

HOOFSTUK 3

FAKTORE WAT AKADEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED

Akademie se prestasie kan vir die doeleindes van hierdie studie gesien word as 'n gemiddelde persentasie van 50% of meer aan die einde van 'n student se eerste studiejaar.

Daar bestaan heelwat faktore wat akademiese prestasie beïnvloed. Dit kan hoofsaaklik in twee groepe ingedeel word, naamlik die kognitiewe en nie-kognitiewe faktore. Eersgenoemde bestaan uit onder andere intelligensie, aanleg, bekwaamheid en vorige prestasie, terwyl die tweede groep weer persoonlikheids-, houdings-, motiverings-, belangstellingsfaktore, studiegewoontes, aanpassing, selfkonsep en sosiale ondersteuning insluit.

Ter wille van perspektief sal die onderskeie faktore en hulle verband met akademiese prestasie, bespreek word.

3.1 KOGNITIEWE FAKTORE

Die faktore waarna in hierdie gedeelte gekyk sal word is intelligensie, aanleg, bekwaamheid en vorige prestasie.

3.1.1 INLEIDING

Daar sal in hierdie gedeelte gepoog word om vas te stel tot watter mate kognitiewe faktore verband hou met akademiese prestasie en wel in die mate waartoe dit as voorspellers van sukses gebruik kan word. Kognisie word deur Gouws, Louw, Meyer en Plug (1979:153) beskryf as:

"Alle prosesse waardeur 'n organisme kennis verkry van 'n objek of saak, of bewus word van

sy omgewing byvoorbeeld waarneming, herkenning,
verbeelding, redenering, beoordeling, herinnering,
leer en dink".

Volgens Van der Watt (1982:69-70) bestaan daar sekere verwantskappe tussen die bogenoemde kognitiewe faktore. Eerstens is daar 'n verband tussen bekwaamheid en prestasie, aangesien die klem hier eerder val op die aangeleerde as die aangebore aard daarvan. Hierteenoor val die klem weer op die aangebore aard wanneer intelligensie en aanleg ter sprake kom.

Intelligensie en aanleg word dus baie min deur enige vorm van opvoedkundige insette beïnvloed, terwyl bekwaamheid en prestasie tot 'n baie groot mate van opvoeding afhang.

Hierdie rigiede onderskeid is volgens Van der Watt (1982:70) onderhewig aan kritiek "aangesien geen toets die suiwer oorgeërfde vermoë van 'n individu sonder enige beïnvloeding van die omgewing kan meet nie".

3.1.2 INTELLIGENSIE

Intelligensie is 'n noodsaaklikheid vir enige persoon om akademiese vordering te kan maak. Aan die ander kant is intelligensie beslis nie 'n waarborg vir akademiese sukses nie.

Gouws et al. (1979:134) definieer intelligensie as "Die vermoë om

- (a) abstrakte konsepte effektief te hanteer en toe te pas,
- (b) verbande in te sien en nuwe leerstof te bemeester en
- (c) effektief by nuwe omstandighede of situasies aan te pas".

Spearman (soos aangehaal deur Gouws et al. 1979:296) onderskei tussen twee faktore wat by elke intellektuele taak 'n rol speel, naamlik 'n algemene faktor (G) wat by alle intellektuele take betrokke is en 'n spesifieke faktor (S) wat slegs by die bepaalde taak 'n rol speel.

Labarba (1981:401) dui daarop dat intelligensie hoofsaaklik bepaal word deur oorerwing maar dat die omgewingsinvloede waarbinne die persoon opgroei, feitlik 'n ewe belangrike rol speel by intellektuele ontwikkeling.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek sal volstaan word met die definisie van Gouws et al., aangesien dit nie alleen die verstandelike vermoëns beklemtoon nie, maar ook die kwessie van aanpassing wat verder aan bespreek sal word.

Vlok (1955:45) en Gouws (1957: 128) en rapporteer 'n lae positiewe verband tussen akademiese prestasie en intelligensie tellings soos gemeet met die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (NSAG).

