

FAKTORE WAT DIE
VAK- EN STUDIERIGTINGKEUSE
VAN DIE ST. 7-LEERLING BEÏNVLOED

Faktore wat die
vak- en studierigtingkeuse
van die st. 7-leerling beïnvloed
deur

Catharina Gertruida Bornman
B.Sc. U.O.D. (PU vir CHO)
B.Ed. (Skoolvoorligting)(UNISA)

Skripsie
goedgekeur vir gedeeltelike nakoming
van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS
in die Departement Voorligting en Ortopedagogiek
aan die
Potchefstroomse Universiteit
vir
Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Dr. J.L. Marais

1989

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering word hiermee betuig aan:

- My geagte studieleier, dr. J.L. Marais, vir sy uiters bekwame en inspirerende leiding, geduld en vriendelikheid asook sy vormende kritiek.
- Prof. Faans Steyn en Susan Uys van die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir hulle raad en hulp met die verwerking van die gegewens deur die rekenaar.
- Mev. Ilse Jacobs vir die keurige en netjiese tikwerk.
- Mev. Hannatjie Zietsman vir die deeglike taalversorging.
- Mev. Noreen Steyn vir die engelse vertaling van die opsomming.
- My moeder vir haar volgehoue belangstelling en liefde.
- My man, Johan, vir sy liefdevolle en gewaardeerde bystand tydens hierdie studie.
- My kinders, Bennie, Miempie en Chris vir hulle begrip en ondersteuning asook dit wat hulle weens die studie moes ontbeer.
- My grootste dank aan my Skepper vir krag en genade ontvang waarsonder hierdie studie nie moontlik sou wees nie.

SUMMARY

The aim of this investigation was to establish the influence of a few cognitive as well as non-cognitive factors on the choice of subjects and the course of study of the std. 7 pupil.

In order to achieve this objective, first a study of the literature and then an empirical investigation were done to establish which independent variables have the greatest influence on the final subject choice and course of study of the std. 7 pupil.

It is evident that approximately 20 % of the investigation group was identified as risky cases as a result of an unrealistic choice. In consequence of this it has been established that a significant percentage of std. 7 pupils reveals a fundamental problem with regard to the choice of subjects and the course of study.

The analysis of responses point to reluctance and inability to make choices. This situation is influenced negatively owing to the insensitivity of std. 7 pupils for the advice and approval of adults. The aspirations and influence of parents are minimal seeing that probably most of the std. 7 pupils themselves are the decisive factors when this choice is made.

The findings of the literature study, with regard to intelligence, sex, previous achievement, aptitude and interest are established to a lesser or greater extent as factors that make a relative contribution with regard to subject choice and course of study.

Although mathematics was identified as the most important factor, it became apparent that personality traits and in particular dimensions of the self-image exercise a decisive influence on the choice of subject and course of study.

The risky cases revealed self-image- and personality problems which necessarily lead to unrealistic choice of subject and course of study of std. 7 pupils. A negative or a poor self-image can result in insecurity, tension, anxiety, indifference and indecisiveness. The risky cases predominantly have a negative self-image which has a considerable influence on their choice of subject and course of study.

The contribution of vocational guidance programmes is probably insignificant in respect of the subject choice and course of study of this group of std. 7 pupils. In accordance with this investigation the vocational guidance programme did not succeed in preparing std. 7 pupils for this significant choice.

INHOUDSOPGAWEHOOFSTUK 1BLADSY

Inleidende oriëntering, probleemstelling, doel en program van navorsing

1.1	Inleidende oriëntering en probleemstelling	1
1.2	Doel van die ondersoek	3
1.3	Metode van ondersoek	3
1.3.1	Literatuuroorsig	3
1.3.2	Empiriese ondersoek	3
1.4	Die verloop van die ondersoek	4

HOOFSTUK 2

Faktore wat vak- en studierigtingkeuse beïnvloed

2.1	Inleiding	5
2.2	Kognitiewe faktore en akademiese sukses	5
2.2.1	Die wese van intelligensie	6
2.2.1.1	Die Psigometriese benadering	6
2.2.1.2	Die Ontwikkelingsbenadering	7
2.2.2	Aanleg	9
2.2.2.1	Omskrywing van die begrip: aanleg	9
2.2.2.2	Die doel met die toepassing van aanlegtoetse	10
2.2.2.3	Voorspellingswaarde van aanleg	11
2.2.3	Die invloed van vorige prestasie op vak- en studierigtingkeuse	12
2.2.3.1	Onderprestasie	13
2.2.3.2	Oorprestasie	15
2.2.3.3	Druiping	16
2.3	Nie-kognitiewe faktore en akademiese sukses	17
2.3.1	Persoonlikheid	17
2.3.1.1	Introversie-ekstroversie	19
2.3.2	Belangstelling	20

III

2.3.3	Motivering	22
2.3.4	Identiteitsvorming	24
2.3.4.1	Beroepsidentiteit	25
2.3.5	Selfkonsep	27
2.3.6	Huislike omstandighede	30
2.3.7	Sosiale omstandighede	33
2.3.8	Samevatting	35

HOOFSTUK 3

Die Empiriese ondersoek

3.1	Inleiding	37
3.2	Die doel van die ondersoek	37
3.3	Populasie en steekproef	38
3.4	Die Meetinstrumente	38
3.4.1	Die Junior Aanlegtoets (JAT)	38
3.4.1.1	Die doel met die toetsbattery	38
3.4.1.2	Beskrywing van die toetse en die aanlegte wat gemeet word	39
3.4.1.3	Tegniese gegewens	40
3.4.2	Die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV)	41
3.4.2.1	Doel van die HSPV	41
3.4.2.2	Beskrywing van die faktore van die HSPV	42
3.4.2.3	Bespreking van die voorspellings- geldigheid	43
3.4.3	Die Adolescente-Selfkonsepskaal (ASKS)	44
3.4.3.1	Doel van die Selfkonsepskaal	44
3.4.3.2	Die items van die selfkonsepttoets	45
3.4.4	Die Kodus-Belangstellingsvraelys	46
3.4.4.1	Doel met die Vraelys	46
3.4.4.2	Die Belangstellingsvelde	47
3.4.4.3	Tegniese gegewens	47
3.5	Biografiese gegewens	48
3.6	Eksperimentele ontwerp en statistiese tegnieke	48
3.6.1	Eksperimentele ontwerp	48
3.6.2	Statistiese tegnieke wat in die on- dersoek gebruik is	48

IV

3.6.2.1	Inleiding	48
3.6.2.2	Faktor-analise	49
3.6.2.3	Diskriminant ontleding	49
3.7	Samevatting	50

HOOFSTUK 4

Resultate van die ondersoek

4.1	Inleiding	51
4.2	Faktoranalise	51
4.3	Resultate van faktoranalise	51
4.4	Diskriminant ontleding	53
4.5	Stapsgewyse diskriminant ontleding	53
4.6	Die invloed van persoonlikheid op studierigtingkeuse van risikogroep	54
4.6.1	Analise van response	55
4.6.2	Gevolgtrekking	55
4.6.3	Faktor A - Terughoudendheid	55
4.6.4	Faktor B - Lae Intelligensie	55
4.6.5	Faktor C - Egoswakheid	55
4.6.5.1	Analise van Response	56
4.6.5.2	Gevolgtrekking	56
4.6.6	Faktor D - Flegmatiese temperament	56
4.6.6.1	Analise van Response	56
4.6.6.2	Gevolgtrekking	56
4.6.7	Faktor E - Onderdanigheid	57
4.6.8	Faktor F - Soberheid	57
4.6.9	Faktor G - Lae Superegosterkte	57
4.6.10	Faktor H - Skugterheid	57
4.6.11	Faktor I - Ontoegaeftikheid	57
4.6.11.1	Analise van Response	57
4.6.11.2	Gevolgtrekking	58
4.6.12	Faktor J - Lewenslustigheid	58
4.6.13	Faktor O - Selfversekerdheid	58
4.6.13.1	Analise van Response	58
4.6.13.2	Gevolgtrekking	58
4.6.14	Faktor Q2 - Groepafhanklikheid	59
4.6.15	Faktor Q3 - Gebrekkige selfsentiment	59
4.6.16	Faktor Q4 - Lae drangpeil	59
4.6.16.1	Analise van Response	59
4.6.16.2	Gevolgtrekking	59

4.6.17	Samevatting van Persoonlijkheidsdimen- sies	59
4.7	Die verband tussen studierigting en selfkonsep	60
4.7.1	Analise van Response	61
4.7.2	Gevolgtrekking	62
4.8	Die verband tussen intelligensie en studierigting	62
4.8.1	Analise van Response	62
4.8.2	Gevolgtrekking	63
4.9	Die invloed van geslag op studierigting	63
4.9.1	Analise van Response	63
4.9.2	Gevolgtrekking	63
4.10	Invloed uitgeoefen op besluitneming	64
4.10.1	Analise van Response	64
4.10.2	Gevolgtrekking	64
4.11	Die verband tussen vorige prestasie en studierigting	65
4.11.1	Analise van Response	65
4.11.2	Gevolgtrekking	65
4.12	Die verband tussen belangstelling en studierigting	65
4.12.1	Analise van Response	65
4.12.2	Gevolgtrekking	65
4.13	Die verband tussen aanleg en studie- rigting	66
4.13.1	Analise van Response	66
4.13.2	Gevolgtrekking	66
4.14	Samevatting	69

HOOFSTUK 5

Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings

5.1	Inleiding	70
5.2	Probleemstelling	70
5.3	Doel van die ondersoek	70
5.4	Literatuuroorsig	71

VI

5.4.1	Kognitiewe faktore (paragraaf 2.2)	71
5.4.1.1	Intelligensie (paragraaf 2.2.1)	71
5.4.1.2	Aanleg (paragraaf 2.2.2)	71
5.4.1.3	Vorige prestasie (paragraaf 2.2.3)	72
5.4.2	Nie-kognitiewe faktore (paragraaf 2.3)	72
5.4.2.1	Persoonlikheid (paragraaf 2.3.1)	72
5.4.2.2	Belangstelling (paragraaf 2.3.2)	73
5.4.2.3	Motivering (paragraaf 2.3.3)	73
5.4.2.4	Identiteitsvorming (paragraaf 2.3.4)	73
5.4.2.5	Selfkonsep (paragraaf 2.3.5)	73
5.4.2.6	Huislike omstandighede (paragraaf 2.3.6)	74
5.4.2.7	Sosiale omstandighede (paragraaf 2.3.7)	74
5.5	Empiriese ondersoek	74
5.6	Gevolgtrekking	75
5.7	Aanbevelings	76
5.8	Leemtes van die ondersoek	76
5.9	Slotopmerking	77
Bibliografie		77-86

LYS VAN TABELLE

- Tabel 4.1 Faktore geïdentifiseer met die faktoranalise
- Tabel 4.2 Die invloed van persoonlikheid op studierigting-
keuse van risikogroep
- Tabel 4.3 Manifestasie van veranderlikes t.o.v. die risiko-
gevalle
- Tabel 4.4 Klassifikasie in studierigting
- Tabel 4.5 Faktore uitgewys deur stapsgewyse diskriminant
ontleding

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PROGRAM VAN NAVORSING

1.1 Inleidende oriëntering en probleemstelling

Die standaard 7-leerling word deur verskillende persone en faktore, direk en indirek in sy vak- en studierigtingkeuse beïnvloed. Baie van hierdie invloede is nie positief nie en die onderwyser moet die negatiewe effek daarvan met sy voorligtingswerk uitkakel. So kan 'n leerling deur die inkomste wat 'n sekere persoon verdien of die sosio-ekonomiese status beïnvloed word en op grond daarvan besluit om eendag dieselfde beroep te volg wat sodoende 'n materialistiese instelling bevorder (Beukes, 1986: 2). Of die leerling besluit om 'n sekere vak te neem omdat dit 'n maklike vak is, wat die gevolg van 'n werksku houding is. Ouers kan ook met terloopse opmerkings die leerling in 'n sekere rigting beïnvloed wanneer hulle sekere beroepe verkleineer of met agting bejeën (Makinde, 1984:64-65; Kruger, 1980:168).

Dit is onder meer die skoolvoorligter se verantwoordelikheid om toe te sien dat elke leerling, binne die raamwerk van sy besondere persoonsmoontlikhede en belangstellings met inagneming van die landsbehoefte, 'n vakkeuse en uiteindelijke beroepskeuse maak, wat tot optimale selfverwerklikingsal lei (Sauer, 1987:1).

Die noodsaaklikheid van 'n verantwoordbare vakkeuse deur bemiddeling van deskundige opvoedkundige voorligting, kan nie genoegsaam beklemtoon word nie. Die onnodige onsekerheid aan die einde van standaard sewe betreffende vakkeuses, studierigtings en vlak van aanbidding kan hierdeur uitgekakel word (Smith et al., 1983:4-7; Joubert, 1982:39).

Die doel van opvoedkundig-akademiese voorligting, is onder meer om die leerling te lei tot selfkennis. Die inligting wat verskaf word, moet daartoe lei dat die kind homself beter sal ken en verstaan. Daarvoor is kennis van sy vermoëns, aanleg, prestasies, belangstelling en omstandighede nodig. Alle gesaghebbendes lê klem op die ontwikkeling van selfkennis by die kind met die oog op die vorming van sy selfkonsep. Hierdie kennis moet dan in verband gebring

word met sy uiteindelijke vak-en studierigtingkeuses (Gurney, 1987:134; Marais, 1982:221; Makinde, 1984:63-66).

In die tweede plek moet inligting in verband met vak- en studierigtings aan die leerling verskaf word, byvoorbeeld die eise wat sekere vakke aan die kind se verstandelike vermoëns stel. Die derde fase is die korrelering van bogenoemde twee stappe inligting. Daarvoor word inligting in verband met die kind as individu in verband gebring met die vereistes van die vakke- en studierigtings waarvoor besluit moet word, en daarvolgens word aan die kind hulp en leiding verskaf (Buys, 1984:10; Kruger, 1985:28; Marais, 1988:347).

Met opvoedkundig akademiese voorligting het die skoolvoorligter dus 'n besondere taak ten opsigte van die opvoedkundige plasing van die leerling, omdat dit al die relevante feite in ag moet neem en daaruit tot 'n sintese gekom moet word (Donaldson, 1985:7; Marais, 1988:272-275).

Leerlinge in die junior sekondêre fase en meer in die besonder die standaard 7-leerling is dikwels nie in staat of voorbereid daarop om 'n sinvolle vak- en studierigtingkeuse uit te oefen nie (Oosthuizen, 1982:11; Nieuwenhuis et al., 1984:140; Volgens Kruger (1985:22) skyn dit selfs asof daar by hulle geen belangstelling en begeerte is om die keuse te maak nie. Dit kan aan 'n aantal faktore toegeskryf word: hulle is nie goed genoeg gelei (voorgelig) tot 'n verantwoordbare keuse nie; selfkeuse van bepaalde vakke en studierigtings het nie gerealiseer nie; hulle wag dat ander vir hulle sal besluit; kulturele, opvoedkundig- en opvoedingsverwaarloosing het hulle verhinder; hulle ken hulle self nie werklik nie en hulle ken nie die eise wat sekere vakke en studierigtings stel nie en daarom kan hulle nie 'n verantwoordbare keuse uitoefen nie (Marais, 1985:134; Beukes, 1986:2). Die kind se keuse is dikwels uit pas met die werklikheid (Nieuwenhuis, 1983:6; Marais, 1988: 3; Smith et al., 1983:10-16). Die traë, minder begaafde leerling, wil 'n ingenieur word en Wiskunde as vak kies, of die hoogs intelligente leerling is tevrede met 'n eenvoudige keuse.

Beukes (1974:155) belig die volgende tendense: 11,5 % jeugdiges in standaard sewe aanvaar nie hulle begrensdhede nie. 29,9 % Standaard 7-leerlinge be-

skik nie oor toereikende selfkennis nie en sodoende maak hulle onverantwoordbare vak- en studierigtingkeuses. Selfs jeugdiges wat wel verantwoordbare vakkeuses gedoen het, het nie beroepskeuse begryp as 'n samehang tussen hulle moontlikhede en beroepskeuse nie.

Vak- en studierigtingkeuse in standerd sewe is een van die belangrikste keuses wat 'n jeugdige moet maak omdat dit 'n voorvereiste is vir die uiteinde-like beroepskeuse. Dit is van die grootste belang dat elke mens gelukkig moet wees in die beroep wat hy gekies het (Van Wyk, 1985:15).

1.2 Doel van die ondersoek

Na aanleiding van die voorafgaande probleemstelling, kan die doel van hierdie studie soos volg gestel word, naamlik om:

- i) 'n literatuurstudie in verband met die invloed van kognitiewe- en nie-kognitiewe faktore op die vak- en studierigtingkeuse van die standerd 7-leerling, te doen en
- ii) empiries te bepaal watter onafhanklike veranderlikes (kognitiewe- en nie-kognitiewe faktore) die grootste invloed het op die finale vak- en studierigtingkeuse van die standerd 7-leerling.

1.3 Metode van ondersoek

1.3.1 Literatuuroorsig

Deur van relevante vakliteratuur gebruik te maak word 'n oorsig van die faktore wat die vak- en studierigtingkeuse van die standerd 7-leerling beïnvloed, gegee.

1.3.2 Empiriese ondersoek

'n Ex post facto-benadering sal gebruik word. Die proefpersone is die 1987 standerd 7-leerlinge van die Afrikaansmedium Hoërskole in die Lichtenburg Komprehensiewe eenheid. 'n Ewekansige gestratifiseerde trossteekproef van ongeveer 30 leerlinge van elke hoërskool sal getrek word ($N = \pm 210$).

Die meetinstrumente wat gebruik sal word, is die Junior aanlegtoets (JAT); Kodus-belangstellingsvraelys; Hoërskool persoonlikheidsvraelys (HSPV); Adolescente selfkonsepskaal (ASKS); Julie standaard 7 punte en biografiese vraelys.

1.4 Die verloop van die ondersoek

In hoofstuk 1 is die probleem, die doel van die studie en die metode wat in die studie gebruik gaan word, bespreek.

Hoofstuk 2 handel oor die kognitiewe en nie-kognitiewe faktore wat vak- en studierigtingkeuse beïnvloed.

In hoofstuk 3 word die doel, verloop en beskrywing van die populasie in die ondersoek toegelig terwyl die meetinstrumente daarna bespreek word.

Hoofstuk 4 bied 'n beskrywing van die navorsingsbevindinge en in hoofstuk 5 word 'n samevatting van die navorsing en enkele aanbevelings, na aanleiding daarvan, gegee.

In hoofstuk 2 volg nou 'n bespreking van die kognitiewe en nie-kognitiewe faktore wat die vak- en studierigtingkeuse van die standaard 7-leerling beïnvloed.

HOOFSTUK 2

FAKTORE WAT VAK- EN STUDIERIGTINGKEUSE BEINVLOED

2.1 Inleiding

Dit is belangrik om daardie faktore te identifiseer wat 'n invloed uitoefen op die vak- en studierigtingkeuse van die standerd 7-leerling. Vanweë die kompleksiteit van die mens, is die faktore nie ten volle meetbaar nie en gevolglik is dit nie nodig om soveel moontlik veranderlikes wat 'n invloed kan uitoefen te identifiseer nie (Monteith, et al., 1986:2). In hierdie hoofstuk gaan daar aandag aan die kognitiewe en nie-kognitiewe faktore wat 'n invloed op die leerling se vak- en studierigtingkeuse uitoefen, gegee word. Wat die kognitiewe faktore aanbetref gaan daar na intelligensie, aanleg en vorige prestasie gekyk word. By die nie-kognitiewe faktore gaan die klem val op persoonlikheid, belangstelling, motivering, identiteitsvorming, selfkonsep, huislike omstandighede en sosiale omstandighede.

Die aandag word eerstens op kognitiewe faktore en akademiese sukses gevestig.

2.2 Kognitiewe faktore en akademiese sukses

Met kognitiewe faktore word bedoel daardie faktore waarvolgens die verstandsvermoë van die kind geëvalueer word. Kognitiewe faktore (intelligensie en aanleg) verklaar sowat 22-43 persent van die variasie van skolastiese prestasie (Labuschagne & De Beer, 1984:28).

Kognitiewe ontwikkeling is oorkoepelend en behels die ontwikkeling van die mens se totale kenfunksie. Intellektuele ontwikkeling dui op die ontwikkeling van die vermoëns wat spesifiek met probleemoplossing, akademiese vordering en leer te make het (Meyer & Weyers, 1984:14).

Labuschagne & De Beer (1984:26) meen dat die verstandsvermoë van die leerling die belangrikste enkele voorspeller van akademiese sukses is. Verder volgens word die aandag op intelligensie gevestig.

2.2.1 Die wese van intelligensie

Volgens Kruger (1980:132) is intelligensie sinoniem met verstandelike vermoë. Vermoë beteken onder andere om in staat te wees. In die opvoeding-situasie het dit veral betrekking op die psigiese aspekte waar dit weer in die besonder op die intellek dui.

Die wese van intelligensie kan vanuit twee hoeke benader word, te wete 'n psigometriese of 'n ontwikkelingshoek. Die psigometriese benadering word ook as 'n kwantitatiewe en die ontwikkelingsbenadering as 'n kwalitatiewe benadering beskou (Elkind, 1980:282). Vervolgens word elk van hierdie benaderings bespreek.

2.2.1.1 Die Psigometriese benadering

Volgens die psigometriese benadering word intelligensie as 'n besondere kenmerk van 'n persoon wat gemeet kan word beskou. Bogenoemde beskouing van intelligensie veronderstel dat elke individu oor 'n bepaalde intelligensie beskik (Monteith, et al., 1986:118).

Intelligensie bestaan uit 'n samestelling van vaardighede waardeur die persoon se gedrag verklaar en ook voorspel kan word. Die meting van intelligensie geskied dan ook om aan die waargeneemde gedrag van die individu 'n kwantitatiewe telling toe te ken, wat op sy beurt 'n aanduiding van die kind se relatiewe vlak van dieselfde ouderdom, gee (De Wit & Van der Veer, 1982:63).

Volgens Monteith et al., (1986:120) is daar deur navorsing bevind dat 'n kind se I.K. stabiliseer namate hy ouer word. Intelligensie op 'n vroeë ouderdom is dus baie meer gevoelig vir stimulerings as op 'n latere ouderdom. Elkind (1980:285) wys egter daarop, dat intelligensie selfs met ouderdom kan toeneem en kan die afleiding, dat I.K. met ouderdom stabiliseer, nie impliseer dat intelligensie op 'n bepaalde ouderdom ophou ontwikkel nie.

'n Intelligensietoets kan nie as sodanig alleen aanspraak maak op die bepaling van verstandvermoë nie (Van den Berg, 1986:3). Die rol van taalkundige vermoë is opvallend in verstandstoetse. Wanneer taal nie toereikend ontwikkel het nie, sal daar 'n

skewe beeld van die werklike intelligensievermoë verkry word. 'n Toets gee dus slegs 'n aanduiding van die kwaliteite van verwerkliking van sekere van die kind se moontlikhede (Labuschagne & De Beer, 1984:27; De Villiers, 1983:6).

