

**'n Akademiese steunraamwerk vir
onderwysstudente in die leerarea Ekonomiese en
Bestuurswetenskappe**

LOUIS JACOBUS VAN STADEN

11057491

Proefskrif voorgelê vir die graad
Philosophiae Doctor (Educationis)
aan die Potchefstroom-kampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof. C. Nel

September 2011

**Opgedra aan my pa Koos en ma Baby
wat my geleer het wat uithouvermoë is en ook aan my
oorlede vriend Nico van den Heever.**

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag die volgende individue en belanghebbendes bedank, sonder wie se samewerking die navorsing nie moontlik sou wees nie:

- Alle eer gaan aan die Hemelse Vader vir die vermoë en krag wat Hy my geskenk het en ook vir sy oneindigende liefde.
- My vrou, Uzanne, en my kinders, Cobus en Sunelle, vir julle liefde, geduld, bystand, lojaliteit en geloof in my en ook vir alles wat julle opgeoffer het.
- Prof. C. Nel, my promotor, vir al die leiding, bystand, toewyding, baie geduld, asook die vinnige en akkurate terugvoer wat ek telkens ontvang het.
- Prof. B.W. Richter, Direkteur SKS, vir al sy hulp tydens my studietydperk.
- Prof. C. Roux, vir al die finansiële ondersteuning om my studie te kan voltooi.
- My kollegas, vir julle geduld en toewyding, asook die insette en bydraes tot die studie.
- Dr. S. Ellis van Statistiese Konsultasie-dienste van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroom-kampus, vir die bystand rakende die statistiese analise wat in die studie gebruik is.
- Dr. M. Esterhuizen, vir die taalversorging van die tesis se inhoudelike teksgedeeltes.
- Me. A.Coetzee vir die bibliografiese versorging.
- Me. S. Van Biljon vir die tegniese versorging.
- My familie en vriende, vir julle belangstelling, bemoediging en geloof in my.

OPSOMMING

'N AKADEMIESE STEUNRAAMWERK VIR ONDERWYSSTUDENTE IN DIE LEERAREA EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE

Studente arriveer by hoërondewysinstellings sonder die akademiese geletterdheidsvaardighede wat benodig word om 'n sukses van hulle studies te maak. Die swak deurvloeyfer aan hoërondewysinstellings in Suid-Afrika getuig hiervan. Die probleem is dat hierdie situasie nie spontaan gaan verander nie, maar dat daadwerklike optrede in die sleutelaspekte van die hoërondewysinstelling se onderrig en akademiese ondersteuningsprosesse moet plaasvind. Hoërondewysinstellings behoort aanspreeklikheid te aanvaar en effektiewe akademiese ondersteuningsmeganismes in werking te stel om sodoende te verseker dat studente afkomstig van sekondêre skole wel die nodige akademiese ondersteuning ontvang wat sal verseker dat hulle 'n sukses van hulle studies maak. Akademiese ondersteuning aan studente moet ook nie generies van aard wees nie, maar vakdissipline-spesifiek andersins sien die studente dit nie as waardevol vir hulle studies nie en woon nie die klasse by nie.

Akademiese ondersteuning aan die Noordwes-Universiteit (NWU) is ondersoek en daar is bevind dat die akademiese ondersteuningsmodules en ook aanvullende fasilitering soos tans aangebied meer vakdissipline-spesifiek moet wees en dat aanvullende fasilitering nie net by die risiko-modules aangebied moet word nie, maar ook by ander modules.

In hierdie navorsing is van 'n gekombineerde navorsingsontwerp (*Mixed Method Research Design*) gebruik gemaak wat beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing insluit. In die kwantitatiewe navorsing is vraelyste en 'n leesvaardigheidstoets gebruik, en in die kwalitatiewe navorsing fokusgroep- en individuele onderhoude.

Die volgende is uit die navorsing bevind:

- Studente se leesvermoë is swak en hulle toon nie die nodige begrip van wat hulle lees nie.

- Studente leer werk in die meerderheid van die gevalle slegs oppervlakkig om seker te maak dat hulle die kursus slaag. Hulle lees nie wyer om meer diepgaande kennis van die betrokke vakinhoud te bekom nie.
- Daar is wel 'n verband tussen die lees- en leerprofile van studente en hulle akademiese prestasie.

'n Akademiese ondersteuningsraamwerk is ontwikkel om aan Ekonomiese en Bestuurswetenskap (EBW)-onderwysstudente vakspesifieke akademiese ondersteuning te bied. Studente word aan verskeie vorme van vakspesifieke akademiese ondersteuning onderwerp om hierdeur die ontwikkeling van die vereiste akademiese vaardighede te verseker. Studente word sodoende aangemoedig om die teorie by die praktyk te voeg en alle akademiese ondersteuning wat aangebied word, is vakdisipline-spesifiek. Hierdie raamwerk kan ook aangepas word vir ander modules en studierigtings.

SUMMARY

AN ACADEMIC SUPPORT FRAMEWORK FOR TEACHER STUDENTS IN THE LEARNING AREA ECONOMIC AND MANAGEMENT SCIENCES

Students arrive at higher education institutions without the academic literacy skills needed to succeed in their studies. The poor throughput rate at higher education institutions in South Africa bears testimony to this fact. The problem is that this situation will not change spontaneously; real action will have to take place in the key aspects of the teaching and academic support processes of the higher education institutions. Higher education institutions should accept accountability and put in place effective academic support mechanisms to ensure that students from secondary schools do indeed receive the academic support that will guarantee success in their studies. Academic support for students should also not be of a generic nature, but subject specific else the students do not consider it of value to their studies and thus do not attend the classes.

Academic support at Northwest University (NWU) has been investigated and the finding is that the academic support modules as well as the supplemental instruction as it is currently presented should be more subject discipline specific and that supplemental instruction should not only be presented in the risk modules, but also in other modules.

In this research, a Mixed Method Research Design was applied which includes both qualitative and quantitative research. In the quantitative research, questionnaires and a reading skills test were used, and in the qualitative research, focus group and individual interviews.

The following was found from the research:

- Students' reading ability is poor and they do not exhibit the necessary understanding of what they read.
- In most cases, students only learn work superficially to ensure they pass the course. They do not read expansively to gather more in-depth knowledge concerning the specific subject.

- A relationship does indeed exist between students' reading and learning profiles and their academic performance.

An academic support framework was developed to give EMS teacher students subject specific academic support. Students are subjected to several forms of subject specific academic support to ensure the development of the required academic skills. In so doing, students are encouraged to add theory to practice, and all academic support given is subject specific. This framework can also be adapted for other modules and study courses.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS.....		ii
OPSOMMING		iii
SUMMARY		v
INHOUDSOPGAWE		vii
HOOFSTUK 1	INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1	Probleemstelling en motivering	1
1.2	Konseptuele raamwerk	2
1.3	Oorsig van relevante literatuur	3
1.4	Navorsingsdoelwitte	6
1.5	Metode van navorsing	7
1.5.1	Literatuuroorsig	7
1.5.2	Navorsingsparadigma.....	7
1.5.3	Navorsingsontwerp	7
1.6	Hoofstuk-indeling.....	9
HOOFSTUK 2	AKADEMIESE PRESTASIE EN STEUN BINNE DIE HOËRONDERWYSSTELSEL	11
2.1	INLEIDING	11
2.2	KONSTRUKTIVISME AS KONSEPTUELE ONDERBOU	12
2.3	LEERBENADERINGS	14
2.3.1	Inleiding	14
2.3.2	Belangrikheid van leerbenaderings.....	15

2.3.3	Begrip van diep- en oppervlakkige leer.....	19
2.4	VOORGRAADSE STUDENTEPRESTASIEPATRONE IN SUID-AFRIKA.....	26
2.5	BETEKENISVOLHEID VAN DIE PRESTASIEPATRONE.....	31
2.6	AKADEMIESE FAKTORE WAT 'N IMPAK HET OP STUDENTE SE PRESTASIEPATRONE	32
2.6.1	Akademiegeletterdheid	32
2.6.2	Selfgereguleerde leer	33
2.7	BY WIE LÊ DIE VERANTWOORDELIKHEID VIR DIE VERBETERING VAN STUDENTEPRESTASIE?.....	47
2.8	DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT SE INSTITUSIONELE AKADEMIESE ONDERSTEUNINGSTELSE.....	49
2.8.1	Doelwitte van die NWU se onderrig- en leerbeleid.....	49
2.8.2	Akademieontwikkeling en ondersteuningstrukture	52
2.8.3	Vorme van akademiese ondersteuning aan die NWU.....	53
2.9	SAMEVATTING.....	55
HOOFSTUK 3	AKADEMIESE GELETTERDHEIDSONDERSTEUNING	57
3.1	INLEIDING	57
3.2	DEFINISIE VAN AKADEMIESE GELETTERDHEID	58
3.3	AKADEMIESE GELETTERDHEIDSONDERSTEUNINGSMODELLE	60
3.3.1	Die “Doen-Niks-Model”	61
3.3.2	Generiese akademiese ondersteuningsmodel	62
3.3.3	Vakdisipline-spesifieke akademiese geletterdheid	66

3.4	AKADEMIESE ONDERSTEUNINGSPROGRAMME AAN DIE NWU.....	71
3.4.1	Akademiegeleletterdheidsmodules	71
3.4.2	Aanvullende fasileringsprogram	72
3.5	SAMEVATTING	85
HOOFSTUK 4	NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –ONTWERP	86
4.1	INLEIDING	86
4.2	DOEL VAN DIE EMPIRIESE STUDIE	86
4.3	DIE GEMENGDENAVORSINGSONTWERP	87
4.3.1	Definisies van ’n gemengdenavorsingsontwerp	87
4.3.2	Die doel van die gemengdenavorsingsontwerp	88
4.3.3	Die waarde van die gemengdenavorsingsontwerp.....	88
4.3.4	Spesifieke ontwerp	89
4.3.5	Navorsingsparadigma.....	93
4.4	KWANTITATIEWE NAVORSING	94
4.4.1	Studiepopulasie en selektering	95
4.4.2	Terugvoerkoers	95
4.4.3	Vraelyste	96
4.4.4	Geldigheid en betroubaarheid van kwantitatiewe navorsing	98
4.4.5	Leesvaardighede	101
4.4.6	Statistiese data-analise.....	101
4.5	KWALITATIEWE NAVORSING	103
4.5.1	Kenmerke van kwalitatiewe navorsing	103

4.5.2	Studiepopulasie	104
4.5.3	Fokusgroepsessies.....	105
4.5.4	Individuele onderhoude	105
4.5.5	Geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe data	106
4.5.6	Data-insamelings- en analiseprosedure.....	107
4.6	ETIESE ASPEKTE	109
4.7	SLOT	110
HOOFSTUK 5	RESULTATE EN BESPREKING.....	111
5.1	INLEIDING	111
5.2	DIE AKADEMIESE LEESPROFIELE VAN EBW- ONDERWYSSTUDENTE	112
5.2.1	Analise van kwantitatiewe data.....	113
5.2.2	Analise van kwalitatiewe data.....	117
5.3	'N AKADEMIESE LEERPROFIEL VAN EBW- ONDERWYSSTUDENTE	120
5.3.1	'n Akademiese leerprofiel van EBW-onderwysstudente volgens die RSPQ	120
5.3.2	'n Akademiese leerprofiel van EBW-onderwysstudente volgens die MSLQ	129
5.4	'N VERGELYKING VAN EERSTE-, TWEEDE-, DERDE- EN VIERDEJAARSTUDENTE SE LEES- EN LEERPROFIELE.....	152
5.4.1	'n Vergelyking van modulepunt (akademiese prestasie) van EBW-onderwysstudente	152
5.4.2	'n Vergelyking van leesprofiele van EBW-onderwysstudente.....	152
5.4.3	'n Vergelyking van leerprofiele van EBW-onderwysstudente	153

5.5	DIE VERBAND TUSSEN LEES-, LEERPROFIELE EN AKADEMIESE PRESTASIE SOOS BEPAAL DEUR DIE MODULEPUNT VAN EBW-ONDERWYSSTUDENTE	159
5.5.1	Die verband tussen leesprofile en akademiese prestasie van EBW-onderwysstudente	159
5.5.2	Die verband tussen leerprofile en akademiese prestasie van EBW-onderwysstudente volgens die RSPQ	160
5.5.3	Die verband tussen motiveringstrategieë vir leer en die modulepunt van EBW-onderwysstudente volgens die MSLQ	160
5.6	SAMEVATTING	170
HOOFSTUK 6	'N AKADEMIESE ONDERSTEUNINGSRAAMWERK VIR ONDERWYSSTUDENTE IN EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE	171
6.1	INLEIDING	171
6.2	VOORGESTELDE AKADEMIESE ONDERSTEUNINGS- RAAMWERK VIR EBW-ONDERWYSSTUDENTE	171
6.2.1	Die siftingsassessering	175
6.2.2	Ondersteuning in die verskillende kernkurrikulum-modules	176
6.2.3	Die dosent (D1)	176
6.2.4	Die praktyk (D2).....	181
6.3	EKSTERNE AKADEMIESE ONDERSTEUNING (D3)	183
6.3.1	AGLA.....	183
6.3.2	Aanvullende fasilitering.....	186
6.4	INTERNE AKADEMIESE ONDERSTEUNING (D4).....	189
6.5	AANVULLENDE LEES- EN LEERONDERSTEUNING (D5)	190

6.6	INTENSIEWE LEES- EN LEERONDERSTEUNING (D6)	191
6.7	SAMEVATTING	191
HOOFSTUK 7	BEVINDINGS EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING ...	193
7.1	INLEIDING	193
7.2	'N OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUKKE	193
7.3	NAVORSINGSBEVINDINGS.....	195
7.3.1	Teoretiese bevindings	196
7.3.2	Empiriese bevindings	196
7.4	AKADEMIESE STEUNRAAMWERK AAN EBW- ONDERWYSSTUDENTE	197
7.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.....	198
7.6	BYDRAE VAN DIE STUDIE	198
7.7	SLOT	199
BIBLIOGRAFIE		200
BYLAAG A	HERSIENE STUDIEPROSES VRAELYS.....	245
BYLAAG B	VRAELYS OOR MOTIVERINGSTRATEGIEË VIR LEER	248
BYLAAG C	Kwalitatiewe navorsingsvrae aan belanghebbendes.....	254
BYLAAG D:	Proefskrif.....	256
BYLAAG E	Verklaring.....	257

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1:	Biggs se algemene model van die studieproses (Biggs, 1987:61)	16
Figuur 2.2:	Biggs se sisteemmodel van die studieproses (Biggs, 1999)	17
Figuur 2.3:	Fases van selfgereguleerde leer.....	36
Figuur 4.1:	Triangulasieontwerp: “ <i>Convergence design</i> ” (aangepas uit: Creswell & Plano Clark, 2007: 63).....	90
Figuur 6.1:	’n Akademiese ondersteuningsraamwerk vir EWB-onderwysstudente	174
Diagram 6.1:	Begripskaart van individuele faktore wat ’n invloed het op die verbruiker se besluitnemingsproses.....	188

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1:	Die motiewe en strategieë van studente se leerbenaderings (Biggs, 1987)	20
Tabel 2.2:	Spesifieke verbandhoudende doelwitte en aktiwiteite	51
Tabel 4.1:	Terugvoer op vraelyste	95
Tabel 4.2:	Uiteensetting van MSLQ	96
Tabel 4.3:	Uiteensetting van RSPQ	98
Tabel 4.4:	Die Cronbach Alpha-waardes vir die MSLQ	99
Tabel 4.5:	Die Cronbach Alpha-waardes vir die RSPQ	100
Tabel 4.6:	Konstrakte se betroubaarheid was kleiner as 0.5 is	101
Tabel 5.1:	Leesvlaknorme	112
Tabel 5.2:	Leesvlaknorme op die rekenaar en papier	113
Tabel 5.3:	Leesvaardighede (eerstejaarstudente)	114
Tabel 5.4:	Leesvaardighede (tweedejaarstudente)	114
Tabel 5.5:	Leesvaardighede (derdejaarstudente)	115
Tabel 5.6:	Leesvaardighede (vierdejaarstudente)	116
Tabel 5.7:	Akademiese leerprofiel van eerste- tot vierdejaar- EBW-onderwysstudente (RSPQ)	128
Tabel 5.8:	Akademiese leerprofiel van eerstejaar- EBW-onderwysstudente	148
Tabel 5.9:	Akademiese leerprofiel van tweedejaar- EBW-onderwysstudente	149
Tabel 5.10:	Akademiese leerprofiel van derdejaar- EBW-onderwysstudente	150

Tabel 5.11:	Akademiese leerprofiel van vierdejaar- EBW-onderwysstudente	151
Tabel 5.12:	ANOVA en Post Hoc Tukey-toets van die lees- en leerprofiel.....	158
Tabel 5.13:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir eerstejaaronderwysstudente: RSPQ	162
Tabel 5.14:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir tweedejaaronderwysstudente: RSPQ	163
Tabel 5.15:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir derdejaaronderwysstudente: RSPQ	164
Tabel 5.16:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir vierdejaaronderwysstudente: RSPQ	165
Tabel 5.17:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir eerstejaaronderwysstudente: MSLQ	166
Tabel 5.18:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir tweedejaaronderwysstudente: MSLQ	167
Tabel 5.19:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir derdejaaronderwysstudente: MSLQ	168
Tabel 5.20:	Pearson Produkmomentkorrelasie vir vierdejaaronderwysstudente: MSLQ	169
Tabel 6.1:	Woordeskatmatriks van individuele faktore wat 'n invloed het op die verbruiker se besluitnemingsproses.....	189

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Probleemstelling en motivering

Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996 (Wet 108 van 1996), verskaf die grondslag vir die transformasie en ontwikkeling van die kurrikulum in Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2003:1). Ongeag hierdie grondslag en 17 jaar van demokrasie in Suid-Afrika ondervind hoërondewysinstellings steeds probleme met die deurvloeiwyse van studente. Scott *et al.* (2007:2) is van mening dat die verbetering in die aantal studente wat tot hoërondewysinstellings toegelaat word, nie so geslaagd is as wat aanvanklik verwag is nie, en ook dat die hoërondewysstelsel as 'n geheel se deurvloeiwyse nie na wense is nie. Hiermee word geïmpliseer dat studente by hoërondewysinstellings inskryf, maar nie hulle graad voltooi nie en dat die probleem toegeskryf kan word aan sekere faktore wat studente voor en tydens hulle studietydperk ondervind.

Die probleem van swak studentedeurvloei is volgens Scott *et al.* (2007:2) nie 'n eenvoudige saak nie, maar kompleks van aard. Hierdie komplekse probleem word veroorsaak deur 'n verskeidenheid aspekte wat van instansie tot instansie kan verskil. Scott *et al.* (2007:2) noem enkele sake wat 'n moontlike invloed kan hê, naamlik *“lack of preparedness of students and staff, the nature and organisation of teaching and learning, the appropriateness of content assessment methods, and the lack of professionalisation of academic staff”*. Jones *et al.* (2008:42) sluit hierby aan en noem die volgende bykomende faktore: die onvermoë van studente om onafhanklik te werk en te dink, ontoereikende tydsbestuur, 'n gebrek aan verwante studievaaardighede, onbedreweheid in die onderrigtaal en onvoldoende onderrig- en leerondersteuning by universiteite.

Goodall (1996:7) is van mening dat dit in enige situasie maklik is om probleme te identifiseer, maar veel moeiliker om uitvoerbare oplossings daarvoor te vind. Allan en Clarke (2007:1) wys op die hernude aanmoediging vir die ondersteuning van leerontwikkeling by studente wat aan

hoëronderwysinstellings verbonde is. Gevolglik behoort die betrokke instellings die probleemfaktore te ondersoek en veel meer aandag te skenk aan akademiese ondersteuningsprogramme om studente in hulle studietydperk by te staan, ten einde seker te maak dat meer studente hulle studie suksesvol voltooi.

Die doel van hierdie studie is om op grond van geïdentifiseerde lees- en leer faktore by eertse tot vierde jaar studente 'n akademiese ondersteuningsraamwerk te ontwikkel vir onderwysstudente in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe.

1.2 Konseptuele raamwerk

Die konseptuele raamwerk van hierdie studie is hoofsaaklik gebaseer op die teorie van konstruktivisme. 'n Konstruktivisties-gebaseerde leeromgewing word gekenmerk deur probleemoplossingsaktiwiteite, die skep van stimulerende leeromgewings, koöperatiewe leer, die bevordering van leer deur ontdekking en die toepassing van betroubare assesseringsmetodes.

Volgens Ram (1996:89) en Roblyer *et al.* (1997:72) is 'n konstruktivistiese benadering daarop gemik om studente in staat te stel om hulle eie leer te bestuur en metakognitiewe vaardighede in die proses te ontwikkel.

Golightly (2005:2) beklemtoon dat die opleiding van onderwysstudente aan tersiêre instellings wat onderrig en leer betref, in ooreenstemming moet wees met wat van hulle as onderwysers in die skoolpraktyk verwag word. Navorsing toon dat onderwysstudente wat op 'n aktiewe wyse geleer het, meer geneig is om lesse te beplan wat aktiewe kenniskonstruksie fasiliteer (Stofflett & Stoddardt, 1994:45).

Konstruktivisme sluit twee hooffokusareas in, naamlik kognitiewe en sosiale konstruktivisme. Die kognitiewe konstruktiviste fokus op kennisverwerwing deur middel van ondersoeking en ontdekking waartydens die onderiggewer as 'n fasiliteerder optree (Prawat, 1992:359). Die sosiaal-konstruktivistiese benadering is gebaseer op die grondliggende aanname dat mense kennis konstrueer deur die interaksie tussen hulle bestaande kennis en oortuigings, en nuwe idees of situasies waarmee hulle binne 'n sosiale omgewing of milieu in aanraking kom (Richardson, 1997:3,7). Vir die doel van die huidige studie is die onderrig- en leergebeure,

asook die voorsiene akademiese ondersteuningsraamwerk bestudeer vanuit die aangeduide konstruktivisme as konseptuele onderbou.

1.3 Oorsig van relevante literatuur

Moeketsie en Maile (2008:1) wys in hulle verslag daarop dat slegs 15% van Suid-Afrikaanse studente hulle graadkursusse met sukses voltooi; die laagste slaagsyfer in hierdie verband ter wêreld. Die voormalige Minister van Onderwys het met reg opgemerk dat die gegradueerde uitset van die hoëronderwyssektor nie aan die nasionale behoefte in die twee sleutelareas van ekonomiese groei en sosiale samehorigheid voldoen nie (Pandor, 2005). Dit wek kommer dat die uitset van die hoëronderwysinstellings nie na wense is nie, terwyl die uitset van gegradueerdes die unieke verantwoordelikheid van hierdie sektor is. Scott *et al.* (2007:21) bevestig laasgenoemde stelling deur te sê dat *“since the majority of students entering the sector are not completing their studies, it can reasonably be inferred that the existing system is not effective in contemporary conditions”*.

Die probleem wat ontstaan, is dat hierdie onderprestasie nie spontaan gaan verander nie, maar dat daadwerklike optrede in die sleutelaspekte van die hoëronderwysinstellings se onderrig en akademiese ondersteuningsprosesse moet plaasvind. Volgens Swartz en Foley (1996:38) moet universiteite hierdie probleem oplos met behoud van akademiese onafhanklikheid en ook terselfdertyd die vaardighede onderrig wat van toekomstige werkgewers verwag word. Scott *et al.* (2007:20) is van mening dat die doel van ’n hoër uitset moet wees om beter gebruik te maak van die land se mensehulpbronne deur die skep van geleenthede waar ’n groter aantal van die individue wat by hoëronderwysinstellings inskryf, hulle studies suksesvol voltooi. ’n Verdere probleem is dat die beter slaagsyfer in die Senior Sertifikaat-eksamen nie die gevolg is van verbeterde onderrig in die skole nie, maar eerder van ’n verlaging in die standaard deur makliker eksamenvraestelle op te stel (Yeld *et al.*, 2004:1). Dit bring mee dat studente by universiteite toegelaat word op grond van hulle Senior Sertifikaat-uitslae wat nie aan die werklike standaarde vir toelating tot universiteite voldoen nie. Volgens die *Development Policy Research Unit* (2006:19), spartel studente om by te hou met die akademiese werklading van universiteite gegewe die swak voorbereiding aan sekondêre skole en dit lei tot die hoë druipsyfer by tersiêre instellings. Navorsing van Nel en Nel (2008) wat by die Noordwes-Universiteit uitgevoer is, toon dat eerstejaarstudente se leesvermoë op ’n graad 6-vlak is. Dit

lewer verskeie ander probleme met betrekking tot hulle akademiese vordering. Om aan 'n universiteit suksesvol te wees, sal studente 'n begrip moet ontwikkel van hoe om die uitdagende leesvraagstukke wat in hulle spesifieke leerareas verwag word te benader, hoe om te vorder terwyl hulle lees, en ook om te kan bepaal of hulle gevorder het of nie. Die inhoud van leestekste binne die veld van Ekonomiese en Bestuurswetenskappe is byvoorbeeld volgens Richardson (2004:508) *“linear in organisation, and so introduce new terminology, concepts and ideas sequentially, with each new term or idea being dependent to a significant degree on terms and definitions elaborated earlier in the text. Students rarely read these textbooks in this way, and may even skip whole sections when completing a one-semester course.”* Volgens Fox *et al.* (2009:2) het talle voorgraadse studente 'n swak leesbegrip. Hulle sukses in lees rus op wankelrige fondamente as gevolg van 'n passiewe benadering tot lees, 'n groot steun op agtergrondkennis en persoonlike ervarings, en 'n gebrek aan strategiese buigsaamheid.

Die probleem van gebrekkige voorbereiding vir tersiêre studie kan nie deur hoërondewysinstellings geïgnoreer word nie. Universiteite behoort aanspreeklikheid te aanvaar en effektiewe akademiese ondersteuningsmeganismes in werking te stel. Scott *et al.* (2007:56) is van mening dat die uitdaging nie soseer is om die diversiteit van die studente te hanteer nie, maar eerder om die standaard van die onderrig- en leerproses aan te pas tot voordeel van die meerderheid studente. 'n Akademiese ondersteuningsprogram wat die onderprestasië-faktore uitwys en ook onder die loep neem, sal by hoërondewysinstellings gevestig moet word, ten einde die studente na sukses te lei. Rickinson (1998:98) beklemtoon egter dat 'n akademiese ondersteuningsprogram alleen nie voldoende is nie. Hy moedig akademiese personeel aan om proaktief op te tree deur swakker studente te identifiseer voordat hulle druipe. Volgens Lopiano (2008:2) bestaan daar heelwat akademiese ondersteuningsprogramme wat besonder geslaagd is, maar ook andere wat sake só bestuur dat hulle net een stap voor die volgende akademiese krisis probeer bly. Sy is verder van mening dat akademiese steunprogramme deurlopende en sorgvuldige bestuur vereis omdat daar so 'n hoë mate van mislukking voorkom. Dit impliseer dat alle belanghebbendes hulle uiterste bes sal moet doen om die akademiese ondersteuningsprogram te laat slaag.

Om die probleme van die deurvloeyster en die aantal gegradueerdes, soos vermeld deur die *Department of Education* (2001b:10), aan te spreek, het baie hoërondewysinstellings gepoog om ondersteuningsbemiddeling en akademiese ontwikkelingsprogramme te ontwerp om bogenoemde uitdagings die hoof te bied. De Klerk *et al.* (2006) is egter van mening dat baie

van die goed bedoelde en soms duur pogings se resultate teleurstellend was. Een van die redes is die implementering van generiese akademiese vaardigheidsprogramme. Navorsing toon dat sulke programme studente gereeld frustreer en selde in hulle doel slaag (Wingate, 2006). Wingate (2006) veronderstel dat hierdie benadering akademiese vaardighede skei van vakgerigte inhoud en kennis. Drummond *et al.* (1998:21) is van mening dat “*effective approaches need to be built around discipline-specific content*”. Aansluitend hierby stel Cottrell (2001) voor dat akademiese ondersteuningsmodules of -kursusse die beste slaag as dit binne vakspesifieke inhoud aangebied word. Die belangrikste faktor om in gedagte te hou wanneer akademiese vaardigheidsprogramme ontwerp word, is dat die vaardighede wat ingesluit word, betrekking moet hê op dit wat die studente in hulle eie vakdissiplines bestudeer, hoe hulle geassesseer gaan word, en dat dit ’n diepgaande benadering tot leer moet bevorder (Biggs, 1999). Binne die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW)-modules is dit van die uiterste belang dat studente vertrouwd moet wees met die vakterminologie en die kommunikasiewyse as gevolg van die bykomstige praktykgerigte agtergrondkennis wat benodig word en wat ook prakties toegepas kan word.

Thomas (2002b:4) noem etlike aspekte wat daartoe kan bydra om ’n student in sy geheel te ontwikkel, naamlik ondersteun die student deur sy volle studietydperk heen, bied ’n induksieprogram vir nuwe studente aan, prioritiseer die universiteitshulpbronne vir studente, ontwerp ’n diagnostiese benadering om die studente in te lig oor die aanbieding van leerondersteuning, ontwikkel die kurrikulum, stel persoonlike voogde aan wat proaktief teenoor studente optree, beklemtoon summatiewe assessering minder en doen meer formatiewe assessering, tree meer ondersteunend en ontwikkelend op teenoor studente wat nie slaag nie en doen ontwikkeling om die diversiteit van studente te akkommodeer.

Onderwysstudente in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe het ook bykomstige ondersteuning nodig as gevolg van die hoë eise wat die praktyk aan hulle stel. Hierdie eise is nie alleen skoolgebaseerd nie maar ook besigheidsgeoriënteerd aangesien die studente in staat moet wees om die praktykaspekte aan die leerders te verduidelik. Die voordeel van die ontwikkeling van praktykgebaseerde aspekte is dat onderwysstudente in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe meer ondersteunend in aspekte soos kreatiwiteit, probleemoplossing en entrepreneursvaardighede kan wees en sodoende ook hulle volle potensiaal kan bereik, en om hulle kennis van hierdie aspekte beter in die praktyk te gebruik. Die verskaffing van voorgenoemde ondersteuning sal ook verseker dat onderwysstudente in Ekonomiese en

Bestuurswetenskappe wat probleme ondervind, vinnig geïdentifiseer word en dat die nodige ondersteuning aan hierdie studente verskaf kan word. Dit sal verseker dat die uitvalsyfer ook drasties sal daal (Swartz & Foley, 1996:39). Scharf en Bell (2002:331) ondersteun die siening deur te noem dat so 'n program die studente moet help om die teorie op 'n sinvolle manier in die praktyk toe te pas sodat dit waarde toevoeg; nie alleen met betrekking tot die verbetering van hulle algemene vaardighede nie, maar ook om hulle selfvertroue en motivering 'n hupstoot te gee.

Die volgende navorsingsvrae word in hierdie studie aangespreek:

- Hoe vergelyk die lees- en leerprofile van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente met mekaar?
- Wat is die verband tussen die lees- en leerprofile van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente en hulle akademiese prestasie?
- Watter akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente beveel rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) aan?
- Hoe moet 'n raamwerk vir akademiese ondersteuning van EBW-onderwysstudente daar uitsien wat die lees- en leerprofiel van studente sowel as praktykgerigte aspekte insluit?

1.4 Navorsingsdoelwitte

Die doel van hierdie navorsing is om te bepaal:

- hoedat die lees- en leerprofile van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente met mekaar vergelyk;
- of daar 'n verband bestaan tussen die lees- en leerprofile van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente en hulle akademiese prestasie;
- watter aanbevelings ten opsigte van akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) maak; en

- hoe 'n raamwerk vir akademiese ondersteuning van EBW-onderwysstudente, wat die lees- en leerprofiel van studente sowel as praktykgerigte aspekte insluit, daar moet uitsien.

1.5 Metode van navorsing

1.5.1 Literatuuroorsig

'n Intensiewe nasionale en internasionale literatuurstudie van primêre sowel as sekondêre bronne is aangewend om hierdie navorsing te voltooi. Daar is tydens die studie ook van 'n verskeidenheid databasisse soos ERIC, EBSCO Host, JSTOR en ScienceDirect gebruik gemaak om inligting oor akademiese geletterdheid, akademiese ondersteuningsmodelle, leerstrategieë, en lees- en leervaardighede in te samel. Volgens Thomas (2003a:138) behoort die navorsingsvrae die literatuursoektog te lei. Die navorsingsvrae en sekere kerntemas is daarom gebruik om die literatuur te ondersoek. Die volgende kerntemas is onder andere gebruik in die soektog na die literatuur: akademiese steun/*academic support*; kritiese leesvaardighede/*critical reading skills*; assessering/*assessment*; onderrigmodelle/*teaching models*; onderrigtegnieke/*teaching techniques*; en onderrigmateriaal/*teaching material*. Hierdie inligting is geanaliseer, geëvalueer en geïnterpreteer, ten einde sekere gevolgtrekkings te maak wat dan aangewend is vir die ontwikkeling van 'n raamwerk.

1.5.2 Navorsingsparadigma

Hierdie studie is vanuit 'n pragmatiese perspektief gedoen. Pragmatisme is gekies omdat dit deur Johnson en Onwuegbuzie (2004:17) beskou word as "*the philosophic partner of mixed methods research*". Dit voorsien 'n uitvoerbare oplossing vir 'n multivlak-navorsingsontwerp en -metodologie (Johnson & Onwuegbuzie, 2004:17, 18).

1.5.3 Navorsingsontwerp

In hierdie navorsing is van die gekombineerde ontwerp (*Mixed Method Research Design*) gebruik gemaak wat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing insluit.

1.5.3.1 Deelnemers

Die deelnemers bestaan uit die totale populasie van studente wat vir Ekonomiese en Bestuurswetenskappe in onderwys aan die Noordwes-Universiteit (NWU) se Potchefstroom-kampus geregistreer is. Die totale aantal studente wat deelgeneem het, is $n=160$, wat bestaan het uit eerstejaar- ($n=42$), tweedejaar- ($n=46$), derdejaar- ($n=40$) en vierdejaarstudente ($n=32$). Die dosente wat betrokke is by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die NWU, Potchefstroom-kampus, in die vakgroep Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, het aan die studie ($n=4$) deelgeneem. Daar is ook van besighede in die Potchefstroom-omgewing gebruik gemaak om die privaat sektor se mening te toets ($n=5$). Verder het departementshoofde van Ekonomiese en Bestuurswetenskappe by skole in die Potchefstroom-omgewing deel uitgemaak van die populasie ($n=6$).

1.5.3.2 Kwantitatiewe data

In die kwantitatiewe navorsing is van vraelyste en 'n leesvaardigheidstoets gebruik gemaak.

Vraelyste

- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*
Hierdie vraelys toets die motiveringsoriëntering en die gebruik van verskillende leerstrategieë van studente in 'n spesifieke rigting (Pintrich *et al.*, 1989).
- *Revised Study Process Questionnaire (RSPQ)*
Hierdie vraelys toets die studente se houding teenoor en benadering tot hulle studie en die manier waarop hulle normaalweg studeer (Biggs *et al.*, 2001).

Leesvaardigheidstoets

Tannen en Cuiffreda (2007:143) noem dat die Visagraph III-sisteem 'n instrument is wat die lees-oog-bewegingseffektiwiteit en verwante parameters objektief toets. In die standaardprotokol lees die kandidaat geselekteerde gedeeltes op die vlak van sy huidige universiteits- of skoolvlak, of op 'n vlak wat deur 'n gestandaardiseerde leestoets bepaal is.

Die Visagraph III is die hoogtepunt van meer as 70 jaar van oogbeweging- en leesnavorsing. Dit is 'n hulpmiddel vir die objektiewe meting en evaluering van doeltreffendheid en vlotheid van lees. Deur die gebruik van infrarooi- sensors word 'n individu se okulêre-motoriese aktiwiteit aangeteken, terwyl hy of sy in stilte 'n toepaslike tekskeuse lees en 'n Visagraph III- bril dra. Na afloop van die lees, bepaal 'n kort reeks vrae of die persoon met redelike begrip gelees het. Binne minute word 'n gedetailleerde analise van 'n individu se leesprestasie gegenereer. Die Visagraph III bied dan 'n vergelyking van metings met betrekking tot internasionale normatiewe data, sowel as aanbevelings om die persoon se leesvermoë te verbeter (Tannen & Cuiffreda, 2007:143) (vgl. par. 5.2).

1.5.3.3 Kwalitatiewe data

In die kwalitatiewe navorsing is van fokusgroep-onderhoude en individuele onderhoude gebruik gemaak.

Fokusgroepsessies is met die betrokke dosente en studente afsonderlik gehou, terwyl individuele onderhoude met die deelnemers van besighede en departementshoofde by skole gevoer is.

1.5.3.4 Data-analise

Beskrywende statistiek en inferensiële statistiek is in die studie gebruik. Effekgroottes is in alle gevalle bereken.

Die analise van die kwalitatiewe data is volgens 'n kwalitatiewe inhoud-analiseproses uitgevoer, soos aanbeveel deur Henning *et al.* (2001:104-109). Daar is van 'n fokusgroepsessie en individuele onderhoude gebruik gemaak om die data in te samel. Hierdie data is getranskribeer, vertolk en saam met die kwantitatiewe data gebruik om sekere afleidings te maak.

1.6 Hoofstuk-indeling

Hoofstuk 2: Akademiese prestasie en steun binne die hoërondewysstelsel

Die hoofstuk gee 'n oorsig van die literatuur rakende konstruktivisme as konseptuele raamwerk van die studie, die verskillende leerbenaderings, voorgraadse studieprestasiëpatrone in Suid-

Afrika en die betekenisvolheid van hierdie studiepatrone, asook akademiese faktore wat 'n impak het op die studente se prestasiepatrone. Onderzoek word ingestel na by wie die verantwoordelikheid vir die verbetering van die studente se prestasie berus, en die NWU se institusionele akademiese ondersteuningstelsel.

Hoofstuk 3: Akademiese geletterdheidsondersteuning

In hierdie hoofstuk word 'n oorsig gegee van die literatuur rakende akademiese geletterdheidsondersteuning met verwysing na die definisie van akademiese geletterdheid, die tipes akademiese geletterdheidsondersteuningsmodelle en die akademiese ondersteuningsprogramme wat aan die NWU gebied word.

Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie en -ontwerp

'n Duidelike uiteensetting van die navorsingsmetodologie ten opsigte van die doel van die empiriese studie, die tipe navorsingsontwerp, die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsontwerp, asook die etiese aspekte rakende die navorsing word in hierdie hoofstuk voorsien.

Hoofstuk 5: Resultate en bespreking

In die hoofstuk word die resultate voortspruitend uit die kwantitatiewe en kwalitatiewe data aangebied, en die bevindings van die data geïntegreerd bespreek.

Hoofstuk 6: 'n Raamwerk vir akademiese steun vir EBW-onderwysstudente

In die hoofstuk word 'n voorgestelde akademiese ondersteuningsraamwerk aangebied en bespreek.

Hoofstuk 7: Bevindings en aanbevelings vir verdere navorsing

Hierdie hoofstuk bied die bevindings van die studie aan, asook sekere aanbevelings met die oog op verdere navorsing.

HOOFSTUK 2

AKADEMIESE PRESTASIE EN STEUN BINNE DIE HOËRONDERWYSSTELSEL

2.1 INLEIDING

In die verlede is universiteitsopleiding beskou as gereserveer vir 'n klein, elite groepie studente. Daar is aanvaar dat universiteitstudente 'n klein groepie in die groter populasie sal vorm en dat hulle sosio-ekonomies gesproke die jeug van die gegoede en meer gegoede middelklas sal wees (Norris, 2000:1; Bitzer, 2005:172). Hoëronderwys was dus gereserveer vir 'n klein groepie hoofsaaklik blanke studente wat uit die gegoede sosiale klas gekom het en wat dit kon bekostig om verder te studeer. Hierdie beeld het oor die afgelope paar jaar drasties verander en universiteite dien nie net meer 'n klein, uitgesoekte groepie persone nie. Daar is aangedring op die toelating van meer diverse groepe en ook groter deelname van hierdie groepe aan hoëronderwysinstellings (Newell-Jones *et al.*, 2005:1; Wingate, 2007:391). Die gevolg was dat hoëronderwysinstellings meer aandag moes gee aan die toelating van 'n meer diverse studente-populasie. Fraser en Killen (2005:26) sien die manifestasie van hoëronderwysinstellings as een met 'n sterk politieke agenda waar 'n doelbewuste poging aangewend word om die deelname aan hoëronderwysinstellings uit te brei sodat die *“highly stratified race and class structure in this country”* verklein word. Universiteite in die land het dus verander van hoofsaaklik blanke Afrikaanse universiteite na 'n meer verteenwoordigende, diverse samestelling van die studente-populasie.

Om bloot toelating tot tersiêre instellings uit te brei met die oog op diversiteit, sal nie doeltreffend wees nie en plaas groot druk op universiteite (Thomas, 2002b:1; Ng'ambi & Johnston, 2006:244). As die inname van studente aan tersiêre instellings verhoog moet word, moet toelatingsvereistes en studentesukses as kernkomponente daarvan beskou word. Killen en Fraser (2002:1) beklemtoon dat dit immoreel is om bewustelik studente toe te laat tot hoëronderwysinstellings wat vir watter rede ook al geen kans op akademiese sukses sal hê nie.

Universiteite kan dus nie net studente toelaat om diversiteit by die instelling te verseker nie, maar moet 'n effektiewe akademiese ondersteuningsstelsel vestig om akademiese sukses te verseker.

'n Manier sal gevind moet word om die diverse populasie van Suid-Afrika in hoërondewysinstellings te akkommodeer, sodat studente ongeag hulle verskillende sosio-kulturele agtergronde, nog steeds by die universiteitslewe sal aanpas en 'n sukses van hulle studieloopbane sal maak. Die doel van hierdie hoofstuk is om die konstruktivisme as 'n konseptuele onderbou vir die studie te verduidelik, om diep- en oppervlakkige leer aan die hand van Biggs se 3 P-model te motiveer, om aspekte rakende die voorgraadse studenteprestasiepatrone in Suid-Afrika te ondersoek, die betekenisvolheid van die studiepatrone, faktore wat 'n impak op die studiepatrone het, en die akademiese ondersteuningstelsel van die NWU te bespreek.

2.2 KONSTRUKTIVISME AS KONSEPTUELE ONDERBOU

Konstruktivisme is 'n benadering tot onderrig en leer wat erken dat inligting oorgedra kan word, maar dat die verstaan daarvan van die student self afhang (Casas, 2006:2). Volgens Oxford (1998) behels konstruktivisme 'n "*philosophical belief that people construct their own understanding of the reality*". In 'n konstruktivistiese benadering val die fokus pertinent op leer deur te doen, te ondervind en te ontdek (Ashton, 1992:322; Bednar *et al.*, 1992:21; Casas, 2006:5). Studente moet in die onderrig-omgewing hulle eie ervarings gebruik om die inhoud wat die dosent oordra, te kontekstualiseer om sodoende leer moontlik te maak. Dosente moet studente aanmoedig om hulle eie ervarings te gebruik om hulle kennis te bou. 'n Konstruktivistiese benadering kan in die vakdissiplines ingebou word sodat studente hulle eie ervarings kan aanwend om die vakinhoudelike kennis te verwerf. Die implementering van 'n konstruktivistiese leerbenadering vereis dat studente blootgestel word aan meer komplekse aktiwiteite, soos byvoorbeeld deelname en refleksie, vrae vra, beantwoording, uitbreiding, bespreking, navraag doen, probleemoplossing, analisering, evaluering en sintetisering binne hulle onderskeie vakdissiplines (Berge, 1999; Gueldenzoph, 2003; Jarvis *et al.*, 2003; Oberlander & Talbert-Johnsonle, 2004).

Karagiorgi en Symeou (2005:18) sê dat "*knowledge for constructivism cannot be imposed or transferred intact from the mind of one knower to the mind of another*". Alhoewel

konstruktivisme as 'n leerbenadering begin het, het dit progressief sy domein uitgebrei na 'n onderrigbenadering, 'n onderwysteorie, 'n teorie oor die ontstaan van idees, en 'n teorie van sowel persoonlike as wetenskaplike kennis (Matthews, 2002:121). In 'n konstruktivistiese leeromgewing skuif die rol van die dosent as bloot 'n bron van kennis, na die fasilitering van leer by die studente (Cochrane *et al.*, 1999:2; Ng'ambi & Johnston, 2006:246). Studente kan nie meer net gelos word om self te ontdek nie, maar dosente moet ondersteuning bied in die ontdekking van nuwe aspekte. In die konstruktivistiese omgewing moet dosente nie net meer kennis alleenlik oordra aan die studente nie, maar aktief betrokke raak in die ontdekking van hierdie kennis. Warrick (2005:30) is van mening dat sommige dosente konstruktivisme beskou as 'n onderrig- en leerbenadering, eerder as om dit te erken as 'n filosofie van hoe kennis geskep en verkry kan word. Dosente binne die konstruktivistiese benadering sal eerder 'n leeromgewing skep waar studente in hulle leerervarings toegelaat word om die nodige kennis te verwerf deur hulle eie ervaring daarvan (Warrick, 2005:31).

Navorsing het getoon dat die konstruktivisme kan help om studente suksesvoller in die praktyk te maak (Carlin & Ciaccio, 1997; Deeds & Allen, 2000; Emmer & Gerwels, 2002; Vaughan, 2002), en aangesien in die huidige studie beoog word om 'n akademiese ondersteuningsraamwerk te ontwerp om EBW-onderwysstudente by te staan, ten einde beter onderwysers in die praktyk te word, ondersteun die konstruktivistiese benadering juis die studie in terme van die praktykgerigte aspek. Verdere versterking is ter sprake omdat konstruktivisme die student in die middel van die leerproses plaas, wat 'n praktiese leerbenadering tot gevolg het (Biggs, 2003; Casas, 2006:5).

Volgens Slavin (2003:259) plaas 'n konstruktivistiese onderrigbenadering klem op die “*top-down*” (afgaande) eerder as die “*bottom-up*” (opgaande) onderrigmetode. Met die afgaande-onderrigmetode word bedoel dat studente self begin met die oplossing van komplekse probleme en dan, met die dosent se leiding, die basiese vaardighede ontdek wat benodig word. Die tradisionele opgaande-strategie verwys na 'n metode waar basiese vaardighede geleidelik ingebou word om meer komplekse vaardighede te ontwikkel. 'n Kernkomponent van die afgaande-onderrigmetode as deel van konstruktivisme is selfgereguleerde leer. Selfgereguleerde leerders beskik oor kennis van effektiewe leerstrategieë en weet ook wanneer en waar om die betrokke strategieë te gebruik, hoe om komplekse probleme in eenvoudiger stappe te verdeel, asook waar om te lees vir diep-leer en hoe om te skryf met die oog op oortuiging of bloot om in te lig.

Biggs (1996; 2003) sluit by die voorgaande aan deurdat sy benadering om leer te verbeter, “*a marriage between a constructivist understanding of the nature of learning, and an aligned design for teaching*”, verteenwoordig. Daar is vandag ’n behoefte in die onderwys om die beklemtoning van onderrig te verskuif na ’n perspektief wat pertinent op leer fokus. Sodanige fokus bied ’n konseptuele raamwerk oor hoe die student sy/haar wêreld van leer definieer, en ook hoe daar betrokke geraak word by die leerproses wat relevant vir sy/haar persoonlike doelwitte is. Die volgende afdeling konseptualiseer onderrig en leer vanuit die perspektief van die leerder deur gebruik te maak van John Biggs se 3P-model.

2.3 LEERBENADERINGS

2.3.1 Inleiding

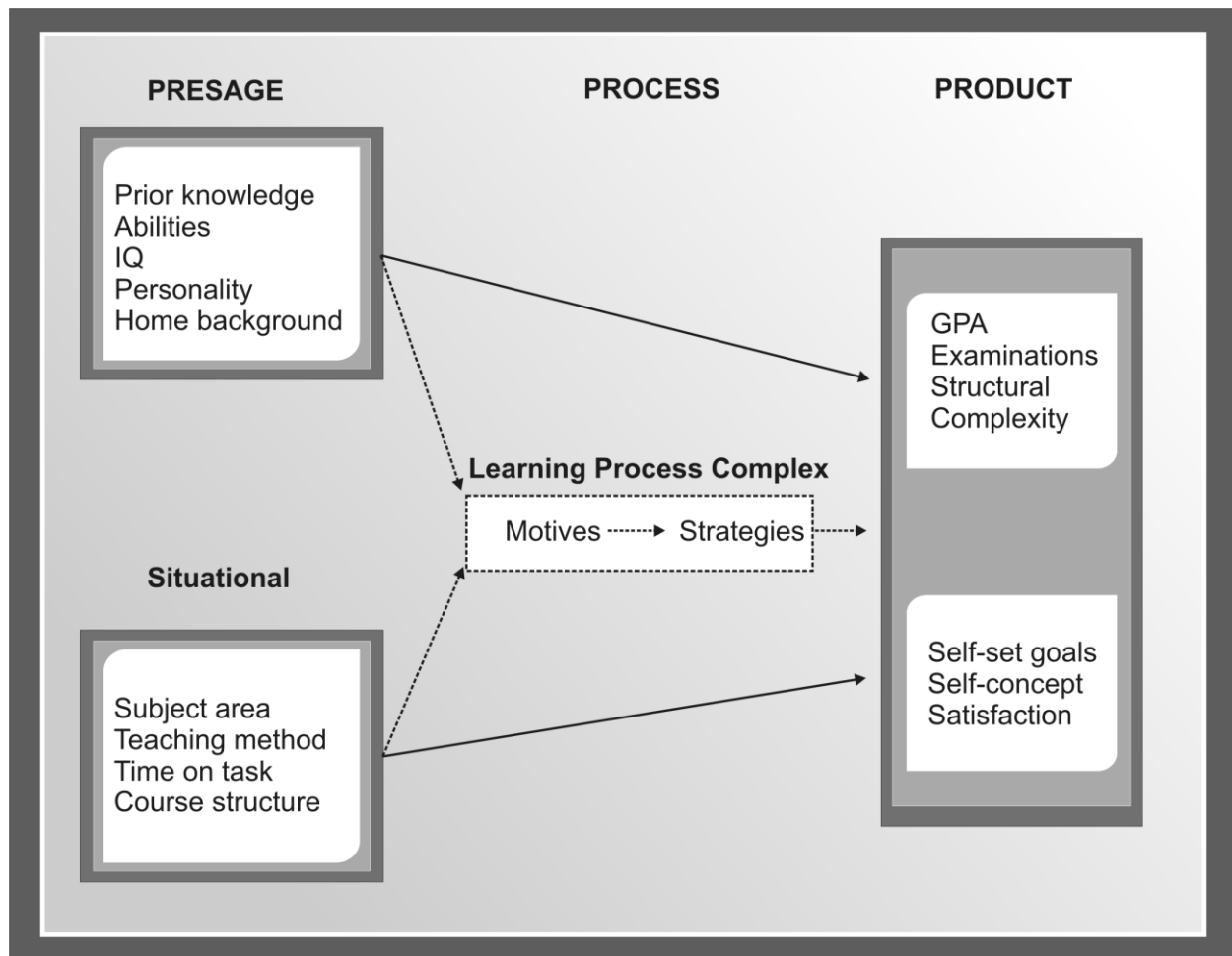
Verskillende leerbenaderings is reeds vir baie jare ’n onderwerp van navorsing. Hierdie navorsing het hoofsaaklik uit twee teoretiese raamwerke ontstaan, naamlik: Studentebenaderings tot leer (SBL) en Inligtingsverwerking (IV). Die SBL-raamwerk het sy ontstaan uit kwalitatiewe werk met betrekking tot studenteleer (vgl. Marton & Saljo, 1976; Biggs, 1993; Entwistle & Waterston, 1998; Kember *et al.*, 1999; Prosser & Trigwell, 1999). Verskeie navorsers, insluitende Biggs, het hierdie raamwerk gebruik om studente se leerbenaderings te bestudeer en die SBL-raamwerk is algemeen beskou as ’n studentgefokusde metodologie. Dit beteken dat navorsers eers inligting van studente versamel het in ’n poging om hulle leer te verstaan, eerder as om ’n voorafbepaalde teoretiese houding in te neem teenoor hierdie leerbenaderings en beskouings van evaluering. Die IV-raamwerk het ’n afgaande “*top-down*”-metodologie gebruik wat sy ontstaan het in die kognitiewe psigologie (vgl. Schmeck, 1988; Ferguson-Hessler & De Jong, 1993; Beishuizen, *et al.*, 1994; Dyne, *et al.*, 1994; Glynn & Muth, 1994; Meyer, 2000). Hierdie raamwerk is gebaseer op die verwerwingsvlakke (“*levels of processing*”) (LOP) -model wat ontwikkel is deur Craik and Lockhart (1972) en wat fokus op leerstrategieë wat deur studente gebruik word sonder om erkenning te verleen aan die breër konteks waarin leer plaasvind. Die ontdekking van diep- en oppervlakkige leerbenaderings deur hierdie diverse teoretiese raamwerke bied betroubaarheid aan die bestaan van die betrokke leerbenaderings.

Diep-leer omvat die studente se vlak van betrokkenheid by die leerervaring. Hierdie studente toon 'n intrinsieke belang by hulle werk (Prosser & Trigwell, 1999) en ondersoek die onderliggende betekenis of verwantskap in die inhoud van die materiaal wat hulle bestudeer (Biggs, 1999). Die onderliggende gevoel wat konstant met diep-leer geassosieer word, is 'n vereenselwiging met die leerervaring (Biggs, 1987). Oppervlakkige leer is aan die ander kant 'n proses wat leer sien as 'n middel tot 'n doel. Hier het die studente 'n duidelike doelwit wat bereik moet word en 'n begeerte om die minimum inset te lewer om hierdie doel te bereik. Oppervlakkige leer sluit die gebruik van metodes soos papegaai-leer in om studievereistes te bereik (Biggs, 1987).

Dit is belangrik om die breër konteks waarbinne die benaderings voorkom te oorweeg. Biggs (1993) kritiseer die IV-raamwerk deur te noem dat die fokus te nou is en dat dit die rol van die onderrigkonteks en individuele karaktereienskappe ignoreer wat as belangrik geïdentifiseer is deur ander navorsers rakende leerbenaderings. Net soos wat Biggs die IV-raamwerk as te nou gefokus beskou, beskou ander navorsers op hulle beurt die SBL-raamwerk as te beperk (Prosser & Trigwell, 1999; Vermetten, *et al.*, 1999; Meyer, 2000). Verhoudingsteoretici beskou die verwydering van die persoon en sy persepsie van sy omgewing as onvanpas. Hulle stel voor dat die individu se bewuswording van elke leertaak beïnvloed word deur vorige leerervarings en dat die individuele persepsie van die leertaak belangrik is vir die student se leerbenadering. Voor breedvoerig gekyk word na die samestelling van diep- en oppervlakkige leer, is dit belangrik om die konteks te oorweeg waarin hierdie konsepte gebruik word.

2.3.2 Belangrikheid van leerbenaderings

Die 3P-model (Biggs, 1987) verskaf 'n bruikbare konteks om die belangrikheid van die leerbenadering te verstaan. Soos aangetoon in Figuur 2.1 bring 'n leerder persoonlike elemente, naamlik vorige kennis, vaardighede, persoonlike agtergrond en eie konsepte en leerpersepsies na die leerervaring.

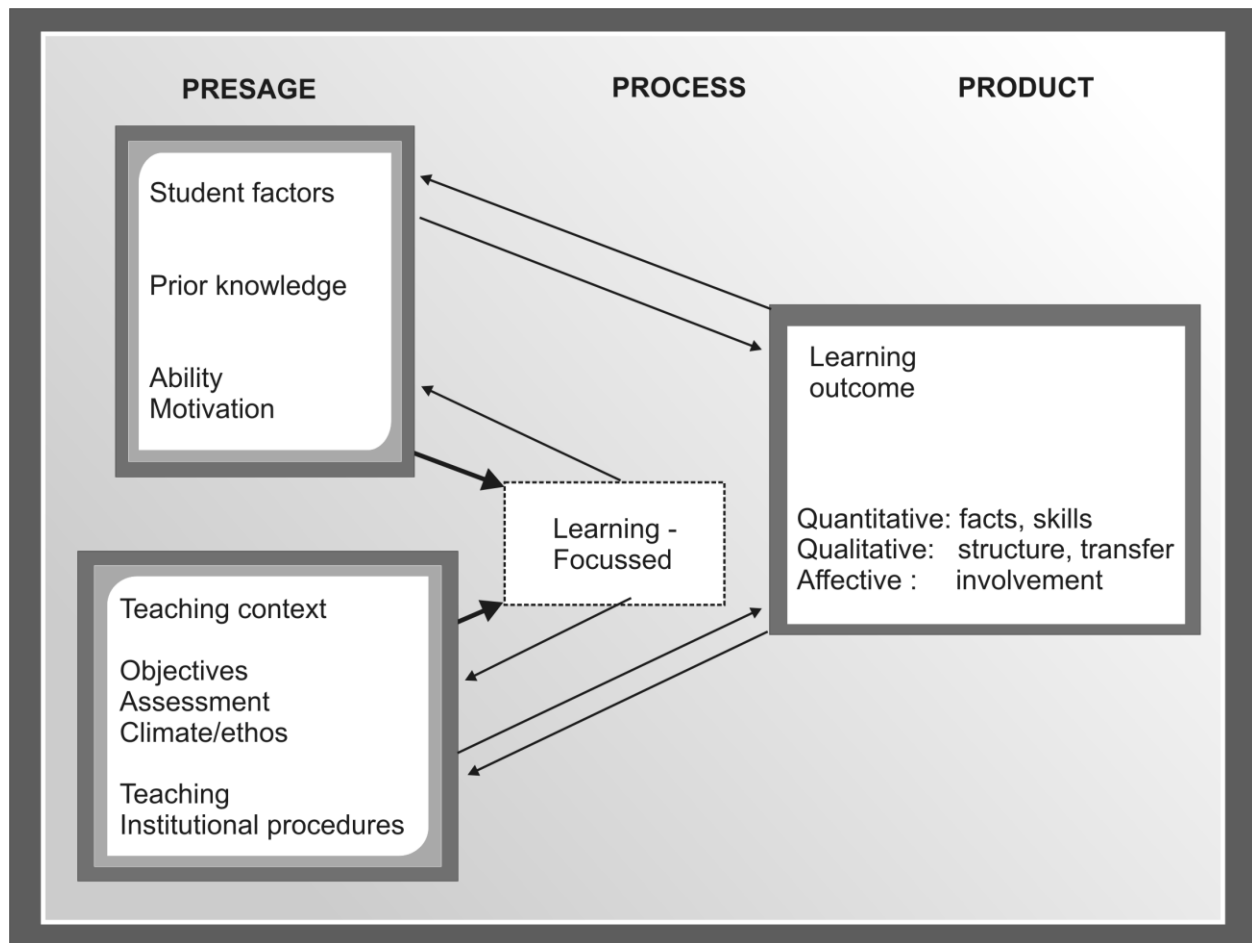


Figuur 2.1: Biggs se algemene model van die studieproses (Biggs, 1987:61)

Omgewingselemente soos die betrokke vak en onderrigmetode beïnvloed op soortgelyke wyse die leerervaring. In die 3P-model het Biggs (1987) gehipotetiseer dat die leerbenaderings medieer tussen die “*presage*”-faktore en die produk of uitkomst van leer. Biggs het verder voorgestel dat geïdentifiseerde oppervlakkige leerders se kwalitatiewe en kwantitatiewe uitkomst sal verskil van leerders met ’n diepleerbenadering.

Alhoewel die 3P-model van leer in die afgelope 20 jaar verskeie strukturele veranderinge ondergaan het, het die basiese komponente (*presage*, *process*, *product*) konstant gebly. Die groot verandering in die model is die inkorporasie van sistematiese prosesse van wederkerige beïnvloeding tussen die onderskeie leerkomponente (vgl. Figuur 2.2). Die liniêre model suggereer dat leerders se persoonlike karaktereienskappe en die situasie waarin hulle hulself

bevind, 'n duidelike invloed het op die leerbenaderings wat hulle volg, en wat op sy beurt weer 'n invloed op die leeruitkomste uitoefen.



Figuur 2.2: Biggs se sisteemmodel van die studieproses (Biggs, 1999)

'n Ouer leerder wat byvoorbeeld beskik oor 'n interne lokus van beheer en sy leer as 'n ligte werklading ervaar, sal 'n diepleerbenadering aanneem wat beter resultate en leergehalte tot gevolg sal hê. In die sisteemmodel is daar geen terugvoering tussen leeruitkomste en verdere leer nie. In teenstelling hiermee, toon die stelselmodel liniêre progressie sowel as terugvoer tussen die verskillende komponente van die model. Dieselfde student sal dan sy begrip van die leerkonteks heroorweeg wat veranderinge in sy motivering tot leer teweegbring, gebaseer op die leerbenadering wat hy aanneem. Dus sal die uitkomste van sy leer ook sy benadering tot sy volgende leeropdrag beïnvloed.

Op grond van die voorgenoemde is dit daarom belangrik om die tweesydige aard van die leerbenaderings te erken. Sommige navorsers (Thomas & Bain, 1982; Schmeck, 1983; Eley, 1992) beweer dat leerbenaderings deur karakters trekke bepaal word en daarom nie verander nie, terwyl Biggs (1999) aanvoer dat leerders oor 'n voorkeur tot 'n leerbenadering beskik wat beïnvloed kan word deur verskeie “*presage*”-faktore. Indien 'n student wat 'n diepleerbenadering volg, blootgestel word aan 'n besondere stel invloede in sy/haar studie-omgewing, mag dit dus daartoe lei dat 'n oppervlakkige-leerbenadering aangeneem word.

Die benadering wat deur 'n leerder gevolg word, affekteer onafhanklik van eie doelwitte, die effektiwiteit van sodanige leer. Die behoefte om ten minste 'n minimum vlak van kennis oor te dra aan 'n leerder in sy leeromgewing beteken dat opvoeders die rol van leerbenaderings in die opvoeding van hulle leerders moet verstaan. Dié begrip van leerbenaderings kan in die besonder bruikbaar wees tydens die identifisering van onderpresteerders of onvoldoende voorbereide studente (Biggs, 1987; Dart & Clarcke, 1991; Booth, 1993).

Akademiese ondersteuning behels die identifisering van die moontlike oorsake van studente se struikelblokke rakende leer. Om te weet hoe 'n individu sy leer benader, is dus 'n nuttige aspek van die diagnostiese identifisering van die proses. Leerders wat byvoorbeeld 'n oorheersend oppervlakkigeleerbenadering het, mag ondersteuning benodig ten opsigte van leesbegrip. Kennis van die betrokke leerbenadering verskaf sodoende 'n maklike wyse van identifisering en ondersteuning betreffende faktore wat die leerproses aan 'n universiteit mag bemoeilik.

Navorsing (vgl. Watkins, 1982; Gadzell, *et al.*, 1986; Biggs, 1987,1993; Biggs & Telfer, 1987; Crooks, 1988; Duckwell, *et al.*, 1991; Richardson & King, 1991) toon verder dat die leerbenadering wat 'n leerder aanneem, beide die kwaliteit en kwantiteit van sodanige se leer sal beïnvloed. Kwantitatiewe navorsing het byvoorbeeld 'n verband gevind tussen 'n diepleerbenadering en akademiese prestasie, uitgedruk as 'n “*Grade Point Average*” (GPA) (vgl. Biggs & Rihn, 1984; Miller *et al.*, 1987; Miller *et al.*, 1990).

Kwalitatiewe navorsing het die verband tussen intense begrip van die onderwerp van leer en 'n diepleerbenadering beklemtoon (vgl. Watkins & Hattie, 1990; Newstead, 1992; Biggs, 1993; Willis, 1993). 'n Diepleerbenadering word in vergelyking met 'n oppervlakkigeleerbenadering deur navorsers as meer effektief en wenslik beskou (vgl. Kember & Leung, 1998; Biggs, 1999).

2.3.3 Begrip van diep- en oppervlakkige leer

Diep- en oppervlakkige leer is stabiele konstrakte wat onafhanklik geïdentifiseer is deur verskeie navorsers, insluitend Marton en Saljo (1976), Biggs (1987), Schmeck (1988) en Entwistle (1991). In die afdeling is die fokus op 'n analise van die begrippe volgens genoemde navorsers.

2.3.3.1 *Marton en Saljo se metodologie*

Die Gothenberg-studies (Marton & Saljo, 1976) word beskou as die vroegste navorsing wat gedoen is om die leerbenaderings te identifiseer. Marton en Saljo het gebruik gemaak van kwalitatiewe metodologie in hulle navorsing. Leerders is gevra om 'n geselekteerde teks te lees en 'n begripstoets te beantwoord, waarna onderhoude met hulle gevoer is waarin al die vrae wat gevra is, betrekking gehad het op hulle teks- en begripstoetsbenadering. Alle vrae het uitgebreide antwoorde verlang, en twee onderskeie leerbenaderings is in die proses by die leerders geïdentifiseer. Die eerste hiervan, naamlik diepliggende prosessering, het getoon dat die rigting van hulle konsentrasie gefokus is op die inhoud van die leermateriaal om hulle sodoende in staat te stel om die onderliggende betekenis van die inligting te begryp. Die tweede, naamlik oppervlakkige prosessering, het getoon dat die rigting van hulle konsentrasie daarop gefokus is om die teksinhoud te memoriseer sodat dit weergegee kan word, eerder as wat dit verstaan word.

Marton en Saljo verwys na diepliggende prosessering as die “betekenis” van leer en oppervlakkige prosessering as “teken” van leer.

2.3.3.2 *Biggs se metodologie*

Ongeveer gedurende dieselfde tyd het Biggs (1987) werk onderneem rakende leerbenaderings, maar vanuit 'n ander perspektief, deur beskikbare literatuur as basis te gebruik om 'n vraelys oor leerbenaderings te ontwikkel. Biggs (1987:10) definieer leerbenaderings as “*a composite of a motive and an appropriate strategy*”. Die kombinasie van die motief met die gepaardgaande strategie vorm een van drie moontlike leerbenaderings. Die dryfveer is die motivering van die leerder om leer te onderneem. Biggs stel die volgende dryfvere voor wat die leerder moontlik mag motiveer: diep-, oppervlakkige of prestasieleer (vgl. Tabel 2.1). 'n Student wat “diep” gemotiveerd is, studeer omdat die vak of dissipline vir hom /haar interessant is. Iemand wie se dryfveer “oppervlakkig” is, wil slegs aan die minimum vereistes van 'n kursus voldoen en dus is

persoonlike belangstelling in die betrokke vakgebied van geen belang nie. Net so sal iemand met “prestasië” as dryfveer, eerder deur goeie prestasië as belangstelling gestimuleer word. Sodanige se primêre doel is egter om die hoogste moontlike prestasië te behaal, nie om bloot te slaag nie, soos gewoonlik die geval is by ’n leerder wie se dryfveer oppervlakkig is.

Biggs (1987) het voorgestel dat elke dryfveer van leer uitgedruk moet word deur ’n ooreenstemmende strategie. ’n Strategie is die metode wat deur leerders gebruik word om hulle doelwitte te bereik of hulle motivering vir leer te vervul (vgl. Tabel 2.1). ’n Leerder wat diep-strategieë gebruik, sal baie wyd lees en nuwe inligting integreer met vorige kennis. Leerders wat oppervlakkige strategieë gebruik, sal minimaal lees en hulself beperk tot die inligting wat benodig word om die vak te slaag. Soortgelyk sal leerders wat van prestasië-strategieë gebruik maak strategies wees aangaande wat gelees word en hulle tyd organiseer sodat die hoogs moontlike prestasië bereik kan word. Biggs (1987) stel voor dat kongruensie tussen die dryfveer van leerders en hulle strategieë belangrik is en bydra tot hulle begrip van leer, asook hulle algehele houding teenoor toekomstige leer. Leerders met prestasië as dryfveer wat oppervlakkig studeer, sal byvoorbeeld waarskynlik ontevrede voel met die uitkomst van hulle leer.

TABEL 2.1: DIE MOTIEWE EN STRATEGIEË VAN STUDENTE SE LEERBENADERINGS (BIGGS, 1987)

BENADERING	MOTIEF	STRATEGIE
Oppervlakkig	Bereik die vereistes minimaal; balans tussen mislukking en sukses meer as wat nodig is.	Beperkte teiken na noodsaaklikhede en reproduseer dit deur “papegaa”-leer.
Diep	Intrinsieke belang in wat geleer is; ontwikkel bevoegdheid in spesifieke vakke/kursusse.	Verkry betekenis deur wyd te lees, asook interaksie met vorige relevante kennis.
Prestasië	Verbeter ego en selfrespek deur kompetisie; kry hoë punte maak nie saak of inhoud interessant is of nie.	Organiseer jou tyd en werkspasie; om alle voorgestelde leeswerk op te volg; skeduleer tyd en tree soos ’n modelstudent op.

2.3.3.3 Vergelyking van leerbenaderings se definisies

Die ooreenkomste is duidelik, aangesien Marton en Saljo (1976) asook Biggs (1993) se definisies van diep- en oppervlakkige benaderings, dinamika, komponente en interpretasie insluit. Beide Marton en Saljo (1976) en Biggs (1978), wat verskillende metodologieë gebruik het, het aanvanklik twee benaderings geïdentifiseer, naamlik diep en oppervlakkig. Terwyl Biggs (1982) verwys het na die konsepte as gebruik en reprodusering, het hy mettertyd die terme “diep” en “oppervlakkig” van Marton en Saljo (1976) aangeneem (Biggs & Kirby, 1984). Marton en Saljo stel dat oppervlakkige leer die herhaling van leermateriaal behels sodat dit akkuraat herroep kan word, terwyl diep-leer die kodering van inligting ter betekenis behels.

Laasgenoemde definisies is konsekwent met Biggs (1989) se eie definisie van oppervlakkige strategie wat die beperking van leer behels tot feite wat met behulp van papegaai-leer weergegee kan word; en 'n diep-strategie wat fokus op die onderliggende betekenis van die leermateriaal sodat integrasie met die breër konteks kan geskied. Net so bevat beide Marton en Saljo (1976) en Biggs (1987) se definisie van diep- en oppervlakkige leer 'n motiveringskomponent wat die leerder se leerbenadering beïnvloed.

Daar is egter ook twee groot verskille tussen Marton en Saljo (1976), in vergelyking met Biggs (1987, 1999) se navorsing rakende die leerbenaderings. Terwyl beide diep- en oppervlakkige leer geïdentifiseer het, het Marton en Saljo gebruik gemaak van leerderervarings as basis van hulle navorsing. Biggs (1987) in teenstelling hiermee, het gebruik gemaak van die beskikbare teoretiese literatuur om sy vraelys te ontwikkel. Marton en Saljo (1976) se gebruik van onderhoudmateriaal bevat die kern van die SBL-metodologie, waar die antwoorde van die leerders die beginpunt gevorm het om 'n begrip van die verskillende leerprosesse te ontwikkel. Hierdie kwalitatiewe metodologie kontrasteer met Biggs se kwantitatief-gebaseerde vraelys, wat ontstaan het uit teoretiese literatuur oor leer. Die bevinding dat diep- en oppervlakkige-leerprosesse te voorskyn kom deur die gebruik van verskillende metodologieë, versterk die argument oor die bestaan van beide konstrukke.