Die korrelasiekoëffisiënte wissel tussen 0,1 en 0,4.

Van Zyl (1960:9) verwys na die studie van Vlok en sê dat die verband te gering is om bloot op grond van intelligensie te voorspel hoe goed 'n persoon op die akademiese terrein sal vaar.

Nel et al. (1955:72) het in sy ondersoek na die vordering en aanpassing van eertejaarstudente lae korrelasies tussen verstandsprestasies en akademiese sukses gevind. Dit is volgens hom 'n aanduiding dat 'n aansienlike aantal studente onder hulle maksimale peil presteer.

Verstandstoetste is volgens hom nie baie goeie voorspellers van akademiese sukses nie, maar kan tog benut word om onderpresteerders te isoleer met die oog op voorligting en leiding.

In teenstelling met die bogenoemde dui verskeie studies weer op 'n positiewe verband tussen intelligensie en akademiese prestasie.

Volgens Scott (1984:22) is daar 'n duidelik verband tussen kognitiewe faktore, en dan meer spesifiek intelligensie, en akademiese prestasie. 'n Tweede veranderlike wat naas intelligensie as een van die beste enkelvoorspellers van akademiese sukses gereken word, is vorige prestasie.

Samevattend kan gesê word dat dit wil voorkom asof intelligensie in die meerderheid gevalle verband hou met akademiese prestasie. In gevalle waar daar nie 'n sterk verband gevind is nie, wil dit dan voorkom asof die studente nie in ooreenstemming met hulle verstandelike vermoëns presteer het nie (Nel et al. 1955:72).

Uit die gemelde ondersoeke, wat tot 'n sekere mate teenstryding is met mekaar, wil dit voorkom asof intelligensie nie alleen as 'n voorspeller gebruik kan word nie maar dat ander vermoëns en faktore in kombinasie 'n rol speel, wat nie uit die oog verloor moet word nie. Combrink (1970:13) is van mening dat intelligensie 'n belangrike faktor is wat akademiese prestasie beïnvloed, omdat die student oor 'n sekere minimum intelligensiepeil moet beskik om sy studies suksesvol te kan voltooi. Akademiese prestasie kan egter nie slegs op grond van intelligensie voorspel word nie.

Vervolgens sal gekyk word na die rol wat aanleg speel in die voorspelling van akademiese sukses.

3.1.3 AANLEG

Gouws et al. (1979:1) definieer aanleg as "die hoofsaaklik aangebore vermoë om in die toekoms in 'n bepaalde taak of

handeling te presteer, of 'n vaardigheid te bemeester".

'n Ander siening wat tot 'n mate ooreenkom met die bogenoemde is die van Van der Watt (1979:13) naamlik dat aanleg (is) "die differensiële verstandelike vermoëns van 'n individu wat bepaal word deur aangebore en verworwe eienskappe, en wat gerig is op die voorspelling van sukses".

Intelligensie is dus gerig op die meting van globale verstandelike vermoëns, terwyl aanleg gerig is op differensiële meting. Intelligensie en aanleg is dus albei gerig op voorspelling vir die toekoms.

Aanleg kan volgens Klopper (1984:34) gesien word as potensiaal en dat die benutting van potensiaal van elke individu afhang. Tog sal 'n student sonder die nodige aanleg of potensiaal akademies nie suksesvol kan wees nie.

Sonnekus (1957:61) beskou aanleg en begaafdheid as sinoniem en definieer die begrip soos volg: "... 'n toestand of eienskappe wat die individu se vermoë bepaal waartoe hy kennis, vaardighede en gedrag kan aanleer met behulp van opleiding".

Begaafdheid sluit dus nie alleen die potensiele vermoëns van 'n persoon in nie, maar ook 'n gereedheid om potensiele begaafdhede te beoefen en kan beskou word as 'n produk van die wisselwerking tussen inherente aangebore eienskappe en omgewingsinvloede. Dit wil sê opleiding en opvoeding sal 'n bepalende rol hierin speel.