2.2.1.2 Die Ontwikkelingsbenadering

Jean Piaget kan as die belangrikste verteenwoordiger van dié benadering beskou word. Piaget fokus op die kwalitatiewe aspekte van intelligensie, naamlik die kognitiewe prosesse wat intelligensie ten grondslag lê (Monteith, et al., 1986:121; Marais, 1982:52).

Volgens Piaget is intelligensie 'n biologiese aanpassing van die mens by sy omgewing. Die mens se vlak van ontwikkeling kan volgens hierdie beskouing, afgelei word van sy aanpassing by sy omgewing en die wyse waarop hy sy omgewing struktureer. In die ontwikkeling van intelligensie, onderskei Piaget tussen twee basiese prosesse wat kognitiewe ontwikkeling ten grondslag lê: naamlik organisasie en aanpassing. Hy noem dit funksionele veranderlikes omdat dit altyd teenwoordig is en nooit verander nie (Kahn & Wright, 1980:23).

Die kognitiewe ontwikkeling gaan volgens Piaget deur 'n aantal onderskeidende opeenvolgende stadiums: (Belkin & Gray, 1977:67).

- a. Sensories-motoriese denkstadium (0-2 jaar), ook genoem die pre-operasionele denkstadium;
- b. Pre-voorstellingsdenkstadium (2-4 jaar);
- c. Intuïtiewe denkstadium (4-7 jaar); óf operasionele denkstadium;
- d. Konkreet-operasionele denkstadium (7-11 jaar);
- e. Formeel-operasionele denkstadium (11-16 jaar).

Aangesien die standaard 7-leerling hom in die formeel-operasionele stadium (11-16 jaar) bevind, is dit vir hierdie studie van belang en gaan slegs na die laaste stadium in die kognitiewe ontwikkeling van die leerling in diepte gekyk word om te bepaal watter invloed hierdie denkstadium op die vak- en studierigtingkeuse van die leerling het.

Die formeel-operasionele stadium (11-16 jaar)

Die grootste beperking in die denke van die leerling

voor hierdie fase, is sy onvermoë om in terme van die potensiele of moontlike te dink. Tydens die formeel-operasionele stadium, vind daar 'n omkeer in die rigting van die denke plaas tussen werklikheid en moontlikheid (Gerdes et al., 1981:271).

Die leerling begin nou dink oor onderwerpe wat nie konkreet teenwoordig is nie en besit dus nou die vermoë om abstrak te dink. Hy dink dus nie net oor die "is" of "hier en nou" nie, maar ook oor die "kan of mag wees" (Thom, 1984:361).

Volgens Jones (1980:9) het die jeugdige gedurende die formeel-operasionele stadium 'n behoefte daaraan om groter onafhanklikheid en verantwoordelikheid te ervaar. Hy besit gedurende hierdie fase die vermoë om abstrak te dink. Hierdie nuutverworwe vermoë maak dit vir hom makliker om beheer en begrip oor sekere dinge van sy omgewing te verkry. Die gaping tussen kind en volwassene word nou kleiner en daarom verwag hulle dan ook nou om soos volwassenes behandel te word. Die jeugdige wil graag sy eie besluite neem en die volwassene moet hom die geleentheid gee om hierdie behoefte aan groter verantwoordelikheid te bevredig (Jones, 1980:10; Buys, 1984:10).

Hierbenewens ontwikkel die jeugdige ook die vermoë om al die faktore in 'n situasie of al die moontlike oplossings vir 'n probleem te oorweeg. Hierdie vermoë staan bekend as kombinasielogika. Die jeugdige wat reeds in staat is tot formeel-operasionele denke, sal al die moontlike faktore sistematies toets ten einde die korrekte antwoord af te lei (Thom, 1984:362; Gallagher & Mansfield, 1980:140).

De Wet et al., (1981b:176) meen die kognitiewe komponent is afhanklik van die hoeveelheid inligting wat oor die saak beskikbaar is alvorens 'n rasonale standpunt ingeneem kan word.

Daar moet egter in gedagte gehou word dat hierdie vermoë tot formeel-operasionele denke nie by alle individue ten volle ontwikkel nie. Soms ontwikkel slegs sekere kenmerke van formele operasies, terwyl dit ook kan gebeur dat persone wat wel oor die formeel-operasionele denkvermoë beskik, dit nie effektief in alle take wat die vermoë vereis, gebruik nie (Gerdes et al., 1981:271; Elkind, 1980:287). 'n Studie van volwassenes in die VSA het getoon dat slegs 30 persent oor volle formeel-operasionele denke beskik; 55 persent het onvolledige formeel-ope-

rasionele denke getoon en 15 persent het oor geen formeel-operasionele denke beskik nie (Thom, 1984: 366).

Gous & Jacobs (1980:18) beweer dat emosionele onstabiliteit een van die vernaamste kenmerke van die kind in hierdie fase is. Hy sal die een oomblik huil, die een oomblik vol selfvertroue wees en die volgende oomblik minderwaardig voel. Die kind voel dus onseker oor homself en sy vermoëns en die groter eise wat sy ouers en skool aan hom stel, verhoog hierdie gevoel van onstabiliteit. Dit gaan 'n invloed op sy besluitneming hê.

Kok (1982:49) wys ook daarop dat die kind in hierdie stadium so 'n diffuse beeld van sy eie positiewe belangstellings-, verstands- en ander persoonsmoontlikhede het, dat hy nie in staat is om 'n verantwoordbare vak- en studierigtingkeuse te maak nie.

Vervolgens word die invloed van aanleg op die akademiese sukses van nader beskou.

2.2.2 Aanleg

2.2.2.1 Omskrywing van die begrip: aanleg

Aanleg kan beskou word as spesifieke potensiele vermoëns, aangebore sowel as verworwe, waaroor die persoon in 'n sekere stadium beskik en wat hom in staat stel om sekere vaardighede en bekwaamhede te ontwikkel (Gibson & Mitchell, 1981:165). Aanleg tesame met ander persoonlikheidseienskappe, soos belangstelling, houding en motivering, asook opleiding en onderrig, sal die peil van vaardighede en bekwaamheid wat bereik sal kan word, bepaal (Van der Westhuizen, 1980:86).

Hierdie omskrywing beklemtoon die belangrike feit dat aanleg, as breë verstandsfaktore, 'n genetiese basis het en in 'n mindere of meerdere mate deur die inwerking van omgewingsfaktore tot bepaalde vlakke van bekwaamheid ontwikkel kan word. Die voorspellingswaarde van sekere verstandskwaliteite vir toekomstige ontwikkeling en toepassing word beklemtoon. Hierdeur word geïmpliseer dat aanleg op verskillende stadiums van die mens se lewe objektief gemeet kan word (Steyn, 1985b:24).

Kok (1982:50) wys daarop dat hierdie leeftydsefase waarin die standerd 7-leerling hom bevind, dit onmoontlik maak om met sekerheid uitsprake te maak ten opsigte van die fasette van die individu wat deur sulke toetse gemeet word. Die jeugdige is in 'n oorgangsfase wat gekenmerk word deur versnelde ontwikkeling en betreklike onstabiliteit wat beslis ook 'n invloed op die betroubaarheid van toetsresultate kan hê. Dit is waarskynlik om hierdie rede dat Kruger (1980:133) dit betwyfel of aanleg met sekerheid op 12-jarige leeftyd bepaal kan word.

2.2.2.2 Die doel met die toepassing van aanlegtoetse

Wanneer die resultate van die aanlegtoets geïnterpreteer word, word daar tussen die algemene aanlegprofiel en spesifieke aanleg onderskei. Deur op die algemene aanlegprofiel te let kan duidelik vasgestel word of die leerling oor die algemeen bogemiddeld, gemiddeld of ondergemiddeld presteer het. Indien die jeugdige aan 'n Universiteit wil gaan studeer is 'n gemiddelde tot bogemiddelde prestasie ten opsigte van ander leerlinge nodig. Algemene aanleg maak dus algemene skoolastiese bekwaamhede moontlik (Gous & Jacobs, 1980:52). Nadat op die algemene aanlegprofiel gelet is, word gewoonlik op spesifieke aanlegte gekonsentreer. Hierdie spesifieke aanlegte soos kuns en musiek word hoofsaaklik deur erflikheidsfaktore bepaal (Steyn, 1985b:25).

Aanlegtoetse is opgestel om aanleg te meet met die doel om die resultate as hulpmiddel by vak-, studierigting-, en beroepskeuses in standerd 5, 7 en 10 te gebruik, saam met ander toetsresultate en biografiese gegewens oor 'n leerling (Verwey et al., 1980:2).

Aanleg stel die leerling in staat om sekere bekwaamhede te ontwikkel, want bekwaamheid is die resultaat van die saamgroepering van sekere vermoëns en ontwikkel deur oefening. So kan 'n leerling se sukses in wiskundige bewerkings as 'n bekwaamheid beskou word wat opgebou is uit aanlegfaktore soos numeriese-, berekenings-, ruimtelike-, en geheuefaktore, en so meer (Kruger, 1980:133).

Wanneer 'n leerling se telling geïnterpreteer word, moet 'n enkele telling nooit op sigself geïnterpreteer word nie. 'n Telling behoort altyd in verband gebring te word met ander gegewens ten opsigte van

die leerling, byvoorbeeld skoolprestasie, biografiese gegewens, belangstelling, I.K., persoonlikheid, en so meer (Van der Westhuizen, 1980:87).

2.2.2.3 Voorspellingswaarde van aanleg

Die stelsel van gedifferensieerde onderwys, is gebaseer op die veronderstelling dat mense oor verskillende aanleg en belangstellings beskik. Elke leerling moet die geleentheid gegun word om onderrig te ontvang in dié vakke waartoe sy besondere aanleg en belangstelling hom in staat stel (Kok, 1982:48). Daar is vasgestel dat 'n redelik betroubare geskatte I.K. van die standerd 7-leerling met behulp van die Junior Aanlegtoets-tellings verkry kan word. Hierdie geskatte I.K. is baie nuttig omdat dit in baie gevalle nie nodig is om die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets of 'n Individuele intelligensietoets toe te pas nie (Van der Westhuizen, 1980:97).

Alhoewel daar aanvaar word dat sommige mense op grond van erflikheidsfaktore 'n hoër potensiaal in sekere prestasierigtings het, is baie van die mense se bekwaamhede en vaardighede eerder die gevolg van omgewingsfaktore (Kruger, 1980:133).

Ooreenkomstig die huidige stelsel van gedifferensieerde onderwys berus dit nou by die leerling om aan die einde van standerd 7 die vakversameling vir sy besondere spesialisering te kies. Daar word verwag dat dit 'n keuse sal wees waardeur hy, op grond van sy besondere aanleg en belangstelling, die optimum voordeel uit sy skoolloopbaan sal put. Verder moet daar sorg gedra word dat die leerling se besondere vakkeuse hom in staat sal stel om, ooreenkomstig die gespesialiseerde eise wat in die verskillende beroepe gestel word, wel die beroep van sy keuse te kan betree (Makinde, 1984:64-65; Kok, 1982:49).

Faktore soos algemene en spesifieke aanleg, belangstellings en ander persoonlikheidseienskappe is belangrike aanvullingskomponente by vermoë in die voorspelling van akademiese- en uiteindelijke beroepsukses. Aanleg is nie sinoniem met vermoë nie, maar met behulp van objektiewe toetsing, kan aanleg as hulpmiddel dien om die waarskynlike ontwikkeling van bepaalde vermoëns te voorspel (Steyn, 1985b:25).

'n Kwalitatiewe analise van gedifferensieerde aan-

leg het dus in die sekondêre skool groter voorspellingswaarde met betrekking tot akademiese sukses as 'n kwantitatiewe resultaat van 'n algemene intelligensietoets (Steyn, 1985b:17).

'n Aanlegtoets lewer behalwe aanleg, ook sekere ander afleidings en voorspellings in verband met die potensiaal van die leerling. Die doeltreffendheid waarmee 'n besondere aanlegtoets die potensiaal vir 'n bepaalde kriteriumvermoë meet, word gegee deur die geldigheidskoëffisiënt wat weer gelyk is aan die korrelasiekoëffisiënt van die toets- en kriteriumtellings. Dié potensiaal kan gekwantifiseer word deur dit nie aan die toetstelling gelyk te stel nie, maar eerder gelyk te stel aan die kans wat 'n toetsing met 'n bepaalde toetspunt het om 'n peil hoër as 'n bepaalde vlak van die kriteriumvermoë te bereik met 'n gegewe hoeveelheid opleiding of oefening. Met elke paar van 'n toetspunt en 'n kriteriumpunt, kan 'n waarskynlikheid geassosieer word, naamlik die waarskynlikheid dat 'n persoon met die betrokke toetspunt op die kriterium beter sal vaar as die gegewe kriteriumpunt. 'n Stanege van 8 in die Verbale begripstoets in standaard sewe mag impliseer dat die betrokke leerling 'n kans van 60 persent het om onder die boonste 20 persent presteerders in Wiskunde in standaard 10 te wees (Van der Westhuizen, 1980:89).

'n Argument teen die algemene gebruik van aanlegtoetse is dat dit nie die volle menslike potensiaal meet nie (Crowley, 1987:26). In die volgende paragraaf word op die invloed van vorige prestasie op vak- en studierigtingkeuse gelet.

2.2.3 Die invloed van vorige prestasie op vak- en studierigtingkeuse

Elke leerling word vir die belangrikste keusemoment in sy skoolloopbaan, naamlik die finale studierigting-, vak- en vlak van vakkeuse (hoërgraad, standaardgraad of laergraad) teen die einde van standaard sewe voorberei en toegerus. Ontoereikende selfverwerkliking kan vir 'n leerling byna katastrofiese gevolge inhou, omdat hy homself weer eens uit die hoërgraad in die standaardgraad en uit die standaardgraad in die laergraad of uit 'n vakversameling (studierigting) kan uitpresteer. Die finale keuse van 'n vakversameling en studierigting is bepalend ten opsigte van die uiteindelijke beroepskeuse (Visser, 1984:19).

Monteith (1984:3) wys daarop dat deur navorsing bewys is dat vorige prestasie 'n beter voorspeller van toekomstige prestasie is as intelligensie. Daar is bevind dat intelligensie slegs 25 persent van prestasievariansie verklaar teenoor die 50 persent van vorige prestasie.

Vervolgens word onderprestasie, oorprestasie en druiping en die invloed daarvan, op die leerling se vak- en studierigtingkeuse bespreek.

2.2.3.1 Onderprestasie

Onderprestasie dui daarop dat die persoon nie presteer soos hy behoort te presteer nie, met ander woorde die onderpresteerder presteer op akademiese gebied swakker as wat van sy vermoëns verwag kan word (Klopper & Nel, 1985:2).

Wat die betroubaarheid van die bepaling van onderprestasie betref, kom Steyn (1983:43) tot die gevolgtrekking, dat daar 'n positiewe korrelasie tussen intelligensie en akademiese prestasie gevind is en dat eksamenpunte as kriterium vir die bepaling van akademiese prestasie steeds een van die beste meetmiddels bly en goed met gestandaardiseerde skoolastiese toetse vergelyk.

Die onderpresteerder word, in teenstelling met die swak presteerder, as iemand beskou wie se moontlikhede nie tot volle verwerkliking kom nie. Sy swak prestasie word nie aan beperkte bekwaamhede toegeskryf nie (Visser, 1984:2; Le Roux, 1986:56).

Die leerling wat sy skoolgaan as losstaande van sy toekomstige verdere studie en werksbeoefening beskou, het nie sterk motivering om sy beste te lewer nie. Hierdie neiging is dikwels by onderpresteerders waarneembaar. Die vak- en studierigtingkeuse in standerd 7 behoort as aansluiting tot verdere studie- en beroepsbeoefening gesien te word (Klopper & Nel, 1985:9).

Daar bestaan by Universiteitsowerhede in die R.S.A. en op internasionale gebied groot besorgdheid oor die hoë druipsyfer onder eerstejaarstudente. Volgens 'n verslag van die Departement van Nasionale

Opvoeding, verwerf net 2 uit elke 3 studente 'n graad of diploma in die R.S.A. Daar word ook spesifiek verwys na onbevredigende akademiese vordering en verkeerde kursuskeuses as die belangrikste oorsake van druiping (Steyn, 1985a:2; Marais et al., 1987:246). Die vraag ontstaan onwillekeurig of hierdie aftakeling van potensiële hoëvlakmannekrag in die vorm van onderprestasie en verkeerde keuses nie dalk al op sekondêre skoolvlak en selfs vroeër op te merk is nie (Joubert, 1982:249; Verhage, 1984:9-12).

Visser (1980:42) beweer dat daar 'n gebrek aan 'n doeltreffende geïntegreerde en goedbeplande opvoedingsprogram in skole is en daar word nie voorsiening gemaak vir opvoeding tot optimale selfverwerkliking nie. Leerlinge worstel dus met leerprobleme wat onderprestasie in die hand werk. Daar word nie doelbewus gewerk met die oog op voorkoming van onderprestasie nie (Von Mollendorf, 1983:52-66).

Makinde (1984:65) wys daarop dat swak prestasie die rede is waarom baie leerlinge nie 'n vakkeuse kan doen wat hulle by magte behoort te wees om baas te raak nie. Leerlinge is geneig om moeiliker vakke deur middel van hulle vakkeuse, uit te skakel. Hierdie verskraalde of makliker vakkeuse bring noodwendig mee dat die leerlinge in hulle opleiding en beroepskeuses beperk word (Kruger, 1980:169).

Volgens Marais (1982:120) is deur navorsing bewys dat daar in die Republiek van Suid-Afrika tussen 10,4 persent tot 25 persent van alle leerlinge onderpresteerders is.

Onderprestasie in die sekondêre skool is 'n aktuele probleem aangesien dit tot gevolg het dat leerlinge se potensiaal nie maksimaal ontwikkel nie. Dit raak die onderwyser se houding tot die kind, dit raak die kind se verhouding tot die skool en dit raak die aard van die toekomsplanne wat die kind vir homself daarstel (Marais, 1987:32). In die lig van mannekragbehoefte is onderprestasie verder 'n stremmende faktor in die ontwikkeling van die land se mannekragpotensiaal (Steyn, 1985a:4).

Onderprestasie deur studente aan tersiêre inrigtings word dikwels aan verkeerde vak- en of studierigtingkeuses toegeskryf. Werkgewers kla ook soms dat voornemende werknemers nie oor geskikte vakke beskik wat by die opleiding of die eise van die beroepe

aansluit nie (Le Roux, 1986:64). Die verslag van die Nasionale Mannekragskommissie insake Hoëvlakmannekrags stel dit so: "Die gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat hoewel daar heelwat aandag aan voorligting gegee word, daar nogtans baie verkeerde en onrealistiese beroep- en opleidingkeuses gedoen word, wat lei tot die uiteindelijke onder- en wanbenutting van mannekrags in die algemeen en HVM in die besonder" (Nasionale Mannekragskommissie, 1980:66).

Een van die vernaamste redes waarom leerlinge soms foutiewe vakkeuses doen, is omdat hulle swak in 'n betrokke vak presteer. Indien dit gebeur is hulle geneig om die vak sonder meer aan die einde van standaard sewe nie in hulle finale vakkeuse in te sluit nie. Dit gebeur byvoorbeeld dikwels dat 'n leerling om een of ander rede met Wiskunde sukkel, en die gevolg daarvan is dat hy dit nie kies nie. Indien hy in matriek besluit om byvoorbeeld 'n mediese rigting te volg, sal hy, wanneer dit reeds te laat is, tot die skok kom dat Wiskunde 'n vereiste is met die noodwendige gevolg dat hy op hierdie stadium sy toekomsplanne moet verander (Gous & Jacobs, 1980:25).

2.2.3.2 Oorprestasie

Oorprestasie vind plaas indien die leerling 'n hoër persentasie behaal as wat hy volgens sy I.K.-telling behoort te kry. 'n Hoë persentasie in Wiskunde en 'n lae nie-verbale I.K. kan lei tot 'n bevraging van die leerling se I.K.-telling of sy Wiskundige vermoë (Gous & Jacobs, 1980:64).

Die leerling wat in die meeste vakke so hoog presteer dat hy die prestasie volgens sy eie maatstaf aanvaar, se positiewe akademiese selfkonsep sal tot 'n algemene positiewe selfkonsep bydra. Dit op sy beurt beïnvloed weer 'n leerling se belangstelling in die besondere vak (Le Roux, 1986:63; Vrey, 1979:180).

Leerlinge met 'n sekere intelligensie, wat daarvolgens of nog beter presteer sal beter in staat wees om tot 'n toereikende toekomsbeeld te kom en hulle lewens daarvolgens in te rig as diegene wie se eie evaluering van vermoëns en toekomsverwagtings onrealisties kan wees (Monteith, 1984:2). Laasgenoemde leerlinge sal ook geneig wees om te steun op die hulp van ouers, onderwysers ensovoorts, terwyl eers-

genoemde leerlinge hulle eie besluite ten opsigte van vakkeuses wil maak en minder van ouers se invloed afhanklik is (Kok, 1982:54).

'n Leerling wat 'n vakkeuse vir die senior sekondêre fase wil maak, sal dus sy prestasie aan die einde van standaard sewe in daardie vak of vakke wat hy oorweeg moet bekyk en besluit of sy prestasie in die vak of vakke met inagneming van I.K.-waardes en aanleg, voldoende was om daarmee aan te gaan (Gous & Jacobs, 1980:64).

2.2.3.3 Druiping

Navorsing het getoon dat daar 'n noue verband is tussen druiping en die leerling se selfbeeld en dat druiping vernietigend vir die selfbeeld van 'n kind is (Marais, 1982:119).

Ten einde 'n verantwoordbare vakkeuse te kan maak, is dit belangrik dat die leerling se selfbeeld ten opsigte van sy verstandelike vermoëns goed ontwikkel moet wees. Hoe belangrik dit is, blyk uit die feit dat leerlinge met 'n lae I.K.-telling (I.K. < 90) tot 'n oorskatting van verstandelike vermoëns en dié met 'n hoë I.K.-telling (I.K. > 112) tot 'n onderskatting geneig kan wees (Kok, 1982:61).

Dit is van die uiterste belang dat elke leerling hom sal vergewis van sy beroepsgeskikthede in die lig waarvan 'n vak- en studierigtingkeuse gedoen moet word. Die leerling met persoonsgeremdheid, hetsy liggaamlik, verstandelik, sosiaal of geestelik word bewus van sy tekortkominge in selfverwerkliking en 'n onvermoë om dit te bowe te kom, lei tot algemene onsekerheid. Sy besluitvaardigheid word hierdeur so ernstig aangetas, dat hy gevolglik nie tot selfbegrip, selfaanvaarding en selfverwerkliking kan kom nie (Joubert, 1982:237).

Die druipelende wie se selfbeeld vernietig is, besit min of geen ankerpunte nie en beleef homself as 'n mislukking. Hy sal dus nie in staat wees om 'n verantwoordbare vakkeuse te kan maak nie omdat hy onbetrokke is en homself terugtrek (Gurney, 1987:130; Jacobs & Vrey, 1982:33).