Die tweede groot verskil tussen Marton en Saljo (1976) en Biggs (1987, 1999) se bevindings sentreer rondom die moontlikheid van 'n derde konstruk, naamlik prestasie. Marton en Saljo (1976) se navorsing het geen steun verleen aan die moontlikheid van 'n derde konstruk nie, terwyl Biggs (1987, 1999) bewyse gevind het dat die prestasie-konstruk wel bestaan. Hy het bewys daarvoor gevind in sy hersiening van die beskikbare literatuur en in sy werk rakende die

“*Study Behaviour Questionnaire*” (SBQ), die voorloper van die “*Study Process Questionnaire*” (SPQ).

Die prestasie-benadering tot leer is gebaseer op die aanname dat dit die doel van die studente is om hulle prestasie-vermoëns openbaar te maak (Biggs, 1987), en daarom word relevante strategieë gebruik om dié doel te bereik. In hierdie opsig sien Biggs die prestasie-benadering konseptueel afsonderlik van beide die diep- en oppervlakkige-leerbenadering aangesien die primêre fokus die organisasie van take met die oog op sukses behels, eerder as ’n begeerte om die leermateriaal te begryp of slegs net die minimale vereistes na te kom. Die verskil in die konseptuele aard van die prestasie-benadering kan moontlik een van die redes wees hoekom ’n kwalitatiewe metodologie dit nie geopenbaar het nie. ’n Ander rede kan moontlik wees dat Marton en Saljo (1976) se navorsing meer gefokus het op die strategieë wat gebruik word om die spesifieke take te voltooi. Die prestasie-benadering was dalk nie duidelik onderskeibaar van die diep- en oppervlakkigeleerbenadering nie, omdat eersgenoemde ook beide diep- of oppervlakkige strategieë kan behels, afhangende van die aard van die taak. Entwistle brei uit op laasgenoemde deur ook vier leerkonstrukte by te voeg en dit word vervolgens bespreek.

2.3.3.4 Entwistle: Vier leerkonstrukte

Entwistle en sy kollegas (vgl. Entwistle, 1981, 1988, 1991, 1997; Entwistle & Waterston, 1998; Entwistle & Tait, 1990, 1994; Entwistle & Entwistle, 1991), het deur gebruik te maak van ’n soortgelyke benadering as Biggs (1987), vier verwante konstrukte ten opsigte van leerbenaderings gevind, naamlik betekenis (diep), herhaling (oppervlakkig), prestasie en nie-akademies. Entwistle beskryf die prestasie-oriëntasie op ’n soortgelyke wyse as wat Biggs sy prestasie-benadering beskryf, met die klem op die begeerte om goeie prestasies te bereik, ongeag die strategie.

Entwistle (1981) beklemtoon dat hierdie benadering wel goeie prestasie tot gevolg het, maar nie noodwendig vereis dat die leermateriaal verstaan word nie en gevolglik sal begrip slegs intree indien dit ’n vereiste is om ’n goeie punt te behaal. Die nie-akademiese oriëntasie, soos die naam impliseer, het betrekking op daardie aspekte van leer geassosieer met die gebrek aan motivering, negatiewe houding, ongeorganiseerde leer en die begeerte om nie deel te neem aan die leeromgewing nie (Entwistle & Tait, 1990).

Die definisie van diep- en oppervlakkige leer soos deur Entwistle en sy kollegas voorgestel, stem grootliks ooreen met beide die van Biggs (1987, 1993) en Marton en Saljo (1976). Volgens Entwistle en sy kollegas fokus leerders wat gebruik maak van die oppervlakkige benadering op die leermateriaal wat geprosesseer moet word. Hulle streef daarna om alle feite en idees woord vir woord te kan weergee. Die taak word gesien as verwyderd van die leerder met geen impak op die wyer konteks nie. Hulle is meer besorg oor die voltooiing van die taak as oor die verbetering van hulle vaardighede en kennis. Entwistle (1991) definieer die leerproses as “*atomistic*”.

In teenstelling met bogenoemde, definieer Entwistle ’n diepleerbenadering as holisties. Die bedoeling van ’n diepleerbenadering is om persoonlike betekenis vanuit die leermateriaal te onttrek en om dit aktief te prosesseer. Die leerders daag alle idees en argumente van leer uit en probeer dit integreer in die wyer konteks van hulle persoonlike ervarings en vorige kennis (Entwistle, 1981). In wese, herkonstrueer die leerders hulle persoonlike raamwerke of skedules in die lig van nuwe inligting. Dit is ’n voortdurende proses wat gebruik word om inligting in ’n betekenisvol gekoppelde netwerk te vestig.

2.3.3.5 ’n Vergelyking van Biggs en Entwistle

Ooreenkomste tussen Entwistle (1981, 1991) en Biggs (1978, 1993) strek verder as bloot hulle definisies van diep- en oppervlakkige leer. Eerstens het albei navorsers onafhanklike vraelyste ontwikkel om leerbenaderings te meet, wat insluit diep- en oppervlakkige leerbenaderings. Tweedens, albei navorsers beklemtoon dat ’n leerder se benadering beïnvloed kan word deur die konteks en inhoud van die leermateriaal. Derdens, beide Entwistle (1981, 1991) en Biggs (1978, 1993) beskou die proses van leerstrategieë en die voorneme om te leer as van groot belang, waar vorige werke van Marton en Saljo (1976) meer gefokus het op die leerstrategieë wat deur die student gebruik word.

Die identifisering van verskillende leermotiewe en -strategieë is van besondere belang aangesien beide Entwistle (1981, 1991) en Biggs (1978, 1993) verskillende metodologieë (bv. onderhoude en literatuuroorsig) gebruik het om hulle onderskeie vraelyste te ontwikkel waarmee leerbenaderings gemeet word. Dus word motiewe en strategieë beskou as belangrike aspekte in die verstaan van leerbenaderings. Die kognitiewe sielkundiges het ook ’n bydrae tot die verskillende benaderings tot leer gehad en dit word vervolgens bespreek.

2.3.3.6 Die invloed van die kognitiewe sielkunde

Kognitiewe sielkundiges het ook 'n bydrae tot die insig rakende die teoretiese begrip van leerbenaderings gebied (Craik & Lockhart, 1972). Hulle navorsing is egter meer ooreenstemmend met die van Marton en Saljo (1976), as met die van Biggs (1987) en Entwistle (1991). Die "*Levels of Processing*" (LOP) -model stel voor dat inkomende stimuli, soos byvoorbeeld woorde, onderworpe is aan 'n reeks analyses wat begin met oppervlakkige sensoriese analyses wat oorgaan na diep semantiese analyses. Die vlak waarop inligting geprosesseer word, is afhanklik van die aard van die stimuli sowel as die tyd beskikbaar vir prosessering. 'n Konsep waaraan 'n individu betekenis heg, is meer geneig om op 'n dieper vlak geprosesseer te word aangesien dit verskeie assosiasies met gebeure in die verlede ontloot. Gebaseer op hierdie teorie, het Schmeck (1988) en Schmeck *et al.* (1991) 'n instrument ontwikkel bestaande uit 'n reeks waar/vals-stellings rakende die taktiek wat leerders gebruik in hulle leer. Schmeck (1988) beklemtoon die rol van leerstrategieë in die veld van leerbenaderings. Schmeck het gefokus op die meting van die verband tussen strategieë, taktiek en uitkomstes van leer eerder as die meting van omgewingsfaktore soos temperatuur en sosiale stimulasie.

Die voorgenoemde verskil van die wyer perspektief van Biggs se navorsing (1999) verskaf moontlik 'n gedeeltelike verduideliking oor hoekom die navorsing van inligtingsverwerkingsteoretici gekritiseer is as eng met betrekking tot leerbenaderings. Schmeck (1988) stel dat alhoewel baie tyd spandeer word om taktieke te onderrig, baie min tyd gewy word aan die oorweging oor hoe verskeie taktieke met mekaar inskakel. Leerders wat byvoorbeeld nie leermateriaal met hulle eie persoonlike lewens kan vereenselwig nie, kan bygestaan word deur die gebruik van selfverwysende strategieë eerder as die gebruik van die papegaai-leer-taktiek inherent aan die meeste kurrikulums (Schmeck & Meier, 1984).

Schmeck (1988) se werk differensieer tussen die onthou van feite, sistematiese leer, diep- en uitgebreide leer. Memoriseringstaktieke is kenmerkend van oppervlakkige-leerstyle, waarteenoor begripsgerigte taktieke kenmerkend van diep- of uitgebreide-leerstyle is. 'n Leerder wat byvoorbeeld verskillende bronne van inligting met mekaar vergelyk en kontrasteer, maak gebruik van diepprosesseringstaktiek (Schmeck, *et al.*, 1991), terwyl 'n leerder wat van tradisionele studiemetodes gebruik maak, die metodiese-leertaktiek implementeer.

Bogenoemde definisies verskil van Biggs (1993) se definisies van diep- en oppervlakkige leer. Waar Biggs beide kritiese denke en die verpersoonliking van die taak insluit by sy definisie van leer, verdeel Schmeck dit in diep- en uitgebreide prosessering. Diep-prosessering word deur Schmeck (1988) gedefinieer as die tendens om uit te brei buite die spesifieke inligting en instruksies soos deur die dosent aan die student verskaf, waarteenoor uitgebreide prosessering verwys na die eksperimentele en selfverwysende benadering tot leer.

Schmeck en ander het die verskille aan die hand van die geheue geïdentifiseer waar diep-prosessering gelykstaande is aan semantiese geheue en uitgebreide prosessering gelykstaande is aan episodiese geheue. Op 'n soortgelyke wyse sluit Biggs (1987) sekere aspekte van die behoud van feite en metodiese leer in by oppervlakkige leer, waar Schmeck dit verdeel in afsonderlike leerbenaderings genaamd die behouding van feite en sistematiese leer. Hierdie verdeling van diep- en oppervlakkige-leerbenaderings is 'n groot verskil tussen die werke van Biggs en Schmeck.

Alhoewel die konseptualisering van diep- en oppervlakkigeleerbenaderings wat deur Schmeck verskaf word, meer kompleks voorkom as die van Biggs en andere (Marton & Saljo, 1976; Entwistle, 1991), toon nadere inspeksie dat die verskille semanties van aard is en duidelik gedefinieer word deur die onderliggende teorie van die verskeie navorsers. Vir die kognitiewe sielkunde word leerstrategieë byvoorbeeld die fokuspunt van navorsing, aangesien dit verband hou met hoe die inligting in die geheue gestoor word, en aan leerders se motiewe wat lei tot deelname aan leer word nie verder aandag geskenk nie. Ten spyte van die verskille tussen die SBL- en IV-perspektiewe rakende leerbenaderings kom die basiese temas voortdurend voor in die literatuur en dit bied sterk onafhanklike ondersteuning vir die bestaan van die diep- en oppervlakkige konstrukke.

Die algemene begrip van diep- en oppervlakkige leer blyk konstant te wees ongeag die diversiteit van metodologieë. Marton en Saljo (1976) en Entwistle (1991) het onderhoude met leerders gebruik om diep- en oppervlakkige konstrukke te identifiseer. Biggs (1987), daarteenoor, het gebruik gemaak van 'n uitgebreide oorsig van literatuur as basis vir sy navorsing. Nietemin het die verskillende metodologieë dieselfde konstrukke na vore gebring. Schmeck (1988) het die onderwerp op 'n alternatiewe manier benader deur gebruik te maak van die IV-teorie sowel as faktoranalises. Sy bevindings het ook die konstrukke van diep- en oppervlakkige leer ondersteun. Hierdie konsekwentheid oor 'n reeks verskillende metodologieë

en teoretiese perspektiewe versterk die argument vir die bestaan van die diep- en oppervlakkige konstrukte.

Die oorsig van die navorsers het ook sekere gebreke en swakpunte geïdentifiseer soos 'n gebrek aan eenvormigheid rakende ander addisionele leerbenaderings, naamlik die prestasie-benadering van Biggs (1993); die prestasie- en nie-akademiese oriëntasie (Entwistle & Tait, 1990); en metodiese leer (Schmeck, 1983). Daarbenewens het die gebruik van verskillende metodologieë gelei tot verskille in die verstaan van leerbenaderings. Marton en Saljo se onderhoudsproses verwant aan 'n gespesifiseerde taak, het byvoorbeeld inligting verskaf oor strategieë wat gebruik word deur leerders, terwyl Biggs se oorsig van die literatuur gelei het tot die ontwikkeling van 'n vraelys wat die motiewe en strategieë van leerders bepaal en meet.

As dosente die ontwikkeling van leer van gehalte wat onder andere aspekte insluit soos diep-leer, onafhanklike leer en probleemoplossing by hulle studente wil ontwikkel, moet hulle 'n omgewing skep wat oppervlakkige leer ontmoedig en die benadering tot diep-leer aanmoedig. Diep-leer by studente word aangedui deur sodaniges se intensie om die kursusmateriaal te verstaan deur onder meer die gebruik van verskillende strategieë soos om wyer te lees, 'n wye verskeidenheid bronne te gebruik en by vakgerigte besprekings betrokke te raak. Studente moet in die proses van diep-leer bygestaan word om hulle sukses te verseker. Goed georganiseerde akademiese ondersteuningstrukture kan studente bystaan in die diepleerproses. Hierdie akademiese ondersteuningstrukture en die genoemde proses kan sukses by studente aanmoedig. Gegewe die situasie in Suid-Afrika waar voorgraadse studente se prestasie nie na wense is nie, en daar groot bekommernis heers oor die hoë uitvalsyfer van studente veral in hulle eerste studiejaar, sal hoëronderwysinstellings moet ondersoek instel na verbeterde akademiese ondersteuningstrukture wat die proses van diep-leer aanmoedig om die suksesvolheid van studente te verbeter.

2.4 VOORGRAADSE STUDENTEPRESTASIEPATRONE IN SUID-AFRIKA

Dit is internasionaal bevestig dat lande wat dit kon regkry om hoë vlakke van ekonomiese groei te toon, met aansienlike verbetering in lewenstandaarde van die meerderheid van die populasie, daardie lande is wat prioriteit gee aan uitstaande onderrig en opvoeding, veral ten opsigte van

hoërondewys en opleiding, en meer spesifiek aan sosio-ekonomiese verandering en ontwikkeling (Council for Higher Education (CHE), 2004:14). Suid-Afrika ondervind as 'n ontwikkelende land egter probleme om ekonomies te groei. Daar is 'n geruime tyd al 'n bewustheid van die onbevredigende vorderingspatrone van studente in die hoërondewyssektor, veral met betrekking tot eerstejaarstudente se vordering en in die laaste twee dekades, bekommernis oor "equity of outcomes", soos deur die hoërondewys se Witskrif (Department of Education (DoE), 1997) uiteengesit. Krause (2005:9) beklemtoon die volgende:

The face of first year experience has changed dramatically over the past decade and there is no reason to expect that this will not be the case in the decade to come. The one constant, however, is that the first year of university study remains arguably the most critical time for engaging students with their learning community and equipping them with the requisite skills to not only persist but to be successful and independent in their learning throughout the undergraduate years and beyond.

Die hoogste uitvalsyfer in hoërondewys kom voor in die eerste studiejaar van studente, en die meeste gedurende die eerste ses maande (Nakasa, 2003; Thomas & Quin, 2007). Eerstejaarstudente het spesiale leerbehoefte as gevolg van die sosiale en akademiese oorgang wat hulle ervaar (Einfalt & Turley, 2009:109). Die eerste studiejaar van enige student is die belangrikste en mees kritieke jaar betreffende vordering op universiteit. Gebaseer op die data van die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys (DoE, 2001:1), word waargeneem dat om en by 25% van alle eerstejaarstudente wat by tersiêre instellings inskryf, nie hulle studies suksesvol voltooi nie. Volgens Letseka en Breier (2008:5) het die Departement van Onderwys in 2005 gerapporteer dat van die 120 000 studente wat ingeskryf het by hoërondewysinstellings in 2000, 36 000 (30%) uitgeval het in hulle eerste studiejaar. 'n Verdere 24 000 (20%) het uitgeval in hulle tweede en derde studiejaar. Van die oorblywende 60 000 het slegs 22% hulle studies vir 'n generiese Baccalaureus-graad na drie studiejaar suksesvol voltooi. Gegewe dat die meerderheid studente wat die hoërondewyssektor betree nie hulle studies voltooi nie, kan dit redelik aanvaar word dat die bestaande sisteem nie effektief in die hedendaagse toestand is nie en dat universiteite nie toegerus is om die leerders wat inskryf te akkommodeer nie (Maxakato, 1999; CHE, 2007:21; Jones *et al.*, 2008). Die hoë uitvalsyfer aan Suid-Afrikaanse universiteite wek kommer dat hoërondewysinstellings nie gerat is vir die nuwe eise wat aan hulle gestel word nie, naamlik om studente in so 'n mate by te staan dat hulle hulle

studieloopbane suksesvol sal voltooi en dat die universiteit die voordeel van subsidie kan trek (Tait *et al.*, 2002; Nair, 2002; Van Eeden & Tait, 2002; Jaffer *et al.*, 2007:2; Bowens *et al.*, 2009).

Wingate (2006:392) is van mening dat ten spyte van die veranderinge in die studente-populasie, die tradisionele verwagtinge teenoor studente nie verander het nie; hulle moet nog steeds onafhanklik kan leer en akademiese geletterdheidsvaardighede self kan bemeester. Studente in hulle eerste studiejaar beskou hulself as swak voorbereid vir hoëronderrys in terme van die uitdagings wat onderrigstyle soos formele lesings, studievaardighede, self lees, notas neem, tydsbestuur, vra van vrae in groot groepe, spanwerk en rekenaarvaardighede stel (Gamache, 2002; Lowe & Cook, 2003:54; Laing *et al.*, 2005; Niven, 2005:778). Hierdie kernvaardighede wat studente moet verwerf word dikwels deur onderwysinstellings verwaarloos en daar word van studente verwag om dit self te bemeester sonder voldoende akademiese ondersteuning van die onderwysinstellings. Lowe en Cook (2003:54) sê dat studente van mening is dat dosente die akademiese vaardighede wat hulle moet verwerf as vanselfsprekend beskou en hulle aanvaar dan dat dit deur die onderrig van hulle bepaalde vakinhoudelike ontwikkel sal word. Studente ondervind probleme omdat hulle nie verstaan wat leer by universiteite behels nie (Gamache, 2002; Scott, 2009:24). Universiteite moet die studente van hulle eerste studiejaar af lei en bystaan om die gaping tussen skool en universiteit te oorbrug. Wingate (2006:393) beklemtoon dat ongeag wat die studente se behoeftes is, die meeste universiteite nog steeds besig is om 'n remediërende praktyk van studente-ondersteuning te volg, wat aspekte insluit soos verwysing van studente na ondersteuningseenhede of studievaardighedsentrums. Daar sal dus besin moet word oor 'n verbeterde, meer effektiewe sisteem wat rekening hou met die hedendaagse diverse studente-populasie in die hoëronderrysstelsel van Suid-Afrika, en ook om ondersteuning aan studente te bied sodat die akademiese vaardighede wat as 'n belangrike faktor veral vir eerstejaarstudente beskou word, ontwikkel (Tinto & Pusser, 2006; Gibson, 2007). Volgens die CHE (2007:23) moet hierdie ondersteuning 'n kontinue proses wees wat strek oor die totale studietydperk van die student en nie slegs in sy/haar eerste studiejaar nie.

Eerstejaarstudente begin hulle studies onwetend van die skuif wat hulle moet maak om aan te pas by die vereistes van universiteitstudie. Studente word in hulle eerste studiejaar oorweldig met massas leeswerk en hulle weet nie hoe om dit te organiseer nie. Smith (2004:91) wys daarop dat dit duidelik is dat die verandering van beperkte intensiewe lees voor hoëronderrys,

na 'n "*wide-ranging, extensive, contextualized reading*" in hoëronderrys, 'n groot struikelblok vir die oorgrote meerderheid eerstejaar-studente is. As gevolg hiervan is studente nie deeglik voorberei vir die klasse nie, en wat verder problematies is, is dat dosente aanvaar die studente sal en moet byhou (Lowe & Cooke, 2003:54; Green, 2006:278). Dit toon ook dat dosente nie meer net kan aanvaar dat studente voorbereid van die skole kom nie, maar sal moet vasstel wat elke student se behoeftes is en daarvolgens beplan. Aan die een kant is dosente van mening dat eerstejaarstudente nie oor die nodige selfgereguleerde-leervaardighede beskik nie (Green, 2006:276; Heikkilä & Lonka, 2006; Wingate, 2007:393), en aan die ander kant is studente van mening dat hulle nie weet wat van hulle verwag word nie (Lowe & Cook, 2003:66). Die verskil in persepsies van dosente en studente het die potensiaal om misverstande te laat ontstaan wat tot konflik tussen die twee betrokke partye kan lei (Fraser & Killen, 2005:27). Hierdie verskil in persepsies moet deur die universiteite aangespreek word, ten einde die gaping te oorbrug sodat dosente die studente in so 'n mate bystaan dat hulle met sukses hulle studies kan voltooi. Lowe en Cook (2003:54) beweer verder dat dosente hulle primêre rol sien as die aanbieding van vakinhoud en verwag dat studente in hulle eerste studiejaar reeds die vaardighede moet besit wat benodig word om akademiese werk van 'n aanvaarbare standaard te lewer. Dosente sien dus nie die ontwikkeling van akademiese vaardighede as deel van hulle werk nie en aanvaar dat studente hierdie vaardighede outomaties sal ontwikkel namate die dosent met die werk vorder. Effektiewe oordrag van vakkennis berus op meer as net die vakinhoud alleen; dit berus byvoorbeeld op die toeganklik maak van die inhoud en ook die ontwikkeling van vakspesifieke vaardighede by studente (Durkin & Main, 2002; Amigoni & Sanders, 2003; Green, 2006:281). Dit hang af van byvoorbeeld die vermoë om die vakinhoud toeganklik te maak vir 'n verskeidenheid studente en om te verseker dat die ontwikkeling van spesifieke vakdisiplinevaardighede daardeur ontwikkel word. Universiteitsdosente sal hulle siening moet verander van studente wat reeds oor die vereiste akademiese vaardighede en voorbereidheid beskik, ten einde by te dra tot studente se sukses aan die universiteit.

Vest (2005) toon dat die suksesvolle oorskakeling na die tersiêre konteks in die eerste studiejaar, die studente se algehele tevredenheid met hulle voorgaande ervaring verhoog en ook die moontlikheid dat hulle hulle graad sal voltooi. As daar op die vorderingspatrone van eerstejaarstudente gelet word, is dit duidelik dat dit 'n sleutel-fokusarea is waar begin kan word om 'n beter studentedeurvloei te verseker. Die eerste studiejaar van enige student moet die platform wees vir die vordering in die ander studiejaar en daarom is dit belangrik dat die hoëronderrysinstellings moet verseker dat die platform stewig is vir akademiese vordering.

Daar is verskeie mylpale in die hoërondewysstelsel van Suid-Afrika bereik vanaf die politieke oorgang in 1994. Een van die mylpale wat uitstaan en 'n groot invloed op die studie het, is die meer diverse toelating van studente aan hoërondewysinstellings. Verskeie beleidsdokumente is ontwikkel om hoërondewys in Suid-Afrika te verbeter. Van hierdie beleide was bedoel om die deurvloeiwyse in die hoërondewys aan te spreek. Die Witskrif (DoE, 1997) het indringend ondersoek ingestel na die gelykheid in toelating en gelykheid in uitkomst van alle rassegroepe in hoërondewys. Die Witskrif is gevolg deur die afkondiging van die Hoërondewysbeleid in 1997. 'n Ander beleidsdokument van belang vir hoërondewys is die *National plan for Higher Education in South Africa* (2001a).

Suid-Afrika word as gevolg van hierdie beleide gekenmerk deur 'n groot aantal studente wat tot hoërondewysinstellings toegelaat word, en die meeste van hulle kom uit voorheen benadeelde omgewings. Dié tendens het meegebring dat studente met 'n agterstand toegelaat word tot hoërondewysinstellings en dan nie na wense presteer nie (Paras, 2001). Die cohort-studie van 2000, wat deel uitmaak van 'n navorsingsprojek in opdrag van die CHE, het data verskaf in die hoërondewys aangaande studente se vordering. Na vyf jaar gradueer slegs 30% van die studente en 14% was nog in die stelsel. Met baie optimisme kan gesê word dat as al die studente wat nog in die stelsel is wel slaag, kan die gegradueerde syfer van die cohort-studie nie meer as 45% wees nie (Scott, 2009:21). Dit reflekteer nie goed op die hoërondewysstelsel nie aangesien die helfte van die studente wat hulle studies begin, dit nie voltooi nie.

Foxcroft en Stumpf (2005:18) sê dat die tyd reg is vir Suid-Afrikaanse hoërondewysinstellings om op te hou kla oor swak matriekuitslae en die swak gehalte van leerders wat deur die skoolsistelsel gelewer word, en om eerder 'n vennootskap met die skole aan te gaan en ook aktief betrokke te raak om leerders voor te berei vir hulle verdere studie. Dit is die universiteite se verantwoordelikheid om die oorgangsproses van skool na universiteit te fasiliteer (Thomas, 2002b; Jones *et al.*, 2008). Van verdere belang is dat die hoërondewysstelsel 'n omgewing moet skep wat sukses van al die studente wat toegelaat word tot die stelsel sal verseker. Hoërondewysinstellings moet eienaarskap van hulle studente-inname neem en alles in hulle vermoë doen om hierdie studente te lei na sukses (Blythman & Orr, 2002:46; Thomas, 2002b; Scott *et al.*, 2007:15). Onvoorbereidheid kan aangespreek word, maar net as die instellings verantwoordelikheid neem vir die sukses van die onvoorbereide studente wat by hulle inskryf.

Vervolgens word gekyk na wat die betekenisvolheid van laasgenoemde studiepatrone in die hoërondewysstelsel van Suid-Afrika is.

2.5 BETEKENISVOLHEID VAN DIE PRESTASIEPATRONE

Uit die bespreking tot dusver blyk dit duidelik dat die hoërondewysstelsel se uitset van gegradueerdes tans nie aan die land se behoeftes van ekonomiese groei en sosiale ontwikkeling voldoen nie (Letseka & Breier, 2008:5). Hierdie saak hou implikasies in vir alle ontwikkelingsterreine van Suid-Afrika. Die verhoging in die uitset van gegradueerdes is dringend noodsaaklik aangesien dit 'n groot bydrae kan lewer tot ekonomiese groei en sosiale transformasie in die land. Dit plaas egter ook groot druk op hoërondewysinstellings (Jaffer *et al.* 2007:2; Scott, 2009:23). Volgens Scott (2009:23) is die grootste tekortkoming die feit dat die hoërondewysstelsel nie die oorgang van die apartheidsnalatenskap kon bestuur nie, en nog steeds nie besig is om die meerderheid van die voorheen benadeelde studente te akkommodeer nie. Die Suid-Afrikaanse regering het dit duidelik gestel dat een van hulle doelwitte is om gelyke toegang tot hoërondewysinstellings aan voorheen benadeeldes te bewerkstellig (Hardman & Ng'ambi, 2003; Van Dyk, 2005:41), maar hierdie verhoging van die inname van sekere rassegroepe om gelykheid te bewerkstellig, blyk nie suksesvol te wees nie. Hierdie inname om gelykheid te bewerkstellig, vererger net die feit dat daar baie talent verlore gaan en kan verander in 'n daling van standarde om sodoende die deurvloeiwyse van hoërondewysinstellings te verbeter.

Uit 'n studie van Scott (2009) blyk dat die verhoogde groei hoofsaaklik van die swart en gekleurde studentegroepe sal moet kom. Die meerderheid van die voorgenoemde studente vorder nie na wense in die hoërondewysstelsel nie, omdat hulle nie genoegsaam voorbereid van die skool na die universiteit kom nie (Cooper & van Dyk, 2003:68; Wingate, 2007:393; Pearce, 2009:1). Om hierdie rede is gelykheid van uitkomst vir alle groepe dan ook die groot uitdaging vir hoërondewysinstellings (Johl, 2002:43; Scott, 2009:23).

Sistematiese opvoedkundige benaderings wat ontwerp is om die gelykheid en onderwysdiversiteit aan te spreek, is krities vir 'n aansienlike verbetering van die uitset van gegradueerdes in hoërondewysinstellings van Suid-Afrika. Dit is belangrik dat daar aan hierdie transformasieproses aandag gegee moet word, omdat daar groter klem geplaas word op die uitkomst van die onderwys (Pearse & Amos, 2000:56; Jaffer *et al.*, 2007:2) wat onder andere

insluit vaardigheidsontwikkeling, deurvloeisyer en gereedheid om in die praktyk te kan aanpas. Die verantwoordelikheid hiervoor lê nie net by 'n enkele instansie nie, maar 'n aksieplan sal geloods moet word om alle moontlike instellings te betrek wat enigsins 'n bydrae kan lewer.

2.6 AKADEMIESE FAKTORE WAT 'N IMPAK HET OP STUDENTE SE PRESTASIEPATRONE

In 'n land soos Suid-Afrika het skoolverlaters se sertifikate 'n relatief onbetroubare verband met akademiese vordering aan universiteite getoon, veral in gevalle waar die sertifikaat nie rekening hou met faktore soos moedertaal, verskille in onderrigmedium, ongelyke skoolagtergronde en demografiese veranderlikes soos ras en sosio-ekonomiese status nie (Cliff *et al.*, 2003; Devereux & Wilson, 2008:127; Nel *et al.*, 2009:974). Dit impliseer dat leerders wat skool verlaat se sertifikaatpunte nie as 'n betroubare bron kan dien vir toelating tot hoërondewysinstellings nie. Verskeie ondersoeke toon dat studente swak voorbereid is vir die eise wat hulle studies aan hoërondewysinstellings stel (Tinto, 1993; Foxcroft & Stumpf, 2005; Kivulu, 2006; Letseka & Breier, 2008). Die gaping tussen sekondêre skool en universiteit bemoeilik nie net die oorgang van skool na universiteit nie, maar ook die vlak van akademiese sukses in die eerste studiejaar (Mumba *et al.*, 2002; Nel, 2006; Nel *et al.*, 2009). Daar is verskeie faktore wat die voorbereidheid van student aan hoërondewysinstellings en die vlak daarvan kan beïnvloed. Vervolgens word die belangrikste faktore in hierdie verband bespreek.

2.6.1 Akademiese geletterdheid

Definisies van akademiese geletterdheid word in par. 3.2 volledig bespreek. Dosente aan tersiêre instellings kla reeds jare oor die vlak van akademiese geletterdheid waarmee studente tot universiteite toetree. Een van die mees sigbare en gereeld geïdentifiseerde probleemareas is die gebrekkige taal- en leesvaardighede van hierdie studente (Machet & Behrens, 2000:9; Johl, 2002:41; Nel & Nel, 2008). Akademiese geletterdheid blyk nie net in studente se eerste studiejaar 'n probleem te wees nie, maar dwarsdeur hulle studietydperk. Akademiese geletterdheidsontwikkeling word hoofsaaklik net op eerstejaarsvlak gedoen, maar 'n groeiende behoefte bestaan om dit ook op die ander jaargroepe van toepassing te maak (Henning *et al.*, 2001; Henning & Van Rensburg, 2002; Thompson, 2005). Daar is selfs 'n sterk vermoede dat

studente se vaardighede in baie gevalle oor die verloop van hulle universiteitstudie nie merkbaar verbeter nie en dat afgestudeerde studente ontstellend dikwels swak toegerus vir toegewyde lees- en skryftake tot die arbeidsmark toetree (Johl, 2002:41; Fraser & Killen, 2003:254). Hierdie saak impliseer dat opnuut ondersoek ingestel moet word na die vlak van akademiese ondersteuning aan studente by tersiêre instellings, ten einde 'n meer afgeronde student die praktyk in te stuur.

Een van die grootste oorsake van 'n gebrek aan akademiese sukses by Suid-Afrikaanse studente is die lae vlak van hulle akademiese geletterdheid in die taal waarin hulle moet studeer (Van Rensburg & Weideman, 2002; Leibowitz, 2004; Van Dyk, 2005). Taal oefen dus 'n definitiewe invloed uit op akademiese sukses aan universiteite en studente beskik nie altyd oor die lees- en leervaardighede in die betrokke onderrigmedium nie. Gevolglik word akademiese sukses bemoeilik. 'n Verdere aspek wat ook 'n bydrae lewer tot die swak vordering van studente, is dat sommige van hulle nie in hulle moedertaal onderrig word nie, maar in 'n tweede en selfs derde taal. Stephen (2003:45) is van mening dat Afrikaans- en Setswana-sprekende studente sukkel omdat die meeste van die onderrigleermateriaal en voorgeskrewe boeke in Engels geskryf is. Volgens Clarence-Fincham (2000) is die ontwikkeling van kognitiewe akademiese taalbevoegdheid in Engels, wat gewoonlik 'n tweede en selfs derde taal is moeilik, en 'n groot aantal Suid-Afrikaanse studente met swak ontwikkelde lees- en skryfvaardighede in hierdie taal word vir tersiêre studies toegelaat. Stephen (2003:45-47) beklemtoon in hierdie verband dat swak vaardighede in die betrokke taal die analise en interpretasie van akademiese of dissipline-spesifieke idees net nog meer bemoeilik.

2.6.2 Selfgereguleerde leer

Die skuif vanaf skool na universiteit bied aan studente nuwe uitdagings aangaande leer (Yorke, 2002:12). Sommige studente ondervind probleme om die skuif te maak van skool waar leer hoogs gestruktureerd was, na 'n leeromgewing waar hulle groot persoonlike dissipline aan die dag moet lê. Selfgereguleerde leer vereis van studente om oor te skakel van hulle vorige ervaring op skool, waar leer planmatig geskied het asook noukeurig gemonitor en geëvalueer is deur onderwysers, na 'n omgewing waar hulle self moet beplan, monitor en groot hoeveelhede werk self moet evalueer (Haggis & Pouget, 2002; Wingate, 2007:395).

Dowling en Ryan (2007:4) asook Lowe en Cooke (2003:74) is van mening dat dit billik sal wees om te sê dat die meerderheid van die studente swak voorbereid is om selfgereguleerde leer toe te pas volgens die universiteit se verwagting. Studente betree die universiteit met die persepsie dat alle werk soos op skool aangebied sal word op 'n wyse dat hulle nie onafhanklik sal hoef te funksioneer nie. Fraser en Killen (2005:36) toon in hulle studie dat beide studente en dosente dit eens is dat 'n gebrek aan selfdisipline en selfmotivering om selfgereguleerd te studeer, een van die groot faktore is wat bydra tot die onsuksesvolle studie van universiteitstudente. Om te leer hóé studeer moet word aan 'n universiteit is 'n komplekse persoonlike ontwikkelingsproses wat 'n verandering van persepsies, leergewoontes en epistemologiese oortuigings insluit (Wingate, 2007:395). Studente neem soms 'n geruime tyd om aan te pas by die nuwe kultuur voordat hulle selfgereguleerd en onafhanklik kan funksioneer.

Green (2006:281) beweer dat die probleme wat studente ondervind om die oorgang van skool na universiteit te bestuur, nie noodwendig 'n refleksie is van hulle akademiese agterstand nie, maar eerder 'n diepgaande verandering weerspieël in die leeromgewing wat hulle ervaar en hulle onsekerheid oor wat dosente van hulle verwag. Omdat dosente van studente verwag om selfgereguleerd te leer, moet die studente om suksesvol daarmee te wees binne "*self regulatory systems and plans*" funksioneer. Uit huidige studies wil dit voorkom of baie studente nie oor die laasgenoemde vermoë beskik nie, maar eerder redeneer dat hulle funksioneer binne 'n omgewing wat grootliks deur ander geregleer word. Hierdie houdingsingesteldheid kan toegeskryf word aan hulle vorige onderwyservarings in die skoolsisteem waar die meeste van hulle suksesvol was ten spyte van min bewyse dat klem gelê is op die belangrikheid van selfwerkzaamheid, onafhanklike besluitneming en selfregulasie (Fraser & Killen, 2003:260; Green, 2006:276). Selfgereguleerde en onafhanklike funksionering is een van die aspekte ten opsigte waarvan veral eerstejaarstudente baie bystand moet kry, ten einde die gaping tussen skool en universiteit so gou as moontlik te kan oorbrug.

2.6.2.1 Definisie

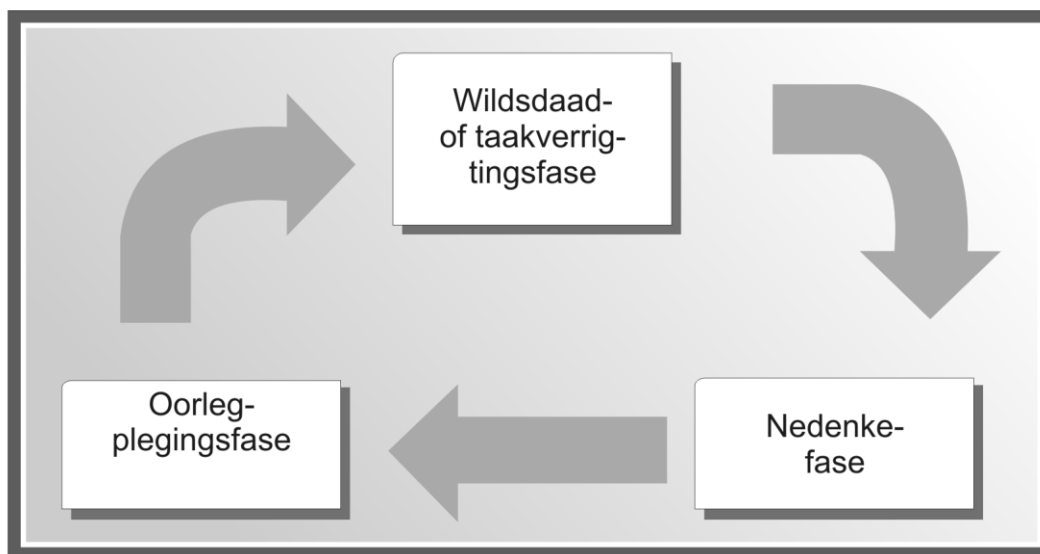
"Selfgekontroleerde", "selfgedisiplineerde", "selfbepaalde" en "selfgereelde" is begrippe wat sinonieme is vir "selfgereguleerde" leer. Soos selfregulering verskeie woorde het waarmee dit geïdentifiseer kan word, bestaan daar ook verskeie definisies daarvoor. Hierdie definisies is die uitvloeisel van verskillende teoretiese perspektiewe op selfgereguleerde leer. Selfgereguleerde leer is die vermoë om metakognitief-, motiverings- en gedragsgewyse aktiewe deelnemers in

die leerproses te wees (Zimmerman, 1986; Zimmerman, 1989:4). Metakognitief-gewys, beplan en monitor leerders wat selfgereguleerde leer toepas self, gee aan hulself opdragte en monitor en evalueer self hulle vordering in verskillende stadia terwyl hulle leer. Motiveringsgewys beskou hulle hulself as bevoeg, selfdoeltreffend en outonoom. Gedragsgewys kies, struktureer en skep hulle self omgewings vir optimale leer.

Leerders wat hulle leer self reguleer (selfregulerende leerders), benader opvoedkundige take met selfvertroue, ywer en vindingrykheid. Wanneer hulle 'n spesifieke vaardigheid of stel vaardighede bemeester het, en toepaslike strategieë toegepas het om die doelstellings te bereik, is hulle bewus daarvan dat hulle die taak nog moet verrig. Butler en Winne (1995) sê dat leerders wat hulle leer self reguleer met 'n gegewe taak begin, die taak evalueer en doelwitte stel ooreenkomstig die inligting wat uit die evaluering bekom is; strategieë toepas om die doel te bereik; hulself ter bereiking van die doel monitor en die toepassing van die strategie evalueer; en die taak rakende inligting wat uit interne en eksterne terugvoer bekom is, dan herinterpreteer. Alle teorieë wat handel oor selfgereguleerde leer behandel motiveringsprosesse wat studente gebruik in samehang met hulle leerprosesse. Hierdie definisie is een van algemeenheid rakende selfregulering. Die definisies, ongeag teoretiese perspektief, bevat almal sekere gemeenskaplike kenmerke. Teoretici en navorsers wat in selfgereguleerde leer belang stel, glo dat dit 'n sikliese proses is.

2.6.2.2 Fases in die proses van selfregulering

Zimmerman (1998) het drie fases geïdentifiseer wat in die proses van selfregulering voorkom: oorlegpleging, wilsdaad of taakverrigting en nadenke(vgl. Figuur 2.3).



Figuur 2.3: Fases van selfgereguleerde leer

Oorlegpleging: Wanneer die leerder met 'n leertaak besig is, begin hy/sy in die oorlegplegingsfase. Oorlegpleging is die aanvanklike fase wat prosesse behels wat opvattinge en pogings om te leer beïnvloed, en dit bring alles in gereedheid vir die leerproses. Doelwitstelling en strategiese beplanning is twee prosesse wat benut word tydens die oorlegplegingsfase van selfregulering. Doelwitte kan gestel word ooreenkomstig die onderrigdoel en/of doelwitte van die les of eenheid wat gedek moet word. Deur die doelwitte te gebruik kan leerders 'n strategiese plan vasstel om die afhandeling van aktiwiteite of projekte te verseker.

Ander prosesse wat in die oorlegplegingsfase op die voorgrond tree, is doelorïëntering, intrinsieke belangstelling, en selfdoeltreffendheid. Sodra die taak in die oorlegplegingsfase geïdentifiseer is, gaan die student oor tot die wilsdaad- of taakverrigtingsfase.

Wilsdaad- of taakverrigtingsbeheer: Die prosesse tydens die taakverrigtingsbeheerfase vind plaas gedurende leerpogings en dit beïnvloed konsentrasie en taakverrigting. Hierdie prosesse sluit in aandag wat gefokus word, selfopdraggewing of -verbalisering, en selfmonitering. Terwyl die student in die leeromgewing verkeer, moet hy/sy dit op hom/haar neem om besluite te neem wat daartoe sal lei dat die doel bereik word. Een van hierdie besluite is om die aandagafleiers wat hulle moontlik kan voordoen en die leerproses belemmer, te minimaliseer. Teoretici van wilsdaadbeheer (Kuhl, 1985; Heckhausen, 1991; Corno, 1993) benadruk dat studente hulle teen

aandagafleiers en kompetisievoornemens moet beskerm. Die verantwoordelikheid berus op studente self om aanpassings te maak om hulle aandag gefokus te hou as die eksterne omgewingseienskappe nie daarin slaag nie.

'n Ander groep prosesse by prestasiebeheer is selfonderrig. Selfopdraggewing is die studente se manier om hulle deur 'n leertaak te lei. Begeleide selfopdraggewing kan dien as 'n wyse om aandag te konsentreer, deur opeenvolgende stappe vas te lê, of deur jouself te prys ter motivering om met die leertaak te volhard. Vygotsky (1978) het daarop gewys dat deur gedrag onder verbale beheer te bring, 'n mens se vermoë om te beplan grootliks verbeter deur uit vorige ondervinding te put en nuwe situasies te antisipeer. Diaz (1992) en Berk (1992) het albei tot die slotsom gekom dat waargenome vlakke van privaat gesprekvoering terwyl daar aan 'n taak gewerk word, mettertyd tot beter prestasie lei.

'n Derde groep prosesse wat in die taakverrigtingsbeheerfase van leer voorkom, is selfmonitering. Selfmonitering is die proses wat studente aanwend om inligting oor hulle vordering op pad na hulle doelbereiking in te win. Vaardige selfmoniteerders kan onderskeid tref tussen hulle goeie en swakker prestasies. Sosiale of eksterne terugvoer is nie nodig om hierdie onderskeid rakende hulle vordering te formuleer nie, en die inligting word aangewend om hulle taakverrigting te verander. Namate studente sukses smaak ten opsigte van die bemeestering van vaardighede en strategieë is hierdie vaardighede en strategieë geneig om vanself en geroetineerd vasgelê te raak. Carver en Scheier (1981) het aangetoon dat wanneer dit gebeur, die studente aandag skenk aan die benutting van hierdie vaardighede, aangesien dit verband hou met veranderende kontekste. Selfmonitering verplaas die fokus weg van die vaardigheid na die omgewing waarin die vaardigheid toegepas word. Die verskeidenheid en verandering in en tussen domeine en kontekste bemoeilik die selfmoniteringsproses, maar maak dit noodsaaklik. Dit kan 'n uitwerking hê op die strategiese beplanning (oorlegplegingsfase).

Selfnadenke: Die derde selfregulerende fase hou verband met prosesse wat voorkom nadat studente reeds pogings aangewend het. Selfnadenke sluit die volgende handelinge in: selfevaluering, toeskrywing (attribusie), selfreaksie en aanpassing. Selfevaluering is die vergelyking van inligting wat uit selfmonitering op 'n sekere standaard bekom is, gestel deur óf die dosent óf die studente. Direk na hierdie vergelyking van die twee groepe inligting word geattribueer in reaksie op die resultate. Selfregulerende studente is geneig om mislukking aan regstelbare oorsake toe te skryf (te attribueer) en sukses aan persoonlike bevoegdheid.

Zimmerman en Kitsantas (1997) het bevind dat die toeskryf van sukses en mislukking aan strategie-aanwending direk verband hou met positiewe selfreaksie, maar die attribuering van hierdie uitkomst aan vermoë hou weer verband met negatiewe selfreaksie. Toeskrywingsprosesse is van kritieke belang in die selfnadenke-fase van leer omdat die resultate van die inligting wat bekom is wanneer selfmoniteringsinligting met selfevalueringsinligting vergelyk word, juis dít is wat studente se motivering aanwakker om met die leerproses te volhard, asook om die verlangde doel te bereik. Attribuering van strategietoepassing versterk ook verskeidenheid in benadering totdat die studente die strategie ontdek wat die beste vir hulle in die omgewing werk. Hierdie verskeidenheid in benadering word duidelik in die aanpassing van 'n student se akademiese leermetode. Verskeie herhaalde proefnemings is nodig vir uiteindelijke bemeestering. Die attribuering help om die oorsprong van leerfoute te koppel aan strategietoepassing, leermetodes of onvoldoende oefening en om die studente se taakverrigting by meer geslaagde leersituasies aan te pas (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Aanpassing is 'n uitvloeiselffunksie van doelwitte, akkurate monitering en toepaslike selfevaluering.

Die fases van selfregulerende prosesse is selfvolhoubaar in dié sin dat elke fase (d.i. oorlegplegingsfase, wilsdaad- of taakverrigtingsfase en selfnadenke) inersie vir die volgende fase skep. Die oorlegplegingsfase berei die studente voor vir en beïnvloed die handelinge en strategieë wat die studente inspan tydens die wilsdaad- of taakverrigtingsfase. Inligting wat gedurende die taakverrigtingsfase ingesamel is, word op vergelykende basis in die selfnadenke-fase benut. Die selfnadenke-fase van selfregulering beïnvloed die oorlegplegingsfase deur selfdoeltreffendheid ten opsigte van die bemeestering van die vaardigheid, leerdoelwit-oriëntering (Dweck, 1988), en intrinsieke belangstelling in die taak (Zimmerman & Kitsantas, 1997). Die selfnadenke-fase beïnvloed ook die stel van doelwitte en die strategiese beplanning in die oorlegplegingsproses. Inligting afkomstig uit die selfnadenkeprosesse van attribusie en aanpassing sal die studente se motivering om 'n plan wat op geslaagde doelbereiking uitloop, by die betrokke studente aanwakker. Die geslaagdheid van die strategietoepassing wat aan iets regstelbaar toegeskryf word, sal die studente motiveer om die strategie te wysig en dit weer toe te pas. Andersins sal hulle die mislukking van die strategie aan vermoë toeskryf en die doelwit dan moontlik verander of 'n maklike of moeilike doelwit stel wat op foutiewe attribuering van mislukking gebaseer is.

Met die uitvoering van die fases, prosesse en subprosesse van selfregulering is daar deurgaans sleutelkomponente ter sprake: selfdoeltreffendheid, motivering, doelwitte en strategietoepassing. Hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

2.6.2.3 Faktore met betrekking tot selfgereguleerde leer

2.6.2.3.1 Selfdoeltreffendheid

Selfdoeltreffendheid verwys na persoonlike opvattinge rakende 'n mens se vermoë om op gestelde vlakke te leer of vaardighede uit te voer (Bandura, 1986). Dit is die katalisator vir triadiese wisselwerking van persoonlike, gedrags- en omgewingsinteraksie. Selfdoeltreffendheids-oorsaaklikheid reguleer motivering en optrede (Bandura, 1997). Dit is die sentrale meganisme van doelbewuste menslike optrede en hou verband met 'n mens se vertroue om 'n taak aan te leer of uit te voer. Selfdoeltreffendheid dikteer die keuse van aktiwiteite, pogings, volharding en bereiking (Schunk, 1990). Studente weeg faktore op en kombineer dit, soos byvoorbeeld waargenome vermoë, taakmoeilikhedsgraad, hoeveelheid ywer, hoeveelheid en tipe hulp van andere ontvang, waargenome eendensheid aan modelle, en oordeelgeloofwaardigheid.

Volgens Bandura (1986) verskaf prestasiebereiking, waarnemingservarings, oorrading en fisiologiese reaksies inligting wat selfdoeltreffendheid beïnvloed. Geslaagde akademiese prestasies is verantwoordelik vir die bevordering van selfdoeltreffendheid, terwyl mislukking doeltreffendheid kan laat afneem as die ontwikkeling daarvan nie sterk was nie. Studente wat andere wat soos hulle is, waarneem, wat sukses behaal deur 'n taak te verrig, glo dat ook hulle dieselfde taak in dieselfde konteks kan verrig.

Schunk (1985) het geredeneer dat 'n wedersydse verband tussen studente se doelwitstelling en hulle opvattinge rakende selfdoeltreffendheid bestaan. Terwyl studente aan take werk, vergelyk hulle voortdurend hulle vordering met die doelwitte wat gestel is. Studente wat hulle vordering ten opsigte van leerdoelwitte vergelyk, is meer daartoe geneig om 'n gevoel van selfdoeltreffendheid ten opsigte van vaardigheidsverbetering te ondervind en raak betrokke by aktiwiteite wat hulle glo hulle leer sal bevorder.

Wat motivering betref, hou selfdoeltreffendheid verband met selfregulering. 'n Student se selfdoeltreffendheid hou verband daarmee of hy/sy aan 'n gegewe taak sal werk. Kinzie (1990)

het bevind dat individue wat hoë vlakke van selfdoeltreffendheid openbaar, geneig is om hulle motivering om te leer in stand hou. Bandura (1993) het gepostuleer dat oortuigings van selfdoeltreffendheid op verskeie wyses tot motivering bydra. Selfdoeltreffendheid bepaal die doelwitte wat mense vir hulself stel, hoeveel moeite hulle doen, hoe lank hulle volhard in die aangesig van struikelblokke, en hulle weerstand teen mislukking. Daar bestaan 'n duidelike verwantskap tussen selfdoeltreffendheid en motivering. Schunk (1994) het ontdek dat as 'n student se selfdoeltreffendheid nie te laag is nie, dit as 'n motiveerder kan dien ten opsigte van sy/haar volharding om 'n taak te verrig. Solank studente doeltreffend genoeg is om struikelblokke te oorkom wat hulle teëkom, sal die feit dat hulle effens bekommerd is oor hulle vermoë om sukses in 'n leersituasie te behaal, pogings wat hulle aanwend en strategieë wat hulle toepas hulle steeds ondersteun sodat die uitwerking van hulle opvattinge van lae selfdoeltreffendheid uitgeskakel word. Dit ondersteun die aanspraak van Bandura (1986) dat hoe sterker studente se selfdoeltreffendheid is, hoe meer vasberade hulle ten opsigte van hulle leerproses is.

Individue met hoë selfdoeltreffendheid het toenemend gebruik gemaak van kognitiewe en selfbeheerde strategieë (Pintrich & Schrauben, 1992). Selfdoeltreffendheid ontwikkel namate studente vordering in hulle leer opmerk en namate hulle doelwitte bereik. Selfdoeltreffendheid is 'n sterk voorspeller van akademiese prestasie en bemiddel die invloed van ander determinante (Pajares, 1995).

2.6.2.3.2 *Motivering*

Volgens Bandura (1986) is motivering 'n doel wat gerig is op gedrag wat aangespoor is deur verwagtinge rakende die verwagte uitkomst van handeling en selfdoeltreffendheid vir die uitvoer van daardie handeling. Dit beïnvloed ook hoe en waarom mense leer en dit beïnvloed weer hulle prestasies (Pintrich & Schunk, 1996). Volgens teorieë oor selfgereguleerde leer is doelwitbereiking die primêre eindresultaat van die leerproses. Motivering is duidelik waarneembaar in die geneigdheid van studente om hoë leerdoelwitte vir hulself te stel namate hulle vroeëre doelwitte bereik het. Studenteleer en -motivering word as interafhanklike prosesse behandel. Studente se proaktiewe betrokkenheid by leer blyk duidelik uit hulle motivering deur die selfgeïnisieerde aktiwiteite wat ontwerp is om selfwaarneming, selfevaluering en selfverbetering te bevorder.

Navorsing wat die afgelope dekade oor selfgereguleerde leer gehandel het, het op die verhouding tussen enkelmotiveringsveranderlikes soos doelwitoriëntering en belangstelling, en die individuele uitwerking daarvan op studente se toepassing van selfgereguleerdeleer-strategieë gefokus. Daar is aangedui dat studente wat groot belangstelling in 'n onderwerp toon, meer selfgereguleerdeleer-strategieë toepas as studente met geringe belangstelling in 'n onderwerp (Pintrich, 1989; Pokay & Blumenfeld, 1990; Schiefele, 1991). Studente leer egter waarskynlik op verskillende belangstellingsvlakke, wat moontlik kombineer met doelwitoriëntering om hulle toepassing van leerstrategieë te bewerkstellig.

McWraw en Abrami (2001) het 'n studie uitgevoer wat gekonsentreer het op die oorsaaklike verhouding tussen doelwitoriëntering en motivering rakende die toepas van selfgereguleerdeleer-strategieë. Die model wat as teoretiese basis vir hulle studie gebruik is, was die “vaardigheid-en-wilmodel” (“*skill and will*”-model) (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & Schrauben, 1992). Die vaardigheidskomponent van die model bestaan uit kognitiewe (bv. inoefening, samewerking en organisasie) strategieë en metakognitiewe (bv. beplanning, monitering en regulering van kognisie) strategieë. Die wilkomponent van die model hou verband met die redes waarom studente by leertake (doelwitoriëntering) betrokke raak. Verder hou dit ook verband met studente se gevoelens oor die taak wat uitgevoer moet word (taakwaarde). Die studie het gerapporteer dat belangstelling die motiveringskonstruk is wat die toepas van metakognitiewe strategieë beïnvloed. Die voorsiening van interessante materiaal sal die toepas van strategieë, soos die kies van die hoofidee en metakognitiewe strategieë, fasiliteer.

Die leeromgewing vereis dat studente hulle kennisverwerwing deur onderrig moet toepas. Die teenwoordigheid van toetse in die leeromgewing is geassosieer met positiewe en negatiewe gevoelens wat met leer verband hou. In die onderrigontwerp-proses word assesseringsitems geskep gepaard met leerdoelwitte. Studente maak op eksterne bronne staat (bv. prestasie in toetse) om hulle te motiveer, eerder as om leer te gebruik om hulle te motiveer om te leer. Toetse is al aangewend as 'n motiveerder om materiaal te leer weens die belangrikheid wat aan die punt in die toets geheg word as synde die bewys van die bemeestering van die doelwit en bereiking van die onderrigdoelstellings. Assesseringsinstrumente het ook toets-angs by sommige leerders geskep, wat prestasie benadeel het deur studente se motivering vir leer te laat afneem. 'n Hoë vlak van toets-angs kan studente se verwagtingsvlak rakende sukses laat afneem en daartoe lei dat belangrike leeruitkomstige gering geskat word.

Studente neem as 'n wyse om eiewaarde te beskerm, volgens Paris en Newman (1990), hulle toevlug tot die aanwending van selfstremmende of aangeleerde hulpeloosheidstaktieke. In hierdie geval is die emosionele en kognitiewe komponente minimaal. Die taktieke word aangewend om hulle te beskerm teen pogings wat kan uitloop op lae verwagtinge ten opsigte van sukses. Gereelde verdediging van 'n mens se eiewaarde kan lei tot passiwiteit en apatie in die leersituasie. Deur sulke taktieke aan te wend, onthef die student hom/haar van die verantwoordelikheid om te leer. Studente se opvattinge van hulle verantwoordelikheid rakende hulle leer is vervleg met hulle opvattinge oor poging. Akademiese intervensies is bestudeer wat studente se selfpersepsies van hulle eie vermoë, bemiddeling, beheer of doeltreffendheid, verbeter het (Schunk & Rice, 1987).

Motivering speel 'n belangrike rol by studente se akademiese prestasie (Deci & Ryan, 1985; Garcia & Pintrich, 1994; Pintich & Schunk, 1996) en gevolglik hou studente se motiveringsneigings positief verband met hulle selfregulering ten opsigte van leer. Motivering is noodsaaklik vir die studente om strategieë te kan toepas wat leerprosesse sal beïnvloed. Verskeie navorsers (vgl. Garcia, 1995; Pintrich, 1995; Pintrich & Schunk, 1996) glo dat studente moontlik verskillende motiveringstrategieë in verskillende leersituasies toepas. Die houding wat 'n student teenoor leer en die voltooiing van take inneem, word weerspieël in die doelwitte wat hy/sy stel om te bereik.

2.6.2.3.3 *Doelwitte*

Selfdoeltreffendheidsopvattinge en selfreguleringsprosesse werk op interafhanklike wyse saam en word deur doelwitte bemiddel. Deur 'n mens se doelwitte te bereik, kan jou selfdoeltreffendheid ten opsigte van die voltooiing van take, wat dubbelsinnige of vreemde elemente insluit, bevorder word (Bandura, 1991). Doelwitte is die kriterium wat studente aanlê om hulle vordering ten opsigte van leer te monitor. Met die aanvang van 'n leeropdrag stel studente doelwitte soos om vaardighede en kennis op te doen, take af te handel en goeie punte te behaal. Doelwitte verrig twee sleutelfunksies by selfgereguleerde leer, naamlik dit lei die studente om hulle pogings in 'n spesifieke rigting te monitor en te reguleer, en dit dien ook as die kriteria waaraan hulle hulle prestasie meet. Die resultate van hierdie evaluering sal pogings wysig in die rigting om die doelwit te bereik of dit sal inligting voorsien wat daartoe sal lei dat die doelwit gewysig moet word.

Die uitwerking van doelwitte is ook afhanklik van die verwagte uitkomst. Hierdie uitkomst kan in twee oriëntasies geklassifiseer word, naamlik leer en prestasie (Meece, 1991). Leerdoelwitte fokus op die proses wat tydens die opdoen van kennis en verwerwing van vaardighede geïmplementeer word. Prestasie-doelwitte is meer begaan oor die voltooiing van die taak; spesifiek die eindproduk wat voortspruit uit die afgehandelde aktiwiteit. Leerdoelwitte is al onder ander terme genoem, soos taakdoelwitte, intrinsieke doelwitte of bemeesteringsdoelwitte. Prestasiedoelwitte is 'n sinoniem vir vermoëns-, ekstrasieke of produkdoelwitte. Wanneer studente op 'n taakdoelwit ingestel is, beskou hulle die bemeestering van die materiaal as primêr. Wanneer studente op 'n prestasiebenaderingsdoelwit ingestel is, beskou hulle die demonstreer van hulle vermoë aan andere as noodsaaklik.

Leerdoelwitte het beter akademiese prestasie en vaardigheidsverwerwing tot gevolg; beïnvloed deursettingsvermoë en ywer; verbeter selfdoeltreffendheid en bevorder die toepas van meer selfgereguleerde leer-strategieë wat duidelik word deur middel van meer indringende inligtingsprosessering. Die navorsing staan die inneem van 'n leerdoelwit-ingesteldheid voor en beveel aan dat dosente minder klem moet lê op die gebruik van prestasiedoelwitte. Wolters *et al.* (1996) het aangedui dat die inneem van 'n leerdoelwit-ingesteldheid met relatiewe vermoëdoelwit-ingesteldheid op 'n algemeen positiewe motiveringsopvattingpatroon uitloop, insluitend taakwaarde en selfdoeltreffendheid, asook hoë vlakke van die toepassing van kognitiewe strategieë, selfregulering en akademiese prestasie.

Schunk (1996) verduidelik hoe doelwitmotivering, selfdoeltreffendheid en strategietoepassing beïnvloed word deur onderskeid te tref tussen leer- en prestasiedoelwitte. Leerdoelwitte fokus studente se aandag op prosesse en strategieë wat hulle help om bevoegdheid te verwerf. Studente wat 'n leerdoelwit nastreef, beskik oor die gawe om 'n gevoel te ondervind van selfdoeltreffendheid om dit te bereik, en ook oor die motivering om by taaktoepaslike aktiwiteite betrokke te raak. Selfdoeltreffendheid word bevestig namate hulle aan take werk en vordering bespeur. Waargenome vordering ten opsigte van vaardigheidsverwerwing en 'n gevoel van doeltreffendheid vir voortgesette leer moedig selfregulerende aktiwiteite aan en verbeter vaardige taakverrigting. Aan die ander kant fokus prestasiedoelwitte die aandag op taakvoltooiing, wat nie aandag skenk aan prosesse of strategietoepassing nie. Terwyl studente aan take werk, pas hulle nie doeltreffende selfmoniteringstegnieke toe nie en maak staat op vergelyking met hulle portuur om vordering te bepaal, wat lei tot foutiewe toeskrywing aan vermoë onder studente wat probleme ondervind, en wat motivering nadelig kan beïnvloed.

Stone (2000) som die verband tussen doelwitte, motivering, selfdoeltreffendheid en die strategietoepassing van selfgereguleerde leer op. Selfdoeltreffendheid weerspieël die vertroue in jou eie vermoë om take te voltooi, wat die tipe doelwit-ingesteldheid behoort te beïnvloed ongeag of dit 'n leerdoelwit-ingesteldheid of 'n prestasiedoelwit-ingesteldheid is. 'n Positiewe selfbeeld, spesifiek hoë selfdoeltreffendheid, behoort meer selfregulering te ontlok. Studente wat die vertroue het dat hulle die materiaal kan leer, sal meer waarskynlik selfgereguleerdeleer-strategieë implementeer, wat gevolglik akademiese prestasie teweeg sal bring.

2.6.2.3.4 Selfgereguleerdeleer-strategieë

Leblanc *et al.* (2000) beskou selfgereguleerde leer as 'n integrale komponent van die formatiewe funksie van leer. Dit is 'n leerkultuur wat studente aanmoedig om hulle selfgereguleerdeleer-strategieë toe te pas wanneer hulle aan 'n aktiwiteit deelneem of terwyl hulle studeer of huiswerk doen. Dit dra by tot beter algehele funksionering en tot erkenning van akademiese prestasie. Selfgereguleerdeleer-strategieë is 'n versameling uitvoerbare planne wat 'n student gebruik om 'n doelwit te bereik. Hierdie aksieplanne is gewortel in die fases, prosesse en subprosesse van selfregulerende studente. Die toepas van selfgereguleerdeleer-strategieë verminder die ang en verhoog selfdoeltreffendheid, wat direk verband hou met doelwitbereiking en akademiese prestasie. Hierdie positiewe uitwerking van selfgereguleerdeleer-strategieë maak dit duidelik dat die gebruik daarvan, ongeag die domein, voordelig is wanneer daar aan die leerproses deelgeneem word.

Selfgereguleerdeleer-strategieë word in twee kategorieë ingedeel: metakognitiewe strategieë en kognitiewe strategieë. Kognitiewe strategieë is dié wat op inligtingsprosessering soos inoefening, uitbreiding en ordening fokus. Metakognitiewe strategieë neem die gedrag onder die loep wat die student openbaar terwyl hy/sy by die leersituasie betrokke is. Sommige van hierdie taktieke help studente om aandag, ang en affek te beheer (Weinstein & Mayer, 1986). Metakognisie is die bewustheid, kennis en beheer van kennis. Selfgereguleerde aktiwiteite is uit drie algemene prosesse saamgestel: beplanning, monitering en regulering. Beplanning sluit aktiwiteite soos doelwitstelling en taakanalise in. Hierdie strategieë help om toepaslike aspekte van vorige kennis wat die ordening en verstaan van die materiaal vergemaklik, te aktiveer of aan te wakker. Monitering van aktiwiteite sluit in om 'n mens se aandag op die spoor te hou namate jy lees, asook selftoetsing en bevraagtekening. Dit help die student om die materiaal te verstaan en dit met vorige kennis te integreer. Regulering verwys na die fyn instel en voortdurende aanpassing van 'n mens se kognitiewe aktiwiteite. Daar word aanvaar dat

reguleringsaktiwiteite prestasie bevorder deurdat dit studente help om, namate hulle met die taak vorder, hulle gedrag te kontroleer en te korrigeer (Higgins, 2000).

Motiveringstrategieë word deur leerders toegepas om stres en emosies te beheer wat soms voorkom wanneer hulle probeer om toevallige mislukkings te oorkom en goeie leerders te word (Garcia, 1995). Wolters (1999) verduidelik dat studente sekere strategieë toepas om hulle ywer of deursettingsvermoë ten opsigte van 'n spesifieke akademiese taak te handhaaf of te verbeter. Een so 'n strategie is om hulself voor te berei vir die gevolge van die bereiking van hulle leerdoelwitte. Zimmerman en Martinez-Pons (1986, 1992) het bewys gevind hiervan toe hulle die selfgereguleerdeleer-strategieë by leerders in hoërskole en laerskole ondersoek het. Leerders het gerapporteer dat hulle byvoorbeeld daaraan sou werk om in hulle ywer te volhard om die huiswerk te voltooi deur hulself te beloon of 'n beloning te belowe. Jackson en Molloy (1985) het bevind dat leerders wat hulself beloon het, meer rekenkundeprobleme voltooi het as leerders wat aan hulself straf toegedien het of leerders wat nie toegewyd gewerk het nie. Hierdie bevindings het aangedui dat leerders hulle begeerte om akademiese take te voltooi uitgelig het deur hulle ekstrasieke redes vir die voltooiing van die taak uit te brei, deur vir hulself bykomstige belonings of strawwe te gee wat op die een of ander selfbepaalde doelwit gebaseer is.

'n Ander strategie wat studente toepas, is om die aandagafleiers in die omgewing te beperk. Dit staan bekend as omgewingstrukturering (Purdie & Hattie, 1996) en dit fokus op studente se poging om hulle omgewing te rangskik of te beheer om die voltooiing van 'n taak meer waarskynlik sonder onderbreking te laat geskied. Wolters (1998) het bevind dat studente aangedui het dat hulle 'n verskeidenheid metodes aanwend om aandagafleiers te beheer deur verskillende aspekte van hoe, wanneer en waar hulle spesifieke take voltooi het, te bestuur. Die studente het verskeie aspekte van hulle fisiese of kognitiewe gereedheid om die taak te voltooi aangedui. Studente het byvoorbeeld koffie gedrink, kos geëet of 'n uiltjie geknip om hulle waaksamer te maak en hulle vermoë om die take te voltooi, te fasiliteer.

Om hulle deursettingsvermoë en ywer te maksimaliseer werk studente om die taak meer intrinsiek motiverend te maak om te voltooi (Wolters, 1999). Daar is van kollege-studente verwag om 'n reeks letters met die hand te kopieer totdat hulle aangesê is om op te hou (Sansone *et al.*, 1992). Sommige studente sou die taak aanpas om dit minder herhalend en vervelig te maak. Alhoewel die verskillende benaderings tot die voltooiing van die taak dit moeiliker en 'n groter uitdaging gemaak het, was die studente se begeerte om dit te voltooi

aangewakker. Sansone *et al.* (1999) het 'n opvolg van hierdie studie uitgevoer deur aan studente die geleentheid te gee om self te besluit wanneer hulle sou ophou om die letters te kopieer. Die resultaat van die studie was dat studente wat doelbewus self hulle belangstelling in die taak geprikkel het, geneig was om meer letters te kopieer.

Regulering en motivering vind ook plaas deur selfverbalisering of selfpraat. Selfverbalisering is die aksentuering, beklemtoning of artikulering van sommige reeds geïdentifiseerde redes vir die voltooiing van die taak (Wolters, 1999). Wolters (1998) het getuienis bekom rakende die doeltreffendheid daarvan toe hy vier akademiese take aan die kollege-studente opgedra en hulle gevra het wat hulle sou doen as hulle deur probleme gekonfronteer sou word wat hulle in die opdrag sou teëkom. Talle studente het aangedui dat hulle oor die redes waarom die taakvoltooiing belangrik is, sou nadink of dit herbeklemtoon. Deur die beklemtoning daarvan om goeie punte te behaal of goed in die klas te vaar en hierdie begeertes te artikuleer sou die hupstoot gee wat noodsaaklik is om struikelblokke wat die opdrag moontlik kan oplewer, te oorkom. Die taktiek word aangewend om die studente meer onmiddellik bewus te maak van die redes wat hulle aanvaar het as regverdiging vir die werk aan die taak. Schunk (1983) het bevind dat studente wat selfverbalisering toegepas het, die hoogste motivering opgelewer het tydens selfgereguleerde oefening en prestasie in wiskunde.

Zimmerman en Martinez-Pons (1986) het 'n gestruktureerde onderhoud saamgestel en gevalideer om leerders se optrede te assesser wat gerig was op die inwin van inligting of verwerwing van vaardighede wat verband gehou het met bemiddelings-, doel- en instrumentaliteit-selfpersepsies van leerders. Die selfgereguleerdeleer-kategorieë van die onderhoudskedule is ontleen aan bestaande literatuur wat hoofsaaklik op die sosialeleerteorienavorsing fokus. Sommige van die kategorieë sluit in doelwitstelling, omgewingstrukturering, selftoewyding, selfevaluering, ordening en transformering, soek na en keuring van inligting, asook inoefening en geheuebrûe. Die gevolgtrekking waartoe die studie gekom het, was dat goed presterende leerders 13 van die 14 geïdentifiseerde selfgereguleerdeleer-strategieë meer toepas. Die een kategorie met die gebruik van hierdie instrument, wat nie verwantskap getoon het met leerderprestasie nie, was selfevaluering. Leerders het aangedui dat die toepas van hierdie strategieë voorspellingskrag op gestandaardiseerde prestasietoetsstellings voorsien het. Drie en negentig persent van die leerders kon korrek geklassifiseer word as hoë of lae presteerders ooreenkomstig hulle gerapporteerde toepassing van selfgereguleerdeleer-strategieë. Hoë presteerders het swaar

gesteun op sosiale ondersteuningsbronne, meer spesifiek deur onderwysers en hulle portuur as sosiale ondersteuningsbronne te benut. Hulle het ook betekenisvol meer dikwels by ander volwassenes om hulp aangeklop as lae presterende leerders. Purdie en Hattie (1996) het veertien sulke selfgereguleerdeleer-strategieë voorgestel, naamlik selfevaluering, ordening, transformering, doelwitstelling, soek na inligting, selfversterking, soek na sosiale ondersteuning, hersiening, memorisering, omgewingsopset, herhaalpraktyk, afneem van aantekeninge en selfbestuur.