Sonnekus (1957:64) onderskei verder ook tussen die hoër en laer trappe van begaafdheid, waar die hoër trappe talentvolle en geniale skeppinge insluit, terwyl die laer trappe die meer praktiese begaafdhede insluit wat 'n mens nodig het om praktiese lewenstake te vervul. By die student gaan dit dus uitsluitlik hier om die hoër trappe van begaafdheid in die vorm van verstandspeil en een of meer

komplekse begaafdhede.

Engelbrecht (1972:120) meen dat die term "aanleg" soms verkeerdelik as sinoniem gebruik word vir bekwaamheid of vir vaardigheid. Bekwaamheid ontwikkel in 'n sekere rigting as gevolg van 'n persoon se aanleg. 'n Persoon se aanleg, asook persoonlikheidseienskappe, belangstelling en motivering, tesame met opleiding en onderrig, bepaal die uiteindelijke peil van bekwaamheid wat bereik sal word.

Aanleg kan dus gesien word as die produk van oorgeërfde potensiaal en omgewingsinvloede. Dit is dus 'n huidige toestand met 'n toekomstige verwysing, wat verder impliseer dat die meting van aanleg 'n huidige vermoë meet en nie direk toekomstige verrigting nie. Aanleg is dus meer as potensieële vermoë om te presteer. Volgens Engelbrecht (1972:120) is dit 'n toestand wat simptome van 'n persoon se relatiewe geskiktheid is, waarvan 'n belangrike aspek sy gereedheid is om vaardigheid te bekom, en 'n ander sy gereedheid om belangstelling in die beoefening van daardie vermoë te verkry.

Combrink (1970:18-19) haal etlike ondersoekers aan wat 'n positiewe verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie vind. So vind Nel et al. (1955:76) dat aanlegtoetse wat te doen het met taal- en leesvermoë, asook met taalbegrip, die enigste toetse was wat beduidend met akademiese prestasie gekorreleer het.

Hierdie ondersoek was op 'n groep B.A. - en 'n groep B.Sc.- studente gedoen.

Scott (1984:23) meen dat leesvermoë en leesbegrip bepalende faktore is wat akademiese prestasie betref, aangesien die leerling of student die meeste van sy leerinhoud uit boeke kry.

In 'n soortgelyke ondersoek deur Rachel Seginer (1980:266-275) waar sy die effek van kognitiewe en affektiewe veranderlikes op akademiese prestasie bestudeer het, vind sy 'n hoë korrelasie tussen kognitiewe faktore en akademiese prestasie, terwyl die affektiewe veranderlikes 'n lae beduidenheid toon. Sy vind dat verbale vermoë en meer spesifiek leesbegrip, die sterkste verband met akademiese prestasie van al die ander kognitiewe faktore toon.

Du Toit (soos aangehaal deur Combrink, 1970:19) is egter van mening dat alhoewel die verband tussen leesbegriptoetse en akademiese prestasie betekenisvol kan wees, swak prestasie in 'n leesbegriptoets nie noodwendig op 'n onvermoë om die materiaal te begryp dui nie. Swak prestasie kan op vele ander oorsake dui soos onder andere 'n gebrek aan volgehoue konsentrasie, gebrekkige belangstelling en swak motivering. Hy koppel dit selfs aan temperamentele faktore en huis- en skoolagtergrond.

Combrink (1970:19) meen dat deursettingsvermoë ook 'n belangrike rol hier kan speel.

Sover dit die voorspellingswaarde van aanleg aanbetref, meen Combrink (1970:19) dat aanlegtoetse nie 'n baie goeievoorspellingswaarde het nie, aangesien daar naas die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie weinig ander konstante neigings in hierdie verband bestaan.

Van der Watt (1982:82-83) toon in sy ondersoek aan dat daar veral twee aanlegtoetsbatterye in die VSA bestaan met baie goeie voorspellingswaarde naamlik die Differential Aptitudes Test (DAT) en die General Aptitude Test Battery (GATB). Omvattende ondersoeke is geloods ten einde die voorspellingswaarde van die toetse te verseker, maar hy dui ook verder op die gebrek aan navorsing oor die voorspellingswaarde van aanlegtoetse oor die algemeen in Suid-Afrika. So bestaan daar byvoorbeeld geen beroepsprofiele vir die Senior Aanlegtoets (SAT) nie.