Vervolgens word daar na die nie-kognitiewe faktore gekyk en die invloed daarvan op die vak- en studierigtingkeuse van die standaard 7-leerling. Navorsers voel oortuig dat nie-kognitiewe faktore se rol tot vakprestasie onderskat word. Daar is bevind dat die verwerkliking van 'n leerling se verstandsmoontlikheid grootliks van sy persoonlikheidsamestelling afhang. Motivering, selfkonsep, angs, ekstroversie-introversie, belangstelling, ensovoorts speel 'n betekenisvolle rol in die suksesvolle opdragvervulling by die leerling. Nie-kognitiewe faktore verteenwoordig sowat 75 persent van die variasie wat vakprestasie voorspel terwyl kognitiewe faktore sowat 22-43 persent van die variasie van skolastiese prestasie verklaar (Labuschagne & De Beer, 1984: 28-29).

2.3 Nie-kognitiewe faktore en akademiese sukses

2.3.1 Persoonlikheid

Persoonlikheid kan beskou word as 'n samestelling van verskillende persoonlikheidseienskappe of -trekke soos intelligensie, sosialiteit en temperament wat as 'n eenheid funksioneer. Elke persoon se persoonlikheidsamestelling is uniek en die verskillende eienskappe van die persoonlikheid is by elkeen in 'n unieke patroon saamgeweef. Hierdie persoonlikheidsstruktuur verkeer natuurlik gedurig onder die invloed van eksterne faktore sodat die indruk wat die persoonlikheid van iemand maak deur sy gedrag of deur meting in terme van die omstandighede waaronder die persoon verkeer, beskou moet word (Comer, 1986:443; Gous & Jacobs, 1980:97). Dit is dus belangrik om te onthou dat die persoonlikheid as 'n totaliteit reageer en as sodanig gesien moet word, ook met betrekking tot die situasie waarin die persoon verkeer en 'n sekere soort gedrag openbaar (Scott, 1984:37).

Die liggaamsbeeld van die leerling is belangrik vir sy selfbeeld. Indien die groei van sy liggaam nie inpas by die normale tempo nie en hy dus te groot of te klein is; indien hy volgens sy eie mening/onaantreklik is, word sy persoonlikheidsontwikkeling gestrem. Die aantreklike leerling is oor die algemeen meer gelukkig, beter aangepas, meer suksesvol as sy minder aantreklike maat. Dit gaan 'n definitiewe

invloed op sy keusegereedheid hê (Boshoff, 1982:42).

Die leerling maak sy keuses op grond van sy waardes. Daar moet dus baie aandag aan die persoonlikheidsontwikkeling van die kind gegee word, sowel as hulp met selfondersoek, selfontdekking en selfinsig (Joubert, 1982:211). Dit is 'n fundamentele taak van die beroepsvoorligter om kennis te dra van die ontwikkeling, stabiliteit en middels vir die verheldering van beroepswaardes om sodoende leerlinge te help om hulle waardes te identifiseer en te integreer met hulle aspirasies en toepaslikheid van studierigting (McMahon et al., 1982:812).

Daar is heelwat leerlinge wat waarskynlik nie die vordering toon waartoe hulle in staat is of waartoe hulle besondere aanleg en omstandighede hulle in staat stel nie. Hierdie leerlinge vind nie in die skool die opset en kurrikulum vir hulle verdere akademiese en persoonlikheidsontwikkeling nie (Marais, 1982:138).

Emosionele faktore speel 'n baie belangrike rol by die keuse wat 'n leerling maak. 'n Leerling wat oor 'n baie goeie taalkundige vermoë beskik en belangstel om 'n onderwyser te word, kan dalk nie die "regte persoonlikheid" hê om 'n sukses van die onderwys te maak nie. Daar word oor die algemeen verwag dat 'n onderwyser hartlik, standvastig, konsensieus, verantwoordelik, kalm en beheersd van geaardheid moet wees. Indien hierdie leerling wat onderwyser wil word dus afsydig, kommervol, emosioneel, wispelturig, angstig en onbeheersd van geaardheid is, is die moontlikheid dat hy nie 'n sukses van die onderwysberoep sal maak nie, groot. Kontak met mense op sosiale en klerklike vlak en navorsing is drie kategorieë waarvoor verskillende soorte emosionele faktore nodig is. Persone waarmee 'n leerling in aanraking kom, kan 'n rol speel met betrekking tot 'n beroeps- en die gepaardgaande vak- en studierigtingkeuse (Gous & Jacobs, 1980:102).

Volgens die literatuur is daar nie 'n reglynige verband tussen angs en skolastiese prestasie nie. Dit blyk dat 'n lae of hoë angsspeil nadelig is vir prestasie, maar dat 'n "gemiddelde" of medium angsspeil prestasie bevorder (Mellet, 1984:104). Dit beklemtoon dus dat gesonde affektiewe persoonlikheidsontplooiing en akademiese prestasie saamgaan (Schuerger & Kuna, 1987:283).

Dit is ook nie te betwyfel dat die konatiewe ontwikkeling (wil) van die leerling 'n noue verband het met die selfstandigwording van die leerling nie, aangesien hy gedurende hierdie leeftydsefase al meer besluite moet neem (Roshoff, 1982:71).

Baie leerlinge misluk op skool omdat hulle daarin slaag om slegs 'n klein deeltjie van hulle potensiaal, begrip en kreatiwiteit te ontwikkel. Hulle misluk omdat hulle bang, verveeld en verward is en hulle beleef die skool nie emosioneel aangenaam nie. Die skool bied nie voldoende sekuriteit nie en die algemene emosionele ontwikkeling, en 'n gevoel van selfverwesenliking kom nie tot sy reg nie (Marais, 1982:134).

Dit blyk uit die literatuur dat die introversie-ekstroversie persoonlikheidsfaktor deur die meeste navorsers met betrekking tot persoonlikheidseienskappe as een van die belangrikste nie-intellektuele aspekte van die persoonlikheid erken word (Anthony, 1983:374). Vervolgens word hierdie faktor nou bespreek.

2.3.1.1 Introversie-ekstroversie

Ekstroverte se kenmerkende eienskappe is optimisme, avontuurlustigheid, praatgierigheid en na-buitlewendheid. Hulle is ook ingestel op die uitwendige omgewing en sosiale verkeer en neig om introspeksie te vermy. Hulle hou van gedurige verandering en reageer impulsief (Scott 1984:42). 'n Persoon wat baie in dinge buite homself belê, word 'n ekstrovert genoem (Du Toit, 1983:1).

Introverte word weer as noukeurige en versigtige persone beskryf wat gereserveerd, planmatig, teruggetrokke, stil en introspektief en in homself gekeer is. Hulle gevoelens is meer standhoudend en fluktuëer minder en is minder afhanklik van sosiale omgang as ekstroverte (Kirkcaldy, 1984:640).

Ekstroverte is meestal divergente denkers en meer taalkundig georiënteerd terwyl introverte weer konvergente denkers en meer natuurwetenskaplik georiënteerd is. Angs het ook 'n negatiewe invloed op die akademiese prestasies van ekstroverte, terwyl dit introverte se akademiese prestasies verbeter (Scott, 1984:46).

Suksesvolle leerlinge met meer introverte persoonlikhede blyk meestal gebruik te maak van meer onafhanklike kognitiewe style. Hulle is ook intrinsiek gemotiveerd en verkies om alleen en self te studeer. Die swakker presteerders met meer ekstroverte persoonlikhede maak weer meer van afhanklike kognitiewe style gebruik. Hulle maak ook meer staat op ondersteuning van die onderwyser (Scott & Monteith, 1987:81).

Introverte ontwikkel stadiger as ekstroverte en presteer daarom swakker op primêre skoolvlak, maar beter op sekondêre skoolvlak (Anthony, 1983:378). Volgens sy bevindinge word die volgende afgelei:

- Tydens adolessensie neig 'n aanvanklike ekstrovert met 'n hoë I.K.-telling tot introversie; en
- Na aanvanklike stadige ontwikkeling is 'n introvert met 'n hoë I.K.-telling tydens adolessensie meer in staat tot daardie kognitiewe vaardighede en het persoonlikheidseienskappe ontwikkel wat tot hoër akademiese prestasie op sekondêre skoolvlak lei.

2.3.2 Belangstelling

Belangstelling is 'n onafskeidbare deel van die totale persoonlikheid van die mens en kan beskou word as 'n redelike konstante, dinamiese affektiewe gerigtheid (positief of negatief) tot aktiwiteite waarby waardevoordeure en kennis van die aktiwiteite 'n rol speel (Van der Westhuizen, 1980:138). Belangstelling kan as een van die rigtinggewende aspekte van persoonlikheid en as 'n interaksie tussen erflikheids- en omgewingsfaktore beskou word. Belangstelling kan ook aangelaer word en deur die leerling ontdek word en kan dus deur opvoeding gerig word (Pelser, 1984:12).

Volgens Gous & Jacobs (1980:84) speel belangstelling 'n baie belangrike rol in 'n vak- en studierigtingkeuse. Indien 'n leerling in sekere vakke belangstel waarin hy ook die nodige aanleg besit, is sy kans op sukses soveel groter. Belangstelling dien ook as motivering en is minder staties as byvoorbeeld aanleg en persoonlikheid en dit is dus makliker vir 'n leerling om sy belangstelling te verander as om sy persoonlikheid te verander of aan te pas.

Daar moet 'n duidelike korrelasie tussen belangstelling en intellektuele vermoë bestaan, anders verhoog ontoereikende selfkennis van leerlinge die gevaar dat 'n leerling se belangstelling hom so sterk beïnvloed dat hy vakke kies ten spyte van 'n gebrek aan vermoë om daarin te presteer. Belangstelling toon 'n lae, indien enige, korrelasie met skoolastiese prestasie in die sekondêre skool. Leerlinge wat nie gesteun word tot die optimum verwerkliking van vermoëns nie, kan dus belangstelling in vakke wat op 'n laer niveau voorkom, ontwikkel en wat hulle nie in staat is om te bemeester nie (Kok, 1982:52).

Dit is nie altyd duidelik hoe 'n leerling se belangstelling in 'n bepaalde vak ontwikkel het nie. Benewens 'n groot aantal psigiese funksies, speel die invloed van kulturele faktore, die fisiese omgewing, die ontspanningsmateriaal, en veral waardes en die verwagtings wat van die kind gekoester word, 'n rol in die ontwikkeling van belangstellings (Van der Westhuizen, 1980:140).

Soos reeds gemeld, is 'n belangstelling 'n faset van die persoonlikheid wat diep gewortel is in die persoonlikheidsamestelling, die persoon se liggaamlike en verstandelike vermoëns, sy geesteslewe, sy sielkundige bestel en die kultuur of omgewing waarin hy hom bevind. Elk van hierdie aspekte, en veral die geïntegreerde werking daarvan, is uiters belangrik by die belewing van die aktiwiteit waarop 'n belangstelling dui. Daar kan beslis nie 'n belangstellingspatroon met sekerheid uitgewys word as daar nie volledige inligting oor die persoonlikheid van die leerling beskikbaar is nie (Gous & Jacobs, 1980:95).

Daar bestaan by die standerd 7-leerling (14-15 jaar) nog 'n diffuse beeld ten opsigte van sy eie positiwe belangstellings, begaafdhede, persoonlikheids- en karaktertrekke. Die leerling is nog onkundig omtrent homself en dit kom daarop neer dat hierdie leeftydsefase opvoedkundig en ontwikkelingsmatig nie 'n goeie tyd is om ingrypende studierigting- en vakkeuses te doen nie (Kok, 1982:49).

Belangstelling is onderhewig aan beïnvloeding. Swak prestasie in 'n vak mag lei tot 'n tydelike verlies aan belangstelling terwyl goeie prestasie belangstelling positief kan aanwakker. Voorkeur of afkeur aan 'n spesifieke onderwyser beïnvloed ook belangstelling (Pelser, 1984:13).

Die ontwikkeling van spesifieke belangstellings hou verband met die hele grootwordproses. Namate die jeugdige besig is om 'n selfkonsep en 'n eie identiteit te vorm, verander sy belangstelling ook gedurig - die een oomblik sal hy 'n loods wil word, dan weer 'n dokter en dan weer skielik 'n wildbe-waarder. Die wisseling in belangstelling, is 'n belangrike proses, want hy vorm nou alreeds vae beroepsmoontlikhede en hy toets ook voortdurend sy vormende identiteit. Deur dit met die kind te bespreek, kan die ouer hom ook op die noodsaaklike vakkeuses vir hierdie beroepsrigting wys en leer die kind vroegtydig dat bepaalde vakke met spesifieke beroepsrigtings verband hou (Super, 1983:558).

Vir 'n groot persentasie seuns (85,8 %) en dogters (93,4 %) het die feit dat hulle in vakke belanggestel het, hulle laat besluit om daardie vakke te kies. By leerlinge wat vroeg reeds besluit het watter vakke hulle gaan neem, het belangstelling in vakke swaarder gewees in hulle keuses as by leerlinge wat eers besluit het toe hulle moes kies in standaard 7 (Kok, 1982:62). Leerlinge presteer ook makliker in vakke waarvoor hulle belangstelling het as andersom. Dit is dus essensieel dat belangstelling geprikkel en aangemoedig moet word. (Pelser, 1984:20).

2.3.3 Motivering

Motivering is deel van die mens se persoonlikheid en is op so 'n wyse geïntegreerd dat dit nie as 'n los entiteit beskou kan word nie. Motivering kan in terme van 'n interne krag verklaar word. Hierdie interne krag kan nie direk waargeneem word nie, maar die aard daarvan kan afgelei word deur die mens se gedrag dop te hou, veral daardie soort volgehoue gedrag waar heelwat energie benodig word en wat gepaardgaan met drang en begeerte, of waar 'n persoon duidelik bewus is van 'n bepaalde doelwit. In sy strewe na hierdie doelwit, is hy doelgerig, volhardend en kragtig (Gous & Jacobs, 1980:107; Corno & Mandinach, 1983:91).

Motivering is een van die belangrikste voorwaardes vir doeltreffende opvoeding deur onderwys. Dit omvat al daardie interne en eksterne voorwaardes en faktore wat verhoogde aktiwiteit en belangstelling in die leerhandeling teweegbring en gedrag gedurende

die leerhandeling rig (Pelser, 1984:19; Smit, 1987: 29-33).

'n Positiewe selfbeeld is ook van die uiterste belang by motivering want dit verskaf aan die leerling selfvertroue en verander ekstrasieke motivering na intrinsieke motivering en word die leerling dus meer intrinsiek gemotiveerd (Gurney, 1987:135).

Verwagtinge, as die subjektiewe moontlikheid dat die leerhandeling suksesvol voltooi sal word, beïnvloed die motivering van die leerling. Die leerling voel dus persoonlik verantwoordelik vir die resultaat van die leerhandeling en verwag dat sy prestasie met 'n sekere standaard van uitstekendheid vergelyk sal word. Hoe hoër die verwagtinge van sukses, hoe laer is die graad van tevredenheid by bereiking van sukses. Hoe laer die verwagting van sukses, hoe hoër is die graad van tevredenheid (Scott, 1984:28).

Dit is nodig dat elke leerling wat oor 'n vak- en studierigtingkeuse besin, sy motivering om akademies te presteer en sukses te behaal, deeglik sal bekyk. Hierdie prestasiegegerigtheid by die leerling, is 'n belangrike dimensie van sy persoonlikheid en die neiging en sterktegraad daarvan, kan 'n belangrike faktor wees wat gaan bepaal of 'n leerling by die uitvoering van 'n taak sukses of mislukking sal ervaar (Gous & Jacobs, 1980:108; Monteith, 1987:189).

Soos reeds genoem, kan daar verder onderskei word tussen ekstrasieke en intrinsieke motivering. Ekstrasieke motivering geskied deur prikkels en doelstellings wat buite die leersituasie as sodanig geleë is, soos byvoorbeeld aansporing en berisping. Wanneer daar nie veel wilsinspanning benodig word om leerstof te bemeester nie, praat ons van intrinsieke motivering. Belangstelling bevorder intrinsieke motivering (Pelser, 1984:20).

Om 'n taak suksesvol en bevredigend uit te voer, vereis doelgerigte aktiwiteit. Die leerling is nie altyd bewus van wat dit is wat hom tot 'n sekere aktiwiteit motiveer nie, maar behoort duidelikheid te hê oor die algemene doelwit wat hy vir homself stel. Dit is belangrik dat elke leerling wat 'n bepaalde studierigting wil volg en dit suksesvol voltooi, sy doelwit duidelik moet stel en insig sal hê in sy moontlikhede om die gestelde doelwit te bereik (Gous & Jacobs, 1980:109; Nielsen, 1984:22-34).

2.3.4 Identiteitsvorming

Identiteit verwys na die individu se bewustheid van homself as 'n onafhanklike, unieke persoon met 'n bepaalde plek in die samelewing (Thom 1984:395).

Volgens Erikson is dit baie belangrik dat 'n leerling 'n positiewe ego-identiteit moet verwerf. 'n Leerling is gedurig in konfrontasie met elke taak in sy lewe wat lei tot 'n konflik met twee moontlike gevolge. As die konflik suksesvol opgelos word, word 'n positiewe kwaliteit in die persoonlikheid gerealiseer. Duur die konflik egter voort of word dit nie suksesvol opgelos nie, word die ego beskadig omdat 'n negatiewe kwaliteit in die persoonlikheid realiseer. Identiteitsverwerwing is dus die hoof-taak van die leerling. Hy moet dus 'n persoonlike identiteit vestig en rol- en identiteitsverwarring vermy (Rice, 1981:58; Sabatelli & Mazor, 1985:631).

Identiteitsverwerwing is essensieel om 'n vak- en studierigtingkeuse te maak. Die leerling wil weet wie hy is, maar baie belangrik wat hy kan wees en word in watter konteks hy homself kan realiseer. Die leerling sal poog om 'n beroep te kies waarin hy die vaardighede en vermoëns wat hy besit, betekenisvol kan benut. Daar is egter heelwat diffusie of verwarring wat lei tot 'n gevoel van onstabiliteit. Mislukking sal lei tot twyfel en 'n gevoel van minderwaardigheid en die onvermoë om sy potensialiteite te realiseer. Identiteitsverwarring ontstaan dus weens die verskeidenheid rolle wat die leerling binne die samelewing moet vervul en dikwels twyfel die leerling aan sy vermoë om hierdie rolle effektief te vervul (Scott, 1986:42-44).

Die leerling moet opgevoed word tot identiteitsekerheid. Hy moet gelei word en daar moet aan hom geleenthede en die nodige vryheid en verantwoordelikheid gebied word om self bepaalde keuses te maak. Identiteitsekerheid impliseer 'n antwoord op die vraag "wie is ek?" 'n Antwoord op hierdie kernvraag vereis kennis. Sonder genoegsame kennis van homself as mens, kan die vraag nie beantwoord word nie en kan identiteitsekerheid nie verwerf word nie (Monteith, et al., 1986:181).

Die betekenis wat die leerling aan homself en sy wêreld heg, word deur homself medebepaal, en is dus aktief daarby betrokke. Hy het reeds die vermoë om sy wêreld te interpreteer en om selfstandig keuses

te maak, ontwikkel. Ervaring van verwerping of van 'n gevoel van onbevoegdheid tydens die vroeëre fases, sal die leerling huiwerig maak om te waag. Die leerling wat geborgenheid en aanvaarding ervaar het, sal 'n positiewe waaghouding openbaar en sodoende selfstandige keuses kan maak (Scott, 1986:49).

'n Belangrike ontwikkelingstaak van die leerling is om onafhanklikheid te ontwikkel, aangesien hy daarsonder beswaarlik in staat sal wees om 'n realistiese vak- en studierigtingkeuse te maak, 'n persoonlike waardestelsel en 'n identiteit te ontwikkel of om van homself as 'n unieke outonome individu bewus te wees (Thom, 1984:385).

Wanneer 'n mens die term "selfbeeld" gebruik, word onmiddellik aan identiteit gedink, want die selfbeeld is juis die voorstelling wat ek van my identiteit maak. Identiteit is ook die mees basiese aspek van die selfkonsep, want dis alleen tydens die evaluering van my identiteit dat ek 'n konsep van myself kan vorm (Terblanche, 1981:83).

Identiteitsverwarring kan ook verhoed dat die leerling bevredigende keuses maak ten opsigte van beroep, vakkeuse of studierigting. 'n Gebrekkige selfkennis lê ten grondslag van hierdie identiteitsverwarring. Sodanige identiteitsverwarring kan aanleiding gee tot 'n gevoel van onbekwaamheid en selfs lei tot 'n negatiewe identiteit. Quers wat te hoë standaarde stel en vir die leerling keuses maak ten opsigte van vak- en studierigtings kan ook bydra tot identiteitsverwarring (Sauer, 1987:8; Vrey & Jacobs, 1982:100).

Empiriese ondersoeke dui op die noue verband tussen identiteitsvorming en besluitneming. Beroepsidentiteit is soos al die ander verbandhoudende identiteite 'n voorvereiste vir: verantwoordbare selfstandige keuses. Die kind moet met ander woorde reeds oor 'n sekere mate van beroepsidentiteit kan beskik om sy keuses te kan maak (Kilian, 1987:26). Vervolgens gaan daar op hierdie identiteit gelet word.

2.3.4.1 Beroepsidentiteit

Wanneer Piaget se beskrywing van die kenmerke van formeel-operasionele denke in oënskou geneem word, is dit moontlik om die verband tussen hierdie ken-

merke en die proses van identiteitsontwikkeling soos volg aan te dui: die vermoë om abstrak te dink oor sekere hipotetiese situasies of alternatiewe, stel die leerling in staat om verskillende beroepe te oorweeg en 'n beroepskeuse te maak, om te dink oor verskillende idees, waardes en ideologieë en daaruit 'n persoonlike waardestelsel op te bou en om oor sy eie kenmerke te dink. Hy kan dus 'n beroeps-identiteit formuleer en sy rol in die samelewing bepaal (Thom, 1984:400).

'n Vormende beroepsidentiteit kan aan 'n individu vanaf 'n vroeë stadium toenemend 'n toereikende kennis van eie moontlikhede en begrensinge asook van die beroepswerklikheid besorg. Die gevolglike realistiese perspektief op skoolvakkeuse en beroeps-aangeleenthede lei tot onder meer tersaaklike keuse-selfstandigheid (Kilian, 1986:85).

'n Vakkeuse kan slegs sinvol wees as daar verantwoordelik en verantwoordbaar gekies word op grond van realistiese selfkennis. Met die psigometriesse toetsresultate van die standaard 7-leerling tot sy beskikking, kan elke leerling gelei word tot selfkennis en beroepskennis (Marais, 1982:137). Realistiese selfkennis berus op kennis van beroepswaardes sowel as die impak daarvan op beroepsmotivering. Geïdentifiseerde en aanvaarde beroepswaardes dien ook as verwysingsraamwerk vir doelgerigte beroepsstudie (Samson & Loesch, 1981:229).

Super (1983:558) is ook van mening dat beroepsvolwassenheid van die selfkennis van die leerling afhang, veral ten opsigte van sy beroepswaardes. Sonder die leerling dus seker is van sy beroepswaardes, is hy gereed om 'n vak- en studierigtingkeuse te maak. 'n Ondeurdagte vakkeuse as gevolg van gebrekkige selfkennis en beroepskeuseverantwoordelikheid, manifesteer in werksontevredenheid wat weer uitkristalliseer in afwesigheid, negatiewe werkgedrag en beroepswisseling (De Jong, 1987:1).