Die prosesse (bv. doelwitstelling, sosiale vergelyking, selfverbalisering) en die subprosesse (d.w.s. selfwaarneming, selfbeoordeling en selfreaksie) is die raamwerk waarvolgens studente hulself reguleer. Die spesifieke handeling of aktiwiteit wat hulle uitvoer in elk van hierdie prosesse word gerangskik en herrangskik afhangende van die persoonlike (kognitiewe), omgewings- of gedragsveranderlikes. Hierdie spesifieke handeling of aktiwiteit word beskou as selfgereguleerdeleer-strategieë. Selfregulering sluit aktiwiteite in soos aandag skenk aan en konsentreer op onderrig; ordening, kodering en inoefening van inligting wat onthou moet word; die inrig van 'n produktiewe werkomgewing; die doeltreffende gebruik van hulpbronne; die huldiging van positiewe opvattinge oor 'n mens se vermoëns, die waarde van leer, die faktore wat leer beïnvloed en die verwagte uitkomst van handeling; en die ervaring van trots en tevredenheid met 'n mens se pogings (Schunk, 1989). 'n Toenemende hoeveelheid navorsing staaf dat studente se toepassing van selfgereguleerde strategieë leerpogings ondersteun en akademiese prestasie bevorder (Schunk, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Om 'n verskeidenheid redes doen verskillende leerders verskillende akademiese en sosiale ondervindinge op. Hierdie ondervindinge vorm hulle doelwitte, motivering en opvattinge rakende vermoë. Die omgewing waarin 'n mens se leer plaasvind, kan ook aan vermoë tot selfregulering toegeskryf word. Weens 'n ontelbare aantal veranderlikes oefen 'n mens se ontwikkeling invloede uit op jou vorming as 'n selfregulerende leerder. Hierdie strategieë is belangrik by hoe selfgereguleerde leer ontwikkel asook hoe dit gemeet word.

2.7 BY WIE LÊ DIE VERANTWOORDELIKHEID VIR DIE VERBETERING VAN STUDENTEPRESTASIE?

Die vraag waar die verantwoordelikheid vir die verbetering van die deurvloeiisifer en die uitset van gegradueerdes setel, is kompleks van aard. Soos voorheen genoem blameer baie persone

binne die hoërondewyssektor die tekortkominge in die skoolsisteem vir die swak deurvloeyisyfer in die hoërondewyssektor (vgl. par. 2.4). Scott *et al.* (2007:21) noem dat aangesien die meerderheid studente wat die hoërondewyssektor betree nie hulle studies suksesvol voltooi nie, kan dit redelikerwys aanvaar word dat die huidige stelsel nie effektief is vir die kontemporêre toestande in Suid-Afrika nie (Maxakoto, 1999; Jones *et al.*, 2008; Nel *et al.*, 2009:975). Dit is duidelik dat om die uitset van gegradueerdes te verbeter grootliks afhang van die verbetering van die effektiwiteit van die onderwysstelsel. Die uitset van gegradueerdes van hoërondewysinstellings voldoen nie aan die nasionale behoeftes met verwysing na twee sleutelareas nie, naamlik ekonomiese groei en sosiale kohesie (Scott *et al.*, 2007:21).

Aangesien die uitset van gegradueerdes die unieke verantwoordelikheid van die hoërondewyssektor is, verlang hierdie situasie ernstige aandag om te verseker dat daar deurlopende verbetering plaasvind (Pandor, 2005). Hierdie dringende beroep van die voormalige Minister van Onderwys wys op die belangrikheid van die hoërondewys se verantwoordelikheid ten opsigte van die verbetering van die deurvloeyisyfer en genoemde uitset om aan die nasionale behoeftes van Suid-Afrika te voldoen. Scott *et al.* (2007:37) argumenteer dat dit die hoërondewyssektor se verantwoordelikheid is om hulle eie kapasiteit te verbeter om die situasie aan te spreek en sal dus in die verantwoordelikheid moet deel om die historiese ongelykhede van Suid-Afrika aan te spreek. Omdat die situasie rakende die swak voorbereide leerders wat by hoërondewysinstellings inskryf nie op die medium termyn gaan verbeter nie, is dit belangrik vir hoërondewysinstellings om die faktore wat studente se vordering affekteer en binne hulle beheer is, te identifiseer en te reageer op die faktore na die beste van hulle vermoë (Fraser & Killen, 2005). Daar is argumente dat die hoërondewysinstellings deel in die verantwoordelikheid van transformasie deur te doen wat redelik binne beheer is om talentvolle benadeelde studente te akkommodeer (Newell-Jones *et al.*, 2005:1; Scott, 2009:23).

Hoërondewysinstellings sal proaktief moet wees in hulle poging om akademiese ondersteuning aan studente te bied, in die proses om te help om die deurvloeyisyfer en uitset van gegradueerdes van die land te verbeter en terselfdertyd moet hulle ook daarna strew om akademiese standaarde te behou of te verbeter (Killen *et al.*, 2003). Die blaam vir die hoë uitvalsyfer en lae uitset van gegradueerdes kan nie net meer op die studente en hulle agterstand geplaas word nie (Fraser & Killen, 2005:26; Machet & Behrens, 2000:9). Aangesien universiteite slegs gesubsidieer word op grond van hulle uitset, is dit van kardinale belang dat hulle moet verseker dat hulle deurvloei van so 'n aard is dat hulle finansieel kan oorleef met die

klem nog steeds op ondersteuning van gehalte aan hulle studente om hierdie verhoogde uitset te verseker (Van Dyk, 2005:40; Weideman, 2006). Dit blyk dus dat die verantwoordelikheid vir verbeterde studenteprestasie grootliks die verantwoordelikheid van die universiteit bly en dat universiteite sisteme in plek moet kry om dié verantwoordelikheid na te kom. Die NWU bied sekere akademiese ondersteuningstrukture aan sy studente. Hierdie strukture word vervolgens bespreek, ten einde te bepaal waar daar aanbevelings gemaak kan word om die akademiese ondersteuning van die betrokke universiteit te verbeter. Hierdie aanbevelings sal ook neerslag vind in die akademiese ondersteuningsraamwerk wat in hierdie studie ontwikkel word.

2.8 DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT SE INSTITUSIONELE AKADEMIESE ONDERSTEUNINGSTELSEL

As 'n toonaangewende universiteit in Afrika, gedryf deur strewe en innovasie, met 'n unieke institusionele kultuur gebaseer op waardes wat deur die Universiteit voorgestaan word, het die NWU hulle onderrig- en leerbeleid op 22 Junie 2007 aanvaar. Daar gaan vervolgens gekyk word na die doelwitte van die onderrig- en leerbeleid van die NWU, asook die akademiese ontwikkelings- en ondersteuningstrukture wat by die NWU beskikbaar is. Die navorser sal ook die inligting gebruik in die ontwikkeling van die akademiese ondersteuningsraamwerk in hierdie studie (vgl. Hoofstuk 6).

2.8.1 Doelwitte van die NWU se onderrig- en leerbeleid

Die NWU se onderrig- en leerbeleid het sekere doelwitte gestel wat onder andere is om te verseker dat onderrig en leer voldoen aan die nasionale, statutêre kriteria vir doeltreffende uitkomsgebaseerde onderwys in die Hoërondewyssektor, en ook om uitvoering te gee aan die Missiestelling van die NWU, naamlik: "Afgeronde graduandi wat daartoe in staat is om lateraal en krities te dink en die land en sy mense te dien, deur middel van gehalte-onderrig en -leer te ontwikkel, op te voed en te bemagtig." Hierdie doelwitte en onder andere aspekte soos gehalte-onderrig en -leer wat ontwikkel moet word, stel sekere vereistes wat deur die personeel van die NWU verseker moet word.

Die implikasies van die beleid is dat studente te alle tye in so 'n mate ondersteun moet word dat gehalte-onderrig en -leer sal plaasvind. Die Institusionele Plan van 2007-2009, Bylaag B,

Doelwit 2 noem verder: “Gestruktureerde ondersteuning- en ontwikkelingsgeleenthede word aan beide studente en akademiese personeel voorsien om die Universiteit se onderrig-leer-doelwitte te bereik, soos in die Institusionele Plan gespesifiseer.” Hierdie doelwit en veral die gestruktureerde ondersteuning en ontwikkelingsgeleenthede wat aan die studente gebied word, is van belang vir leer. Die akademiese steunraamwerk wat in hierdie studie ontwikkel is, sal ’n definitiewe bydrae tot die doelwit lewer deurdat dit sal verseker dat effektiewe vakdissipline-ondersteuning aan die student verskaf word en dat dit gehalte-onderrig en -leer aanspreek (vgl. Hoofstuk 6).

Die NWU het verder ook ’n onderrig-en-leerraamwerk om kwaliteit oor die Universiteit heen te verseker. Hierdie dokument is amptelik en spel die aspekte rakende onderrig en leer duidelik uit. Daar word vervolgens sekere van die aspekte in die dokument bespreek.

Gegronde op die missie-element beskryf die Institusionele Plan spesifieke verbandhoudende doelwitte en aktiwiteite soos in Tabel 2.2 vervat. Een van die doelwitte (vgl. Tabel 2.2) wat belangrik is vir leer is: “Verbeter die deurvloeikoers van voorgraadse sowel as nagraadse studente.” Die voorgenome aktiwiteit om hierdie doelwit te verwesenlik impliseer die verfyning van die implementering van die Aanvullende fasiliteringstelsel (AF-stelsel) wat gemik is op “risiko”-modules met onbevredigende slaagsyfers op alle kampusse. Hierdie AF-stelsel is net van toepassing op risiko-modules en word nie gerig op risiko-studente en die hantering van die studente nie. ’n Verdere doelwit wat van belang is vir leer is: “Verfyn inskrywingsbeplanning met inagnome van regeringsriglyne, kampuskapasiteit en die behoefte van die land.” Die aktiwiteite wat hierdie doelwit moet bystaan, is om die getal voorgraadse nuwelingsstudente met inagnome van die kapasiteit van die Kampus (betreffende fisiese ruimte vir lesinglokale; laboratoriums en kantoorruimte; en voldoende onderrig- en ondersteuningspersoneel vir toenemende studentegetalle) te verhoog. Daar word ook aandag gegee aan die konsolidering en verhoging in die getal inskrywings in Wetenskappe, Ingenieurswese en Tegnologie, Besigheid en Bestuur, en Onderwys (laasgenoemde met ’n fokus op onderwysersopleiding). Die belangrikheid hiervan vir leer is die toename in die toelating van onder andere onderwysstudente. Daar gaan dus meer studente tot die Fakulteit Opvoedingswetenskappe toegelaat word wat ook moontlik swak voorbereid is. Die leesgeletterdheidsdata vir B.Ed-studente (2011) in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe toon dat hulle teen 150 wpm met 46% leesbegrip lees.

TABEL 2.2: SPESIFIEKE VERBANDHOUDENDE DOELWITTE EN AKTIWITEITE

DOELWITTE	VOORGENOME AKTIWITEITE
Verseker 'n dinamiese, geïntegreerde en akkomoderende PKM wat voldoen aan die land se behoeftes.	Rasionalisering of uitfasering van verouderde, nie-strategiese programme wat nie genoeg studente trek nie. Voortdurende verbetering van bestaande kombinasies van modules, kurrikulums en programme om te verseker dat kwalifikasies relevant bly en op 'n doeltreffende wyse aangebied word. Bestuur van werwingsinisiatiewe per program, fakulteit en kampus om maksimum koste-effektiwiteit te verseker wat betref die toewysing van personeel, die verkryging van subsidies en die bereiking van gelykheidsdoelwitte, maar ook met inagname van nasionale behoeftes. Skeduleer deurlopende interne en eksterne progamevaluerings om die gehalte van akademiese programme te peil, remediërende prosesse te beplan (indien nodig) en sodoende die gehalte van bestaande akademiese programme voortdurend te verbeter.
Verbeter die deurvloeiakoers van voorgraadse sowel as nagraadse studente	Verfyn die implementering van die AF-stelsel (aanvullende leerfasilitering) wat gemik is op 'risiko-modules' met onbevredigende slaagsyfers op alle kampusse. Aanbieding van die verpligte Kursus vir Nuwe Dosente vir alle nuutaangestelde akademiese personeel. Beloon onderriguitnemendheid met die Institusionele Toekenning vir Onderriguitnemendheidsprogram.
Verfyn kwaliteitsversekerings-prosesse en -meganismes regoor die NWU om konsekwenheid van uitkomst te verseker	Skeduleer die siklus van interne progamevaluering op 'n deurlopende basis.
Verfyn inskrywingsbeplanning, met inagname van regeringsriglyne, kampuskapasiteit en die behoeftes van die land (bv. ASGISA en JIPSA)	Verhoog die getal voorgraadse nuwelingstudente met inagname van die kapasiteit van die Kampus (betreffende fisiese ruimte vir lesinglokalite; laboratoriums en kantoorruimte; en voldoende onderrig-en ondersteuningspersoneel vir toenemende studentegetalle). Konsolideer en verhoog getal inskrywings in Wetenskap, Ingenieurswese & Tegnologie (WIT), Besigheid en Bestuur, en Onderwys (laasgenoemde met 'n fokus op onderwysersopleiding). Voltooi die belyning van toelatingspraktyke oor die Universiteit heen, en verseker dat dit aan die goedgekeurde toelatingsvereistes voldoen.

	Finaliseer voorbereidings vir aanpassing by die nuwe Nasionale Senior Sertifikaat, aangesien die eerste aansoekers met die nuwe NSS in 2009 sal arriveer (dit sluit in dat beide personeel en stelsels toegerus word om doeltreffend en op 'n kliëntvriendelike en ondersteunende manier die oorgang na die nuwe NSS te hanteer).
Verskerp studente se vermoë om oor die filosofiese grondslae van hul rigtings en die beginsels van goeie burgerskap te besin	Finaliseer die ontwerp en breë inhoud van die verpligte modules, wat SAKO se kritieke kruisterrein-uitkomste akkommodeer, wat deel vorm van die programbelyningsproses. Tref voorbereidings vir die implementering van hierdie modules deur opleidingswerksessies vir personeel aan te bied.

Een van die verantwoordelikhede van dosente soos verwag van die NWU is om “leerders met probleme wat addisionele ondersteuning benodig te identifiseer”. Dit word hier duidelik gestel dat dit die verantwoordelikheid van die dosent is om studente met probleme te identifiseer en toe te sien dat die studente wel addisionele ondersteuning ontvang. Dit is van belang vir die studie aangesien die identifisering van die studente as vertrekpunt kan dien in die ontwerp van die akademiese ondersteuningsraamwerk van die studie.

2.8.2 Akademiese ontwikkeling en ondersteuningstrukture

Die volgende is 'n uiteensetting van die akademiese ontwikkeling en ondersteuningstrukture by die NWU. Die vernaamste universiteitstrukture vir die verskaffing van spesiale ondersteuning vir personeel en studente is die Akademiese Ontwikkeling en Ondersteuningseenhede (AO&O-eenhede). Buite die institusionele AO&O-kantoor bestuur elke kampus sy eie AO&O-eenheid. Die Mafikeng-kampus het die Akademiese Ontwikkelingsentrum (AOS); die Potchefstroom-kampus het die Akademiese Steundienste (AS) en die Vaaldriehoek-kampus het die Akademiese Ontwikkeling en Ondersteuningseenheid (AO&O-eenheid). Elkeen van die vier AO&O-eenhede bied spesifieke dienste aan personeel en studente. Al vier ondersteun die implementering van die institusionele en kampusplanne en fokus op die planne se inisiatiewe vir onderrig en leerontwikkeling. Die AO&O-eenhede bied in effek ondersteuning in die volgende algemene domeine:

- Akademiese personeelontwikkeling
- Akademiese ontwikkeling van studente
- Kurrikulumontwikkeling
- Produksie en ondersteuning van onderrig- en leertegnologie
- Studiegidsontwikkeling
- Bestuur van assessering en moderering
- Bestuur van kortkursusvoorsiening
- Interne en eksterne progamevalueringsprosesse

Alhoewel die NWU akademiese ontwikkelings- en ondersteuningstrukture aan die student bied, het dit in 'n verslag van Yeld (2008:9) geblyk dat die akademiese ondersteuning wat gebied moet word, wel bestaan maar *“it is perhaps not arranged in such a way as to develop and deliver maximum benefit”*. By die Potchefstroom-kampus van die NWU is die verskillende akademiese ondersteuningstrukture oor die kampus verspreid en studente sien dit as verwyderd van hulle geboue waar die meeste van hulle klasse aangebied word. Yeld (2008:10) stel voor dat daar op elke kampus 'n Akademiese Ontwikkelingseenheid moet wees met die volgende essensiële komponente: 'n Akademiese Geletterdheidseenheid (ingesluit 'n leerondersteuningseenheid vir studente); 'n Grondslagvoorsieningseenheid (sentraal gekoördineer maar fakulteitsgebaseer) wat personeel bestuur wat na die fakulteite gesekondeer is om die grondslagvoorsieningsfunksie te volvoer; 'n Akademiese Personeelontwikkelingseenheid; 'n Assesserings-, seleksie- en plasingseenheid; en 'n Opvoedkundige Tegnologiese Eenheid.

2.8.3 Vorme van akademiese ondersteuning aan die NWU

2.8.3.1 AGLA

Die Senaat van die NWU het op 22 Augustus 2007 die aktivering van die sub-CAR vir die twee verpligte kritieke uitkomstegedogtes goedgekeur. Die sub-CAR wat al drie kampusse verteenwoordig is

op 29 November 2007 bymekaargeroep en 'n sub-komitee is gestig om 'n akademiese geletterdheidsprogram te ontwerp.

Die nuutontwerpte program is goedgekeur en aan die Institusionele Komitee vir Akademiese Standaard (IKAS) voorgelê op 1 Augustus 2008. Die modules Inleiding tot Akademiese Geletterdheid (AGLA 111) en Akademiese Geletterdheid (AGLA 121) is goedgekeur op die IKAS-vergadering van 8 Oktober 2008. Daarna is beide die modules AGLA/E 111 en 121 deur die Senaat goedgekeur op 22 Oktober 2008 (vgl. Hoofstuk 3).

2.8.3.2 Beleid vir Aanvullende Fasilitering (AF-beleid)

Die Senaat het in 2006 die Beleid vir Aanvullende Leerfasilitering by die NWU goedgekeur. Die beginsels vir die implementering van AF by die NWU berus op die seleksie van modules waarin AF geïmplementeer is, en word op die volgende beginsels gebaseer:

- AF-fasilitering word allereers geïmplementeer met modules wat 'n "hoërisiko-geeskiedenis" het. Dit beteken dat die fakulteit wat AF-fasilitering vir daardie module aanvra, moet kan bewys dat die module 'n swak deurvloeyfer getoon het oor 'n periode van 2-5 jaar.
- 'n Tweede oorweging is studentegetalle. Hoërisiko-modules met groot groepe studente word oorweeg vir die implementering van AF.
- 'n Derde oorweging is die moeilikheidsgraad van die uitkomste en inhoud met betrekking tot die module. Die fakulteit wat AF-fasilitering versoek, moet 'n evaluering van die moeilikheidsgraad van die uitkomste en inhoud in hulle versoek vir AF-implementering voorsien.

Daar word AF-fasiliteerders opgelei in AF-beginsels, wat insluit om studente te help om:

- studie- en wetenskapsvaardighede wat nodig is vir optimale prestasie op die toepaslike universiteitsvlak te ontwikkel;
- lewensvaardighede te ontwikkel wat nodig is om op sosiale vlak by universiteitslewe aan te pas;

- taal- en kommunikasievaardighede te verbeter;
- 'n tekort aan kennis en vaardighede wat nodig is vir akademiese sukses reg te stel;
- 'n positiewe akademiese selfbeeld te ontwikkel;
- hulle begrip van en kommunikasie in die vak te verbeter, asook hulle vermoë om die kennis toe te pas ; en
- 'n groepsessie te hanteer en te bestuur.

Die AF-stelsel identifiseer wel risiko-modules wat dit vakspesifiek maak, maar die ondersteuning is slegs vir 'n klein aantal studente en dit is vrywillig, gevolglik benut almal in 'n module dit dan nie. Bogenoemde is 'n kort opsomming van akademiese ondersteuning aan die NWU. Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe het niks meer spesifiek in plek rakende akademiese ondersteuning vir onderwysstudente nie en val in by die akademiese ondersteuningstrukture van die NWU (vgl. par. 3.4).

2.9 SAMEVATTING

Die hoofstuk raak aspekte van akademiese prestasie en steun in die hoërondwysstelsel aan. Suid-Afrika se deurvloeiwyse in die hoërondwysinstellings is baie swak en die studente wat toegelaat word in hulle eerste studiejaar is swak voorbereid vir die uitdagings van die hoërondwysstelsel. 'n Konstruktivistiese begroting wys dat die studente deur hulle eie ervarings hulle kennis rondom sekere aspekte moet bou. 'n Benadering van diep-leer word ook aangemoedig aangesien studente wat hulle hiermee vereenselwig, gewoonlik ook wyer lees en meer inligting soek. Hoërondwysinstellings en spesifiek dosente kan studente bystaan in die proses van diep-leer en die gebruik van hulle eie ervarings om sukses van die studente gedurende hulle studiejare te verseker. Daar is verskeie faktore aangeraak wat 'n impak op studente se prestasiepatrone kan hê. Hoërondwysinstellings moet kennis neem van die faktore en sisteme daarstel wat die probleme aanspreek. Hoërondwysinstellings moet dus eienaarskap van die studente-inname by die onderskeie instellings aanvaar om te verseker dat die uitset van geïntegreerde van die instellings verbeter.

Die verantwoordelikheid van studentesukses lê by die hoërondewysinstellings en die organisasies moet sisteme daarstel om hulle studente-inname te reguleer, om sodoende potensieel meer voorbereide studente tot die instelling toe te laat, inag-genome die transformasiebeleid. Hoërondewysinstellings wat sisteme daargestel kan kry om te verseker dat studente veral in hulle eerste studiejaar suksesvol akademies ondersteun word, sal verseker dat die gegradueerde-uitset van die instelling verbeter, ten einde by te dra om beter aan die behoeftes van Suid-Afrika te voldoen.

Hoofstuk 3 fokus op akademiese geletterdheidsondersteuning en ondersoek word ingestel na verskeie akademiese geletterdheidsondersteuningsmodelle ter ondersteuning van die raamwerk wat in die navorsing ontwikkel gaan word. Die spesifieke akademiese ondersteuning aan die NWU word ook ondersoek (vgl. par. 3.4).

HOOFSTUK 3

AKADEMIESE GELETTERDHEIDSONDERSTEUNING

3.1 INLEIDING

Die resultate van die “*South African National Benchmark Test Pilot Project*” wat in 2005 in opdrag van die “*Higher Education of South Africa*” (HESA) in terme van akademiese geletterdheid uitgevoer is, het getoon dat 47% van die studente (N=12202) wat getoets is, vaardig in Engels is, maar dat amper dieselfde persentasie, naamlik 46%, in die intermediêre kategorie geval het, terwyl 7% slegs oor basiese akademiese geletterdheid beskik. Hierdie statistiek toon dat hoërondewysinstellings proaktief moet optree in hulle pogings om akademiese sukses van studente te verseker sonder om akademiese standaarde te verlaag, en selfs eerder te verbeter (Killen *et al.*, 2003).

Die hoë uitvalsyfer toon dat hoërondewysinstellings in Suid-Afrika meer uitgebreide ondersteuning in akademiese geletterdheidsontwikkeling moet verskaf, nie net vir die minderheid nie, maar vir amper die helfte van die geregistreerde studente. Hierdie toenemende fokus op die verbetering van studente aan hoërondewysinstellings se akademiese geletterdheid was die gevolg van verskeie beleidsdokumente wat sedert 1994 in Suid-Afrika vrygestel is. Dit blyk dat die vlakke van onvoorbereidheid van studente in baie gevalle gelei het tot hoërondewysinstellings wat betrokke geraak het by die akademiese ondersteuning van studente. Durkin en Main (2002:25) is van mening dat ’n gebrek aan studievvaardigheid studente se vakvermoëns en vlak van kognitiewe vaardighede strem, en gereeld die oorsaak is van mislukkings wat tot ’n hoë uitvalsyfer kan lei.

Daar is baie besprekings oor watter tipe akademiese ondersteuning hoërondewysinstellings aan studente moet voorsien om hulle vlak van akademiese geletterdheid te verbeter. Hierdie hoofstuk fokus op wat akademiese geletterdheid behels en, die verskillende akademiese ondersteuningsmodelle ten einde ’n agtergrond te verkry vir die ontwikkeling van ’n akademiese

ondersteuningsraamwerk vir EBW-onderwysstudente, asook 'n bespreking van akademiese ondersteuningsprogramme wat die NWU tans aanbied.

3.2 DEFINISIE VAN AKADEMIESE GELETTERDHEID

Die swak akademiese geletterdheid van studente wat by universiteite registreer, wek kommer by baie hoërondewysinstellings. Hoërondewysinstellings toon nie net groot bekommernis oor die vlak van akademiese geletterdheid nie, maar ook oor die mate waarin aandag daaraan gegee word. Die ontwikkeling van akademiese geletterdheid van studente sal net verbeter as hoërondewysinstellings dit 'n sentrale deel van die akademiese lewe van die universiteit maak. Daar bestaan baie menings oor wat akademiese geletterdheid behels en hoe daaraan aandag gegee moet word.

Johl (2002:52) sien die tradisionele opvatting van akademiese geletterdheid as die bemeestering van lees- en skryfvaardighede. Hierdie opvatting het met die verloop van tyd vele ander dimensies begin aanneem. Baie navorsing is gedoen en word nog steeds gedoen om op die tradisionele siening van akademiese geletterdheid uit te brei (Johl, 2002; Van Dyk, 2005; Jacobs, 2007). In die moderne wêreld kan akademiese geletterdheid nie net beskou word as die bemeestering van lees- en skryfvaardighede nie, maar beslaan veral in die hoërondewyskonteks 'n baie groot veld. Akademiese geletterdheid word ook beskou as 'n leerproses wat fokus op taal as 'n bousteen van kennis en skryf as 'n manier van leer, dink en 'n manier om jouself uit te druk (Jones *et al.*, 2001; Peacock, 2008; Einfalt & Turley, 2009:108). Moore (1994:37) brei uit op die definisie van akademiese geletterdheid deur te noem dat dit 'n samestelling van taal-, konseptuele en epistemologiese reëls en norme van die akademiese wêreld is, en dat die reëls en norme selde eksplisiet is. Akademiese geletterdheid word verder ook beskou as 'n "*process-to-product*"-model wat begrend word deur die konstruktivistiese leerteorie en wat meer moderne aspekte soos dinkskrum, beplanning, organisering, hersiening en proeflees kan insluit (Kift & Nelson, 2005; Elmborg, 2006; Bordonaro, 2008).

Volgens Leibowitz (2004:2) is akademiese geletterdheid "*a culturally specific set of linguistic and discourse conventions, influenced by written forms utilised primarily in academic institutions*". Lea en Street (1998:159) noem dat akademiese geletterdheid behels om geletterd te wees binne die vakdisipline wat studente in staat stel om nuwe kennis en vaardighede binne hulle bepaalde leerareas/vakke op te doen. Kern (2000:23) stem hiermee saam, maar noem

ook dat akademiese geletterdheid 'n buigsame konsep is waarvan die betekenis varieer afhangende van die vakdissiplinêre lens waardeur dit beskou word. Tydens akademiese geletterdheidsonderrig noem Kern (2000) dat studente 'n spesifieke vakdissiplinebril moet opsit en dat die akademiese geletterdheid in die spesifieke vakdissipline deur hierdie bril onderrig moet word. Hierdie definisie lê klem op die verwerwing van akademiese geletterdheid binne 'n spesifieke vakdissipline en fokus nie op die verwerwing van algemene akademiese geletterdheid nie. Henderson en Hirst (2006:2) is van mening dat soos wat studente deelneem aan verskillende vakdissiplines, leer hulle spesifieke maniere aan om menings en inhoudsmenings in die spesifieke vakdissiplines weer te gee. Die gevolg is dat daar geen enkele universele praktyk is wat altyd vir akademiese geletterdheidsontwikkeling geld nie. Dit beteken dus dat meer diepgaande ondersoek ingestel moet word na die akademiese geletterdheidspraktyke binne spesifieke vakdissiplines. Green (2006) versterk die siening deur te meld dat vakinhoudelike kennis alleen nie genoeg is vir effektiewe leer nie, maar as gevolg van die groot onafhanklike aard van die hoërondewys sal kern- akademiese geletterdheidsvaardighede soos vakinhoudelike maniere van lees, skryf, praat en redeneer 'n groot uitdaging vir die student wees. Die verwerwing van vakspesifieke akademiese geletterdheid sal studente help om verskillende vakdissiplines se spesifieke maniere van kennisverwerwing, verstaan van die vakinhoud, interpretasie en organisering van vakinhoudelike kennis te bemeester. Ganobcsik-Williams (2006) beklemtoon die belangrikheid van vakdissipline-gerigte akademiese geletterdheidsontwikkeling deur te noem dat *“it is a capability that is emerging as a dominant way to theorise student writing in academia which challenges the traditional deficit models of skills development and socialization”*. Akademiese geletterdheid soos gedefinieer uit die uitkomst van 'n geïntegreerde akademiese geletterdheidsprojek is dat dit die kennis en begrip van strategieë en prosesse is, asook die toepaslike seleksie en toepassing van die strategieë en prosesse om studente in staat te stel om effektief en doeltreffend te studeer binne die vakdissipline (Peacock, 2008:6). Hoërondewysinstellings moet dus gebruik maak van geïntegreerde prosesse en strategieë om studente by te staan, ten einde akademiese sukses te behaal. Deur middel van die prosesse en strategieë sal EBW-onderwysstudente meer ekonomies-geletterd in die praktyk ingaan en sal met vertroue aan debatte en besprekings oor ekonomiese aangeleenthede kan deelneem.

Bogenoemde definisies van akademiese geletterdheid raak 'n verskeidenheid aspekte aan wat veroorsaak dat besin moet word oor watter soorte akademiese geletterdheidsondersteunings-

modelle bestaan en watter van dié modelle binne die konteks van die definisies 'n effektiewe bydrae sal lewer tot die verbetering van akademiese geletterdheidsondersteuning van studente aan hoërondewysinstellings.

3.3 AKADEMIESE GELETTERDHEIDSONDERSTEUNINGS-MODELLE

Die probleem met die hoë uitval- en swak deurvloeyfer van studente aan hoërondewysinstellings, veral in die eerste studiejaar is sedert die negentigerjare 'n groot bron tot kommer vir almal wat direk of indirek by hoërondewysinstellings betrokke is (Sanders, 1998; Tait *et al.*, 2002; Gouws & Van der Merwe, 2002). Baie faktore soos byvoorbeeld die verhoogde toelating van studente tot hoërondewysinstellings, staatsubsidies, en die bekommernis rakende suksesvolle deurvloei van studente het akademiese instellings gedwing om te fokus op akademiese ondersteuningstrukture om studente in hoërondewysinstellings te behou, asook om te besin oor die kwaliteit van programme en die tipe ondersteuning wat aangebied word (Wingate, 2006; Thompson *et al.*, 2007:2; Loots, 2008:1227).

Die veranderde profiel van studente aan hoërondewysinstellings het die groeiende belang in die ontwikkeling van akademiese geletterdheidsvaardighede wat die studente benodig vir sukses geaktiveer (Hendry & Farley, 2006). Blythman en Orr (2002:46) toon aan dat studente akademiese ondersteuning moet kry vir “*successful achievement and progression within the higher education and beyond*” en beveel aan dat hoërondewysinstellings 'n inklusiewe strategie moet volg om die suksesvolle voltooiing van studies by alle studente te verseker. Suksesvolle akademiese geletterdheidsontwikkeling moet 'n prioriteit by hoërondewysinstellings wees, ten einde nie net die deurvloeyfer te verbeter nie, maar ook te verseker dat studente van 'n goeie gehalte aan die praktyk afgelewer word. Vervolgens word die verskillende akademiese ondersteuningsmodelle bespreek.

3.3.1 Die “Doen-Niks-Model”

3.3.1.1 *Beskrywing*

Hierdie model is die oudste akademiese geletterdheidsondersteuningsmodel wat vir baie lank aan hoërondewysinstellings gegeld het. Skillen en Mahony (1997) noem dit ’n “*sink or swim*”-model. Volgens die model word aanvaar dat studente oor die nodige intellektuele vermoë beskik, asook die nodige akademiese geletterdheidsvaardighede om die gaping tussen die sekondêre skool en die van die hoërondewysinstelling te kan oorbrug en indien nie, is dit beskou as ’n saak wat deur ’n “*learning advisor*” of “*study counsellor*” aangespreek moes word (Baldauf, 1997; O’Connor, 2006). Dosente het aanvaar dat skole reeds die nodige akademiese geletterdheidsvaardighede by die studente ontwikkel het en dat laasgenoemde die vaardighede aan die hoërondewysinstelling met sukses sal kan gebruik. Studente was op hulle eie aangewese en die verantwoordelikheid vir die verwerwing van akademiese geletterdheidsvaardighede is gesien as die verantwoordelikheid van die student en nie dié van die betrokke hoërondewysinstelling of die dosente nie. Dosente het hulle rol beskou as net die aanbieder en onderrig van die vakinhoud en het van die studente verwag om by te hou met die akademiese vaardighede wat vereis word om akademiese werk van ’n aanvaarbare standaard te lewer (Thompson *et al.*, 2007:4). Die onafhanklike aard van leer aan hoërondewysinstellings het kern- akademiese vaardighede soos lees, skryf en redeneer binne die vakdissipline aan die studente self oorgelaat. Daar was dus weinig akademiese geletterdheidsondersteuningstrukture aan hoërondewysinstellings beskikbaar om studente met probleme by te staan. Studente met probleme moes gevolglik van hulpbronne buite die universiteit gebruik maak om die nodige vaardighede te ontwikkel om akademiese sukses te verseker. Die model kan daarom nie as ’n akademiese geletterdheidsondersteuningsmodel beskryf word nie, aangesien dit niks bied aangaande die akademiese geletterdheidsontwikkeling van studente wat tot die hoërondewys toetree nie (Skillen *et al.*, 1998:2).

3.3.1.2 *Beperkings van die model*

Skillen en Mahony (1997) beweer dat die model niks bied in terme van akademiese geletterdheidsontwikkeling nie, want daar is aanvaar dat daardie studente wat toelating tot hoërondewysinstellings verwerf het, reeds blootgestel was aan sekere vorme van akademiese geletterdheidsvaardighede. ’n Verdere gebrek van die model is dat dit nie die behoefte van die

studente rakende die verwerwing van nuwe akademiese vaardighede in die vakspesifieke inhoud erken nie, dit verbeter nie die studente se intellektuele potensiaal deur hulle te voorsien van die nodige akademiese vaardighede om suksesvol te wees nie, en neem ook nie die toenemende studente-diversiteit van die huidige hoërondewysinstellings in ag nie (Skillen *et al.*, 1998:2). Die feit dat studente van 'n "*learning advisor*" of "*study counsellor*" gebruik moet maak as hulle nie oor die nodige akademiese geletterdheidsvaardighede beskik nie, skei die vakdissipline van die akademiese geletterdheid en nie alle studente het toegang daartoe gehad nie. Studente wat sukkel of nie sukses aan hoërondewysinstellings kon behaal nie, moes hulle eie vorme van ondersteuning gaan soek en baie het later bloot hulle studies gestaak.

Die toenemende besef dat hoërondewysinstellings nie meer die verantwoordelikheid van akademiese geletterdheid aan die student kan oorlaat nie, veroorsaak dat die "doen-niks-model" nie meer effektief is nie en moes plek maak vir 'n akademiese geletterdheidsondersteuningsmodel wat studente ondersteun in die ontwikkeling van die akademiese geletterdheidsvaardighede wat hulle benodig. Die generiese akademiese ondersteuningsmodel wat hierna bespreek word, stel studente bloot aan akademiese geletterdheidsondersteuning afsonderlik van hulle vakdissiplines.

3.3.2 Generiese akademiese ondersteuningsmodel

3.3.2.1 *Beskrywing*

Daar word na die generiese akademiese ondersteuningsmodel verwys as die remediërende model of "*Bolt-on approach*". Wingate (2006:459) beweer dat die model akademiese geletterdheidsvaardighede afsonderlik van die vakspesifieke inhoud onderrig en dat die skeiding veronderstel dat die student suksesvol kan studeer sonder diepgaande betrokkenheid in die vakinhoudelike self. Thompson *et al.* (2007:3) is van mening dat die oorsprong van die model lê in die aannames wat gemaak is in 'n tyd toe betreklik min van die populasie toegang tot hoërondewysinstellings gehad het en waar daardie wat wel toegelaat is, 'n hoogs selektiewe sisteem betree het.

3.3.2.2 *Toepassing van model*

In die generiese akademiese ondersteuningsmodel word aanvaar dat die student wat toegelaat is ten volle toegerus is met die nodige vaardighede om by te hou met die uitdagings van die hoërondewyskonteks. Hierdie model verskil van die “Doen-niks-model” in dié mate dat as die akademiese geletterdheidsvaardighede by die student ontbreek, moes die vaardighede by die studente ontwikkel word deur ’n generiese akademiese geletterdheidsondersteuningsprogram. Hierdie generiese program werk op die veronderstelling dat studente wat nie bevredigend vorder nie en dus sekere tekortkominge het, geïdentifiseer moet word en dan opdrag kry om ’n ekstra akademiese ondersteuningsprogram wat gemik is op die algemene ontwikkeling van akademiese geletterdheidsvaardighede soos onder andere lees- en skryfvaardighede in die algemeen by te woon; dit is afsonderlik van hulle vakdissiplines aangebied. Hierdie akademiese geletterdheidsprogramme word gewoonlik bygewoon deur die studente wat as ’n risiko geïdentifiseer is en ook diegene wat vrywillig die kursus wil bywoon (Wingate, 2007:393).

In teenstelling met die “Doen-niks-model” erken hierdie model die diversiteit van studente en bou die diversiteit in die akademiese ondersteuningsprogramme in. Die verantwoordelikheid van die verwerwing en uitbreiding van akademiese geletterdheidsvaardighede word nou die verantwoordelikheid van die hoërondewysinstelling, in teenstelling met die “Doen-niks-model” waar dit die verantwoordelikheid van die studente was. Dowling en Ryan (2007:4) is van mening dat die generiese akademiese vaardigheidsprogramme gewoonlik deur ’n sentrale leerondersteuningsdiens binne die hoërondewysinstelling aangebied word en verwyderd is van die studente se vakdissiplines. Hierdie model bied daarom algemene akademiese ondersteuning aan die studente om hulle te help om die sogenaamde gebreke te oorkom. Die akademiese ondersteuningsmodel is generies van aard en isoleer geletterdheidsontwikkeling van die vakspesifieke konteks (Skillen *et al.*, 1998:3).

Thompson (2005) wys daarop dat die ontwikkeling van akademiese geletterdheid hoofsaaklik in die eerste studiejaar aandag kry, maar dat ’n groeiende behoefte ontstaan het vir die betrokke ontwikkeling ook in die verdere studiejare en selfs tot op nagraadse vlak. Dit is wel belangrik om die akademiese geletterdheid van studente in hulle eerste studiejaar suksesvol aan te spreek, want dit sal die weg baan vir die jare wat kom. Hoërondewysinstellings behoort kennis te neem van die veranderinge in akademiese geletterdheid om seker te maak dat die gehalte

van hulle gegradueerdes aan die vereistes van die werkplek voldoen (Pearse & Amos, 2000:56; Johl, 2002:42; Henderson & Hirst, 2006:3).

3.3.2.3 *Beperkings van die model*

Daar bestaan heelwat besprekings oor watter intervensiemetode universiteite moet volg om te verseker dat studente se akademiese geletterdheidsvaardighede sal verbeter. Baie hoërondewysinstellings hou nog vas aan die generiese akademiese ondersteuningsmodelle, maar daar is besorgdheid oor die effektiwiteit van die programme (Bretag, 2001; Durkin & Main, 2002; Wingate, 2006; Dowling & Ryan, 2007; Baik & Greig, 2009) en wel om die volgende redes: vakinhoudelike kennis word verwyderd aangebied van akademiese geletterdheidsvaardighede wat tot gevolg het dat studente die vaardigheidsontwikkeling as onnodig beskou, en die generiese metode faal in die erkenning van die unieke behoefte van elke student (Kennelly *et al.*, 2010:63). Die meeste hoërondewysinstellings volg nog steeds die generiese akademiese ondersteuningsmodel wat akademiese geletterdheidsondersteuning afsonderlik van die vakdissipline aanbied, ongeag die behoeftes van die studente en op grond hiervan kan gesê word dat die generiese akademiese ondersteuningsmodel nie meer effektief is nie (Durkin & Main, 2002; Johl, 2002:43; Wingate, 2007: 393). Lowe en Cooke (2003:74) argumenteer ook dat 'n generiese akademiese vaardigheidsprogram nie effektief is om spesifieke akademiese vaardighede by studente te ontwikkel nie. 'n Generiese vaardigheidsontwikkelingsprogram ontwikkel nie die spesifieke vaardighede wat 'n student binne sy/haar vakdissipline moet bemeester nie. Wingate (2006) sê dat een van die grootste beperkings van die benadering is dat dit nie erken dat alle studente akademiese ondersteuning nodig het in die ontwikkeling van effektiewe benaderings tot hulle leer nie, en noem verder dat dit geen geleentheid aan die studente bied om probleme binne kursus-spesifieke akademiese take prakties te hanteer nie. Volgens Wingate (2006) is daar konsensus dat generiese akademiese vaardigheidsprogramme nie effektief is nie en dat die studente dit bloot sien as 'n manier om nuwe "*tricks and techniques*" te leer om sukses te behaal aan hoërondewysinstellings.

'n Verdere probleem met die generiese model is dat studente eers as 'n risiko-student geïdentifiseer moet word, voordat hulp aangebied word. Die generiese akademiese ondersteuningsmodel maak slegs voorsiening vir 'n paar geïdentifiseerde studente. Hierdie identifisering van risiko-studente gebeur gewoonlik eers as die student reeds met sy/haar

studies gevorder het en dit is in baie gevalle reeds te laat (Wingate, 2007:393). Kennelly *et al.* (2010:62) wys insgelyks daarop dat generiese akademiese ondersteuningsprogramme die vakinhoudelike van die akademiese geletterdheidsontwikkeling skei en ook nie erkenning verleen aan die individuele behoefte van die leerder nie.

Wingate (2007:392) is van mening dat navorsing oor die laaste twintig jaar wys op die tekortkominge van akademiese steunprogramme en op moontlike bruikbare nuwe benaderings. Insigte oor akademiese steun het byvoorbeeld ontwikkel van 'n eng generies toegewyde studievaardighedsmodel, na 'n wyer akademiese sosialiseringmodel tot 'n omvattende akademiese geletterdheidsmodel, wat akademiese geletterdheid dialekties in 'n sosiale konteks inbed. Henderson en Hirst (2006:5) argumenteer dat akademiese geletterdheid in die tradisionele benaderings verwyder is van die vakdissiplines en as 'n generiese aspek aan studente aangebied is. Johl (2002:41) sluit hierby aan deur te noem dat daar 'n toenemende besef is dat die ontwikkeling van akademiese vaardighede doelgerig bestuur moet word. Daar kan nie meer verwag word dat studente die metodes en standaarde van hulle dissiplines selfstandig via kursusvoorbeelde sal assimileer nie.

Die generiese akademiese geletterdheidsprogramme is nie meer effektief nie en daar word in die nuwe denkwysse beweeg na die integrasie van akademiese geletterdheid in die vakdissiplines om sodoende studente te ontwikkel om sinvol aan vakdissipline-gesprekke te kan deelneem. Die sukses van akademiese geletterdheidsprogramme, akademiese brug- en akademiese steunprogramme wat rekening hou met die werklike behoeftes van beide die studente en die samelewing waartoe die studente uiteindelik as gekwalifiseerde werkers en burgers moet toetree, is afhanklik daarvan dat programontwikkelaars en kurrikulumdeskundiges sal moet besef dat die studente nie alleen maar tegniese vaardighede (soos lees-, skryf-, en taalvaardighede vir akademiese doeleindes) kortkom nie, maar dat hierdie vaardighede in die spesifieke dissiplines meer intens ontwikkel moet word (Johl, 2002:42). Genoemde impliseer dat wyer as net lees-, skryf- en taalvaardighede gekyk moet word, maar dat ook die praktykbehoefte van studente in hulle verskillende vakdissiplines oorweeg moet word. Akademiese geletterdheidsprogramme sal verander moet word om die studente se nouer vak- en praktykgerigte behoeftes in ag te neem.

Young (2010:116) beklemtoon dat die generiese akademiese ondersteuningsmodel, as gevolg van die veranderde omstandighede oor die afgelope aantal jare rakende hoërondewysinstellings in Suid-Afrika, moet plek maak vir 'n meer moderne benadering wat

studente van hulle eerste studiejaar af bystaan om vakdisipline-spesifieke akademiese geletterdheidsvaardighede te ontwikkel. Hierna volg 'n bespreking van die vakdisipline akademiese ondersteuningsmodel.

3.3.3 Vakdisipline-spesifieke akademiese geletterdheid

3.3.3.1 Beskrywing

Daar word ook na die model as die “*Built-in model*” of “*Adjunct model*” verwys. Hierdie benadering erken dat akademiese vaardighede en vakdisipline-inhoud nie geskei kan word nie (Drummond *et al.*, 1998; Cottrell, 2001; Bretag & Kooymans, 2002; Gamache, 2002; Tinto & Pusser, 2006; Wingate, 2006). Hoërondewysinstellings hou aan om akademiese geletterdheid en vakspesifieke kennis te skei deur aktiwiteite en hulpbronne wat in akademiese geletterdheidsontwikkeling gebruik word neutraal te laat staan teenoor die vakdisipline. Die ontwikkeling vind gewoonlik buite die studente se akademiese omgewing plaas, en in baie gevalle is dit verwyderd van die vakinhoudelike (Jacobs, 2007; Peacock, 2008). Navorsing beklemtoon die insluiting van akademiese geletterdheid in die vakdisiplines aan hoërondewysinstellings (Becher, 1989; Hannan & Silver, 2000; Becher & Trowler, 2001; Neumann, 2001). Hoërondewysinstellings moet 'n manier vind om interaksie tussen akademiese geletterdheid en vakspesifieke kennis te laat plaasvind en na hierdie manier word as vakspesifieke akademiese geletterdheid verwys. Stahl *et al.* (1992) sê dit is moeilik om akademiese geletterdheidsvaardighede in isolasie van die vakinhoudelike te onderrig.

Regoor die wêreld ervaar studente dit moeilik om kennis, vaardighede en ander vereistes te bemeester wat in spesifieke vakdisiplines aan universiteite benodig word. Hierdie kennis en vaardighede is gewoonlik ook nodig om deel te neem aan akademiese besprekings binne hulle gekose vakdisiplines (Lillis, 2001; Johns, 2005; Hyland, 2004; Kennely *et al.*, 2010:61). Hoërondewysinstellings poog om studente te bemoedig om deel te neem aan aktiwiteite wat bekend is daarvoor dat hulle gehalte-leer en affiliasie binne die vakdisiplines bevorder (Bowden & Marton, 1998). Volgens verskeie navorsers se ondersoeke is bevind dat daar 'n baie groter vraag na vakdisipline akademiese vaardighedsontwikkeling deur studente is (Goodier & Parkinson, 2005; Durkin & Main, 2002:25; Pienaar, 2005). Uit 'n ander studie van Durkin en Main (2002:27) blyk dat die baie hoë bywoning van vakdisipline-spesifieke

akademiese vaardigheidsprogramme 'n bewys is dat studente dit nie beskou as addisioneel tot hulle graadkursus nie, maar eerder as 'n integrale deel daarvan.

Akademiese vaardigheidsonderrig kan op verskeie maniere gedoen word, maar daar is 'n groeiende erkenning van die waarde van dissipline-gebaseerde akademiese vaardigheidsontwikkeling. Studente sien selde 'n verband tussen akademiese vaardigheidsontwikkeling en die leer van vakinhoud (Lucas *et al.*, 2001). Shackleford en Blickem (2007:87) beklemtoon dat studente net modules sal bywoon wat hulle as 'n integrale deel van hulle studies beskou en indien hulle glo dat dit bydraend tot hulle professionele ontwikkeling vir die praktyk sal wees. Daar word dus nie algemene akademiese ondersteuning gegee nie, maar eerder spesifieke akademiese ondersteuning in die verskillende vakrigtings deur kundige persone wat die akademiese vaardighede binne die vakinhoud of studiemateriaal integreer (Bretag & Kooymans 2002:11; Elander, 2003:48). Volgens Kennelly *et al.* (2010:62) behoort studente spesifieke akademiese geletterdheidsvaardighede, asook vakinhoudelike kennis te ontwikkel, ten einde deel te neem aan 'n vakspesifieke gesprek aan hoërondewysinstellings. Dit kan net gedoen word as die kennis, vaardighede en ander vereistes binne die onderskeie vakdissiplines ontwikkel word. Meldrum en Tootell (2004:48) is van mening dat as verseker word dat akademiese geletterdheidsvaardighede belyn is met die vakinhoudelike en assesseringspraktyke, hou die vakdissipline akademiese geletterdheidsmodel baie voordele vir die studente in. As die verkryging van akademiese geletterdheid gelees word in die konteks van deelname aan vakdissipline-spesifieke gesprekke, blyk dit dat die mees toepaslike modelle om die proses te stuur, daardie is waar die verkryging van akademiese geletterdheid geïntegreer word in die vakdissipline-kursusse (Jacobs, 2005). 'n Mate van akademiese gemeenskaplikheid kan ontwikkel tussen die akademiese vaardigheidsdosent en die vakdosent. Met hierdie soort interaksie verstaan die vakdosent ook die belangrikheid van samewerking om die studente se vakspesifieke akademiese vaardighede te ontwikkel (Andrade, 2001:38). Studente verwerf waardevolle akademiese geletterdheidsvaardighede en terselfdertyd ook vakspesifieke kennis (Kennelly *et al.*, 2010:63), terwyl hulle vakspesifieke woordeskat uitgebrei word wat hulle sal help om suksesvol aan vakdissipline-besprekings deel te neem (Durkin & Main, 2002). Bretag (2001) beskou hierdie model, waar vaardige akademiese geletterdheidspesialiste saamwerk met vakdosente as hoogs effektief vir die verbetering van studente se leer en akademiese geletterdheidsvaardighede in 'n spesifieke vak. Friend (2000) wys daarop dat studente se resultate verbeter het met die onderrig van ontledings- en opsommingsvaardighede in spesifieke vakdissiplines. Purser *et al.* (2008:6) sê dat 'n verdere

voordeel van die model is dat dit 'n meer diepgaande leer vir die studente skep en ook 'n groter bewustheid van akademiese geletterdheidsontwikkeling by fakulteitsgebaseerde personeel. Die model skep 'n verrykende en ondersteunende omgewing vir beide studente en dosente (Levy *et al.*, 2005). Die model steun voorts die verbetering van die studente se betrokkenheid by die leerproses, die verstaan en erkenning van spesifieke tekste wat deel vorm van die vakdissipline tesame met die ontwikkeling van die studente se eie ervaring van die praktyk wanneer hulle betrokke raak in vakbesprekings (Purser *et al.*, 2008:14).

Northedge (2003) gebruik die voorbeeld van baie studente wat opstelskryfvaardighede kortkom. Generiese opstelskryfkursusse mag sekere tegnieke soos strukturering van die opstel, en die bou van paragrawe ontwikkel, maar wat studente werklik moet verstaan, is hoe om opstelle te skryf in "*the academic discourse of the discipline*". Hierdie voorbeeld wys duidelik op die belangrikheid van die verwerwing van spesifieke akademiese vaardighede in 'n spesifieke vakdissipline. Wingate (2006:394) beskou die verstaan van kennis in 'n spesifieke vakdissipline as 'n fundamentele aspek van effektiewe leer aan hoërondewysinstellings. Studente moet ook verstaan wat hulle rol as leerders in hoërondewys behels. Hulle moet onafhanklike leerders word wat verantwoordelikheid vir hulle eie leer aanvaar, asook leer om aktief en krities betrokke te raak by kennisverwerwing eerder as om dit op 'n passiewe wyse te ontvang.

3.3.3.2 Toepassing van model

Studente sal nie sukses ervaar as die huidige ondersteuningspraktyk gehandhaaf word nie (Tinto, 2008). Nel en Nel (2008:127) beveel aan dat 'n aansienlike herstrukturering gedoen moet word van die studente se belewenis van die hoërondewys, veral vir die groot hoeveelheid studente wat die hoërondewys onvoorbereid betree. Green (2006:277) is van mening dat hoërondewysinstellings moet verstaan waar studente vandaan kom in terme van hulle leervermoë en die pedagogiese proses, asook die beweegredes wat die studente ervaar het voordat hulle toegelaat is tot studies aan die betrokke instellings, sodat onderrigpraktyke hulle vordering fasiliteer, eerder as om hulle probleme te versterk.

Die inbou van akademiese geletterdheidswerk (bv. lees, werksopdragte, opstelle en die opsomming van relevante artikels) in die bestaande vakinhoudelike modules waar akademiese geletterdheidspesialiste saamwerk met die gewone vakdosente om daardie modules uit te brei om eksplisiete geletterdheidswerk in te sluit, word as al hoe belangriker geag (Butler & van Dyk, 2004; Jacobs, 2005; Goodier & Parkinson, 2005; Parkinson *et al.*, 2008:13). EBW-

onderwysdosente kan dus in samewerking met akademiese geletterdheidspersoneel verseker dat die EBW-vakinhoud op so 'n wyse gelees, geleer en verstaan word dat dit vir die EBW-onderwysstudente meer as net vakinhoud is, maar eerder praktykgerigte kennis wat weer aan die leerders in skole oorgedra kan word. Akademiese geletterdheidsontwikkeling kan nie net in 'n enkele jaar aangebied word nie, maar onderwysstudente moet voortdurende akademiese geletterdheidsondersteuning regdeur hulle kursus ontvang om toenemende akademiese geletterdheidsvaardighede te ontwikkel (Devereux & Wilson, 2008:122). Akademiese geletterdheidsontwikkeling regdeur die studietydperk sal dan die onderwyser wat aan die praktyk afgelewer word in staat stel om die vakspesifieke akademiese geletterdheid aan die leerders in skole oor te dra. Dit sal 'n besliste bydrae lewer om leerders wat die skool verlaat meer akademies geletterd na skool die praktyk in te stuur.

Dit is belangrik dat hoëronderwysinstellings moet besin oor die noodsaaklikheid van die samewerking tussen akademiese geletterdheidspersoneel en vakdissipline-personeel, ten einde 'n akademiese geletterdheidsprogram vir die verskillende vakdissiplines daar te stel. Samewerking tussen die partye sal verseker dat akademiese geletterdheidsvaardighede wat studente in 'n spesifieke vakdissipline soos Ekonomiese en Bestuurswetenskappe benodig, die beste by die betrokke studente ontwikkel sal word. Hierdie samewerking sal verder verseker dat die kennis wat die akademiese geletterdheidspersoneel het in samewerking met die kennis wat die vakdissipline-personeel het, tot voordeel van die studente gebruik kan word. Jacobs (2007:875) noem dat:

academic literacy practitioners would bring an understanding of the teaching and learning of literacy's, as well as experience in scaffolding marginalised students into discourses for which they are not well precursed, while lecturers would bring insider knowledge of their particular disciplines, as well as tacit understanding of the discursive practices of their particular disciplines.

Akademiese vaardigheidsontwikkelingspersoneel werk gereeld saam met onderrigpersoneel om generiese en vakspesifieke vaardighede in die kurrikulum te integreer (Percy & Skillen, 2000; Hicks & George, 2001; Elander, 2003:55). Nieu samewerking tussen die vakpersoneel en die akademiese geletterdheidspersoneel, ten einde die suksesvolle ontwikkeling van vakspesifieke akademiese geletterdheid te verseker, is daarom van groot belang. Devereux en Wilson (2008:125) sê dat geletterdheidsontwikkeling eerder gesien moet word as 'n uitdaging wat oor die kurrikulum heen strek en dat elke dosent die verantwoordelikheid op sy/haar skouers moet

neem om akademiese geletterdheid by studente te ontwikkel. As elke dosent hierdie verantwoordelikheid aanvaar, sal die studente nie akademiese geletterdheid as oorbodig sien nie, maar bewus word van die bydrae wat dit in hulle vakdissiplines en die toepassing daarvan maak.

3.3.3.3 *Beperkings van die model*

Alhoewel die vakdissipline-spesifieke akademiese ondersteuningsmodel die mees kontemporêre model is, is dit ook nie sonder tekortkominge nie. Dowling en Ryan (2007:9) stel voor dat die integrasie van die ontwikkeling van akademiese vaardighede in die programme ingebou moet word en ook dat studente ondersteun moet word sodat hulle geleidelik hulle akademiese vaardighede ontwikkel om hierdie vaardighede dan toe te pas om hul leerervaring te verbeter. In teenstelling hiermee sê vakpersoneel dat die kurrikulum oorlaai is en dat hulle die inhoud moet klaarkry eerder as om akademiese vaardighede by studente te ontwikkel (Fox & Radloff, 1997). 'n Verdere probleem rakende die integrasie van akademiese geletterdheidsondersteuning in die verskillende dissiplines is dat daar nie altyd personeelontwikkeling in die aspekte van akademiese geletterdheidsondersteuning onder vakdissiplinepersoneel gedoen word nie, omdat die akademiese ondersteuning deur akademiese ondersteuningspersoneel aangebied word en vakpersoneel nie altyd die aspekte van samewerking verstaan nie (Skillen *et al.*, 1998:4).

Wood en Shay (2005:42) wys op die probleem dat onderwysers 'n gebrek het aan voldoende opleiding om nuwe vakke soos EBW suksesvol in skole te implementeer. 'n Studie van Co en Mitchell (2006:354) toon dat hoërondewysinstellings in Suid-Afrika 80% van die onderrigtyd aan teorie wy, en slegs 20% aan metodes wat aktiwiteite buite die lesinglokale betrek vir opleiding in sekere vakke. Dit bring mee dat studente wat die hoërondewys verlaat byna net oor teoretiese kennis beskik en baie min blootstelling aan praktykgerigte aspekte en vaardighede het. Daar kan dus nie van die opvoeders verwag word om die leerlinge se vaardighede en houdings te ontwikkel as hulle nie self die regte kennis, vaardighede en houdings daarvoor aan die hoërondewysinstellings verwerf het nie. Baie onderwysstudente bemeester nie die uitdaging om die vaardigheid te ontwikkel om die abstrakte teorie wat hulle in die akademiese konteks verkry het te laat aanpas by die praktyk in die klaskamer nie. Dit is waarskynlik een van die redes vir die aanhoudende beswaar dat onderwysprogramme te teoreties is en baie min praktykgerigte aspekte in die kurrikulum ingebou is (Louden & Rohl,

2006:69). Studente moet die akademiese geletterdheidsvaardighede ontwikkel wat hulle in staat sal stel om die teorie na die praktyk in die klaskamer te bring. Devereux en Wilson (2008:121) beklemtoon dat die kerndoel van enige onderwysersopleidingskursus moet wees om te verseker dat studente 'n ryke en diverse repertoire van geletterdheid verkry, wat hulle sal toerus om toekomstige generasies voor te berei vir die toenemende en komplekse, konstant veranderende geletterdheidsomgewings waarin hulle moet funksioneer.

In die afdeling is 'n oorsig gegee van die verskillende akademiese ondersteuningsmodelle en ook die toepassing daarvan in die praktyk. Die volgende afdeling word gewy aan 'n oorsig van akademiese ondersteuningsprogramme aan die NWU.

3.4 AKADEMIESE ONDERSTEUNINGSPROGRAMME AAN DIE NWU

Yeld (2008:6) is van mening dat 'n gevolg van die baie swak skoolervarings wat leerders beleef rakende die inhoudelike van die vak, tot gevolg het dat studente wat toegelaat word tot hoërondewysinstellings nie toegerus is met die nodige vakinhoudelike kennis wat benodig word nie. 'n Groot aantal studente wat die hoërondewys betree, beskik oor baie lae vlakke van lees-, skryf-, wiskundige en rekenaarvaardighede. Die NWU het in 'n poging om die vaardighede en swak prestasies van studente te verbeter sekere ondersteuningsprogramme geïmplementeer. Akademiese ondersteuningsmodules aan die NWU word deur alle eerstejaarstudente bygewoon, terwyl slegs risiko-module-studente die aanvullende fasiliteringsessies bywoon. Aanvullende fasiliteringsessies is dus nie gerig op die individuele studente nie, maar is eerder op modules wat 'n lae deurvloeyisfer toon of wat tradisioneel as moeilike modules beleef word. Die akademiese geletterdheidsmodules en aanvullende fasiliteringsprogramme word vervolgens bespreek.

3.4.1 Akademiese geletterdheidsmodules

Daar bestaan twee akademiese geletterdheidsmodules aan die NWU. Hierdie modules word afgekort as AGLA (indien in Afrikaans) en AGLE (indien in Engels). Die modules, *Inleiding tot Akademiese Geletterdheid* (AGLA 111) en *Akademiese Geletterdheid* (AGLA 121), word ter ondersteuning aan studente van NWU aangebied (vgl. par. 2.8.3.1) en is 'n vaardigheids- en nie

'n inhoudsvak nie. Die doel van vak is om die akademiese geletterdheidsvaardighede van studente te ontwikkel deur middel van intensiewe oefening, en die leereenhede word op 'n geïntegreerde wyse aangebied. Studente word aan die begin van die jaar vir akademiese geletterdheid getoets. Na die toets word die gemiddeld van die groep bepaal en al die studente wat 10% en minder as die gemiddeld behaal het, moet die akademiese geletterdheidsmodule AGLA 111 neem. AGLA 121 is 'n verpligte 12-kredietmodule vir alle eerstejaarstudente.

Hierdie twee modules spreek verskeie aspekte van akademiese geletterdheidsontwikkeling aan. Aspekte wat vir die studie van belang is en wat wel in AGLA 121 aan alle studente gebied word, is spanning of stres in die eksamen en in jou studie, selfgereguleerde leer, metakognisie, beplanning en tydsbestuur, diepleervlakke en strategiese lees. Die studente word blootgestel aan die voorgenoemde aspekte en hierdie kennis kan oor die algemeen waarde toevoeg. Kritiek teen modules soos AGLA is dat die aspekte wat onderrig word generies van aard is en dat vakspesifieke inhoud nie in die modules ingebou word nie. Daar kan byvoorbeeld by die ontwikkeling van leesvaardighede vakspesifieke inhoud by die vakdosente verkry word en dit kan gebruik word om lees binne die vakgebied te bevorder. Uit die literatuurstudie is bevind dat as studente akademiese geletterdheidsondersteuning as generies van aard ervaar, hulle nie die sessies bywoon nie, omdat hulle dit nie as van waarde vir hulle kursus beskou nie (vgl. par. 3.3.2.3).

3.4.2 Aanvullende fasiliteringsprogram

Aan die NWU is die AF-program 'n akademiese ondersteuningsprogram wat fokus op geïdentifiseerde risiko-modules. Hierdie program is ontwikkel met die doel om studente in die hoofstroom van akademiese aktiwiteite te ondersteun in die bemeestering van die gestelde leeruitkomst. Die program identifiseer nie risiko-studente nie, maar eerder risiko-modules. Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe identifiseer aan die begin van elke semester moontlike risiko-modules wat dan bygestaan word deur deelname aan die aanvullende fasiliteringsprogram.

Die NWU het onlangs die eerste en enigste universiteit ter wêreld geword waarvoor 'n versoek toegestaan is om 'n streekskantoor vir aanvullende fasilitering te vestig in 'n land waar daar reeds 'n nasionale aanvullende fasiliteringsprogramkantoor is. Die aanvullende fasiliteringsprogram is 'n hoofstroom- akademiese ondersteuningstelsel vir studente in

hoërisiko-modules. Die studente ontvang in klein, informele groepe van tien en minder, ondersteuning van opgeleide aanvullende fasileringsleiers wat reeds die betrokke module suksesvol voltooi het.

Die uitdaging vir aanvullende fasileringsprogramme is dat die deelname aan die sessies moet vergroot. Die verskillende fakulteite aan die universiteit sal moet positief deelneem aan die programme en sodoende dosente insgelyks positief betrokke maak om die studente te motiveer tot deelname aan die sessies.

Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe maak gebruik van die aanvullende fasileringsfasiliteite van die NWU. Daar word risiko-modules in die fakulteit geïdentifiseer en die modules word dan blootgestel aan die aanvullende fasileringsprogram. Die vakgroep Ekonomiese en Bestuurswetenskappe het geen geïdentifiseerde risiko-modules nie en maak dus nie van die aanvullende fasileringsprogram gebruik nie.

3.4.2.1 *Beskrywing van aanvullende fasileringsprogram*

Die betrokke program bou voort op die werk van sosiaal-konstruktiviste soos onder andere Vygotsky (1978) wat van die standpunt uitgaan dat elke leerder bepaalde uitdagings beleef wat op sigself oorbrug kan word, maar ander wat die hulp van meer bevoegde persone verg. Die ontginning van alternatiewe onderrig- en leerstrategieë, soos byvoorbeeld die aanwending van aanvullende fasilitering, is besig om al hoe belangriker te word omdat studente minder voorbereid vir akademiese uitdagings by die universiteit opdaag (Jacobs *et al.*, 2008:6). Die oorgang van skool na hoërondewys met 'n omgewing wat minder gestruktureerd is en wat meer selfwerkzaamheid vereis, kan veral 'n uitdaging wees vir sommige studente in groter klasse en dit eis 'n hersiening van onderrig- en leermetodes deur hoërondewysinstellings met spesifieke verwysing na die betrokkenheid van studente in kleingroep-aktiwiteite (Boud *et al.*, 2001). Dit is dus van belang om te sorg dat hoërondewysinstellings sisteme daargestel het om hierdie minder goed voorbereide studente te akkommodeer en by te staan om die gaping tussen skool en universiteit te oorbrug.

Die aanvullende fasileringsprogram is 'n portuur gefasiliteerde akademiese ondersteuningsprogram wat oorspronklik in 1973 deur dr. Deanna Martin aan die *University of Missouri-Kansas City* ontwikkel is, met die oorkoepelende doel om die mees uitdagende kursusse te identifiseer en om die studente by te staan wat daarvoor ingeskryf is (Martin 1980; Martin & Arendale, 1994;

Congos *et al.*, 1997; Bowles *et al.*, 2008; Couchman, 2008: 80). Fayowski en MacMillan (2008:844) verduidelik dat die onderliggende struktuur van aanvullende fasiliteringsprogramme ontwikkel het uit die resultate van gesamentlike leerteorieë en 'n behoefte aan die verbetering van praktyke wat verder as net die generiese studievoordigheidsprogramme strek. Aanvullende fasiliteringsprogramme betrek 'n korporatiewe leermodel wat portuur ondersteunende fasiliteringsessies, gekoppel aan die geïdentifiseerde hoërisiko-modules gebruik om studente se begrip van die kursusbateriaal te verbeter, en om hulle algemene leer- en beredeneringsvaardighede asook interaksie te verbeter (Etter *et al.*, 2000:356; Blat *et al.*, 2001:1).

Aanvullende fasiliteringsprogramme word gekoppel aan spesifieke risiko-modules en ook die beter verstaan van die inhoud van hierdie betrokke modules. Die hulp wat deur die aanvullende fasiliteringsprogram aan die module gebied word, is nie algemene hulp nie, maar vakspesifiek, en daarom pleit Martin en Arendale (1992) vir 'n program waar redenasie- en studievoordighede geïntegreer is by die kursus-inhoud, en nie geïsoleer daarvan nie.

Die volgende gee sekere van die beginsels weer waarbinne die aanvullende fasiliteringsprogram ontwikkel het:

- Die program teiken tradisioneel moeilike akademiese modules (gewoonlik die programme wat 'n hoë driuipsyfer het) en nie risiko-studente nie, en integreer dan “hoe om te leer” met “wat om te leer” deur samewerkende leerstrategieë te inkorporeer met die spesifieke module-inhoud (Etter *et al.*, 2000:357; Blat *et al.*, 2001:1; McGuire, 2006:4; Dawson *et al.*, 2007:1). Aanvullende fasiliteringsprogramme is dus nie gemik op die individuele student nie, maar op die betrokke risiko-module en die aanbod van hulp daarbinne.
- Aanvullende fasilitering is direk verbind met die vakspesifieke inhoud. Lees-, studietegnieke en strategieë asook probleemoplossingsvaardighede word aangebied binne die konteks van die kursusinhoud (Fayowski & MacMillan, 2008:844; Stone *et al.*, 2008). Aanvullende fasiliteringsprogramondersteuning sluit in die fasilitering van spesifieke vakkundige besprekings, studiemetodes, die strukturering van opstelle of beantwoording van eksamenvraestelle, toegang tot biblioteekdienste en rekenaars, en algemene akademiese groei van die studente wat die sessies bywoon (Loots,

2008:1216). Dit sluit dus aan by die nuwer benadering dat akademiese ondersteuning binne die vakdissiplines moet geskied en nie verwyderd daarvan nie.

- Aanvullende fasiliteringsprogramme is proaktief deurdat die fasiliteringsleiers en studente saamwerk om notas te vergelyk, moontlike probleme uit te klaar, eksamenvrae te voorspel en besprekings te voer oor die vakinhoudelike (Martin *et al.*, 1983; Blat *et al.*, 2001:2; Fayowski & MacMillan, 2008:844). Proaktiwiteit en deelname eerder as reaktiwiteit en passiwiteit word bevorder (Hurley *et al.*, 2006). Die risiko-modules word reeds in die voorafgaande jaar geïdentifiseer en hulp word dan vanaf die begin van die nuwe jaar aangebied. Die aanvullende fasiliteringsleier woon die eerste lesing van die module by en die dosent stel sodanige aan die studente voor.
- Aanvullende fasilitering is nie remediërend van aard nie, en vermy sodoende die remediërende stigma wat studente dikwels koppel aan tradisionele akademiese ondersteuningsprogramme wat generies van aard is. Studente wat andersins nie hulp sal soek as gevolg van die stigma verbonde aan remediëring nie, sal daarom nou deelneem aan aanvullende fasilitering (Somers, 1988). Aanvullende fasiliteringsprogramme is dus nie remediërend van aard nie, omdat dit vir die meerderheid studente aanbeveel word, maar nie verpligtend is nie en alle ingeskrewe studente vir 'n betrokke module word op 'n vrywillige basis uitgenooi om deel te neem aan die sessies (Arendale, 1997; Blat *et al.* 2001:2; Fayowski & MacMillan, 2008:844). Die aanvullende fasiliteringsprogram het ontwikkel as 'n middel om studenteprestasie in histories moeilike modules te verbeter. Histories moeilike modules deel dikwels die volgende eienskappe: groot hoeveelhede leeswerk van beide moeilike handboeke en sekondêre biblioteeknaslaanwerke, ongereelde assesserings wat fokus op hoër kognitiewe vlakke van Bloom se taksonomie, vrywillige en onaangetekende klasbywoning, en groot klasse waar elke student min geleentheid het vir interaksie met die dosent of die ander studente (Arendale, 1997).
- Aanvullende fasiliteringsprogramme is ontwikkel om 'n groot mate van studente-interaksie en wedersydse ondersteuning te bied. Sodanige interaksie lei tot die vorming van ewekniestudiegroepe en fasiliteer die integrasie van kultureel diverse sowel as voorheen benadeelde studente (Martin *et al.*, 1983; James, 2001; Van de Meer & Scott, 2009:4;). Aanvullende fasilitering fokus sterk op die interaksie en sosialisering van studente, ten einde moeilike inhoud te bemeester en probleme op te

los. Die aanvullende fasileringsessies word gefasiliteer deur die aanvullende fasileringsleiers en hulle lei die studente tot sukses deur verskeie metodes.