Samevattend kan gesê word dat aanleg beslis in berekening gebring moet word wanneer na akademiese prestasie gekyk word, net soos in die geval van intelligensie. Juis vanweë die feit dat aanlegtoetse 'n relatiewe swak voorspellingswaarde het, behoort enige aanlegtoetstelling in verband gebring te word met 'n bekwaamheidstoetstelling, aangesien 'n persoon 'n redelike aanleg behoort te hê in daardie areas of terreine waarin hy 'n hoë mate van bekwaamheid toon.

In die volgende gedeelte sal stilgestaan word by die begrip bekwaamheid en die verband daarvan met akademiese prestasie.

3.1.4 BEKWAAMHEID

Bekwaamheid word deur Fouchè en Alberts (1969:4) omskryf as 'n individu se verworwe kennis, begrip en insig in sekere spesifieke gebiede, wat ontwikkel het volgens sy aanleg, belangstellings, ander persoonlikheidseienskappe en leergeleenthede.

Teenoor aanleg verwys die begrip bekwaamheid weer na die vermoë om sekere handelingë uit te voer. Hierdie handelingë kan komplekse gekoördineerde bewegings wees, die oplossing van intellektuele vraagstukke, ensovoorts. Bekwaamheid moet dus gesien word as die persoon se huidige kennis, begrip en insig en die toepassing daarvan op 'n sekere gebied (Engelbrecht, 1972:120)

Gouws et al. (1979. p 31) se definisie van bekwaamheid beklemtoon ook sowel die omgewingsinvloede as die oorerwingsfaktore wat hier 'n rol speel: Bekwaamheid is "... die gemanifesteerde bedrewenheid om 'n spesifieke taak te verrig. Dit word bepaal deur die oorgeërfde aanleg van die individu en die vormende invloede van die omgewing". Hulle onderskei ook verder tussen bekwaamheid en vaardigheid.

Laasgenoemde dui op handeling van 'n beperkte omvang. 'n Vroeëre siening is dié van Gouws (1957:64) wat onderskei tussen die begrippe "potensiële bekwaamheid" en "ontwikkelde bekwaamheid". Potensiële bekwaamheid dui op aanleg, terwyl ontwikkelde bekwaamheid verwys na bekwaamheid of vaardigheid vir 'n spesifieke taak.

Die samevoeging van beide definisies van Fouchè en Alberts en Gouws et al. gee 'n baie duidelike aanduiding van die faktore wat 'n rol speel by bekwaamheid. Die eersgenoemde definisie is meer op die individu gerig terwyl dié van Gouws et al. ook die omgewingsinvloede beklemtoon.

Volgens Cronbach (1970:329) is 'n bekwaamheidstoets die meting van die vermoë om 'n taak uit te voer, soos byvoorbeeld om 'n vreemde taal te leer of om klavier te speel. Daar word dikwels, volgens hom, na bekwaamheidstoetse verwys as prestasietoetse, omdat dit die prestasie evalueer van 'n persoon wat opleiding in die uitvoering van die taak gehad het.

Erwee (1976:156) toon in 'n ondersoek waar hy die Akademiese Bekwaamheidsbattery (ABB) en die 19VBV toegepas het op studente in verskillende studierigtings, dat daar vir feitlik elke studierigting 'n eiesoortige profiel getrek kan word wat betref velde van bekwaamheid en belangstelling.

Die implikasie hiervan is volgens Erwee (1976:157) dat indien die toetse (ABB en 19VBV) effektief is vir toewysing, 'n ongeklassifiseerde individu (dit wil sê 'n onseker voornemende student wat 'n kursuskeuse moet maak) op grond van sy unieke profiele van bekwaamheid en belangstelling, toegewys kan word aan 'n bepaalde kursusgroep wat ooreenstemmende profiele toon. Hierdeur kan 'n mate van sekerheid aan die onseker student gegee word.

