar die werklike invloed daarvan op akademiese prestasie is baie moeilik bepaalbaar. Dat dit waarskynlik wel 'n invloed het, blyk onder

meer daaruit dat die hoogste persentasie druiping in die eerste studiejaar voorkom.

Groot lesinggroepe benadeel in die algemeen nie studente se akademiese prestasies nie, maar studente wat dit wel as 'n belemmering ondervind, presteer relatief swak.

Aangesien toetse en eksamens bepaal of 'n student slaag of druip en akademiese produktiwiteit gedefinieer is volgens die persentasie studente wat slaag (vgl. hoofstuk 3), spreek dit vanself dat toetse en eksamens 'n direkte invloed op akademiese produktiwiteit sal hê. Gereelde toetse en eksamens spoor studente aan om gedrae te studeer.

Hoewel swak onderrigbekwaamheid van dosente deur baie as die vernameeste rede vir swak akademiese produktiwiteit beskou word, is dit baie moeilik om hierdie stelling empiries te bewys.

Die invloed van verskillende onderrigmetodes op akademiese prestasies is baie moeilik bepaalbaar en in die algemeen word in hierdie opsig geen beduidende verskille gevind tussen die verskillende onderrigmetodes nie.

Teen die agtergrond van faktore wat akademiese produktiwiteit kan beïnvloed, sal die akademiese produktiwiteit van die PU vir CHO nou ondersoek word.