Sommige aanvullende fasileringsprogramme is geleë in 'n spesifieke fakulteit en ander word bedryf vanaf sentrale eenhede (Zerger *et al.*, 2008). Die NWU bied die betrokke program vanaf 'n sentrale eenheid aan in alle fakulteite wat risiko-modules identifiseer. Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe maak ook gebruik van die aanvullende fasileringsprogram binne sekere geïdentifiseerde risiko-modules (vgl. par. 2.8.3.2).

3.4.2.2 Die doel van die aanvullende fasileringsprogram

Die doel van aanvullende fasileringsessies sluit volgens Jacobs *et al.* (2008:6) aspekte in soos die verbetering van studente se leervermoë, 'n beter deurvloeyfer in tradisioneel moeilike modules, en die verhoging van die aantal studente wat suksesvol gradueer. Die aanvullende fasileringsprogram is aanvanklik ontwerp met die oog daarop om die swak deurvloei in sekere modules te bestry en om die werkverrigting in tradisioneel moeilike kursusse te verbeter (Porter, 2010:125); en meer in die algemeen, om die behoud van die modules te verseker. Die dubbele doel van die aanvullende fasileringsprogram is om prestasie in die modules te verbeter en ook die deurvloeyfer (Blanc & Martin, 1994). 'n Verdere doel is om studente se leer te verbeter en om meer studente die histories moeilike modules te laat neem (Jacobs *et al.*, 2008:6).

Malm *et al.* (2010:38) meen dat die hoofdoel is om die gaping tussen sekondêre skool en universiteit te oorbrug en te help om die studente te leer om vaardighede te bemeester wat nodig is om suksesvol aan 'n universiteit te wees. Die primêre doel van die program is volgens Dancer *et al.* (2007:21) om aktiewe betrokkenheid van studente te verbeter in 'n veilige, informele omgewing deur die aanbieding van 'n struktuur waar-binne hulle interaktief met hulle portuurgroep kan skakel, ten einde moeilike werk te bemeester. Capstick *et al.* (2004) beklemtoon 'n verdere doel van die program, naamlik om te verseker dat die studente suksesvol aanpas by die universiteitslewe, die verbetering van hulle studievaardighede, die besef van wat die kursusverwagtinge is en 'n toenemende begrip van kursusinhoude.

3.4.2.3 Voordele van die aanvullende fasiliteringsprogram

Etlike voordele van die aanvullende fasiliteringsprogram word deur verskillende navorsers aangedui. Donelan en Wallace (1998) wys op groter aktiewe en portuur-begeleide betrokkenheid by die vakinhoud; laer angs by studente rakende die module is na Topping (1998) se mening 'n ander voordeel. Verbeterde onderwerp-spesifieke dialoog binne portuurgroepe om die terugvoerproses en reflektiewe leer te versterk, word deur Nicol en Macfarlane-Dick (2006) beklemtoon. Topping (2005) wys op sosiale en kommunikasievaardigheidsontwikkeling wat plaasvind terwyl Anderson en Boud (1996) op hulle beurt verbeterde sosialisering van studente binne die akademiese omgewing asook verbeterde deursettingsvermoë aandui. 'n Ander belangrike saak word deur Tinto (2000) aangeraak, naamlik 'n versekering van die behoud van die risiko-modules.

3.4.2.4 Kenmerke van die aanvullende fasiliteringsprogram

Die volgende bespreking word gewy aan die kenmerke van die aanvullende fasiliteringsprogram.

- **Aanvullende fasiliteringsessies is portuur-gefasiliteer**

'n Aanvullende fasiliteringsleier is iemand wat reeds 'n betrokke module met 'n goeie punt geslaag het, en verkieslik die module by dieselfde dosent gekry het. Hierdie soort leierskap word later in besonderhede bespreek (vgl. par. 3.4.2.5). Wilcox en Jacobs (2008:vii) is van mening dat aanvullende fasilitering korporatiewe leer aanmoedig deurdat studente op 'n gereelde basis vir lang tye met mekaar gesels oor die moeilike kursusinhoud. Leer word op hierdie manier 'n aktiewe, konstruktiewe proses waar studente nuwe inhoud integreer met vorige kennis om nuwe idees en nuwe menings te skep. Dit is ook 'n sosiale proses waar studente met mekaar gesels, ten einde van mekaar te kan leer. Leer geskied hiervolgens deurdat studente met mekaar saamwerk en sodoende redeneer oor sekere aspekte en ook probleemoplossingsvaardighede verwerf om moeilike werk te bemeester (Jacobs *et al.*, 2008:10).

- **Aanvullende fasiliteringsleiers dien as rolmodel**

Hierdie leiers dien as 'n rolmodel buite die klaskamer eerder as 'n gesagsfiguur en help om moeilike konsepte aan die studente te verduidelik (Brock, 2010). Omdat die leiers reeds die module suksesvol geslaag het, beskou die studente hulle as rolmodelle by wie hulle oor die vak kan leer. Om 'n effektiewe rolmodel te wees, vereis dat die studente sodanige leier moet sien werk of voorbeelde van sy/haar werk moet sien. Aangesien die aanvullende fasiliteringsessies die kern van die betrokke fasiliteringsprogram is, is dit belangrik dat die fasiliteringsleier altyd teenwoordig moet wees sodat die studente kan waarneem wat en hoe hy/sy te werk gaan (Ensher *et al.*, 2001).

- **Aanvullende fasiliteringsessies integreer vakinhoud en leervaardighede**

“Hoe om te leer” is ingebou in die sessies tesame met “wat om te leer”. Deur die oefening en bemeestering van sekere leerstrategieë en vaardighede kan die studente die inhoud van die risiko-module en ook ander modules suksesvol bemeester (Stone *et al.*, 2008). Etter *et al.* (2000:358) vestig die aandag daarop dat die aanvullende fasiliteringsprogram nie 'n bepaalde onderrigmetode benodig nie, maar dat dit eerder die gebruik van koöperatiewe leer op 'n vrywillige basis behels, met sessies buite die klaskamerverband wat behartig word deur aanvullende fasiliteringsleiers.

- **Die aanvullende fasiliteringsleier woon alle klasse van die module by**

Dieselfde klasse as die studente word deur die fasiliteringsleiers bygewoon en daarom beskik hulle oor eerstehandse kennis van wat in die klas gesê is en kan dus misverstande by die studente dadelik uitskakel. Hulle identifiseer ook probleemareas in die klas sodat daar in die sessies aandag daaraan gegee kan word (Fayowski & MacMillan, 2008:844; Skalicky, 2008).

- **Die aanvullende fasiliteringsleier ontvang opleiding**

Aanvullende fasiliteringsleiers word deeglik opgelei. Een van die hoofkomponente van die opleiding is groeppasiliteringspraktyke (Fayowski & MacMillan, 2008:844). Hierdie leiers ontvang ook opleiding in studievaardighede binne die module wat gefasiliteer moet word (Peterfreund *et al.*, 2008).

- **Die aanvullende fasiliteringsprogram is onder toesig**

Aanvullende fasilitering word onder toesig van die aanvullende fasiliteringsleiers gedoen. Daar word toegesien dat die aanvullende fasiliteringsessie nie terugval op die breë beantwoording van studente se vrae nie, maar eerder op die intense oplossing van probleme wat ervaar word (Fayowski & MacMillan, 2008:844). Die fasiliteringsessies vervang nie die lesings nie, maar is aanvullend tot die lesings (Van de Meer & Scott, 2009:4).

- **Die fakulteite ondersteun die aanvullende fasiliteringsprogram**

Die fakulteite moet die program ten volle ondersteun, ten einde sukses te verseker. Toewyding aan en aanvaarding van die program deur al die relevante rolspelers en studente is baie belangrik vir die volhoubaarheid daarvan (Zerger *et al.*, 2008:70). Die fakulteite moet ondersteunend ten opsigte van die aanvullende fasiliteringsprogram wees en ook positief wees ten opsigte van die portuurbegeleide sessies wat studente help om meer effektief te leer. Dosente kan die aanvullende fasiliteringsleiers help in terme van watter kursusinhoud die mees kritieke is vir die studente om te verstaan. Dosente ontvang ook terugvoer oor wat 'n uitdaging is vir die studente (Hurley *et al.*, 2006). Hulle moet instem dat aanvullende fasiliteringsleiers die klas kan bywoon; moet verder instem dat aanvullende fasiliteringsleiers 'n paar minute aan die begin van die klas het vir aankondigings oor die program; hulle moet ook op 'n gereelde basis gedurende kantoorure met aanvullende fasiliteringsleiers vergader (*University of Missouri-Kansas City*, 2004).

- **Gereelde geskeduleerde sessies**

Die aanvullende fasiliteringsleier organiseer ten minste drie na vyf sessies van 50 minute elk gedurende die week (*University of Missouri -Kansas City*, 2004). Die aanvullende fasiliteringsleier fasiliteer gedurende die sessies die studente in die aanleer van toepaslike leerstrategieë soos die neem van notas, vraagstellingstegnieke, woordeskatverkryging, en toets- en eksamenvoorbereiding, soos wat hulle die inhoud hersien (Hurley *et al.*, 2006).

- **Programevaluering**

Konstante evaluering en vernuwing van die aanvullende fasiliteringsprogram is belangrik, ten einde 'n verbetering in die praktyk te weeg te bring (Zerger *et al.*, 2008:70). Daar is twee redes waarom die program gereeld geëvalueer moet word. Eerstens, om die sterk- en swakpunte van

die program soos deur die studente ervaar te bepaal. Daar kan waardevolle inligting vanaf die studente verkry word aangaande die verbetering van die program. Tweedens, om die gesagstrukture in te lig aangaande die totale impak van die program (Hurley *et al.*, 2006).

3.4.2.5 *Aanvullende fasiliteringsleiers*

Daar is vier belangrike rolspelers betrokke by die aanvullende fasiliteringsprogram, naamlik die aanvullende fasiliteringsbestuurder, die vakdissiplinedosent, die aanvullende fasiliteringsleier, en die studente self (Bowles *et al.*, 2008: 856). Die aanvullende fasiliteringsbestuurder help aanvullende fasiliteringsleiers om hulle taak te verrig. Die aanvullende fasiliteringsbestuurder bied op kampus toesig aan die aanvullende fasiliteringsprogram; help aanvullende fasiliteringsleiers met bywoning, opnames, skedulering, en fakulteitsverhoudings. Aanvullende fasiliteringsbestuurders identifiseer ook swakhede of probleme in die huidige aanvullende fasiliteringsprogram en help om dit op te los of maak aanbevelings vir die oplossing van probleme (University of Missouri-Kansas City, 2004).

Die aanvullende fasiliteringsleier is 'n "model-student" wat as fasiliteerder optree om studente te help om die kursusinhoud te integreer met leer- en studiestrategieë (Bowles *et al.*, 2008:5). Hierdie leiers is krities tot die sukses van elke aanvullende fasiliteringsprogram (Stout & McDaniel, 2006). Aanvullende fasiliteringsleiers word gekies op grond van hulle goeie prestasie in die risiko-module asook hulle interpersoonlike vaardighede en hulle modulebevoegdheid. Dit is gewoonlik top-presteerders wat die risiko-module reeds geslaag het en wat dieper insig van die module-inhoud het (Etter *et al.*, 2000:357; Dawson *et al.*, 2007:2; Fayowski & MacMillan, 2008:844). Die betrokke fasiliteringsleiers moet egter baie selektief gekies word, ten einde seker te maak dat hulle wel bevoeg is om as aanvullende fasiliteringsleiers op te tree (Dawson *et al.*, 2007:4; Bowles *et al.*, 2008:848).

Jacobs *et al.* (2008) beskou die volgende teoretiese elemente van kritieke belang tydens die opleiding van die aanvullende fasiliteringsleiers met die oog op die suksesvolle implementering van die betrokke program, naamlik dat dit 'n begeleidende proses moet wees waar die leiers hulle eie menings kan vorm en hulle nuwe verworwe vaardighede in 'n veilige omgewing kan oefen; dit moet verder ook 'n sosiale proses wees waar studente deur middel van portuur-interaktiwiteit kan leer; en laastens word aktiewe leer aangemoedig waar die nuwe inligting met vorige kennis geïntegreer word.

Die voordele van die aanvullende fasiliteringsleiers is dat hulle studente bystaan in die ontwikkeling van die tipe denk- en probleemoplossingsvaardighede wat hulle sal help om die moeilike vakinhoud te bemeester (Hurley & Gilbert, 2008). Hierdie leiers is nie mentors nie, maar eerder fasiliteerders van die besprekings rakende moeilike inhoud en hulle moet ook aktiwiteite vir elke sessie voorberei vir die bemeestering van die moeilike inhoud (Dawson *et al.*, 2007:4). As gevolg van vakverskille in die konstruksie van kennis is ondersteuning van die fasiliteerders eerder as dié van eksterne leerkundiges nodig om studente te help met epistemologiese verryking (Hendriks & Quinn, 1998). Durkin en Main (2002:27) beklemtoon dat daar baie voordele daarin is om tweede- en derdejaarstudente te gebruik as fasiliteerders. Hulle is gewoonlik meer ervare in hoe die hoëronderrysinstellings en 'n departement funksioneer, en het die voordeel dat hulle die vereistes en inhoud van die graadkursus baie beter ken as die eerstejaarstudente. 'n Goeie akademiese rekord verseker egter nie altyd goeie fasiliteerders nie.

Die aanvullende fasiliteringsleiers bied gewoonlik hulle sessies weekliks aan en enige student wat probleme met 'n spesifieke onderwerp ondervind, kan die sessies bywoon. Die leiers beplan en voer hulle sessies uit, gewoonlik alleen of in pare, en skep 'n samewerkende leeromgewing wat beklemtoon hoe om die betrokke module te bestudeer. Hulle ontwikkel aktiwiteite en prosesse wat interaktiewe deelname aan die probleem of gedeeltes daarvan verseker, eerder as dat hulle self die les weer aanbied (Power, 2010:2). Die voordeel vir aanvullende fasiliteringsleiers is dat hulle eie kennis verbreed word in hulle voorbereiding vir die sessies, hulle leierskapsvaardighede verbeter, hulle leer hoe om groepsdinamika te beïnvloed, en leer strategieë aan om ander te kan motiveer om te verbeter (McGuire, 2006: 8).

Aanvullende fasiliteringsleiers moet ook die nodige ondersteuning aan studente kan bied, 'n koesterende rol speel, maar bereid wees om uitdagings te aanvaar binne die konteks van die sessies wat hulle aanbied (Daloz, 1986). Die studente wat as aanvullende fasiliteringsleiers optree, moet nie net oor deeglike vakkennis beskik nie, maar ondersteun word met die nodige vaardighede, veral goeie persoonlike akademiese vaardighede. Hulle moet verder 'n volwasse houding hê, goeie interpersoonlike vaardighede en moet sensitief wees (Durkin & Main, 2002:27; Etter *et al.*, 2000:357). Die vakdissiplinebenadering vra van die aanvullende fasiliteringsleiers om meer bewus te wees van studente se behoeftes aan vaardigheidsontwikkeling binne die algemene onderrig van die vakinhoudelike (Dowling & Ryan, 2007:9). Die aanvullende fasiliteringsleiers moet die betrokke klasse bywoon om waar te neem

watter inhoud aangebied word, asook hoe die inhoud aangebied word. Deur die bywoon van die klasse kry die aanvullende fasiliteringsleiers ook die geleentheid om moontlike probleme te identifiseer. Hulle moet notas neem tydens die lesings en moet alle betrokke materiaal lees wat onder andere opdragte, inhoud en gevallestudies insluit. 'n Ander plig behels om die aanvullende fasiliteringsessies met die betrokke studente te reël. 'n Sentrale deel van die aanvullende fasiliteringsleiers se rol is om studievaardighede te inkorporeer met die inhoud wat bemeester moet word (Blat *et al.*, 2001:1; Bowles *et al.*, 2008:849; Fayowski & MacMillan, 2008:844).

3.4.2.6 Die aanvullende fasiliteringsessies

Die aanvullende fasiliteringsleier moet elke sessie baie goed beplan en moet voorbereid na die sessie gaan. Goed beplande sessies verseker dat die meerderheid van die studente dit weer sal bywoon, dit fasiliteer 'n balans tussen die inhoud en die vaardighede wat ontwikkel moet word om die inhoud te bemeester, en dit benut die geleentheid om die totale module-inhoud te fasiliteer (*University of Missouri-Kansas City*, 2004).

Die dosent stel tydens die eerste klas die aanvullende fasiliteringsleier aan die studente voor. Die aanvullende fasiliteringsleier gebruik hierdie geleentheid om die program aan die studente bekend te stel en te verduidelik. Die doel moet nie net wees om die program voor te stel nie, maar ook om entoesiasme by die studente rakende die program te kweek (*University of Missouri-Kansas City*, 2004).

Die aanvullende fasiliteringsleier moet hom/haar ten volle vergewis van wat die inhoud is wat gefasiliteer moet word en dit sluit in die lees van alle betrokke inhoud, die bywoon van die dosent se lesing en ook konsultering met die dosent. Verder moet die aanvullende fasiliteringsleier oefeninge ontwerp wat die betrokke vaardighede moet ontwikkel, asook die gebruik van metodes vir groepsessies, deelname aan besprekings en die aanbieding van die oefeninge te verseker, en om moontlike spanning te verlig (*University of Missouri-Kansas City*, 2004).

Tydens die aanvullende fasiliteringsessie moet die aanvullende fasiliteringsleier seker maak dat die klas gefasiliteer word en nie die lesing weer aanbied nie. Studente se vrae moet in die groepsessie bespreek word, ten einde te voorsien dat die studente self die oplossing vind en die fasiliteringsleier dit nie verskaf nie. Laasgenoemde behoort toe te sien dat die studente besluit

waarmee hulle sukkel en moet dan effektiewe vaardigheidsontwikkelingsmetodes soos werkskaarte, toetse en eksamenwenke ontwikkel om die probleme te oorkom (Hurley *et al.*, 2006).

Aanvullende fasiliteringsessies sluit in (maar is nie hiertoe beperk nie): die hersiening van materiaal wat in lesings behandel is, die doen van oefeninge wat nie in groot groepe gedoen kan word nie, vraag-en-antwoord-sessies wat moeilik is om sukses mee te behaal in groot groepe, en studievaardigheidsopleiding soos byvoorbeeld die neem van notas, handboekgebruik en eksamenbeantwoordingstrategieë (Bowles *et al.*, 2008:5).

3.4.2.7 *Effektiwiteit van die aanvullende fasiliteringstelsel*

Daar is bevind dat die studente wat gereeld deelgeneem het aan die aanvullende fasiliteringsprogram beter presteer en meer geneig is om hulle studies te voltooi (Martin & Arendale, 1992; Arendale, 1997; McGuire, 2006: 8;). Bowles *et al.* (2008:854) is van mening dat aanvullende fasiliteringsprogramme die moontlikheid om betyds te gradueer met tot 11% kan verhoog.

'n Module wat gekies word vir aanvullende fasilitering is 'n uitdaging vir alle studente wat ingeskryf is, omdat al die ingeskrewe studente uitgenooi word om deel te neem aan die program op 'n vrywillige basis en nie net die risikostudente nie (Etter *et al.*, 2000:356). Smith (2004:5) wys daarop dat die aanvullende fasiliteringsprogram deelnemend eerder as passief is en die studente behaal ook beter punte terwyl hulle effektiewe studievaardighede aanleer. Hierdie studente leer verder samewerkende leerervarings aan. Die studente in die aanvullende fasiliteringsessies werk saam om die modulekonsepte te verstaan, idees te dinkskrum, en betrokke te raak in besprekings van hoe die konsepte met mekaar verband hou. Hierdie studente neem deel aan die parafrasering van die module-inligting deur gebruik te maak van verskillende kontekste en skryf selfs potensiële eksamenvrae neer en beredeneer die vrae (McGuire, 2006: 8; Fayowski & MacMillan, 2008:844).

Instellings wat aanvullende fasiliteringsprogramme geïmplementeer het, het gerapporteer dat alle segmente van die universiteitspopulasie daarby gebaat het (Arendale, 1997; Etter *et al.*, 2000:357). Studente wat aan die aanvullende fasiliteringsprogramme deelgeneem het, het volgens McGuire (2006:8) terugvoer gegee dat hulle die kursusmateriaal vanuit 'n ander perspektief gesien het, en ook dat die aanvullende fasiliteringsleiers hulle betrek het by

aktiwiteite wat leer pret gemaak het en hulle gemotiveer het om beter te doen. Dit het daartoe gelei dat die studente die werk nie bloot gememoriseer het vir 'n toets nie, maar dit inderdaad verstaan het. Dit bevorder dus die gebruik van die diepleerbenadering (vgl. par. 2.3.2). As gevolg van die korporatiewe aard van aanvullende fasilitering, vorm studente gereeld studiegroepe wat een van die hoofstrategieë is om vooruitgang te verseker en ook die verbetering van behoud te verseker (Blat *et al.*, 2001:2). Aanvullende fasiliteringsprogramme het verder 'n positiewe invloed op die ontwikkeling van die denkvaardighede van studente wat aan die sessies deelgeneem het (Capstick & Fleming, 2001).

Studente verwerf hoër punte terwyl hulle effektiewe studievaardighede aanleer. Aanvullende fasiliteringsprogramme maak effektief van studietyd gebruik en bied ook die geleentheid vir studente om vriendskappe te sluit met medestudente en personeel. Studente neem meer verantwoordelikheid vir hulle eie leer, bevorder kreatiewe probleemoplossing en ontwikkel groepswerkvaardighede (Rowland, 2002; Mevarech *et al.*, 2007).

3.4.2.8 Die verskil tussen aanvullende fasiliteringsprogramme en ander akademiese ondersteuningsprogramme

In teenstelling met ander akademiese ondersteuningsprogramme soos byvoorbeeld lees- en leerondersteuning en die akademiese geletterdheidsmodules, woon die aanvullende fasiliteringsleiers elke lesing wat deur die dosent aangebied word by en lees ook alle werkopdragte (Skalicky, 2008). Aanvullende fasiliteringsleiers word deur studente gesien as rolmodelle eerder as gesagsfigure (Bowles *et al.*, 2008:5). Die aanvullende fasiliteringsleiers dink aan hoe hulle die inhoud bemeester het en ontwikkel daarvolgens metodes om die studente te help om ook sukses te behaal (Fayowski & MacMillan, 2008:844). Opleiding van die aanvullende fasiliteringsleiers behels ook prosesse en metodologieë betrokke by die module en maniere waarop kennis die beste aan die studente oorgedra kan word (Etter *et al.*, 2000:363). Addisioneel tot bogenoemde behels die aanvullende fasiliteringsessies hulp met die neem van notas, die voorspelling van toets- en eksamen vrae, vaktaalontwikkeling, en hulp met geheuewerk wat nie normaalweg in ander studievaardigheidssessies verskaf word nie (Bowles *et al.*, 2008:5). Studente word ook gehelp om denk- en beredeneringsvaardighede te verwerf wat hulle help tot intellektuele volwassenheid. Aanvullende fasiliteringsprogramme help studente om die hoërorde- kognitiewe vaardighede te verwerf wat hulle bystaan in die pad na sukses (Kosnin, 2007:222).

3.5 SAMEVATTING

Die hoofstuk het 'n oorsig gegee van akademiese geletterdheid, die verskillende akademiese ondersteuningsmodelle, en die akademiese geletterdheidsondersteuning aan die NWU. Akademiese geletterdheidsondersteuning aan hoërondewysinstellings is in die kollig veral rakende die diversiteit van studente wat aan die instellings toegelaat word en die swak deurvloeyfer. Dit het ook duidelik geword uit die literatuuroorsig dat hoërondewysinstellings nie net meer generiese akademiese ondersteuning aan studente kan bied nie, maar sal moet vernuwe en die akademiese ondersteuning wat hulle bied meer vakdisipline van aard moet maak. Aanvullende fasiliteringsprogramme soos aangebied deur die NWU hou baie voordele vir beide die universiteit en die studente in, maar moet aangepas word om by 'n spesifieke module in te skakel. 'n Goed beplande aanvullende fasiliteringsprogram help om studente in moeilike modules by te staan, ten einde te verseker dat hulle die werk bemeester en sodoende bydra tot 'n beter deurvloeyfer. Die aanvullende fasiliteringsprogram aan die NWU staan net risikomodules by en daar kan dalk oorweeg word om dit uit te brei na ander nie-risiko-modules om sodoende die studente ook by te staan met aspekte wat hulle as moeilik ervaar. Die AGLA-module wat aan die NWU as akademiese ondersteuning gebied word, is generies van aard en sal moet aangepas word om meer vakspesifiek te wees.

Daar is in hoofstukke 2 en 3 'n uitgebreide literatuurstudie gedoen van akademiese prestasie en steun binne die hoërondewysstelsel en van akademiese geletterdheidsondersteuning. Op grond hiervan is 'n teoretiese basis en raamwerk verskaf vir die empiriese afdeling van die navorsing wat in die volgende hoofstukke volg. Hoofstuk 4 verduidelik die navorsingsmetodologie en -ontwerp van die studie.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –ONTWERP

4.1 INLEIDING

Die teoretiese oorsig in hoofstuk 2 en 3 het gehandel oor die akademiese prestasie en steun binne die hoëronderwysstelsel en ook die akademiese geletterdheids-ondersteuning aan studente in die hoëronderwysstelsel. In hierdie hoofstuk is die fokus op die uitleg van die empiriese proses soos bespreek onder die volgende hoofopskrifte:

- Doel van die empiriese studie
- Die gemengdenavorsingsontwerp
- Kwantitatiewe navorsing
- Kwalitatiewe navorsing
- Etiese aspekte

4.2 DOEL VAN DIE EMPIRIESE STUDIE

Die doel van die empiriese ondersoek is om betroubare en geldige data rakende die navorsingsprobleem te versamel, en om antwoorde oor die navorsingsvrae te verkry. Die doel is om ondersoek in te stel na hoe die lees- en leerprofile van die EBW-onderwysstudente aan die NWU met mekaar vergelyk, asook of daar 'n verband tussen die lees- en leerprofile en akademiese prestasie van hierdie studente bestaan. Kwalitatiewe data van rolspelers in die praktyk se opinies en aanbevelings ten opsigte van akademiese ondersteuning word geanaliseer en geïntegreer met kwantitatiewe data, ten einde 'n volledige prentjie van EBW-onderwysstudente se lees-, leer- en akademiese profile te kry sodat effektiewe akademiese ondersteuning gebied kan word. 'n Analise van die betrokke data tesame met insigte uit die

literatuurstudie sal lei tot die ontwikkeling van 'n akademiese ondersteuningsraamwerk vir EBW-onderwysstudente (vgl. Hoofstuk 6).

4.3 DIE GEMENGDENAVORSINGSONTWERP

Volgens Mouton (2001:55) kan 'n navorsingsontwerp beskou word as die oorhoofse plan of bloudruk van hoe die navorsing uitgevoer gaan word. Dit help om die navorsing te struktureer van die begin tot aan die einde daarvan en om seker te maak dat al die komponente wel as 'n eenheid gestruktureer word. Die gesofistikeerde aard van die navorsingsprobleem en die navorsingsvrae verlang 'n doelgerigte navorsingsontwerp. Om dié rede is van die gemengdenavorsingsontwerp gebruik gemaak. Creswell *et al.* (2003:212) is van mening dat alle metodes van dataversameling beperkings het, en die gebruik van gemengdenavorsingsmetodes kan die nadele van sekere metodes neutraliseer of selfs uitkanselleer.

4.3.1 Definisies van 'n gemengdenavorsingsontwerp

Die gemengdenavorsingsmetode is navorsing waarin die navorser kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingstegnieke, -metodes, -benaderings, en -konsepte in 'n enkele studie kombineer (Tashakkori & Teddlie, 1998:17-18; Creswell *et al.*, 2003:212; Johnson & Onwuegbuzie, 2004:17).

Volgens Creswell en Plano Clarke (2007:5) behels hierdie navorsingsontwerp filosofiese aannames asook metodes van navrae. As metodologie bevat dit filosofiese aannames, die insameling en analise van data en 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings. As navorsingsmetode konsentreer dit op die insameling, analise en kombineer van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data in 'n enkele of reeks studies.

'n Gemengdenavorsingsontwerp is dus kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes wat in die navorsingsproses gemeng word om data in te samel, te analiseer en te interpreteer. Daar word van die twee metodes gebruik gemaak om seker te maak dat alle inligting rakende die navorsingsprobleem ingesamel en ontleed word, ten einde die beste resultate te lewer. In die kwantitatiewe navorsing is die Visagraph III gebruik om die studente se leesvermoë (wpm met

leesbegrip) te toets; die RSPQ-vraelys (*Revised Study Process Questionnaire*) om die studente se benadering tot leer te bepaal; en die MSLQ-vraelys (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) om die motiveringstrategieë tot leer te bepaal. By die kwalitatiewe navorsing is van individuele onderhoude en fokusgroepsessies gebruik gemaak om data in te samel, te analiseer en weer te gee. Hierdie twee stelde data word dan gemeng en die resultate bied hulp in die ontwikkeling van 'n akademiese ondersteuningsraamwerk vir EBW-onderwysstudente.

4.3.2 Die doel van die gemengdenavorsingsontwerp

Die doel van die gemengdenavorsingsontwerp is nie om die kwalitatiewe of kwantitatiewe metode te vervang nie, maar eerder om die sterkpunte van die metodes te kombineer om meer effektiewe en betroubare navorsing te doen (Mingers, 2001:243; Tashakkori & Teddlie, 2003:711; Ivankova *et al.*, 2007:266; Collins & O'Cathain, 2009:2). 'n Verdere doel van die navorsingsontwerp is om 'n sistematiese ontwerp by die insameling, verwerking en interpretasie van data te voorsien, sodat die navorser uiteindelik 'n eenvormige begrip van die navorsingsprobleem bekom (Creswell & Plano Clark, 2007; Huxley, 2009:559; Teddlie & Tashakkori, 2009).

4.3.3 Die waarde van die gemengdenavorsingsontwerp

Beter begrip en insig kan verkry word deur die triangulasie van een stel resultate met 'n ander om sodoende die geldigheid van gevolgtrekkings te verseker (Tashakkori & Teddlie, 1998; Niglas, 2004). Teddlie en Tashakkori (2003, 2009) beskou die waarde van die gemengdenavorsingsontwerp as nuttig omdat beter geleenthede vir die beantwoording van navorsingsvrae gebied word. Hierdie skrywers meld drie gebiede waar gemengde navorsing van meer waarde is as die gebruik van 'n enkele metode, naamlik dat aan die hand van die gemengdenavorsingsmetode vrae beantwoord kan word wat nie moontlik is met ander metodologieë nie; dit leen hom tot die maak van beter afleidings; en dit verskaf die geleentheid vir die aanbieding van 'n groter verskeidenheid uiteenlopende sienings. In die gemengdenavorsingsontwerp word gebruik gemaak van kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings in kombinasie om 'n beter begrip, meer diepgaande en breër perspektief van die navorsingsprobleem te verkry, en te verseker dat bevindings nie bloot 'n refleksie van een benadering alleen is nie (Denzin & Lincoln, 2005:722; Creswell & Plano Clark, 2007).

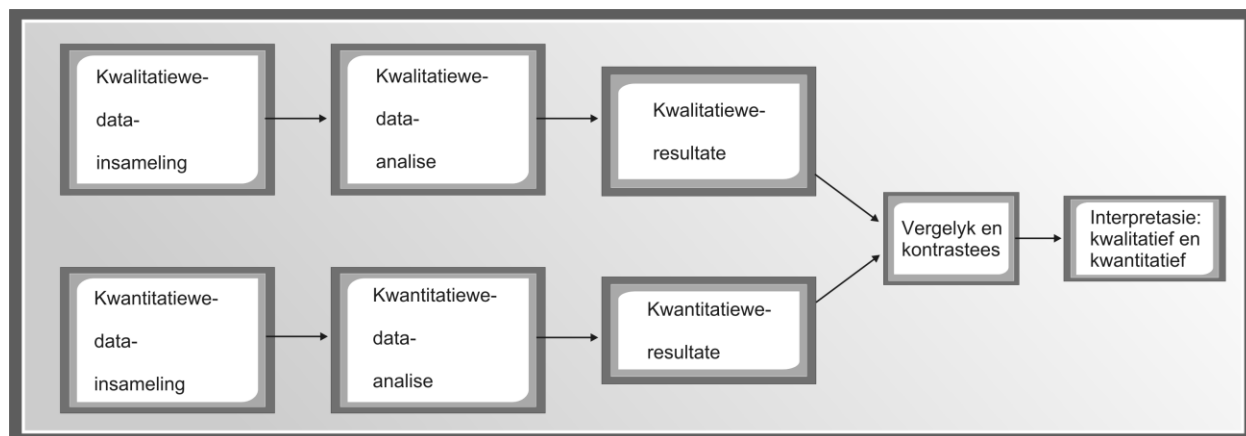
Die waarde van die gebruik van 'n gemengdenavorsingsontwerp vir hierdie studie word kortliks soos volg opgesom (Creswell & Plano Clark, 2007:9-10):

- Die gemengdenavorsingsontwerp word beskou as 'n metode wat kragtig is om die tekortkominge van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing te verreken. Die data van die kwalitatiewe navorsing, deur die gebruik van die RSPQ, MSLQ en Visagraph III, is tesame met die kwantitatiewe navorsing wat uit individuele onderhoude en fokusgroepsessies bestaan, verreken om te verseker dat die waardevolste aspekte van albei die navorsingsmetodes gebruik is om die navorsingsvrae te beantwoord.
- Dit bied verder 'n omvattender bewys vir die bestudering van 'n navorsingsprobleem (die lees- en leerprofile van EBW-onderwysstudente) as wanneer slegs van 'n kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsingmetode gebruik gemaak word.
- Die gemengdenavorsingsontwerp help om die vrae te beantwoord wat deur kwalitatiewe of kwantitatiewe navorsing alleen nie beantwoord kan word nie. Daar is sekere aspekte wat nie deur middel van die vraelyste en die leestoets getoets kon word nie, en daarom is hierdie aspekte deur middel van die kwalitatiewe navorsing verkry, naamlik watter aanbevelings rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) ten opsigte van akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente kan maak.
- Hierdie navorsingsmetode is "prakties" in dié sin dat die navorser vry is om enige relevante metode(s) te gebruik om 'n navorsingsprobleem aan te spreek.
- Die gemengdenavorsingsontwerp stel die navorser in staat om gebruik te maak van 'n pragmatiese paradigma, eerder as die koppeling van 'n sekere paradigma van toepassing op kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsing. Hierdie navorsing is wel vanuit 'n pragmatiese perspektief gedoen (vgl. par. 4.3.4.1).

4.3.4 Spesifieke ontwerp

'n Gemengdenavorsingsontwerp is gebruik om die navorsingsvrae mee te beantwoord. Daar is binne die gemengdenavorsingsontwerp van die triangulasieontwerp (vgl. par. 4.3.4.1) met

spesifieke verwysing na die “*convergence design*” as ’n gemengde ontwerp vir triangulasie gebruik gemaak. Figuur 4.1 toon die proses van die “*convergence design*” aan.



Figuur 4.1: Triangulasieontwerp: “*Convergence design*” (aangepas uit: Creswell & Plano Clark, 2007: 63)

Volgens die “*convergence*”-ontwerp (vgl. Figuur 4.1) versamel en analyseer die navorser kwantitatiewe en kwalitatiewe data afsonderlik met betrekking tot dieselfde verskynsel, en daarna word die verskillende resultate saamgevoeg, deur die vergelyking en kontrastering van hierdie resultate gedurende die interpretasiefase. Die doel van die ontwerp is om geldige en goed gestaafde gevolgtrekkings oor ’n bepaalde verskynsel te verkry (Creswell & Plano Clark, 2007:64).

Hierdie navorsingsfase vereis ’n indringende ondersoek na die navorsingsvrae soos gestel in hoofstuk 1, asook enige ander bydraende vrae. Volgens De Vos (2002:13) bou navorsing ’n brug tussen die teorie en die praktyk, en sodoende word ’n probleem wetenskaplik ondersoek. Daar gaan deur middel van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing ’n brug gebou word tussen die teorie wat in hoofstuk 2 en 3 bespreek is en die praktyk soos getoets deur die RSPQ- en MSLQ-vraelys en ’n Visagraph III, asook die ervaring van deskundiges wat in die praktyk staan. Uit bogenoemde figuur is dit duidelik dat van kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingsmetodes gebruik gemaak is. Bloot die insameling en ontleding van die data afsonderlik hou geen betekenisvolheid in nie, maar die navorser moet op een of ander manier die data meng om ’n vollediger prentjie van die navorsingsprobleem te verkry. Deur die data te meng, verstaan die navorser die navorsingsprobleem beter as wanneer albei die databasisse afsonderlik gebruik word (Creswell & Plano Clark, 2007:7; Huxley, 2009:562).

4.3.4.1 *Prosedurele oorwegings*

Creswell en Plano Clark (2007:80) wys daarop dat drie aspekte by die keuse van 'n spesifieke navorsingsontwerp oorweeg moet word, naamlik tydsberekening, gewigswaarde en hoe kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes gemeng word.

- Tydsberekening

Tydsberekening verwys na wanneer die data geanaliseer en geïnterpreteer is, eerder as wanneer die data ingesamel is, alhoewel hierdie tydsberekenings dikwels onderling verbind is (Rocco *et al.*, 2003:22). Die insameling van kwantitatiewe en kwalitatiewe data kan tegelykertyd ("*concurrently*") of in fases ("*sequentially*") ingesamel word (Whitney, 2010). Aangesien die kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insameling min of meer gelyktydig gaan plaasvind, is daar in die studie van gelyktydige tydsberekening ("*concurrent timing*") gebruik gemaak (Johnson & Onwuegbuzie, 2004:18; Whitney, 2010). Dit beteken dat die kwalitatiewe en kwantitatiewe data min of meer gelyktydig ingesamel, geanaliseer en geïnterpreteer is. Sodra die tydsberekening van die data-insameling bepaal is, moet die navorser besluit hoe gewigswaarde aan die data toegeken sal word.

- Gewigswaarde

Gewigswaarde verwys na die belangrikheid of prioriteit wat die kwalitatiewe of kwantitatiewe navorsing verkry ten opsigte van die beantwoording van die navorsingsvrae. Die navorser moet besluit of een van die metodes meer gewig as die ander een gaan dra, en of hulle ewe veel gewig gaan dra (Onwuegbuzie & DaRos-Voseles, 2001; Daley & Onwuegbuzie, 2004; Rauscher & Greenfield, 2009). Aangesien hierdie navorser die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing gelyktydig uitgevoer en die data gelyktydig geïnterpreteer en geanaliseer het, en ook weens die feit dat die data van albei metodes mekaar aangevul het, is 'n gelyke gewigswaarde aan beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes toegeken (Creswell *et al.*, 2003). Die kwantitatiewe en kwalitatiewe gedeeltes van die studie is eers gemeng nadat albei die datatipes versamel en ontleed is.

Om metodes te meng, beteken volgens Creswell en Plano Clark (2007:83) die prosedures van samevoeging van die twee verskillende stelle data. Navorsers wat die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes kombineer sonder om 'n bepaalde kombinasie-strategie toe te pas, word beskou as navorsers wat data-insameling slegs volgens veelvuldige metodes doen.

Creswell en Plano Clark (2007:83,84), asook Huxley (2009:563) beskryf vier basiese gemengdemetodenavorsingsontwerpe, naamlik die triangulasieontwerp, die verklarende ontwerp (“*explanatory*”), die geneste ontwerp (“*embedded*”) en die ondersoekende ontwerp (“*exploratory*”). Elkeen van hierdie ontwerpe word vervolgens kortliks bespreek:

- Die triangulasieontwerp

Triangulasie kan beskryf word as die meet van dieselfde konsep deur gebruik te maak van twee of meer metodes. Beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe data word tegelykertyd ingesamel. In sodanige ontwerp gebruik ’n navorser die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes om die verskynsel wat ter sprake is, ten beste te verstaan (Ivankova *et al.*, 2007:266). Daar word eers data in elk van die metodes versamel en die onderliggende konsepte in elke metode word gemeet, waarna die data in elk van die metodes dan gekorreleer word. In die huidige studie is tegelykertyd van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak om op hierdie wyse die lees-, leer- en akademiese profiele van die studente te bepaal, asook om die praktyk se mening oor laasgenoemde sake te verkry. Data is in elk van die navorsingsmetodes ingesamel en ontleed om die beste antwoorde op die navorsingsvrae te verkry.

Die doel van triangulasie is om ’n akkurater maatstaf te kry deur die gebruik van verskeie metodes (Creswell *et al.*, 2003:229). Triangulasie verwys na die benutting van verskeie bronne wat insae tot dieselfde gebeure verskaf. Daar is van vraelyste en ’n leestoets gebruik gemaak tydens die kwantitatiewe navorsing en van individuele onderhoude en fokusgroepsessies tydens die kwalitatiewe navorsing. Die kombinasie van verskillende, dog komplementerende navorsingsmetodes, kan lei tot ’n deegliker studie waarvan die resultate meer betroubaar kan wees. Deur die navorsingsmetodes in die studie te meng, is akkurater en meer betroubare inligting verkry. Die metode is veral geskik wanneer ’n navorser albei soorte data oor ’n enkele verskynsel gelyktydig wil insamel, ten einde die verskillende bevindings te vergelyk en te kontrasteer om tot ’n geldige gevolgtrekking te kom (Creswell *et al.*, 2003:229). In die huidige studie is albei soorte data oor dieselfde konsep gelyktydig ingesamel, naamlik die lees-, leer- en akademiese profiele van studente. Die triangulasieontwerp neem minder tyd om te voltooi as die opeenvolgende ontwerp, waar een metode afgehandel word en dan die ander. Die nadeel is egter dat dit moeilik is om twee verskillende stelle data gelyktydig in te samel en te ontleed (Ivankova *et al.*, 2007:267). Die triangulasie-metode met spesifieke verwysing na die “*convergence*”-model (vgl. par.4.3.4) is as navorsingsmetode gekies.

- Die verklarende ontwerp (“*explanatory*”)

Die doel van hierdie ontwerp is om verskillende maar aanvullende data te versamel oor dieselfde onderwerp om die navorsingsprobleem die beste te verstaan. Dit is rasionaal dat die kwantitatiewe resultate ’n geheelbeeld van die navorsingsprobleem bied, terwyl die kwalitatiewe resultate die geheelbeeld verfyn, verduidelik of uitbrei (Creswell *et al.*, 2003:222). Hierdie ontwerp is dus gepas wanneer ’n onderwerp bestudeer word waarvoor daar min of geen literatuur bestaan nie, of wanneer die navorser onseker is oor die toepaslike konstrakte of hoe om belangrike veranderlikes te meet (Ivankova *et al.*, 2007: 265).

- Die geneste ontwerp (“*embedded*”)

Hierdie ontwerp word gebruik wanneer die navorser ’n sekondêre navorsingsvraag wil beantwoord wat verskil van, maar verwant is aan die primêre navorsingsvraag (Ivankova *et al.*, 2007:267). ’n Ondergeskikte metode (kwalitatief of kwantitatief) word binne die dominante metode (kwantitatief of kwalitatief) ingebed. Die data wat volgens die twee verskillende metodes ingesamel is, word tydens die ontledingsfase van die studie gekombineer (Creswell *et al.*, 2003:229, 230). Die uitdaging in hierdie ontwerp is om te besluit waarom ’n tweede datastel nodig is en hoe om die sekondêre data in te samel sonder om bevooroordeel teenoor die insameling en ontleding van die primêre data te wees (Ivankova *et al.*, 2007: 268).

- Die ondersoekende ontwerp (“*exploratory*”)

In hierdie ontwerp sal die resultate van die eerste metode (kwalitatief) help om die tweede metode (kwantitatief) toe te lig. Op hierdie wyse word ’n navorser dus toegelaat om ’n onderwerp eers te ondersoek deur kwalitatiewe temas te identifiseer en teorieë te ontwikkel, en daarna hierdie ondersoek te gebruik om die daaropvolgende kwantitatiewe ondersoek te rig, byvoorbeeld om ’n teorie te toets of om ’n meetinstrument te ontwikkel wat op die kwalitatiewe resultate gebaseer is (Creswell & Plano Clark, 2007:75).

4.3.5 Navorsingsparadigma

Die huidige studie is vanuit ’n pragmatiese perspektief gedoen volgens die gemengde-navorsingsontwerp, met ander woorde die kombineer van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe, ten einde die betrokke navorsingsvrae die beste te kan beantwoord (Creswell, 2003:11, 12; Maxcy, 2003:85; Rallis & Rossman, 2003:500; Tashakkori & Teddlie,

2003:596; Creswell & Plano Clark, 2007:10). Johnson en Onwuegbuzie (2004:17) beskou pragmatisme as “*the philosophic partner of mixed methods research*”. Pragmatisme voorsien ’n uitvoerbare oplossing vir ’n multivlak-navorsingsontwerp en -metodologie soos wat in die huidige studie gebruik is (Johnson & Onwuegbuzie, 2004:17, 18). Creswell (2008:38) bespreek die volgende eienskappe van ’n pragmatiese benadering, naamlik dat dit na die gevolge van sekere aksies kyk, dit is probleemgebaseerd, dit is pluralisties en dit is gebaseer op die werklike wêreldpraktyk.

Pragmatisme werp lig op hoe navorsingsbenaderings met welslae gemeng kan word. Die feit bly staan dat navorsingsbenaderings in so ’n mate gemeng moet word dat dit die beste antwoorde op die navorsingsvrae verskaf (Johnson & Onwuegbuzie, 2004:16). Die fokus van pragmatisme is op die konsekwensie van die navorsing, asook op die primêre belangrikheid van die vrae wat gevra word, eerder as op die metodes wat gebruik word, alhoewel die meervuldige metodes wat gebruik word om die data te versamel, die navorsingsprobleem wat ondersoek word, versterk en ondersteun (Creswell & Plano Clark, 2007: 23). Hierdie navorsing maak van die gemengde metode gebruik om data te versamel en te analiseer. Die navorsing het die lees-, leer- asook akademiese profiele van die huidige EBW-onderwysstudente ondersoek, ten einde sekere tendense te identifiseer betreffende die akademiese profiele van die studente. Hierdie navorsing is daarom vanuit ’n pragmatiese oogpunt uitgevoer om die navorsingsvrae wat in hoofstuk 1 gestel is, op die bes moontlike manier te beantwoord.

4.4 KWANTITATIEWE NAVORSING

Kwantitatiewe navorsing word beskou as ’n statistiese analise van data wat deur middel van een of ander vraelys versamel is, en is ook ’n objektiewe proses waarin van die numeriese data van ’n geselekteerde subgroep uit ’n omvattende groep gebruik gemaak word om uiteindelik veralgemenings te maak wat van toepassing is op die groter groep (Partington, 2003:101; Lund, 2005:128; Maree & Pietersen, 2007:145). In die studie is van die RSPQ- (vgl. par. 4.4.3.2) en MSLQ- (vgl. par. 4.4.3.1) vraelys gebruik gemaak. Die Visagraph III is gebruik om die leesvaardigheid van EBW-onderwysstudente te toets (vgl. par. 4.4.5).

4.4.1 Studiepopulasie en selektering

Die beskikbaarheidspopulasie word deur Johnson en Christensen (2004:243) beskryf as die groep studente wat vir 'n navorser beskikbaar is vir deelname aan die navorsing. Die studiepopulasie van hierdie studie bestaan uit die totale studente-populasie wat vir Ekonomiese en Bestuurswetenskappe in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die NWU se Potchefstroom-kampus geregistreer is. Dit het ingesluit eerstejaar- (n=62), tweedejaar- (n=79), derdejaar- (n=57) en vierdejaar- (n=62) EBW-onderwysstudente. Die vraelyste is op 'n spesifieke dag aan studente van die verskillende modules uitgedeel om te voltooi.

4.4.2 Terugvoerkoers

Die navorser het self na elke klas gegaan vir die voltooiing van die vraelyste. Na 'n inleidende sessie is die vraelyste uitgedeel en voltooi. Die navorser het self die vraelyste weer terugontvang. Hierdie vraelyste is nie tydens klastyd voltooi nie, maar in die sessies tussen die studente se klasse. Tabel 4.1 dui die getal terugvoer op die vraelyste aan. Die totale terugvoer vir die populasie is 62%.

TABEL 4.1: TERUGVOER OP VRAELYTE

JAARGROEP	TOTALE MOONTLIKE GETAL	TOTALE AANTAL VOLTOOI
Eerste jaar	62	42
Tweede jaar	79	46
Derde jaar	57	40
Vierde jaar	62	32
TOTAAL	260	160

4.4.3 Vraelyste

Daar is gebruik gemaak van twee vraelyste, naamlik die RSPQ (vgl. Bylaag A) en die MSLQ (vgl. Bylaag B) om inligting oor die leerbenaderings en motiveringstrategieë vir leer van EBW-onderwysstudente aan die NWU vir die navorsing te versamel. Hierdie instrumente word vervolgens bespreek.

4.4.3.1 *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*

Die betrokke vraelys toets die motiveringsoriëntering en die gebruik van verskillende leerstrategieë van studente (Pintrich *et al.*, 1989). Die vraelys bevat twee afdelings, naamlik 'n motiveringsafdeling van 35 items wat die studente se doelwitte en waarde-oortuigings assesseer; 'n leerstrategieafdeling van 31 items betreffende die studente se gebruik van kognitiewe en metakognitiewe strategieë; en 19 items wat handel oor die bestuur van verskillende hulpbronne (vgl. par. 4.2).

TABEL 4.2: UITEENSETTING VAN MSLQ

AFDELING A: MOTIVERINGSKAAL	BETROKKE VRAE	AANTAL ITEMS
1. Waardekomponent		
Intrinsieke doeloriëntering	1, 18, 24 en 26	4
Ekstrinsieke doeloriëntering	8, 12, 14, en 34	4
Taakwaarde	5, 11, 19, 25, 28 en 29	6
2. Verwagtingekomponent		
Beheer-oortuigings	2, 4, 10, 15, 20, 27, 30, en 33	8
Selfdoeltreffendheid	7, 13, 17, 22, en 32	5
Verwagtinge vir sukses	6, 23, en 35	3

AFDELING A: MOTIVERINGSKAAL	BETROKKE VRAE	AANTAL ITEMS
3. Affektiewe komponent		
Toets-angs	3, 9, 16, 21 en 31	5
AFDELING B: KOGNITIEWE SKAAL		
Oefeningstrategie	43, 50, 63, en 76	4
Uitbreidingstrategie	57, 66, 68, 71, 73 en 85	6
Organisasiestrategie	36, 46, 53 en 67	4
Kritiesedenkstrategie	42, 51, 55, 70 en 75	5
Metakognitiewe strategie	40, 58, 65, 82, 37, 59, 61, 80, 45, 48, 60 en 83	12
AFDELING : HULPBRONBESTUURSKAAL		
Tyds- en studiebestuur	39, 47, 56, 69, 74, 77, 81, en 84	8
Pogingsbestuur	41, 52, 64, en 78	4
Portuurleer	38, 49 en 54	3
Hulpsoek	44, 62, 72 en 79	4

4.4.3.2 Revised Study Process Questionnaire (RSPQ)

Hierdie vraelys toets die studente se houding teenoor en benadering tot hulle studie en die manier waarop hulle normaalweg studeer (Biggs *et al.*, 2001). Daar is 20 items in die vraelys wat die student aangaande hom-/haarself moet evalueer. Die 20 vrae evalueer vier subskale, naamlik diep-strategie, diep-motief, oppervlakkige strategie en oppervlakkige motief. Elkeen van die afdelings bestaan uit vyf vrae (vgl. Tabel 4.3). 'n Telling vir die diepleerbenadering word verkry deur die totale van die subskale, diep-strategie en diep-motief bymekaar te tel, en die

oppervlakkige leerbenadering deur die subskale, oppervlakkige strategie en oppervlakkige motief bymekaar te tel. Vir 'n diep- en oppervlakkige leerbenadering kan die student 'n gemiddelde telling van tussen 10 en 50 behaal. 'n Hoër telling dui 'n groter geneigdheid tot 'n spesifieke benadering aan, terwyl 'n laer waarde 'n kleiner geneigdheid tot die benadering aandui.

TABEL 4.3: UITEENSETTING VAN RSPQ

ITEM	BETROKKE VRAE
Diep-motief	1,5,9,13,17
Diep-strategie	2,6,10,14,18
Oppervlakkige motief	3,7,11,15,19
Oppervlakkige strategie	4,8,12,16,20

4.4.4 Geldigheid en betroubaarheid van kwantitatiewe navorsing

Die betroubaarheid van 'n instrument is 'n aanduiding van die mate waarin die meet-instrument herhaaldelik konsekwent gebruik kan word. Dit wil sê, dat as dieselfde veranderlike in dieselfde omstandighede getoets word, dit dieselfde of naasteby dieselfde bevinding sal gee (Bush, 2002:61; Anderson, 2004:111; Pietersen & Maree, 2007:215). Die betroubaarheid van die RSPQ en MSLQ is bepaal deur die Cronbach Alpha-koëffisiënt van die vraelyste te bereken. Die Cronbach Alpha-waardes van die geëvalueerde vraelyste vir die navorsing word in Tabel 4.4 en 4.5 verstrekk.

4.4.4.1 Loodstudie

Daar is vraelyste aan studente (n=10) wat nie deel van die steekproef is nie gegee om te voltooi en kommentaar op te lewer. Die doel was om moontlike onduidelikhede, tekortkominge en ander probleme in die vraelyste (RSPQ, MSLQ) te identifiseer en sodoende uit te skakel. Daar is ook bepaal hoe lank dit sou neem om die vraelyste te voltooi.

4.4.4.2 Cronbach Alpha-koëffisiënt

Die koëffisiënt wat gebruik word om die interne betroubaarheid van 'n instrument te meet, staan as die Cronbach Alpha-koëffisiënt (α) bekend en is op inter-itemkorrelasies gebaseer (Anastasi, 1998:124; Cohen *et al.*, 2007:148). Cronbach Alpha is 'n maatstaf vir interne betroubaarheid of konsekwentheid, met ander woorde “*how closely related a set of items are as a group*”. 'n Statistiese metode is gevolglik gebruik om die Cronbach Alpha-koëffisiënt te bereken, om sodoende die interne konsekwentheid van die verskillende items van die vraelyste te evalueer (SAS-Institute manual, 2005:295). As die items sterk met mekaar korreleer, is die interne betroubaarheid hoog en sal die Cronbach Alpha-koëffisiënt naby aan 1 wees. As die items swak geformuleer is en nie sterk korreleer nie, sal die alpha-koëffisiënt naby aan nul wees. 'n Waarde van groter as 0,7 dui op 'n betroubare instrument (Nunnally, 1978; Santos, 1999:4; Cohen *et al.*, 2007:506), alhoewel kleiner waardes (0,5 en hoër) ook oorweeg kan word.

Die Cronbach Alpha-koëffisiënt vir elke vraelys is bepaal om die betroubaarheid daarvan vas te stel. Tabel 4.4 en 4.5 dui telkens die Cronbach Alpha-waardes van die onderskeie vraelyste aan.

TABEL 4.4: DIE CRONBACH ALPHA-WAARDES VIR DIE MSLQ

AFDELING A: MOTIVERINGSKAAL	α
1. Waardekomponent	
Intrinsieke doeloriëntering	0.52
Ekstrinsieke doeloriëntering	0.67
Taakwaarde	0.76
2. Verwagtingekomponent	
Beheer-oortuigings: Interne sukses	0.38
Beheer-oortuigings: Interne mislukings	0.43
Beheer-oortuigings: Eksterne sukses	0.15
Beheer-oortuigings: Eksterne mislukings	0.14
Selfdoeltreffendheid	0.73
Verwagtinge vir sukses	0.72

AFDELING A: MOTIVERINGSKAAL	α
3. Affektiewe komponent	
Toets-angs	0.70
AFDELING B: KOGNITIEWE SKAAL	
Oefeningstrategie	0.60
Uitbreidingstrategie	0.73
Organisasiestrategie	0.60
Kritiesedenkstrategie	0.67
Metakognitiewe strategie	0.73
AFDELING B: HULPBRONBESTUURSKAAL	
Tyds- en studiebestuur	0.64
Pogingsbestuur	0.50
Portuurleer	0.50
Hulpsoek	0.38

TABEL 4.5: DIE CRONBACH ALPHA-WAARDES VIR DIE RSPQ

ITEM	α
Diep-motief	0.53
Oppervlakkige motief	0.43
Diep-strategie	0.64
Oppervlakkige strategie	0.41
Diepleerbenadering	0.76
Oppervlakkige benadering	0.67

Die volgende konstrunkte se betroubaarheid was kleiner as 0.5 wat beteken dat dit nie as betroubaar geag kan word nie en daar sal met groot omsigtigheid oor die konstrunkte teruggerapporteer word in hoofstuk 5 (vgl. Tabel 4.6).

TABEL 4.6: KONSTRUKTE SE BETROUBAARHEID WAS KLEINER AS 0.5 IS

KONSTRUKTE	α
Beheer-oortuigings: Interne sukses	0.38
Beheer-oortuigings: Interne mislukkings	0.43
Beheer-oortuigings: Eksterne sukses	0.15
Beheer-oortuigings: Eksterne mislukkings	0.14
Hulpsoek	0.38
Oppervlakkige motief	0.43
Oppervlakkige strategie	0.41

4.4.5 Leesvaardighede

Die Visagraph iii is gebruik om die studente se leesvaardigheid ten opsigte van wpm en leesbegrip te toets. Taylor (2000) sê die volgende: *“The Visagraph III eye-movement recording system is used to measure the efficiency of the fundamental reading process of students: visual/functional proficiency (visual co-ordination, ocular motility and precision in tracking), perceptual development (accuracy in visual discrimination and word recognition automaticity) and information processing competence (efficiency in the use of short-term memory and language experience).”*

Tannen en Cuiffreda (2007:143) beskryf die Visagraph iii-sisteem as ’n instrument wat die lees-oog-bewegingseffektiwiteit en verwante parameters objektief toets. In die standaardprotokol lees die kandidaat geselekteerde gedeeltes op die vlak van sy huidige universiteits- of skoolvlak of op ’n vlak wat deur ’n gestandaardiseerde leestoets bepaal is.

4.4.6 Statistiese data-analise

Die data is ontleed deur die Statistiese Konsultasiediens van die NWU (Potchefstroom-kampus) en die volgende statistiese-pakette is vir die data-ontleding gebruik, naamlik die SAS- en STATISTICA (SAS OnlineDoc®, Version 9.1, Cary, NC).

Die Pearson Produkthemomentkorrelasie-koëffisiënt is gebruik om die verband tussen lees- en leerprofiel en akademiese prestasie te bepaal. Die Pearson Produkthemomentkorrelasie-koëffisiënt (r) tussen die veranderlikes is 'n maatstaf van die lineêre verband tussen die onderskeie veranderlikes (Steyn, 2005: 1).

Die p -waardes ($p < 0.05$; $p < 0.01$) is gebruik om statistiese beduidendheid van 'n verwantskap tussen die veranderlikes te bepaal. Cohen (1977:77-81) se effekgrootte (r -waarde) is gebruik om die korrelasie tussen twee veranderlikes te bereken.

Riglyne vir die effekgrootte (r -waarde) word deur Cohen (1977:77-81) soos volg geklassifiseer:

$r = 0.1$: klein effek

$r = 0.3$: matige effek

$r = 0.5$: groot effek en praktiese betekenisvolheid

Hair *et al.* (2003:543) definieer ANOVA as 'n statistiese tegniek wat bepaal of drie of meer gemiddeldes statisties verskillend van mekaar is. Malhotra (2007:524) noem dat ANOVA groepsverskille ondersoek op 'n enkele afhanklike veranderlike. ANOVA-waardes is bereken en die doel daarvan is om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die jaargroepe is. 'n Post Hoc Tukey-toets is gedoen om te bepaal waar die verskille tussen die verskillende jaargroepe voorkom.

Cohen se effekgrootte (d -waardes) is ook bereken om te bepaal of die verskille prakties betekenisvol is.

Cohen (1977) gebruik die volgende skaal vir die d -waardes:

$d = 0.2$ klein effek

$d = 0.5$ medium effek

$d = 0.8$ groot effek

Cohen waarsku egter dat die terme "klein", "medium" en "groot" relatief is, nie net tot mekaar nie, maar ook tot die navorsingsveld (Steyn, 2005:21). Steyn (2005:21) beveel aan dat die waardes 0,2 vir "klein", 0,5 vir "medium" en 0,8 vir "groot" nie te streng toegepas moet word nie.

Aangesien in die huidige studie van die gemengde metode gebruik gemaak is en waar bogenoemde 'n bespreking van die kwantitatiewe navorsingsmetode is, word die kwalitatiewe navorsingsmetode vervolgens bespreek.

4.5 KWALITATIEWE NAVORSING

Volgens Creswell (2009:176) is kwalitatiewe navorsing 'n vorm van interpretasie-navorsing waar navorsers interpreteer wat hulle gesien, gehoor en verstaan het. Dit word gebaseer op die veronderstelling dat die werklikheid gedurig verander en dit word gebou op die ervaringswêreld van individue. Hierdie navorsingsmetode is gepas vir die huidige studie aangesien die onderwyspraktik en opleiding van studente aan hoëronderwysinstellings gedurig verander en studente hulle ervaringswêreld bou met dit wat in die klas ervaar word. Die navorser wil die betrokke ervaringswêreld van die deelnemers ervaar en soveel as moontlik inligting daarvoor inwin.

4.5.1 Kenmerke van kwalitatiewe navorsing

Creswell (2009:175) dui die volgende kenmerke van kwalitatiewe navorsing aan:

- Natuurlike omgewing: Inligting word versamel in die natuurlike omgewing van die deelnemers.
- Navorser as sleutelinstrument: Die navorser samel self die data in deur sekere vrae aan die deelnemers te stel.
- Meervoudige bronne van inligting: Meervoudige inligtingsbronne word gebruik. Dit is georganiseer in kategorieë of temas wat strek oor al die inligtingsbronne.
- Induktiewe data-analise: Navorsers bou hulle temas georganiseerd van die begin af deur die organisering van die data in steeds meer abstrakte inligtingseenhede.

- Deelnemer se betekenis: Die navorser fokus op die bydraes wat waarde tot die navorsingsprobleem kan toevoeg.
- Ontluikende ontwerp: Die aanvanklike plan vir die navorsing kan in die begin nie beperkend omskryf word nie, maar kan verander soos die navorser begin om inligting te versamel.
- Teoretiese lens: Voorsien 'n algemene oriëntasielens, voorsien verder 'n voorspraakperspektief wat die tipe vrae wat gestel word vorm, verskaf inligting oor hoe data versamel word en bied 'n oproep tot verandering.
- Interpretasieonderzoek: Navorsers interpreteer wat hulle sien, hoor en verstaan. Hierdie interpretasies kan nie geskei word van hul eie agtergronde, geskiedenis, die konteks en die voorafgaande insigte nie.
- Holistiese benadering: Meerdere perspektiewe is aangemeld, en baie faktore betrokke by 'n situasie is in ag geneem. 'n Komplekse, holistiese prentjie word dus ontwikkel.

4.5.2 Studiepopulasie

Die dosente wat betrokke is by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die NWU se Potchefstroom-kampus, in die vakgroep Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, is ondervra tydens 'n fokusgroepsessie (n=4). Hierdie dosente staan daagliks in die klas en kan dus leemtes in die opleiding van EBW-onderwysstudente aandui wat in die akademiese steunmodel geïntegreer kan word. Daar is ook van besighede in die Potchefstroom-omgewing gebruik gemaak om die privaat sektor se mening te kry oor wat hulle dink 'n behoefte of leemte is in die opleiding van EBW-onderwysstudente (n=5). Departementshoofde van Ekonomiese en Bestuurswetenskappe by skole in die Potchefstroom-omgewing het ook deel uitmaak van die populasie en individuele onderhoude is met hulle gevoer (n=6). Hierdie departementshoofde ontvang gewoonlik nuwe onderwysers by skole en begelei hulle gedurende die eerste tydperk. Die departementshoofde het dus eerstehandse kennis oor waar die leemtes is aangaande die opleiding van die studente.

4.5.3 Fokusgroepsessies

Bekker (2004:1) beskryf 'n fokusgroepsessie as ses tot nege deelnemers wat byeengebring word om aspekte rondom 'n sisteem of produk te bespreek. Die doel van die sessie is om deur die spontane reaksie van die deelnemers inligting in te samel. Die navorser berei 'n lys vrae voor en bespreek dit met die deelnemers om sodoende hulle response te verkry.

Stewart en Shamdasani (1990:15) beskou hierdie metode as veral geskik om inligting in te samel in velde waar daar beperkte kennis oor 'n bepaalde onderwerp is. Dit maak die metode veral geskik vir hierdie studie, omdat daar nog nie baie inligting rakende EBW-onderwysstudente se lees- en leerprofiel bestaan nie. Die metode het ook die voordeel dat die deelnemers verseker word van die konfidensialiteit van die gesprek. Dit maak die fokusgroepsessie geskik omdat die deelnemers, in die geval die dosente, hulle eie en eerlike ervarings met die navorser deel.

Die fokusgroeponderhoud is gebaseer op die veronderstelling dat fokusgroepinteraksie daartoe sal meewerk om die response van deelnemers te verbreed, om vergete detail van ondervindinge te aktiveer en om inligting wat deelnemers andersins nie sal deel nie, te verkry (Maree & Van der Westhuizen, 2007:90).

4.5.4 Individuele onderhoude

Die ander metode wat gevolg is om data te versamel is die gebruik van individuele onderhoude. 'n Onderhoud is baie meer as 'n vraag wat gevra word en 'n antwoord wat gegee word; dit is eerder 'n aktiewe betrokkenheidsproses tussen twee (of meer) persone (Fontana & Frey, 2005:696). Babbie en Mouton (2001:289) dui aan dat alhoewel die fokus van die onderhoud is om 'n geleentheid te skep waar die deelnemer(s) sy/haar opinie en verstaan oor die betrokke aspekte kan gee sonder te veel beperkings, moet die navorser 'n deeglike plan hê, al word die proses gekenmerk deur buigsaamheid. Alhoewel beide rolspelers deelneem aan die gesprek moet die onderhoudvoerder versigtig wees dat hy/sy nie te veel praat nie, maar slegs die onderhoud binne die grense lei.

Onderhoude kan met vrug gebruik word om inligting op 'n individuele basis van deelnemers te versamel. 'n Verdere voordeel is dat die deelnemers makliker inligting openbaar, omdat daar nie ander persone betrokke is nie. Tuetteman (2003:15) verduidelik dat 'n voordeel van

individuele onderhoude, die gemaklike situasie is om slegs een persoon te hê en dit vergemaklik die bou en handhawing van vertroue. Daar is vooraf 'n protokol (vgl. Bylaag C) opgestel wat die navorser gebruik het om struktuur en orde aan die sessies en onderhoude te gee. Hierdie protokol het uit oop-vrae bestaan sodat die deelnemers hulle eie ervarings spontaan kon weergee. Die navorser het die sessies en onderhoude gereguleer, ten einde te verseker dat daar nie van die punt afgedwaal word nie. Daar is ook 'n navorsingsassistent saamgeneem om te help met die afneem van notas. Die navorser kon dus sy volle aandag aan die deelnemers skenk, ten einde seker te maak dat hy oogkontak behou en aandagtig luister na wat die deelnemers sê.

Die rede vir die individuele onderhoude met besighede is dat dit moeilik is om besigheidspersone gelyktydig bymekaar te kry as gevolg van hulle besige skedule. Departementshoofde het buitemuurse-aktiwiteite en dit is dus makliker om individuele afsprake met die betrokke persone te reël.

4.5.5 Geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe data

Johnson en Christensen (2000:207) sê dat betroubare navorsing is "*plausible, credible, trustworthy, and therefore, defensible*". Betroubaarheid hang af van presisie tydens die ondersoek van die ontwerp tot by die aanbieding van die bevindings wat gereelde kontrole, bevraagtekening en interpretasie van die bevindings teoreties insluit (Henning *et al.*, 2001:148). Die kwalitatiewe navorsing in die studie is volgens voorgenoemde kenmerke uitgevoer en daar is ooreenkomstig die volgende kriteria gewerk om geldigheid en betroubaarheid in die navorsing te verseker (Tobin & Begley, 2004:391; Roberts *et al.*, 2006:43; Creswell, 2008:207; Freeman *et al.*, 2007:28-29):

- **Geloofwaardigheid:** Die data is op band vasgelê en daarna getranskribeer om die geloofwaardigheid daarvan te verseker. Notas is verder tydens die onderhoude afgeneem, wat die oorspronklikheid van die data verseker het.
- **Afhanklikheid:** Daar is deeglik toegesien dat die navorsingsproses logies en deursigtig op refleksiewe wyse gedokumenteer word deur voortdurend seker te maak dat aan die vereistes van die voorgeskrewe navorsingsproses voldoen is.

- **Betroubaarheid:** Die ontwerp van die vrae is gebaseer op die teoretiese raamwerk en ander relevante items wat op die navorsingsprobleem gefokus is. 'n Loodsessie is gedoen om alle moontlike probleme rakende die onderhoudskedule uit te klaar. Daar is van een departementshoof, een besigheidspersoon en een dosent in die loodsessie gebruik gemaak. Die response van die deelnemers aan die loodsessie is nie in die navorsing gebruik nie. 'n Verdere bydrae tot betroubaarheid is die gebruik van 'n navorsingsassistent wat die data-interpretasie help verifieer het omdat sy/hy as aktiewe deelnemer in die onderhoud opgetree het. Die assistent het tydens die onderhoud ook notas afgeneem, en na die transkribering is die inligting aan die assistent gegee om dit te verifieer.
- **Bekragtiging:** 'n Ouditproses is geïmplementeer deur gedurende die navorsingsproses vorentoe en terugwaarts te werk om sodoende te verseker dat die data en interpretasie van die bevindings korrek en verteenwoordigend is. Hierdeur is ook verseker dat die data en interpretasie van die bevindings nie verbeelding en versinsels van die navorser is nie, maar wel deursigtige en bevestigde afleidings van die respondente.
- **Bou vertroue met deelnemers:** Alle data is na interpretasie geverifieer deur die deelnemers om seker te maak dat dit reg geïnterpreteer is.
- **Triangulasie:** Sien paragraaf 4.3.4.1

4.5.6 Data-insamelings- en analiseprosedure

'n Onderhoudskedule is as riglyn gebruik tydens die fokusgroepsessies sowel as die individuele onderhouds om seker te maak dat alle aspekte gedek en dat data op 'n konstruktiewe wyse ingesamel is. Die onderhoud is op band vasgelê en daarna aangevul met observasie-notas wat die navorser/assistent tydens die onderhoud aangeteken het. Dit het meegehelp om die volledige insameling van alle data te verkry. Al die onderhouds en fokusgroepsessies wat op band opgeneem is, is daarna getranskribeer wat die analise van die kwalitatiewe data moontlik gemaak het.