Erwee (1976:158) vind lae beduidende korrelasies tussen

die subtoetse van die ABB, skoolprestasie en akademiese prestasie. Die korrelasies wissel tussen 0,2165 en 0,4900. 'n Kleinere aantal meer beduidende korrelasies kom egter voor tussen die ABB-subtoetse en akademiese prestasie as wat die geval is tussen ABB-subtoetse en skoolprestasie. Verdere korrelasies tussen sekere subtoetse van die ABB en sekere belangstellingsvelde soos gemeet deur die 19VBV word deur Erwee (1976:159) gerapporteer. Hy meen egter dat die bevinding nie presies geïnterpreteer kan word nie, aangesien 'n kompleksiteit van inwerkende faktore bestaan wat bydra tot die korrelasies. Na die skrywer se mening behoort daar egter ooreenkomste te wees tussen bekwaamheidstellings en belangstellings aangesien bekwaamheid (alhoewel nie noodwendig nie) voorafgegaan word deur belangstelling in 'n sekere opsig.

Uit die bostaande wil dit dus voorkom asof bekwaamheid, tesame met aanleg, 'n redelike aanduiding behoort te kan gee van dit waartoe die individu in staat is. Aanleg, wat 'n aanduiding is van die individu se latente potensiaal wat met die nodige opvoeding en opleiding behoort te ontluik, tesame met bekwaamheid, wat 'n weerspieëling is van die persoon se verworwe kennis en vaardighede, kan dus 'n beeld weergee van die persoon se onmiddellike en toekomstige vermoëns. Faktore soos byvoorbeeld verstandelike vermoëns, vorige prestasie en belangstelling behoort ook verdere skakerings te verleen aan die prentjie en moet altyd in gedagte gehou word.

Daar sal gepoog word om in die volgende gedeelte 'n aanduiding te gee van die verband tussen akademiese prestasie en vorige prestasie.

3.1.5 VORIGE PRESTASIE

Prestasie word deur Gouws et al. (1979:238) omskryf

as:

- "Die bereiking van die doel van 'n handeling of 'n handelingsreeks, d.w.s. die voltooiing van 'n taak, bv. die slaag van 'n eksamen.
- Die produk van 'n doelgerigte handeling of handelingsreeks, bv. 'n kunswerk wat voltooi is.
- Die standaard van sukses wat met 'n taak behaal is, bv. die mate waarin 'n leerling die leertake van sy standerd bemeester, of die produksie van 'n werknemer".

Uit bogenoemde omskrywing is dit dus duidelik dat prestasie en veral dan prestasie meting 'n terugblik is op vorige handeling of aktiwiteite. Hierdie omskrywing is baie omvattend en van toepassing vir die doeleindes van hierdie ondersoek.

In hierdie gedeelte sal gepoog word om vas te stel watter rol vorige prestasie speel in die voorspelling van toekomstige sukses. Gouws (1957:145) en Steyn en Lätti (1978:3) rapporteer 'n sterk en konsekwente verband tussen vorige prestasie en latere prestasie (in hierdie geval dan tussen matriekprestasie en universiteitsprestasie).

Volgens Nel et al. (1955:81) kan die hoë verband tussen die matriekpunt en akademiese prestasie toegeskryf word aan die feit dat universiteitstudente waarskynlik nog dieselfde instellings, gesindhede gewoontes, waardes, ensovoorts,, het as wat hulle tydens hul hoërskoolloopbane ontwikkel het.

Nel et al.(1955:72); Gouws (1957:148); Van Zyl (1960:11); Combrink (1970:14); Smit (1971:9) en Scott (1984:22) stel

dit onomwonde dat matriekprestasie gewoonlik die beste voorspeller is van universiteitsprestasie en volgens Sonnekus (1957:2) en Gous (1966:10) selfs nog 'n beter voorspeller as intelligensie en belangstelling. Gouws (1957-229-230) het in 'n ondersoek met behulp van 'n standaardiseringsproses die eksamenuitslae in verskillende matriekvakke vergelykbaar gemaak en vervolgens die korrelasies tussen matriekvakke en universiteitsprestasie bereken. Hy vind korrelasies wat wissel tussen 0,6 en 0,8 en sy gevolgtrekking is dat daar 'n sterk en konsekwente verband bestaan tussen matriekprestasie en eerstejaarsprestasie op universiteit.