Die leerling weet dikwels nie wie hy môre sal wees nie, omdat hy nie weet wie hy vandag is nie. Nogtans verwag ons van hom om hom te verbind en dit sonder om aan hom leiding te gee tot identiteitsvestiging en daardeur vir hom selfverwesenliking moontlik te maak (Oosthuizen, 1982:10).

2.3.5 Selfkonsep

Die selfkonsep is die totaliteit van die evaluering van al die verskillende komponente van 'n leerling se selfidentiteit. Die selfidentiteit verwys na die beeld wat hy van sy liggaam het, van homself as leerling waar al sy prestasies en vaardighede in die klaskamers en daarbuite ter sprake is, as kind van sy ouers, as maat van sy portuur, ensovoorts. Elke een van hierdie identiteitskomponente is geëvalueer sodat hierdie selfkonsepsies verskil in kwaliteit. Sommige is hoog en sien die leerling hom as 'n goeie atleet wat goed presteer in wiskunde. Ander is weer laag en sien hy hom as lelik in sy eie oë wat moeilik met sy portuur kommunikeer. Die leerling se selfkonsep is dus die geïntegreerde totaliteit van al die selfkonsepsies (Vrey, 1983:23; Eskilson et al., 1986:501-503).

Om persoon te wees beteken om 'n eenmalige, onuitruilbare en onherhaalbare wese te wees. Die uniekheid van die persoon word dus beklemtoon. Om persoon te wees beteken ook om ek te wees. Geen daad van die mens is sonder die ek denkbaar nie, die ek as vrye, skeppende krag inisieer en rig die mens se denke en handeling. Die leerling rig hom sodoende op die wêreld en ander mense. Hy tree voortdurend uit homself die wêreld en medemens tegemoet, hy bewoon die wêreld, handel daarmee, verken dit, leer dit ken, beheers dit en omvorm dit (Petrick, 1986:9).

Die selfbeeld is die spil waarom baie faktore in die leerling se lewe draai. 'n Negatiewe selfbeeld kan lei tot onsekerheid, spanning, angs, swak interpersoonlike verhoudinge en ongemotiveerdheid - 'n algemene gevoel van "Ek kan nie" (Lamprecht, 1987:2).

Die selfbeeld het te doen met 'n beoordeling van jouself. Dit het dus te doen met die vraag "hoe is ek", of "hoe goed is ek"? Die standaard 7-leerling moet die volgende hê om 'n verantwoordbare keuse te kan maak:

- 'n beeld van homself soos hy is. Ek is taamlik intelligent, ek hou hiervan, ek het hierdie en daardie gedragsneigings.
- 'n beeld van homself soos hy behoort te wees volgens die standaarde van die samelewing waartoe hy behoort.

- 'n beeld van homself soos hy graag wil wees (Sauer, 1987:7).

Dit is nie vir die leerling moontlik om homself sinvol in sy wêreld te oriënteer sonder 'n basiese wete van wie of wat hy is nie. Hierdie wete aangaande homself, behels 'n selfkennis aangaande sy totale gegewe moontlikhede ten opsigte van die fisiese, psigiese en sosiale fasette van sy menswees. Selfkennis ten opsigte van hierdie persoonsmoontlikhede neem toe namate die leerling nuwe ervarings beleef, waardeur hy meerdere kennis opdoen en sodoende sy insig steeds verbreed. Hierdie selfbeeld word gaandeweg opgebou deur die wisselwerking tussen elkeen se spesifieke moontlikhede en sy intieme persoonlike omgewing (Kok, 1982:51).

Persoonsverkenning behoort baie meer aandag te kry by die Junior-Sekondêre fase. Persoonsverkenning impliseer insig ten opsigte van verstandsv vermoë, aanleg, belangstelling, liggaamlikheid, menseverhoudinge en beroepswaardes (Kilian, 1987:2; Samson & Loesch, 1981:229).

Volgens Hersch et al., (1980:74) is dit vir die leerling baie moeilik om vanself tot insig van sy beroepswaardes te kom aangesien beroepswaardes die emosionele aspekte van sy bestaan raak. Die vorming van waardes is ook onderhewig aan vele invloede en kan waardeverwarring wat besluitneming bemoeilik, maklik voorkom. Waardeverwarring by die leerling kristalliseer uit in onverskilligheid, wispelturigheid, onsekerheid, besluiteloosheid en beïnvloedbaarheid terwyl die jeugdige wat bewus is van sy waardes positief, entoesiasties, trots en doelgerig is (De Jong, 1987:15). Gibson & Mitchell (1981:188) meen dat waardeverheldering die leerling help om 'n positiewe selfkonsep en 'n beter selfbegrip te ontwikkel en sodoende volgens 'n bepaalde verwysingsraamwerk sy beroepstudie te doen.

'n Leerling met 'n positiewe selfkonsep voel dat hy "goed genoeg" is. Hy voel dat hy eiewaarde het; dat hy homself kan respekteer vir dit wat hy is en dat hy hom nie beter as ander beskou nie, maar ook nie slegter nie. Hy aanvaar homself onvoorwaardelik sonder om oor iets ongelukkig te voel. Hy is bewus van sy tekortkominge en beperkinge, maar dit is nie vir hom 'n meulsteen om die nek nie; intendeel, dit spoor hom aan om steeds daarop te verbeter. Hierdie leerling sal dus selfversekerd, vol selfver-

troue en selfstandig sy eie besluite kan neem en tot volle selfverwerkliking kom (Terblanche, 1981:85; Kilian 1987:27).

'n Negatiewe selfkonsep by 'n leerling veronderstel selfverwerping, onvergenoegdheid en minagting van die self. Hierdie leerling respekteer nie dit wat hy van homself waarneem nie. Sy tekortkominge en beperkinge is vir hom onaanvaarbaar. Hy is ongelukkig daaroor, maar hy doen niks om dit te verander of te verbeter nie. By hierdie leerling word die volgende aangetref: selfbeperking, selfhaat, selfveragting en selfdevaluering en sal hy glad nie in staat wees om selfstandig besluite te kan neem nie en ook nie tot selfverwerkliking kom nie (Sauer, 1987:7; Terblanche, 1981:86).

Raath (1986:88) se navorsing het getoon dat 'n negatiewe selfkonsep 'n nadelige uitwerking het op die leerling, wat die volgende betref:

- Intellektuele ontwikkeling
Swak skolastiese prestasie en 'n negatiewe selfkonsep hou verband. Die leerling met 'n negatiewe selfkonsep is gewoonlik 'n onderpresteerder en is nie in staat om sy intellektuele potensiaal ten volle te benut nie.
- Sosiale ontwikkeling
So 'n leerling kan nie spontaan met mense kommunikeer nie. Hy is besonder gevoelig vir kritiek en hy voel dat ander mense nie van hom hou nie. Eerder as om verwerp te word, probeer hy om nie betrokke te raak nie. Sodoende verbeur hy vele sinvolle belewenisse.
- Persoonlikheidsontwikkeling
Hierdie leerling is ook geneig om homself te onderskat en het 'n groot vrees vir mislukking. Hy kan nie moeilike take met selfvertroue aanpak nie en misluk nog voordat hy begin het, want hy glo dat hy nie sukses kan behaal nie.

Leerlinge wat hulle prestasies aan hulle eie vermoëns en inspanning toeskryf, beskik oor 'n positiewer akademiese selfkonsep as leerlinge wat hulle swak akademiese prestasies aan 'n gebrekkige vermoë toeskryf (Marsh, 1984:1305; Skaalvik, 1983:300).

Gedurende die Junior-Sekondêre skoolfase moet die leerling met 'n wye spektrum van moontlikhede, ken-

nis maak en verantwoordelike voorligting ontvang voordat hy 'n studierigting kies. 'n Sinvolle integrasie van die leerling se selfbeeld en sy beroepsbeeld is dus noodsaaklik. Sy selfbeeld ten opsigte van sy verstandelike vermoëns moet goed ontwikkel wees. Leerlinge se opleidings- en beroeps-ideale hang nou saam met hulle selfevaluering van hulle verstandelike vermoëns. Namate die leerling se selfevaluering styg, neem hulle verwagtings ten opsigte van hulle voorgename beroeps- en opleidings-peil, toe (Buys, 1984:10); Marion, 1985:329).

Van belang by die leerling se keuse van vakke, is sy oordeel oor die mate waarin bepaalde vakke bydra tot die uitbouing van sy selfbeeld of die vervulling van sy ambisies. Die mening word uitgespreek dat leerlinge vakke kies om hulle prestigewaarde en nie om hulle funksionele waarde nie. Sodoende het vakversamelings wat op Universiteitstoelatingsvereistes gemik is, besliste prestigewaarde verwerf en dat leerlinge sekere vakke nie kies nie weens hulle gebrek aan prestigewaarde (Makinde, 1984:64; Kok, 1982:52).

As gevolg van onvolledige fisieke, verstandelike en emosionele ryping wat kenmerkend is van die ontwikkelingsfase waarin die leerling hom bevind kan dit aanvaar word dat daar by hom 'n gebrekkige selfkennis bestaan. In so 'n geval sou selfbeoordeling deur die leerling noodwendig lei tot onderwaardering van eie moontlikhede (Kok, 1982:51).

2.3.6 Huislike omstandighede

Die verhouding tussen ouer en kind moet gegrond wees op liefde waarin onderlinge respek en vertroue heers. 'n Ouer-kindverhouding waarin die kind onvoorwaardelike aanvaarding en geborgenheid beleef, is die magtigste faktor om onnodige spanning en angs te vermy. Sodoende sal die kind in staat gestel word om 'n verantwoordbare keuse te maak (Mellet, 1984:105).

Omdat die kind vir 'n relatief lang tydperk 'n lid van die gesin bly, sal hierdie leefruimte steeds belangrik wees in die leeftydsefase van die leerling wat hom aan sy vakkeuses moet waag. Ouers laat hulle invloed veral geld deur die toekomspektief en toekomsverwagtinge wat hulle aan hulle kinders stel. Die ouers moet eers deeglike insig verkry en 'n

waardering vorm vir die moontlikhede en tekortkominge van die kind alvorens hulle in staat is om die kind te help om sy eie begaafdhede te begryp en te verwerklik. 'n Onrealistiese evaluering van die kind se moontlikhede deur ouers kan aanleiding gee tot onverantwoordbare vakkeuses deur leerlinge in standerd 7 (Kok, 1982:53).

'n Uitsers negatiewe tydperk in die wêreldgeskiedenis wat die geestelike, godsdienstige en sedelike betref word beleef. Daar heers 'n gesinskrisis in die Westerse wêreld en veral ook in Suid-Afrika. Die mens het 'n slagoffer van die tyd waarin hy leef geword. Die tempo, spannings en bedreigings van die Twintigste Eeu het die intieme wêreld van die huisgesin binnegedring, die gesinsklimaat versteur en 'n vrugbare teelaarde vir die opvoedingsverwaarloosing van die kind geskep (Kruger, 1983:31).

Met betrekking tot die aspek van affektiewe betrokkenheid in die ouer-kindverhouding, en dan verwysende na die algemene toedrag van sake, kan gesê word dat die kind in die Westerse wêreld nog nooit so vereensaam, verwaarloos en verward was as wat tans die geval is nie. Ouers skep nie vir die kind 'n wêreld waarin hy tuis voel en wat hy graag as sy tuiste wil aanvaar nie. Hulle slaag dus nie daarin om die kind reikhalzend te laat uitsien om die toekoms in te gaan en dienooreenkomstig belangrike besluite te neem nie (Verster, 1984:14).

Deur die opvoedingsbemoedienis van die ouers as primêre opvoeders, kan die optimale ontplooiing van die self, selfkonsepvorming en selfverwesenliking óf geoptimaliseer óf gerem word, wat weer aanleiding tot negatiewe selfkonsepvorming kan gee (Roux, 1984:10).

Leerlinge heg duidelik baie waarde aan die raad wat hulle van hulle ouers ten opsigte van hulle vakkeuses ontvang; trouens, ouers het van alle invloedspersone volgens leerlinge die grootste invloed op hulle vakkeuses. Hoe hoër die sosiale status van die gesin, hoe meer waarde heg leerlinge aan hulle ouers se raad. Die belangrikheid van gesinsvolledigheid blyk duidelik uit die feit dat leerlinge neig om minder waarde aan ouers se raad te heg as daar 'n vader of moeder in die gesin ontbreek. Daar bestaan ook 'n samehang tussen die beroepsvlak van die vader en die mate waarin belangstelling in vakke, seuns in hulle vakkeuses beïnvloed het. Hoe hoër die vader se beroepsvlak, hoe groter is die

persentasie seuns vir wie belangstelling 'n belangrike oorweging in hulle vakkeuses was (Skaalvik, 1984:300; Kok, 1982:62-64).

Die belangrike rol wat die huisgesin in die sosiale aanpassing van die 13 tot 14 jarige leerling speel, kan nie genoegsaam beklemtoon word nie. Dit is in die ouerhuis dat die kind vir die eerste keer sosialiseer. Dit is in sy ouerhuis waar die kind leer hoe om teenoor ander op te tree, sy medemens vertrou of wantrou, leer om saam met hulle te werk of om as individu voort te gaan (Gous & Jacobs, 1980:21).

In geen enkele ander milieu as dié van die kerngesin (man en vrou en hulle eie kinders) het die kind 'n beter waarborg dat hy sy moontlikhede kan verwerklik nie. Die lede van die kerngesin is intens op mekaar aangewese ten opsigte van die vervulling van emosionele behoeftes. Daar is groter sekuriteit binne die kerngesin wat 'n belangrike voorwaarde is vir die maak van vak- en studierigtingkeuses (Pretorius, 1987:3).

Kinders wat in enkelouergesinne groot word, word blootgestel aan 'n groter risiko vir psigologiese skade en ook swakker akademiese prestasie. In vergelyking met kinders uit normale gesinne presteer kinders uit enkelouergesinne akademies swakker (Burns & Brassard, 1982:487). Die leerling uit die enkelouergesin neem meer besluite sonder direkte ouerlike insette. Die moeder wat 'n kind sonder die hulp van 'n vader moet opvoed, neig om dit aan die kind oor te laat om selfstandig besluite te neem (Dornbusch et al., 1985:332).

Die jeugdige strewe na onafhanklikheid van die ouers. Dit is noodsaaklik dat die kind nie die ouers meer as sterk en almagtig moet beskou nie, want dan beskou hy homself as nietig en swak, en dit belemmer die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld. Die ouers moet die kind help om die nodige selfvertroue te ontwikkel om selfstandig besluite te neem (Postma, 1986:97; Sabatelli & Mazor, 1985:630).

Otonomie kan beskou word as een van die belangrikste opvoedingsdoelstellings en kan omskryf word as die vermoë om selfstandig en onafhanklik besluite te neem en op te tree. Die leerling se ideaal is om as 'n outonome volwassene aanvaar te word. Hy vra die

reg om eie keuses te maak, om uitdrukking te gee aan reeds verworwe onafhanklikheid en om van volwassenes te kan verskil en om verantwoordelikhede te aanvaar (Kamii, 1984:410).

Deur liefdevolle aanvaarding in die gesin beleef die kind 'n veiligheid en geborgenheid wat hom met self-vertroue laat optree in die vreemde wêreld van die volwassenes. Die kind word deur onbewuste en intensionele opvoeding tot gehoorsaamheid van bepaalde waardes gelei. Langs hierdie weg maak hy kennis met gesag en vryheid en dit stel hom in staat om in 'n toenemende mate korrekte keuses te maak (Kruger, 1983:31).

Die strewe van hierdie leerling na outonomie is nie sonder konflikte en probleme nie. Dit beteken 'n tydperk van stryd om hom emosioneel van die voorskrifte van sy ouers los te maak terwyl hy terselfdertyd geheg bly aan hulle (Kok, 1982:47). 'n Mate van konflik tussen ouer en adolessent impliseer nie noodwendig vervreemding nie, maar vorm deel van die ontwikkelingsproses. Daar moet in gedagte gehou word dat 'n mate van konflik onvermydelik en selfs noodsaaklik is vir persoonlikheids-groei. In 'n konfliksituasie moet die adolessent leer om keuses te maak wat weer tot volwasse besluitneming lei (Thom, 1984:376).

Hieruit kan afgelei word dat die gesin as primêre leefwêreld van die kind bepaalde opvoedingsfunksies moet vervul. As gesinsfunksies soos onder andere liefdevolle aanvaarding, verskaffing van geborgenheid, positiewe steungewing, die balans tussen gesag en vryheid en bekendstelling met die normatiewe sou te kort skiet, kan blywende skade aan die kind se persoonswording berokken word (Kruger, 1983:32).

2.3.7 Sosiale omstandighede

In soverre dit die kognitiewe ontwikkeling van die jeugdige betref, bevind hy hom nou in die formeel-operasionele fase en dink hy dus nou anders oor dinge. Sy verhouding met die wêreld rondom hom en met die mense met wie hy in aanraking kom, is skielik nie meer so eenvoudig nie. Hy gehoorsaam nie meer net reëls omdat die reëls daar is nie, maar hy begin dit te bevraagteken en vorm 'n eie mening daaroor. Hy kan standpunte vanuit verskillende hoeke sien en kan dit koördineer in een veralge-

meende siening. Hy belewe sy sosiale verhoudinge nou totaal anders as voorheen. Daar ontstaan by hom 'n begeerte om onafhanklik van sy ouers te raak en dit veroorsaak dat ander mense in sy lewe 'n al groter rol speel (Silcock, 1984:34; Sabatelli & Mazor, 1985:630).

Een van die belangrikste kenmerke van die jeugdige gedurende hierdie leeftydswase is die emansipasie uit die ouerhuis. Hy wil weet dat hy ook buite sy ouerhuis aanvaar word. Dit gee hom daardie gevoel van 'n eie identiteit. Hy word nou deur ander aanvaar omdat hy hy is. Hy begin dus nou van die sekuriteit van sy ouerhuis wegbreek en soek nou nuwe sekuriteit in sy sosiale kontak. Daarom sal hy soms selfs teen die wense van sy ouers gaan indien hy daardeur status en sekuriteit by sy maats kan verwerf (Gous & Jacobs, 1980:21).

Omdat die leeftydswase waarin die leerling hom bevind, dikwels met soveel konflik gepaard gaan, is dit vir hom belangrik om deur ander verstaan en aanvaar te word. Hierdie behoefte gee aanleiding tot die smee van hegte vriendskapsbande wat in hierdie tydperk plaasvind. Dit volg dus vanself dat die leerling in die keuses wat hy uitoefen, soms wel deeglik rekening hou met die implikasies wat sy besluite vir sy aanvaarding deur sy maats inhou (Postma, 1986:98-99).

Die invloed van maats op die vakkeuses van leerlinge toon die volgende. In die gevalle waar leerlinge meld dat hulle deur maats beïnvloed is om sekere vakke te kies, kom hoofsaaklik voor by leerlinge wat 'n swak verhouding met hulle ouers het. Leerlinge wat hulle onbevoeg voel om 'n keuse te maak as gevolg van gebrekkige steun en leiding wat hulle van hulle ouers ontvang het, laat hulle deur maats beïnvloed in hulle vakkeuses (Louw, 1987:7).

Vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld, is dit belangrik dat leerlinge bewus is van hulle maats se gunstige beoordeling van hulle vermoëns. In die enkele gevalle waar leerlinge daarvan bewus is dat hulle maats se beoordeling van hulle vermoëns nie gunstig is nie, kan dit hulle moontlik nadelig beïnvloed ten opsigte van hulle selfvertroue (Van der Westhuysen & Schoeman, 1984:310; Eskilson et al., 1986:513).

Daar bestaan 'n beduidende samehang tussen die vlak

van die beroep wat leerlinge beoog en die mate waarin hulle deur beroepsideale in hulle vakkeuse beïnvloed word. Hoe hoër die beroepsvlak waarna leerlinge streef, hoe groter is die invloed wat 'n beoogde beroep op leerlinge se vakkeuses uitgeoefen het (Kok, 1982:62; Geiger & Turiel, 1983:682).

Die beroepskeuse van die leerling hou verband met sy sosio-ekonomiese agtergrond. Leerlinge uit die hoër sosio-ekonomiese klas is byvoorbeeld geneig om beroepe met 'n hoë prestigewaarde te kies. Verder is leerlinge ook geneig om dieselfde beroepe of verwante beroepe as die ouers te volg (Thom, 1984:392).

Onderwysers beïnvloed leerlinge om sekere vakke te kies en ander te laat. 'n Leerling kan 'n besondere liefde vir 'n vak hê weens die aangename assosiasie wat hy deur die toedoen van 'n onderwyser daarmee opgebou het. Punte wat 'n leerling in 'n bepaalde vak behaal en die wyse waarop die onderwyser dit vir die leerling interpreteer in terme van sy vermoë, kan 'n invloed op die kind se selfbeeld en sy uiteindelijke vakkeuse uitoefen (Kok, 1982:56).

Volgens Mellet (1984:105) kan die onderwyser daartoe bydra om leerling-angs in bepaalde vakke uit te skakel of te verminder deur byvoorbeeld positiewe oortuiging in verband met homself, realistiese doelwitte vir leerlinge te stel, sukses te beloon en op die toepassingsmoontlikhede van Wiskunde te wys.

2.3.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is enkele kognitiewe en nie-kognitiewe faktore behandel wat die vak- en studierigtingkeuse van die standerd 7-leerling beïnvloed.

Wat die kognitiewe faktore aanbetref, is intelligensie, aanleg en vorige prestasie op akademiese sukses beklemtoon. Alhoewel dit tradisioneel aanvaar word dat intelligensie een van die beste voorspellers van akademiese prestasie is, is daar uit die literatuur aangetoon dat vorige prestasie egter 'n beter voorspeller van toekomstige prestasie is. Intelligensie verklaar slegs 25 persent van prestasievariëansie teenoor die 50 persent van vorige prestasie (vergeelyk paragraaf 2.2.3).

Onder die nie-kognitiewe faktore is gelet op die persoonlikheid, belangstelling, motivering, identiteitsvorming, selfkonsep, huislike omstandighede en sosiale omstandighede. Uit die literatuur is vasgestel dat nie-kognitiewe faktore se rol onderskat word. Nie-kognitiewe faktore verklaar sowat 75 persent van die variasie van akademiese prestasie terwyl kognitiewe faktore (intelligensie en aanleg) sowat 22-43 persent van die variasie van skolastiese prestasie verklaar (vergelyk paragraaf 2.2). In hoofstuk 3 word die metode van navorsing nou bespreek.

HOOFSTUK 3

DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is die aandag op verskillende faktore wat 'n invloed op die st. 7-leerling se vakkeuse kan uitoefen onder die loop geneem.

'n Ontoereikende vermoë en aanleg; gebrekkige belangstelling; 'n lae selfbeeld; irrasionele selfkonsepsies; 'n gebrekkige of diffuse selfidentiteit; versteurde persoonsverhoudinge; gebrekkige selfvertroue; swak skoolastiese prestasies en gebrekkige besluitnemingsvaardigheid is onder andere van die vernaamste persoonsfaktore wat tot vak- en studierigtingkeuse onsekerheid by die leerling kan lei.