Die analiseproses van die kwalitatiewe data se inhoud is volgens Henning *et al.* (2001:104-109) se aanbevelings uitgevoer. Die volgende prosedures is gevolg:

- Afneem van data deur middel van notas en deur bandopnames van die fokusgroepsessies en die individuele onderhoude.
- Die notas word benut en bandopnames word na afloop van die onderhoude getranskribeer.
- Die getranskribeerde notas en bandopname-inhoud is daarna deurgelees om 'n algemene indruk van die inhoud te verkry.
- Kodes word dan aan spesifieke eenhede of segmente van die getranskribeerde notas toegeken. Henning *et al.* (2001) beskryf drie maniere waarvolgens kodering moet plaasvind:

- Oop-kodering

Tydens hierdie proses word betrokke kategorieë geïdentifiseer en bewyse vir die kategorieë word ingesamel. Hierdie kategorieë is konsepte wat sekere verskynsels verteenwoordig. Verskillende aspekte van 'n kategorie word gekodeer deur die gebruik van die sogenaamde eienskappe (Strauss & Corbin, 1998). Oop-kodering beteken dat notas en opskrifte in die teks geskryf word, terwyl dit die eerste keer gelees word. Die opskrifte in die kantlyn word nou gebruik om die inligting vrylik te kategoriseer onder die opskrifte (Downe-Wamboldt, 1992; Dey, 1993).

- Aksiale kodering

Aksiale kodering is gedoen deur 'n oorsig te gee van die aanvanklike kodes wat gedurende die vorige stap geïdentifiseer is. Kategorieë en patrone is tydens hierdie stap geïdentifiseer en dan ooreenkomstig oorsaaklikheid, inhoud en verband gerangskik (Thietart, 2007:139). Die geskrewe materiaal word weer deurgelees, en soveel as moontlik opskrifte word neergeskryf in die kantlyne om alle aspekte van die inhoud te beskryf (Burnard, 1996; Strauss & Corbin, 1998; Hsieh & Shannon, 2005).

- Selektiewe kodering

Dit is die finale koderingsproses en sluit in die selektiewe ondersoek na al die kodes wat vir vergelyking, kontraste en moontlike skakeling met die

navorsingstemas asook vir sleutelvergelykings wat mag voorkom, geïdentifiseer is (Strauss & Corbin, 1998).

- Die kodes is na aanleiding van die navorsingsdoelwitte geëvalueer.
- Die relevante kodes is ooreenkomstig die navorsingsdoelwitte en die teoretiese raamwerk van die literatuurstudie in die volgende kategorieë gelys:
 - Diepleerbenadering
 - Oppervlakkigeleerbenadering
 - Ekstrinsieke doeloriëntering
 - Intrinsieke doeloriëntering
 - Interne sukses/Eksterne sukses
 - Interne mislukkings/Eksterne mislukkings
 - Selfdoeltreffendheid
 - Verwagtinge vir sukses
 - Kritiesedenkvaardighede
 - Brei-uit-strategie
 - Organisering
 - Hulpsoekstrategie
 - Portuurleer
- Die analiseringsproses is verder versterk deur ondersoekende vrae te stel om temaverwante aspekte van die verskillende kategorieë te verkry.
- Die kwalitatiewe-analiseproses is afgesluit met die beskrywing van temaverwante verhoudings en patrone wat verband hou met die navorsing.

4.6 ETIESE ASPEKTE

Die volgende punte rakende die etiese aspekte, soos uiteengesit deur Leedy en Ormrod (2005:102), is gevolg:

- Elke deelnemer is volledig ingelig oor wat die doel van die studie is en ook hoe hulle betrokkeheid 'n bydrae sal lewer.
- Elke deelnemer is die versekering gegee dat alle inligting streng vertroulik hanteer sal word en dat daar geen identifikasie van enige deelnemer of sy/haar mening(s) sal plaasvind nie. Henning (2004:73) beskou dit as belangrik om aan die deelnemers die versekering te gee dat hulle privaatheid beskerm sal word en ook om aan hulle te verduidelik hoe hulle inligting gebruik is.
- Elke deelnemer is die versekering gegee dat die deelname vrywillig is en dat hulle hulle in enige stadium vrywillig aan die ondersoek mag onttrek.
- Daar is toestemming by die Dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe by die NWU se Potchefstroom-kampus verkry om die navorsing onder die betrokke studente te kan doen.
- Niks rakende die navorsing het ingemeng met enige deelnemer se werks- of klastyd nie.

Voorgeskrewe prosedures van die NWU se Etiekkomitee (NWU-00069-09-A2) is volgens beleid en vereistes nagekom, ten einde 'n amptelike navorsingsetiek-nommer te verkry. Die nakoming van die NWU-etiekregulasies verseker die nakom van alle nodige etiekvoorsorgmaatreëls. Hierdie navorsing het aan al die voorgeskrewe vereistes voldoen.

4.7 SLOT

Die navorsingsmetodologie van 'n studie is belangrik aangesien baie studies faal as gevolg van die resultate van die metodologie wat nie suksesvol is nie (Henning, 2004:12-15; Henning *et al.*, 2001:16-25; Leedy & Ormrod, 2005:20-30). In die hoofstuk is 'n deeglike bespreking gedoen van hoe die empiriese proses verloop het, ten einde seker te maak dat daar sistematies te werk gegaan is om enige mislukkings of foute wat kon voorkom uit te skakel. Hierdie raamwerk is gebruik om die data in hoofstuk vyf weer te gee op 'n betroubare en geldige manier.

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die data van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing op 'n sistematiese wyse aangebied, geanaliseer, beskryf en geïnterpreteer. Die doel van die hoofstuk is om die vrae wat geformuleer is in hoofstuk 1 aan te spreek, naamlik:

- Hoe vergelyk die lees- en leerprofile van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente met mekaar?
- Wat is die verband tussen die lees- en leerprofile van EBW-onderwysstudente en hulle akademiese prestasie?
- Watter akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente beveel rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) aan?

Ten einde 'n logiese orde vir die bespreking te verseker, sal die data onder die volgende opskrifte bespreek word:

- 'n Akademiese lees- en leerprofile van EBW-onderwysstudente.
- 'n Vergelyking van lees- en leerprofile van EBW-onderwysstudente.
- Die verband tussen die lees- en leerprofile en akademiese prestasie (modulepunt) van EBW-onderwysstudente.

5.2 DIE AKADEMIESE LEESPROFIELE VAN EBW-ONDERWYSSTUDENTE

In hierdie afdeling word die leesprofile van eerste- tot vierdejaar- EBW-onderwysstudente bespreek. Die belangrikheid vir die toets van leesvaardighede word soos volg deur Du Boulay (1999:163) beklemtoon: *“One of the biggest problems in higher education, but one which is often not fully recognized by either students or lecturers until some way into academic courses, is the problem of reading, perhaps because reading in itself is not assessed. However, the results or output from reading are assessed.”*

Tabel 5.1 dui die norme aan wat as riglyn deur die NWU gebruik word (woorde per minuut met begrip).

TABEL 5.1: LEESVLAKNORME

TAYLOR NATIONAL NORMS																		
GRADE LEVEL									ADVANCED									
WPM Rate w/	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Col	1	2	3	4	5
Compre- hension	80	115	138	158	173	185	195	204	214	224	237	250	280	340	400	480	560	620

Lees is besig om al hoe belangriker te raak in die kontemporêre wêreld waarin ons leef en bly die belangrikste menslike aktiwiteit in die transformasie van inligting na kennis, hetsy lees op papier of lees op die rekenaar (Dillon, 1992:1298; Al-Othman, 2003:120). Lees van rekenaarskerms word meer algemeen in ons daaglikse lewe omdat die hoeveelheid leesmateriaal wat aanlyn beskikbaar is groot hoeveelhede aanneem, byvoorbeeld lees vanaf die internet en ook e-posse wat ontvang word (Nelson, 1987; Stern & Woolf, 2000; Sawaki, 2001). Navorsing toon dat lees min of meer 20% tot 30% stadiger is op die rekenaarskerm as op papier (Gould & Grischkowsky, 1986; Ziefle, 1998; Sawaki, 2001) en *“Speed Reading Test Online”* (2000:3) gebruik die riglyne in Tabel 5.2 om te bepaal hoe effektief ’n leser lees.

TABEL 5.2: LEESVLAKNORME OP DIE REKENAAR EN PAPIER

REKENAAR	PAPIER	BEGRIP	LESERSPROFIEL
100 wpm	110 wpm	50%	Onbevredigende leser
200 wpm	240 wpm	60%	Gemiddelde leser
300 wpm	400 wpm	80%	Goeie leser
700 wpm	1000 wpm	85%	Uitstekende leser

Effektiewe lees is nie net spoedlees nie, maar die doel van 'n effektiewe leser moet wees om te verstaan wat hy/sy lees en ook leer daaruit, terwyl daar nie onnodig tyd gemors word nie (Al-Othman, 2003:121). Met hierdie sienswyse in gedagte word die leesresultate van die eerste- tot vierdejaar- EBW-onderwysstudente van die NWU bespreek.

5.2.1 Analise van kwantitatiewe data

Die doel van die kwantitatiewe navorsing is om die data soos versamel in die vraelyste en leesvaardigheidstoets te interpreteer, ten einde afleidings te maak om die navorsingsvrae wat in hoofstuk 1 gestel is te beantwoord.

5.2.1.1 Akademiese leesprofiel van eerstejaar- EBW-onderwysstudente

Die gemiddelde leesspoed van eerstejaarstudente behoort volgens die riglyne in Tabel 5.1 ten minste 340 wpm te wees. Die eerstejaar- EBW-onderwysstudente wat in 2010 aan die NWU getoets is se gemiddelde leesspoed is 172 wpm (rekenaar) en 193 wpm op papier (vgl. Tabel 5.3). Dit is dus 168 wpm (rekenaar) stadiger as die gestelde norm en 147 wpm stadiger as die gestelde norm wanneer die studente op papier getoets is. Die gemiddelde begripsnorm wat gestel word, is ten minste 70% (Taylor, 2000). Die gemiddelde begrip vir eerstejaar- EBW-onderwysstudente aan die NWU is 62% (rekenaar) en 56% wanneer die studente op papier getoets is. Dit is onderskeidelik 8% (rekenaar) en 14% (papier) minder as die gestelde norm wat as riglyn gebruik is.

TABEL 5.3: LEESVAARDIGHEDE (EERSTEJAARSTUDENTE)

	N	GEM	STD AFW	MIN	MAKS
Wpm (R)	42	172.05	28.63	102.00	245.00
Begrip(R)	42	61.67	17.10	30.00	100.00
Wpm (P)	42	193.92	35.48	128.00	291.00
Begrip (P)	42	56.07	17.86	20.00	90.00
Modulepunt	42	62.90	12.80	43.00	88.00

Wpm(R) – Woordes per minuut op die rekenaar, Wpm(P) – Woordes per minuut op papier, Begrip(R) – Begrip gemeet op die rekenaar, Begrip(P) – Begrip gemeet op papier

5.2.1.2 *Akademiese leesprofiel van tweedejaar- EBW-onderwysstudente*

Volgens Tabel 5.1 behoort die gemiddelde leesspoed van 'n tweedejaarstudente ten minste 400 wpm te wees. Die tweedejaar- EBW-onderwysstudente wat in 2010 aan die NWU getoets is se gemiddelde leesspoed is 191wpm (rekenaar) en 207 wpm op papier (vgl. Tabel 5.4). Dit is 209 wpm (rekenaar) stadiger as die norm en 193 wpm stadiger as die norm op papier. Die gemiddelde gestelde begripsnorm is ten minste 70% (Taylor, 2000). Die gemiddelde begrip vir tweedejaar- EBW-onderwysstudente aan die NWU is 58% op die rekenaar en 62% op papier. Dit is onderskeidelik 12% (rekenaar) en 8% (papier) minder as die gestelde norm wat as riglyn gebruik word.

TABEL 5.4: LEESVAARDIGHEDE (TWEDEJAARSTUDENTE)

	N	GEM	STD AFW	MIN	MAKS
Wpm (R)	46	190.56	34.53	120.00	300.00
Begrip(R)	46	58.48	12.81	30.00	80.00
Wpm (P)	46	207.48	43.04	129.00	350.00
Begrip (P)	46	61.74	14.50	30.00	90.00
Modulepunt	46	61.85	10.42	39.00	82.00

Wpm(R) – Woordes per minuut op die rekenaar, Wpm(P) – Woordes per minuut op papier, Begrip(R) – Begrip gemeet op die rekenaar, Begrip(P) – Begrip gemeet op papier

5.2.1.3 Akademiese leesprofiel van derdejaar- EBW-onderwysstudente

Die gemiddelde leesspoed van 'n derdejaarstudente behoort volgens Tabel 5.1 ten minste 480 wpm te wees. Die derdejaar- EBW-onderwysstudente wat in 2010 aan die NWU getoets is se gemiddelde leesspoed is 201 wpm (rekenaar) en 204 wpm op papier (vgl. Tabel 5.5). Dit is 279 wpm stadiger as die gestelde norm op die rekenaar en 276 wpm stadiger as die norm op papier. Die gemiddelde begripsnorm is ten minste 70% (Taylor, 2000). Die gemiddelde begrip vir derdejaarstudente aan die NWU is 60% op die rekenaar en 60% op papier. Dit is onderskeidelik 10% (rekenaar) en 10% (papier) minder as die gestelde norm.

TABEL 5.5: LEESVAARDIGHEDE (DERDEJAARSTUDENTE)

	N	GEM	STD AFW	MIN	MAKS
Wpm (R)	40	200.75	42.03	132.00	300.00
Begrip(R)	40	59.75	14.23	30.00	90.00
Wpm (P)	40	204.48	45.53	130.00	320.00
Begrip (P)	40	59.50	11.75	40.00	80.00
Modulepunt	40	61.60	13.31	27.00	92.00

Wpm(R) – Woorde per minuut op die rekenaar, Wpm(P) – Woorde per minuut op papier, Begrip(R) – Begrip gemeet op die rekenaar, Begrip(P) – Begrip gemeet op papier

5.2.1.4 Akademiese leesprofiel van vierdejaar- EBW-onderwysstudente

Die gemiddelde leesspoed volgens Tabel 5.1 van 'n vierdejaarstudent behoort ten minste 560 wpm te wees. Die vierdejaar- EBW-onderwysstudente wat in 2010 aan die NWU getoets is se gemiddelde leesspoed is 240 wpm rekenaar en 237 wpm op papier (vgl. Tabel 5.6). Dit is 320 wpm (rekenaar) stadiger as die norm en 323 wpm stadiger as die norm op papier. Die gemiddelde gestelde begripsnorm is ten minste 70% (Taylor, 2000). Die gemiddelde begrip vir vierdejaarstudente aan die NWU is 67% op die rekenaar en 65% op papier. Dit is onderskeidelik 3% minder op die rekenaar en 5% minder op papier. Die toename in leesspoed van die eerste na die vierde jaar is 68 wpm op rekenaar en 44 wpm op papier. Dit blyk dus asof daar nie veel wysiging in leesspoed vanaf die eerste tot die vierde jaar by die EBW-

onderwysstudente is nie en ook dat hulle leesvermoë en begrip volgens die norme nie na wense is nie (vgl. par. 2.6.1).

TABEL 5.6: LEESVAARDIGHEDE (VIERDEJAARSTUDENTE)

	N	GEM	STD AFW	MIN	MAKS
Wpm (R)	32	240.19	54.17	176.00	400.00
Begrip(R)	32	66.88	10.61	50.00	90.00
Wpm (P)	32	237.38	54.07	160.00	410.00
Begrip (P)	32	65.00	10.16	40.00	80.00
Module punt	32	69.44	9.17	50.00	84.00

Wpm(R) – Woordes per minuut op die rekenaar, Wpm(P) – Woordes per minuut op papier, Begrip(R) – Begrip gemeet op die rekenaar, Begrip(P) – Begrip gemeet op papier

Simpson en Nist (2000) rapporteer dat 85% van leer op universiteit die aandagtige lees van voorgeskrewe materiaal behels. Uitgebreide lees is dikwels nodig aangesien studente gereeld 200-250 bladsye per week van die gesofistikeerde leeswerk wat in opdragte, navorsingsartikels en voorbereiding vir toetse aan universiteite voorkom moet verstaan (Nist & Diehl, 1994). Hierdie werklading is aansienlik hoog, selfs vir studente wat 263 wpm kan lees (Carver, 1990), maar kan veral oorweldigend wees vir studente wat nog stadiger as dit lees. Uit die resultate blyk dat EBW-onderwysstudente probleme mag ervaar om deur hulle werk te kom vir klasvoorbereiding sowel as vir eksamens. Dit kan daartoe lei dat hulle net die nodige lees en selfs gebruik maak van ander studente se opsommings en dosente se “Powerpoint”-aanbiedings. Die resultate toon verder dat die leesbegrip van al vier groepe EBW-onderwysstudente ver onder die gestelde riglyn van die NWU is. Die gevolg is dat hulle begrip van die voorgeskrewe materiaal nie na wense mag wees nie. Daar bestaan geen twyfel nie, dat leesvermoë ’n krities belangrike rol speel by akademiese sukses (Weideman & Van Rensburg, 2002). Pretorius (2005) stel dat studente met ’n swak leesvermoë selde akademiese sukses behaal.

5.2.2 Analise van kwalitatiewe data

Die doel van die kwalitatiewe navorsing is om die menings van kollegas, departementshoofde en besigheidspersone te verkry oor die akademiese ondersteuning wat aan studente gebied behoort te word.

Die response van kollegas, departementshoofde en besigheidspersone oor lees toon die volgende: Die volgende vraag is aan **kollegas** gerig: “*Hoe ervaar jy studente se leesvermoë en die begrip daarvan in jou module?*” (vgl. Bylaag C). Die reaksie op die betrokke vraag het die volgende opgelewer: Al die kollegas was dit eens dat die studente in hulle modules se leesvermoë swak is en dat daar nie ’n goeie begrip is van dit wat gelees is nie. Studente lees stadig en sonder die nodige begrip, en voldoen nie aan die standaard wat verwag word van universiteitstudente nie. Daar was verskeie voorbeelde van die respondente wat impliseer dat die studente in hulle modules nie die nodige leesvermoë het wat van studente verwag word nie. Die respondente het ook te kenne gegee dat dit vir die studente moeilik is om die groot hoeveelhede werk deur te lees en te verstaan wat hulle gelees het. Die volgende is response van die kollegas:

“My studente kan nie lees en spel nie.”

“Ek gee gevallestudies om in die klas te lees en dan doen ons die bespreking daarna. Die studente vat eeue om die gevallestudie te lees en toon weinig begrip van dit wat hulle gelees het in die stuk.”

“Studente lees nie die vrae in die toetse en eksamens reg nie, hulle interpreteer dit verkeerd en dan kan hulle nie verstaan dat hulle nie punte vir die vraag kry nie.”

“As ek hulle ’n opdrag gee, doen hulle glad nie wat daar staan nie, hulle volg net iets in hulle koppe dan doen hulle dit, so hulle kan nie as die een oefening so is dit verstaan as jy die volgende een verander, jy moet die volgende een ook so vra, as jy hom so bietjie anders vra verstaan hulle dit nie.”

“Ek dink nie hulle leesvermoë is baie goed nie. Die begrip daarvan ook nie, hulle begryp nie werklik wat hulle lees nie.”

“Rekeningkunde gaan oor verstaan wat jy lees, en dis waar die probleem inkom,

hulle lees dit maar het geen idee van wat regtig gevra word nie.”

“Hulle kan nie gevallestudies in Besigheidstudies lees nie, hulle lees, en hulle weet nie wat is belangrik in daardie gevallestudie nie, alles is vir hulle ewe belangrik.”

“Die massas werk haal die studente in en hulle kan nie onderskei wat is belangrik om te lees en wat nie.”

“Hulle probeer alles lees maar het geen benul van wat hulle lees nie.”

“Die studente raak moedeloos oor die groot hoeveelhede leeswerk en los na 'n tyd sommer alles.”

Die volgende vraag is aan die **departementshoofde** gestel: *“Hoe ervaar jy jong onderwysers se leesvermoë en begrip in die onderwys?”* (vgl. Bylaag C). Die departementshoofde het genoem dat die jong onderwysers nie altyd die nodige begrip van sekere gelese dokumente toon nie. Van die response was soos volg:

“Hulle lees maar ek is nie altyd so seker hulle weet wat hulle lees nie.”

“Hulle verstaan nie baie van die nuwe dokumente wat belangrik is vir hulle vakgebiede nie.”

“Ek gee dokumente wat van die departement af kom deur en as ek later opvolg kom ek agter dat hulle of nie die dokumente geles het of nie verstaan wat die inhoud daarvan beteken nie.”

“As ek jong onderwysers se vraestelle modereer betwyfel ek of hulle kan lees want hulle sukkel om te spel en weet ook nie hoe om die vrae korrek te stel nie.”

Die volgende vraag is aan **besigheidspersone** gestel: *“Is 'n goeie leesvermoë met goeie begrip belangrik in enige besigheid of sakepraktyk?”* (vgl. Bylaag C), en die volgende response is verkry:

“Beslis jy kry soveel dokumentasie wat somtyds vinnig geles moet word om 'n goeie besluit te kan neem.”

“Ja kyk net na my tafel dit is vol beleide, dokumente en state wat ek moet lees ten einde goeie besluite te kan neem.”

“’n Groot deel van my dag bestaan uit lees om op die voorgrond te wees van nuwe ontwikkelinge ten einde my kompetisie te klop.”

“Ek lees maar vroeg oggend my e-posse deur en dit moet gewoonlik klaar wees voordat die dag se besigheid begin. As ek nie vinnig kon lees sou baie van my tyd in lees ingaan en ek sal nie by my fabriek en die belangrike goed daarvan uitkom nie.”

“Ons kry aan die einde van ’n jaar baie dokumentasie rakende die verandering van die mediesefondsopsies, ek moet hierdie dokumentasie wat gewoonlik baie bladsye beslaan vinnig deurlees en weet wat daar aangaan om die kliënte korrek te adviseer.”

Uit die onderhoude met die besigheidspersone het geblyk dat hulle leesvermoë en lees met begrip as ’n belangrike vaardigheid vir die suksesvolle bedryf van ’n besigheid beskou. Hulle was dit ook eens dat as jy vinnig kan lees met die nodige begrip spaar jy baie tyd in ’n dag wat kosbaar is vir die besigheidspersoon.

Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data toon dat studente se leesvaardigheid onder verdenking is en dat hulle nie die nodige begrip toon van die werk wat gelees is nie. Studente sukkel ook om groot hoeveelhede werk te lees en te verstaan wat hulle gelees het. Dit blyk ook uit van die kwalitatiewe data dat ’n goeie leesvermoë met goeie begrip baie belangrik is ten einde sukses te behaal, selfs in die sakewêreld. Studente moet dus intensiewe leesondersteuning binne hulle vakdissiplines kry sodat hulle leesvermoë en begrip van vakrelevante aspekte kan verbeter. Die studente moet besef dat as hulle in die praktyk staan, hulle leesvaardighede baie sal moet verbeter en dat hulle groot hoeveelhede werk sal moet lees met goeie begrip, ten einde hulle eie sukses te verseker.

5.3 'N AKADEMIESE LEERPROFIEL VAN EBW- ONDERWYSSTUDENTE

In hierdie afdeling is die fokus eerstens op die studente se leerbenaderings wat met behulp van die RSPQ-vraelys getoets is en wat die bepaling van 'n student se houding teenoor en benadering tot sy/haar studie, asook die manier waarop normaalweg gestudeer word, aanspreek (Biggs *et al.*, 2001); en tweedens is die fokus op die bepaling van die studente se motiveringstrategieë vir leer wat met behulp van die MSLQ-vraelys getoets is en wat die motiveringsoriëntering vir leer en die gebruik van verskillende leerstrategieë van die studente bepaal (Pintrich *et al.*, 1989:2).

5.3.1 'n Akademiese leerprofiel van EBW-onderwysstudente volgens die RSPQ

5.3.1.1 Analise van kwantitatiewe data

Tabel 5.7 dui die akademiese leerbenaderings van die eerste- tot vierdejaar- EBW-onderwysstudente aan soos gemeet met die RSPQ-vraelys. Volgens die RSPQ-vraelys word die leerbenadering bepaal op grond van vier subskale, naamlik: Diep-motief, Diep-strategie, Oppervlakkige motief en Oppervlakkige strategie. Deur middel van die subskale kon 'n totaal vir die diep- en oppervlakkigeleerbenaderings verkry word. 'n Telling vir die Diepleerbenadering word verkry deur die totaal van die Diep-motief en die Diep-strategie bymekaar te tel en so ook vir die Oppervlakkigeleerbenadering word die tellings van die Oppervlakkige motief en die Oppervlakkige strategie bymekaar getel. 'n Student kan 'n telling tussen 10 en 50 behaal met 'n telling van 30 wat toon dat 'n student van beide benaderings gebruik maak. Navorsing oor studente se leerbenaderings (Ramsden, 1985; Biggs, 1987) het getoon dat die leerbenadering wat die student volg krities is in die bepaling van die leerruitkoms.

Studente met 'n diep-motief toon intrinsieke belang in wat geleer word en ontwikkel verder spesifieke bevoegdhede in vakke of modules. 'n Student wat diep-gemotiveerd is, studeer omdat die vak of dissipline vir hom/haar interessant is (Biggs, 1987). Die diepgemotiveerde student sal dus die module interessant vind en daardeur intens belangstel, wat op sy beurt positiewe resultate kan verseker. 'n Oppervlakkig gemotiveerde student streef net daarna om

die minimum van 'n vakvereiste te bereik. 'n Student wie se motief oppervlakkig is, wil verder slegs aan die minimum vereistes van die kursus voldoen en persoonlike belangstelling in die betrokke vak en kursus is daarom van geen belang nie (Biggs, 1987). Hierdie studente toon geen intense belangstelling in die inhoud nie en word slegs gemotiveer om die vak of kursus te slaag (vgl. par. 2.3.3.)

Die resultate in hierdie studie (vgl. Tabel 5.7) toon dat al vier jaargroepe se gemiddeld vir die Diepleermotief ($\bar{x}=14.69$ tot $\bar{x}=17.41$) effe hoër is as vir die Oppervlakkigeleer-motief ($\bar{x}=10.81$ tot $\bar{x}=12.50$)*. Dit impliseer dat die studente effe meer van die diep-leermotief gebruik maak, maar dit beteken nie dat hulle geensins van die oppervlakkige-leermotief gebruik maak nie.

Studente pas hulle leerbenadering aan om te pas by hulle persepsie van wat benodig word vir 'n bepaalde taak of in reaksie op die heersende leeromgewing waarbinne hulle funksioneer (Ramsden, 1987; Biggs, 1993). Kember *et al.* (2008:45) beklemtoon dat aspekte soos kurrikulumontwerp, die aard van onderrig en die leeromgewing 'n invloed sal uitoefen op watter leerbenadering gevolg sal word. Studente kies dus watter leermotief hulle vir 'n bepaalde module wil toepas. Dit impliseer dat die studente meer geneig sal wees om 'n dieper motief te kies vir die modules wat hulle interessant vind, en sal daarom 'n groter belangstelling daarin toon. Hulle sal meer gemotiveerd wees om harder te werk in die modules en sal daarom beter punte behaal.

'n Strategie is die metode wat deur studente gebruik word om hulle doelwitte te bereik of hulle motivering vir leer te vervul. Studente wat van 'n Diep-strategie gebruik maak, sal betekenis verkry deur wyd te lees, asook interaksie met vorige relevante kennis te toon.

Hierdie studente sal ook fokus op die onderliggende betekenis van die leermateriaal sodat integrasie met die breër konteks kan geskied (Biggs, 1987). Die gebruik van 'n Oppervlakkige strategie behels die beperking van leer tot sodanige feite wat met behulp van papegaai-leer weergegee kan word.

* Die Cronbach Alpha-waarde vir die Oppervlakkige motief word nie as betroubaar beskou nie (vgl. par. 4.4.4.2). Die resultate van hierdie veranderlike word met groot omsigtigheid gerapporteer.

Studente met 'n Oppervlakkige strategie soek dus nie na konnotasies met vorige kennis nie en sal die werk slegs reproduseer deur die inhoud soos 'n "papegaai" te leer (Biggs, 1987). Studente wat Oppervlakkige strategieë gebruik sal minimaal lees en hulself beperk tot die inligting wat benodig word om die vak te slaag (vgl. par. 2.3.3).

Volgens die resultate van hierdie studie (vgl. Tabel 5.7) is die gemiddelde gebruik van Diep-strategieë ($\bar{x}=14.44$ tot $\bar{x}=16.52$) effe hoër as die gebruik van Oppervlakkige strategieë ($\bar{x}=13.98$ tot $\bar{x}=14.69$)* by al vier jaargroepe.

Dit kan ook wees dat die studente soos by die Diep-motief meer gemotiveerd is om beter in sommige modules te presteer en sal dus in die modules sekere strategieë gebruik om beter prestasie te verseker. Die leerstrategie wat gevolg sal word, kan ook bepaal word deur die waarde wat die studente aan take heg. By minder interessante en minder belangrike take sal die studente meer geneig wees om Oppervlakkige strategieë te volg.

'n Diepleerbenadering omvat die studente se vlak van betrokkenheid by die leerervaring. Hierdie studente toon 'n intrinsieke belang by hulle werk (Prosser & Trigwell, 1999) en ondersoek die onderliggende betekenis of verwantskap in die inhoud van die leermateriaal wat hulle bestudeer (Biggs, 1999). Die onderliggende gevoel wat konstant met diep-leer geassosieer word, is 'n vereenselwiging met die leerervaring (Biggs, 1987). Volgens Marton en Saljo (1976) behels diep-leer die kodering van inligting ter betekenis. Entwistle (1981) definieer 'n diepleerbenadering as holisties. Die bedoeling van 'n diepleerbenadering is om persoonlike betekenis vanuit die leermateriaal te onttrek en om dit aktief te prosesseer.

Leerders daag alle idees en argumente van leer uit en probeer dit integreer in die wyer konteks van hulle persoonlike ervarings en vorige kennis (Entwistle, 1981). In wese, herkonstrueer die leerders hulle persoonlike raamwerk of skedule, in die lig van nuwe inligting. Dit is 'n voortdurende proses wat gebruik word om inligting in 'n betekenisvol gekoppelde netwerk te vestig (vgl. par. 2.3.3).

* Die Cronbach Alpha- waarde vir die Oppervlakkige strategie word nie as betroubaar beskou nie (vgl. par. 4.4.4.2). Die resultate van hierdie veranderlike word met groot omsigtigheid gerapporteer.

'n Oppervlakkige leerbenadering is aan die ander kant 'n proses wat leer as 'n middel tot 'n doel beskou en nie die doel self nie. Hier het die studente 'n duidelike doelwit wat bereik moet word en die begeerte om die minimum inset te lewer om die doel te bereik. Oppervlakkige leer sluit die gebruik van metodes soos papegaai-leer in om aan die studievereistes te voldoen (Biggs, 1987). Volgens Marton en Saljo (1976) behels oppervlakkige leer die herhaling van leermateriaal sodat dit akkuraat herroep kan word. Volgens Entwistle (1981) fokus studente wat gebruik maak van die oppervlakkige leerbenadering op die leermateriaal wat geprosesseer moet word. Hulle streef daarna om alle feite en idees woord vir woord te kan weergee. Die taak word gesien as verwyderd van sodanige leerder met geen impak op die wyer konteks nie. Hulle is meer besorg oor die voltooiing van die taak as oor die verbetering van hulle vaardighede en kennis (vgl. par. 2.3.3). Gibbs (1992:9) lys die volgende aspekte wat 'n invloed kan uitoefen op die aanneem van 'n oppervlakkige leerbenadering: 'n groot werklading; relatief hoë klaskontak-ure; oormatige hoeveelheid studiemateriaal; 'n gebrek aan geleentheid om onderwerpe diepgaande te ondersoek; 'n gebrek aan keuse van 'n verskeidenheid vakke en 'n gebrek aan keuse oor die studiemetode, asook angs wat deur 'n assesseringstelsel veroorsaak word. 'n Student sal verskillende leerbenaderings aanneem na gelang van die studieomgewing. 'n Diepleerbenadering is prominent wanneer studente betrokke is in uitdagende take en onderwerpe wat hulle interesseer. 'n Oppervlakkige leerbenadering sal gewoonlik aangeneem word as die studente nie van die onderrig- en leeromgewing hou nie. Daar sal ook binne dieselfde betrokke omgewing verskillende leerbenaderings deur verskillende individue gevolg word (Kember *et al.*, 2008:48).

Volgens die resultate (vgl. Tabel 5.7) is die gemiddeld vir die eerste- tot vierdejaar- EBW-onderwysstudente effe hoër vir die Diepleerbenadering ($\bar{x}=29.13$ tot $\bar{x}=33.94$) as vir die Oppervlakkige leerbenadering ($\bar{x}=24.79$ tot $\bar{x}=27.19$). Dit impliseer soos by die motief tot leer en die strategie wat gevolg word dat die studente sal besluit watter leerbenadering gevolg sal word in sekere modules. In modules waar studente meer intens belangstelling toon, meer gemotiveerd is tot beter prestasie, waar hulle sal poog om vorige kennis te koppel aan die nuwe inhoud en na onderlinge verwantskappe in die inhoud sal soek, ten einde die werk beter en meer diepgaande te verstaan, sal hulle meer geneig wees om 'n diepleerbenadering te volg. Kember *et al.* (2008:48) noem ook dat 'n student in 'n bepaalde module kan begin deur 'n diepleerbenadering te volg en dan na mate die module vorder, verander na 'n oppervlakkige leerbenadering. Navorsing van Byrne *et al.* (2002:38) toon dat die eerstejaarstudente in Rekeningkunde wat getoets is, geen voorkeur vir 'n spesifieke

leerbenadering getoon het nie. Dit vergelyk positief met die resultate van die huidige studie waar die eerste- tot vierdejaarstudente insgelyks nie 'n spesifieke voorkeur vir 'n leerbenadering getoon het nie, maar hulle leerbenadering aangepas het by die module of leerinhoud wat bemeester moes word. Die leerbenadering van studente kan verander ooreenkomstig hulle persepsie van die leeromgewing (Ramsden, 1997; Prosser & Trigwell, 1999). Studente se persepsie van veral assessering het 'n diepgaande invloed op die leerbenadering wat hulle gaan volg, afhangende van die eise wat die assessering stel (Lizzio *et al.*, 2002).

5.3.1.2 Analise van kwalitatiewe data

Die volgende vrae is aan **kollegas** gevra om te bepaal wat hulle opinie is van die leerbenadering van studente: “Dink julle studente leer aspekte/temas soos 'n papegaai omdat hulle die meeste assesserings kan deurkom deur die memorisering van die sleutelaspekte eerder as om dit te probeer verstaan?” en “Voel julle studente vind dit nie van waarde om onderwerpe in diepte te bestudeer nie? Hulle voel dit verwar hulle en dit mors tyd, want al wat nodig is, is om 'n oorsig van die meeste onderwerpe te hê?”, asook “ Dink julle studente berei voor vir die klas en lees wyer as wat van hulle verwag word ter voorbereiding vir die klas?” (vgl. Bylaag C).

Al die kollegas het saamgestem dat studente net die werk oppervlakkig leer, ten einde die assesserings te kan slaag. Hulle leer net dit wat hulle dink is belangrik of wat die dosent gesê het is belangrik. Die studente toon nie diepgaande kennis van die vakinhoud nie en sal ook nie verder en wyer lees om die werk te verstaan nie, of om meer kennis oor die onderwerpe te verkry nie. Studente kom in baie gevalle onvoorbereid klas toe. Die studente se kennis van die werk is baie oppervlakkig en selfs al moedig dosente wyer lees en verbreding van kennis deur verskeie maniere aan, word dit nie deur die studente gedoen nie. Die volgende is die response van die kollegas:

“Ek wil daarmee saamstem, hulle probeer baie op memorisering steun om te kyk of hulle 'n hoë deelnamepunt kan kry, so ek stem saam ek dink net daar is 'n stadium dat die studente besef dat hulle al hoe meer begin om self kennis te versamel.”

“Want hulle wil altyd afgebakende werk hê vir die eksamen en konsentreer net op daardie werk, en leer dit en dit is net in die kort termyn wat hulle die werk ken, want

as jy dit volgende jaar vra, ken hulle niks daarvan nie.”

“Jy kan dit nie in ’n ander konteks vra nie, want dit staan nie presies so nie, so hulle leer dit absoluut soos ’n papegaai.”

“Dit gaan net oor basiese kennis wat hulle wil hê, hulle wil nie ’n spesialis word in daardie afdeling nie, ons het al tyd daaraan spandeer hoekom moet ek nog tyd daaraan spandeer.”

“Daar is ’n paar wat dit anders doen, wat regtig moeite doen, maar die meerderheid nee, oppervlakkig en hulle wil graag net nie in diepte gaan nie, want hulle wil net ’n goeie punt behaal deur te presteer.”

“Ek voel hulle het net op een ding gekonsentreer, en dit is om die eksamen deur te kom. Hulle probeer net soveel doen, sodat hulle die eksamenvraestel kan deurkom.”

“Wel hulle voel nie dit is nodig vir die eksamen nie, hulle wil net die minimum leer, om te kan deurkom.”

“Ek dink hulle volg net die weg van die minste weerstand, hulle probeer net uit die moeilikheid bly, dis al.”

“Weet jy wat hulle het nie die vermoë om te onderskei wat is belangrik en wat is nie belangrik nie, en dit is hoekom ons afbakening moet gee. Terwyl as hulle die begrip het en verstaan waarom dit gaan, sal hulle weet wat is belangrik, maar hulle kan glad nie onderskei tussen wat is belangrik en minder belangrik nie, mens sien dit ook uit hul opdragte uit, hulle trek goed van die internet af, met ’n klomp kennis, maar hulle het nie die vermoë om te onderskei wat is belangrik en wat is nie belangrik nie.”

Op die volgende vraag: *“As julle aktiwiteite in julle klas doen, ondervind julle dat die studente voorbereid klas toe kom?”*, was almal dit eens dat hulle onvoorbereid klas toe kom. Die volgende is voorbeelde van die response:

“Nee, nie my studente nie, glad nie, probeer jou bes, maar dit werk net nie.”

“Nee, glad nie.” “Die breër spektrum kom maar net klas toe.”

“Ek maak in Besigheidstudies van gevallestudies gebruik. Die studente is veronderstel om voorbereid klas toe te kom en moes meer gaan uitvind het oor die aspekte in die gevallestudie. Ek kom elke keer agter dat sommige nie eers die gevallestudie gelees het nie wat nog van meer gaan lees daaroor.”

“Ek moedig studente op baie maniere aan om meer oor my vak te wete te kom, ek gee selfs webadresse waar hulle waardevolle inligting kan kry maar hulle stel glad nie belang daarin nie.”

Die volgende vraag is aan die **departementshoofde** gerig: “Ervaar julle dat nuutaangestelde onderwysers meer probeer lees en leer as wat van hulle verwag word ten einde 'n breër kennis van aspekte rakende hulle vakgebiede en die skool te probeer verkry?” (vgl. Bylaag C). Hulle response hierop was soos volg

“Dit is moeilik om te sê maar ek kon nog nie agterkom dat die studente meer probeer leer nie hulle hou maar by die handboek.”

“Van die nuwe onderwysers is regtig ywerig en lyk of hulle baie belangstel in hulle vakke want hulle vra tydskrifte aan om te lees saam met die kinders, maar dan kry ons die wat maar net die vak aanbied volgens die handboeke.”

“Ek het al interessante artikels vir hulle gegee ter verbreding van hulle kennis maar lyk my dit lê maar net daar op die lessenaar.”

“Ons het hier jong onderwysers wat ek kan sien wil op die voorgrond van hulle vakgebied wees, hulle vra baie en het baie nuwe inligting wat hulle aan die kinders voorsien, maar dan het ons ook die ander wat maar net klasgee om lyk my dit klaar te kry.”

“Nee wat dit is sport en nogmaals sport ek wonder of hulle die handboek lees en of hulle tyd het om verder te lees want hier moet hulle alles doen.”

“Jong onderwysers sukkel gewoonlik in die eerste ruk om hulle voete by 'n skool te vind, ek kom agter dat hulle nie verder lees maar darem die werk in die handboek lees om klas aan te bied.”

Die departementshoofde noem dat 'n mindere mate van die jong onderwysers wel 'n dieper kennis van hulle vakgebied probeer verkry, maar dat daar ook van die jong onderwysers is wat nie belangstel om 'n diepgaande kennis van hulle vakgebied te probeer verkry nie, maar dat hulle slegs die handboek gebruik en dit as genoegsame kennis beskou om die leerders te onderrig.

Die volgende vraag is aan die **besigheidspersone** gestel: “Is dit vir jou belangrik om indiepte kennis rakende die aspekte van jou besigheid te verkry?” (vgl. Bylaag C). Hulle response hierop was soos volg:

“Beslis ek moet elke dag op die voorgrond wees met die nuutste kennis van die aspekte van my besigheid anders maak ek die deure van die besigheid toe.”

“Dinge verander so vinnig in my besigheid dat ek elke dag die nuutste kennis moet hê ten einde sukses te behaal.”

“Ja soos ek al gesê het ek moet die nuutste inligting rakende die mediesefondse kry anders adviseer ek my kliënte verkeerd en verloor hulle vir ewig.”

“Ek lees baie oor die nuutste bestuursbeginsel en aspekte van my besigheid, dit laat my voel ek is in beheer en bestuur my besigheid volgens die nuutste bestuursbeginsels en ek klop baie van my kompetisie omdat ek sekere tendense vroeg optel.”

Besigheidspersone was dit almal eens dat jy wel seker moet maak dat jy oor 'n diepgaande kennis van die nuutste aspekte in jou besigheid beskik, want dit verseker besigheidssukses. Hulle is dit ook eens dat die nuutste kennis jou besigheid op die voorgrond plaas en dat jy mededingers daarmee klop.

Die response van kollegas en departementshoofde stem grootliks met die kwantitatiewe navorsing ooreen, naamlik dat studente meer geneig is om 'n oppervlakkige- eerder as 'n diepleerbenadering te volg. Die kwantitatiewe data het gewys dat studente in sekere gevalle kies watter leerbenadering hulle wil volg, na gelang van die situasie of werk wat bemeester moet word (vgl. par. 5.3.1.1). Die meerderheid studente stel dus net belang om die kursus te slaag en sukkel om vorige kennis aan bestaande aspekte te koppel ten einde sekere werk te bemeester. Studente leer die werk nie diepgaande nie en sorg net dat hulle die werk ken om

die module/kursus te slaag. Dit het ook uit die onderhoude met besigheidspersone geblyk dat 'n diepgaande kennis van aspekte van jou besigheid uiters belangrik is om jou besigheid suksesvol te kan bestuur. Studente sal in die praktyk besef dat aspekte nie net oppervlakkig hanteer kan word nie, maar dat vorige kennis aan bestaande kennis gekoppel moet word. Hulle sal dan besef dat hulle nie belangrike kernvaardighede bemeester het om 'n diepleerbenadering in die praktyk te kan volg nie.

TABEL 5.7: AKADEMIESE LEERPROFIEL VAN EERSTE- TOT VIERDEJAAR-EBW-ONDERWYSSTUDENTE (RSPQ)

	N	MIN	MAKS	GEM	STD AFW
Eerste jaar					
Diep-motief	42	9.00	23.00	16.19	3.29
Oppervlakkige motief	42	6.00	17.00	10.81	2.88
Diep-strategie	42	9.00	21.00	15.40	3.16
Oppervlakkige strategie	42	7.00	21.00	13.98	3.27
Diepleerbenadering	42	19.00	43.00	31.60	5.84
Oppervlakkigeleerbenadering	42	15.00	36.00	24.79	5.61
Tweede jaar					
Diep-motief	46	10.00	23.00	17.41	2.99
Oppervlakkige motief	46	5.00	19.00	11.26	2.59
Diep-strategie	46	11.00	22.00	16.52	2.79
Oppervlakkige strategie	46	6.00	19.00	14.15	2.56
Diepleerbenadering	46	22.00	44.00	33.94	5.30
Oppervlakkigeleerbenadering	46	12.00	37.00	25.41	4.67

	N	MIN	MAKS	GEM	STD AFW
Derde jaar					
Diep-motief	40	10.00	21.00	15.93	2.96
Oppervlakkige motief	40	7.00	17.00	11.45	2.99
Diep-strategie	40	10.00	21.00	15.00	2.96
Oppervlakkige strategie	40	8.00	24.00	14.08	3.34
Diepleerbenadering	40	20.00	41.00	30.93	5.36
Oppervlakkigeleerbenadering	40	15.00	40.00	25.53	5.75
Vierde jaar					
Diep-motief	32	7.00	20.00	14.69	3.19
Oppervlakkige motief	32	8.00	21.00	12.50	3.04
Diep-strategie	32	6.00	22.00	14.44	3.38
Oppervlakkige strategie	32	9.00	24.00	14.69	3.14
Diepleerbenadering	32	14.00	40.00	29.13	6.00
Oppervlakkigeleerbenadering	32	19.00	43.00	27.19	5.80

5.3.2 'n Akademiese leerprofiel van EBW-onderwysstudente volgens die MSLQ

5.3.2.1 Analise van kwantitatiewe data

Tabel 5.8 tot 5.11 dui onderskeidelik die akademiese leerprofile van eerste- tot vierdejaar-EBW-onderwysstudente aan soos gemeet volgens die MSLQ-vraelys. Onlangse opvoedkundige en sielkundige navorsing beklemtoon die rol van verskeie affektiewe veranderlikes wat 'n invloed kan uitoefen op leer, met spesifieke verwysing na motivering in die bereiking van opvoedkundige doelwitte (Boekaerts, 2001). Motivering verwys na aspekte wat 'n

persoon aanmoedig om betrokke te raak by 'n taak of 'n doel wat nagestreef word. In die universiteitskonteks is dit die rede waarom 'n student aanhoudend werk om 'n doel te verwesenlik (Wolters & Rosenthal, 2000).

Navorsing oor die motiveringskomponent van selfgereguleerde leer wys normaalweg dat akademiese prestasie geassosieer word met interne motivering (Pintrich *et al.*, 1993), selfdoeltreffendheid vir leer en prestasie (Bong, 2001), interne lokus van kontrole, met ander woorde studente se geloof dat die uitkoms van hulle aksies afhang van wat hulle doen om dit te bereik (Haidt & Rodin, 1999). Motivering is ook een van die faktore wat 'n invloed op selfgereguleerde leer uitoefen (vgl. par. 2.6.2.3.2).

Doeloriëntering verwys na die student se persepsie van die redes waarom hy/sy in 'n leeraktiwiteit betrokke moet raak. Doeloriëntering is ook een van die kernaspekte van selfgereguleerde leer (vgl. par. 2.6.2.3.3). Studente moet dus in die proses van selfgereguleerde leer vir hulle spesifieke leerdoelwitte stel wat sal bydra tot die verwerwing van akademiese sukses. Intrinsieke doeloriëntering verwys na die mate waarin 'n student bereid is om deel te neem aan 'n taak vir redes soos uitdagings, nuuskierigheid en bemeestering van die taak (Marcou & Philippou, 2005:302). Om 'n intrinsieke doeloriëntasie teenoor 'n akademiese taak te hê, beteken dat die student se deelname aan die taak die doel op sigself is, eerder om die deelname te beskou as 'n middel tot die doel (Pintrich *et al.*, 1991:7).

Ekstrinsieke doeloriëntering is die mate waartoe 'n student bereid is om deel te neem aan 'n taak oor redes soos vergoeding, prestasie, evaluering deur ander en kompetisie (Hamilton & Ghatala, 1994). Wanneer ekstrinsieke doeloriëntering 'n groot rol speel in die uitvoering van 'n taak, is dit 'n middel tot 'n doel. Alhoewel ekstrinsieke doeloriëntering dalk 'n mate van bevrediging van sekere behoeftes verskaf, is hierdie soort bevrediging gewoonlik van korte duur aangesien dit nie die basiese psigologiese behoeftes van die individue direk bevredig nie (Deci & Ryan, 1985; Kasser *et al.*, 2004).

Die resultate in die studie (vgl. Tabel 5.8-5.11) dui aan dat al vier jaargroepe meer geneig is tot ekstrinsieke doeloriëntering ($\bar{x}$ =5.29 tot $\bar{x}$ =6.00). Dit blyk dus dat die studente meer waarde heg aan prestasie, eerder as die bemeestering van spesifieke aspekte rakende hulle kursus. Byvoorbeeld: "Om 'n goeie punt in hierdie module te behaal, is vir my die belangrikste ding op die oomblik" (MSLQ, 8) en "As ek kan, sal ek graag beter punte as my klasmaats in hierdie module wil behaal" (MSLQ, 14). 'n Interessante studie van Vansteenkiste *et al.* (2004) toon dat

ekstrinsieke doeloriëntering optimale leer ondermyn. Studente wat 'n ekstrinsieke doeloriëntasie volg, is meer geneig om minder intens by leeraktiwiteite betrokke te raak omdat betrokkenheid by die take, beskou word as slegs instrumenteel in die bereiking van hulle ekstrinsieke doelwitte (Vansteenkiste *et al.*, 2004).

Die subskaal Belangrikheid (van die komponent Taakwaarde) verwys na die evaluering van hoe interessant, hoe belangrik en hoe nuttig die taak is (Pintrich *et al.*, 1991:8). Stoffa *et al.* (2010:5) noem dat taakwaarde die persepsie van studente is rakende die kursusmateriaal in terme van hoe interessant die inhoud is en ook hoe belangrik dit is. Al vier jaargroepe het volgens die resultate (vgl. Tabel 5.8-5.11) aangetoon dat hulle wel van die take as van belang ag ($\bar{x}=5.34$ tot $\bar{x}=6.00$). Dit impliseer dat hulle aandui dat hulle wel die vermoë het om werk te evalueer in terme van die interessantheidsvlak, belangrikheid en nuttigheid van die taak en dat dit vir hulle belangrik is om die leerinhoud van die module te leer en te verstaan, byvoorbeeld dat “dit is belangrik vir my dat ek die leerinhoud in hierdie module moet leer” (MSLQ, 11) en “om die leerinhoud in hierdie module te verstaan, is baie belangrik vir my” (MSLQ, 29). Die studente het dus uit die resultate aangedui dat die werk wat hulle in die vak moes leer as van belang beskou word, omdat dit heel waarskynlik lei tot prestasie in die module en nie werklik omdat die werk hulle interesseer nie. Die leerinhoud word as belangrik geag slegs in die mate wat dit hulle kan help om te presteer.

Interne sukses verwys na die student se geloof dat sy/haar pogings om te leer 'n positiewe uitkoms sal hê. Dit gaan verder oor die oortuiging dat uitkomst afhanglik is van 'n mens se eie pogings, in teenstelling met eksterne faktore soos die dosent. As studente glo dat hulle pogings om te studeer 'n verskil in hulle leer maak, sal hulle meer geneig wees om meer strategies en effektief te studeer. As 'n student voel dat sy/haar akademiese vordering beheer kan word, sal hy/sy meer konsentreer op dit wat strategies benodig word om die verlangde uitkoms te affekteer (Pintrich *et al.*, 1991:9).

Die resultate in die studie (vgl. Tabel 5.8-5.11) toon dat die eerste- tot derdejaargroepe meer geneig is tot interne sukses eerder as eksterne sukses ($\bar{x}=5.63$ tot $\bar{x}=6.11$). Die vierdejaargroep plaas klem op beide interne en eksterne sukses ($\bar{x}=5.94$ teenoor $\bar{x}=5.95$)*.

* Die Cronbach Alpha-waarde vir die Beheer-oortuigings: Interne sukses en Eksterne sukses is nie as betroubaar beskou nie (vgl. par. 4.4.4.2). Daar is met groot omsigtigheid gerapporteer oor die aspek.

Hulle glo dus dat hulle pogings 'n positiewe uitkoms sal hê en dat dit aan interne sukses toegeskryf kan word. Dit word aangetoon deur hulle positiewe respons op die volgende vrae wat betrekking op interne sukses gehad het: “As ek op die regte manier (doeltreffend) studeer, sal ek die leerinhoud in hierdie module kan leer” (MSLQ, 2) en “As ek hard genoeg probeer sal ek die module-inhoud kan verstaan” (MSLQ, 20). In 'n studie van Stoffa *et al.* (2010:5) het die studente soortgelyke resultate getoon by die subskaal Interne sukses, en dit reflekteer volgens hulle dat die studente die verwagting het dat as hulle 'n poging aanwend om te leer, dit 'n positiewe uitkoms sal lewer.

Al vier jaargroepe het volgens die resultate (vgl. Tabel 5.8-5.11) eeffe minder klem gelê op eksterne sukses ($\bar{x}=5.36$ tot $\bar{x}=5.97$)*. Dit impliseer dat die studente baie meer glo aan hulle eie interne pogings tot sukses en glo dat eksterne faktore nie 'n effek op sukses het nie. Dit word aangetoon deur lae waardes rakende eksterne sukses wat byvoorbeeld op die volgende vrae gegee is: “As ek die werk in hierdie module verstaan, is dit hoofsaaklik aan die dosent te danke” (MSLQ, 15) en “As ek die leerinhoud in hierdie module bemeester, is dit omdat dit baie maklik is om te leer” (MSLQ, 33).

Interne mislukkinge is die faktore wat studente voel hulle strem in die poging na interne sukses. Hierdie faktore is aspekte wat die studente self raak en waaroor hy/sy beheer het. Al vier jaargroepe het volgens die resultate (vgl. Tabel 5.8-5.11) meer klem gelê op interne mislukkinge ($\bar{x}=5.38$ tot $\bar{x}=5.78$)* as eksterne mislukkinge.

Hulle gee hulleself in die meeste gevalle die skuld vir swak prestasie. Dit word aangetoon deur die hoë waardes rakende interne mislukkinge wat byvoorbeeld op die volgende vrae gegee is: “Dit is my eie skuld as ek nie die leerinhoud in hierdie module leer nie” (MSLQ, 10) en “As ek nie die leerinhoud verstaan nie, is dit omdat ek nie hard genoeg probeer nie” (MSLQ, 27).

Eksterne mislukkinge is faktore soos moeilike studiemateriaal en modules en die student wat glo dat die dosent sy/haar pad na sukses kan beïnvloed. Al vier jaargroepe het volgens die resultate (vgl. Tabel 5.8-5.11) minder klem gelê op eksterne mislukkinge ($\bar{x}=3.00$ tot $\bar{x}=3.84$)*.

* Die Cronbach Alpha-waarde vir die Beheer-oortuigings: Interne sukses en Eksterne sukses is nie as betroubaar beskou nie (vgl. par. 4.4.4.2). Daar is met groot omsigtigheid gerapporteer oor die aspek.

Hulle glo dus dat eksterne faktore nie so 'n groot invloed op hulle prestasie het nie. Dit word aangetoon deur die laer waardes rakende eksterne mislukkinge wat byvoorbeeld op die volgende vrae gegee is: “As ek nie die leerinhoud verstaan nie, is dit omdat dit te moeilik is”

(MSLQ, 4) en “As ek nie die leerinhoud kan leer of bemeester nie, is dit as gevolg van die dosent” (MSLQ, 30).

Selfdoeltreffendheid word omskryf as die student se beoordeling van sy/haar vermoë om aksies te beplan en uit te voer wat sal lei tot die bereiking van 'n gespesifiseerde doel (Tanner & Jones, 2003). Met ander woorde, selfdoeltreffendheid is die selfbeoordeling met betrekking tot sy/haar bevoegdheid om te slaag in 'n taak.

Navorsing toon dat hoë selfdoeltreffendheid funksioneer as aansporing vir die voortsetting van 'n doel, terwyl die teendeel bewys is, naamlik dat lae self-doeltreffendheid funksioneer as versperring wat sal verhoed dat die doel bereik word (Hamilton & Ghatala, 1994; Seifert, 2004).

Navorsing toon verder dat selfdoeltreffendheid 'n beduidende invloed op akademiese prestasie uitoefen (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Schrauben, 1992; Chye *et al.*, 1997; Gaskill & Murphy, 2004). Die komponent Verwagtinge, Selfdoeltreffendheid vir leer en Prestasie sluit twee aspekte in, naamlik Verwagting van sukses en Selfdoeltreffendheid.

Verwagtinge vir sukses verwys na prestasieverwagtinge en is spesifiek verwant aan taakprestasie. Selfdoeltreffendheid is 'n selfbeoordeling van 'n persoon se vermoë om 'n taak suksesvol te bemeester. Selfdoeltreffendheid sluit ook in die oordeel van 'n persoon se vermoë om 'n taak te voltooi, asook die vertroue wat die persoon in sy/haar eie vaardighede het om die taak te voltooi (Pintrich *et al.*, 1991:10).

Die resultate van die studie toon dat al vier jaargroepe (vgl. Tabel 5.8-5.11) van mening is dat hulle die vermoë het om te slaag in take aan hulle toevertrou ($\bar{x}$ = 5.31 tot $\bar{x}$ = 5.64), dit sluit aspekte in soos byvoorbeeld “Ek is seker dat ek die vaardighede wat in die klas onderrig word kan bemeester” (MSLQ, 32) en ook “Ek is selfversekerd dat ek die basiese konsepte wat in die module onderrig word kan leer” (MSLQ, 13). Selfdoeltreffendheid is een van die faktore wat 'n impak het op selfgeregleerde leer (vgl. par. 2.6.2.3.1).

Die verwagtinge vir die komponent Sukses is die persepsie wat 'n student het van sy/haar potensiële sukses in die kursus en ook van sy/haar selfvertroue om die kursus-inhoud te

verstaan. 'n Hoë telling impliseer dat die student dink hy/sy sal goed doen in die kursus en het genoeg selfvertroue om die inhoud te bemeester.

Die resultate van die studie toon dat al vier jaargroepe (vgl. Tabel 5.8-5.11) 'n hoë mate van suksesverwagtinge gehad het ($\bar{x}=5.29$ tot $\bar{x}=5.72$). Dit impliseer dat hulle glo dat hulle potensiële sukses in die kursus sal behaal. Positiewe antwoorde op vrae soos “Ek dink ek sal baie goed vaar in hierdie module” en “Ek verwag om goed te doen in hierdie module” bevestig die resultate.

Toets-angs het twee komponente, naamlik 'n komponent Kognitiewe en 'n komponent Emosionele. Die eersgenoemde komponent verwys na die student se negatiewe gedagtes wat prestasie teëwerk en die komponent Emosionele na affektiewe en psigologiese aspekte van angs. Opleiding in effektiewe leerstrategieë en toetsskryfvaardighede help om die mate van toets-angs te verminder. Die resultate van die studie (vgl. Tabel 5.8-5.11) toon dat al vier jaargroepe 'n mate van toets-angs ervaar gedurende assesserings ($\bar{x}=4.14$ tot $\bar{x}=4.60$). Die response op die volgende vrae bevestig dat die studente in 'n geringe mate toets-angs ervaar “Wanneer ek 'n toets skryf dink ek hoe swak ek doen in vergelyking met ander studente” en “Ek is baie ongemaklik en op my senuwees as ek eksamen moet skryf”. Alle studente word in hulle eerstestudiejaar in die module AGLA 121 blootgestel aan 'n afdeling “Spanning of stres in die eksamen en in jou studies”. Dit kan 'n moontlike verklaring wees waarom studente in 'n mindere mate toets-angs ervaar. Die beginsels wat hulle geleer word om toets-angs te verminder, kan 'n moontlike invloed uitoefen.

Die Oefeningstrategie (“*Rehearsal*”) is een van die kognitiewe komponente wat insluit die benoeming van items vanaf 'n lys om te leer. Hierdie strategie word die beste gebruik vir eenvoudige take en die aktivering van inligting uit die werkende geheue eerder as die verkryging van nuwe inligting in die langtermyngeheue. Daar word aanvaar dat hierdie strategie die aandag- en enkoderingsproses beïnvloed, maar dit blyk nie dat dit studente help om interne verbande tussen inligting te maak nie, en dit help ook nie om inligting te integreer met vorige kennis nie (Pintrich *et al.*, 1991:14). Die resultate van die studie toon aan dat al vier jaargroepe (vgl. Tabel 5.8-5.11) die strategie gebruik het ($\bar{x}=4.98$ tot $\bar{x}=5.23$). Dit dui aan dat hulle soveel as moontlik oefening (repetisies) doen ten einde die werk te bemeester. Die volgende vrae bevestig dit, naamlik: “Wanneer ek studeer vir die klas oefen ek deur die werk vir myself oor en oor te sê” (MSLQ, 43) en “Wanneer ek studeer vir die klas lees ek my notas en studiemateriaal

oor en oor deur” (MSLQ, 50). Die response op die vrae kan moontlik die gebruik van oppervlakkige strategieë in sekere modules verduidelik.

Die Brei-uit-strategie is ook 'n kognitiewe komponent wat studente help om inligting in hulle langtermyngeheue te stoor deur die bou van interne verbande tussen items wat geleer moet word. Strategieë in hierdie verband sluit parafrasering, opsom, ontwikkeling van ooreenkomste met vorige kennis en die neem van notas in. Dit help die student om nuwe inligting te integreer met vorige kennis (Pintrich *et al.*, 1991:15). Die resultate in die studie toon (vgl. Tabel 5.8-5.11) dat hierdie strategie wel gebruik word deur al vier jaargroepe met die resultate wat wissel van $\bar{x}=4.73$ tot $\bar{x}=5.29$. Hulle blyk dus opsommings van sekere werk te maak om verbande tussen die werk te kry. Hierdie aspek moedig ook die diepleerbenadering in 'n mate aan. Dit word gestaaf deur die waardes wat aan die volgende vrae wat die studente rakende die afdeling moes beantwoord, gekoppel is, naamlik: “Wanneer ek vir die klas studeer trek ek inligting van verskillende bronne soos aanbiedings, leeswerk en besprekings saam” (MSLQ, 57) en “Ek probeer om idees in die vak met die van ander vakke te koppel waar moontlik” (MSLQ, 66).

Die Organiseringsstrategieë as deel van die Kognitiewe komponente help die studente om relevante inligting wat geleer moet word te selekteer en om verbande tussen die inligting te bou. Voorbeelde van Organiseringsstrategieë is samevoeging, uitlig van belangrike inligting en die seleksie van belangrike idees uit die stuk wat gelees word. Organisering is 'n aktiewe poging wat impliseer dat die student nou betrokke is by die taak wat uitgevoer moet word. Dit behoort tot beter prestasie te lei (Pintrich *et al.*, 1991:16). Die resultate in die studie wys dat al vier jaargroepe (vgl. Tabel 5.8 -5.11) in 'n mate van organiseringsstrategieë gebruik maak ($\bar{x}=4.99$ tot $\bar{x}=5.29$). Die studente is geneig om inligting te selekteer en om moontlike verbande te maak tussen die inligting wat moontlik tot beter prestasie kan lei. Die volgende vrae dui die moontlikheid aan, naamlik: “Wanneer ek vir die kursus studeer, gaan ek deur my leeswerk en klasnotas en probeer om die mees belangrike idees te kry” (MSLQ, 46) en “Ek maak eenvoudige kaarte, diagramme of tabelle om my te help om die kursusbateriaal te organiseer” (MSLQ, 53).

Die volgende Kognitiewe komponent, naamlik Kritiesedenkstrategieë verwys na die mate waarin studente vorige kennis in 'n nuwe situasie kan toepas om probleme op te los, 'n besluit te kan neem of 'n kritiese evaluasie te maak met betrekking tot standarde van uitnemendheid (Pintrich *et al.*, 1991:17). Hierdie komponent word minder gebruik deur al vier jaargroepe (vgl.

Tabel 5.8-5.11) soos gewys uit die resultate ($\bar{x}=4.39$ tot $\bar{x}=4.61$). Dit impliseer dat studente in 'n mindere mate vorige kennis in nuwe situasies sal toepas om probleme op te los, ten einde 'n kritiese evaluasie te doen voor 'n besluit geneem word. Die volgende vrae is van toepassing op die aspek: “Ek vang myself gereeld dinge wat ek hoor of lees in die kursus bevraagteken om te besluit of ek dit oortuigend vind” (MSLQ, 42) en “Wanneer ek 'n gevolgtrekking of stelling lees of in die klas hoor, dink ek aan moontlike alternatiewe”.

Metakognisie as deel van die Kognitiewe komponente verwys na die bewustheid, kennis en kontrole van kognisie. Die MSLQ het slegs gefokus op Kontrole en Selfregulering, en nie op die Kennis-aspek van metakognisie nie. Daar is drie algemene prosesse wat selfregulerings-aktiwiteite van metakognisie behels, naamlik beplannings-, moniterings- en reguleringstrategieë. Beplanningsaktiwiteite soos doelwitstelling en taakanalise help om relevante aspekte van voorkennis te aktiveer wat organisering en begryp van die studiemateriaal vergemaklik. Monitoraktiwiteite sluit in die behou van aandag wanneer gelees word, selftoesing en bevraagtekening: die aspekte help die leerder om die studiemateriaal te verstaan en te integreer met vorige kennis. Metakognisie is een van 'n verskeidenheid selfgereguleerdeleer-strategieë. 'n Hoë mate van metakognisie kan selfgereguleerde leer aanmoedig en selfs bevorder (vgl. par. 2.6.2.3.4).

Al vier jaargroepe was volgens die resultate in die studie (vgl. Tabel 5.8-5.11) minder geneig tot metakognisie wat insluit beplannings-, moniterings- en reguleringstrategieë, ($\bar{x}=4.44$ tot $\bar{x}=4.73$). Dit kan impliseer dat die studente metakognisie met die drie komponente in 'n mindere mate gebruik, of dat hulle nie weet hoe om dit te gebruik nie, wat kan beteken dat hulle in 'n mindere mate gebruik maak van die diep-leerbenadering. Die waardes wat aan die volgende vrae gekoppel is, dui aan dat hulle in 'n mindere mate gebruik maak van metakognitiewe strategieë, naamlik: “Wanneer ek studeer vir die klas stel ek doelwitte vir myself om my aktiwiteite te lei in elke studietydperk” (MSLQ, 82) en “Wanneer ek vir die kursus studeer probeer ek die aspekte wat ek nie goed verstaan nie identifiseer” (MSLQ, 80) en “Ek raak deurmekaar as ek notas in die klas afneem, maar maak seker dat ek dit na die tyd uitsorteer” (MSLQ, 83). Positiewe verwantskappe tussen akademiese prestasie en kognitiewe en metakognitiewe strategieë (Rebovich *et al.*, 1998), omgewingsbestuur (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986), tydsbestuur (Britton & Tessor, 1991), pogingsregulering (Chen, 2002), en hulpsoek (Rebovich *et al.*, 1998) is ook gevind in genoemde studies. Daar word aanvaar dat reguleringsaktiwiteite prestasie sal verbeter deurdat dit studente bystaan in kontrole en hulle

optrede korrigeer soos hulle vorder met die taak (Pintrich *et al.*, 1991:18). 'n Bevinding in 'n studie van Kosnín (2007:227) is dat metakognitiewe strategieë veral swakker presteerders beïnvloed maar nie beter presteerders nie. Daar word aanvaar dat metakognitiewe strategieë veral belangrik is in die bestuur van akademiese prestasie, omdat hierdie vaardighede help met die studente se vermoë om te beplan, te monitor en hulle eie prestasie te evalueer. 'n Gebrek aan metakognitiewe strategieë kan die studente se vermoë belemmer om hulle eie prestasie te beoordeel, en wat hulle dan verder belemmer om effektiewe beplanning in hulle opvolgende handelinge uit te voer.

By Tyds- en studieomgewingsbestuur moet studente in staat wees om hulle tyds- en studieomgewing te organiseer en te reguleer. Tydsbestuur sluit in skedulering, beplanning en bestuur van die studietyd. Dit sluit nie net in die skedulering van blokke tyd om in te studeer nie, maar die effektiewe gebruik van die studietyd en ook die stel van realistiese doelwitte. Tydstudie wissel in vlakke van daaglikse, weeklikse tot maandelikse studietye. Studieomgewingsbestuur verwys na die bestuur van die omgewing waarin die student sy/haar studiewerk doen. Die ideaal is dat die studieomgewing stil en relatief vry van visuele en auditiewe afleidings moet wees (Pintrich *et al.*, 1991:20).

Die resultate wys dat eerstejaar- EBW-onderwysstudente (vgl. Tabel 5.8) meer gebruik maak van Tyds- en studieomgewingsbestuur ($\bar{x}=5.17$), terwyl die tweede- tot vierdejaar - EBW-onderwysstudente (vgl. Tabel 5.9-5.11) dit in 'n mindere mate gebruik ($\bar{x}=4.41$ tot $\bar{x}=4.88$). Die volgende vrae het die belangrikheid daarvan getoets, naamlik: “Ek maak goed gebruik van my studietyd vir die kursus” (MSLQ, 47), en “Ek ondervind dit moeilik om by 'n studieskedule te hou” (MSLQ, 56) en “Ek vind dikwels dat ek nie baie tyd aan die kursus spandeer nie as gevolg van ander aktiwiteite” (MSLQ, 81). 'n Moontlike rede vir die eerstejaargroep wat beter tyds- en studieomgewingsbestuur toepas, is dat hulle in die verpligte module AGLA 121 in leereenheid 2, 'n komponent “hoe om jou tyd effektief te bestuur” behandel. Hulle pas dus moontlik dit wat hulle daar leer rakende die aspek toe.

Pogingsbestuur verwys na die student se vermoë om hulle pogings te kontroleer en oninteressante take te reguleer. Pogingsbestuur is selfbestuur, en reflekteer 'n verbintenis om studiedoelwitte te voltooi. Pogingsbestuur is belangrik vir akademiese sukses omdat dit nie net doelwitbereiking bevorder nie, maar die gereelde gebruik van leerstrategieë reguleer (Pintrich *et al.*, 1991:22).