Gouws (1957:186) meen dat aangesien tersiêre opvoeding bloot 'n voortsetting van skoolopleiding is, daar dus aanvaar kan word dat goeie skoolprestasie dui op reeds gevestigde studiehoudings en -metodes en dat verdere opleiding bloot 'n voortsetting is van die gebruiklike metodes.

Van Zyl (1960:10) kom egter tot die interessante slotsom dat swak leesbekwaamheid 'n belangrike veroorsakende faktor kan wees van akademiese mislukking. Hierdie afleiding word gemaak na 'n ondersoek waarin twee tipes leestoetse aan studente gegee is. Die een toets het begrip gemeet, terwyl die tweede toets spoed en begrip gemeet het. Met die eerste toets (begrip) is gevind dat slegs 10,9% in die hoogste en 20,7% in die tweede hoogste kwartiel van die prestasieskaal geval het. Met die tweede toets was dit 16,6% in die hoogste en 12,2% in die tweede hoogste kwartiel (leesspoed) en 17,6% in die hoogste en 10,7% in die tweede hoogste kwartiel sover dit leesbegrip aanbetref. Verdere ondersoek in hierdie verband behoort insiggewend te wees.

Ondersoekers soos Munger en Marsh (soos aangehaal deur Combrink, 1970:14) spreek egter hulle twyfel uit oor die geldigheid van die matriekpunt as voorspeller van universiteitsverlating. Ten spyte hiervan egter, vind Marsh dat die universiteitsverlaters oor die algemeen akademies

swakker vaar en verder dat hulle ook lae matriekpunte gehad het. Combrink (1970:15) sluit hom hierby aan en noem verder dat studente wat vanaf Standerds V tot X onderpresteer het, gewoonlik in hulle eerste jaar swak vaar. Hy vind verder ook dat studente wat die een of ander tyd op skool gedruip het, dikwels ook swak vaar op universiteit.

Bhana (1980:1) ondersoek die verband tussen die OSGH en matriekprestasie maar kry geen beduidende korrelasie in hierdie verband nie. Wat wel gevind is, is dat vroulike studente meer gunstig as mans presteer het op die OSGH.

Du Toit vind die volgende resultate (1974(b):16-17) met betrekking tot vorige prestasie van universiteit- en kollegestudent:

- (a) Damestudente op universiteite en kolleges het in meeste matriekvakke betekenisvol beter presteer as die manstudente by albei tipes inrigtings.
- (b) Universiteitsdames en -mans het betekenisvol beter presteer in matriekvakke as kollegedames en-mans.

Volgens Smit (1971:35); Garbers en Faure (1972:45) en is die gemiddelde matriekprestasie een van die beste voorspellers van eerstejaarsuniversiteitsprestasie. In aansluiting hierby vind Botha (1971:168) dat skoolprestasie in standerd 8 reeds met akademiese prestasie op universiteit korreleer en dat skoolprestasie na standerd 8, met elke daaropvolgende standerd toenemend met akademiese prestasie op universiteit korreleer.

Volgens Van Niekerk (1972:66) toon skoolprestasie, selfs so ver gelede as standerd drie, beduidende korrelasies met universiteitsprestasie. Standerd drie-prestasie korreleer selfs hoër as IK-tellings met universiteitsprestasie. Eersgenoemde korrelasies het gewissel tussen 0,217 en 0,329 terwyl die korrelasies tussen IK en universiteitsprestasie tussen 0,161 en 0,279 gewissel het.

Hieruit lei hy af dat faktore wat aanleiding gee tot mislukking op universiteit, reeds in die laerskool aanwesig is.