Om doeltreffende vak- en studierigtingvoorligting aan die st. 7-leerling te gee, is die gebruik van 'n toepaslike gestandaardiseerde toetsbattery wenslik. 'n Analise en interpretasie van die toetsdata dra by tot die verkryging van selfkennis by die leerling. In hierdie ondersoek is van die Junior Aanlegtoets (JAT), Adolescente selfkonsepttoets (ASKS), Kodus-Belangstellingsvraelys asook die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV) gebruik gemaak.

Vervolgens word die doel van die ondersoek, die verloop daarvan, die beskrywing van die populasie, die meetinstrumente en die eksperimentele ontwerp en statistiese tegnieke bespreek.

3.2 Die doel van die ondersoek

Die doel van hierdie ondersoek is om:

- i) empiries te bepaal hoe bepaalde kognitiewe- en nie-kognitiewe faktore 'n invloed op die vak- en studierigtingkeuse van die st. 7-leerling uitoefen en
- ii) vas te stel watter faktore die grootste invloed op die vak- en studierigtingkeuse uitoefen.

3.3 Populasie en steekproef

Al die st. 7-leerlinge in die gewone kursus van die sewe Afrikaans-medium hoërskole in die Lichtenburg Komprehensiewe eenheid is as populasie vir die ondersoek gebruik.

Een klas van ongeveer 30 leerlinge per hoërskool is as ondersoekgroep geïdentifiseer. Dit het die totale ondersoekgroep op 210 te staan gebring.

Die invloed van die bepaalde kognitiewe en nie-kognitiewe veranderlikes soos bespreek in hoofstuk 2 is op hierdie populasie van toepassing.

In hierdie studie is dus van die resultate van die st. 7-leerlinge wat die psigometriese toetse afgela het gebruik gemaak.

3.4 Die Meetinstrumente

Meetinstrumente wat in 1987 gebruik is om data oor die onafhanklike veranderlikes in te samel is die Junior Aanlegtoets (JAT), Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV), Adolescente-Selfkonsepskaal (ASKS), Kodus-Belangstellingsvraelys asook 'n Biografiese vraelys.

3.4.1 Die Junior Aanlegtoets (JAT)

3.4.1.1 Die doel met die toetsbattery

Die JAT is opgestel om aanleg te meet met die doel om die resultate as hulpmiddel by voorligting in standerds 5, 6 en 7 te gebruik saam met ander toetse en gewens oor 'n leerling.

Die begrip aanleg word deur die toetsopstellers beskou as die potensiaal waaroor 'n persoon beskik wat hom in staat stel om 'n bepaalde vlak van vermoë te kan bereik met 'n gegewe hoeveelheid opleiding of oefening. Aanleg tesame met belangstelling, houding, motivering en ander persoonlikheidseienskappe sal tot 'n groot mate die uiteindelijke sukses van die persoon bepaal (Verwey et al., 1980:4).

Die JAT voorsien ook 'n geskatte I.K. van die leerling. Hierdie I.K. kan baie nuttig gebruik word waar die beskikbare I.K. langer as twee jaar van tevore verkry is, en in sommige gevalle nie beskikbaar is nie (Van der Westhuizen, 1980:97).

3.4.1.2 Beskrywing van die toetse en die aanleg wat gemeet word

Toets 1: Klassifikasie

Die toets meet die vermoë om verhoudinge in te sien, en om probleme van 'n logiese aard, waarby woorde en syfers nie in die vraag voorkom nie, op te los, dit wil sê die nie-verbale aspek van intellektuele vermoë.

Toets 2: Redenering

Die vermoë wat gewoonlik deur verbale toetse van algemene intelligensie gemeet word, word hier gemeet. Saam met toets 1, Klassifikasie, behoort dit 'n vinnige en redelik bevredigende aanduiding van algemene intelligensie, te gee. Algemene Redeneringsfaktor en Verbalefaktor word ook gemeet.

Toets 3: Syfervermoë

Dit is 'n toets wat die vermoë om vinnig en akkuraat met getalle te kan werk, meet. Die toets hou nie noodwendig met gevorderde wiskundige bekwaamheid of met ingewikkelde wiskundige redenering verband nie.

Toets 4: Sinonieme

Woordeskat en meer spesifiek kennis van die betekenis van woorde wat in 'n bepaalde verhouding tot mekaar staan word hier gemeet.

Toets 5: Vergelyking

Die toets meet die Visuele Waarnemingsfaktor, waarvan die essensie spoed en akkuraatheid van waarneming verskille tussen en soortgelykheid van visuele konfigurasies is.

Toets 6: Ruimtelik 2-D

Die tweedimensionele ruimtelike waarnemingsvermoë

van die leerling word hier gemeet. Die faktor Visualisering word dus gemeet en dit is die vermoë om die eindresultate van 'n rotasie of beweging voor te stel.

Toets 7: Ruimtelik 3-D

Die drie dimensionele ruimtelike waarnemingsvermoë van die leerling word hier gemeet.

Toets 8: Geheue (paragraaf)

Die toets vereis die vermoë om sinvolle stof te memoriseer en meet 'n aspek van die Geheuefaktor.

Toets 9: Geheue (simbole)

Die toets vereis die vermoë om sinlose stof assosiatief te memoriseer, en meet ook 'n aspek van die Geheuefaktor.

Toets 10: Meganiese insig

Die vermoë om die werking van meganiese toestelle te verstaan, of om beginsels van óf die meganika óf die natuurkunde te kan insien, word hier gemeet. Hierbenewens word ook die Ruimtelike en die Redeneringsfaktor, sowel as tegniese/meganiese belangstelling en kennis gemeet (Verwey et al., 1980:4-18).

3.4.1.3 Tegniese gegewens:

(i) Standaardmetingsfout

Die standaardmetingsfout is nuttig in dié sin dat dit die toetsgebruiker daaraan herinner dat 'n toetstelling nie 'n presiese meting is nie, maar eerder 'n benadering van 'n ware telling. Vir praktiese doeleindes is dit redelik om een standaardmetingsfout aan weerskante van die verkreeë telling as die grense vir die ware telling te beskou. Indien 'n toetsling 'n stanegetelling van 5 behaal in 'n toets waarvan die standaardmetingsfout 1 is, kan met 'n redelike mate van sekerheid aanvaar word dat sy ware telling in die interval 4 tot 6 lê (Verwey et al., 1980:40).

(ii) Voorspellingsgeldigheid

Daar moet op gelet word dat die voorspellingsgeldigheid van die toetse van die JAT in sommige gevalle in die orde van 0,6; 0,7 en selfs 0,8 is, wat as besonder hoog beskou kan word.

(iii) Betroubaarheid

Betroubaarheid is die graad van konsekwentheid waarmee 'n toets meet. Die betroubaarheid van die JAT is bepaal met behulp van die Kuder-Richardsonformule 20, wat 'n aanduiding van die interne homogeniteit van die toetse gee. Dit volg dus dat toetse soos Klassifikasie (Toets 1); Ruimtelik 3-D (toets 7) en Meganiese Insig (Toets 10) wat uit heterogene versamelings van items bestaan, nie volgens K-R 20 'n hoë betroubaarheidskoëffisiënt sal hê nie en dat die koëffisiënte wat gerapporteer word, 'n onderskatting van die werklike betroubaarheid van die betrokke toetse verteenwoordig (Verwey et al., 1980:28).

(iv) Norms

Die stanegeskaal is per definisie 'n genormaliseerde negepuntstandaardskaal. Dit verskaf standaardpunte van 1 tot 9 met 'n gemiddeld van 5 en 'n standaardafwyking van 1,96. Elke stanege verteenwoordig 'n sekere teoretiese persentielomvang (Verwey et al., 1980:28).

3.4.2 Die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV)

3.4.2.1 Doel van die HSPV

Toekomstige skoolprestasie kan beter voorspel word as die nie-kognitiewe aspekte van die persoonlikheid saam met die metings van intelligensie of vermoë gebruik word. Die resultate van die persoonlikheidstoets (HSPV) kan dus gebruik word wanneer vakkeuse voorligting aan die einde van standerd 7 aan leerlinge gegee word. Die voorspelling van sukses in die sekondêre fase word verhoog deur van die resultate van persoonlikheidstoetse gebruik te maak. Die voorspellingsgeldigheid van die HSPV vir skoolprestasie op die sekondêre skoolvlak is ondersoek en

daaruit het geblyk dat tellings op faktore G (Superego-sterkte), Q3 (Selfbeheersing) en I (Emosionele sensitiwiteit), soos gemeet deur die HSPV, redelike moontlikhede as voorspellers van skoolprestasie inhou. Positiewe korrelasies tussen tellings op faktor I en prestasie in die taalvakke en die gemiddelde prestasie in standaard 10-eksamens is ook gevind (Van der Westhuizen 1980:122). Labuschagne & De Beer (1984:30) haal navorsers aan wat bevind het dat slegs faktor B van die HSPV konsekwent tot vakprestasie (intelligensie) bydra. Hulle wys daarop dat persoonlikheidsfaktore sowat 20 persent van die variansie van skoolprestasie verklaar. Goeie presteerders behaal ook betekenisvol hoër tellings op +G (hoë superego-sterkte) en +Q3 (sterk selfsentiment). Die groepe behaal betekenisvol laer tellings as die universum op faktor-F (soberheid) en +O skuldgegeneigdheid. Slegs dogters behaal weer op +A (hartlikheid) hoër tellings.

Volgens die meeste navorsers dra persoonlikheids-eienskappe betekenisvol tot die beter voorspelling van akademiese prestasie by. Die HSPV is 'n baie bruikbare persoonlikheidsvraelys aangesien dit 14 afsonderlike persoonlikheidsfaktore, wat nagenoeg die totale persoonlikheid omvat, meet. Met behulp van die veertien tellings kan redelik effektiewe voorspellings ten opsigte van akademiese prestasie gemaak word (Scott, 1984:67).

3.4.2.2 Beskrywing van die faktore van die HSPV

Die HSPV word verwerk in stiene en word in 'n bipolarêre vorm uiteengesit. Dit beteken dat, waar moontlik, 'n beskrywende term gegee word aan albei uiterstes van 'n veranderlike en van 'n faktordimensie. Die twee uiterstes moet nie gesien word as teenoorgesteldes nie maar eerder as 'n geneigdheid na een of ander pool op die kontinuum. Die teenpole op die kontinuum word kortliks aangedui (Madge & du Toit, 1975:1).

- Faktor A Teruggetrokke teenoor hartlik (HSPV A)
- Faktor B Minder intelligent teenoor meer intelligent (HSPV B)
- Faktor C Deur gevoelens beïnvloed teenoor emosioneel stabiel (HSPV C)
- Faktor D Flegmaties teenoor prikkelbaar (HSPV D)
- Faktor E Onderdanig teenoor dominant (HSPV E)
- Faktor F Sober teenoor entoesiasties (HSPV F)
- Faktor G Oppertuun teenoor pligsgetrou (HSPV G)

Faktor H Skaam teenoor waaghalsig (HSPV H)
Faktor I Ontoegaeftlik teenoor teerhartig (HSPV I)
Faktor J Lewenslustig teenoor versigtig indiwidua-
listies (HSPV J)
Faktor O Selfversekerd teenoor bevreesd (HSPV O)
Faktor Q2 Sosiaal groepafhanklik teenoor selfgenoeg-
saam (HSPV Q2)
Faktor Q3 Onbeheersd teenoor beheersd (HSPV Q3)
Faktor Q4 Ontspanne teenoor gespanne (HSPV Q4)

3.4.2.3 Bespreking van die voorspellingsgeldigheid

Die moontlike voorspellingswaarde van die HSPV met die oog op vakprestasie word deur Labuschagne & De Beer (1984:31-32) in die volgende navorsingsbevindings opgesom:

- * Akademiese prestasie korreleer met faktore C, F, H, M, O, Q2, Q4.
- * akademiese onderprestasie korreleer met faktore C, F, H, M, O, Q2, Q4.
- * die ses faktore A, D, E, G, Q2 en Q3 dra by tot 13 persent van die veranderlikes wat 'n rol speel in algemene skolastiese prestasie, en al 14 die faktore dra by tot 22 persent van die veranderlikes.
- * faktor Q4 het algemene onderskeidingswaarde en faktor I onderskei tussen geestes- en natuurwetenskaplike studente.
- * faktor B dui op gekristalliseerde intelligensie en faktore I en E op kortikale skerpte.
- * saam met faktor B en G korreleer die I.K. op die 1 persent-peil betekenisvol met skoolprestasie op alle vlakke.
- * faktore H asook E, I en J korreleer met Wiskunde-prestasie.
- * saam met die I.K. dra die persoonlikheidsfaktore tussen 15 en 43 persent van die veranderlikes by wat skoolsukses bepaal.
- * die persoonlikheidsfaktore B en G, wat die graad van konsensieusheid bepaal, voorspel sukses op alle vlakke.
- * suksesvolle standaard tien-leerlinge behaal hoër tellings in faktore B, C, E, H en Q3.

Die meeste van bogenoemde korrelasies is statisties betekenisvol op die 1 persent peil; almal is ten minste betekenisvol op die 5 persentpeil. Verder is ook gevind dat:

- * leerlinge met akademiese aanleg se persoonlikheidsfaktore korreleer met Q, E, B, N en A.
- * leerlinge met kunsaanleg se persoonlikheidsfaktore korreleer met Q, E asook Q2, I en G-hulle is sensitief, afhanklik, gevoelsmatig.
- * daar is 'n verband tussen voorkeure in Bedryfskennis, Wetenskap, Wiskunde, Liggaamlike Oefening, administratiewe leierskap, Sosiale Wetenskap, Engels en bepaalde persoonlikheidseienskappe.
- * goeie vakprestasie kan baie duidelik gekoppel word aan die HSPV-faktore +B (hoë intelligensie), -F (soberheid), Q3 (sterk selfsentiment) en veral +G (hoër superegosterkte).

3.4.3 Die Adollesente-Selfkonsepskaal (ASKS)

3.4.3.1 Doel van die Selfkonsepskaal

Om homself te ken is 'n besondere taak wat die leerling moet verrig. Dit is nie slegs nodig dat hy sy naam ken of homself in die spieël of op 'n foto kan onderskei nie, maar hy moet ook sy fisiese en psigiese vermoëns ken en weet waartoe hy in staat is. Die implikasie is dat 'n leerling 'n groot aantal beelde van homself moet vorm om hom in al die fasette van sy selfopenbaring te ken (Laubscher, 1986:1).

Aangesien die leerling se vakkeuse en beroepskeuse deur sy lewensverwagting en deur sy begrip en siening van homself beïnvloed word, is dit belangrik dat daar vasgestel moet word of 'n leerling homself na waarde ag en of sy keuse van vakke en beroepe realisties is. 'n Leerling kan nie sy potensiaal verwesenlik as hy nie glo dat hy hierdie potensiaal het om te kan verwesenlik nie (Laubscher, 1986:2).

Die selfkonsep is vir die leerling in sowel sy psigiese bestaan as in sy samelewing met ander mense van kardinale belang. Selfkonsep veronderstel 'n bewuste besef of begrip van die self. Dit waarvan die persoon bewus is of bewus gemaak kan word, kan dan as die dimensies van die selfkonsep beskou word. Hierdie dimensies vorm die struktuur van die selfkonsep wat geïntegreerd die totale grootte of peil van die selfkonsep aandui. Die struktuur bestaan uit die volgende konstrukte:

Fisiese self, of die self in verhouding tot die liggaamlike.

Persoonlike self, of die self in sy eie psigiese verhouding.

Gesin-self, of die self in gesinsverhoudinge.

Sosiale self, of die self in sosiale verhoudinge.

Sedelike self, of die self in verhouding tot sedelike norme; en Selfkritiek.

Die kwaliteit van die belewing van selfwaarde en selfagting in elkeen van die verhoudinge, afsonderlik en gesamentlik of geïntegreerd, dui aan hoe die leerling homself evalueer. Benewens die kognitiewe, sal die gevoelsmatige wat die kwaliteit van belewing aandui, altyd ter sprake kom. Die leerling is in al sy handeling gedurig met selfhandhawing en selfontplooiing besig. So is die konatiewe aspek van menswees as sy bewuste doelgerigtheid, 'n bydraende aspek van die selfkonsep. Dit beteken dat die leerling totaliteit by die dinamiese wording van sy selfkonsep betrokke is. Sodoende word die selfkonsep as 'n aspek van die persoonlikheid beskou (Laub-scher, 1986:3).

3.4.3.2 Die items van die selfkonsepttoets

(i) Dimensie I: Verhoudinge met sy liggaamlike gesteldheid-Fisiese self

Die leerling met 'n positiewe selfkonsep moet hom identifiseer met iemand wat blakend gesond, aantreklik en netjies is, en wat nie van pyn bewus is nie, nie slordig is nie en selde ongesteld voel.

(ii) Dimensie II: Verhoudinge met sy psigiese gesteldheid-Persoonlike self

Die leerling wat homself as doeltreffend beskou, is opgeruimd, kalm en bedaard en sien homself as die gelyke van ander mense. Hy verloor nie selfbeheer, voel nie minderwaardig en skuil nie agter 'n nukkerige stemming nie.

(iii) Dimensie III: Verhoudinge met sy gesin-Gesinself

Die leerling met 'n positiewe selfkonsep sal

ook verhoudinge met sy gesin en familieleden hê wat aandui dat hy aanvaar word. Hy is oortuig van sy gesin se liefde vir hom, is gelukkig en word hooggeag deur die gesin sodat hulle hom ook raadpleeg en vertrou. Vanweë hierdie verhouding met gesinslede is hy oortuig daarvan dat hulle hom in enige situasie sal bystaan.

(iv) Dimensie IV: Verhoudinge met ander in die sosiale gemeenskap – Die Sosiale Self

Die leerling met hoë selfagting is vriendelik teenoor ander en gewild by maats van dieselfde en teenoorgestelde geslag. Hy ondervind dat ander toenadering tot hom soek en maklik met hom vriende maak. Belangstelling in ander mense en in hul doen en late is kenmerkend. Hierdie vriendelikheid voorkom ook nukkerigheid wat as stemming soms langdurig kan voorkom.

(v) Dimensie V: Verhouding met sedelike en godsdienstige waardes-Waardesself

Die leerling met 'n hoë positiewe selfkonsep identifiseer hom op positiewe wyse met sedelike en religieuse waardes. Hy is onder meer eerlik en godsdienstig en onbesproke van gedrag, en het ander mense lief.

(vi) Dimensie VI: Selfkritiek

Die leerling wat nie nodig het om sy selfbeeld krampagtig te beskerm nie, sal nie huiwer om te erken as hy hieraan skuldig is nie. Die aspekte wat genoem word is: kwaad word, geïrriteerdheid, skinder, lelike dinge dink, frustrasie, uitstel van werk, dubbelsinnige grappe. Hier word veronderstel dat die leerling met 'n nugtere hoë positiewe selfkonsep krities sal staan teenoor homself en dienooreenkomstig sal reageer.

3.4.4 Die Kodus-Belangstellingsvraelys

3.4.4.1 Doel met die Vraelys

Die Kodus-belangstellingsvraelys is opgestel om die

belangstelling van leerlinge te meet. Op st. 7-vlak kan dit gebruik word om leerlinge algaande tot 'n oorwoë vak- en studierigtingkeuse te lei. As motiverende krag in 'n besluitnemingsproses kan dit 'n bewustelike of onbewustelike rol speel. Dit is 'n gerigtheid van die leerling in sy totaliteit en die verontagsaming daarvan in 'n beroepskeuse kan verreikende negatiewe invloede op die algemene welsyn van die leerling uitoefen (Handleiding vir Kodus, 1978:1).

Die vraelys bevat 'n gelyke getal (55) items verteenwoordigend van twaalf velde van belangstelling wat met breë beroepsrigtings ooreenstem.

3.4.4.2 Die Belangstellingsvelde (Handleiding vir Kodus-Belangstellingsvraelys, 1978:2-9).

By die beskrywing van elke veld word die simbool en 'n kort definisie gegee.

- i) So = Voorkeur vir mense as individue of vir klein groepies mense.
- ii) Op = Voorkeur vir openbare optrede en werk met mense in groepe.
- iii) E = Voorkeur vir sakebedrywigheide.
- iv) Sy = Voorkeur vir syfers.
- v) Sk = Voorkeur vir skryfwerk.
- vi) L = Voorkeur vir lees en lettere.
- vii) K = Voorkeur vir kuns en kunswaardering
- viii) H = Voorkeur vir handwerk.
- ix) M = Voorkeur vir masjiene en masjienwerk.
- x) W = Voorkeur vir natuurwetenskappe en fisies-wetenskaplike werk.
- xi) D = Voorkeur vir diere, dierkundige en aanverwante biologies-wetenskaplike werk.
- xii) P = Voorkeur vir plante, plantkundige en tuinboukundige werk.

3.4.4.3 Tegniese gegewens

(i) Betroubaarheid

Die betroubaarheid van die Kodus-belangstellingsvraelys is volgens die halfverdelingsmetode bereken en die indekse is almal beduidend op die 0,1 %-peil. Deur middel van itemontle-

ding is betroubaarheidsindekse vir elke individuele item sowel as 'n betroubaarheidskoëffisiënt (Kuder-Richardson 14 en 20) vir al die items van 'n bepaalde veld gesamentlik verkry. Betroubaarheidskoëffisiënte van $r \geq 0,75$ vir die verskillende velde van die vraelys is as aanneemlik beskou.

3.5 Biografiese gegewens

'n Biografiese vraelys is gebruik om biografiese data oor elke proefpersoon te versamel. Hierdie vrae is so gekies en geformuleer dat dit meer inligting in verband met die belangrikste hoogtepunte van die literatuurstudie verskaf. Aspekte soos geslag, skoolverwisseling, sosio-ekonomiese status, beroepsaspirasies en of die kind se ouers nog albei leef word geraak.

3.6 Eksperimentele ontwerp en statistiese tegnieke

Data wat in hierdie ondersoek gebruik is, is gedurende 1987 ingesamel. Met behulp van psigometriese toetse is inligting oor die veranderlikes wat hier van toepassing is, bekom.

3.6.1 Eksperimentele ontwerp

In hierdie navorsing is van 'n ex post facto ontwerp gebruik gemaak aangesien inligting ten opsigte van st. 7-leerlinge ingewin en statisties ondersoek is. Ex post facto-ontwerpe is gewoonlik die aangewese metode wanneer daar met inligting gewerk word wat die gevolg is van die natuurlike verloop van omstandighede (De Wet et al., 1981b:104). Dan word daar retrospektief na sodanige inligting gekyk en die verbande tussen veranderlikes word ondersoek.

3.6.2 Statistiese tegnieke wat in die ondersoek gebruik is

3.6.2.1 Inleiding

Rekenaaranalises is gedoen met die oog op berekening van beskrywende en induktiewe statistieke. Twee tipes induktiewe statistiese tegnieke is gebruik naamlik faktoranalise en diskriminant ontleding.