Uit die resultate blyk dat die eerstejaar- EBW-onderwysstudente (vgl. Tabel 5.8) meer gebruik maak van Pogingsbestuur ($\bar{x}=5.07$) en dat die tweede- tot vierdejaargroep (vgl. Tabel 5.9-5.11) in 'n mindere mate gebruik gemaak het van Pogingsbestuur ($\bar{x}=4.28$ tot $\bar{x}=4.84$). Die eerstejaargroep maak gebruik van pogingsregulering om oninteressante werk uit te skakel, terwyl die tweede- tot vierdejaargroepe dit in 'n mindere mate toe-gepas het. Die volgende vrae was van toepassing op die afdeling: "Ek werk hard om goed in die klas te doen, selfs al hou ek nie van wat ons doen nie" (MSLQ, 52) en "Selfs wanneer kursusmateriaal vervelig en nie interessant is kry ek dit reg om aan te hou werk totdat ek klaar is" (MSLQ, 78). 'n Moontlike rede kan wees dat eerstejaarstudente in die verpligte module AGLA 121 tegnieke aangeleer word van hoe om pogings effektief te bestuur.

Portuurleer verwys na samewerking met studente van dieselfde portuur en dit kan 'n positiewe effek op prestasie hê. Gesprek met studente van dieselfde portuurgroep help 'n student om die studiemateriaal te beredeneer en om insig te verkry wat nie op sigself bereik sou word nie (Pintrich *et al.*, 1991:23). Die resultate in die studie wys dat al vier jaargroepe (vgl. Tabel 5.8-5.11) minder geneig is tot Portuurleer ($\bar{x}=4.08$ tot $\bar{x}=4.40$). Dit impliseer dat studente van dieselfde portuurgroep dit nie baie belangrik ag om met hulle portuur te skakel oor werk van belang nie. Dit kan wees dat die studente nie aan 'n kultuur van portuurleer blootgestel word nie en dat hulle nie krities met mekaar oor die werk kan praat nie. Die volgende vrae was van toepassing op die afdeling: "Wanneer ek studeer vir 'n kursus probeer ek gereeld die werk aan 'n vriend of klasmaat verduidelik" (MSLQ, 38) en "Ek probeer met ander studente van die klas saamwerk om opdragte te voltooi" (MSLQ, 49) en "Wanneer ek vir die kursus studeer, sit ek tyd opsy om kursusmateriaal met 'n groep studente van die klas te bespreek" (MSLQ, 54).

Hulpsoek-gedrag impliseer dat studente moet leer om die hulp wat hulle van ander kry te bestuur. Dit sluit beide hulp van die portuurgroep en dosente in. Goeie studente weet wanneer hulle iets nie verstaan nie en kan dan iemand identifiseer wat hulle kan help daarmee. Die resultate in die studie wys dat al vier jaargroepe (vgl. Tabel 5.8-5.11) minder geneig is om hulp te gaan soek ($\bar{x}=4.29$ tot $\bar{x}=4.85$). Studente soek dus in 'n mindere mate hulp by portuurgroepe en dosente. Dit kan wees dat studente te bang is om hulp by dosente te gaan soek en dit kan ook wees dat hulle voel dat die dosente die werk nie op hulle vlak verduidelik nie. Die lae waarde wat die studente aan die volgende vrae gekoppel het, is bewys hiervan: "Ek vra die dosent om sekere aspekte wat ek nie verstaan nie te verduidelik" (MSLQ, 62) en "Ek probeer studente in die klas identifiseer wat ek kan vra vir hulp as dit nodig is" (MSLQ, 79).

Die resultate in die studie het getoon dat studente Portuurleer en Hulpsoek in 'n mindere mate gebruik (vgl. Tabel 5.8-5.11), en dit word ondersteun deur die feit dat al vier jaargroepe Interne sukses, met ander woorde dat hulle glo dat hulle eie pogings 'n positiewe uitkoms op sukses sal hê, as belangrik beskou het. Dit impliseer dat studente in 'n mindere mate gebruik maak van eksterne bronne soos portuurleer, dosente en selfs aanvullende leersessies as minder belangrik beskou om hulle te ondersteun om sukses te behaal. Risiko-studente woon gewoonlik ook nie vrywillig aanvullende leersessies by nie, maar steun eerder op hulle eie pogings om sukses te probeer verseker.

Die studente in die studie het aangedui dat hulle 'n Ekstrinsieke doelorïentasie volg wat beteken dat hulle meer geneig is om minder intens by leeraktiwiteite betrokke te raak omdat hulle die take sien as slegs 'n middel om hulle doel te bereik. Hulle raak dus nie intens by die leerervaring betrokke nie en dit dui op 'n oppervlakkigeleerbenadering. Die studente het ook die komponent Taakwaarde as van belang beskou. Dit impliseer dat die studente wel dink dat hulle die vermoë het om die belangrikheid van take te kan onderskei, maar slegs die belangrike aspekte leer om sukses te behaal. Hierdie houding versterk die oppervlakkigeleerbenadering verder. Al vier jaargroepe het aangedui dat hulle van Oefeningstrategieë (*“Rehearsal”*) gebruik maak. Die gebruik van hierdie strategieë help nie werklik studente om verbande tussen inligting te maak nie, en help ook nie om inligting te integreer met vorige kennis nie. Dit blyk daarom dat die studente wat gebruik maak van oefeningstrategieë meer geneig is om 'n oppervlakkigeleerbenadering te volg. Die Brei-uit-strategie is ook deur al vier jaargroepe gebruik. Dit dui aan dat studente wel verbande tussen die inhoud probeer kry en dit help hulle om vorige kennis met nuwe inligting te integreer. Dit dui meer op die volg van 'n diep-leerbenadering. Al vier jaargroepe het ook aangedui dat hulle wel van Organiseringsstrategie gebruik maak. Dit impliseer dat die studente belangrike werk selekteer om onderlinge verbande tussen die werk te kry. Uit die resultate van die MSLQ is dit duidelik dat die studente se leerbenadering wel 'n invloed op hulle akademiese sukses kan uitoefen.

5.3.2.2 *Analise van kwalitatiewe data*

Tydens die onderhoude en fokusgroepsessies is die volgende vrae aan die **kollegas** gevra, ten einde hulle menings te verkry oor die motiveringstrategieë vir leer (vgl. Bylaag C) van die studente:

“Dink jy studente neem slegs aan take deel omdat dit hulle prestasie kan verbeter (Ekstrinsiek) of omdat hulle nuuskierig is en die taak as 'n uitdaging beskou (Intrinsiek)?”

“Dink jy studente neem verantwoordelikheid vir hulle eie prestasies (Interne sukses/mislukkings) en glo dat hulle sukses kan behaal (selfdoeltreffendheid/verwagtinge vir sukses) of blameer hulle aspekte soos die dosent en die moeilikheidsgraad van die inhoud van die module (Eksterne sukses/mislukkings)?”

“Dink jy studente kan probleme oplos en krities 'n situasie in jou module evalueer (Kritiesedenkvaardighede)?”

“Dink jy studente som die werk op en koppel dit aan vorige kennis (Brei-uit-strategie) en kan ook die inligting selekteer om verbande te sien (Organisering)?”

“Dink jy studente soek hulp by hulle eie portuur (portuurleer) en die dosente (Hulpsoekstrategie)?”

Die volgende is response vanaf kollegas verkry rakende die vraag: “Dink jy studente neem slegs aan take deel omdat dit hulle prestasie kan verbeter (Ekstrinsiek) of omdat hulle nuuskierig is en die taak as 'n uitdaging beskou (Intrinsiek)?”

“Ja, slegs om prestasie te verbeter, dit is glad nie omdat hulle meer wil weet nie, en geïnteresseerd raak in die vak nie.”

“Hulle wil net deurkom, ek vind dat hulle by die skool, by lesse wat hulle gee, ook sê onderstreep die werk dit is baie belangrik vir die eksamen. Dan sê ek altyd vir hulle ons sê dit nie net om die eksamen deur te kom nie, jy moet die hele onderwerp verstaan, maar vir hulle gaan dit net om wat belangrik is vir die eksamen.”

“Ja, want alles word, hierdie ou het agt onderskeidings, en daai ou het ses onderskeidings, dit gaan net oor prestasie, dit gaan nie oor hierdie leerder verstaan regtig die vak, en waaroor dit gaan nie.”

Die kollegas was dit eens dat studente meer ekstrinsiek gemotiveer word as intrinsiek. Prestasie is vir die studente baie belangriker as om meer en dieper oor die werk uit te vind.

Die volgende vraag is aan die **departementshoofde** gevra: “Beskou jong onderwysers hulle werk as uitdagend of probeer hulle prestasie najaag ten einde beter te lyk?” (vgl. Bylaag C) en die volgende response is verkry:

“Ons het jong onderwysers wat graad 12-vakke aanbied en hulle werk beslis net om hulle uitslae goed te kry want dit is in die onderwys ’n maatstaf of jy ’n goeie of slegte onderwyser is.”

“Ek kom agter die jong onderwysers is deurmekaar in hulle eerste paar jare en probeer net die werk goed doen en uit die moeilikheid bly ek kan nie sê hulle sien nie die werk as ’n uitdaging maar hulle probeer hard.”

“Ons jong onderwysers wat eksterne evalueringsvakke het soos graad 12 probeer net hulle uitslae goed kry en skeep selfs van die ander grade af omdat dit nie ekstern gemerk word nie maar deur hulle self.”

“Ek sien tog dat sommige die onderwys as ’n uitdaging sien maar hulle moet regtig hard werk in die begin om by alles uit te kom en veral die wat graad 12-vakke het werk hard om goeie uitslae te verkry.”

Bogenoemde response stem ooreen met die kwantitatiewe resultate in die sin dat kollegas en departementshoofde meen dat studente en jong onderwysers slegs prestasie najaag eerder as om die dieper verstaan van die werk as belangrik te sien. Studente en jong onderwysers beskou nie take as werklike uitdagings nie maar doen die take bloot ten einde prestasie na te jaag.

Die volgende vraag is ook aan **kollegas** gestel: *“Dink jy studente neem verantwoordelikheid vir hulle eie prestasies (Interne sukses/mislukkings) en glo dat hulle sukses kan behaal (Selfdoeltreffendheid/verwagtinge vir sukses) of blameer hulle aspekte soos die dosent en die moeilikheidsgraad van die inhoud van die module(Eksterne sukses/mislukkings)?”* (vgl. Bylaag C). Die volgende response is verkry:

“Nee glad nie, hulle neem nie verantwoordelikheid vir hulle eie prestasie nie, dit is ons verantwoordelikheid as dosent, om vir hulle te sê wat is belangrik en wat hulle moet leer.”

“Studente presteer hoofsaaklik omdat hulle half gevoel het hulle moet presteer want die ouerhuis stuur hulle hiernatoe, hulle moet presteer, hulle moet probeer om die graad te verwerf, en dan bekommer hulle verder oor wat hulle moet gaan maak met hierdie prestasie, maar ek kom nou agter, dat met die ekonomiese omstandighede

soos dit tans is plaas die ouers al hoe meer die verantwoordelikheid oor na die kinders, so ek dink hulle begin al hoe meer besef hulle moet verantwoordelikheid neem vir hulle studies.”

“Ek dink hulle sê dit is die dosent, die vak is te moeilik, en die werk is te veel.”

“Hulle begin eerste met die druk van die modules, miskien die werkshoeveelheid wat afgehandel moet word, en almal wil hierdie werk in ’n sekere tyd behandel, en ons bondel dit na ’n sekere tyd van die jaar, en dan draai hulle om en hulle sê die dosent het nie goed genoeg beplan nie, so hulle sê eerste, dit is baie werk, die volume is te veel en dan die tweede argument die dosent moes dit dan beter beplan het.”

“Ja, hulle begin eers by buitefaktore soek, hoekom hulle dit nie kan uithou nie”

“Jy hoor baie keer as jy in ’n klas staan en wag vir studente, dan kom een in en sê daai en daai dosent so en so. So hulle is baie krities op die dosente.”

“Ja, nee verseker hulle blameer maklik die werk en die dosent as hulle nie slaag nie soos byvoorbeeld die wat min klas bywoon sê dikwels as hulle nie slaag nie dat die klasse vervelig is daarom woon hulle dit nie by nie, maar besef nie dat klasbywoon ’n groot deel van hulle sukses verseker nie.”

Die volgende vraag is aan **departementshoofde** gevra: *“Dink jy jong onderwysers neem verantwoordelikheid vir hulle eie prestasies en glo hulle dat hulle sukses kan behaal of blameer hulle ander aspekte soos byvoorbeeld onervarendheid en min leiding as hulle nie sukses behaal nie?”* (vgl. Bylaag C) en die volgende response is verkry:

“Hulle probeer hard om sukses te behaal veral die wat graad 12-leerders het en hulle glo ook dat hulle sukses sal behaal.”

“Van hulle sal ander aspekte blameer vir nie sukses maar hulle neem nogal die verantwoordelikheid om sukses te kan behaal.”

“Hulle probeer hard en ek het nog nie gehoor dat hulle ander blameer as hulle nie sukses het nie.”

“Ons kla maar almal dat die vakadviseurs ons nie bystaan nie, maar ek dink die meeste jong onderwysers aanvaar verantwoordelikheid vir hulle eie sukses.”

“Die in my departement probeer hard maar hulle kla soms hulle is onervare, tog probeer hulle hulle bes om goed te presteer so ja hulle neem verantwoordelikheid vir hulle eie sukses.”

Die volgende vraag is aan **besigheidspersone** gestel: *“Moet jy self verantwoordelikheid neem vir die sukses van jou besigheid of kan jy ander faktore blameer as jy onsuksesvol was?”* (vgl. Bylaag C). Die volgende response is verkry:

“Nee wat ek kan niemand anders as myself blameer as ek nie sukses behaal nie. Ek is in bestuur en beheer van my besigheid en ek moet hom suksesvol bestuur anders is ek onderdeur.”

“Jy is alleen verantwoordelik en as jy vennote het moet julle saamwerk en sorg dat julle sukses behaal jy kan nie ander blameer as jy onsuksesvol is nie.”

“Ek werk hard om ’n sukses van die besigheid te maak so ek moet seker maak dat ek die regte besluite neem en kan nie ander blameer vir foute nie.”

“Wie anders as ek self is verantwoordelik vir my besigheid se sukses.”

Die kwalitatiewe data het verskil van die kwantitatiewe by die response deur kollegas omdat hulle gevoel het dat studente nie verantwoordelikheid vir hulle prestasie neem nie en ander faktore blameer as hulle nie sukses behaal nie. Die departementshoofde het weer gevoel jong onderwysers neem wel verantwoordelikheid vir sukses en dit stem weer ooreen met wat die studente in die kwantitatiewe navorsing genoem het, naamlik dat hulle verantwoordelikheid vir hulle eie prestasie neem en nie die dosente en die moeilikheidsgraad van die werk blameer as hulle nie sukses behaal nie. Besigheidspersone het ook die belangrikheid van die neem van verantwoordelikheid van jou eie daade vir sukses in die sakewêreld sterk beklemtoon. Studente sal in die praktyk besef dat hulle nie ander kan blameer vir mislukkings nie, maar self verantwoordelikheid vir hulle sukses sal moet neem.

Die volgende vraag is ook aan **kollegas** gevra: *“Dink jy studente kan probleme oplos en krities ’n situasie in jou module evalueer (Kritiese denkvaardighede)?”* (vgl. Bylaag C). Hulle response was soos volg:

“Ek dink nie almal kan nie, ons het studente wat dit kan doen maar die breër gros is nog nie by daardie punt waar hulle dit kan doen nie.”

“Nog nie by krities nie”

“Hulle sal probleme oppervlakkig kan oplos, hulle sal die voor hand liggende oplossings kan kry, maar daardie dieper gesentreerde goed nie.”

“Ek dink nie hulle is in ’n kultuur van probleemoplossing nie. Hulle is al gewoond dat alles word vir hulle gegee, en ons doen dit vir hulle en ons help hulle, ek dink die stelsel is die probleem.”

“Nee, wat as jy sê ons gaan nou ontleding en vertolking van state doen, dan sug hulle almal want dan moet hulle mos dink. ... maar die moment wat hulle moet begin dink en self ’n uitspraak moet gee, dan is hulle moedeloos.”

Die volgende vraag is aan die **departementshoofde** gevra: *“Dink jy jong onderwysers beskik oor kritiesedenkvaardighede en kan hulle probleme suksesvol oplos?”* (vgl. Bylaag C). Die response is:

“Hulle is nog vreemd en bevraagteken nie somer aspekte in die skool-sisteem nie, van hulle los ook nogal probleme wat opduik goed op en ander sal weer eers hulp gaan soek voor hulle dit oplos.”

“Ek dink nie hulle is krities ingestel nie hulle is dalk nog net te nuut om sekere aspekte te bevraagteken.”

“Nee wat hulle is nie krities teenoor aspekte in die skool nie en ek kom agter hulle gaan soek gou hulp as ’n probleem opduik.”

Die volgende vraag is aan **besigheidspersone** gevra: *“Hoe belangrik is kritiese-denkvaardighede en probleemoplossingsvaardighede vir die suksesvolle bestuur van ’n besigheid?”* (vgl. Bylaag C). Hierop is die volgende response verkry:

“Dit is krities belangrik vir die sukses van my besigheid ek moet elke dag situasies krities evalueer en moet daaglikse probleme oplos.”

“Dit is baie belangrik vir die sukses van die besigheid om probleme gou en suksesvol op te los.”

“Baie belangrik om krities te wees ek kry elke dag ’n klomp leweransiers wat goed aan my wil verkoop.”

“Ek moet baie probleme oplos en moet dit reg doen om my besigheid se sukses te verseker.”

Die kwalitatiewe en die kwantitatiewe data stem ooreen omdat dit blyk dat studente nie baie aandag gee aan die oplos van probleme nie en ook dat hulle aspekte nie krities evalueer nie. Die kollegas en departementshoofde het ook gevoel dat studente en nuwe onderwysers nie oor die nodige probleemoplossingsvaardighede asook kritiese-denkvaardighede beskik nie. Besigheidspersone het die twee aspekte as baie belangrik beskou vir sukses in hulle besighede. Studente besef in die praktyk dat kritiese-denkvaardighede en probleemoplossingsvaardighede twee kernvaardighede is wat hulle benodig, maar hulle besef ook dat hulle nie hierdie vaardighede aangeleer het aan die universiteit nie.

Die volgende vraag is aan **kollegas** gevra: *“Dink jy studente som die werk op en koppel dit aan vorige kennis (Brei-uit-strategie) en kan ook die inligting selekteer om verbande te sien (Organisering)?”* (vgl. Bylaag C). Hierop is die volgende response verkry:

“Nee, glad nie, nee dit is hoekom hulle kerm oor my “powerpoints” want dis my opsommings van die les vir hulle.”

“Hulle koppel nie die werk aan vorige kennis nie, hulle sien dit as ’n los-staande eenheid.”

“Ek weet nie, in ’n mate kan hulle, maar nie regtig nie.”

“Ek dink dis hoekom hulle sê ons herhaal goed, want hulle kan nie die verband met vorige kennis sien nie, hulle sien byvoorbeeld nie dat dit wat hulle in opvoedkunde in lesbeplanning gedoen het, is generies nie, en ons doen dit vakspesifiek nie.”

“Ek glo nie hulle het die vermoë om te organiseer nie, want vir hulle is die inleiding presies so belangrik soos die probleme in die teks. Hulle kan glad nie daai onderskeid tref nie.”

Die volgende vraag is aan **departementshoofde** gevra: *“Dink jy jong onderwysers koppel hulle vorige kennis wat hulle op universiteit verkry het aan die werk in die skool en kan hulle ook die inligting waaroor hulle beskik, selekteer om verbande met vorige kennis te sien?”* (vgl. Bylaag C). Van die response was:

“Ek dink hulle koppel hulle universiteitskennis suksesvol aan die nuwe werk in die skool.”

“Hulle gebruik beslis van die werk wat hulle geleer het in die skoolsituasie.”

“Hulle is in sekere aspekte self slimmer as ek rakende die nuutste werk so ja hulle koppel daai werk aan die nuwe situasie.”

“Hulle sien die verbande tussen die universiteit en die skool raak ondervinding sal hulle leer om dit goed te gebruik.”

“Ek sien as ek klasbesoek doen dat hulle die werk goed koppel aan dit wat hulle reeds weet en dit wat die leerders nie weet nie.”

Kollegas het gevoel studente koppel nie vorige kennis aan nuwe werk nie en kan ook nie werk selekteer ten einde belangrike werk raak te sien nie. Die kwantitatiewe data en die response van departementshoofde het egter bevestig dat nuwe aspekte wel gekoppel kan word aan vorige kennis en studente het in 'n mate van die Organiseringsstrategie gebruik gemaak in hulle studies.

Die volgende is aan **kollegas** gevra rakende Portuurleer en die Hulpsoekstrategie: *“Dink jy studente soek hulp by hulle eie portuur (Portuurleer) en die dosente (Hulpsoekstrategie)?”* (vgl. Bylaag C). Die response was soos volg:

“Hulle soek baie by hul eie portuur hulp. Hulle kom laaste na my toe.”

“By Rekeningkunde soek hulle nogal bymekaar hulp maar hulle kom maklik na my toe as hulle hulp soek.”

“Ja, daar is wel interaksie tussen hulle en ook tussen hulle en die dosente.”

Die volgende vraag is aan die **departementshoofde** gevra: “Soek nuwe onderwysers hulp by ander onderwysers of gaan hulle op hulle eie aan?” (vgl. Bylaag C). Die response was soos volg:

“Hulle is verward as hulle hier aankom en vra baie hulp oor sekere sake.”

“Hulle vind uit oor sake wat vir hulle vreemd is en vra gedurig vrae.”

“Jong onderwysers is versigtig vir die nuwe wêreld en hulle vra as hulle nie weet wat aangaan nie.”

“Ja hulle soek hulp by ouer onderwysers en selfs ook by van hulle maats.”

Die volgende vraag is aan die **besigheidspersone** gevra: “Soek julle hulp rakende sekere aspekte van die besigheid as julle nie weet nie?” (vgl. Bylaag C). Hierop het hulle soos volg gereageer:

“Ek vra baie as ek twyfel en woon kursusse by oor nuwe aspekte in die besigheidswêreld.”

“Dit is belangrik om ander besighede te vra oor aspekte waaroor jy twyfel.”

“Ek dink ervaring leer jou baie maar ek is nie skaam om te vra as ek nie weet of onseker is nie.”

“Ek vra as ek twyfel maar is versigtig vir wie ek raad vra en vra nie sommer enige persoon nie.”

Die kwalitatiewe data verskil van die kwantitatiewe data deurdat die studente gevoel het hulle maak in 'n mindere mate van Hulpsoek en Portuurleer gebruik, terwyl die kollegas en departementshoofde genoem het dat studente en nuwe onderwysers wel van Hulpsoek en Portuurleer gebruik maak. Besigheidspersone was ook van mening dat Hulpsoek 'n baie belangrike aspek in enige besigheid is. Met die bespreking as agtergrond gaan daar in die volgende afdeling 'n vergelyking van die studente se lees- en leerprofile gedoen word.

**TABEL 5.8: AKADEMIESE LEERPROFIEL VAN EERSTEJAAR- EBW-
ONDERWYSSTUDENTE**

	N	MIN	MAKS	GEM	STD AFW
Intrinsieke doeloriëntering	42	2.75	6.50	5.15	0.89
Ekstrinsieke doeloriëntering	42	3.25	7.00	5.82	0.88
Taakwaarde	42	3.83	7.00	5.61	0.82
Belangrikheid van die taak	42	3.00	7.00	5.83	0.94
Interne sukses	42	4.00	7.00	5.63	0.88
Interne mislukkings	42	3.00	7.00	5.38	0.89
Eksterne sukses	42	4.00	7.00	5.51	0.93
Eksterne mislukkings	42	1.00	7.00	3.26	1.28
Selfdoeltreffendheid	42	3.60	7.00	5.43	0.82
Verwagting vir sukses	42	4.00	7.00	5.55	0.88
Toets-angs	42	1.20	6.80	4.14	1.22
Oefeningstrategie	42	3.50	7.00	5.07	0.91
Brei-uit-strategie	42	1.83	6.33	4.81	0.83
Organiseringstrategie	42	3.25	6.75	5.05	0.81
Kritiesedenkstrategie	42	2.40	6.40	4.49	0.85
Metakognitiewe strategie	42	3.00	6.25	4.55	0.70
Tyds- en studiebestuur	42	3.00	7.00	5.17	0.91
Pogingsbestuur	42	3.00	7.00	5.07	0.99
Portuurleer	42	2.33	6.00	4.39	0.95
Hulpsoek	42	2.75	6.25	4.85	0.81

**TABEL 5.9: AKADEMIESE LEERPROFIEL VAN TWEEDEJAAR-
EBW-ONDERWYSSTUDENTE**

	N	MIN	MAKS	GEM	STD AFW
Intrinsieke doeloriëntering	46	2.50	7.00	5.11	0.90
Ekstrinsieke doeloriëntering	46	3.50	7.00	6.00	0.81
Taakwaarde	46	4.17	7.00	5.70	0.75
Belangrikheid van die taak	46	3.50	7.00	6.00	0.85
Interne sukses	46	3.50	7.00	6.25	0.82
Interne mislukkings	46	3.00	7.00	5.78	1.07
Eksterne sukses	46	4.50	7.00	5.97	0.72
Eksterne mislukkings	46	1.00	5.50	3.00	1.14
Selfdoeltreffendheid	46	4.00	7.00	5.57	0.69
Verwagting vir sukses	46	3.00	7.00	5.72	0.99
Toets-angs	46	1.80	7.00	4.28	1.32
Oefeningstrategie	46	2.25	7.00	5.23	1.05
Brei-uit-strategie	46	3.50	7.00	5.29	0.78
Organiseringstrategie	46	2.75	7.00	5.29	0.71
Kritiesedenkstrategie	46	2.20	6.40	4.61	0.87
Metakognitiewe strategie	46	2.67	6.17	4.73	0.73
Tyds- en studiebestuur	46	3.50	6.38	4.88	0.69
Pogingsbestuur	46	3.00	6.75	4.84	0.81
Portuurleer	46	1.00	6.33	4.34	1.16
Hulpsoek	46	3.25	7.00	4.76	0.79

TABEL 5.10: AKADEMIESE LEERPROFIEL VAN DERDEJAAR- EBW- ONDERWYSSTUDENTE

	N	MIN	MAKS	GEM	STD AFW
Intrinsieke doeloriëntering	40	3.25	6.50	5.08	0.80
Ekstrinsieke doeloriëntering	40	4.00	7.00	5.76	0.77
Taakwaarde	40	3.50	6.83	5.43	0.75
Belangrikheid van die taak	40	3.00	7.00	5.86	0.82
Interne sukses	40	4.00	7.00	6.11	0.77
Interne mislukkings	40	3.00	7.00	5.78	0.93
Eksterne sukses	40	3.5	7.00	5.36	0.83
Eksterne mislukkings	40	1.00	5.50	3.19	1.00
Selfdoeltreffendheid	40	3.40	6.80	5.31	0.79
Verwagting vir sukses	40	2.67	7.00	5.29	1.01
Toets-angs	40	2.00	7.00	4.60	1.22
Oefeningstrategie	40	3.00	6.25	5.00	0.89
Brei-uit-strategie	40	2.67	6.67	4.82	0.86
Organiseringstrategie	40	2.00	7.00	4.99	1.13
Kritiesedenkstrategie	40	2.20	6.40	4.47	0.83
Metakognitiewe strategie	40	2.92	6.33	4.59	0.66
Tyds- en studiebestuur	40	3.13	6.50	4.73	0.77
Pogingsbestuur	40	2.50	6.50	4.69	0.92
Portuurleer	40	1.67	6.67	4.08	1.06
Hulpsoek	40	2.00	5.75	4.29	1.05

**TABEL 5.11: AKADEMIESE LEERPROFIEL VAN VIERDEJAAR- EBW-
ONDERWYSSTUDENTE**

	N	MIN	MAKS	GEM	STD AFW
Intrinsieke doeloriëntering	32	2.75	7.00	4.95	1.03
Ekstrinsieke doeloriëntering	32	2.25	7.00	5.29	1.04
Taakwaarde	32	3.50	7.00	5.27	0.92
Belangrikheid van die taak	32	2.5	7.00	5.34	1.15
Interne sukses	32	3.5	7.00	5.94	0.82
Interne mislukkings	32	3.50	7.00	5.50	1.03
Eksterne sukses	32	3.5	7.00	5.95	0.80
Eksterne mislukkings	32	1.00	6.50	3.84	1.38
Selfdoeltreffendheid	32	3.20	7.00	5.64	0.85
Verwagting vir sukses	32	3.00	7.00	5.64	0.86
Toets-angs	32	2.00	7.00	4.44	1.30
Oefeningstrategie	32	1.75	7.00	4.98	1.17
Brei-uit-strategie	32	2.83	6.50	4.73	0.90
Organiseringstrategie	32	3.00	7.00	5.00	0.86
Kritiesedenkstrategie	32	2.00	6.60	4.39	1.04
Metakognitiewe strategie	32	2.33	5.58	4.44	0.80
Tyds- en studiebestuur	32	2.88	5.63	4.41	0.56
Pogingsbestuur	32	2.25	6.00	4.28	0.85
Portuurleer	32	2.67	7.00	4.40	1.12
Hulpsoek	32	2.75	6.00	4.46	0.80

5.4 'N VERGELYKING VAN EERSTE-, TWEEDE-, DERDE- EN VIERDEJAARSTUDENTE SE LEES- EN LEERPROFIELE

In hierdie afdeling word gefokus op 'n vergelyking van die lees- en leerprofiele van eerste- tot vierdejaarstudente soos bepaal deur die ANOVA en Post Hoc Tukey-toets.

5.4.1 'n Vergelyking van modulepunt (akademiese prestasie) van EBW-onderwysstudente

Die resultate van die ANOVA toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=3.48$, $p<0.05$ ten opsigte van die modulepunt tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.73$). Die derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente het ook van mekaar verskil (medium effek, $d=0.59$) (vgl. Tabel 5.12). By die verskille tussen die tweede-, derde- en vierdejaarstudente het die laasgenoemde oorwegend beter presteer as die tweede- en derdejaarstudente. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat die vierdejaarstudente reeds oor al hulle studiejare die kuns ontwikkel het om leerstrategieë aan te pas by die tipe taak en oor die vermoë beskik om werk te selekteer volgens belangrikheid, ten einde sukses te verseker.

5.4.2 'n Vergelyking van leesprofiele van EBW-onderwysstudente

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=18.53$, $p<0.001$ ten opsigte van die lees (wpm) op die rekenaar tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die eerste- en derdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.68$). Die eerste- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente het ook van mekaar verskil (groot effek, $d=1.26$), die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente het verder ook van mekaar verskil (groot effek, $d=1.26$), terwyl die derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente ook van mekaar verskil het (groot effek, $d=0.73$) (vgl. Tabel 5.12). Die resultate toon verder dat daar 'n statisties betekenisvolle verskil was $F(3.156)=6.15$, $p<0.01$ ten opsigte van die lees (wpm) op papier tussen die jaargroepe. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die eerste- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil

het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.80$). Die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente het ook van mekaar verskil (medium effek, $d=0.55$), terwyl die derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente ook van mekaar verskil het (medium effek, $d=0.60$) (vgl. Tabel 5.12). In al die gevalle het die vierdejaarstudente meer woorde per minuut geles as die ander jaargroepe. Die verbetering van leesvermoë met begrip van die eerste- na vierdestudiejaar was volgens die gestelde norme nie na wense nie (vgl. par. 5.2.1). Die verskil in die leesvermoë (wpm) en begrip het van een na 'n ander jaargroep betekenisvol verskil, maar ten opsigte van die norm is dit nie na wense nie, met ander woorde al vier jaargroepe het nie presteer soos wat hulle moes nie. Dit impliseer dat die leesondersteuning en ontwikkeling aan die NWU, en spesifiek binne die Fakulteit Opvoedingswetenskappe, nie suksesvol is om studente se leesvermoë na mate hulle vorder te ontwikkel nie.

5.4.3 'n Vergelyking van leerprofiele van EBW-onderwysstudente

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=4.93$, $p<0.01$ ten opsigte van die Diepleerbenadering tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.80$). Die resultate toon verder ook 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=4.99$, $p<0.01$ ten opsigte van die Diep-leermotief tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.85$). Die resultate toon ook 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=3.35$, $p<0.05$ ten opsigte van die Diepleerstrategie tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die tweede- en vierdejaar-EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (medium effek, $d=0.62$) (vgl. Tabel 5.12). Die resultate toon dat in al bogenoemde aspekte die tweedejaargroep meer geneig is tot Diepleermotief, Strategie en Benadering as die vierdejaargroep (vgl. Tabel 5.9, 5.11). Die NWU gebruik die volgende riglyne wat in oorleg met die Hoër Onderwys Kwalifikasieraamwerk, wat vereis dat daar kompleksiteit van leer in elke jaarvlak moet wees, gestel is: Eerstejaar – 80% laerorde kognitiewe vaardighede en 20% hoërorde kognitiewe vaardighede, Tweedejaar – 60% laerorde kognitiewe vaardighede en 40% hoërorde kognitiewe vaardighede, Derdejaar – 40% laerorde kognitiewe vaardighede en 60% hoërorde kognitiewe vaardighede en Vierdejaar – 20% laerorde kognitiewe

vaardighede en 80% hoërorde kognitiewe vaardighede. Hierdie riglyne is van belang vir sommige van die volgende verduidelikings.

'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat die tweedejaarstudente nie meer vreemd is by die universiteit nie; hulle kry vir die eerste keer te doen met meer hoërorde kognitiewe vaardighede van Bloom se taksonomie, wat as assesseringriglyn geld vir die Fakulteit Opvoedingswetenskappe soos, en vereis dat 60% laerorde kognitiewe vaardigheidsvrae (kennis, begrip en toepassing) en 40% hoërorde kognitiewe vaardigheidsvrae (analise, sintese en evaluering) in die assesserings moet voorkom (Bloom, 1956). Die tweedejaargroep moet dus in sekere modules begin gebruik maak van 'n diepleerstrategie deur meer te lees en die nuwe inligting wat toegepas moet word met vorige relevante kennis koppel. 'n Voorbeeld hiervan is dat in die module BSTE 311, hierdie studente die eerste keer te doen kry met gevallestudies wat gelees moet word en sekere toepassingsvrae na aanleiding van die gevallestudies wat beantwoord moet word. Hulle moet dus vorige kennis koppel aan die nuwe werk, ten einde die toepassingsvrae te kan beantwoord. Hulle moet ook in staat wees om die breër konteks te sien om te verstaan waar praktykgerigte gevallestudies inpas. Die vierdejaarstudente moet volgens Bloom se taksonomie meer hoërorde vaardighede hê (laerorde 20% en hoërorde 80%), maar hierdie studente sal meer geneig wees tot die oppervlakkigeleerbenadering deur slegs so min as moontlik diepgaande studiewerk te doen. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat hulle in hulle finale jaar is en net die belangrikste werk wil studeer, ten einde seker te maak dat hulle die finale jaar slaag.

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=4.36$, $p<0.01$ ten opsigte van Ekstrinsieke doeloriëntering tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.74$) (vgl. Tabel 5.12). Volgens die resultate was die tweedejaargroep meer geneig tot ekstrinsieke doeloriëntering as die vierdejaargroep. Dit blyk dus dat die tweedejaargroep meer waarde heg aan aspekte soos prestasie, erkenning, vergelyking met ander eerder as die bemeestering van spesifieke aspekte rakende hulle kursus.

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=3.30$, $p<0.05$ ten opsigte van die Belangrikheid van die taak tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (medium effek, $d=0.57$) (vgl. Tabel 5.12). Die resultate dui aan dat die tweedejaargroep die belangrikheid van take hoër geag het as die vierdejaargroep. Die

tweedejaarstudente is meer geneig om 'n diepleerbenadering te volg wat impliseer dat hulle onderskeid kan tref tussen die belangrikheid van take en dus sekere take meer intens benader as ander. Hulle is ook meer geneig om betrokke te raak met 'n diepgaande studie van die inhoud, asook die koppeling van die inhoud aan vorige kennis, ten einde die werk beter te verstaan.

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=4.54$, $p<0.01$ ten opsigte van Interne sukses tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die eerste- en tweedejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.70$); verder het die eerste- en derdejaar- EBW-onderwysstudente ook van mekaar verskil en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (medium effek, $d=0.55$) (vgl. Tabel 5.12). Die resultate toon dat die tweedejaargroep meer geneig is om klem te plaas op interne sukses. Dit beteken dat hulle meer glo aan hulle eie pogings en nie eksterne faktore soos byvoorbeeld die dosent as belangrik ag in hulle pogings tot sukses nie. Die tweedejaargroep is meer ingestel op ekstrinsieke doeloriëntering wat kan impliseer dat die hulle prestasie en erkenning najaag, en dus glo hulle meer aan eie pogings, ten einde sukses te behaal.

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=3.28$, $p<0.05$ ten opsigte van Eksterne mislukkinge tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (medium effek, $d=0.61$) (vgl. Tabel 5.12). Geeneen van die jaargroepe het veel klem gelê op die invloed wat eksterne mislukkinge op hulle prestasie het nie, en hulle beskou dus nie eksterne faktore soos dosente en moeilike aard van die leerinhoud as redes vir hulle mislukkinge nie.

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=3.39$, $p<0.05$ ten opsigte van Uitbreidingstrategieë tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die eerste- en tweedejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil 'n medium effek ($d=0.57$) getoon het; verder het die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente ook van mekaar verskil en hierdie verskil het ook 'n medium effek ($d=0.62$) getoon (vgl. Tabel 5.12). Die tweedejaargroep is volgens die resultate meer geneig om van die uitbreidingstrategie gebruik te maak, wat onder andere aspekte insluit soos die neem van notas en maak van opsommings om nuwe inligting met vorige kennis te integreer. Dit korreleer ook met die resultate dat die tweedejaargroep in sekere gevalle meer geneig is tot die diepleerstrategie wat

behels dat studente meer as net die weergee van feite moet doen, maar eerder nuwe werk moet kan koppel aan vorige leerondervindings (vgl. Tabel 5.9, 5.11).

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=8.02$, $p<0.001$ ten opsigte van Tyds- en studiebestuur tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die eerste- en derdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (medium effek, $d=0.54$); verder het die eerste- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente ook van mekaar verskil en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.98$), terwyl die tweede- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente ook van mekaar verskil en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=0.77$) (vgl. Tabel 5.12). Die eerstejaargroep is meer as die ander groepe geneig tot die bestuur van hulle tyd en studieomgewing.

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=4.36$, $p<0.01$ ten opsigte van Pogingsbestuur tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die eerste- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=1.11$) (vgl. Tabel 5.12). Die eerstejaargroep was meer geneig tot die regulering van hulle pogings wat die bestuur van oninteressante take insluit, en is ook meer geneig om deur middel van die regulering van hulle pogings hulle gestelde doelwitte te bereik. In die module AGLA 121 word aspekte van strategiese lees behandel. Dit stel studente in staat om leestegnieke toe te pas, ten einde meer effektief te lees. Hulle beskik ook oor die vermoë om werk te selekteer deur net die belangrikste werk te lees en te probeer verstaan.

Laastens toon die resultate 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(3.156)=3.55$, $p<0.05$ ten opsigte van Hulpsoek tussen die jaargroepe aan. 'n Post Hoc Tukey-toets toon dat die eerste- en derdejaar- EBW-onderwysstudente van mekaar verskil het en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (medium effek, $d=0.53$) (vgl. Tabel 5.12). Die resultate toon dat die eerstejaargroep effe meer geneig is om hulp te gaan soek. Dit mag wees dat die sprong van skool na universiteit groot is, en dat hulle sukkel om oor te skakel van hulle vorige ervaring op skool, waar leer bepland was, noukeurig gemonitor en geëvalueer is deur die onderwysers, na 'n omgewing waar die student self moet beplan, monitor en groot hoeveelhede werk deur hulself geëvalueer moet word (vgl. par. 2.4, 2.6.2).

In hierdie afdeling is vergelykings getref tussen die modulepunt, lees- en leerprofiel van die verskillende jaargroepe om te bepaal of daar wel 'n prakties en/of statisties betekenisvolle

verskil bestaan. Dit het geblyk dat daar wel prakties sowel as statisties betekenisvolle verskille tussen die modulepunt, lees- en leer profiele van die verskillende jaargroepe bestaan het. By die meeste van die aspekte het een of meer van die jaargroepe met die vierdejaargroep verskil. Die tweedejaargroep blyk ook die groep wat positief verskil het van die ander jaargroepe rakende sekere aspekte. Dit blyk dus dat die tweedejaargroep die sterker groep van die jaargroepe was. Dit kan ook wees dat die vierdejaargroep in die meeste gevalle van die ander jaargroepe verskil het omdat hulle meer ervare is ten opsigte van sekere aspekte. Ook wil die vierdejaargroep verseker dat hulle hulle studies voltooi, ten einde die volgende jaar in die praktyk te kan staan. In die volgende afdeling word bepaal of daar wel 'n prakties en statisties betekenisvolle verband bestaan tussen die modulepunt (akademiese prestasie) en lees- en leerprofile, asook tussen die modulepunt en die motiveringstrategieë vir leer van die getoetsde studente.

TABEL 5.12: ANOVA EN POST HOC TUKEY-TOETS VAN DIE LEES- EN LEERPROFIELE

	SS Effects	MS Effects	SS Errors	MS Errors	F-ratio	Tukey	p	d
Modulepunt	1411.91	470.64	21119.0	135.38	F(3,156)=3.48	2-4 3-4	0.018 *	0.73 +++ 0.59 ++
LeeswpmR	88081.52	29360.51	247161.6	1584.37	F(3,156)=18.53	1-3 1-4 2-4 3-4	0.000 ***	0.68 +++ 1.26 +++ 1.26 +++ 0.73 +++
LeeswpmP	36226.66	12075.55	306501.7	1964.76	F(3,156)=6.15	1-4 2-4 3-4	0.0005 **	0.80 +++ 0.55 ++ 0.60 ++
Diepleerbenadering	465.00	155.00	4901.2	31.418	F(3,156)=4.93	2-4	0.003 **	0.80 +++
Diepleermotief	143.82	47.94	1499.3	9.611	F(3,156)=4.99	2-4	0.003 **	0.85 +++
Diepleerstrategie	93.77	31.26	1457.5	9.343	F(3,156)=3.35	2-4	0.021 *	0.62 ++
Ekstrinsieke doeloriëntering	9.89	3.30	118.0	0.756	F(3,156)=4.36	2-4	0.006 **	0.74 +++
Belangrikheid van die taak	8.69	2.90	136.5	0.875	F(3,156)=3.30	2-4	0.022 *	0.57 ++
Interne sukses	9.21	3.07	105.5	0.676	F(3,156)=4.54	1-2 1-3	0.004 **	0.70 +++ 0.55 ++
Eksterne mislukkings	14.13	4.71	224.2	1.437	F(3,156)=3.28	2-4	0.023 *	0.61 ++
Brei-uit-strategie	8.29	2.76	109.7	0.703	F(3,156)=3.39	1-2 2-4	0.010 *	0.57 ++ 0.62 ++
Tyds-en studiebestuur	14.97	4.99	97.1	0.622	F(3,156)=8.02	1-3 1-4 2-4	0.000 ***	0.54 ++ 0.98 +++ 0.77 +++
Pogingsbestuur	22.29	7.43	265.7	1.703	F(3,156)=4.36	1-4	0.010 **	1.11 +++
Hulpsoek	8.00	2.67	117.2	0.751	F(3,156)=3.55	1-3	0.016 *	0.53 ++

Prakties betekenisvol

$d = 0.2$ (klein effek) +
 $d = 0.5$ (medium effek) ++
 $d = 0.8$ (groot effek) +++

Statisties betekenisvol

$p < 0.05$ *
 $p < 0.01$ **
 $p < 0.001$ ***
 $p < 0.0001$ ****

5.5 DIE VERBAND TUSSEN LEES-, LEERPROFIELE EN AKADEMIESE PRESTASIE SOOS BEPAAL DEUR DIE MODULEPUNT VAN EBW-ONDERWYSSTUDENTE

Die volgende gedeelte maak gebruik van die Pearson Produkmomentkorrelasies om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen die lees-, leerprofiele en akademiese prestasie, soos bepaal deur die modulepunt van EBW-onderwysstudente.

5.5.1 Die verband tussen leesprofiele en akademiese prestasie van EBW-onderwysstudente

Die resultate in die studie toon 'n statisties betekenisvolle verband ($p < 0.05$), sowel as 'n prakties betekenisvolle verband tussen lees (wpm)(R) en die modulepunt ($r = 0.47$; $r = 0.81$; $r = 0.86$; $r = 0.74$), lees (wpm)(P) en die modulepunt ($r = 0.53$; $r = 0.78$; $r = 0.69$; $r = 0.71$), sowel as begrip(R) en die modulepunt ($r = 0.48$; $r = 0.78$; $r = 0.90$; $r = 0.81$) en begrip(P) en die modulepunt ($r = 0.44$; $r = 0.69$; $r = 0.79$; $r = 0.66$) vir eerste-, tweede-, derde- en vierdejaar- EBW-onderwysstudente onderskeidelik (vgl. Tabel 5.13 tot 5.16). Lees met begrip is belangrik in alle akademiese areas en die skakel tussen vlotheid in lees met goeie begrip en akademiese sukses is onmiskenbaar (Hargrove, 2010:9). Studente met 'n swak leesvermoë vind dit moeilik om inligting in betekenisvolle eenhede saam te voeg, ten einde beter begrip daarvan te verkry. Dit impliseer dat studente wat nie lees met goeie begrip nie, sukkel om die werk te verstaan en dit kan moontlik lei tot swakker prestasie (Hook & Jones, 2002). Studente wat lees omdat hulle dit geniet, bou 'n sterker woordeskat, begrip en ook beter skryfvaardighede op, terwyl studente wat swak lesers is, geneig is om leeswerk te vermy en dus nie hulle lees, begrip en skryfvaardighede verbeter nie. Die risiko van mislukking vir hierdie swak lesers is 'n werklikheid en hierdie studente het ook baie meer om te verloor as bloot swak prestasie, want hulle sukkel verder ook om te verstaan wat hulle lees (Krashen, 1993:84; Hasbrouk, 2007; Hargrove, 2010:10). Dit impliseer dat hoe beter studente lees (lees met begrip), hoe beter modulepunte behoort hulle te behaal. Studente wat geneig is om meer te lees, bou beter begrip van die inhoud op en hulle verstaan ook die inhoud beter. Hierdie studente is dus meer geneig tot beter akademiese prestasie. Die studente in hierdie studie se leesvermoë (wpm en begrip) was deurgaans onder die gestelde norm, en dit impliseer dat die studente met 'n swak leesvermoë, en sonder die nodige begrip, ook sal sukkel om bevredigende modulepunte te behaal. Die

getoetsde studente kan deur die ontwikkeling van hulle leesvermoë en beter begrip van wat hulle lees, beter akademiese prestasie verseker.

5.5.2 Die verband tussen leerprofile en akademiese prestasie van EBW-onderwysstudente volgens die RSPQ

Daar is geen beduidende statisties sowel as prakties betekenisvolle verband, volgens die resultate in die studie, tussen die oppervlakkige- en diepleerstrategieë en modulepunt van eerste-, derde- en vierdejaar EBW-onderwysstudente nie (vgl. Tabel 5.13, 5.15, 5.16). 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat die eerste-, derde- en vierdejaargroepe volgens die resultate nie meer geneig was tot die volg van 'n spesifieke benadering nie, maar eerder die leerbenadering aanpas by die situasie. Die resultate in die studie toon 'n statisties betekenisvolle verband ($r=0.39$, $p<0.01$) en ($r=0.46$, $p<0.01$), sowel as 'n prakties betekenisvolle verband tussen die modulepunt van tweedejaar- EBW-onderwysstudente en Oppervlakkige motief (medium effek), sowel as die Oppervlakkige strategie (groot effek) (vgl. Tabel 5.14). Die gebruik van oppervlakkige motiewe en strategieë het negatief gekorreleer met prestasie. Die gebruik van oppervlakkige motiewe en strategieë is dus nie bevorderlik vir prestasie nie.

5.5.3 Die verband tussen motiveringstrategieë vir leer en die modulepunt van EBW-onderwysstudente volgens die MSLQ

Die resultate in die studie toon 'n statisties betekenisvolle verband ($r=0.31$, $p<0.05$), sowel as 'n prakties betekenisvolle verband tussen die modulepunt van eerstejaar- EBW-onderwysstudente en hulle gebruik van die Tyds- en studiebestuurstrategieë (medium effek); daar is ook 'n statisties betekenisvolle verband ($r=0.35$, $p<0.05$), sowel as 'n prakties betekenisvolle verband tussen die modulepunt van eerstejaar- EBW-onderwysstudente en die gebruik van Pogingsbestuur (medium effek)(vgl. Tabel 5.17). Die resultate in die studie toon ook 'n statisties betekenisvolle verband ($r= 0.32$, $p<0.01$) en 'n prakties betekenisvolle verband (medium effek) tussen die modulepunt van derdejaar- EBW-onderwysstudente en die gebruik van Tyds- en studie-bestuurstrategieë (vgl. Tabel 5.19). Daar is reeds genoem dat eerstejaarstudente volgens die resultate meer geneig is tot die bestuur van tyd en pogingsregulering. Dit word dan beskou as 'n bydraende faktor tot hulle sukses in die modulepunte.

Volgens die resultate in die studie het daar geen beduidende statisties sowel as prakties betekenisvolle verband bestaan tussen die modulepunt en motiveringstrategieë vir leer van tweedejaar- (vgl. Tabel 5.18) en vierdejaar- (vgl. Tabel 5.20) EBW-onderwysstudente nie. In die studie was daar geen beduidende korrelasie tussen Metakognitiewe strategieë en die modulepunt nie. Hierdie bevinding verskil van ander navorsing deurdat vorige studies 'n beduidende korrelasie tussen metakognitiewe strategieë en akademiese prestasie getoon het (MacIntyre *et al.*, 2001; Sachs *et al.*, 2001). 'n Moontlike rede hiervoor is dat die studente nie doelgeoriënteerd in hulle studies is nie. Die feit dat studente in hierdie studie nie 'n beduidende voorkeur getoon het vir 'n spesifieke leerbenadering nie (vgl. par. 5.3.2, 5.5.2), ondersteun die gevolgtrekking dat die studente na die situasie, leermateriaal of assesseringstaak kyk, waarna besluit word watter leerbenadering om te volg. Geen daadwerklike doel word dus gestel anders as om net die module te slaag nie.

TABEL 5.13: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE: RSPQ

	Module- punt	Lees WPMR	Lees BegripR	Lees WPMR	Lees BegripP	Diep-motief	Diep-strategie	Oppervlakkige motief	Oppervlakkige strategie
Modulepunt	1	.471** +++	.483** +++	.529** +++	.441** +++				
Diep-motief	.225	.229	.103	.421** +++	.406** +++	1			
Diep-strategie	.144	.448** +++	.190	.329* ++	.428** +++	.643** +++	1		
Oppervlakkige motief	.037	-.171	-.261	-.384* ++	-.176	-.109	-.160	1	
Oppervlakkige strategie	-.116	-.451** +++	-.336* ++	-.355* ++	-.280	-.127	-.155	.666** +++	1

Prakties betekenisvol

r = 0.1 (klein effek) +
r = 0.3 (medium effek) ++
r = 0.5 (groot effek) +++

Statisties betekenisvol

p<0.05 *
p<0.01 **
p<0.001 ***
p<0.0001 ****

TABEL 5.14: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR TWEDEJAARONDERWYSSTUDENTE: RSPQ

	Module- punt	Lees WPMR	Lees begripR	Lees WPMP	Lees BegripP	Diep-motief	Diep- strategie	Oppervlakkige motief	Oppervlakkige strategie
Modulepunt	1	.813** +++	.783** +++	.781** +++	.691** +++				
Diep-motief	.281	.197	.150	.283	-.012	1			
Diep-strategie	.225	.079	.153	.178	.048	.682** +++	1		
Oppervlakkige motief	-.392** ++	-.485** +++	-.403** +++	-.423** +++	-.321* ++	-.247	-.191	1	
Oppervlakkige strategie	-.461** +++	-.459** +++	-.324* ++	-.415** +++	-.204	-.287	-.219	.644** +++	1

Prakties betekenisvol

r = 0.1 (klein effek) +
r = 0.3 (medium effek) ++
r = 0.5 (groot effek) +++

Statisties betekenisvol

p<0.05 *
p<0.01 **
p<0.001 ***
p<0.0001 ****

TABEL 5.15: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR DERDEJAARONDERWYSSTUDENTE: RSPQ

	Module- punt	Lees WPMR	Lees begripR	Lees WPMP	Lees BegripP	Diep- motief	Diep- strategie	Oppervlakkig e motief	Oppervlakkig e strategie
Modulepunt	1	.855** +++	.896** +++	.691** +++	.792** +++				
Diep-motief	.010	-.038	-.013	.056	-.008	1			
Diep-strategie	.031	-.056	-.043	.070	-.059	.639** +++	1		
Oppervlakkige motief	.088	.037	.051	-.092	.043	-.323* ++	-.257	1	
Oppervlakkige strategie	.166	.096	.130	.006	.230	-.228	-.018	.648** +++	1

Prakties betekenisvol

r = 0.1 (klein effek) +
r = 0.3 (medium effek) ++
r = 0.5 (groot effek) +++

Statisties betekenisvol

p<0.05 *
p<0.01 **
p<0.001 ***
p<0.0001 ****

TABEL 5.16: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR VIERDEJAARONDERWYSSTUDENTE: RSPQ

	Module- punt	Lees WPMR	Lees begripR	Lees WPMP	Lees BegripP	Diep- motief	Diep- strategie	Oppervlak kige motief	Oppervlak kige strategie
Modulepunt	1	.738** +++	.814** +++	.705** +++	.655** +++				
Diep-motief	.066	.374* ++	.056	.387* ++	.130	1			
Diep-strategie	-.201	.041	-.150	.096	-.019	.672** +++			
Oppervlakkige motief	-.140	-.099	-.140	-.143	-.146	.100	.148	1	
Oppervlakkige strategie	-.144	-.099	-.244	-.147	-.182	-.081	-.108	.765** +++	1

Prakties betekenisvol

r = 0.1 (klein effek) +
r = 0.3 (medium effek) ++
r = 0.5 (groot effek) +++

Statisties betekenisvol

p<0.05 *
p<0.01 **
p<0.001 ***
p<0.0001 ****

TABEL 5.17: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE: MSLQ

	Module- punt	Lees WPMR	Lees begripR	Lees WPMR	Lees BegripP	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Modulepunt	1	.471** +++	.483** +++	.529** +++	.441** +++										
1. Selfdoeltreffend- heid	.173	.409** +++	.311* ++	.334* ++	.374* ++	1									
2. Oefening- strategie	.081	.300	.250	.204	.491** +++	.481** +++	1								
3. Brei-uit- strategie	-.014	.391* ++	.208	.276	.338* ++	.653** +++	.643** +++	1							
4. Organisering- strategie	.023	.283	.069	.263	.295	.552** +++	.600** +++	.762** +++	1						
5. Kritiesedenk- strategie	-.032	.207	.326***	.251	.275	.538** +++	.444***	.627** +++	.580** +++	1					
6. Metakognitiewe strategie	.047	.329* ++	.149	.364***	.268	.486** +++	.573***	.782** +++	.785** +++	.720** +++	1				
7. Tyds- en studiebestuur	.312***	.566** +++	.312***	.514** +++	.282	.461** +++	.481***	.614** +++	.462** +++	.212	.565** +++	1			
8. Pogingsbestuur	.345***	.523** +++	.392***	.553** +++	.359* ++	.377* ++	.424***	.423** +++	.404** +++	.064	.455** +++	.828** +++	1		
9. Portuurleer	-.114	.027	.289	-.094	.372* ++	.216	.192	.143	.208	.373*	.032	-.194	-.135	1	
10. Hulpsoek	.260	.242	.553** +++	.383***	.386* ++	.463** +++	.291	.263	.285	.285	.267	.481** +++	.542* +++	.199	1

Prakties betekenisvol

r = 0.1 (klein effek) +
r = 0.3 (medium effek) ++
r = 0.5 (groot effek) +++

Statisties betekenisvol

p<0.05 *
p<0.01 **
p<0.001 ***
p<0.0001 ****

TABEL 5.18: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR TWEDEJAARONDERWYSSTUDENTE: MSLQ

	Module punt	Lees WPMR	Lees begripR	Lees WPMP	Lees BegripP	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Modulepunt	1	.813** +++	.783** +++	.781** +++	.691** +++										
1. Selfdoeltreffend-heid	.118	-.011	.106	-.075	.116	1									
2. Oefeningstrategie	.067	.063	.098	.108	-.090	.120	1								
3. Brei-uit-strategie	.143	-.030	.137	.049	.203	.277	.405** +++	1							
4. Organiseringstrategie	.250	.171	.302* ++	.121	.287	.371* ++	.481** +++	.429** +++	1						
5. Kritiesedenkstrategie	.172	.097	.177	.117	.223	.259	.354* ++	.602** +++	.441** +++	1					
6. Metakognitie- westrategie	.094	-.089	.024	.083	.123	.166	.326* ++	.495** +++	.443** +++	.497** +++	1				
7. Tyds- en studiebestuur	.171	.079	.149	.140	.066	.078	.172	.249	.188	.215	.253	1			
8. Pogingsbestuur	.169	.017	.056	.076	-.051	-.018	.096	.127	-.018	.000	.088	.476** +++	1		
9. Portuurleer	-.035	-.036	-.059	.062	.026	-.097	.336* ++	.367* ++	.216	.478** +++	.315*	-.121	-.186	1	
10. Hulpsoek	.062	-.035	.067	.129	.130	.006	.324* ++	.380** +++	.332* ++	.311* ++	.496** +++	.187	.308* ++	.356* ++	1

Prakties betekenisvol

r = 0.1 (klein effek)

r = 0.3 (medium effek)

r = 0.5 (groot effek)

+

++

+++

Statisties betekenisvol

p<0.05

p<0.01

p<0.001

p<0.0001

*

**

TABEL 5.19: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR DERDEJAARONDERWYSSTUDENTE: MSLQ

	Module punt	Lees WPMR	Lees begripR	Lees WMP	Lees BegripP	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Modulepunt	1.	.855** +++	.896** +++	.691** +++	.792** +++										
1. Selfdoeltreffendheid	.299	.375* ++	.359* ++	.243	.382* ++	1.									
2. Oefeningstrategie	.003	-.033	.036	-.060	.012	.282	1.								
3. Brei-uit-strategie	-.016	-.095	-.112	-.081	-.077	.182	.454** +++	1.							
4. Organiseringsstrategie	.259	.128	.268	.059	.213	.607** +++	.538** +++	.562** +++	1.						
5. Kritiesedenkstrategie	.032	.003	-.016	.025	-.002	.132	.405** +++	.756** +++	.485** +++	1.					
6. Metakognitiewe strategie	.099	-.031	.089	-.053	.033	.364* ++	.438** +++	.742** +++	.707** +++	.571** +++	1.				
7. Tyds- en studiebestuur	.320* ++	.233	.358* ++	.184	.183	.364* ++	.462** +++	.296	.534**	-.042	.467** +++	1.			
8. Pogingsbestuur	.238	.197	.277	.223	.157	.369* ++	.393* ++	.153	.389* ++	-.055	.188	.661** +++	1.		
9. Portuurleer	.203	.042	.189	.002	.079	.140	.375* ++	.177	.371* ++	.456** +++	.142	-.126	.060	1.	
10. Hulpsoek	-.137	-.304	-.081	-.232	-.243	-.149	.052	.099	.219	.100	.043	.003	.134	.459** +++	1.

Prakties betekenisvol

r = 0.1 (klein effek)	+
r = 0.3 (medium effek)	++
r = 0.5 (groot effek)	+++

Statisties betekenisvol

p<0.05	*
p<0.01	**
p<0.001	***
p<0.0001	****

TABEL 5.20: PEARSON PRODUKMOMENTKORRELASIE VIR VIERDEJAARONDERWYSSTUDENTE: MSLQ

	Module- punt	Lees WPMR	Lees begripR	Lees WPMP	Lees BegripP	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Modulepunt	1	.738** +++	.814** +++	.705** +++	.655** +++	.273									
1. Selfdoeltreffendheid	.273	.273	.274	.231	.311	1									
2. Oefeningstrategie	-.107	.134	-.078	.109	-.126	.043	1								
3. Brei-uit-strategie	.047	.136	.163	.125	-.053	.033	.560** +++	1							
4. Organiseringsstrategie	.208	.036	.159	.031	-.055	.297	.156	.465** +++	1						
5. Kritiesedenkstrategie	-.250	-.120	-.054	-.135	-.100	.086	.413* ++	.628** +++	.203	1					
6. Metakognitiewe strategie	-.141	.032	-.093	.066	-.205	-.003	.531** +++	.734** +++	.328	.660** +++	1				
7. Tyds- en studiebestuur	.189	.452** +++	.261	.371*	.160	.067	.293	.121	-.006	-.121	.014	1			
8. Pogingsbestuur	.126	.375* ++	.243	.333	.354* ++	.058	.116	.057	-.190	.164	.189	.141	1		
9. Portuurleer	-.062	-.133	-.055	-.150	-.057	.285	.448* ++	.498** +++	.430* ++	.691** +++	.521** +++	-.206	.049	1	
10. Hulpsoek	.046	.152	.099	.093	-.015	.124	.040	.229	.153	.147	.130	.151	-.123	.222	1

Prakties betekenissvol

r = 0.1 (klein effek) +
r = 0.3 (medium effek) ++
r = 0.5 (groot effek) +++

Statisties betekenissvol

p<0.05 *
p<0.01 **
p<0.001 ***
p<0.0001 ****

5.6 SAMEVATTING

Met betrekking tot die vrae soos gestel in hoofstuk 1, en ook aan die begin van hierdie hoofstuk het die resultate die volgende getoon:

- Die leesvermoë van die EBW-onderwysstudente het wel in 'n geringe mate verbeter vanaf hulle eerste- na die vierdestudiejaar, maar dit is volgens die norme wat die NWU stel, nie bevredigend nie. Studente se leesvermoë en begrip is swak en sal verbeter moet word.
- Daar bestaan wel 'n verband tussen die lees- en leerprofiele van EBW-onderwysstudente met hulle akademiese prestasie. Hoe beter studente kan lees, hoe beter is hulle begrip en hoe beter is hulle akademiese prestasie. Studente kies na gelang van die leerinhoud en die module watter leerbenadering gevolg sal word om hulle sukses in bepaalde modules te bepaal.
- Rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) sien studente se leesvermoë as 'n belangrike aspek vir sukses. Hulle voel ook dat 'n diep-leerbenadering aangemoedig moet word by studente sodat hulle wyer sal lees oor aspekte van belang. Studente moet ook verantwoordelikheid vir hulle eie prestasie en dade neem en nie ander faktore vir mislukkings blameer nie. Kritiesedenkvaardighede en probleemoplossingsvaardighede word as belangrik beskou. Hulle beskou ook die koppeling van vorige kennis aan nuwe kennis as baie belangrik, en moedig die soek van hulp by ander persone aan.

Die bevindings van die studie kan nie as die enigste antwoorde op die navorsingsvrae beskou word nie, maar eerder as bewyse wat kan help om van die vrae beter te verstaan.

HOOFSTUK 6

'N AKADEMIESE STEUNINGSRAAMWERK VIR ONDERWYSSTUDENTE IN LEERAREA EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE

6.1 INLEIDING

Die literatuuroorsig toon duidelik dat akademiese ondersteuning in die hoërondewyssektor oor die afgelope aantal jare al hoe belangriker geword het. As gevolg van die diversiteit van studente wat betrokke raak by hoërondewys moet daar hernude aandag geskenk word aan die tipe akademiese ondersteuning wat aan die studente verskaf word. Die uitdaging is om 'n effektiewe akademiese ondersteuningsraamwerk daar te stel waar studente aktief by betrokke is.

Hierdie hoofstuk word gewy aan die aanbieding en bespreking van die voorgestelde akademiese ondersteuningsraamwerk vir EBW-onderwysstudente wat die lees- en leerprofiel van studente sowel as praktykgerigte aspekte insluit.

Die raamwerk word voorgestel en 'n bespreking van die raamwerk volg. Die voorgestelde raamwerk is saamgestel op grond van die bevindings wat in hoofstuk 5 geanaliseer en geïnterpreteer is en met die ondersteuning van die literatuurstudie in hoofstuk 2 en 3.

6.2 VOORGESTELDE AKADEMIESE ONDERSTEUNINGS- RAAMWERK VIR EBW-ONDERWYSSTUDENTE

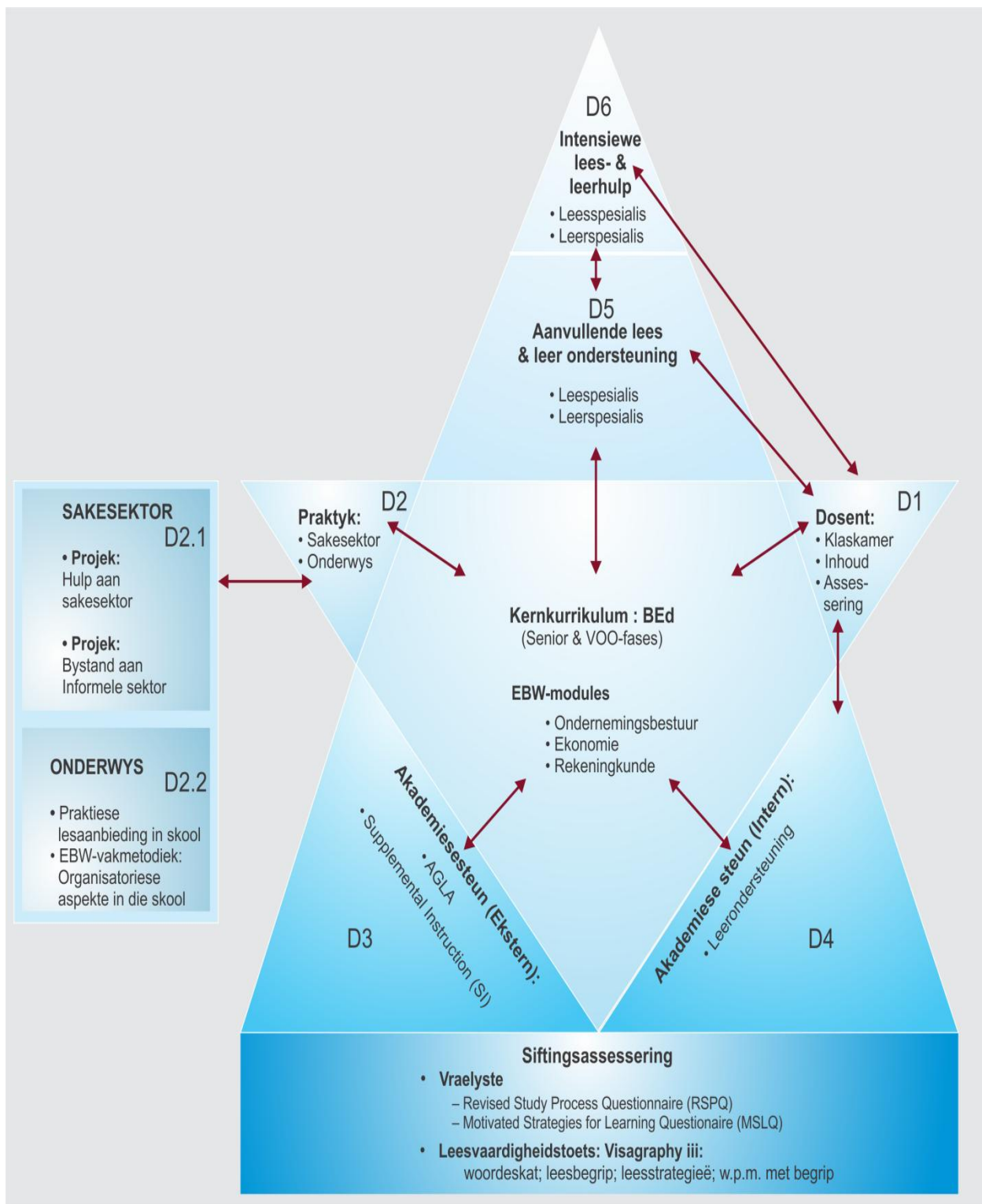
Figuur 6.1 illustreer die voorgestelde akademiese ondersteuningsraamwerk vir EBW-onderwysstudente in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die NWU se Potchefstroom-kampus in Suid-Afrika. Die doel van die akademiese ondersteuningsraamwerk is om

vakspesifieke akademiese ondersteuning aan die studente te bied, ten einde te verseker dat hulle met die oog op akademiese sukses die werk diepgaande bestudeer. Die raamwerk is bedoel om voorkomend en ontwikkelend tot akademiese sukses te wees, en is nie 'n remediërende ondersteuningsprogram nie. 'n Verdere doel is om die akademiese ondersteuning wat aan die studente gebied word, te inkorporeer in die dissipline-spesifieke modules sodat die studente sal besef dat dit bydraend tot hulle akademiese sukses is. Daar word aanvaar dat alle studente wat die universiteit betree, asook die bestaande studente wel akademiese ondersteuning benodig om hulle studie-doelwitte suksesvol te bereik. Vir die doel van die studie gaan die akademiese ondersteuningsraamwerk bespreek word aan die hand van die aanbieding daarvan in die kernmodules van Onderwysbesigheidstudies vir beide semesters (BSTE 311 en 321), asook die metodekmodule BSTD 321.

Die raamwerk gaan van die veronderstelling uit dat alle EBW-onderwysstudente vakspesifieke akademiese ondersteuning nodig het. Die akademiese ondersteuning gaan ook aan al die EBW-onderwysstudente gebied word in al vier hulle studiejare om akademiese sukses te verseker.

Die akademiese geletterdheidsondersteuning van die eerste na die vierde jaar gaan wel verskil aangesien studente in hulle eerste jaar aan alle aspekte van akademiese geletterdheid blootgestel moet word. Omdat eerstejaarstudente se onderrig volgens Bloom se taksonomie gefokus moet wees op die eerste drie vlakke (80%) van kognitiewe denke wat meer gemik is op kennis, begrip en toepassing en minder op analise, sintese en evaluering (20%), sal aandag nie soseer aan toepassingsvaardighede soos byvoorbeeld gevallestudies geskenk word nie, maar eerder gekonsentreer word op die verwerwing van kennis deur middel van speletjies en simulasie. Leesvaardigheidsontwikkeling sal die lees van teoretiese inhoud en die begrip daarvan insluit. In die tweede jaar sal studente meer blootstelling aan inleidende aspekte van die hoërorde vaardighede (40%) kry deur die lees van gevallestudies terwyl die vroeë oor die gevallestudies 'n mindere mate van toepassing en meer vereenvoudigde toepassing sal behels. Leesvaardigheidsontwikkeling sal dus die lees van gevallestudies behels en die begrip van sekere aspekte daarvan. Die blootstelling van derdejaarstudente omvat baie meer hoërorde (60%) en die bespreking van die raamwerk is aan die hand van die derdejaarstudente as voorbeeld gedoen. Van die vierdejaarstudente word byna net hoërorde kognitiewevaardighede (80%) verwag en daar word baie min op die lae vlakke van Bloom se taksonomie

gekonsentreer. Hierdie studente sal in 'n groot mate aan die praktyk en die oplossing van probleme, asook kritiesedenkvaardighede blootgestel word. Die leesvaardigheidsontwikkeling van vierdejaarstudente sal praktykgerigte leesstof met die toepassing van probleemoplossingsvaardighede en ook kritiese-denkvaardighede insluit. Studente sal vanaf hulle eerste jaar af aangemoedig word en ook geïnspireer word om die diepleerbenadering te volg. Deur die opdragte, inhoud en assessering interessant te maak, kweek die dosent nuuskierigheid by die studente en dit moedig 'n diepleerbenadering aan. Die moeilikheidsgraad van die opdragte, inhoud en assesserings sal namate die student vorder moeiliker gemaak word, maar dit moet so aangebied word dat studente nog steeds die werk as interessant beskou eerder as moeiliker. Dit behoort hulle aan te moedig tot 'n diepleerbenadering. Daar sal dus 'n duidelike lyn van progressie plaasvind rakende akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente vanaf hulle eerste tot en met hulle vierde studiejaar. Die rede waarom die studie juis vir EBW-onderwysstudente van belang sou wees, is dat dit nie generies na al die verskillende aspekte soos vermeld in die studie kyk nie maar vakspesifieke na moontlike ondersteuning in die vakgebied. 'n Duidelike onderskeid is dat daar binne die konteks van die studie gekyk is na wat is die rol van besigheidspersone as eiesoortige veranderlike wat bydra tot die akademiese ondersteuning aan die student. Vervolgens word die akademiese ondersteuningsraamwerk aan EBW-onderwysstudente bespreek (vgl. Figuur 6.1).