In teenstelling met bogenoemde positiewe resultate met betrekking tot die verband tussen vorige prestasie en akademiese prestasie is daar ook verdere navorsers wat minder positiewe verbande gevind het.

Aanlegtoetse en hoërskoolprestasie is volgens Engelbrecht (1972:126) die mees algemene kombinasie vir die voorspelling van akademiese prestasie. Hoërskoolprestasie behoort volgens hom dus nie alleen gebruik te word vir die voorspelling van akademiese sukses nie.

Slegs skoolprestasie is volgens Smit (1983:129-130) nie voldoende as 'n voorspeller van akademiese sukses nie. In sy ondersoek is drie groepe studente aan 'n technikon betrek naamlik meganiese, elektriese en siviele ingenieurstudente. Hy kom tot die gevolgtrekking dat sekere skoolvakke, sekere subtoetse van die SAT en sekere inligting met betrekking tot beroepskeuse en -belangstelling gesamentlik sukses voorspel.

Volgens Marais (1970:101) moet die waarde van hoërskoolprestasies in die voorspelling van akademiese sukses nie oorbeklemtoon word nie. Faktore soos die gebrek aan wilskrag, deursettingsvermoë, gemotiveerdheid, aanpassingsvermoë en emosionele probleme is dikwels verantwoordelik vir swak eksamenprestasies en selfs druiping. Volgens Klopper (1984:38) speel vorige prestasie en dan veral skoolprestasie nie so 'n beduidende rol as huidige prestasie in die geval van uitvallers nie. Die rede hiervoor is klaarblyklik die feit dat daar op universiteit ander sosiale en opvoedkundige toestande teenwoordig is as op

skool. Dit beïnvloed die geldigheid van skoolprestasie as voorspeller van akademiese sukses op universiteit. Sy vind verder dat daar 'n merkbare toename in uitsakkings voorkom na 'n toetsreeks of eksamen, en sy skryf die uitsakkings dan toe aan swak prestasie in die onlangse verlede.

Oor die algemeen wil dit dus voorkom of daar 'n baie sterk verband tussen matriekprestasie en eerstejaarsprestasie bestaan en gevolglik kan aangeneem word dat matriekprestasie, in die afwesigheid van ander kriteria, as 'n relatief betroubare maatstaf of voorspeller van toekomstige akademiese sukses beskou kan word.

Veral waar dit gaan om spesifieke vaardighede kan die stelling onomwonde gemaak word dat toekomstige sukses voorspel kan word op grond van sukses in die verlede. So sal 'n bestuurder wat byvoorbeeld suksesvol beplan het in die verlede heel waarskynlik 'n suksesvolle beplanner in die toekoms wees. Studie en veral dan studiemetodes kan ook as 'n vaardigheid beskou word en waar daar op die skoolbanke "selfontwikkeling" plaasvind sover dit die aanleer van studiemetodes betref, behoort daardie vaardigheid die student by te bly en behoort hy dus ook sukses op tersiêre vlak te kan behaal.

Nogtans moet vorige prestasie met 'n mate van versigtigheid as voorspeller van sukses gebruik word, aangesien daar ook ander faktore bestaan wat akademiese prestasie kan beïnvloed en gevolglik lyk dit asof vorige prestasie met ander gegewens gekombineer behoort te word met die oog op die voorspelling van akademiese sukses.

3.2 NIE-KOGNITIEWE FAKTORE

Vervolgens sal daar gekyk word na die nie-kognitiewe faktore

waaronder persoonlikheidsfaktore, motivering en houdings, dit wil sê daardie faktore wat ook die akademiese prestasie van die individu kan beïnvloed maar wat nie te make het met die rasionele denkproses nie.

3.2.1 INLEIDING

In die vorige afdeling (3.1) is hoofsaaklik gekyk na die kognitiewe faktore, dit wil sê daardie faktore wat te make het met die rasionele denke en idees en hulle verband met akademiese prestasie.