3.6.2.2 Faktoranalise

Die gebruik van faktoranalise is hoofsaaklik om die aantal veranderlikes in 'n datastel te verminder, terwyl die maksimum hoeveelheid inligting in die data behoue bly. Die oorspronklike stel veranderlikes word verminder tot 'n kleiner stel wat die meeste van die betroubare variansie van die oorspronklike stel van veranderlikes verklaar (Frane, & Hill, 1976:489).

Al die onafhanklike veranderlikes is eerstens bestuur om vas te stel uit watter onderliggende struktuur die totale verskeidenheid veranderlikes bestaan. Daarna is oorsleueling in metings geïdentifiseer asook veranderlikes wat onderling hoog korreleer. Laastens is dit dan ook moontlik om die probleem van multikolineariteit op te los deur voorspellers te selekteer wat relatief onafhanklik van mekaar is (Velicer, et al., 1982:371).

Ten opsigte van die besondere metode van faktoranalise word deurgaans gebruik gemaak van die hoofkomponentanalise vir die aanvanklike onttrekking van die faktore, waarna die varimax-rotasie toegepas is. Hierdie metode word algemeen in die Opvoedkunde en Psigologie gebruik.

3.6.2.3 Diskriminant ontleding

Faktorontleding is gevolg deur diskriminant ontleding. Diskriminant ontleding bereken liniêre diskriminant funksies vir klassifisering van gevalle van twee of meer groepe op die basis van een of meer numeriese veranderlikes (SAS Institute, 1985: 317).

Vervolgens is die ondersoekgroep korrek geklassifiseer in verskillende studierigtings. Hierna is die risikogevalle geïdentifiseer waardeur die gevallestudie gedoen is. Die laaste stap was 'n stapsgewyse diskriminant ontleding. Deur 'n voorwaartse seleksiemetode is die belangrikste faktore, wat betrekking het op die keuse van 'n studierigting, volgens belangrikheid uitgewys (SAS Institute, 1985: 749).

3.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die doel en metode van die ondersoek asook die beskrywing van die populasie bespreek. As meetinstrumente is die Junior Aanlegtoets (JAT), Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV), Adolescente-Selfkonsepskaal (ASKS) en die Kodus-Belangstellingsvraelys behandel. In hoofstuk 4 word die navorsingsresultate bespreek.

HOOFSTUK 4

RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die statistiese metodes vir die ontleding van die eksperimentele gegewens bespreek. Aangesien hierdie ondersoek in die eerste plek 'n ondersoek in die opvoedkunde is, dien die statistiese manipulerings van die gegewens slegs ter ondersteuning van die beskrywende statistiek en het dit nie die ontwerp van 'n statistiese model ten doel nie.

Om hierdie doel te bereik, is eerstens 'n faktoranalise op die kontrole veranderlikes wat die vak- en studierigtingkeuse beïnvloed uitgevoer (vgl. par. 3.6.2.2 en tabel 4.1).

4.2 Faktoranalise

Die volgende kontrole veranderlikes is met behulp van die BMDP4M-rekenaarprogram (Hill, 1987) aan 'n faktoranalise onderwerp: aanleg, belangstelling, persoonlikheid, selfkonsep, geslag en I.K. Faktoranalise is 'n erkende metode om die probleem van multikolineariteit op te los, deur die onafhanklike veranderlikes soos per faktore ortogonaal te maak (vgl. par. 3.6.2.2). Die BMDP4M-rekenaarprogram is ontwikkel om die hoofkomponente te onttrek. Na onttrekking van die hoofkomponente van die veranderlikes, word 'n ortogonale rotasie volgens die varimax-metode uitgevoer. Resultate van die faktoranalise word in tabel 4.1 aangebied.

4.3 Resultate van faktoranalise

Met die faktoranalise is 4 faktore geïdentifiseer. In tabel 4.1 word die naam wat 'n faktor aandui, die persentasie-variëansie verklaar deur elke faktor, die veranderlikes in elke faktor, die faktorbelading, die kommunaliteit en die korrelasiekoëffisiënt aangedui.

Die faktorbeladings dui die mate waartoe die verskillende veranderlikes met die betrokke faktore korreleer aan (Frane & Hill, 1976:491) terwyl die kommunaliteit die gedeelte van die totale variansie van 'n veranderlike wat as algemene faktor variansie omskryf word, aandui. As $h^2=1.00$ verklaar die faktore wat onttrek is al die variansie van die veranderlike (Kerlinger & Pedhazur, 1973:362). Hieruit kan afgelei word dat die kommunaliteit op enkele uitsonderings na, deurgaans hoog is. Dit is 'n aanduiding dat die faktore 'n groot proporsie van die variansie van die verskillende veranderlikes verklaar. Uit tabel 4.1 kan ook afgelei word watter persentasie variansie deur elkeen van die 4 faktore verklaar word. Na die faktorontleding is diskriminant ontleding gedoen.

Tabel 4.1 Faktore geïdentifiseer met die faktoranalise

Faktor	Persentasie variansie verklaar deur elke faktor	Veranderlikes in elke faktor	Faktor belading	Kommunaliteit 2	Korrelasie-koëffisiënt
Aanleg	29,5	Ruimtelik 3-D	0,860	0,81	0,762
		Redenering	0,809	0,79	0,775
		I.K.	0,781	0,71	0,714
		Ruimtelik 2-D	0,731	0,67	0,654
		Klassifikasie	0,688	0,61	0,634
		Sinonieme	0,640	0,69	0,712
		Meganiese Insig	0,589	0,54	0,522
Belangstelling	21,5	Voorkeur vir plante	0,789	0,74	0,867
		Geslag	0,665	0,63	0,600
		Voorkeur vir sakebedrywigheide	-0,608	0,70	0,837
		Voorkeur vir masjiene	-0,567	0,77	0,836
		- Ontoegeeflikheid	0,562-	0,71	0,671
		Voorkeur vir syfers	-0,560	0,73	0,850

Faktor	Persentasie variansie verklaar deur elke faktor	Veranderlikes in elke faktor	Faktor bela- ding	Kommu- nali- teit 2 h	Korre- lasie- koëf- fi- siënt
Persoon- likheid	16,6	- Selfverse- kerdheid	0,760	0,64	0,571
		- Flegmatiese temperament	0,734	0,67	0,567
		- Lae drang- peil	0,665	0,57	0,482
		- Egoswakheid	-0,610	0,64	0,606
		Selfkonsep	-0,584	0,62	0,564
Belang- stelling	14,5	Voorkeur vir mense as indi- vidue	0,795	0,76	0,852
		Voorkeur vir openbare optrede	0,772	0,72	0,878
		Voorkeur vir Na- tuurwetenskappe	-0,729	0,67	0,816

4.4 Diskriminant ontleding

Na die faktorontleding is diskriminant ontleding met PROC DISCRIM met behulp van die SAS pakket (SAS Institute) gedoen, 'n aantal proefpersone se keuses is as korrek, in die verskillende studierigtings geklassifiseer (vgl. par. 3.6.2.3 en tabel 4.4). Die risikogevalle is hierna geïdentifiseer as diegene wat onrealistiese vak- en studierigtingkeuses uitgeoefen het. Die laaste stap was stapsgewyse diskriminant ontleding.

4.5 Stapsgewyse diskriminant ontleding

Deur middel van stapsgewyse diskriminant ontleding is met PROC STEPDISC van SAS die belangrikste/faktore, wat 'n invloed op die keuse van 'n studierigting betrekking het, volgens belangrikheid uitgewys (vgl. tabel 4.5 en par. 3.6.2.3).

Nadat stapsgewyse diskriminant ontleding gedoen is, is 47 leerlinge met behulp van die rekenaarprogram geïdentifiseer wat onrealistiese vak- en studierigtingkeuse uitgeoefen het. Vervolgens word na die leerlinge as risikogevalle verwys.

4.6 Die invloed van persoonlikheid op studierigtingkeuse van risikogroep

Hierdie risikogevalle het die volgende persoonlikheidsdimensies volgens die HSPV getoon.

Tabel 4.2 Die invloed van persoonlikheid op studierigtingkeuse van risikogroep

Veranderlikes	Faktor	Stientelling
Terughoudendheid	-A	3
Lae Intelligensie	-B	5
Egoswakheid	-C	4
Flegmatiese temperament	-D	3
Onderdanigheid	-E	4
Soberheid	-F	4
Laer Superegosterkte	-G	3
Skugterheid	-H	3
Ontoegeeflikheid	-I	3
Lewenslustigheid	-J	3
Selfversekerdheid	-O	2
Groepafhanklikheid	-Q2	2
Gebrekkige selfsentiment	-Q3	3
Lae drangpeil	-Q4	2

Persoonlikheid behoort altyd as 'n geheel bestudeer te word, daarom is dit noodsaaklik om nie slegs faktore soos deur die faktoranalise geïdentifiseer, te bespreek nie, maar om alle persoonlikheidsdimensies van die risikogevalle te bestudeer om sodoende 'n totale persoonsbeeld van die groep te verkry.

Die risikogevalle se gemiddelde stientelling ten opsigte van elke persoonlikheidsdimensie is vasgestel. Onder stientelling word die volgende verstaan. Stiene is die belangrikste standaardtellings, waar 'n persoon 'n telling van 1 tot 10 kan verkry. Die gemiddelde telling volgens die stienskaal sal 5,5 wees. Die skaal strek van 1 aan die negatiewe (lae) uiterste tot by die hoogste telling 10 aan die positiewe (hoë) uiterste.

Persoonlikheidsdimensies soos vervat in tabelle 4.1 en 4.2 sal vervolgens gesamentlik bespreek word ten einde 'n volledige persoonsbeeld van die risikogroep te verkry.

4.6.1 Analise van response

Uit tabel 4.2 blyk dit dat die risikogevalle t.o.v. alle persoonlikheidsdimensies 'n ondergemiddelde stientelling behaal het. Faktor D, G, H, I, J en Q3 het stientellings met 'n syfer van 3. Faktor Q, Q2 en Q4 het stientellings van 2 wat baie laag is.

4.6.2 Gevolgtrekking

Uit genoemde response blyk dit dat hierdie risikogevalle persoonlikheidsontwikkelingsprobleme openbaar. Onsekerheid by beroepskeuse (vak- en studierigtingkeuse) kan aan 'n vertraagde ontwikkelingstempo, gebrekkige emosionele aanpassing, en 'n onakkurate selfevaluering toegeskryf word (Van der Westhuizen, 1980:123).

4.6.3 Faktor A - Terughoudendheid

Hierdie groep het 'n terughoudendheid geopenbaar. Hulle toon normaalweg min vaardigheid in vreemde ongestruktureerde situasies. Dit is daarom belangrik dat voldoende inligting aan st. 7-leerlinge verskaf word voor, tydens of met die oog op hierdie keusemoment. 'n Koppige onversetlike verwerping van mense is by Faktor A 'n kenmerk. Hierdie persone presteer tog soms akademies beter.

4.6.4 Faktor B - Lae Intelligensie

Alhoewel Faktor B 'n stientelling van 5 toon is dit dié Faktor met die minste beduidendheid. Dit bevestig ook die relatiewe invloed van I.K. by keuse-uitoefening (vgl. par. 2.2.1).

4.6.5 Faktor C - Egoswakheid

4.6.5.1 Analise van Response

Egoswakheid maak deel uit van die vierde belangrikste faktor wat 'n persentasie-variëansie verklaar van 3,49. Egoswakheid se faktorbelading is -0,610, 'n kommunaliteit (h^2) van 0,64 en 'n korrelasiekoëffisiënt van 0,606 (vgl. tabel 4.1).

4.6.5.2 Gevolgtrekking

Hierdie groep het betekenisvol meer geneig tot emosionele onstabiliteit, onvolwassenheid en veranderlikheid ten opsigte van houdings en belangstellings. Hierdie leerlinge smag gewoonlik na bewondering en is afstootlik in die manifestasies van selfagting maar openbaar 'n gevoel van minderwaardigheid. Hulle openbaar 'n ontsettende afhanklikheid. Alhoewel hulle 'n behoefte openbaar om in groepe opgeneem te word slaag hulle nie in groepwerk nie. Hulle vind dit baie moeilik om hulle kragte in te span (vgl. lae drangpeil). Hulle word oorbeskerm by die huis maar het tog 'n onbevredigende gesinslewe waarin die moeder die gesinsleier is en nie die vader nie. By kinders hou hierdie faktor verband met koppigheid, selfvertoning en verwerping of ignorering van volwassenes se voorstelle. In vorige navorsing het dit onder andere geblyk dat kinders wat hierdie persoonlikheidstrek openbaar meestal nie van Wiskunde gehou het nie.

4.6.6 Faktor D - Flegmatiese temperament

4.6.6.1 Analise van Response

Flegmatiese temperament is een van vyf veranderlikes wat saamgegroepeer is as derde faktor met 'n persentasie variëansie van 3,49 en 'n faktor belading van 0,734. Die korrelasiekoëffisiënt is 0,567 en die h^2 is 0,67 (vgl. tabel 4.1).

4.6.6.2 Gevolgtrekking

Hierdie groep het 'n meer flegmatiese temperament geopenbaar. Hulle was in hulle handelinge doelbewus en swaarwigtig. Hulle is ook onaktief (vgl. faktor C).

4.6.7 Faktor E - Onderdanigheid

Op die oog af blyk dit dat daar 'n diskrepans bestaan; aangesien dit uit die vorige bespreking geblyk het dat hulle nie veel onderdanigheid geopenbaar het nie kan ons die oorsprong van hierdie onderdanigheid motiveer in die afhanklikheid wat deur hierdie faktor openbaar word (vgl. faktor C). Laasgenoemde bewering kan verklaar word aangesien 'n baie groot verband bekend is tussen faktor E en ego-sterkte wat 'n wye invloed op die persoonlikheid het.

4.6.8 Faktor F - Soberheid

Hierdie leerlinge is dikwels uiters depressief en vertoon senuweeagtige gewoontes van hare trek en die kop krap. Hulle is ook gewoonlik stil onder toestand van senuspanning.

4.6.9 Faktor G - Lae Superegosterkte

Die superegosterkte dui op 'n aantal minder belangrike korrelasies: Emosioneel afhanklik, selfbejamerend, geen regverdigheidsin, onstabiele buie, nie stip nie, nie selfstandig nie en ongehoorsaam in die klas en voel min verpligtings.

4.6.10 Faktor H - Skugterheid

Hierdie leerlinge neig om skaam, teruggetrokke en ongesellig te wees, maar ook om meer beheersd en konsensieus te wees. Laasgenoemde neiging mag veroorsaak dat die keuse van vakke en studierigting vir hulle te gevaarlik is en dus onsekerheid tot gevolg het. Hierdie groep het hoër angs en gebrekkige ego-ontwikkeling geopenbaar wat dui op vertraagde persoonlikheids groei by die st. 7-leerling.

4.6.11 Faktor I - Ontoegeeflikheid

4.6.11.1 Analise van Response

Ontoegeeflikheid is een van ses veranderlikes wat saam deel uitmaak van die tweede belangrikste faktor wat 'n persentasie variansie van 4,51 verklaar. Die faktorbelading is 0,562; h^2 is 0,71 en die korrelasiekoëffisiënt is 0,671.

4.6.11.2 Gevolgtrekking

Hierdie groep is baie realisties. Hulle het 'n oog op hulle eie doelwitte - glad nie van die groep nie. Hulle het 'n behoefte daaraan om by die groep in te skakel, maar indien hulle inskakel, is hulle baie selfsugtig. As gevolg van hulle realisme is hulle glad nie idealisties nie en dit kan hulle vak- en studierigtingkeuse beïnvloed. Die navorsing is in hierdie streek deur toenemende sosio-ekonomiese verswakking voorafgegaan. Dit is moontlik dat faktor I wat ook by sakemanne wat moes veg om iets te bereik geïdentifiseer is, 'n soortgelyke rol kan speel. Ouers en gesinne verag sentiment en bewerkstellig 'n barheid van emosionele lewe maar behou steeds goeie kontak met die werklikheid, selfbeheersing en 'n selfvertroue wat grens aan selfsugtigheid.

4.6.12 Faktor J - Lewenslustigheid

Lede van hierdie groep toon 'n behoefte aan aanvaarding in groepe, glo in eie krag, beïnvloed ander en word meestal as 'n leier aanvaar. Die verband met faktor I lê daarin dat hulle nie graag in die groep saamwerk as volgelinge nie maar dat hulle eie oogmerke het. Leierskap is 'n geleentheid om hul selfsugtige eiesinnige wil af te dwing. Ten opsigte van 'n vak- en studierigtingkeuse is dit hul traagheid en onvermoë om besluite te neem wat die grootste invloed uitoefen.

4.6.13 Faktor Q - Selfversekerdheid

4.6.13.1 Analise van Response

Selfversekerdheid is een van vyf veranderlikes wat deel uitmaak van die derde belangrikste faktor waardeur 'n persentasie variansie van 3,49 verklaar word. Die faktorbelading is 0,760 en die h^2 is 0,64.

4.6.13.2 Gevolgtrekking

Hierdie groep was geneigd tot 'n selfversekerde bejaardheid en selfvoldane houding. Hulle is sonder berou, rustig, onverskillig en toon geen vrese. Wat beroepskeuse betref is dit hulle koppigheid en op-

portunistiese benadering wat vermelding verdien aangesien hulle ongevoelig is vir volwassenes se raad en goedkeuring. Leerlinge wat 'n negatiewe O-patroon vertoon is meestal die produk van 'n omgewingsituasie waarin hulle 'n liefdevolle, streng morele ouerhuis ontbeer en waarin morele waardes en verpligtinge gevolglik nie sterk ingeskerp word nie.

4.6.14 Faktor Q2 - Groepafhanklikheid

Groepafhanklikheid beteken in die lig van verbande met -I, -O, -G, -A en Q3 nie dat hierdie leerlinge noodwendig aanhangers en volgelinge is nie maar wel behoefte toon om in die groep aanvaar te word; omdat dit geleentheid vir selfverwesenliking bied.

4.6.15 Faktor Q3 - Gebrekkige selfsentiment

Hierdie groep toon 'n geneigdheid tot ongedissiplineerde selfkonflik en volg hul eie aandrange. Hul gebrek aan integrasie veroorsaak dat hulle hulself in 'n identiteitskrisis bevind.

4.6.16 Faktor Q4 - Lae drangpeil

4.6.16.1 Analise van Response

Lae drangpeil is een van vyf veranderlikes wat die derde belangrikste faktor uitmaak met 'n persentasie variansie van 3,49. 'n Lae drangpeil se faktorbelading is 0,665.

4.6.16.2 Gevolgtrekking

Die gevormde patroon word bevestig deurdat hierdie groep 'n ontspanne bedaarde rustigheid vertoon. Hulle het 'n swak verpligtingsgevoel (-G) en is daarom baie onaktief (-D). Die sorgelose traagheid is as gevolg van 'n gebrek aan idealisme (-I) en moeilike besluitneming (-J) ten opsigte van 'n toekomstige vak- en studierigtingkeuse.

4.6.17 Samevatting van Persoonlikheidsdimensies

Persoonlikheid kan beskou word as die samestelling

van verskillende persoonlikheidseienskappe of -trekke waarvan intelligensie, sosialiteit en temperament as 'n eenheid funksioneer (vgl. par. 2.3.1). Dit is gevaarlik om ten opsigte van 'n groep tot algemene uitsprake te kom aangesien elke persoon uniek is en hierdie eienskappe by elk in 'n unieke patroon saamgeweef is. Dit is ook so dat nie alle persone in die groep noodwendig dieselfde persoonlikheidseienskappe ten opsigte van elke HSPV-faktor sal openbaar nie. Vir die doel van hierdie studie was dit nodig om die groep se response tot 'n gemiddeld te verwerk om sodoende algemene uitsprake te maak as die enigste doeltreffende werkswyse.

Hierdie risikogroep presteer somtyds beter ten spyte van die feit dat hulle onaktief is en onvoldoende verpligtingsgevoel het, omdat die meeste van hulle 'n gebrek aan idealisme vertoon. 'n Vertraagde ontwikkelingstempo, swak emosionele aanpassing en onakurate selfevaluering se oorsprong is meestal te wyte aan eksterne faktore soos omstandighede en houdings binne die gesin. Ten spyte van hulle onafhanklikheid en swak egosterkte, probeer hulle meestal hul selfstandigheid bewys deur koppigheid en selfs ongehoorsaamheid in die klas.

Beroepskeuse (vak- en studierigtingkeuse) word bemoeilik omdat hulle meestal 'n oog het op eie doelwitte en baie veranderlik is ten opsigte van houdings en belangstellings. Die patroon gedurende die analise van response dui op 'n traagheid en moeilikheid om keuse uit te oefen. Die situasie word nadelig beïnvloed aangesien hulle ongevoelig is vir volwassenes se raad en goedkeuring. Hulle wil ten alle koste selfstandig hul eie onafhanklikheid handhaaf.

Dit blyk dat die lede van hierdie groep leerlinge persoonlikheidseienskappe openbaar wat moontlik tot onrealistiese vak- en studierigtingkeuses kan lei.

4.7

Die verband tussen studierigting en selfkonsep

Tabel 4.3 Manifestasie van veranderlikes t.o.v. die risiko-gevalle

Veranderlikes	Response	N	%	Totaal
1. Selfkonsep	hoog	10	21	100
	laag	37	79	
2. Intelligensie	Realistiese keuse			
	Seuns	107	-	-
	Dogters	105	-	-
	Gemiddeld	106	-	-
	Onrealistiese keuse			
	Seuns	101	-	-
	Dogters	113	-	-
	Gemiddeld	107	-	-
3. Geslag	Seuns	23	49	100
	Dogters	24	51	
4. Vorige prestasie	Risikogevalle			
	Seuns		54	
	Dogters		64	
	Steekproef		60	
5. Invloed uitgeoefen op besluitneming	Ouers	17	36	100
	Eie	29	62	
	Skool	1	2	

4.7.1 Analise van Response

Uit gegewens aangebied in Tabel 4.3 blyk dit dat 'n beduidende persentasie van hierdie groep leerlinge wat onrealistiese vak- en studierigtingkeuses uitgeoefen het, 'n negatiewe (lae) selfkonsep getoon het naamlik 79 % teenoor die 21 % leerlinge wat 'n positiewe (hoë) selfkonsep getoon het.

Selfkonsep is een van vyf veranderlikes wat deel uitmaak van die derde belangrikste faktor wat 'n persentasie variansie van 3,49 verklaar.

4.7.2 Gevolgtrekking

Die selfbeeld is die spil waarom baie faktore in die leerling se lewe draai. 'n Negatiewe of lae selfbeeld kan lei tot onsekerheid, spanning, angs en ongemotiveerdheid - 'n algemene gevoel van "Ek kan nie" (vgl. par. 2.3.5).

Van hierdie 47 leerlinge was daar 37 wat 'n negatiewe selfbeeld het wat 'n persentasie van 79 is. Waardeverwarring by die leerling kom uit in onverskilligheid, onsekerheid, besluiteloosheid en beïnvloedbaarheid terwyl die leerling wat bewus is van sy waardes, positief en entoesiasties, trots en doelgerig is (vgl. par. 2.3.5).