Figuur 6.1: 'n Akademiese ondersteuningsraamwerk vir EWB-onderwysstudente

6.2.1 Die siftingsassessering

Die volgende vraelyste en leesvaardigheidstoetse word gebruik om alle EBW-onderwysstudente aan die begin van die jaar te gradeer. Die “*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*” (MSLQ) is ’n instrument wat ontwerp is om die student se motiveringsoriëntering en die gebruik van verskillende leerstrategieë te bepaal (Pintrich *et al.*, 1989). Die “*Revised Study Process Questionnaire*” (RSPQ) toets die student se houding teenoor en benadering tot sy/haar studie en ook die manier waarop normaalweg studeer word (Biggs *et al.*, 2001). Die vraelys toets of die student ’n diepleer- of oppervlakkigeleerbenadering volg soos in Tabel 4.3 weergegee (vgl. par.4.4.3.2). Die resultate van die MSLQ-vraelys sal aan die dosent toon watter motiverings- en leerstrategieë elke student gebruik soos in Tabel 4.2 weergegee (vgl. par. 4.4.3.1). Die studente voltooi ook die Visagraph III-leesvaardigheidstoets wat ’n instrument is wat die lees-oog-bewegingseffektiwiteit en verwante parameters objektief toets (Tannen & Cuiffreda, 2007:143). Verder word die student se woordeskat, leesbegrip, leesstrategieë en woorde per minuut met begrip ook getoets. Hierdie siftingsassessering se resultate gee ’n oorsig van die sterk- en swakpunte van die student rakende die spesifieke aspekte soos getoets deur die bogenoemde vraelyste en kan gebruik word om sinvolle akademiese ondersteuning aan elke betrokke student te bied.

Dit is belangrik dat die dosent sy studente ken om hulle die volle voordeel van die beste moontlike leer te laat geniet. Die profiel van die student kan die dosent bystaan in die proses van watter soort akademiese ondersteuning aan elke student gegee moet word. Die dosent moet sy klaskamer, kernmodule se inhoud en assesserings so aanpas dat dit sal bydra tot die maksimum akademiese ondersteuning aan elke student.

Uit die resultate van die MSLQ-vraelys kan die dosent byvoorbeeld sien of die student meer intrinsiek of meer ekstrasiek gemotiveer word. Intrinsieke motivering wys na die mate waarin ’n student bereid is om deel te neem aan ’n taak om redes soos uitdagings, nuuskierigheid en bemeestering van die taak, terwyl ekstrasieke motivering handel oor die mate waarin ’n student bereid is om deel te neem aan ’n taak om redes soos vergoeding, prestasie, evaluering deur ander en kompetisie.

Uit die resultate van die RSPQ-vraelys kan die dosent sien watter studente ’n diepleer- en watter ’n oppervlakkigeleerbenadering volg. Alle studente sal aangemoedig word tot die volg

van 'n diepleerbenadering deur die module interessant te maak en sodoende groter belangstelling vir die module te wek. Studente sal aangemoedig word om wyer te lees oor die inhoud en ook om vorige kennis met die huidige inhoud te koppel. Hulle sal op hierdie wyse die onderliggende betekenis van die BSTE-modules se leermateriaal verkry om sodoende integrasie met die breër konteks te kan bewerkstellig. Studente wat die diepleerbenadering volg, sal verder nie die inhoud bloot soos 'n papegaai leer nie, maar die dieper insig wat van derdejaargestudente verwag word verkry, asook die vermoë ontwikkel om verbande tussen die inhoud te lê en om vorige kennis met huidige kennis te koppel. Die dosent moet ten alle tye poog om die studente se intense belangstelling en betrokkenheid by die module aan te moedig. Hierdie studente toon dus 'n intense belangstelling in die module se inhoud en sal altyd probeer meer uitvind oor sekere aspekte van die kernmodule.

6.2.2 Ondersteuning in die verskillende kernkurrikulum-modules

In die kernkurrikulum-modules word spesifieke vakdisipline akademiese ondersteuning aan die EBW-onderwysstudente deur verskeie belanghebbendes verskaf. Die dosent in die kernmodule neem die leiding aangaande die spesifieke akademiese ondersteuning van sy/haar studente. In die ondersteuningsproses van die kernkurrikulum-module moet goeie skakeling tussen die dosent (D1), studente en die ander belanghebbendes, naamlik die AGLA-dosente (D3), die aanvullende fasiliteerders (D3), die vakonderwysers in die skole (D2.2) en die besigheidspersone (D2.1) wees.

6.2.3 Die dosent (D1)

Die dosent vervul 'n kernrol by die bied van akademiese ondersteuning aan die studente. Die dosent is die koördineerder van alle aspekte van akademiese ondersteuning wat wyer strek as bloot die klaskamer. Die dosent koördineer die proses van akademiese ondersteuning en sorg dat alle aspekte van akademiese ondersteuning wel plaasvind en dat daar terugvoer aan hom/haar gegee word (vgl. Fig 6.1). Die dosent sal hom/haar deeglik moet vergewis van die verskeie onderrigstrategieë wat in die klas gebruik kan word. Hierdie onderrigstrategieë sal van les tot les verskil. Van die strategieë wat in die studie gebruik is gevallestudies (vgl. par. 6.2.3.3 & 6.3.1), begripskaarte (vgl. par. 6.3.2) en woordeskatmatriks (vgl. par 6.3.2). Verdere

strategieë wat ook met sukses gebruik kan word, is byvoorbeeld, probleemoplossings, kreatiewe denke, debatte, rolspel ens.

Die dosent gaan die rol van fasiliteerder in die klas vervul en bly die hart van die leeraktiwiteite in sy/haar klas (Van der Westhuizen, 2007:88), en is verantwoordelik vir die koördinerings van die akademiese ondersteuning aan die studente in die spesifieke kernkurrikulum-module. Die dosent is die bestuurder van die leerproses, stel leerdoelwitte, en skep 'n stabiele leeromgewing waar onderrig en leer effektief kan plaasvind. Sodanige bepaal die lesuitkomste wat die studente moet bereik en moet deur verskeie metodes verseker dat die studente hierdie lesuitkomste bereik, soos byvoorbeeld deur aan die begin van 'n les die volgende lesuitkomste te stel: *Aan die einde van die les moet die studente in staat wees om die beginsels van die bemarkingskonsep toe te pas, asook 'n geïntegreerde bemarkingstrategie vir die verskillende fases van 'n besigheid se lewensiklus te ontwerp.* Die gevallestudie van Pick 'n Pay (vgl. par. 6.3.1) sal as toepassing vir die oplos van verskeie probleme gebruik word, om sodoende toe te sien dat die studente die lesuitkomste bereik het. Studente sal aan die begin van die les deelneem aan 'n simulاسie om die verskillende beginsels van die bemarkingskonsep te verduidelik. Hierdie simulاسie sal verseker dat die hele klas deelneem aan die aktiwiteit om die vakspesifieke inhoud se begrippe te verduidelik en die dosent sal die toepassing van die vrae met behulp van die gevallestudie fasiliteer. Die dosent monitor ook die vordering van die studente deur middel van 'n verskeidenheid assesserings (vgl. par. 6.2.3.3). Die dosent beplan die leerproses met die ondersteuning van alle belanghebbendes om te verseker dat effektiewe onderrig en leer binne die spesifieke kernmodule plaasvind, en is die skakel tussen D1 tot D6 (vgl. Figuur 6.1). Hierdie skakeling se effektiwiteit moet deurgaans verseker word. Vervolgens word die drie komponente waarin die dosent sentraal staan, bespreek.

6.2.3.1 Klaskamer

Die dosent moet sy klaskamer so organiseer dat dit bevorderlik vir leer by elke student is. Die klasaanbieding bestaan uit 'n inleiding deur die dosent oor die inhoud wat in die betrokke periode behandel moet word en die res van die periode gaan die studente betrokke wees by die bemeestering van die inhoud deur middel van verskeie tegnieke. Leerdergesentreerde leer sal bevorder word deurdat die dosent nie formele lesings gaan aanbied nie, maar as fasiliteerder vir studentgesentreerde leer in die klas gaan optree en die studente gaan deurgaans hulle vorige

kennis moet koppel aan die nuwe kennis om die werk te verstaan. Die studente moet intens betrokke wees gedurende die klasperiode en die leerproses.

Daar word dus van die BSTE-studente verwag om tydens elke kontakgeleentheid voorbereid klas toe te kom. Die dosent sal aan die begin van elke periode 'n kort portuurassessering gee om te bepaal of die studente wel voorbereid vir die klas is. Aan die begin van die semester word 'n werkskema voorsien van presies watter inhoud op watter dag ter sprake kom. Die studente sal ook op die werkskema kan sien wanneer opdragte en ander assesserings gedoen gaan word.

6.2.3.2 *Inhoud*

Die inhoud van die kernmodule sal ook interessant aangebied word deur middel van onder andere simulaties, groepswerk, rolspel, speletjies en debatte. Aspekte wat relevant is vir die praktyk sal behandel word, en op grond van al hierdie metodes sal gepoog word om belangstelling by die studente te wek om meer te wil uitvind aangaande die betrokke inhoud. Groepswerk en debatte sal byvoorbeeld die studente dwing om meer as net die inhoud te ondersoek om sukses te behaal. Die studente moet deurgaans aangemoedig word om deel te neem aan die aktiwiteite en gereeld daarop gewys word dat hulle eie pogings hulle sukses sal bepaal. Die dosent sal die studente verder bystaan om vorige kennis met die huidige kennis te koppel deur die gebruik van onder andere praktykgerigte voorbeelde, nuusberigte, artikels en sprekers. Verder sal byvoorbeeld van parafrasing, opsommings, die afneem van notas in die klas, organisering van die werk, en die seleksie van belangrike idees gebruik gemaak word om sodoende interne verbande tussen die inhoud van die kernmodule te lê. Die handboek sal slegs as 'n riglyn gebruik word om die inhoud op 'n georganiseerde wyse aan die studente bekend te stel. Die studente ontvang ook aan die begin van die semester 'n studiegids om leerdergesentreerde en selfgereguleerde leer te bevorder (vgl. par. 6.4). Die inhoud sal in alle akademiese ondersteuning gebruik word en die dosent en die belanghebbendes sal in noue samewerking wees betreffende die inkorporering van die vakspesifieke inhoud in die proses van akademiese ondersteuning.

6.2.3.3 *Assessering*

Assessering om te bepaal of die studente die leeruitkomste bereik het, gaan deur die dosent op verskeie maniere gedoen word. Die derdejaarstudente van Onderwysbesigheidstudie moet twee opdragte vir assessering per semester inhandig en die dosent moet verseker dat die opdragte wat die vorm van 'n gevallestudie aanneem, praktyk-relevant en uitdagend is, asook die nuuskierigheid van die studente prikkel om verder en wyer te lees. Hierdie gevallestudies sal sorgvuldig deur die dosent gekies word om te verseker dat dit binne die verwysingsraamwerk van die derdejaarstudente inpas en ook by hulle vorige kennis aansluit. Die vrae oor die gevallestudies sal so saamgestel word dat dit die kritiese-denkvaardighede, asook die probleemoplossingsvaardighede van die studente ontwikkel. Hierdie vrae moet studente dwing om hulle eie mening aangaande sekere aspekte te gee en die vrae sal so geformuleer word dat dit die studente dwing om die probleme op te los wat in die gevallestudie voorkom. Die volgende teks is 'n voorbeeld van 'n gevallestudie wat kritiesedenkvermoë en probleem-oplossingsvaardighede van die studente ontwikkel deurdat hulle die gevallestudie deeglik moet lees en selfs wyer gaan lees oor aspekte rakende Nike en openbare betrekkinge. Die vrae stel sekere probleme aan die studente wat hulle moet oplos.

Openbare skakeling/betrekkinge in aksie – Nike

Baie van ons is bewus van die sukses van die *Nike Corporation*, wat 'n wêreldbekende handelsmerk en 'n wêreldleier op die gebied van die bemarking van sportdrag is. Nike het sterk handelsmerkaandele opgebou en die assosiasies met die handelsmerk is van die sterkste in die wêreld. Dink maar net aan al die suksesvolle borgskappe, die verbintenis met bekende sportsterre soos Tiger Woods, en die slagspreuk "*Just Do It*". Redelik onlangs was daar egter negatiewe assosiasies met die Nike-handelsmerk. Kritici van die maatskappy het sommige van die maatskappy se praktyke en sy bemarkingstrategie onder die soeklig geplaas. Dit het aan die lig gekom dat Nike-produkte van lande koop waar die produkte onder minder aanvaarbare omstandighede vervaardig word. Hierdie omstandighede word "hongerloonfabrieke" genoem waar die werkers se werksomstandighede veel te wense oorlaat en hul besoldiging nie in die ontwikkelde wêreld as aanvaarbaar beskou word nie. Nike het in die laat negentiger jare begin besigheid doen met van die minder ontwikkelde lande in die Ooste wat sportdrag maak. Sommige van die kwessies rondom die aantygings oor die gebruik van "hongerloonfabrieke" het te make met oortydbetaling, kinderarbeid, vakansie, verlof en ander werksomstandighede. Om die skade wat dit sy korporatiewe beeld

aangedoen het, teë te werk, het Nike 'n openbare beeldbouveldtog begin en persverklarings en toesprake gebruik om sy beeld te poets. Hy het selfs 'n onafhanklike raadgewende maatskappy, waarvan die voorsitter die voormalige ambassadeur van die VSA was, gebruik om die omgewings- en arbeidsomstandighede van sy verskaffers oor die wêreld te monitor. Desondanks wonder baie verbruikers steeds of Nike-produkte nie tog onder uitbuitende omstandighede vervaardig word nie.

Die volgende vrae dwing die studente om krities na te dink oor sekere feite in die gevallestudie en ook om by bepaalde vrae probleemoplossingsvaardighede toe te pas.

1. Dink jy Nike se openbarebetrekkinge-funksie behoort 'n alleenstaande konsep te wees, of behoort dit deel van 'n ander besigheidsfunksie te wees?
2. Is Nike besig om die oorlog te verloor in sy poging om etiese sakepraktyke te volg?
3. Hoekom is dit vir Nike so belangrik om die openbarebetrekkinge-funksie uit te voer?
4. As Nike ooit weer van uitbuiting beskuldig sou word, hoe sou hy sy handelsmerk in ere kon herstel?
5. Watter tipe aktiwiteite sou jy aanbeveel dat Nike onderneem om enige mededingende aktiwiteite teen te werk?
6. Hoe kan Nike verseker dat hy 'n meer maatskaplik verantwoordelike agenda volg?

Daar sal verder van die studente verwag word om onvoorbereide klastoetse te skryf asook een semestertoets soos gebaseer op die werkskema. Een summatiewe assessering in die vorm van 'n eksamen vraestel van drie uur lank sal aan die einde van die semester oor al die werk geskryf word. Die semestertoets en die summatiewe eksamen sal die betrokke leeruitkomstes tot op die bepaalde datum assesser. Die dosent sal toesien dat die inhoud na aanleiding van Bloom se taksonomie volgens die vereiste vir derdejaarstudente op die basis van 40% laerorde-kognitiewe vaardighede en 60% hoërorde-kognitiewe vaardighede getoets word. Die studente

gaan ook op verskeie maniere aan die praktyk blootgestel word en 'n bespreking hiervan volg hierna.

6.2.4 Die praktyk (D2)

In enige akademiese ondersteuningsproses is die implementering van praktykgerigte voorbeelde belangrik om sodoende praktiese kennis by die teoretiese kennis uit te bring. Die twee praktyksektore wat in die akademiese ondersteuningsraamwerk van EBW-onderwysstudente gebruik is, is die sakesektor en die onderwys.

6.2.4.1 Sakesektor (D2.1)

Daar gaan aan die begin van die jaar 'n projek aan die studente gegee word om hulle sodoende aan die praktyk bloot te stel; in dié geval hulp aan die informele sektor. Die informele sektor behels besigheid wat nie in 'n gebou plaasvind nie, maar op straathoeke, sypaadjies en deur rondloopverkopers. Hierdie sektor het gewoonlik baie min formele besigheidskennis en die studente kan die persone bystaan deur hulle BSTE-kennis te gebruik om die besighede te help om suksesvoller te wees. Die projek sal meehelp om die studente bloot te stel aan die toepassing van die teorie in die praktyk, en sal ook dien as gemeenskapsontwikkeling. Die drie dosente wat die kernmodule aanbied, sal die projek koördineer deur die inhoud wat op die projek van toepassing is te identifiseer en sodoende daarby te inkorporeer. Studente sal in klein groepies verdeel word en elke groepie sal 'n informele besigheid "aanneem" en van die nodige hulp gedurende die verloop van 'n jaar voorsien. 'n Werkkaart sal voorsien word betreffende die verskillende aspekte wat in die projek aangeraak moet word. Die studente sal ook in die bystand aan die besigheid die aspekte kan voltooi wat in die projek vervat is. Hulle sal in die proses leer om die kennis wat hulle in die modules bekom het in die praktyk toe te pas, en sodoende waardevolle praktykkennis opdoen. 'n Deel van die studente se taak sal wees om aan te toon of daar vordering of nie in die besigheid gedurende die tydperk was, asook waaruit die vordering, mislukkinge en struikelblokke bestaan het. Dit bevorder die studente se metakognitiewe denke deurdat hulle moet reflekteer oor dit wat in die besigheid gebeur het.

Die dosent sal elke twee weke aan die groepe 'n geleentheid gee om terugvoer te verskaf oor die vordering van die besigheid en ook om probleme in die klas te kom bespreek. Tydens hierdie besprekings sal groepe mekaar se probleme kan ervaar, en op grond van hulle kennis wedersydse hulp aan mekaar kan bied om die probleme op te los.

6.2.4.2 Onderwys (D2.2)

Benewens die Werk Geïntegreerde Leer (WIL) waar studente na skole uitgeplaas word om praktiese ervaring op te doen en waar ook vier van die studente se lesse in hulle derde en vierde jaar geëvalueer word, gaan daar verder van die studente verwag word om 'n portefeulje gedurende die eerste semester van hulle vierde jaar saam te stel. Die inhoud van die portefeulje sal aan die begin van die semester aan die studente verduidelik word en dit sal alle aspekte van die onderwys insluit, onder andere lesbeplanning, lesaanbieding, assessering, rekordhouding en organisering.

Dit verskil van die eerste en tweede jaar in die opsig dat tydens die eerste twee studiejare die algemene metodiek van die vakdissipline aan die studente aangebied word, terwyl die meer spesifieke aspekte aangeraak word in hulle derde en vierde jaar. Die inhoud vanaf hulle eerste tot derde jaar asook die waarneming wat hulle gedurende die WIL-sessie gedoen het, sal hulle help om die portefeulje in hulle vierde jaar suksesvol te voltooi.

Die studente sal in die WIL-sessies die geleentheid kry om groot dele van die inligting vir die portefeulje te versamel, maar daar sal ook van hulle verwag word om buite die sessie met die skole te skakel om die oorblywende inligting te verkry. Hierdie aspek gaan met die bystand van die metodiekdosent afgehandel word. 'n Spertyd vir die afhandeling van die portefeulje sal gestel word en die studente sal in die metodiekperiodes terugrapporteer oor aspekte waarmee hulle probleme ondervind. Hierdie werkwyse moedig kritiese gesprekvoering en diskoers van die betrokke vakdissipline aan. Die dosent sal die sessies fasiliteer om sodoende die studente te lei na die oplossing van die probleme wat ondervind word. Die medestudente sal die geleentheid gegun word om insette te lewer om sodoende al die studente te laat baat vind by die praktykervaring van ander studente.

Die dosent sal die studente in groepe van vier indeel en elke groep sal in die metodiekperiode een mikro-les aanbied wat op video vasgelê sal word, en daarna op die universiteit se “learning

management system” (LMS), naamlik eFundi geplaas sal word. Die studente sal hier die geleentheid kry om beide kritiese-denkvaardighede en probleemoplossingsvaardighede te verbeter deur die les te beoordeel en kommentaar op die les te lewer met behulp van 'n video-annoteringsprogram. Aanbevelings oor hoe om die les te verbeter, kan ook hierop elektronies gedoen word. Studente kry dus die geleentheid om krities na ander se lesterugvoer te kyk en raad te gee, ten einde sekere probleme wat ervaar is te help oplos. Portuurleer word deur hierdie saak bevorder en studente leer verder om hulle mening te gee deur deel te neem aan vakrelevante besprekings. Die kommentaar op elke les sal gedurende die metodiekperiode bespreek word.

6.3 EKSTERNE AKADEMIESE ONDERSTEUNING (D3)

6.3.1 AGLA

Die EBW-onderwysstudente lê in hulle eerste jaar 'n akademiese geletterdheidstoets af waarvolgens bepaal word of hulle AGLA 111 en/of AGLA 121 sal moet neem. Die toetsuitslae van die betrokke studente sal aan die dosente van die kernmodule 'n aanduiding gee van elke student se vlak van akademiese geletterdheid. Hierdie inligting kan die dosent help in die proses van akademiese geletterdheidsondersteuning aan elke individuele student. Die dosent van die kernmodule sal met die dosent verantwoordelik vir die akademiese geletterdheids-module skakel om te bepaal hoe daar met die hulp van albei dosente wel sinvolle vakspesifieke akademiese geletterdheidsondersteuning aan die betrokke studente verleen kan word. Aangesien alle eerstejaarstudente die verpligte akademiese geletterdheidsmodule AGLA 121 moet neem, sal die dosente van die kernmodule ook hier met die betrokke dosente van die akademiese geletterdheidsmodule moet koördineer en nou saamwerk, ten einde seker te maak wat die inhoud van die module is en hoe die inhoud vakspesifieke akademiese geletterdheidsondersteuning kan verseker.

In die AGLA 121-module behoort die volgende aspekte aangepas te word om dit meer vakspesifiek vir die EBW-onderwysstudente te maak. Eksamenvoorbereiding is een aspek wat in die module gedoen word en die kernmodule se dosent sal in samewerking met die AGLA-dosent die spesifieke behoefte van eksamenvoorbereiding vir die module bespreek. Die

aanvullende leerfasileringsleier sal ook by die beplanning hiervan betrek word. Nog 'n saak behels belangrike leerbeginsels wat aspekte soos selfgereguleerde leer, leerstyle, leeruitkomste en metakognisie insluit. Die betrokke vakdosent sal in hierdie verband die resultate van die MSLQ- en RSPQ-vraelys met die AGLA-dosent bespreek om sodoende te bepaal watter relevante ondersteuning aan die studente gegee kan word. Tyds- en omgewingsbestuur word nie volgens die resultate effektief deur studente gebruik nie. Die dosente sal met mekaar skakel om die studente te help om spesifieke beplanning in die kernmodule te doen. Diep-leer en die toepassing daarvan sal in samewerking met die AGLA-dosent beplan word vir die spesifieke kernmodule. Leer deur middel van onder andere die maak van opsommings, begripskaarte, groepsbespreking en onderstreping word ook in die AGLA-module behandel en die module-dosent sal sekere aspekte van die module se kerninhoud aan die AGLA-dosent verskaf om die studente te help met die voorgenoemde studiemetodes en die implementering daarvan in die verskillende aspekte van leer.

Die leesvaardigheidstoets verskaf aan die dosent inligting oor die leesspoed en begrip waarmee die student lees. Die dosent kan in samewerking met die leeslaboratorium een periode per week skeduleer om studente by te staan met leesvaardigheidsontwikkeling. Die leesondersteuning wat in die AGLA-modules aangebied word, is generies van aard en die dosent sal met die leesondersteuningspersoneel koördineer om die leesondersteuning vakspesifiek te maak. Relevante gevallestudies en ander relevante leesmateriaal wat die studente tydens die leessessies kan lees, sal aan die leesondersteuningspersoneel verskaf word. Hierdie leesmateriaal is vakspesifiek en dit sal die studente help om die konteks van die inhoud beter en vinniger met meer begrip te kan lees. Deur die lees van die tekste sal die studente ook die analise van EBW-terminologie kan doen. Dis studente se vakspesifieke woordeskate sal tydens die leessessies verbeter word aangesien hulle vakinhoudelike materiaal lees. Studente kan ook bygestaan word om verskillende leesstrategieë met die lees van die inhoud in die kernmodule te ontwikkel. Leestegnieke soos soeklees, vluglees, begripslees en kritieslees sal met die bystand van die leesondersteuningspersoneel tydens die lees van die module-inhoud ontwikkel word.

Die volgende is 'n voorbeeld van 'n gevallestudie wat in die proses gebruik gaan word.

Pick 'n Pay 'n Kleinhandelsreus

Pick 'n Pay is die grootste kruideniers- kettingwinkelkleinhandelaar in Suid-Afrika, met afsetpunte regdeur Suid-Afrika, vanaf hipermarkte tot supermarkte, klerewinkels, familiewinkels en minimarkte. In sy jaarlikse verslag is beklemtoon dat 49 nuwe winkels in 2006 geopen is, met 59 bevestig vir 2007. Al hierdie winkels moet deurlopend as 'n geïntegreerde geheel bestuur word. Pick 'n Pay se wesensverdienste van R705,6 miljoen het met 15,2% vir die jaar vermeerder en danksy die konsentrasie-effekte van aandeelterugtransaksie hoofsaaklik teen die einde van die jaar, was wesensverdienste per aandeel teen 153,02 sent op met 17.1%. Daar was 'n toename in handelswins van 16.9%, en die handelsmarge het vanaf 2.8% tot 3% toegeneem. Pick 'n Pay se stigter en voorsitter, Raymond Ackermann, is bekend as die huisvrou se vriend en sy leuse van “die verbruiker is koningin” is deur die land bekend. Pick 'n Pay se vinnige reaksie op sy sake wat die verbruiker beïnvloed, wys hy is op die verbruiker ingestel. Sy reaksie op stygings in die broodprys het Pick 'n Pay as 'n vegter vir verbruikersbelange geposisioneer. Raymond Ackerman is ook bekend vir sy stryd teen die hoë petrolpryse in die land. Die regulering van die bedryf ontstel hom, omdat dit die oliemaatskappye beskerm ten koste van die verbruiker. Pick 'n Pay demonstreer sy verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap deur verskeie opvoedkundige en welsynsgebeurtenisse te borg. Die groep is baie sigbaar in atletiek en borg die Comrades-marathon, asook in fietsry deur byvoorbeeld die Pick 'n Pay Cycle Challenge en die Argus Pick 'n Pay-fietsroete te borg. Sy voortdurende fokus is om swart ekonomiese bemagtiging (SEB) te bevorder en die groep is aktief in die ondersteuning van die ontwikkeling van klein entrepreneuriese SEB-verskaffers en familiewinkel-franchises. Pick 'n Pay het ook R8.72 miljoen aan die Kids in the Park-program gegee deur die verkoop van groen sakke.

Die volgende vrae is van 'n hoërorde kognitiewe aard wat die studente oor die gevallestudie moet kan beantwoord.

1. Motiveer hoe Pick 'n Pay aan die beginsels van die bemarkingskonsep voldoen.
2. Ontwerp 'n geïntegreerde bemarkingstrategie vir die fase waarin jy dink Pick 'n Pay hom bevind.

3. Dink jy Pick 'n Pay kom sy sosiale verantwoordelikheid genoegsaam na? Ondersteun jou antwoord deur gepaste voorbeelde te gebruik.
4. Ontwerp sekere aanvalstrategieë wat Pick 'n Pay kan gebruik om sy mededingers uit te skakel.

Die leesstuk sal aan die leeslaboratorium verskaf word vir die betrokke studente se gebruik in die leesondersteuningsperiode. Die studente sal die gevallestudie lees en daarna basiese begripsvrae beantwoord om daarmee hulle begrip van die leesstuk te toets. Die doel is om die student se leesspoed met die bepaling van sy/haar begrip daarvan te toets. Sekere woordeskat en leesstrategieë sal ook met behulp van die leesstuk getoets word.

Dieselfde gevallestudie sal aan die aanvullende fasiliteringsleiers verskaf word (vgl. par. 6.3.2) en die leiers sal die hoërorde- kognitiewe vrae fasiliteer aan die studente, ten einde hulle te lei om die antwoorde van die vrae op 'n effektiewe manier uit die leesstuk af te lei en te beantwoord. Die leiers sal ook die studente help met die analise van die leesstuk om sodoende moeilike terminologie te verklaar en toe te sien dat die leesstuk aansluit by die vorige kennis van die studente. Hulle sal byvoorbeeld help om die studente te lei om die waarde van die verskillende getalle in die teks te interpreteer en te analiseer om die onderskeie hoërorde-kognitiewe vrae te kan beantwoord. Die aanvullende fasiliteringsleiers sal slegs behulpsaam wees met die tegnieke van hoe om die stuk te analiseer en te interpreteer, en nie die gevallestudie vir die studente doen nie, maar slegs die proses fasiliteer.

Die dosent sal 'n datum gee vir die inhandiging van die opdrag en nadat dit geassesseer is aan die studente terugvoer gee oor die vrae en hulle antwoorde daarop. Vrae waar probleme ondervind is, sal weer deur die dosent behandel word en die dosent sal ook met die aanvullende fasiliteringsleiers skakel om die vrae in hulle sessies weer te fasiliteer.

6.3.2 Aanvullende fasilitering

Die kernmodule se dosente sal die beginsel van aanvullende fasilitering in die module toepas (vgl. par. 3.4.2). Dit behels dat aanvullende fasiliteringsleiers geïdentifiseer en opgelei sal word om die studente tydens fasiliteringsessies by te staan (vgl. par. 3.4.2.5). Hierdie leiers sal studente wees wat reeds die betrokke module die vorige jaar met sukses geslaag het. Die

betrokke studente sal aan die begin van elke semester die geleentheid kry om die aanvullende fasiliteringskonsep saam met die dosent aan die klas voor te stel. Tydens die sessie sal die leiers en die dosent die waarde en werking van die fasilitering aan die studente verduidelik. Studente sal daarop gewys word dat dit nie generiese akademiese ondersteuning is nie, maar dat dit bedoel is om akademiese bystand in die betrokke module te lewer. Hierdie aanvullende fasiliteringsessies sal reeds met die aanvang van die lesings begin, sodat studente die maksimum bystand in die betrokke module kan ontvang. Die aanvullende fasiliteringsleiers sal hierdie sessies in noue samewerking met die dosent beplan en aanbied, om te verseker dat dit vakspesifieke nut vir die studente inhou en nie bloot 'n heraanbieding van die les is nie. Die aanvullende fasiliteringsleiers kan verder behulpsaam wees met die voorbereiding van studente vir die behandeling en beantwoording van die gevallestudies se vrae en bystand in die klas verleen met simulasies en groepswerk wat die dosent tydens kontakssessies wil doen. Die leiers kan tydens rolspel gebruik word om aan die studente die kans te gee om waar te neem en die vrae rakende die rolspel te beantwoord. Na afloop van die rolspel kan die betrokke leiers gebruik word om die groepsbesprekings te fasiliteer. Behalwe die bevordering van sukses wat die sessies kan inhou, hou dit ook die voordeel in dat studente van mekaar leer onder toesig van die aanvullende fasiliteringsleier. Hierdie aspek bevorder portuurleer en hulpsoek aangesien die studente onder leiding van die aanvullende fasiliteringsleier die inhoud waarmee probleme in die klas ondervind word, met die medewerking van ander studente bemeester. Studente vorm ook vriendskappe wat hulle meer vrymoedig maak om by mekaar hulp te soek indien nodig.

Voorbeelde van tegnieke wat die aanvullende fasiliteringsleiers in die sessies kan gebruik, is informele vrae rakende die inhoud. Die leier kan die les inlei met 'n aantal informele vrae wat die gesprek later kan lei na 'n bespreking van die inhoud deur die groep. Die leier kan ook begripskaarte (vgl. Diagram 6.1) en 'n woordeskatmatriks (vgl. Tabel 6.1) gebruik om sekere moeilike inhoud aan die leerders te verduidelik.

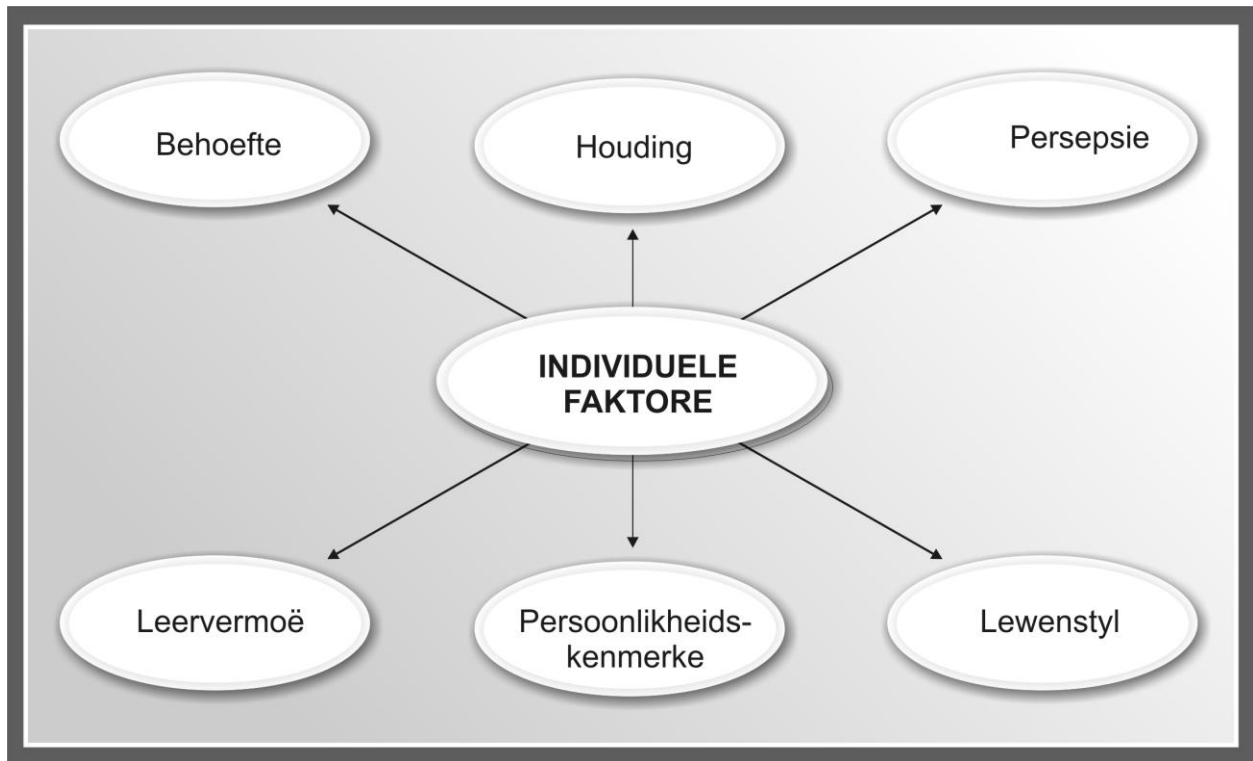


Diagram 6.1: Begripskaart van individuele faktore wat 'n invloed het op die verbruiker se besluitnemingsproses

TABEL 6.1: WOORDESKATMATRIKS VAN INDIVIDUELE FAKTORE WAT 'N INVLOED HET OP DIE VERBRUIKER SE BESLUITNEMINGSPROSES

TERM	DEFINISIE	VOORBEELD UIT HANDBOEK	NUWE VOORBEELD	TOEPASSING
Behoeftes	Dryfveer agter alle gedragspatrone	Koop brood om basiese oorlewingsbehoefte, naamlik honger, te voorsien	Sal eerste koop wat in hulle oorlewingsbehoefte voorsien en daarna kyk na sekuriteitsbehoefte, ens.	Sal nie 'n motor koop voor daar nie in die oorlewingsbehoefte voorsien is nie.
Houding				
Persepsie				
Leervermoë				
Persoonlikheidskenmerke				
Lewensstyl				

Daar is in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.4.2.6) verskeie ander maniere aangedui wat die aanvullende fasiliteringsleier kan gebruik om die studente tydens die sessies by te staan.

6.4 INTERNE AKADEMIESE ONDERSTEUNING (D4)

Die konsep van selfgereguleerde leer sal in die BSTE-modules geïmplementeer word. Selfgereguleerde leer is die vermoë om metakognitief-gewys, motiveringsgewys en gedragsgewys aktiewe deelnemers in die leerproses te wees (Zimmerman, 1986; Zimmerman, 1989:4). Metakognitief-gewys, beplan en monitor leerders wat selfgereguleerde leer toepas self, gee aan hulself opdragte en monitor en evalueer self in verskillende stadiums terwyl hulle

leer. Motiveringsgewys beskou hulle hulself as bevoeg, selfdoeltreffend en outonoom. Gedragsgewys kies, struktureer en skep hulle self omgewings vir optimale leer.

Die studente ontvang aan die begin van die semester 'n studiegids wat hulle sal help om die werk te organiseer en ook om tyds- en omgewingsbestuur te vergemaklik. Die studiegids sal in leereenhede verdeel word met vrae oor die inhoud wat die studente sal help om voorbereid en georganiseerd klas toe te kom. Die studiegids bevat aspekte wat voorberei moet word vir die betrokke klas, onder andere simulasies, groepswerk, rolspel, speletjies en debatte wat tydens die betrokke periode gedoen gaan word. Die studiegids sal ook vrae en antwoorde bevat waarmee die student hom/haarself kan evalueer in die proses van selfgereguleerde leer. Die studiegids bevat verder ekstra leeswerk soos byvoorbeeld artikels, en inligting oor webadresse en boeke om diep-leer aan te moedig.

Dosente moet tydens die kernkurrikulumperiodes toesien dat die studente bygestaan word om te lees, leer, skryf en praat binne die inhoud van die kern-kurrikulum. Dit is belangrik om hier goeie skakeling met die ander belanghebbendes te hê sodat daar nie duplisering plaasvind nie. Die dosent moet verskeie maniere gebruik om die studente te leer om deel te neem aan vakkundige gesprekke in die klas, om sodoende die ontsluiting van die inhoud te vergemaklik. Hier sal praktykgerigte voorbeelde om die inhoud te ontsluit baie waarde toevoeg. Studente moet so voorberei vir die klas dat hulle met mekaar en die dosent kan gesprek voer oor die inhoud en die praktyk. Dit sal belangstelling by die studente wek en verseker dat hulle nie net die voorgeskrewe handboek se inhoud bestudeer nie, maar ook wyer lees oor inhoudelike aspekte. Studente sal in die proses sekere vakterminologie teëkom wat hulle nie ken, en die dosent kan deur middel van bespreking van die terminologie in die klas al die studente laat baat vind daarby.

6.5 AANVULLENDE LEES- EN LEERONDERSTEUNING (D5)

Die doel van hierdie saak is om addisionele lees- en leerondersteuning aan geïdentifiseerde studente te bied en dit word verskaf na gelang van die spesifieke behoeftes van elkeen. Hierdie studente sal geïdentifiseer word met die samewerking van die kernmodule se dosent, insette deur die ander betrokke dosente, die dosent van akademiese geletterdheid en insette deur die aanvullende fasiliteringsleier. Aangesien nagenoeg 10% tot 15% van die studente

gespesialiseerde lees- en leerondersteuning benodig (Nel & Nel, 2008:7) is dit belangrik dat die kernmodule se dosent en die lees- en leerspesialiste baie nou moet saamwerk omdat die ondersteuning wat deur die lees- en leerondersteuning se spesialis aangebied word, baie deeglik gekoördineer moet word met die module-inhoud. Die duur van die lees- en leerondersteuning sal afhang van die vordering van elke betrokke student. Die aanbied van die ondersteuning sal in klein groepies studente binne dieselfde kernmodule geskied. Dit is belangrik dat die dosent op hoogte gehou word van elke student se vordering.

6.6 INTENSIEWE LEES- EN LEERONDERSTEUNING (D6)

Tydens D6 word intense lees- en leerondersteuning aan risiko-studente verskaf wat nie genoegsame vordering tydens die D3- en D5-ondersteuning getoon het nie. Hierdie intervensie vervang die lees- en leerondersteuning wat in D5 aangebied is, aangesien hierdie klein persentasie studente gewoonlik ernstige lees- en/of leerprobleme ondervind. Tydens hierdie intervensie in D6 word ondersteuning voorsien betreffende die spesifieke aspekte waarmee die geïdentifiseerde studente probleme ondervind. Hierdie ondersteuning is meer eksplisiet, intens en is ontwerp vir elke betrokke student se spesifieke behoeftes. Daar moet in die fase ook noue samewerking wees tussen die kernmodule se dosente en die lees- en leerspesialiste. Dit is ook belangrik dat die intervensie oor 'n lang tyd moet geskied en diagnostiese en weeklikse vordering moet deur middel van formatiewe assessering bepaal word om probleme te identifiseer, vordering te monitor, en om die nodige spesifieke ondersteuning te bied.

6.7 SAMEVATTING

Die akademiese ondersteuningsraamwerk soos in die hoofstuk bespreek, bied 'n raamwerk van hoe studente maksimum akademiese ondersteuning binne die vakspesifieke kernmodules in die hoërsonderwys kan verkry. Die raamwerk in die studie verskil van die akademiese ondersteuning wat tans aangebied word by die NWU se Potchefstroom-kampus deurdat alle akademiese ondersteuning deur die dosent in sy/haar kernmodules gekoördineer word, en verder is alle akademiese ondersteuning wat aan die student gebied word, vakspesifiek en nie generies van aard of selfs soos in die “Doen- niks”- model nie. Dit wys ook die belangrikheid van die dosent as koördineerder van die akademiese ondersteuning aan die studente in sy/haar

module. Verder wys dit op die belangrikheid van die verdere ondersteuning aan studente wat met sekere probleme geïdentifiseer word. Alle akademiese ondersteuning wat aan studente gebied word, moet vakspesifiek wees en nie generies van aard nie. Die raamwerk fokus spesifiek op die verbetering van akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente aan die NWU, om sodoende beter toegeruste onderwysstudente aan die praktyk te lewer. Die sukses van die raamwerk kan net gewaarborg word as die betrokke fakulteit en elke betrokke dosent eienaarskap aanvaar van die akademiese ondersteuningsraamwerk en verder verseker dat die studente die waarde daarvan insien en dit nie net as nóg 'n akademiese ondersteuningsraamwerk sien nie. Soos tereg deur Tinto (2008) gestel is: “ *Access without effective support is not an opportunity.*”

HOOFSTUK 7

BEVINDINGS EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

7.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om die belangrikste bevindings en die gevolgtrekkings van die teoretiese en empiriese studie weer te gee. Die aanbevelings vir verdere navorsing en die bydrae wat die studie lewer, word ook aangebied.

7.2 'N OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUKKE

Die hoofdoel van **Hoofstuk 1** is om 'n oriëntasie rakende die probleem van akademiese geletterdheid en die swak deurvloeyfer in Suid-Afrika, asook faktore wat bydra tot die swak deurvloeyfer te bied (vgl. par. 1.1). Verder is 'n konseptuele raamwerk waarbinne die studie afgehandel is, bespreek (vgl. par. 1.2). Hierna is 'n kort literatuur-oorsig saamgestel om die navorsingsprobleem te identifiseer en te staaf (vgl. par. 1.3). Die literatuuroorsig toon dat daar aan hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika 'n probleem bestaan rakende die deurvloeyfer en spesifiek akademiese geletterdheidsondersteuning (vgl. par. 1.1, 1.3). Hoëronderwysinstellings kan nie die probleem ignoreer nie, maar sal daadwerklike stappe moet doen om dit aan te spreek. Studente is onvoldoende voorbereid as hulle hulle studies aan hoëronderwysinstellings begin en sekondêre skole kan nie daarvoor geblameer word nie, maar hoëronderwysinstellings moet die verantwoordelikheid op hulle neem om die studente voor te berei om sukses in die sektor te behaal. Hoëronderwysinstellings moet sinvolle akademiese ondersteuning aan studente bied, ten einde te verseker dat hulle sukses in hulle studies behaal. Die literatuur toon duidelik dat akademiese ondersteuning aan die meeste hoëronderwysinstellings generies van aard is en dat 'n groot behoefte bestaan aan vakspesifieke akademiese geletterdheidsondersteuning. Navorsingsvrae en doelwitte is geformuleer om die probleem aan

te spreek (vgl. par. 1.4). 'n Kort oorsig van die navorsingsmetode is gedoen, wat in hierdie geval die gekombineerde-navorsingsontwerp behels wat beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing insluit (vgl. par. 1.5). Laastens is 'n uiteensetting van die verskillende hoofstukke as slot van die hoofstuk voorsien (vgl. par. 1.6).

Die literatuurstudie in **Hoofstuk 2** fokus op akademiese prestasie en steun binne die hoërondewysstelsel. Konstruktivisme, wat sterk fokus op leer deur te doen, te ondervind en te ontdek, is as die konseptuele onderbou van die studie bespreek (vgl. par. 2.2). Die verskillende leerbenaderings (vgl. par. 2.3) en hulle belangrikheid is bestudeer (vgl. par. 2.3.2), en daar is verder gefokus op die betekenis van oppervlakkige en diep-leer (vgl. par. 2.3.3). 'n Beskrywing van die voorgraadse studente se prestasiepatrone en die betekenisvolheid daarvan in Suid-Afrika is gegee, wat getoon het dat daar 'n probleem bestaan met betrekking tot die deurvloei-syfer van hoërondewysinstellings, veral in die geval van eerstejaarstudente (vgl. par. 2.4, 2.5). Akademiese faktore wat 'n impak op studente se prestasiepatrone het, is geanaliseer deur spesifiek te kyk na akademiese geletterdheid en selfgereguleerde leer (vgl. par. 2.6). Verder is ondersoek ingestel na by wie die verantwoordelikheid vir studente se prestasie lê, en hieruit blyk dat hoërondewysinstellings deur proaktiewe optrede self die verantwoordelikheid daarvoor moet aanvaar en nie die sekondêre skole vir die probleemsituasie te blameer nie (vgl. par. 2.7). Laastens is 'n oorsig gegee rakende die akademiese ondersteuningstelsel van die NWU (vgl. par. 2.8).

In **Hoofstuk 3** is gefokus op akademiese geletterdheidsondersteuning. Die konsep akademiese geletterdheid is gedefinieer, ten einde 'n oorsig te kry van wat akademiese geletterdheid behels (vgl. par. 3.2). Daar is verder gefokus op die verskillende akademiese geletterdheidsmodelle wat bestaan en ook wat elkeen behels. In die bespreking is gevind dat die “Doen-niks” en generiese akademiese ondersteuningsmodelle nie meer effektief is nie, en dat hoërondewysinstellings moet fokus om vakspesifieke akademiese geletterdheid aan studente te verskaf (vgl. par. 3.3). Die bestaande akademiese ondersteuningsprogramme aan die NWU is bestudeer met spesifieke verwysing na die akademiese geletterdheidsmodules (AGLA 111/121) en die aanvullende fasiliteringsprogram (vgl. par. 3.4.1, 3.4.2).

Die navorsingsontwerp en -metodologie is in **Hoofstuk 4** bespreek. Om die navorsingsvraag te beantwoord, is gebruik gemaak van 'n gekombineerde-navorsingsmetode (vgl. par. 4.3), met spesifieke verwysing na die “convergence”-ontwerp (vgl. par. 4.3.4). Die rede vir die keuse van

die hierdie navorsingsmetode is om die sterkpunte van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe te kombineer om sodoende 'n breër en meer diepgaande studie van die navorsingsprobleem te doen. Die keuse van die gemengdenavorsingsmetode het ook gelei tot die aanneming van die pragmatiese navorsingsparadigma (vgl. par. 4.3.5). Vir die kwantitatiewe deel van die empiriese ondersoek is twee vraelyste en 'n leesvaardigheidstoets gedoen om die leer- en motiveringstrategieë, leerbenaderings en leesvaardighede van die deelnemers te bepaal (vgl. par. 4.4). In die kwalitatiewe deel van die ondersoek is fokusgroep-onderhoude en individuele onderhoude met verskeie rolspelers gevoer (vgl. par. 4.5).

Die resultate van die kwantitatiewe ondersoek, asook 'n volledige ontleding van die fokusgroep-onderhoude en individuele onderhoude is in **Hoofstuk 5** weergegee. Die kwantitatiewe data is in tabelvorm aangebied in tema-relevante afdelings en kategorieë en 'n interpretasie van die data het gevolg. Daarna is die kwalitatiewe bespreking van die data rakende die verskillende afdelings ook gedoen. Die eerste afdeling behels die akademiese leesprofiele van EBW-onderwysstudente (vgl. par. 5.2), gevolg deur 'n bespreking van die akademiese leerprofiele van EBW-onderwysstudente (vgl. par. 5.3). Daarna is 'n vergelyking van die lees- en leerprofiele van eerste- tot vierdejaarstudente gedoen (vgl. par. 5.4). Laastens is die verband tussen die lees- en leerprofiele en akademiese prestasie soos bepaal deur die modulepunt van die EBW-onderwysstudente weergegee (vgl. par. 5.5).

In **Hoofstuk 6** is 'n akademiese ondersteuningsraamwerk vir EBW-onderwysstudente saamgestel en bespreek. Die doel met die model is om vakdisipline-spesifieke akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente te bied. Hierdie ondersteuning is uiteindelik daarop gerig om die studente gereed te maak sodat hulle optimaal baat by die leeromgewing kan vind.

Die belangrikste bevindings van die studie word vervolgens in paragraaf 7.3 bespreek, waarna die aanbevelings vir verdere navorsing in paragraaf 7.4 voorsien word.

7.3 NAVORSINGSBEVINDINGS

Hierdie afdeling word opsommend gebaseer op die eerste drie navorsingsvrae soos vervat in hoofstuk 1.

7.3.1 Teoretiese bevindings

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat daar verskeie faktore is wat 'n invloed uitoefen op akademiese geletterdheid en die ontwikkeling daarvan. Die **deurvloeyfer** van Suid-Afrikaanse hoërondewysinstellings is baie swak aangesien baie min studente hulle studies binne die voorgeskrewe tydperk suksesvol voltooi. Die sprong van sekondêre skole na hoërondewys is groot, en die studente se Gr. 12-uitslae is nie 'n ware **beeld** van hulle vermoë nie. Hoërondewysinstellings laat studente toe wat in 'n mindere mate voorbereid is vir die uitdagings wat aan hulle gestel sal word in hierdie nuwe leeromgewing, bloot om daarmee die **diversiteit** van studente op die kampus te verseker. Die verantwoordelikheid van akademiese ondersteuning aan studente is die **verantwoordelikheid** van die hoërondewysinstellings. Baie hoërondewysinstellings bied nog steeds **generiese akademiese geletterdheids-ondersteuning** aan studente en dit slaag selde in die doel. Studente beskou **generiese akademiese ondersteuning** as nie van waarde tot hulle kursus nie, en woon gewoonlik hierdie klasse swak by. **Generiese akademiese ondersteuning** is nie meer effektief nie en daar moet van vakdisipline-spesifieke akademiese ondersteuning gebruik gemaak word. Studente sien **akademiese geletterdheid wat vakspesifiek** is as deel van die kurrikulum en ook as van waarde vir hulle studies en daarom woon hulle hierdie klasse by. **Dosente** sien akademiese geletterdheid as die verantwoordelikheid van die hoërondewysinstellings en hulle verantwoordelikheid as bloot die oordra van kennis aan studente. **Dosente** moet 'n leeromgewing skep waar studente deur hulle eie ervaring toegelaat en gelei word om die nodige kennis te verwerf. **Selfgereguleerde leer** help studente om op selfstandige wyse komplekse probleme af te breek in eenvoudiger stappe en om meer te wil leer oor sekere aspekte van belang, en dit moet aangemoedig word. Die volg van 'n **diepleerbenadering** is meer effektief as die volg van 'n oppervlakkigeleerbenadering. Studente wat meer geneig is om 'n **diepleerbenadering** te volg, is ook meer geneig om **selfgereguleerde leer** toe te pas.

7.3.2 Empiriese bevindings

7.3.2.1 Leesvaardighede

Studente se leesvermoë met die nodige begrip is oor die algemeen swak. Die studente aan die NWU wat getoets is, voldoen nie aan die gestelde norme soos gestel deur die NWU wat

leesvaardigheid met begrip behels nie. Die leesvermoë van die EBW-onderwysstudente het wel in 'n geringe mate verbeter vanaf hulle eerste na die vierde jaar. Studente moet intensiewe vakdisipline-gebaseerde leesvaardigheidsondersteuning verkry regdeur hulle studiejare. Daar bestaan 'n verband tussen die lees- en leerprofiel van EBW-onderwysstudente en hulle akademiese prestasie. Hoe beter studente kan lees, hoe beter is hulle begrip en hoe beter is hulle akademiese prestasie. Rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) sien studente se leesvermoë as 'n belangrike aspek vir sukses.

7.3.2.2 *Motivering en leerstrategieë*

Studente glo in hulle eie vermoë en blameer nie eksterne faktore vir mislukkinge nie. Rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) wys ook daarop dat studente moet verantwoordelikheid vir hulle eie prestasie en daad neem, en nie ander faktore vir mislukkinge blameer nie. Kritiesedenkvaardighede en probleem-oplossingsvaardighede moet ontwikkel word by studente. Studente moet geleer word, asook bygestaan word met die koppeling van vorige kennis aan nuwe kennis, en praktykgebaseerde voorbeelde is hier van groot belang.

7.3.2.3 *Leerbenadering*

Studente kies na gelang van die leerinhoud en die module watter leerbenadering gevolg sal word om hulle sukses in bepaalde modules te verseker en is meer geneig om 'n oppervlakkige-eerder as 'n diepleerbenadering te volg. Hulle leer werk daarom net om sukses te behaal, en sal slegs as hulle dink dit is van belang wyer oor aspekte rakende die modules lees. Rolspelers soos besighede (privaat sektor) en skole (praktyk) voel ook dat 'n diepleerbenadering aangemoedig moet word by studente sodat hulle wyer sal lees oor aspekte van belang.

7.4 AKADEMIESE STEUNRAAMWERK AAN EBW-ONDERWYS-STUDENTE

Die doel van die akademiese steunraamwerk is om vakspesifieke akademiese ondersteuning aan studente te verskaf en nie generiese akademiese ondersteuning soos tans by baie hoërsonderwysinstellings aangebied word nie. Die dosent staan sentraal in die akademiese

ondersteuningsproses en moet alle aktiwiteite koördineer. Die siftingsproses moet deur alle studente aan die begin van die jaar afgelê word om sodoende 'n profiel van elke student saam te stel. Die dosent moet die klaskamer, inhoud en assessering so organiseer dat dit studente motiveer om meer en wyer te lees as wat van hulle verwag word, en moet ook ten alle tye die studente aanmoedig om die diepleerbenadering te volg. Dosente sal met AGLA-dosente koördineer om die relevante aspekte wat hulle in hulle module aanbied vakspesifiek te hou. Verder sal hulle van aanvullende fasilitering gebruik maak om studente buite die klaskamer by te staan in die ontsluiting van die vakinhoud en moeilike begrippe. Binne die klas (intern) sal dosente ook akademiese ondersteuning aan die studente bied deur byvoorbeeld speletjies, rolspel, groepswerk en simulaties, asook praktykgerigte voorbeelde. Om die akademiese ondersteuning verder te versterk, sal studente aan die praktyk blootgestel word. Die studente sal 'n projek in die sakesektor doen wat aan die einde van die jaar geassesseer word. Naas die WIL in die skole sal studente verdere blootstelling in verskeie aspekte van die skoolpraktyk kry. Studente met lees- en leerprobleme sal geïdentifiseer word en ter ondersteuning gespesialiseerde lees- en/of leer-ondersteuning in die konteks van die vakdissipline.

7.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Aangesien die studie slegs 'n raamwerk vir akademiese ondersteuning aan EBW-onderwysstudente bied, kan die raamwerk geïmplementeer word deur 'n longitudinale studie te doen deurdat die vordering en prestasie van die cohort-studente vanaf hulle eerste tot vierde jaar gemonitor word. Daar word aanbeveel dat die inhoud soos vervat in die raamwerk verfyn en uitgebou word deur onder andere die skryf van vakspesifieke AGLA-modules, vakspesifieke leesvaardigheidsontwikkeling, groter klem op diep-leer in die klas, die verfyning van die gebruik en opleiding van aanvullende fasiliteringsleiers. Verder word aanbeveel dat die raamwerk geïmplementeer word en moontlik as 'n vertrekpunt vir verdere navorsing dien.

7.6 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Baie hoëronderwysinstellings bied nog generiese akademiese ondersteuning aan die studente wat duidelik verwyderd is van die vakdissipline. Hierdie studie beklemtoon die belangrikheid van vakspesifieke akademiese ondersteuning en die verskeidenheid maniere waarop dit

aangebied kan word. Gevolglik kan hierdie studie 'n belangrike bydrae lewer om hoërondewysinstellings te oortuig van die belangrikheid van vakdissipline akademiese ondersteuning en die aanbod daarvan. Die hoop word uitgespreek dat die implementering van hierdie raamwerk daartoe sal bydra om die deurvloeiwyse aan hoërondewysinstellings te verbeter. Verder dat meer akademies geletterde onderwysers aan die praktyk afgelewer sal word, wat op sy beurt sal sorg dat die onderwysers uiteindelik beter akademies geletterde leerlinge sal oplei. Met die nodige veranderinge en aanpassings kan hierdie raamwerk ook met vrug in ander vakgebiede gebruik word.

7.7 SLOT

Die akademiese steunraamwerk vir EBW-onderwysstudente bied duidelike riglyne oor hoe om studente in hulle studiejare by te staan deur die aanbod van vakspesifieke akademiese ondersteuning, en om sodoende te verseker dat hulle baat vind by die akademiese ondersteuning en ook die nut daarvan in hulle verskillende modules kan insien. Die beklemtoning van vakspesifieke akademiese ondersteuning word deurgaans gedoen en die hoop word uitgespreek dat hoërondewysinstellings die waarde van hierdie soort ondersteuning kan insien, asook dat die instellings sal verseker dat studente die maksimum voordeel trek uit die akademiese ondersteuning wat aan hulle gebied word.

BIBLIOGRAFIE

ALLAN, J. & CLARKE, K. 2007. Nurturing supportive learning environments in higher education through the teaching of study skills: to embed or not to embed? *International journal of teaching and learning in higher education*, 19(1):64-76.

AL-OTHTMAN, N.M.A. 2003. The relationship between online reading rates and performance on proficiency tests. *The reading matrix*, 3(3):120-136.

AMIGONI, D. & SANDERS, J. 2003. Get set for English literature. Edinburgh: Edinburgh University Press.

ANASTASI, A. 1998. Psychological testing. 6th ed. New York, NY: Macmillan.

ANDERSON, G. & BOUD, D. 1996. Extending the role of peer learning in university courses. *Research and development in higher education*, 19(1):15-19.

ANDERSON, V. 2004. Research methods in human resource management. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

ANDRADE, M. 2001. Guidelines for establishing adjunct courses at the university level. *Tesol journal*, 10(2):34-39.

ARENDALE, D.R. 1997. Understanding the supplemental instruction (SI) model. <http://www.tc.umn.edu/~arendoll/Sioverview94.pdf> Date of access: 28 Aug. 2010.

ASHTON, P.T. 1992. Editorial. *Journal of teacher education*, 43(5):322.

BABBIE, E. & MOUTON, J. 2001. The practice of human research. Oxford: Oxford University Press.

BAIK, C. & GREIG, J. 2009. Improving academic outcomes of undergraduate ESL students: the case for discipline based academic skills programs. *Higher education research and development*, 28(4):401-416.

BALDAUF, R. 1997. Tertiary literacy policies: needs and practice. (In Golebiowski, Z., ed. Selected Proceedings of the First National Conference on Tertiary Literacy: Research and Practice, Vol. 1: Academic discourse across disciplines and cultures. Melbourne: Victoria University of Technology. p. 1-19.

BANDURA, A. 1986. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2):248-287.

BANDURA, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2):117-148.

BANDURA, A. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York, NY: W.H. Freeman.

BECHER, T. 1989. Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Buckingham: Open University Press/SRHE.

BECHER, T. & TROWLER, P. R. 2001. Academic tribes and territories. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BEDNAR, A., CUNNING, D., DUFFY, T. & PERRY, D. 1992. Theory into practice: how do we link? Constructivism and technology of instruction: a conversation. London: Lawrence Erlbaum.

BEISHUIZEN, J., STENTJESDIJK, E. & VAN PUTTEN, K. 1994. Studying textbooks: effects of learning styles, study tasks and instruction. *Learning and Instruction*, 4(2):151-174.

BEKKER, A. 2004. Let's go Dutch, March/April. <http://www.testfocus.co.za> Date of access: 9 Jun. 2010.

BERGE, Z.L. 1999. Interaction in post-secondary web-based learning. *Educational technology*, 39(1):5-11.

BERK, L. 1992. Children's private speech: an overview of theory and status of research. (In Berk, L.E. & Diaz, R., eds. Private speech: from social interaction to self regulation. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 17-54.)

BIGGS, J. 1978. Individual and group differences in study processes. *British journal of educational research psychology*, 48(3):266–279.

BIGGS, J. 1982. Student motivation and study strategies in university and college of advanced education populations. *Higher education research and development*, 1(1):35-55.

BIGGS, J. 1987. Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

BIGGS, J. 1989. Approaches to enhancement of tertiary teaching. *Higher education research and development*, 8(1):7-25.

BIGGS, J. 1993. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British journal of educational psychology*, 63(1):3-19.

BIGGS, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3):347-364.

BIGGS, J.B. 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press.

BIGGS, J. 2003. Teaching for quality learning at University. Buckingham: SRHE and Open University Press.

BIGGS, J., KEMBER, D. & LEUNG, D.Y.P. 2001. The Revised Two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1):133-149.

BIGGS, J. & KIRBY, J.R. 1984. Differentiation of learning process within ability groups. *Educational psychology*, 4(1):21-39.

BIGGS, J. & RIHN, B.A. 1984. The effects of intervention on deep and surface approaches to learning. (In Kirby, J., ed. *Cognitive strategies and educational performance*. New York, NY: Academic Press. p. 279-293.)

BIGGS, J. & TELFER, R. 1987. *The process of learning*. Sydney, Australia: Prentice Hall.

BITZER, E. 2005. First year students perception of generic skills competence and academic performance: a case study at one university. *South African journal of higher education*, 19(3):172-187.

BLANC, R.A., & MARTIN, D.C. 1994. Supplemental instruction: increasing student performance and persistence in difficult academic courses. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 69(6):452-454.

BLAT, C., MYERS, S., NUNNALLY, K. & TOLLEY, P. 2001. Successfully applying the supplemental instruction model to sophomore-level engineering courses. Proceeding of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. <http://soa.asee.org/paper/conference/paper-view.cfm?id=16432> Date of access: 21 Jan 2011.

BLOOM B. S. 1956. [Taxonomy of Educational Objectives, Handbook](#) : The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

BLYTHMAN, M. & ORR, S. 2002. A joined-up approach to student support. (In Peelo, M. & Wareham, T., ed. *Failing students in higher education*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press. p. 38-47.)

BOEKAERTS, M. 2001. Context sensitivity: activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. (In Volet, S. & Jarvela, S., eds. *Motivation in learning contexts: theoretical and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon Press. p. 17-31.)

BONG, M. 2001. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrolment intentions. *Contemporary educational psychology*, 26(4):553-570.

BOOTH, A. 1993. Learning history in universities: student views on teaching and assessment. *Studies in higher education*, 18(2):227-235.

BORDONARO, K. 2008. Exploring the connections between information literacy and writing for international students. *Journal of information literacy*, 2(2).

<http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/RA-V2-12-2008-1> Date of access: 12 Sep. 2010.

BOUD, D., COHEN, J. & SAMPSON, J. 2001. Peer learning in higher education. London: Kogan Page.

BOWDEN, J. & MARTON, F. 1998. The university of learning. London: Kogan Page.

BOWENS, W., CHINGOS, M. & McPHEARSON, M. 2009. Crossing the finish line: completing college at America's public universities. Princeton, NJ: Princeton University Press.

BOWLES, T.J., MCCOY, A.C. & BATES, S.C. 2008. The effect of supplemental instruction on timely graduation. *College student journal*, 42(30):843-859.

BRETAG, T. 2001. Integrating ESL in the curriculum and in the faculty. Paper presented at the Changing Identities (Language and Academic Skills) Conference, Wollongong University, 29-30 Nov.

BRETAG, T. & KOOYMANS, R. 2002. Internationalisation and the role of TESOL in tertiary business education. *TESOL in context*, 12(1):10-14.

BRITTON, B.K. & TESSOR, A. 1991. Effects of time management practices on college grades. *Journal of educational psychology*, 83(3):405-410.

BROCK, T. 2010. Young adults and higher education: barriers and breakthroughs to success. *Future of children*, 20(1):109-132.

BURNARD, P. 1996. Teaching the analysis of textual data: an experiential approach. *Nurse education today*, 16(4):278–281.

BUSH, T. 2002. Authenticity – reliability, validity and triangulation. (In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., eds. *Research methods in educational leadership and management*. London: Paul Chapman. p. 59-72.)

BUTLER, D. & WINNE, P. 1995. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Research of educational review*, 65(3):245-281.

BUTLER, H.G. & VAN DYK, T.J. 2004. An academic language intervention for first year engineering students. *Southern African linguistics and applied language studies*, 22(1&2):1-8.

BYRNE, M., FLOOD, B. & WILLIS, P. 2002. The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting education*, 11(1):27-42.

CAPSTICK, S. & FLEMING, H. 2001. Peer assisted learning in an undergraduate hospitality course: second year students supporting first year students in group learning. *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*, 1(1):69-75.

CAPSTICK, S., FLEMING, H. & HURNE, J. 2004. Implementing peer assisted learning in higher education: the experience of a new university and a model for the achievement of a mainstream programme.
<http://pal.bournemouth.ac.uk/documents/implmntng%20pal%20article61.pdf> Date of access: 20 Apr. 2011.

CARLIN, M.B. & CIACCIO, L. 1997. Improving high school students performance via discovery learning, collaboration and technology. *THE journal*, 24(10):62-66.

CARVER, C. & SCHEIER, M. 1981. Attention and self-regulation: a control theory approach to human behavior. New York, NY: Springer-Verlag.

CARVER, R.P. 1990. *Reading rate: a review of research and theory*. Boston: Academic Press.

CASAS, M. 2006. Implementing constructivist web-based learning and determining its effectiveness on a teacher preparation course. *Journal of educators online*, 3(2), Jul. <http://www.thejeo.com/Volume3Number2/CasasFinal.pdf> Date of access: 26 Apr. 201.

COUNCIL OF HIGHER EDUCATION (CHE). 2004. South African Higher Education in the first decade of democracy. Pretoria.

COUNCIL OF HIGHER EDUCATION (CHE). 2007. A case for improving teaching and learning in South African higher education. Pretoria.

CHEN, C.S. 2002. Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information technology, learning, and performance journal*, 20(1):11-25.

CHYE, S., WALKER, R.A. & SMITH, I.D. 1997. Self-regulated learning in tertiary students: the role of culture and self-efficacy on strategy use and academic achievement. <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm> Date of access: 20 Aug.2010.

CLARENCE-FINCHAM, J. 2000. Cummins contribution to the understanding of language learning and achievement at school. (*In* Inglis, M., Thomson, C. & Macdonald, A., eds. Language in learning and teaching (LILT). Pietermaritzburg: University of Natal Press. p. 141-145.)

CLIFF, A., YELD, N. & HANSLO, M. 2003. Assess the academic literacy skills of entry level of entry level students using the placement test in English for educational purposes (PTEEP). Paper delivered at the European Association for Research in Learning and Instruction Biennial Conference.

CO, M.J. & MITCHELL, B. 2006. Entrepreneurship education in South-Africa: a nationwide survey. *Education and training*, 48(5):348-359.

COCHRANE, K., MAHONY, M.J., BONE, Z. & JOHNSON, S. 1999. Capabilities, constructivism and portfolios: working towards a fresh approach to curriculum design in management education. Paper presented at HERDESA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 Jul.

COHEN, J. 1977. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (revised edition). New York: Academic Press.

COHEN, L, MANION, L. & MORRISON, K. 2007. Research methods in education. 6th ed. London: Routledge.

COLLINS, K.M.T. & O'CATHAIN, A. 2009. Ten points about mixed methods research to be considered by the novice researcher. *International journal of research approaches*, 3(1):2-7.

CONGOS, D.H., LANGSAM, D.M., & SCHOEPS, N. 1997. Supplemental instruction: a successful approach to learning how to learn college introductory biology. *Journal of teaching and learning*, 2(1):2-17.

COOPER, P. & VAN DYK, T. 2003. Measuring vocabulary: a look at different methods of vocabulary testing. *Perspectives in education*, 21(1):67-80.

CORNO, L. 1993. The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher*, 22(2):14-22.

COTTRELL, S. 2001. Teaching study skills and supporting learning. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

COUCHMAN, J.A. 2008. Who am I now? Accommodating new higher education diversity in supplemental instruction. *Australian journal of peer learning*, 1(1):80-90.

CRAIK, F.I.M. & LOCKHART, R.S. 1972. Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6):671-684.

CRESWELL, J.W. 2003. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 2nd ed. London: Sage.

CRESWELL, J.W. 2008. Qualitative and mixed methods research. Presentation delivered at University KwaZulu Natal, 15 Oct.

CRESWELL, J. W. 2009. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

CRESWELL, J.W. & PLANO CLARK, V.L. 2007. Designing and conducting mixed method research. Thousand Oaks, CA: Sage.

CRESWELL, J.W., PLANO CLARK, V.L., GUTMANN. M. & HANSON. W. 2003. Advanced mixed methods research designs. (In Tashakkori, A. & Teddlie, C., eds. Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 209-240.)