'n Leerling met 'n positiewe selfkonsep voel dat hy "goed genoeg" is. Hy voel dat hy eiewaarde het. Hierdie leerling sal dus selfversekerd, vol selfvertroue en selfstandig sy eie besluite kan neem en tot selfverwerkliking kom (vgl. par. 2.3.5).

Van die 47 leerlinge wat volgens diskriminant ontleding nie die regte studierigting gekies het nie was daar slegs 10 wat 'n positiewe selfkonsep gehad het wat 'n persentasie van 21 aandui, terwyl 71 % van die leerlinge wat wel die regte keuse uitgeoefen het, het 'n positiewe selfkonsep getoon.

Dit is dus duidelik dat van die 47 leerlinge oorwegend 'n negatiewe selfbeeld het, wat 'n invloed kan hê op die keuse van hulle vak- en studierigting.

Van belang by die leerling se keuse van vakke, is sy oordeel oor die mate waarin bepaalde vakke bydra tot die uitbouing van sy selfbeeld. Leerlinge kies dus vakke om hulle prestigewaarde en nie om hulle funksionele waarde nie - sekere vakke word dus nie gekies nie; weens hulle gebrek aan prestigewaarde (vgl. par. 2.3.5).

4.8 Die verband tussen intelligensie en studierigting

4.8.1 Analise van Response

Die risikogroep se gemiddelde I.K. is een punt hoër as die van die realistiese keuse-groep. Die grootste verskil is by meisies waar die onrealistiese keusegroep 8 punte hoër getoets het. In die geval

van seuns was dié met 'n onrealistiese keuse 6 punte laer (vgl. tabel 4.3).

I.K. toon die derde hoogste faktorbelading van 0,781 en is een van sewe veranderlikes wat deel uitmaak van die belangrikste faktor met 'n persentasie variansie van 6,20. Die h^2 is 0,71 met 'n korrelasiekoëffisiënt van 0,714 (vgl. tabel 4.1).

4.8.2 Gevolgtrekking

Die verskil tussen hierdie twee gemiddelde tellings is nie so groot dat dit as beduidend aanvaar kon word nie. Die onrealistiese groep se vorige prestasie is 53 % vir 'n I.K. van 107, wat ook nie beteken dat hulle onderpresteer en moeiliker vakke kies nie (vgl. par. 2.2.3.1). Daar word aanvaar dat dit wel van enkele leerlinge waar kan wees. Ten spyte van die feit dat hierdie leerlinge meestal inspanning-loos is en min verpligtingskaraktertrekke vertoon, presteer hulle tog oor die algemeen bevredigend (vgl. par. 2.2.3).

Dit kom voor asof I.K. nie op hierdie basis as 'n baie belangrike faktor ten opsigte van vak- en studierigtingkeuse beskou kan word nie. Die oorsprong moet veel eerder in eksterne faktore gesoek word.

4.9 Die invloed van geslag op studierigting

4.9.1 Analise van Response

Uit tabel 4.3 blyk dit dat min of meer ewe veel seuns en dogters risikogevalle is. Geslag is een van die ses veranderlikes wat deur faktoranalise geïdentifiseer is as die tweede belangrikste faktor. Hierdie faktor verklaar 'n persentasie variansie van 4,51. Geslag se kommunaliteit (h^2) is 0,63.

4.9.2 Gevolgtrekking

Uit die analise van die response blyk dit dat daar nie 'n beduidende verskil ten opsigte van geslag in die risikogroep getoon word nie. Wat wel belangrik is, is dat 16 van die 23 seuns 'n lae selfkonsep getoon het teenoor die 21 van die 24 meisies. Dit wil voorkom dat meisies wat 'n onrealistiese keuse uit-

oefen meestal 'n negatiewe selfkonsep het. Van die 10 risikogevalle wat 'n hoë selfkonsep getoon het was sewe daarvan seuns.

Hieruit wil dit voorkom asof seuns wat 'n onrealistiese keuse uitoefen dit waarskynlik nie as gevolg van 'n lae selfkonsep nie, maar as gevolg van ander eksterne faktore, doen. Geslag oefen 'n groot invloed uit op die vak- en studierigtingkeuse veral t.o.v. meisies aangesien meisies met 'n lae selfkonsep 'n onrealistiese keuse uitoefen.

Ten opsigte van geslag en I.K. (vgl. par. 2.2.1) is dit duidelik dat meisies 'n beduidende hoër I.K. toon as seuns (113 teenoor 101). Dit blyk dat die meisies dus ten spyte van hulle I.K. onrealistiese keuse gedoen het en dat hulle verkeerde keuse moontlik die gevolg is van hulle negatiewe selfkonsep.

Geslag speel nie so 'n groot rol as wat tipiese persoonlikheidseienskappe soos byvoorbeeld die selfkonsep speel nie.

4.10 Invloed uitgeoefen op besluitneming

4.10.1 Analise van Response

Uit tabel 4.3 blyk dit dat 62 % van hierdie risiko-gevalle uit eie oorweging 'n vak- en studierigtingkeuse gemaak het. Sowat 36 % van hierdie leerlinge se vak- en studierigtingkeuse is deur hulle ouers beïnvloed. Die bydrae van die skool is slegs 2 %.

4.10.2 Gevolgtrekking

Uit die analise van response blyk dit dat ten spyte van 'n skoolvoorligtingsprogram die skool slegs in sowat 2 % van die gevalle 'n invloed uitgeoefen het op vak- en studierigtingkeuse. Die ouers lewer 'n beduidende bydrae maar wat veral van belang is, is dat 62 % van die leerlinge daarop aanspraak maak dat hulle self 'n vak- en studierigtingkeuse gemaak het. By implikasie kom dit daarop neer dat die skool nie 'n voldoende voorligtingsprogram aanbied wat die leerlinge lei tot voldoende selfkennis om realistiese keuses te kan uitoefen nie.

4.11 Die verband tussen vorige prestasie en studierigting

4.11.1 Analise van Response

Uit tabel 4.3 blyk dit dat die seuns se gemiddelde prestasie 10 punte laer is as die van die meisies.

4.11.2 Gevolgtrekking

Op die oog af wil dit voorkom asof seuns uit die risikogroep onderpresteer. Om dieselfde rede kan afgelei word dat die meisies waarskynlik oorpresteer.

By nadere ondersoek blyk dit dat genoemde twee stellings nie noodwendig korrek is nie aangesien die vorige prestasie van beide geslagsgroepe goed korreleer met hul I.K. (vgl. tabel 4.3).

Behalwe vir enkele uitsonderings wil dit voorkom asof nie onder- of oorprestasie 'n beduidende invloed op die vak- en studierigtingkeuse van die risikogroep uitgeoefen het nie.

4.12 Die verband tussen belangstelling en studierigting

4.12.1 Analise van Response

Uit die navorsing blyk dit dat daar weinig verskil tussen die norms soos afgelees vir die risiko- en steekproefgroep bestaan. Ten opsigte van die risiko- en steekproefgroep is die hoogste norm in albei gevalle behaal vir voorkeur vir masjinerie. Voorkeur vir sosiale aktiwiteite as individue was beide groepe die laagste.

4.12.2 Gevolgtrekking

Wat hier van belang is, is dat Masjinerie in beide gevalle die hoogste telling getoon het. Dit korreleer goed met inligting soos verstrekkend in tabel 4.1 waarvolgens voorkeur vir Masjinerie as een van die belangrikste faktore geïdentifiseer is. Masjinerie is ook deur stapsgewyse diskriminantontleding geïdentifiseer as tweede belangrikste veranderlike, met 'n R^2 van 0,287. (Kyk tabel 4.5).

Van die ander belangstellingsvelde wat redelik prominent na vore gekom het, was - voorkeur vir besigheid; sosiaal groepsverband; sosiaal individueel en tot 'n mindere mate wetenskap; kuns; lees; skryf en plante.

Dit is baie opvallend dat voorkeur vir sosiaal individueel by die risikogevalle sowel as die steekproefgroep beduidend laag getoets het. Hierdeur word response soos verkry met behulp van die HSPV bevestig. Dit wil voorkom asof standaard 7-leerlinge meer voorkeur gee aan aktiwiteite in groepsverband maar dat hulle meestal 'n afkeur toon aan deelname in groepsverband. Hulle toon meestal 'n afkeur aan deelname in sosiale aktiwiteite as individue. 'n Moontlike verklaring hiervoor, is waarskynlik as gevolg van die wye verskeidenheid persoonlikheidsdimensies waarmee standaard 7-leerlinge probleme ondervind. Hierdie probleme hou meestal met 'n swak selfbeeld en 'n gevoel van ontoereikendheid verband.

Dit wil dus voorkom asof die invloed van hierdie persoonlikheidsdefekte waarskynlik 'n invloed uitoefen by meeste standaard 7-leerlinge se beantwoording van belangstellingsvraelyste.

4.13 Die verband tussen aanleg en studierigting

4.13.1 Analise van Response

Uit die navorsing kan afgelei word dat daar weinig verskil tussen die norms soos afgelees vir die risiko- en steekproefgroep bestaan. Die enkele uitsondering is toets 2 (Redenering) waarvan die staneege in die geval van die risikogroep 2 punte laer is as die steekproefgroep.

4.13.2 Gevolgtrekking

Die JAT is opgestel om aanleg te meet, met die doel om die resultate as hulpmiddel by Voorligting, saam met ander toetsresultate en biografiese gegewens van 'n leerling te gebruik.

Die JAT word meestal gebruik om leerlinge ten opsigte van spesifieke aanlegte, voor te lig. In hierdie verband, is daar in hierdie studie geen beduidende bewyse gevind dat aanleg wel 'n rol speel in vak- en studierigtingkeuse nie.

Die stelling word wel gemaak dat 'n beduidende stannege van 2 punte laer by die risikogroep waarskynlik 'n aanduiding is dat Redenering moontlik 'n nadelige invloed kon uitoefen tydens die besluitnemingsgebeure. Redenering hou ook waarskynlik verband met Wiskunde, wat deur beide faktoranalise en stapsgewyse diskriminant ontleding as die mees prominente faktor ten opsigte van vak- en studierigtingkeuse geïdentifiseer is (vgl. tabel 4.5).

Aangesien daar weinig verskil is tussen die norms van die risikogroep en die steekproefgroep, en aangesien geen aanlegrigting deur stapsgewyse diskriminantontleding geïdentifiseer is nie, word beweer dat aanleg as sulks geen beduidende invloed op vak- en studierigtingkeuse uitoefen nie.

Tabel 4.4 Klassifikasie in studierigting

	Algemeen	Geestesw.	Handels	Landbou	Nat. Wet.	Tegnies	Totaal	%
Algemeen	(35)	2	13	2	3	3	58	60
Geestesw.	0	(5)	0	0	0	0	5	100
Handels	3	1	(18)	3	3	0	28	64
Landbou	1	0	1	(14)	0	2	18	77
Nat. Wet.	6	0	2	2	(32)	0	42	76
Tegnies	0	0	0	0	0	(9)	9	100
Totaal	45	8	34	21	38	14	(160)	100

In kolom vir Totaal, in tabel 4.4, is met behulp van diskriminantontleding aangedui, hoeveel leerlinge veronderstel was om sekere studierigtings te volg. In tabel 4.4 word verder aangedui hoeveel leerlinge onrealistiese studierigtingkeuses uitgeoefen het, asook welke studierigtings verkeerdelik gekies is. Van die 58 leerlinge wat 'n Algemene studierigting moes kies, het slegs 35 wel 'n realistiese keuse uitgeoefen. Van hierdie 58 het 2 leerlinge 'n Geesteswetenskaplike-, 13 het 'n Handels-, 2 'n Landbou-, 3 'n Natuurwetenskaplike- en 3 'n Tegniese studierigting gekies, wat onrealistiese keuses was. Die realistiese keuses word tussen hakies in die diagonaal van tabel 4.4 aangebied.

Tabel 4.5 Faktore uitgewys deur stapsgewyse diskriminant ontleding

Veranderlikes	R ²
Wiskunde	0,283
Masjinerie	0,287
Besigheid	0,197
Sosiaal Groep	0,124
Sosiaal Indiwidueel	0,168
Engels	0,116
Geskiedenis	0,124
Wetenskap	0,116
Belangstelling in Wetenskap	0,105
Belangstelling in Kuns	0,103
Belangstelling in Lees	0,102
Belangstelling in Skryf	0,102
Belangstelling in Plante	0,137
Lae Superegosterkte	0,105

Met behulp van stapsgewyse diskriminant ontleding is die belangrikste faktore wat 'n invloed op studierigtingkeuse uitoefen, volgens belangrikheid aangedui. Volgens tabel 4.5 blyk dit dat veral Wiskunde as die belangrikste voorspeller ten opsigte van studierigtingkeuse diskrimineer (vgl. paragraaf 4.13.2). Masjinerie word as die tweede belangrikste voorspeller aangedui, (vgl. paragraaf 4.12.2) en die daaropvolgende voorspellers is onder andere belangstelling in besigheid, voorkeur aan groepsaktiwiteite asook sosiaal individueel ensovoorts. R2 dui die breuk of persentasie aan van die variansie van die afhanklike veranderlike wat deur die onafhanklike veranderlikes gesamentlik verklaar word.

4.14 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die aandag gefokus op die resultate van faktor ontleding, diskriminant ontleding en stapsgewyse diskriminant ontleding ten opsigte van die volgende veranderlikes: persoonlikheid, selfkonsep, intelligensie, geslag, vorige prestasie, belangstelling en aanleg.

Die relatiewe invloed van hierdie veranderlikes op vak- en studierigtingkeuse is bespreek. In die volgende hoofstuk sal die gevolgtrekking, aanbevelings en leemtes bespreek word.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Die invloed van die kognitiewe- asook die nie-kognitiewe faktore op die vak- en studierigting-keuse van die st. 7-leerling is vanuit die literatuur bestudeer. Vervolgens is daar gepoog om empiries vas te stel watter invloed bogenoemde faktore op die leerling se keuse uitoefen.

Nadat die samevatting van die literatuurstudie en empiriese ondersoek aangebied is, sal gevolgtrekkings en bevindinge asook enkele aanbevelings bespreek word.

5.2 Probleemstelling

Uit die literatuurstudie blyk dit duidelik dat die st 7-leerling dikwels nie in staat of daarop voorbereid is om 'n sinvolle vak- en studierigtingkeuse uit te oefen nie. Verskeie navorsers gee toenemend meer aandag aan die verskillende faktore wat hierdie uiters belangrike keuse beïnvloed.

Vak- en studierigtingkeuse in standerd sewe is een van die belangrikste keuses wat 'n jeugdige moet maak aangesien dit 'n voorvereiste is vir die uiteindelijke beroepskeuse.

5.3 Doel van die ondersoek

Die doel van hierdie studie was om die invloed van enkele kognitiewe- sowel as nie-kognitiewe faktore op die vak- en studierigtingkeuse van die st. 7-leerling te bepaal.

Om hierdie doelstelling te bereik, is eerstens 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek gedoen om te bepaal watter onafhanklike veranderlikes die grootste invloed op die finale vak- en studierigtingkeuse van die st. 7-leerling het.

5.4 Literatuuroorsig

Uit die literatuur is dit baie duidelik dat kognitiewe en nie-kognitiewe faktore 'n baie belangrike rol speel in die vak- en studierigtingkeuse van die st. 7-leerling.

5.4.1 Kognitiewe faktore (paragraaf 2.2)

By die kognitiewe faktore is aandag aan intelligensie, aanleg en vorige prestasie gegee.

5.4.1.1 Intelligensie (paragraaf 2.2.1)

Uit die literatuur kan die wese van intelligensie vanuit twee hoeke bestudeer word, te wete 'n psigometriese of 'n ontwikkelingshoek. Die psigometriese benadering word ook as 'n kwantitatiewe en die ontwikkelingsbenadering as 'n kwalitatiewe benadering beskou. Elk van hierdie benaderings is vervolgens van nader beskou.

Emosionele onstabiliteit is uitgelig as een van die vernaamste kenmerke van die leerling in hierdie fase. Hy voel onseker oor homself en sy vermoëns en die groter eise wat sy ouers en skool aan hom stel, verhoog hierdie gevoel van onstabiliteit. Dit gaan 'n invloed op sy besluitneming hê. Sommige navorsers meen dat die verstandsvermoë van die leerling die belangrikste enkele voorspeller van akademiese sukses is.

5.4.1.2 Aanleg (paragraaf 2.2.2)

Die mens word met 'n bepaalde aanlegpotensiaal gebore wat deur opleiding en skoling verder ontwikkel word. Hierdie aanlegpotensiaal kan onderskei word in algemene en spesifieke aanlegte. Hierdie aanleg is van nader beskou.

Aandag is gegee aan die voorspellingswaarde van aanlegtoetse met betrekking tot akademiese prestasie en gevolglik vakkeuses. Daar is dan ook gevind dat 'n kwalitatiewe analise van gedifferensieerde aanleg in die sekondêre skool groter voorspellingswaarde het met betrekking tot akademiese sukses as 'n kwantitatiewe resultaat van 'n algemene intelligensietoets.

5.4.1.3 Vorige prestasie (paragraaf 2.2.3)

Uit die literatuurstudie is daar gevind dat vorige prestasie 'n beter voorspeller van toekomstige prestasie, as intelligensie is. Deur vorige navorsing is bewys dat intelligensie slegs 25 persent van prestasievariansie verklaar teenoor die 50 persent van vorige prestasie.

Die aandag is gefokus op onderprestasie, oorprestasie en druiping. Daar is gevind dat die leerling wat sy skoolgaan as losstaande van sy toekomstige verdere studie en werksbeoefening beskou, nie sterk motivering het om sy beste te lewer nie. Hierdie neiging is dikwels by onderpresteerders waarneembaar.

Hierteenoor is gevind dat die leerling wat in die meeste vakke so hoog presteer dat hy die prestasie volgens sy eie maatstaf aanvaar, se positiewe akademiese selfkonsep tot 'n positiewe selfkonsep sal bydra.

Navorsing het ook getoon dat daar 'n noue verband tussen druiping en die leerling se selfbeeld is en dat druiping vernietigend vir die selfbeeld van 'n kind is.

5.4.2 Nie-kognitiewe faktore (paragraaf 2.3)

Vir die doel van hierdie studie is enkele belangrike aspekte bespreek.

5.4.2.1 Persoonlikheid (paragraaf 2.3.1)

Uit die literatuurstudie blyk dit dat persoonlikheid deur gesaghebbendes as een van die prominente faktore ten opsigte van vak- en studierigtingkeuse beskou word. Dit is belangrik om te onthou dat die persoonlikheid as 'n totaliteit reageer en as sodanig gesien moet word, ook met betrekking tot die situasie waarin die persoon verkeer en 'n sekere soort gedrag openbaar. Uit die literatuur is dit beklemtoon dat gesonde affektiewe persoonlikheidsontplooiing noodsaaklik is vir suksesvolle akademiese prestasie.

Introversie-ekstroversie persoonlikheidsfaktore is deur die meeste gesaghebbendes as een van die be-

langrikste nie-intellektuele aspekte van die persoonlikheid erken.

5.4.2.2 Belangstelling (paragraaf 2.3.2)

Belangstelling is 'n onafskeidbare deel van die totale persoonlikheid van die mens. In die literatuurstudie is bevind dat seuns (85,8 %) en dogters (93,4 %) uiteindelik vakke gekies het waarin hulle belanggestel het. Belangstelling het baie swaarder geweeë by leerlinge wat vroegtydig 'n vakkeuse gemaak het as by dié wat eers in standaard 7 genoodsaak was om 'n vak- en studierigtingkeuse te maak. Dit is noodsaaklik dat belangstelling deur die voorligtingsprogram geprikkel en aangemoedig moet word.

5.4.2.3 Motivering (paragraaf 2.3.3)

Uit die literatuur is daar bevind dat motivering deel van die mens se persoonlikheid is en op so 'n wyse geïntegreerd is dat dit nie as 'n los entiteit beskou kan word nie. Aandag is gefokus op intrinsieke en ekstrasieke motivering en bevind dat belangstelling intrinsieke motivering bevorder.

5.4.2.4 Identiteitsvorming (paragraaf 2.3.4)

Die leerling moet gelei word tot identiteitsekerheid, aangesien identiteitsverwerwing essensieel is om 'n vak- en studierigtingkeuse te kan maak. Realistiese selfkennis is 'n noodsaaklike voorwaarde vir identiteitsekerheid. Beroepsidentiteit is soos al die ander verbandhoudende identiteite 'n voorvereiste vir verantwoordbare selfstandige keusenames. Die leerling moet dus reeds oor 'n sekere mate van beroepsidentiteit beskik om sy keuses te kan maak.

5.4.2.5 Selfkonsep (paragraaf 2.3.5)

Dit is nie vir die leerling moontlik om homself sinvol in sy wêreld te oriënteer sonder 'n basiese idee van wie of wat hy is nie. Hierdie idee aangaande homself, behels 'n selfkennis aangaande sy totale gegewe moontlikhede en van die fisiese, psigiese en sosiale fasette van sy menswees.

'n Leerling met 'n positiewe selfkonsep sal self-versekerd, vol selfvertroue en selfstandig sy eie besluite kan neem en tot selfverwerkliking kom. Gedurende die Junior-Sekondêre skoolfase moet die leerling met 'n wye spektrum van moontlikhede, kennis maak en verantwoordelike voorligting ontvang, voordat hy 'n studierigting kies. Sinvolle integrasie van die leerling se selfbeeld en sy beroepsbeeld is dus noodsaaklik.

5.4.2.6 Huislike omstandighede (paragraaf 2.3.6)

Deur liefdevolle aanvaarding in die gesin beleef die kind 'n veiligheid en geborgenheid wat hom met selfvertroue laat optree en hom in staat stel om korrekte keuses te kan maak. Uit die literatuurstudie kan afgelei word dat die gesin as primêre leefwêreld van die kind bepaalde opvoedingsfunksies moet vervul. Liefdevolle aanvaarding, verskaffing van geborgenheid, positiewe steungewing en die balans tussen gesag en vryheid sal die leerling in staat stel om korrekte keuses te maak.

5.4.2.7 Sosiale omstandighede (paragraaf 2.3.7)

Uit die literatuurstudie is bevind dat 'n leerling se beroepskeuse met sy sosio-ekonomiese agtergrond verband hou. Leerlinge uit die hoër sosio-ekonomiese klas is geneig om beroepe met 'n hoë prestige-waarde te kies. Leerlinge is ook geneig om die selfde- of verwante beroepe as die ouers te volg. Daar ontstaan by leerlinge in hierdie leeftydsefase 'n begeerte om onafhanklik van sy ouers te raak en soek daarom nuwe sekuriteit in sy sosiale kontak. Hy sal byvoorbeeld meestal keuses uitoefen volgens aanvaarde norme wat binne die portuur- en klasgroep bestaan.

5.5 Empiriese ondersoek

In die empiriese ondersoek is 'n ex post facto-benadering gebruik. Die proefpersone is die 1987 standerd 7-leerlinge van die Afrikaansmedium Hoërskole in die Lichtenburg komprehensiewe eenheid.

Faktoranalise is die statistiese tegniek wat eerstens gebruik is om al die onafhanklike veranderlikes te bestudeer en vas te stel uit watter onderlig-

gende struktuur die totale verskeidenheid veranderlikes bestaan en onderling hoog met mekaar korreleer (vgl. tabel 4.1). Tweedens is diskriminant ontleding gedoen om die onderboekgroep korrek in verskillende studierigtings te klassifiseer (vgl. tabel 4.4). Die laaste stap was stapsgewyse diskriminant ontleding wat die belangrikste faktore, wat betrekking op die keuse van 'n studierigting het, uit te wys (vgl. tabel 4.5).

Die meetinstrumente wat gebruik is, is die JAT met die geskatte I.K., Kodus-belangstellingsvraelys, Adolescente selfkonsepskaal, vorige prestasie en 'n Biografiese vraelys.

5.6 Gevolgtrekking

Dit blyk dat sowat 20 % van die onderboekgroep, na aanleiding van onrealistiese keuse as risikogevalle geïdentifiseer is. Hierdeur word bevestig dat 'n beduidende persentasie standaard 7-leerlinge 'n wesenlike probleem ten opsigte van vak- en studierigtingkeuse toon.

Die analise van response dui op traagheid en onvermoë om keuses uit te oefen. Hierdie situasie word nog meer nadelig beïnvloed as gevolg van standaard 7-leerlinge se ongevoeligheid vir volwassenes se raad en goedkeuring. Ouers se aspirasies en invloed is minimaal aangesien die meeste standaard 7-leerlinge klaarblyklik self die deurslag gee wanneer hierdie keuse uitgeoefen word.

Die bevindinge van die literatuurstudie word ten opsigte van intelligensie, geslag, vorige prestasie, aanleg en belangstelling in 'n mindere of meerdere mate bevestig as faktore wat 'n relatiewe bydrae ten opsigte van vak- en studierigtingkeuse lewer.

Alhoewel Wiskunde deur stapsgewyse diskriminant ontleding as die belangrikste faktor geïdentifiseer is, het dit geblyk dat persoonlikheidseienskappe en in die besonder dimensies van die selfkonsep 'n deurslaggewende invloed op vak- en studierigtingkeuse uitoefen.

Die risikogevalle het selfkonsep- en persoonlikheidsprobleme openbaar wat noodwendig tot standaard 7-leerlinge se onrealistiese vak- en studierigtingkeuses lei. 'n Negatiewe of lae selfbeeld kan on-

sekerheid, spanning, angs, onverskilligheid en besluiteloosheid tot gevolg hê. Die risikogevalle het oorewegend 'n negatiewe selfbeeld wat 'n beduidende invloed uitoefen op hul vak- en studierigtingkeuse.

Beroepsleidingprogramme lewer waarskynlik 'n onbeduidende bydrae ten opsigte van hierdie groep st. 7-leerlinge se vak- en studierigtingkeuses. Die beroepsleidingprogram het volgens hierdie ondersoek nie daarin geslaag om standaard 7-leerlinge vir hierdie keusemoment gereed te maak nie.

5.7 Aanbevelings

Na aanleiding van die ondersoek word die volgende aanbevelings gemaak:

- i) Die kern van die probleem setel nie in voorskrifte soos vervat in die voorligtingsprogram nie, maar in die implementering van hierdie program. Soortgelyk aan ander nie-eksamenvakke is daar 'n dringende behoefte aan 'n deurlopende kontrolestelsel om sodoende te poog om genoemde voorskrifte wel tot hul reg te laat kom.
- ii) Persoonlikheidsvoorligting, as komponent van voorligting, het 'n noodsaaklike bydrae te lewer aangesien persoonlikheidsdimensies en selfkonsep die st. 7-leerling se vak- en studierigtingkeuse in alle gevalle beïnvloed.
- iii) Leerlinge moet voortdurend persoonlik deur voorligters gekonfronteer word ten opsigte van vak-, studierigting en beroepskeuse asook alternatiewe, die keuse van opleidingsinstansie en die daarmeegepaardgaande toelatingsvereistes - anders verdwyn leerlinge in die massa en bly diégene met probleme onopgemerk. Sonder hierdie benadering kan leerlinge tereg voel dat die skool geen (2 %) bydrae gelewer het tot hul uiteindelijke vak- en studierigtingkeuse.

5.8 Leemtes van die ondersoek

- i) Die ondersoekgroep is in st. 7 getoets, hul uiteindelijke vak- en studierigtingkeuses is in st. 8 gekontroleer, waarna dit geblyk het dat heelwat proefpersone as gevolg van een of ander rede verlore gegaan het.

- ii) Persoonlike onderhoude met proefpersone uit die risikogroep sou wenslik wees om sodoende meer inligting rakende hul besondere vak- en studierigtingkeuses te bekom. Die praktiese uitvoering hiervan was egter onmoontlik as gevolg van die uitgestrektheid van hierdie plattelandse komprehensiewe eenheid.

5.9 Slotopmerking

Die noodsaaklikheid van 'n verantwoordbare vak- en studierigtingkeuse deur bemiddeling van deskundige opvoedkundige voorligting kan nie genoegsaam beklemtoon word nie. Aangesien die huidige praktiese uitvoering van die beroepsleidingsprogram aan sekondêre skole nie behoorlik geïmplementeer word nie en so baie onopgeleide skoolvoorligters hierdie gespesialiseerde diens moet lewer, noodsaak hierdie probleem 'n gekoördineerde benaderingswyse.

B I B L I O G R A F I E

ANTHONY, W.S. 1983. The development of extraversion and ability : analysis of data from a large-scale longitudinal study of children tested at 10-11 and 14-15 years. British journal of educational psychology, 53(3) : 374-379.

BELKIN, G.S. & GRAY, J.L. 1977. Educational psychology. Dubuque, Iowa : Brown.

BEUKES, J.H. 1974. Vakkeusegeregheid na standerd sewe: 'n studie in beroepsoriëntering. Pretoria : Universiteit van Pretoria. (Pedagogiekstudies nr. 77.)

BEUKES, J.H. 1986. So kies st. 10-leerlinge. Kompass, (10) : 1-2, Okt.

BOSHOFF, B. 1982. Die adolessent : sy ontwikkeling en ontwikkelingstake. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers.

BURNS, C.W. & BRASSARD, M.R. 1982. A look at the single parent family : implications for the school psychologist. Psychology in the schools, 19(4) : 487-494.

BUYS, M. 1984. Beroepsvoorligting in die Juniorsekondêre skoolfase. Kompass, (6) : 10-11, Okt.

COMER, J.P. 1986. Parent participation in schools. Phi Delta Kappan, 67(6) : 442-451.

CORNO, L. & MANDINACH, E.B. 1983. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. Educational Psychologist, 18(2) : 88-108.

CROWLEY, A. 1987. Psychological testing in guidance: educational and vocational guidance. Bulletin of the International Bureau of Education (61st year) : 242-243.

DE JONG, S.M.L. 1987. Beroepswaardes as veranderlike in die beroepsoriënteringsituasie. Pretoria. (Referaat gelewer tydens 'n T.O.D.-simposium.)

DE VILLIERS, L. 1983. Beware the "ides" of testing. Kompass, (4) : 6-7, Okt.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN H.S. & VENTER, P.A. 1981 a. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban : Butterworth.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1981 b. Opvoedende leer. Pretoria : Butterworth.

DE WIT, J. & VAN DER VEER, G. 1982. Psychologie van de adolescentie. Nijkerk : Intro.

DONALDSON, B. 1985. Guidance teacher training. Kompass, (8) : 7-8; Okt.

DORNBUSH, S.M., CARLSMITH, J.M., BUSHWALL, S.J., RITTER, P.L., LEIDERMAN, H., HASTORF, A.H. & GROSS, R.T. 1985. Single parents, extended households, and the control of adolescents. Child development, 56 : 326-341.

DU TOIT, B.H. 1983. Handleiding vir die Jung-persoonlikheidsvraelys (JPV) Pretoria : R.G.N.

ELKIND, D. 1980. Investigating intelligence in early adolescence. (In Johnson, M., ed. Toward adolescence : the middle school years. Chicago : Chicago Press, p. 282-294.)

ESKILSON, A., WILEY, M.G., MEUHLBAUER, G. & DODDER, L. 1986. Parental pressure, selfesteem and adolescent reported deviance : bending the twig too far. Adolescence, 21(83) : 501-515.

FRANE, J.W. & HILL, M.A. 1976. Factor analyses as a tool for data analysis. Communications in statistics - theory and methods, 6 : 487-506.

GALLAGHER, J.M. & MANSFIELD, R.S. 1980. Cognitive development in adolescence. (In Adams, J.F., ed. Understanding adolescence : current developments in adolescent psychology. Boston : Allyn and Bacon p.136-163.)

GEIGER, K.M. & TURIEL, E. 1983. Disruptive school behavior and concepts of social convention in early adolescence. Journal of educational psychology, 75(5) : 677-685.

GERDES, L.C., OCHSE, R., STANDER C. & VAN EDE, D. 1981. The developing adult. Durban : Butterworth.

GIBSON, R.L. & MITCHELL, M.H. 1981. Introduction to guidance. New York : Macmillan.

GOUS, H.T. & JACOBS, L.J. 1980. Beroepsvoorligting aan leerlinge en voornemende studente : 'n praktiese handleiding. Pretoria : UNISA.

- GURNEY, P. 1987. Self-esteem enhancement in children : a review of research findings. Educational research, 29(2) : 130-136, June.
- HERSH, R.H., MILLER, J.P. & FIELDING, G.D. 1980. Models of moral education: an appraisal. New York : Longman.
- HILL, M. 1987. BMDP users digest : a condensed guide to the BMDP computer programs. BMDP statistical software: California.
- JACOBS, L.J. & VREY, J.D. 1982. Selfkonsep, diagnose en terapie : 'n opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria : Academica.
- JONES, V.F. 1980. Adolescents with behavior problems : strategies for teaching, counseling, and parent involvement. Boston : Allyn & Bacon.
- JOUBERT, C.J. 1982. Algemene skoolvoorligting. Johannesburg : McGraw-Hill.
- KAHN, J. & WRIGHT, S.E. 1980. Human growth and the development of personality. New York : Pergamon Press.
- KAMII, C. 1984. Autonomy : the aim of education envisioned by Piaget. Phi Delta Kappan, 65 (410-415).
- KERLINGER, F.N. & PEDHAZER, E.J. 1973. Multiple regression in behavioral research. New York : Holt, Rinehart. Winston.
- KILIAN, J.G. 1986. Die betrokkenheid van die kind by sy beroepsidentiteitsvorming. Educare, 15(2):85.
- KILIAN, J.G. 1987. Die funksie van die onderwysadviseur : loopbaanaangeleenthede ten aansien van beroepsvoorligting aan die primêreskoolleerling. (Referaat gelewer tydens Simposium. T.O.D. Opvoedkundige Hulpdiens.) Pretoria.
- KIRKCALDY, B.D. 1984. Influence of personality variables on performance. Perceptual and motor skills, 58 : 640-642.
- KLOPPER, C. & NEL, J. DU P. 1985. Die problematiek rondom die skolastiese prestasie en houding van die st. 9-seun. (Referaat gelewer tydens O.H.D. Simposium.) Pretoria.
- KODUS, 1978. Voorlopige handleiding vir die Kodus-belangstellingsvraelys. Opgestel deur die Sielkundige en Voorligtingsdiens, Departement van Onderwys, Kaapstad en die Buro vir Studentevoorligting, Universiteit van Stellenbosch. Kaapstad.

KOK, J.C. 1982. Die junior sekondêre skooljare. Durban : Butterworth.

KRUGER, E.G. 1983. Die gesin as primêre opvoedingsmilieu : 'n herwaarderling. Educare, 12(2) : 30-39.

KRUGER, H.B. 1975. Beroepsleiding as opvoeding tot beroepsvolwassenheid. Johannesburg. (Oriënteringskursus in Voorligting.)

KRUGER, H.B. 1980. Algemene voorligting vir onderwysstude-
dente. Durban : Butterworth.

KRUGER, H.B. 1985. Skoolvoorligting. (Ongepubliseerde dik-
taat.) Potchefstroom : Departement Voorligting en Ortopeda-
gogiek, PU vir CHO.

LABUSCHAGNE, J.F. & DE BEER, J.J. 1984. Die moontlike voor-
spelling van vakprestasie met behulp van verkenningsmedia.
Pretoria : R.G.N.

LAMPRECHT, J.C. 1987. Die oorgangsproblematiek van stan-
dard vyf na standaard ses. (Referaat gelewer tydens Gespreks-
groep : Skool/Universiteit - "Van Laer- na Hoërskool".)
Johannesburg : RAU.

LAUBSCHER, T.L. 1986. 'n Onderzoek van die gebruikswaarde
van die Adolescente-selfkonsepskaal (ASKS) in Beroepsleiding.
Pretoria. (Referaat gelewer tydens T.O.D. Onderwys hulpdien-
simposium.)

LE ROUX, J.G. 1986. 'n Onderzoek na moontlike oorsake vir
skolastiese onderprestering. Educare 15(1) : 56-64.

LOUW, W.J. 1987. Maak die onderwyser ook foute? (Referaat
gelewer tydens simposium : Die moderne gesin-aktuele proble-
me.) Pretoria : U.P.

MADGE, M.A. & DU TOIT, L.B.H. 1975. Handleiding vir die
Hoërskool-Persoonlikheidsvraelys (HSPV). Pretoria : RGN.
Instituut vir Psigometrie se Navorsing.

MAKINDE, O. 1984. Fundamentals of guidance and counselling.
London : Macmillan.

MARAIS, J.L. 1982. Voorligting in die primêre skool.
Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

MARAIS, J.L. 1985. Is ons kinders toegerus vir die lewe na
matriek? Fokus, 13(4) : 133-138.

MARAIS, J.L. 1988. Humor in beroepsvoorligting. (Referaat gelewer tydens Voorligtingsimposium U.P.E. 28 Sept.)

MARAIS, J.L., SCHUTTE, C.P. & STEYN, H.S. 1987. Enkele nie-kognitiewe faktore en die akademiese prestasie van HOD(N)-studente met 'n geesteswetenskaplike agtergrond. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 7(4) : 246-247).

MARION, P.B. 1985. Relationships of self-image in high school with attendance and grade point average at post-secondary educational institutions. College and university, 60(4) : 328-335.

MARSH, H.W. 1984. Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. Journal of educational psychology, 76(6) : 1291-1308.

McMAHON, R.C., PULVINO, C.J. & SANBORN, M.P. 1982. Value consistency of superior achievers. Adolescents, 17(68) : 801-813.

MELLET, S.M. 1984. Wiskundeangas en die invloed daarvan op Wiskundeprestasie. Educare, 13(2), 102-106.

MEYER, W.F., WEYERS, A. 1984. Basiese konsepte van die ontwikkelingspsigologie. (In Louw, D.A., Gerdes, L.C., Meyer, W. F. ed. Menslike Ontwikkeling.) Pretoria : HAUM 5-51.

MONTEITH, J.L. DE K. 1984. Die identifisering van faktore wat die akademiese prestasie van eerstejaarstudente beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Departement Psigo-Opvoedkunde.)

MONTEITH, J.L. DE K. 1987. Geslagsverskille in prestasie in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde. Na-Sekondêre Onderwys. Publikasiereeks van Opvoedkunde vereniging van Suid-Afrika nr. 21.

MONTEITH, J.L. DE K., POSTMA, F., SCOTT, M. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1986. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Potchefstroom. PU vir CHO.

NASIONALE MANNEKRAGKOMMISSIE. 1980. Verslag van die Nasionale Mannekragskommissie in sake Hoëvlakmannekrags in S.A. Verslag 1/80. Pretoria : Staatsdrukker.

NIELSEN, L. 1984. Teaching adolescents the skills of self-management. Clearing House, 1 : 32-35.

NIEUWENHUIS, F.J. 1983. Die ontwikkeling van 'n beroepsbeeld by die primêre- en sekondêreskoolkind. (Proefskrif (D.Ed.) - RAU.)

NIEUWENHUIS, F.J., WEIDEMAN, B.P. & DE KLERK, J.T. 1984. Skoolvoorligtingstelsels in die R.S.A. Verslag O-158. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing.

OOSTHUIZEN, J.D. 1982. Identiteitsvorming as taak van skoolvoorligting. Educare, (11) : 10-21.

PELSE, F.C. 1984. Die invloed van studiehouding, studiegewoontes en studiemetodes op die skolastiese prestasie van leerlinge. Pretoria. (Referaat gelewer tydens T.O.D. Opvoedkundigehulpdienssimposium.)

PETRICK, H.C. 1986. Idiografiese navorsing binne die raamwerk van die empiriese opvoedkunde. Educare, 15(2) : 3-20.

POSTMA, F. 1986. Die sosiale ontwikkeling van die adolescent. (In Monteith J.L. de K. ed. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Potchefstroom : PU vir CHO, 93-117.)

PRETORIUS, J.W.M. 1987. Die kwesbaarheid van die moderne gesin. (Referaat gelewer tydens simposium. "Die gesin in krisis" aangebied op 15 Mei deur T.O.D. en die kinderleidinginstituut, U.P.)

RAATH, M.C.G. 1986. Die implikasies van 'n negatiewe self-konsep vir die wording van die seniorprimêreskoolkind. Educare, 15(2) : 88.

RICE, F.P. 1981. The adolescent: development, relationships, and culture. Boston : Allyn & Bacon.

ROUX, N. 1984. Onderwys vir hoogbegaafde onderpresteerders vereis besondere aandag. Kompass, (5) : 10-11, April.

SABATELLI, R.M. & MAZOR, A. 1985. Differentiation, individuation, and identity formation : the integration of family system and individual developmental perspectives. Adolescence, 20(79) : Fall 619-633.

SAMSON, J.P. & LOESCH, L.C. 1981. Relationships among work values and job knowledge. Vocational Guidance Quarterly, March 1981, 229-235.

SAS INSTITUTE INC. 1985. SAS User's Guide, statistics, versions. Cary, NC.

SAUER, G.W. 1987. Op soek na 'n verantwoordbare beroepskeuse-hulpverleningspraktyk. (Referaat gelewer tydens T.O.D. Onderwys hulpsimposium.) Pretoria.

SCHUERGER, J.M. & KUNA, D.L. 1987. Adolescent personality and school and college performance : a follow-up study. Psychology in the schools, (24) : July 281-285.

SCOTT, M. 1984. Persoonlikheid as voorspeller van akademiese prestasie. Potchefstroom. (Skripsie (M.Ed.) - PU vir CHO.)

SCOTT, M. 1986. Ontwikkeling in opvoedingsperspektief. (In Monteith, J.L. de K., red. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Potchefstroom : PU vir CHO. p.25-49.)

SCOTT, M. & MONTEITH, J.L. DE K. 1987. Differential contribution of personality to the explanation of variance in achievement in the first language and mathematics at high school level. Psychology in the schools, 24 : 78-83, Jan.

SILCOCK, P.J. 1984. Aspects of adolescent social-cognitive development : a cross-sectional study of social judgement in early adolescence. Educational review, 36(1) : 27-36.

SKAALVIK, E.M. 1984. Academic achievement, self-esteem, and valuing of the school: some sex differences. British journal of educational psychology, 53(3) : 299-306.

SMIT, H.V. 1987. Aspekte van die problematiek rondom die oorgang van die skool na die Universiteit. Na-sekondêre Onderwys. (Publikasiereeks van Opvoedkunde Vereniging van Suid-Afrika nr. 21.)

SMITH, M. & MATTHEW, V. 1983. Your choice at 13+. Cambridge : Hobsons Press.

STEYN, H.J. 1983. Onderprestasie en die onderwys- en beroepskeuse van die verstandelik begaafde kind. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - UNISA.)

STEYN, H.J. 1985 a. Onderprestasie en die onderwys- en beroepskeuse van die verstandelik begaafde kind. (Referaat gelewer tydens T.O.D. Onderwys hulpsimposium.) Pretoria.

STEYN, I.N. 1985 b. Die taak van die Voorligter met betrekking tot individuele verskille by kinders. Potchefstroom : PU vir CHO. Departement Voorligting en Besondere Onderwys.

SUPER, D.E. 1983. Assessment in career guidance : toward truly developmental counselling. Personnel and guidance journal, 61(9) : 555-562.

TERBLANCHE, S.J. 1981. Die verband tussen selfkonsep en afwykende gedrag by sekondêre skoolleerlinge. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - UNISA.)

THOM, D.P. 1984. Adolessensie. (In Louw, D.A., Gerdes, L.C. & Meyer, W.F. ed. Menslike ontwikkeling. Pretoria : HAUM. p.339-407.)

VAN DEN BERG, A.R. 1986. Intelligence measurement and item banking in the USA. Kompass, (10) : 3-4, Okt.

VAN DER WESTHUIZEN, J.G.L. 1980. Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse as hulpmiddels by skoolvoortligting. Pretoria : Instituut vir Psigometriese Navorsing.

VAN DER WESTHUYSEN, T.W.B. & SCHOEMAN, W.J. 1984. Die middelkinderjare. (In Louw, D.A., Gerdes, L.C. & Meyer, W.F. reds. Menslike ontwikkeling. Pretoria : HAUM. p. 92-178.)

VAN WYK, S.T. 1985. Beroepsoriëntering aan die jeugdige in 'n snel veranderende samelewing. Verhandeling (M.Ed.) Universiteit van Pretoria.

VELICER, W.F., PEACOCK, A.C. & JACKSON, D.N. 1982. A comparison of component and factor patterns : a Monte Carlo approach. Multivariate behavioral research, 17 : 371-388.

VERHAGE, H.M. 1984. Loopbaanontwikkeling en mannekragbenutting op nasionale vlak. (Referaat gelewer tydens 'n voorligtingsimposium gedurende Oktober, Departement Voortligting en Ortopedagogiek, Psigologie en Studentevoortligting, PU vir CHO.) (Ongepubliseer.)

VERSTER, T.L. 1984. Die kind in ons midde. Educare, 13(2) : 5-17.

VERWEY, F.A. & WOLMARANS, J.J. 1980. Handleiding vir die Junior Aanlegtoets (JAT.) Pretoria : R.G.N., Instituut vir Psigometriese Navorsing.

VISSER, J.C.P.N. 1980. Die aktualisering van persoonsmoontlikhede en sinvolle beroepskeuse. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - UNISA.)

VISSER, J.C.P.N. 1984. Die invloed van onderprestasie op mannekragbenutting. Pretoria. (Referaat gelewer tydens T.O.D. Onderwys hulpsimposium.)

VON MOLLENDORF, J.W. 1983. Inligting as noodsaaklike komponent van 'n loopbaanonderwysopset. (Referaat gelewer tydens 'n Voorligtingsimposium by die PU vir CHO, Okt. 1983.) Potchefstroom.

VREY, J.D. 1979. Die opvoedeling en sy selfaktualisering. Pretoria : UNISA.

VREY J.D. & JACOBS, L.J. 1982. Die self, selfidentiteit en selfkonsep. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 2(3) : 96-102.

VREY, J.D. 1983. Values in pedotherapy. Educare, 12(2) : 22-29.

VREY, J.D. s.j. Handleiding vir die adolessente selfkonsep-skaal. Pretoria : UNISA.