CROOKS, T.J. 1988. The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of educational research*, 58(4):438-481.

DALEY, C.E. & ONWUEGBUZIE, A.J. 2004. Attributions toward violence of male juvenile delinquents: a concurrent mixed methodological analysis. *Journal of Social Psychology*, 144(6):549-570.

DALOZ, L. 1986. Effective teaching and mentoring. San Francisco: Jossey-Bass.

DANCER, D., MORRISON, K. & SMITH, M. 2007. Measuring the impact of peer assisted learning programs on student's academic performance in econometrics. Proceedings of the Forum on Quantitative Analysis of Teaching and Learning in Higher Education in Business, Economics and Commerce, University of Melbourne, 19-42.

DART, B.C. & CLARCKE, J.C. 1991. Helping students becoming better learners: a case study in teaching education. *Higher education*, 22(3):317-335.

DAWSON, P., LOCKYER, L. & BRIAN, F. 2007. Supporting first year students supporters: an online mentoring model for supplemental instruction leaders. (In Thomas, J., ed. Engage, regenerate and experiment: 10th Pacific Rim First Year in Higher education Conference, Brisbane, Australia. p. 1-10.)

DECI, E. & RYAN, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Press.

DEEDS, D. & ALLEN, C.S. 2000. A new paradigm in integrated math and science courses. *Journal of college science teaching*, 30(3):178-184.

DE KLERK, E., VAN DEVENTER, I. & VAN SCHALKWYK, S. 2006. Small victories over time: the impact of an academic development intervention at Stellenbosch University. *Education as change*, 10(2):149-169.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S., eds. 2005. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

DEPARTEMENT van ONDERWYS **kyk** SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys.

DEPARTMENT of EDUCATION **see** SOUTH AFRICA. Department of Education.

DEVELOPMENT POLICY RESEARCH UNIT **see** UNIVERSITY OF CAPE TOWN. School of Economics. Development Policy Research Unit.

DEVEREUX, L. & WILSON, K. 2008. Scaffolding literacies across the Bachelors of Education programme: an argument for a course-wide approach. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 36(2):121-134, May.

DE VOS, A.S. 2002. Research at grass roots: for the social science and human service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

DWECK, C. 1988. Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10):1040-1048.

DEY, I. 1993. Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.

DIAZ, R. 1992. Methodological concerns in the study of private speech. (In Berk, L.E. & Diaz, R., eds. Private speech: from social interactions to self-regulation. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 55-81.)

DILLON, A. 1992. Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10):1297-1326.

DONELAN, M. & WALLACE, J. 1998. Peer support programmes: a truly co-operative initiative. (In Dolan, J., Castley, A.J., eds. Students supporting students: SEDA paper 105, Birmingham, Staff and Educational Development Association. p. 11-22.)

DOWLING, L. & RYAN, O. 2007. Academic skills development and the enhancement of the learning experience. <http://www.aishe.org/events/2006-2007/conf2007/proceedings/paper-32.pdf> Date of access: 10 Aug 2010.

DOWNE-WAMBOLDT, B. 1992. Content analysis: method, applications and issues. *Health care for women international*, 13(3):313-321.

DRUMMOND, I., NIXON, I. & WILTSHIRE, J. 1998. Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality assurance in education*, 6(1):19-27.

DU BOULAY C. 1999. Continuing professional development: some new perspectives. *J Clin Pathol*, 52:162-164.

DUCKWELL, J.M., ARNOLD, L. & HAYES, J. 1991. Approaches to learning by undergraduate students: a longitudinal study. *Research in higher education*, 32(1):1-13.

DURKIN, K. & MAIN, A. 2002. Discipline-based study skills support for first year undergraduate students. *Active learning in higher education*, 3(1):24-39.

DYNE, A.M., TAYLOR, P.G. & BOULTON-LEWIS, G.M. 1994. Information processing and the learning context: an analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British journal of education psychology*, 64(3):359-372.

EINFALT, J. & TURLEY, J. 2009. Engaging first year students in skill development: a three collaborative model in action. *Journal of academic language and learning*, 3(2):105-116.

ELANDER, J. 2003. A discipline-based undergraduate skills module. *Psychology learning and teaching*, 3(1):48-55.

ELEY, M.G. 1992. Differential adoption of student approaches within individual students. *Higher education*, 23(3):231-254.

ELMBORG, J. 2006. Libraries in the contact zone: on the creation of educational space. *Reference & user services quarterly*, 46(1):56-64.

EMMER, E.T. & GERWELS, M.C. 2002. Cooperative learning in elementary classrooms: teaching practices and lesson characteristics. *The elementary school journal*, 103(1):75-92.

ENSHER, E.A., THOMAS, C., & MURPHY, S.E. 2001. Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: a social exchange perspective. *Journal of business and psychology*, 15(3):419-438.

ENTWISTLE, N.J. 1981. *Styles of learning and teaching: an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: Wiley.

ENTWISTLE, N.J. 1988. Motivational factors in students approaches to learning. (*In* Schmeck, R.R., ed. *Learning strategies and learning styles*. New York, NY: Plenum Press. p. 21-51.)

ENTWISTLE, N.J. 1991. Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher education*, 22(3):201-204.

ENTWISTLE, N.J. 1997. Contrasting perspectives on learning. (In Marton, F., Hounsell, D.J. & Entwistle, N.J., eds. The experience of learning. 2nd ed. Edinburgh: Scottish Academic Press. p. 3-22.)

ENTWISTLE, N.J. & ENTWISTLE, A.C. 1991. Contrasting from of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher education*, 22(2):205-227.

ENTWISTLE, N.J. & TAIT, H. 1990. Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher education*, 19(2):169-194.

ENTWISTLE, N. & WATERSTON, S. 1998. Approaches to studying and levels of processing in university students. *British journal of education psychology*, 58(3):258-265.

ETTER, E.R., BURMEISTER, S.L. & ELDER, R.J. 2000. Improving student performance and retention via supplemental instruction. *Journal of accounting*, 18(4):355-368.

FAYOWSKI, V. & MACMILLAN, P. 2008. An evaluation of the supplemental instruction programme in a first year calculus course. *International journal of mathematical education in science & technology*, 39(7), 843-855.

FERGUSON-HESSLER, M.G.M. & DE JONG, T. 1993. Does physics instruction foster university students cognitive processes? A descriptive study of teachers activities. *Journal of research in science teaching*, 30(7),681-696.

FONTANA, A. & FREY, J.H. 2005. The interview: from neutral stance to political involvement. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 695-727.)

FOX, E., DINSMORE, D.L., MAGGIONI, L. & ALEXANDER, P.A. 2009. Factors associated with undergraduates success in reading and learning from course texts. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 13 - 17Apr.

FOX, R. & RADLOFF, A. 1997. How can we unstuff the curriculum? (In Pospisil, R. & Willcoxson, L., eds. The proceedings of the sixth Annual Teaching Learning Forum. Perth, WA: Academic Services Unit, Murdoch University. p. 118-123.)

FOXCROFT, C.D. & STUMPF, R. 2005. What is matric for? Paper and presentation to the Umalusi and CHET Seminar on "Matric: What is to be done?", Pretoria, 23 Jun.

FRASER, W.J. & KILLEN, R. 2003. Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently? *South African journal of education*, 23(4):254-263.

FRASER, W.J. & KILLEN, R. 2005. The perception of students and lecturers of some factors influencing academic performance at two South African universities. *Perspectives in education*, 23(1):25-40.

FREEMAN, M., De MARRAIS, K., PREISSLE, J., ROULSTON, K. & ST. PIERRE, E.A. 2007. Standards of evidence in qualitative research: an incitement to discourse. *Educational researcher*, 36(1):25-32, Jan/Feb.

FRIEND, R. 2000. Teaching summarization as a content-reading strategy. *Journal of adolescent and adult literacy*, 44(4):320-329.

GADZELL, B.M., GINTHER, D.W. & WILLIAMSON, J.D. 1986. Study skills, learning processes and academic achievements. *Psychological reports*, 61(1):167-172.

GAMACHE, P. 2002. University students as creators of personal knowledge: an alternative epistemological view. *Teaching in higher education*, 7(3):277-293.

GANOBCSIK-WILLIAMS, L. 2006. Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models. London: Palgrave Macmillan.

GARCIA, T. 1995. The role of motivational strategies in self-regulated learning. (In Menges, R.J. & Svinicki, M.D., eds. Understanding self-regulated learning: new directions for teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 3-12.)

GARCIA, T. & PINTRICH, P. 1994. Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. (In Schunk, D.H. & Zimmerman, B., eds. *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 127-153.)

GASKILL, P.J. & MURPHY, P.K. 2004. Effects on a memory strategy on second-graders' performance and self-efficacy. *Contemporary educational psychology*, 29(1):27-49.

GIBBS, G. 1992. *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services.

GIBSON, C. 2007. Information literacy and IT in fluency: convergences and divergences. *Information literacy and instruction*, 46(3):23-59.

GLYNN, S.M. & MUTH, K.D. 1994. Reading and writing to learn science: achieving scientific literacy. *Journal of research in science teaching*, 31(9):1057-1073.

GOLIGHTLY, A. 2005. Kritieria en strategieë vir die optimering van kontaktyd in die bereiking van leeruitkomste in die geografie-opleiding van onderwysstudente. Potchefstroom: NWU, Potchefstroom-kampus. (Proefskrif - D.Phil.)

GOODALL, D. 1996. Academic franchising: some pointers for improving practice. *Library management*, 17(4):4-9.

GOODIER, C. & PARKINSON, J. 2005. Discipline-based academic literacy in two contents. *SAALT journal for language teaching*, 39(1):66-79.

GOULD, J.D. & GRISCHKOWSKY, N. 1986. Does visual angle of a line of characters affect reading speed? *Human factors*, 28(2):165-173.

GOUWS, S. & VAN DER MERWE, A. 2002. Managing student retention through the assessment of cost quality. *South African journal of higher education*, 18(1):252-264.

GREEN, A. 2006. University challenge: dynamic subject knowledge, teaching and transition. *Arts and humanities in higher education*, 5(3):275-290.

GRONDWET *kyk* SUID-AFRIKA.

GUELLENZOPH, L.E. 2003. The integration of constructivist theory and socialization to distance (online). *Delta Pi Epsilon journal*, 45(3):173-182.

HAGGIS, T. & POUGET, M. 2002. Trying to be motivated: perspectives on learning from younger students accessing higher education. *Teaching in higher education*, 7(3):323-336.

HAIDT, J. & RODIN, J. 1999. Control and efficacy as interdisciplinary bridges. *Review of general psychology*, 3(4):317-337.

HAIR, J.F., BUSH, R.P. & ORTINAU, D.J. 2003. Marketing research within a changing information environment. 2nd ed. Boston: McGraw-Hill Irwin.

HANNAN, A. & SILVER, H. 2000. Innovating in higher education: teaching, learning and institutional cultures. Buckingham: Open University Press/SRHE.

HARDMAN, J. & NG'AMBI, D. 2003. A questioning environment for scaffolding learners questioning engagement with academic text: a university case study. *South African journal of higher education*, 17(2):139-146.

HARGROVE, S.B. 2010. Fluency training to improve the reading skills of middle school English language learners. *TNTESOL journal*, 3(4):8-22.

HAMILTON, R., & GHATALA, E. 1994. *Learning and instruction*. New York: Mc Graw-Hill.

HASBROUK, J. 2007. What is reading fluency? http://www.jhasbrouck.com/q_a.html#f1 Date of access: 15 Feb. 2011.

HECKHAUSEN, H. 1991. Motivation and action (P.K. Leppman, Trans.). Berlin: Springer-Verlag.

HEIKKILA, A. & LONKA, K. 2006. Studying in higher education: students approach to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1):99-117.

HENDERSON, R. & HIRST, E. 2006. How sufficient is academic literacy? Re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. Paper delivered at the AARE Conference, Adelaide, South Australia, 27-30 November.

HENDRICKS, M., & QUINN, L. 1998. Use of sources in student writing: A case study. In *Conference proceedings of the South African Association of Applied Linguistics*. University of Natal.

HENDRY, C. & FARLEY, F. 2006. Essential skills for students who are returning to study. *Nursing standard*, 21(6):44-48, Oct.

HENNING, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

HENNING, E., MAMIANE, A. & PHEME, M. 2001. Entering the academy as the “other”: writing composition and the bridge to the discourse community. *South African journal of higher education*, 15(1):109-128.

HENNING, E. & VAN RENSBURG, W. 2002. Academic development in writing composition: beyond the limitations of a functionalist and pragmatic curriculum. *Journal for language teaching*, 36(1):82-90.

HICKS, M. & GEORGE, R. 2001. Making connections: the changing identities of learning support at University of South Australia. <http://larning.ouw.edu.au/LAS2001/index.htm>
Date of access: 8 Sep. 2010.

HIGGINS, B.A. 2000. An analysis of the effects of integrated instruction of metacognitive and study skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students. Miami: Miami University. (Thesis – Masters). (ERIC reproduction service, no. ED447152).

HOOK, P., & JONES, S. 2002. The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives* 28(1): 9-14.

HSIEH, H.F. & SHANNON, S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9):1277-1288.

HURLEY, M. & GILBERT, M. 2008. Basic SI model. (In Stone, M.E. & Jacobs, G., eds., Supplemental instruction: improving first-year student success in high-risk courses. (The First-Year Experience Monograph Series No. 7). University of South Carolina: National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. p. 1-9.)

HURLEY, M., JACOBS, G. & GILBERT, M. 2006. The basic SI model. *New directions for teaching and learning*, [Special issue], Issue 106:11-22.

HUXLEY, A. 2009. Mixed methods research. (In Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. & Sorensen, C. Introduction to research in education. Florence: Cengage Learning Inc. p. 558-573.)

HYLAND, K. 2004. Genre and second language writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.

IVANKOVA, N.V., CRESWELL, J.W. & PLANO CLARK, V.L. 2007. Foundations and approaches to mixed methods research. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 253-282.)

JACKSON, H. & MOLLOY, G. 1985. Some effect of feedback alone and four types of selfconsequation on selected measures of problem solving. *Perceptual and motor skills*, 61(3):1005-1006.

JACOBS, C. 2005. On being a insider on the outside: new spaces for integrating academic literacy's. *Teaching in higher education*, 10(4):475-487.

JACOBS, C. 2007. Mainstreaming academic literacy teaching: improving for how academic development understands its work in higher education. *South African journal of higher education*, 21(7):870-881.

JACOBS, G., HURLEY, M. & UNITE, C. 2008. How learning theory creates a foundation for SI leader training. *Australian journal for peer learning*, 1(1):6-12.

JAFFER, S., NG'AMBI, D. & CZERNIEWICZ, L. 2007. The role of ICTs in higher education in South Africa: one strategy for addressing teaching and learning challenges. *International journal of education and development using ICT*, 3(4):1-11.

JAMES, R. 2001. Students' changing expectations of higher education and the consequences of mismatches with the reality. Paper presented at the OECD-IMHE Conference: Management responses to changing student expectations, Paris, France, 3-4 Dec.

JARVIS, P., HOLFORD, J. & GRIFFEN, C. 2003. Theory and practice of learning. London: Kogan Page.

JOHL, R. 2002. Akademiese geletterdheid: van studievvaardighede tot kritiese geletterdheid. *Tydskrif vir taalonderrig*, 36(1&2):41-61, Jun.

JOHNS, A.M. 2005. Research and theory in the teaching of second/foreign language writing: implications for pedagogy. Paper read at SAALA 2005, 25th anniversary conference, Dikhololo, 6-8 July.

JOHNSON, R.B. & CHRISTENSEN, L.B. 2000. Educational research: quantitative and qualitative approaches. Boston: Allyn & Bacon.

JOHNSON, R.B. & CHRISTENSEN, L.B. 2004. Educational research: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 2nd ed. Boston, MA: Pearson.

JOHNSON, R.B. & ONWUEGBUZIE, A.J. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7):14-26.

JONES, B., COETZEE, G., BAILEY, T. & WICKHAM, S. 2008. Factors that facilitate success for disadvantaged higher education students. Athlone: Rural Education Access Program (REAP).

JONES, J.; BONANNO, H. & SCOULLER, K. 2001. Staff and student roles in central and faculty based learning support: changing partnership. (In James, B., Percy, A., Skillen, J. & Trivett, N., eds., Proceedings of the 2001 LAS Conference, changing identities: language and academic skills advisors. Wollong: University of Wollong) http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/jones_1.pdf Date of access: 8 Sep. 2010.

JOOSTE, J.C. 2006. Skills and competencies for lifelong learning, Vol. 2. Rev. ed. (Studyguide for VBL 104). Bloemfontein: University of the Free State.

KARAGIORGI, Y. & SYMEOU, L. 2005. Translating constructivism into instructional design: potential and limitations. *Educational technology & society*, 8(1):17-27.

KASSER, T., RYAN, R.M., COUCHMAN, C.E. & SHELDON, K. 2004. Materialistic values: their causes and consequences. (In Kasser, T. & Kanner, A.D., eds. Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world. Washington, DC: American Psychological Association. p. 11-28.)

KEMBER, D. & LEUNG, D.Y.P. 1998. Influences upon students perceptions of workload. *Educational psychology*, 18(3):293-307.

KEMBER, D., LEUNG, D.Y.P. & MCNAUGHT, C. 2008. A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active learning in higher education*, 9(1):43-56.

KEMBER, D., WONG, A. & LEUNG, D. 1999. Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British journal of education psychology*, 69(4):323-340.

KENNELLY, R., MALDONI, A. & DAVIES, D. 2010. A case study: do discipline-based programmes improve student learning outcomes? *International journal for education integrity*, 6(1):61-73, Jul.

KERN, L. 2000. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University Press.

KIFT, S. & NELSON, K. 2005. Beyond curriculum reform: embedding the transition experience. Paper delivered at the Annual Conference, 3-6 July 2005.

http://conference.hersa.org.au/2005/pdf/refereed/paper_294.pdf Date of access: 5 Jun 2010.

KILLEN, R. & FRASER, W.J. 2002. Success and failure in tertiary studies: perception of students and lectures. Paper presented at the Annual Conference of South African Association of Educators, Pretoria, South Africa, 26-29 September.

KILLEN, R., MARAIS, A. & LOEDOLFF, P. 2003. Success and failure in distance education: perceptions of South African students and lecturers in Business Management. *South African journal of higher education*, 17(2):147-158.

KINZIE, M. 1990. Requirements and benefits of effective interactive instruction: learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational technology research and development*, 38(1):5-21.

KIVILU, M. 2006. The matriculation examination: how can we find out if the standards are falling? (In Reddy, V., ed. Marking matric: Colloquium Proceedings. Cape Town: HSRC Press. p. 90-103.)

KOSNIN, A.M. 2007. Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International education journal*, 8(1):221-228.

KRASHEN, S. 1993. The power of reading: insights from the research. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

KRAUSE, K. 2005. The changing face of the first year: challenges for policy and practice in research-led universities. Keynote paper at The University of Queensland First Year Experience Workshop, October.

KUHL, J. 1985. Volitional mediators of cognitive behavior consistency: self-regulatory processes and action versus state orientation. (In Kuhl, J. & Beckman, J., eds. Action control. New York: Springer. p. 101-128.)

LAING, C., ROBINSON, A. & JOHNSTON, V. 2005. Managing the transition into higher education: an on-line spiral induction. *Active learning in higher education*, 6(3):243-255.

LEA, M.R. & STREET, B.V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in higher education*, 11(3):182-199.

LEBLANC, R., LEROUX, J., LAVEAULT, D., OLIVER, L. & SHAFFER, D. 2000. Self regulated learning in early adolescence: a qualitative analysis. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D.C., August.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

LEIBOWITZ, B. 2004. Becoming academically literate in South Africa: lessons from student accounts for policymakers and educators. *Language and education*, 18(1):35-52.

LETSEKA, M. & BREIER, M. 2008. Student poverty in higher education: the impact of higher education dropout on poverty. (In Education and poverty reduction strategies: issues of policy coherence: colloquim proceedings. Cape Town: HSRC Press. p. 83-101.)

LEVY, S., YELLOWLEY, W. & FARMER, M. 2005. Engaging and retaining students through team teaching: reflections on initiatives. Buckinghamshire, UK: Monash University.

LILLIS, T. 2001. Student writing: access, regulation and desire. London: Routledge.

LIZZIO, A., WILSON, K. & SIMONS, R. 2002. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Study higher education*, 27(1):27-52.

LOOTS, A. 2008. Programme evaluation: maintaining quality in higher education. *South African journal of higher education*, 22(6):1212-1228.

LOPIANO, D. 2008. Key elements and best practices in developing of academic support programs. <http://www.sportsmanagementresources.com/library/key-elements-academic-support-programs> Date of access: 13 Jan. 2009.

LOUDEN, W. & ROHL, M. 2006. Too many theories and not enough instruction: perceptions of pereservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools. *Literacy*, 40(2):66-78.

LOWE, H. & COOK, A. 2003. Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal of further and higher education*, 27(1):53-76.

LUCAS, U., COX, P., CROUDACE, C. & MILFORD, P. 2001. Implementing a skills framework for learning and teaching: taking account of students' perceptions. (In Rust, C., ed. Improving student learning: improving student learning strategically. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. p. 282-295.)

LUND, T. 2005. The qualitative – quantitative distinction: some comments. *Scandinavian journal of educational research*, 49(2):115-132, Apr.

MACHET, M. & BEHRENS, S. 2000. Information literacy through distance learning. *Innovation*, 21(2):8-14, Dec.

MACINTYRE, P.D., MACMASTER, K. & BAKER, S. 2001. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl and McCroskey. (In Dörnyei, Z. & Schmidt, R., eds. Motivation and second language acquisition. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, The University of Hawaii. p. 461-492.)

MALHOTRA, N.K. 2007. Marketing research: an applied orientation. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

MALM, J., BRYNGFORS, L.E. & MÖRNER, L. 2010. Supplemental instruction (SI) at the Faculty of Engineering (LTH), Lund University, Sweden: an evaluation of the SI- program at five LTH engineering programs autumn 2008. *Australasian journal of peer learning*, 3(1):38-50.

MARCOU, A. & PHILIPPOU, G. 2005. Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematical problem solving. (*In* Chick, H.L. & Vincent, J.L., eds. Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3. Melbourne: PME. p. 297-304.)

MAREE, K. & VAN DER WESTHUIZEN, C. 2007. Planning a research proposal. (*In* Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 26-31.)

MAREE, K. & PIETERSEN, J. 2007. The quantitative research process. (*In* Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 145-153.)

MARTIN, D.C. 1980. Learning centers in professional schools. (*In* Lauridsen, K.V., ed. New directions for college learning assistance: examining the scope of learning centers. San Francisco: Jossey-Bass. p. 69-79.

MARTIN, D.C. & ARENDALE, D.R. 1992. Supplemental instruction: improving first year student success in high risk courses. Columbia, SC: National Resource Centre for the Freshman Year Experience, University of South Carolina.

MARTIN, D.C. & ARENDALE, D.R. 1994. Review of research concerning the effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and other institutions across the United States. Paper presented at the annual conference of the freshman year experience, Columbia SC. (ERIC Document Reproduction Service NO ED 370 502)

MARTIN, D.C., BLANC, R.A., DEBUHR, L., ALDERMAN, H., GARLAND, M. & LEWIS, C. 1983. Supplemental instruction: a model for student academic support. Kansas City, MO: The University of Missouri and ACT National Center for the Advancement of Educational Practices.

MARTON, F. & SALJO, R. 1976. On qualitative differences in learning: 1- Outcome & process. *British journal of education psychology*, 46(1):4-11.

MATTHEWS, M.R. 2002. Constructivism and science education: a further appraisal. *Journal of science education and technology*, 11(2):121- 134.

MAXAKATO, P. 1999. A study of perceived causes of academic failure of first year students at University of Western Cape. Cape Town: University of the Western Cape. (Thesis - M.Ed.)

MAXCY, S.J. 2003. Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: the search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. (In Tashakkori, A. & Teddlie, C, eds. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 51-89.)

MCGUIRE, S.Y. 2006. The impact of supplemental instruction on teaching students how to learn. *New direction for teaching and learning*, 106(1):3-10, Summer.

MCWRAW, K. & ABRAMI, P. 2001. Student goal orientation and interest: effects on students use of self-regulated learning strategies. *Contemporary educational psychology*, 26(3):311-329.

MEECE, J.L. 1991. The classroom context and students' motivational goals. (In Maehr, M.L. & Pintrich, P.R., eds. *Advances in motivation and achievement*, Vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press. p. 261-285.)

MELDRUM, A.M. & TOOTELL, H. 2004. Integrating information literacy into curriculum assessment practice: an informatics case study. *Journal of university teaching and learning practice*, 1(2):47-60.

MEVARECH, Z.R., ZION, M. & MICHALSKY, T. 2007. Peer-assisted learning via face-to-face or a-synchronic learning network embedded with or without metacognitive guidance: effects on higher and lower achieving students. *Journal of cognitive education and psychology* 6(3):456–471.

MEYER, J. 2000. Variation in contrasting forms of memorizing and associated observables. *British journal of education psychology*, 70(June):163-176.

MILLER, C.D., ALWAYS, M. & MCKINLEY, D.L. 1987. Effects of learning styles and strategies on academic success. *Journal of college student personnel*, 28(x):399-404, Sep.

MILLER, C.D., FINLEY, J. & MCKINLEY, D.L. 1990. Learning approaches and motives: male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of college development*, 31(2):147-154.

MINGERS, J. 2001. Combining IS research methods: towards a pluralist methodology. *Information systems research*, 12(3):240-259, Sep.

MOEKETSIE, L. & MAILE, S. 2008. High university drop-out rates: a threat to South Africa's future. *HSRC policy brief*, Mar. <http://www.hsrc.ac.za/Document-2717.phtml> Date of access: 23 March 2010.

MOORE, R. 1994. Towards a writing curriculum: proficiency and politics in students academic writing. (In Angelil-Carter, S., Bond, D., Paxton, M. & Thesen, L., eds. *Language in academic development at UCT*. Cape Town: UCT. p. 36-49.)

MOUTON, J. 2001. How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

MUMBA, F.K., ROLLNICK, M. & WHITE, M. 2002. How wide is the gap between school and first-year chemistry at University of the Witwatersrand? *South African journal of higher education*, 16(3):148-156.

NAIR, P.A.P. 2002. A theoretical framework for an access programme encompassing further education training: remedy for educational waste? *South African journal of higher education*, 16(2):94-103.

NAKASA, D.S. 2003. Student academic underpreparedness at some technikons in South Africa. Stellenbosch: Stellenbosch University. (Dissertation - Ph.D.)

NATIONAL PLAN FOR HIGHER EDUCATION IN SOUTH AFRICA **see** *SOUTH AFRICA* .

NEL, C. 2006. Faktore wat 'n rol speel in akademiese risikos en sukses by eerstejaarstudente aan die Universiteit van Stellenbosch, (Addendum J): Eerstejaarsakademie-verslag. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.

NEL, C. & NEL, C. 2008. Access with success: a 3- Tier model for supporting reading to learn. 1 st South African Conference on the First Year Experience, Stellenbosch University, Stellenbosch, 8 – 10 Sep.

NEL, C.; TROSKIE-DE BRUIN, C. & BITZER, E. 2009. Students transition from school to university: possibilities for a pre-university intervention. *South African journal of higher education*, 23(5):974-991.

NELSON, T. 1987. Literary machines. Abridged Electronic Version 87.1. San Antonio: Ted Nelson

NEUMANN, R. 2001. Disciplinary differences and university teaching. *Studies in higher education*, 26(20):135-146.

NEWELL-JONES, N., OSBORNE, D. & MASSEY, D. 2005. Academic skills development: changing attitudes through a community of practice. *Brooks e-journal of learning and teaching*, 1(2):1-9

NEWSTEAD, S.E. 1992. A study of two “quick-and-easy” methods of assessing individual differences in student learning. *British journal of educational psychology*, 62(3):299-312.

NG'AMBI, D. & JOHNSTON, K. 2006. An ICT-mediated constructivist approach for increasing academic support and teaching critical thinking skills. *Educational technology & society*, 9(3):244-253.

NICOL, D.J. & MACFARLANE-DICK, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2):199-218.

NIGLAS, K. 2004. The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinn, Estonia: Tallinn Pedagogical University Press.

NIST, S. L., & DIEHL, W. 1994. Developing Textbook Thinking, Heath and Company, Lexington, MA.

NIVEN, P.M. 2005. Exploring first year students and their lecturers construction of what it means to read in a humanities discipline: a conflict of frames? *South African journal of higher education*, 19(4):777-789.

NORRIS, B. 2000. Managing cultural diversity within higher education: a South African perspective. *Journal of intercultural communication*, 2(3):51 - 60, Apr.

NORTHEDGE, A. 2003. Enabling participation in academic discourse. *Teaching in higher education*, 8(2):169-180.

NUNNALLY, J. 1978. Psychometric theory. New York, NY: McGraw-Hill.

O'CONNOR, T. W. 2006. Developing effective learners in higher education: a case study of different approaches to teaching learning skills in context and integrated with academic content. London: University of East London. (Thesis – Doctoral)

OBERLANDER, J. & TALBERT-JOHNSONLE, C. 2004. Using technology to support problem-based learning. *Action in teacher education*, 25(4):48-57.

ONWUEGBUZIE, A.J. & DAROS-VOSELES, D.A. 2001. The role of cooperative learning in research methodology courses: a mixed-methods analysis. *Research in Schools*, 8(1):61-75.

OXFORD DICTIONARY OF ENGLISH. 1998. Oxford: Oxford University Press.

PAJARES, F. 1995. Self-efficacy in academic settings. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, San Francisco, April.

PANDOR, N. 2005. Education key to improving economic growth and promoting social cohesion: edited extracts from address by Minister of Education, Naledi Pandor. *Cape Times*: 15, 7 Sep.

PARAS, J. 2001. Crisis in mathematics education: student failure: challenges and possibilities. *South African journal of higher education*, 15(3):66-73.

PARIS, S.G. & NEWMAN, R. 1990. Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1):87-102.

PARKINSON, J., JACKSON, L., KIRKWOOD, T. & PADAYACHEE, V. 2008. Evaluating the effectiveness of an academic literacy course: do students benefit? *Per linguam*, 24(1):11-29.

PARTINGTON, D., ed. 2003. Essential skills for management research. London: Sage.

PEACOCK, J.A. 2008. Not yours, not mine but ours: integrating learning skills for integrated learning. Proceedings of Dreaming 08, Australian Library and Information Association(ALIA) Biennial Conference, Alice Springs, Queensland University of Technology, 2 – 5 Sep.

PEARCE, H.T. 2009. A model for academic support to engineering students. <http://www.aspect.uct.ac.za/documents/modelasp.htm> Date of access: 13 Sep. 2010.

PEARSE, N. & AMOS, T.L. 2000. Academic literacy in management education: developing complicated understanding. *South African journal of higher education*, 14(3):56-62.

PERCY, A. & SKILLEN, J. 2000. A systematic approach to working with academic staff: addressing the confusion at the source. <http://www.latrobe.edu.au/lasu/conference/contentpage.htm> Date of access: 8 Sep. 2010.

PETERFREUND, A.R., RATH, K.A., XENOS S.P. & BAYLISS, F. 2008. The impact of supplemental instruction on students in STEM courses: results from San Francisco State University. *Journal of college student retention: research, theory and practice*, 9(4):487–503.

PIENAAR, C. 2005. Shared assessment: empowering student writers. *Language matters*, 36(2):193-204.

PIETERSEN, J. & MAREE, K. 2007. Standardisation of a questionnaire. (*In* Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 214-223.)

PINTRICH, P. 1989. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. (*In* Ames, C. & Maehr, M., eds. Advances in motivation and achievement: motivation-enhancing environments. Greenwich, CT: JAI Press. p. 117-160.)

PINTRICH, P. 1995. Understanding self-regulated learning. (*In* Menges, R.J. & Svinicki, M.D., eds. Understanding self-regulated learning: new directions for teaching and learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. p. 3-12.)

PINTRICH, P.R. & DEGROOT, E.V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1):33-40.

PINTRICH, P. & GARCIA, T. 1991. Student goal orientation and self-regulation in college classroom. (*In* Mahr, M. & Pintrich, P.R., eds. Advances in motivation and achievement, Vol. 6: Goals and self-regulatory processes. Greenwich, CT: JAI. p. 371-403.)

PINTRICH, P., & SCHRAUBEN, B. 1992. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. (*In* Schunk, D.H. & Meece, J.L., eds. Student perceptions in the classroom. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. p. 149-183.)

PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. 1996. Motivation in education: theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

PINTRICH, P.R, SMITH, D.A.F. & MCKEACHIE, W.J. 1989. A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

PINTRICH, P.R, SMITH, D.A.F., GARCIA, T. & MCKEACHIE, W.J. 1991. A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

PINTRICH, P.R.; SMITH, D.A.F., GARCIA, T. & MCKEACHIE, W.J. 1993. Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3):801-813.

POKAY, P. & BLUMENFELD, P. 1990. Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 82(1):41-50.

PORTER, R.C. 2010. The effect of supplemental instruction on student achievement in college algebra. *Georgia journal of science*, 68(3):124-131.

POWER, C. 2010. Peer assisted study sessions (PASS): through a complexity lens. *Australasian journal of peer learning*, 3(1):1-11.

PRAWAT, R.S. 1992. Teacher's beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American journal of education*, 100(3):354-395, May.

PRETORUIS, E.J. 2005. What do students do when they learn to read? Lessons from 5 case studies. *South African journal of higher education*, 19(4):790-812.

PROSSER, M. & TRIGWELL, K. 1999. Understanding learning and teaching: the experience of higher education. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

PURDIE, N. & HATTIE, J. 1996. Cultural differences in the use of strategies for self regulated learning. *American educational research journal*, 33(4):845-871.

PURSER, E., SKILLEN, J., DEANE, M., DONOHUE, J. & PEAKE, K. 2008. Developing academic literacy in context. *Zeitschrift Schreiben*, 26 Jun. http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf Date of access: 212 Feb 2010.

RALLIS, S.F. & ROSSMAN, G.B. 2003. Mixed methods in evaluation contexts: a pragmatic framework. (In Tashakkori, A. & Teddlie, C, eds. Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 491-512.)

RAM, V. 1996. Intelligent information retrieval support in constructivist learning environments. *South African journal of higher education*, 10(1):89-95.

RAMSDEN, P. 1985. Student learning research: retrospect and prospect. *Higher education research and development*, 4(1):51-69.

RAMSDEN, P. 1987. Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective. *Studies in higher education*, 12(3):275-86.

RAMSDEN, P. 1997. The context of learning in academic departments. (In Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N., eds. *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. 2nd ed. Edinburgh: Scottish Academic Press. p. 198-216.)

RAUSCHER, L. & GREENFIELD, B.H. 2009. Advancements in contemporary physical therapy research: use of mixed methods designs. *Physical therapy*, 89(1):91-100.

REBOVICH, J.S., BROOKS, G. & PETERSON, E. 1998. Efficacy of an assessment instrument to measure affective and cognitive learning domains of students enrolled in food or nutrition courses. *Journal of human nutrition and dietetics*, 11(6):519-527.

RICHARDSON, J.T.E. & KING, E. 1991. Gender differences in the experience of higher education: qualitative and quantitative approaches. *Educational psychology*, 11(3-4):363-382.

RICHARDSON, P.W. 2004. Reading and writing from textbooks in higher education: a case study from Economics. *Studies in higher education*, 29(4):505-521.

RICHARDSON, V.R. 1997. Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. (In Richardson, V., ed. *Constructivist teacher education: building a world of new understandings*. London: Falmer Press. p. 3-14.)

RICKINSON, B. 1998. The relationship between late adolescent undergraduate students counseling and successful degree completion. *Studies in higher education*, 23(2):95-102.

ROBERTS, P., PRIEST, H. & TRAYNOR, M. 2006. Reliability and validity in research. *Nursing standard*, 20(44):41-45, Jul.

ROBLYER, M.D., EDWARDS, J. & HAVRILUK, M.A. 1997. Integrating educational technology in teaching. Columbus, OH: Merrill.

ROCCO, T.S., BLISS, L.A., GALLAGHER, S. & PÉREZ-PRADO, A. 2003. Taking the next step: mixed methods research in organisational systems. *Information technology, learning and performance journal*, 21(1):19-29, Spring.

ROWLAND, M. 2002. Review of the book *Peer learning in higher education: learning from and with each other*, edited by D. Boud, R. Cohen & J. Sampson. *Adult education quarterly*, 53(1):65-66.

SACHS, J., LAW, Y.K., CHAN, C.K.K. & RAO, N. 2001. A nonparametric item analysis of the motivated strategies for learning questionnaire - Chinese version. *Psychologia*, 44(3):197-208.

SANDERS, C.L. 1998. Matriculation performance in physical science and mathematics and the failure rate in chemistry at university. *South African journal of education*, 8(4):359-362.

SANSONE, C., WIEBE, D. & MORGAN, C. 1999. Self-regulating interest: the moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of personality*, 67(4):701-733.

SANSONE, C., WEIR, C., HARPSTER, L. & MORGAN, C. 1992. Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of personality and social psychology*, 63(3):379-390.

SANTOS, J.R.A. 1999. Cronbach's alpha: a tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension*, 37(2), Apr. <http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.php?ref=Klasistanbul.Com>
Date of access: 15 Oct. 2007.

SAS INSTITUTE. 2005. SAS manual: SAS OnlineDoc®, Version 9.1. Cary, NC.

SAWAKI, Y. 2001. Comparability of conventional and computerized tests of reading in a second language. *Language learning & technology*, 5(2):38-59.

SCHARF, F. & BELL, J. 2002. Developing export management competencies and skills among undergraduate business students. *Journal of industrial training*, 26(7):327-332.

SCHIEFELE, U. 1991. Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3/4):299-323.

SCHMECK, R.R. 1983. Learning strategies and learning styles. New York, NY: Plenum.

SCHMECK, R.R. 1988. Learning styles of college students. (In Dillon, R. & Schmeck, R.R., eds. Individual differences in cognition. New York, NY: Academic Press. p. 233-279.)

SCHMECK, R.R. & MEIER, S. 1984. Self references as a learning strategy and a learning style. *Human learning*, 3(1):43-49.

SCHMECK, R.R., GEISLER-BRENSTEIN, E. & CERCY, S.P. 1991. Self-concept and learning: the revised inventory of learning process. *Educational psychology*, 11(3):343-362.

SCHUNK, D. 1983. Ability versus effort attributional feedback: differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 75(6):848-856.

SCHUNK, D.H. 1985. Participation in goal setting: effects of self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of special education*, 19(3):307-317.

SCHUNK, D. H. 1989. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1(3):173-208.

SCHUNK, D. 1990. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1):71-86.

SCHUNK, D. H. 1994. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. (*In* Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J., eds. Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 75-99.)

SCHUNK, D. 1996. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American educational research journal*, 33(2):359-382.

SCHUNK, D.H. & RICE, J.M. 1987. Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of reading behavior*, 19(3):285-302.

SCOTT, I. 2009. First year experience as terrain of failure or platform for development: critical choices for higher education. (*In* Leibowitz, B. Van der Merwe, A. & Van Schalkwyk, S., eds. Focus on first year success: perspectives emerging from South Africa and beyond. Stellenbosch: Sun Media. p. 17-34.)

SCOTT, I.R., YELD, N. & HENDRY, J. 2007. A case for improving teaching and learning in South African higher education. Pretoria: Council on Higher Education. (Higher education monitor, No. 6.)

SEIFERD, T.L. 2004. Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.

SHACKLEFORD, N. & BLICKEM, C. 2007. A model for language and academic skills development for first-year students of business. *Prospect*, 22(1):72-93.

SIMPSON, M.L. & NIST, S.L. 2000. An update on strategic learning: it's more than textbook reading strategies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 43(6):528-541.

SKALICKY, J. 2008. Providing multiple opportunities for PASS leaders to reflect critically. *Australasian journal of peer learning*, 1(1):91-98.

SKILLEN, J. & MAHONY, M.J. 1997. Literacy and learning development in higher education: an issue of institutional change. Proceedings of the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, Brisbane, 30 Nov - 4 Dec.

SKILLEN, J., MERTEN, M., TRIVETT, N. & PERCY, A. 1998. The IDEALL approach to learning development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. Australian Association for Research in Education Annual Conference, Adelaide, 29 Nov – 3 Dec.

SLAVIN, R. 2003. Educational psychology: theory and practice. 7th ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

SMITH, K. 2004. School to university: an investigation into the experience of first year students of English at British Universities. *Arts and humanities in higher education*, 3(1):81-93.

SOMERS, R.L. 1988. Causes of marginal performance by developmental students. Boone, NC: National Center for Developmental Education, Appalachian State University.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997. Education White Paper 3: a programme for the transformation of higher education. *Government gazette*, 18207, 15 Aug.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001(a). National plan for higher education in South Africa. [http://education.pwv.gov.za/Doe sites/Higher](http://education.pwv.gov.za/Doe_sites/Higher) Date of access: 6 May 2009.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001(b). Education in South Africa: achievements since 1994. Pretoria.

SPEED READING TEST ONLINE. 2000. Is speed reading for you? <http://www.readingsoft.com> Date of access: 15 Feb. 2011.

STAHL, N.A., SIMPSON, M.L. & HAYES, C.G. 1992. Ten recommendations from research for teaching high-risk college students. *Journal of developmental education*, 16(1):2-10, Fall.

STEPHEN, D.F. 2003. English language proficiency as a likely predictor of academic performance of human resources management students at Technikon Natal. Johannesburg: RAU. (Thesis – D.Phil.)

STERN, M.K & WOOLF, B.P. 2000. Adaptive content in an online lecture system. *Lecture notes in computer science*, 1892: 227-238.

STEWART, D.W. & SHAMDASANI, P.N. 1990. Focus groups theory and practice. London: Sage. (Applied social research methods series, v. 20.)

STEYN, H.S., Jr. 2005. Handleiding vir bepaling van effekgrootte-indekse en praktiese betekenisvolheid. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. <http://www.puk.ac.za/fakulteite/natuur/skd/index.html> Datum van gebruik: 24 Feb. 2011.

STOFFA, R., KUSH, C. & HEO, M. 2010. Using the motivated strategies for learning questionnaire and the strategy inventory for language learning in assessing motivation and learning strategies of generation 1.5 Korean immigrant students. *Education research international*, v. 2011, Article ID 491276.

<http://downloads.hindawi.com/journals/edu/2011/491276.pdf> Date of access: 22 Sep 2010.

STOFFLETT, R.T. & STODDARDT, T. 1994. The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of research in science teaching*, 31(1):31-51.

STONE, M.E., JACOBS, G. & HAYES, H. 2008. Supplemental instruction: student perspectives in the 21st century. (In Lundell, D.B., Higbee, J.L., Duranczyk, I.M. & Goff, E., eds. Student standpoints about access programs in higher education. Minneapolis, MN: The Centre for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota. p. 129-141.)

STONE, N. 2000. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 12(4):437-475.

STOUT, M.L. & MCDANIEL, A.J. 2006. Benefits to supplemental instruction leaders. (In Stone, M.E. & Jacobs, G., eds. Supplemental instruction: new visions for empowering student learning. San Francisco: Jossey-Bass. p. 55-62.) (New directions for learning and teaching, No. 106.)

STRAUSS, A.L. & CORBIN, J. 1998. Basics of qualitative research, grounded theory procedures and techniques. London: Sage.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2003. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R – 9 (Skole). *Staatskoerant*, 23406, Mei.

SUID-AFRIKA. 1996. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Ministerie van Onderwys. 2001. Nasionale Plan vir Hoërondewys in Suid-Afrika. Pretoria: Staatsdrukker

SWARTZ, E. & FOLEY, F. 1996. Higher education in South Africa: the skills debate. *Education & training*, 38(9):34-40.

TAIT, M.S., VAN EEDEN, S. & TAIT, M. 2002. An exploratory study on perceptions of previously educationally disadvantaged first year learners of law regarding university education. *South African journal of higher education*, 16(2):177-182.

TANNEN, B.M. & CUIFFREDA, K.J. 2007. A proposed addition to the standard protocol for the visagraph II eye movement recording system. *Journal of behavioral optometry*, 18(6):143-147.

TANNER, H., & JONES, S. 2003. Marking and assessment. Continuum, London.

TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. 1998. Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. 2003. Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage.

TAYLOR, S.E. 2000. Visagraph eye-movement recording system. New York, NY: Taylor Associates/Communication.

TEDDLIE, C. & TASHAKKORI, A. 2003. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. (*In* Tashakkori, A. & Teddlie, C., eds. Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 3-50.)

TEDDLIE, C. & TASHAKKORI, A. 2009. The foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.

THIÉTART, R., ed. 2007. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage.

THOMAS, L. 2002a. Building social capital to improve student success. BERA Conference, University of Exeter, September.

THOMAS, L. 2002b. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of education policy*, 17(4):423-442.

THOMAS, L. & QUIN, J. 2007. First generation entry into higher education. Maidenhead: Open University Press.

THOMAS, P.R. & BAIN, J.D. 1982. Consistency in learning strategies. *Higher education*, 11(2):249-259.

THOMAS, R.M. 2003. Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations. Thousand Oaks California, CA: Corwin Press.

THOMPSON, C. 2005. Towards an integration of pedagogical and political project: the use of the genre approach in academic literacy development. *South African journal of higher education*, 19(1):20-30.

THOMPSON, K., GOURLAY, L., ALSTON, F., ALDER, E. & SUTHERLAND, R. 2007. Enhancing higher education, theory and scholarship. Proceeding of the 30th HERDSA Annual Conference, 8-11 July 2007, Adelaide, Australia.

TINTO, V. 1993. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. 2000. Learning better together: the impact of learning communities on student success in higher education. *Journal of institutional research*, 9(1):48-53.

TINTO, V. 2008. Access without support is not opportunity.

<http://www.insidehighered.com/layout/set/print/views/2008/06/09/tinto> Date of access: 6 Oct. 2008.

TINTO, V. & PUSSER, B. 2006. Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, Department of Education.

TOBIN, G.A. & BEGLEY, C.M. 2004. Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of advanced nursing*, 48(4):388-396, Jun.

TOPPING, K.J. 1998. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. (*In* Goodlad, S., ed. *Mentoring and tutoring by students*. London: Kogan. p. 49-69.)

TOPPING, K.J. 2005. Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6):631-645.

TUETTEMAN, E. 2003. The case for students accounts of qualitative educational research in action. (*In* O'Donoghue, A. & Keith, F.P., eds. *Qualitative educational research in action*. London: RoutledgeFalmer. p. 7-25.)

UNIVERSITY OF CAPE TOWN. School of Economics. Development Policy Research Unit. 2006. Graduate unemployment in post-apartheid South Africa: nature and possible policy responses.

UNIVERSITY OF MISSOURI-KANSAS CITY. 2004. Supplemental instruction leader resource manual. Kansas City, MO: The Curators of the University of Missouri.

VAN DE MEER, J. & SCOTT, C. 2009. Students' experiences and perceptions of peer assisted study sessions: towards ongoing improvement. *Australian journal of peer learning*, 2(1):3-22.

VAN DER WESTHUIZEN, C.P. 2007. Digital versatile disc as an information and communication technology variant to support Geography Teaching and learning. Potchefstroom: NWU, Potchefstroom-campus. (Thesis - D.Phil.)

VAN DYK, T.J. 2005. Towards providing effective academic literacy intervention. *Per linguam*, 21(2):38-51.

VAN EEDEN, S. & TAIT, M. 2002. An exploratory study on the perception of previously educationally disadvantages first-year learners of law regarding university education. *South African journal of higher education*, 16(2):177-182.

VAN RENSBURG, C. & WEIDEMAN, A. 2002. Language proficiency: current strategies, future remedies. *Journal for language teaching*, 36(1):152-163.

VANSTEENKISTE, M., SIMONS, J., LENS, W., SOENENS, B., MATOS, L., & LACANTE, M. 2004. Less is sometimes more: goal content matters. *Journal of educational psychology*, 96(4):755-764.

VAUGHAN, W. 2002. Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *Journal of educational research*, 95(6):359-364.

VERMETTEN, Y., VERMUNT, J. & LODEWIJKS, H. 1999. A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: different viewpoints towards development. *British journal of educational psychology*, 69(4):221-237.

VEST, C.M. 2005. Pursuing the endless frontier: essays on MIT and the role of research universities. Cambridge, MA: The MIT Press.

VYGOTSKY, L. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WARRICK, W.R. 2005. The learner and the expert mentor, learners and a facilitator, peer facilitated learning: a comparison of the three online learning designs. George Mason University: Fairfax Virginia. (Thesis – PhD).

WATKINS, D. 1982. Factors influencing the study methods of Australian tertiary students. *Higher education*, 11(4):369-380.

WATKINS, D. & HATTIE, J. 1990. Individual and contextual differences in the approach to learning of Australian secondary school students. *Educational psychology*, 104(4):333-342.

WEIDEMAN, A. 2006. Assessing academic literacy: a task-based approach. *Language matters*, 37(1):81-101.

WEIDEMAN, A. & VAN RENSBURG, C. 2002. Language proficiency: current strategies, future remedies. *Journal for language teaching*, 36(1):152-164.

WEINSTEIN, C.E. & MAYER, R.E. 1986. The teaching of learning strategies. (In Wittrock, M., ed. Handbook of research on teaching. New York, NY: Macmillan. p. 315-327.)

WHITNEY, M. 2010. Mixed method research in social science. <http://www.suite101.com/content/mixed-methods-research-in-the-social-sciences-a283411> Date of access: 24 Feb. 2011.

WILCOX, F. K. & JACOBS, G. 2008. Introduction: Thirty-Five Years of Supplemental Instruction: Reflections on Study Groups and Student Learning. In M.E. Stone and G. Jacobs (Eds.), *Supplemental Instruction: Improving First-Year Student Success in High-Risk Courses*. (The First-Year Experience Monograph Series No. 7, pp. vii-x). University of South Carolina: National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

WILLIS, D. 1993. Academic involvement at university. *Higher education*, 25(2):133-150.

WINGATE, U. 2006. Doing away with study skills. *Teaching in higher education*, 11(4):457-469.

WINGATE, U. 2007. A framework for transition: supporting learning to learn in higher education. *Higher education quarterly*, 61(3):391-405, Jul.

WOLTERS, C. 1998. Self regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2):224-235.

WOLTERS, C. 1999. The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 3(3):281-299.

WOLTERS, C.A., & ROSENTHAL, H. 2000. The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, 33(7-8):801-820.

WOLTERS, C.A., YU, S.L. & PINTRICH, P.R. 1996. The relationship between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(3):211-238.

WOOD, E. & SHAY, D. 2005. Are South African schools developing entrepreneurial skills? (*In* Von Broembsen, M., Wood, E. & Herrington, M., eds. Global entrepreneurship monitor: South African report. Cape Town: Graduate School of Business: INCE. p. 42-48.)

YELD, N. 2008. Student academic support services at North West University. (Unpublished report, Mar.). Potchefstroom.

YELD, N., GROBLER, M. & SEKWANE, C. 2004. Investigation into the examination of English second/additional language by selected examination authorities in the years 1992, 1999, 2001 and 2003: commissioned research. Pretoria: Umalusi.

YORKE, M. 2002. Subject benchmarking and the assessment of students learning. *Quality assurance in education*, 10(3):155-171.

YOUNG, P. 2010. Generic or discipline-specific? An exploration of significance of discipline-specific issues in researching and developing teaching and learning in higher education. *Innovations in education and training international*, 47(1):115-124.

ZERGER, S., CLARK-UNITE, C. & SMITH, L. 2008. How supplemental instruction benefits faculty, administration, and institutions. (In Stone, M.E. & Jacobs, G., eds. *Supplemental instruction: new visions for empowering student learning*. San Francisco: Jossey-Bass. p. 55-62.)

ZIEFLE, M. 1998. Effects of display resolution on visual performance. *Human factors*, 40(4):555-568.

ZIMMERMAN, B. 1986. Becoming a self-regulated learner: which are the key sub processes? *Contemporary educational psychology*, 11(4):307-313.

ZIMMERMAN, B. 1989. A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 81(3):329-339.

ZIMMERMAN, B. 1998. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

ZIMMERMAN, B. & KITSANTAS, A. 1997. Developmental phases in self-regulation: shifting from process to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1):29-36.

ZIMMERMAN, B. & MARTINEZ-PONS, M. 1986. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4):614-628.

ZIMMERMAN, B. & MARTINEZ-PONS, M. 1992. Perceptions of efficacy and strategy use in self-regulated learning. (In Schunk, D.H. & Meece, J., eds. *Student perceptions in the classroom: causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 185-207.)

BYLAAG A

HERSIENE STUDIEPROSESVRAELYS

Hierdie vraelys bevat 'n aantal items wat handel oor jou houding teenoor jou studies en die manier waarop jy gewoonlik studeer.

Daar is geen regte manier van studeer nie. Dit hang af van wat by jou pas en die vakinhoudelike van die kursus wat jy volg. Dit is daarom belangrik dat jy elke item so eerlik as moontlik beantwoord. As jy dink die antwoord op 'n item hang af van die module(vak) wat jy bestudeer, beantwoord die vraag dan na aanleiding van daardie module(vak) wat die belangrikste vir jou is.

Omsirkel die antwoord van elke item op die aangehegte antwoordblad. Die letters langs elke nommer op die antwoordblad staan vir die volgende:

A – hierdie item is nooit of selde waar van my

B – hierdie item is somtyds waar van my

C – hierdie item is die helfte van die kere waar van my

D – hierdie item is gereeld waar van my

E – hierdie item is altyd of bykans altyd waar van my

Kies asseblief die mees gepaste respons op elke item. Omkring die opsie op die antwoordblad wat jou onmiddellike reaksie weerspieël. Moenie 'n lang tyd aan elke item spandeer nie; jou eerste reaksie is waarskynlik die beste een. Beantwoord nou elke item.

Moenie bekommerd wees om 'n goeie beeld voor te hou nie. Jou antwoorde is streng vertroulik.

Dankie vir jou deelname in die beantwoording van die vraelys.

1. Ek vind dat om te studeer aan my by tye 'n diep gevoel van persoonlike bevrediging bied.
2. Ek vind dat ek genoeg werk/voorbereiding aan 'n bepaalde onderwerp moet bestee sodat ek my eie afleidings kan maak voordat ek tevrede is.
3. My doelwit is om my kursus/module te voltooi deur so min as moontlik werk te doen.
4. Ek bestudeer net die uitdeelstukke in die klas of die kursusriglyne intensief.
5. Ek voel dat enige onderwerp hoogs interessant kan wees as ek my daarin verdiep/daarop toespits.
6. Ek vind die meeste nuwe onderwerpe interessant en spandeer gereeld meer tyd daaraan om meer inligting oor die onderwerp te versamel.
7. Ek vind nie my kursus baie interessant nie, so ek beperk my insette tot die minimum.
8. Ek leer sekere aspekte/temas soos 'n papegaai, deur oor en oor daardeur te gaan totdat ek dit uit my kop uit ken, ongeag of ek dit verstaan of nie.
9. Ek vind dat om akademiese onderwerpe te bestudeer by tye net so interessant kan wees soos om 'n goeie boek te lees of na om 'n goeie film te kyk.
10. Ek toets myself betreffende belangrike onderwerpe totdat ek dit volkome kan verstaan.
11. Ek vind dat ek die meeste assesserings kan deurkom deur die memorisering van die sleutelaspekte eerder as om dit te probeer verstaan.
12. Ek beperk gewoonlik my studies tot dit wat gestel word, omdat ek dink dit is onnodig om iets ekstra te doen.
13. Ek werk hard aan my studies omdat ek die werk interessant vind.
14. Ek spandeer baie van my vrye tyd deur meer uit te vind oor interessante onderwerpe wat in die verskillende klasse bespreek word.

15. Ek vind dit nie van waarde om onderwerpe in diepte te bestudeer nie. Dit verwar my en mors tyd, want al wat nodig is, is om 'n oorsig van die meeste onderwerpe te hê.
16. Ek glo dat dosente nie van studente moet verwag om baie tyd te spandeer aan die bestudering van studiemateriaal wat nie in die eksamen gevra sal word nie.
17. Ek kom na die meeste van my klasse met vrae in my gedagtes wat ek beantwoord sal wil hê.
18. Ek maak 'n punt daarvan om te kyk na die meeste van die voorgestelde leeswerk wat vir klasvoorbereiding benodig word.
19. Ek sien geen punt daarin om materiaal te leer wat moontlik nie in die eksamen sal wees nie.
20. Ek vind dat die beste manier om eksamens te slaag, is om antwoorde op moontlike vrae te probeer onthou.

BYLAAG B

VRAELYS OOR MOTIVERINGSTRATEGIEË VIR LEER

AFDELING A

MOTIVERING

Die volgende vrae bepaal jou motivering en houding teenoor die klas. Onthou daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie, antwoord net so akkuraat as moontlik. Gebruik die volgende skaal om die vrae te beantwoord.

Totaal onwaar van my.								Baie waar van my.
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--------------------------

As jy dink die stelling is baie waar van jou, trek 'n kruis by 7, as 'n stelling glad nie waar is van jou nie, trek 'n kruis by 1. As die stelling min of meer waar is van jou, bepaal 'n nommer tussen 1 en 7 wat jou die beste beskryf.

1. Ek verkies modulemateriaal/leeswerk wat 'n uitdaging bied, sodat ek nuwe dinge kan leer.
2. As ek op die regte manier (doeltreffend) studeer, sal ek die leerinhoud in hierdie module kan leer.
3. Wanneer ek 'n toets skryf, dink ek hoe swak ek doen in vergelyking met ander studente.
4. As ek nie die module se leerinhoud verstaan nie, is dit omdat dit te moeilik is.
5. Ek dink ek sal dit wat ek in hierdie module leer in ander modules kan gebruik.
6. Ek dink ek sal baie goed vaar in hierdie module.
7. Ek is seker ek sal die moeilikste leerinhoud wat voorgeskryf word in hierdie module kan verstaan.
8. Om 'n goeie punt in hierdie module te behaal, is vir my die belangrikste ding op die oomblik.
9. Wanneer ek 'n toets/eksamen skryf, dink ek aan ander vrae in die toets/eksamen wat ek nie kan beantwoord nie.
10. Dit is my eie skuld as ek nie die leerinhoud in hierdie module leer nie.
11. Dit is belangrik vir my dat ek die leerinhoud in hierdie module moet leer.
12. Die belangrikste ding vir my is om te sorg dat ek in al my modules baie goed doen; so my kerndoelwit in hierdie module is om 'n goeie punt te behaal.

13. Ek is selfversekerd dat ek die basiese konsepte in hierdie module sal kan leer en bemeester.
14. As ek kan, sal ek graag beter punte as my klasmaats in hierdie module wil behaal.
15. As ek die werk in hierdie module verstaan, is dit hoofsaaklik aan die dosent te danke.
16. As ek 'n toets/eksamen skryf, dink ek aan die gevolge as ek sou druip.
17. Ek is selfversekerd dat ek die moeilikste leerinhoud wat deur die dosent in hierdie module aangebied word, sal kan verstaan.
18. In 'n module soos hierdie, verkies ek leerinhoud/materiaal wat my nuuskierigheid prikkel, al is dit moeilik om te leer.
19. Ek is baie geïnteresseerd in die inhoud van hierdie module.
20. As ek hard genoeg probeer, sal ek die module-inhoud kan verstaan.
21. Ek is baie ongemaklik en op my senuwees as ek eksamen moet skryf.
22. Ek is selfversekerd dat ek baie goeie werk sal doen in my werksopdragte en ook in my toetse van hierdie module.
23. Ek verwag om goed te doen in hierdie module.
24. Die mees bevredigende ding vir my in hierdie module is om die inhoud so deeglik moontlik te kan verstaan.
25. Ek dink die leerinhoud in hierdie module is baie bruikbaar.
26. As ek die geleentheid het, kies ek opdragte waaruit ek iets kan leer al beteken dit dalk dat ek nie 'n goeie punt kan kry nie.
27. As ek nie die leerinhoud verstaan nie, is dit omdat ek nie hard genoeg probeer het nie.
28. Ek hou van die leerinhoud in hierdie module.
29. Om die leerinhoud in hierdie module te verstaan, is baie belangrik vir my.
30. As ek nie die leerinhoud kan leer of bemeester nie, is dit as gevolg van die dosent.
31. Ek voel hoe my hart vinniger klop as ek eksamen skryf.
32. Ek is seker ek sal die vaardighede wat in hierdie module geleer moet word, kan bemeester.
33. As ek die leerinhoud in hierdie module bemeester, is dit omdat dit baie maklik is om te leer.

34. Dit is belangrik vir my om goed te doen in hierdie module sodat ek vir my familie, vriende en toekomstige werkgewer kan wys wat my vermoë is.
35. In ag genome die moeilikheidsgraad van hierdie module, my dosent en my vaardighede, dink ek dat ek sal goed doen in hierdie module.

AFDELING B

LEERSTRATEGIEË

Die volgende vrae bepaal jou leerstrategieë en leervaardighede vir die klas. Weereens is daar geen regte en verkeerde antwoorde nie. Beantwoord die vrae van hoe jy studeer in die klas so akkuraat as moontlik. Gebruik die onderstaande skaal om die vrae te antwoord.

onwaar van my.							waar van my.
----------------	--	--	--	--	--	--	--------------

36. Wanneer ek die inhoud vir die vak bestudeer, lig ek die inhoud uit om my te help om my gedagtes te organiseer.
37. Ek mis belangrike punte gedurende klastyd omdat ek aan ander dinge dink.
38. Wanneer ek studeer vir 'n kursus probeer ek gereeld die werk aan 'n vriend of klasmaat verduidelik.
39. Ek studeer die meeste van die tyd in 'n plek waar ek op my werk kan konsentreer.
40. Wanneer ek lees vir 'n bepaalde kursus, maak ek van vrae gebruik om my te help fokus op die leeswerk.
41. Ek voel lui of verveeld wanneer ek vir die klas studeer sodat ek stop voor ek klaar is met wat ek beplan het.
42. Ek vang myself gereeld dinge wat ek hoor of lees in die kursus bevraagteken om te besluit of ek dit oortuigend vind.
43. Wanneer ek studeer vir die klas, oefen ek deur die werk vir myself oor en oor te sê.
44. Al ondervind ek probleme om die werk in die klas te leer, sal ek nog steeds probeer om dit op my eie reg te kry sonder die hulp van iemand.
45. Wanneer ek deurmekaar raak met iets wat ek vir die klas lees, gaan ek terug en probeer dit uitpluis.
46. Wanneer ek vir die kursus studeer gaan ek deur my leeswerk en klasnotas en probeer om die belangrikste idees te kry.

47. Ek maak goed gebruik van my studietyd vir die kursus.
48. As die kursusmateriaal moeilik is om te verstaan, verander ek die manier van hoe ek dit lees.
49. Ek probeer met ander studente van die klas saamwerk om opdragte te voltooi.
50. Wanneer ek studeer vir die klas, lees ek my notas en studiemateriaal oor en oor deur.
51. Wanneer 'n teorie, interpretasie of slotsom in die klas of notas aangebied word, probeer ek besluit of dit goeie ondersteuningsmateriaal is.
52. Ek werk hard om goed in die klas te doen, selfs al hou ek nie van wat ons doen nie.
53. Ek maak eenvoudige kaarte, diagramme of tabelle om my te help om die kursusmateriaal te organiseer.
54. Wanneer ek vir die kursus studeer, sit ek tyd opsy om kursusmateriaal met 'n groep studente van die klas te bespreek.
55. Ek behandel die kursusmateriaal as beginpunt en probeer my eie idees daaroor ontwikkel.
56. Ek ondervind dit moeilik om by 'n studieskedule te hou.
57. Wanneer ek vir die klas studeer, trek ek inligting van verskillende bronne soos aanbiedings, leeswerk en besprekings saam.
58. Voor ek nuwe studiemateriaal deeglik bestudeer, lees ek vlugtig deur om te sien hoe dit georganiseer is.
59. Ek vra myself vrae om seker te maak ek verstaan die materiaal wat ek vir die klas bestudeer het.
60. Ek probeer om die manier waarop ek studeer te verander om aan te pas by die kursusmateriaal en die dosent se onderrigstyl.
61. Ek vind dit gereeld dat ek gelees het vir die klas maar nie weet waarom dit gaan nie.
62. Ek vra die dosent om sekere aspekte wat ek nie verstaan nie te verduidelik.
63. Ek memoriseer kernwoorde om my te herinner aan belangrike aspekte wat in die klas behandel is.
64. Wanneer werk moeilik is, gee ek moed op, of studeer net die maklike aspekte.
65. Ek probeer om oor 'n onderwerp te dink, en besluit daarna wat ek veronderstel is om daaroor te leer, eerder as om net deur dit te lees wanneer ek vir die kursus studeer.

66. Ek probeer om idees in die vak met die van ander vakke te koppel, waar moontlik.
67. Wanneer ek vir die kursus studeer, gaan ek deur my klasnotas en lig die belangrike punte uit.
68. Wanneer ek lees vir die klas, probeer ek die leeswerk koppel aan wat ek reeds weet.
69. Ek het 'n gereelde tyd wat ek opsy sit om te studeer.
70. Ek probeer om met idees van my eie te speel rakende dit wat ek in die kursus leer.
71. Wanneer ek vir die kursus studeer, skryf ek kort opsommings van die hoofidees van wat ek lees en van my klasnotas neer.
72. As ek nie die kursusbateriaal verstaan nie, vra ek 'n ander student in die klas om my te help.
73. Ek probeer om die inligting in die klas te verstaan deur verbande te maak tussen dit wat ek lees en die konsepte wat die dosent verduidelik.
74. Ek maak seker dat ek byhou met die weeklikse leeswerk en opdragte van die kursus.
75. Wanneer ek lees of 'n opsomming in die klas hoor, verminder ek die moontlike alternatiewe.
76. Ek maak lyste van die belangrike terme van die kursus en memoriseer die lyste.
77. Ek woon die klas gereeld by.
78. Selfs wanneer kursusbateriaal vervelig en oninteressant is, kry ek dit reg om aan te hou werk totdat ek klaar is.
79. Ek probeer studente in die klas identifiseer vir wie ek om hulp kan vra as dit nodig is.
80. Wanneer ek vir die kursus studeer, probeer ek om die aspekte wat ek nie goed verstaan nie te identifiseer.
81. Ek vind dikwels dat ek nie baie tyd aan die kursus spandeer nie as gevolg van ander aktiwiteite.
82. Wanneer ek studeer vir die klas, stel ek doelwitte vir myself om my aktiwiteite te lei in elke studietydperk.
83. Ek raak deurmekaar as ek notas in die klas afneem, maar maak seker dat ek dit na die tyd uitsorteer.
84. Ek vind skaars tyd om my notas en leeswerk deur te gaan voor 'n eksamen.

85. Ek probeer om idees wat ek in die kursusmateriaal kry, te implementeer in ander klasaktiwiteite soos lesings en besprekings.

“Einde”

BYLAAG C

KWALITATIEWE NAVORSINGSVRAE AAN

BELANGHEBBENDES

Kollegas

- Hoe ervaar julle studente se leesvermoë en hulle begrip van leeswerk in julle onderskeie modules?
- Dink julle studente leer aspekte/temas soos papegaaie, omdat hulle die meeste van die assesserings kan slaag deur die memorisering van die sleutelaspekte eerder as om die werk te probeer verstaan?
- Voel julle studente vind dit nie van waarde om onderwerpe in diepgaande te bestudeer nie; hulle voel dit verwar hulle en dit mors tyd, want al wat nodig is, is om 'n oorsig van die meeste onderwerpe te hê?
- Dink julle studente berei voor vir die klas en lees wyer as wat van hulle verwag word ter voorbereiding vir die klas?
- Dink julle studente neem slegs aan take deel omdat dit hulle prestasie kan verbeter (Ekstrinsiek), of omdat hulle nuuskierig is en die taak as 'n uitdaging beskou (Intrinsiek)?
- Dink julle studente neem verantwoordelikheid vir hulle eie prestasies (Interne sukses/mislukkings) en glo dat hulle sukses kan behaal (Selfdoeltreffendheid/verwagtinge vir sukses) of blameer hulle aspekte soos die dosent en die moeilikheidsgraad van die inhoud van die module (Eksterne sukses/mislukkings) vir onsuksesvolheid?
- Dink julle studente kan probleme oplos en 'n situasie in julle betrokke module krities evalueer (Kritiesedenkvaardighede)?
- Dink julle studente som die werk op en koppel dit aan vorige kennis (Brei-uitstrategie) en kan ook die inligting selekteer om verbande te sien (Organisering)?
- Dink julle studente soek hulp by hulle eie portuur (Portuurleer) en die dosente (Hulpsoekstrategie)?

Departementshoofde

- Hoe ervaar julle jong onderwysers se leesvermoë en begrip in die onderwys?
- Ervaar julle dat nuutaangestelde onderwysers meer probeer lees en leer as wat van hulle verwag word, ten einde 'n breër kennis van aspekte rakende hulle vakgebiede en die skool te probeer verkry?
- Beskou jong onderwysers hulle werk as uitdagend of probeer hulle prestasie najaag, ten einde beter te lyk?
- Dink julle jong onderwysers neem verantwoordelikheid vir hulle eie prestasies en glo dat hulle sukses kan behaal, of blameer hulle ander aspekte soos byvoorbeeld onervarendheid en min leiding as hulle nie sukses behaal nie?
- Dink julle jong onderwysers beskik oor kritiesedenkvaardighede en kan hulle probleme suksesvol oplos?
- Dink julle jong onderwysers koppel hulle vorige kennis wat hulle op universiteit verkry het aan die werk in die skool, en kan hulle ook die inligting waaroor hulle beskik, selekteer om verbande met vorige kennis te sien?
- Soek nuwe onderwysers hulp by ander onderwysers of gaan hulle op hulle eie aan?

Besigheidspersone

- Is 'n goeie leesvermoë met goeie begrip belangrik in enige besigheid of sakepraktyk?
- Is dit vir julle belangrik om diepgaande kennis rakende die aspekte van julle besigheid te verkry?
- Moet julle self verantwoordelikheid neem vir die sukses van julle besigheid of kan julle ander faktore blameer as julle onsuksesvol was?
- Hoe belangrik is kritiesedenkvaardighede en probleemoplossingsvaardighede vir die suksesvolle bestuur van 'n besigheid?
- Soek julle hulp rakende sekere aspekte van die besigheid as julle nie weet nie?

BYLAAG D:
PROEFSKRIF



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520

Tel (018) 299 1111 Faks (018) 299 2799

<http://www.puk.ac.za>

Statistiese Konsultasiediens

Tel: (018) 299 2016

Faks: (018) 299 2557

25 Mei 2011

Re: Proefskrif Mnr. L.J. van Staden, studentenommer 11057491

Hiermee word bevestig dat Statistiese Konsultasiediens die data verwerk het en ook betrokke was by die interpretasie van die resultate.

Vriendelike groete

Dr. S.M. Ellis (Pr. Sci. Nat.)
Hoof Statistiese Konsultasiediens

BYLAAG E

VERKLARING

Hiermee bevestig ek, Maria Esterhuizen, dat ek die tesis van Louis van Staden se teksinhoudelike gedeeltes taalversorg het.

Dr. Maria Esterhuizen

Geakkrediteer vir Afrikaans Teksredigering

SAVI-nommer: 1001372