Volgens Van der Watt (1982:114) bestaan daar min eenstemmigheid oor die sterkte van die verband tussen nie-kognitiewe faktore en akademiese prestasie. Hierdie faktore speel nietemin 'n belangrike rol in die prestasie van die individu.

3.2.2 PERSOONLIKHEIDSFAKTORE

Persoonlikheid is oor die algemeen 'n redelik omvattende begrip. Wat dit verder kompliseer, is die feit dat elke individu 'n eie, unieke persoonlikheid het wat boonop ook nog ontwikkel gedurende 'n persoon se lewensverloop. Persoonlikheid is dus in 'n sekere sin nooit heeltemal staties nie.

Feitlik elke handleiding in die gedragswetenskappe bied 'n verskeidenheid van definisies oor persoonlikheid aan. Oor die algemeen is die meeste skrywers dit eens dat die individu se psigiese, sosiale, morele en fisiese eienskappe 'n rol speel in die ontwikkeling van sy persoonlikheid maar spesifiek dan ook in wisselwerking met sy omgewing, dit wil sê in interaksie met ander persone. Dit is dus baie duidelik dat sowel oorerwingsfaktore as omgewingsfaktore 'n bepalende rol speel in persoonlikheidsvorming.

Gouws et al. (1979:230) gee die volgende definisies as die mees bekende voorbeelde:

- Allport: "Die dinamiese organisasie binne die individu van daardie psigofisiese sisteme wat sy kenmerkende gedrag en denke bepaal".
- Cattell: "Dit wat 'n voorspelling van 'n persoon se gedrag in 'n spesifieke situasie moontlik maak".
- Fiske: "Die individu se konsekwente en kenmerkende wyses van interaksie met sy eksterne, somatiese en intrapsigiese omgewing".
- Dollard en Miller: "Al die persoon se aangebore en aangeleerde responsgewoontes."

Aangesien dit in hierdie ondersoek gaan om die identifisering van bepaalde persoonlikheidseienskappe wat verband hou met akademiese sukses, kan die omskrywing van Cattell beskou word as die mees relevante siening van persoonlikheid.

Verskeie navorsers het die verband tussen persoonlikheidsfaktore en akademiese sukses probeer vasstel. Eerstens sal daar gekyk word na die meer onlangse navorsing waar die faktorvraelys 16PF gebruik is en vervolgens sal daar gekyk word na oue gegewens waar ander persoonlikheidsmeetinstrumente gebruik is.

Marais (1970:105) dui daarop dat emosionele aanpassing akademiese prestasie indirek beïnvloed. Hy vind dat onstabiele, swak aangepaste studente oor die algemeen proporsioneel laer presteer as wat hulle verstandelike vermoëns is as diegene wat emosioneel stabiel is. Hy wys ook daarop dat tersiêre inrigtings studente se persoonlikheidseienskappe in ag moet neem ten einde optimum ontwikkeling en vordering van studente te verseker.

In aansluiting hierby vind Finlay (1981:177) dat studente nie altyd dieselfde studieprobleme op dieselfde tydstip ondervind nie. Wanneer probleme opduik, is dit gewoonlik "persoonspesifiek" en ook "vak-spesifiek" en hierdie probleme moet op 'n persoonlike wyse opgelos word. Hieruit moet afgelei word dat enige advies met betrekking tot studies op die persoonlikheidseienskappe van die individu gebaseer moet word.

Du Toit (1974(b):16) vind met behulp van die 16PF-vraelys sekere korrelasies tussen persoonlikheidseienskappe en studiegewoontes en -houdings. Laasgenoemde het 'n betekenisvolle verband getoon met Egosterkte (+C), Superegosterkte (+G), Waaghalsigheid (+H), Skerp-sinnigheid (+N), Onverstoobarheid (-O), Hoë selfsentiment-integrasie (+Q₃) en lae Drangspanning (-Q₄)

In 'n ondersoek na die keuring van ingenieurstudente het Steyn & Lätti (1978:14) geen korrelasie tussen akademiese prestasie en faktore soos gemeet deur die 16PF gevind nie.

In die ondersoek deur Page en Gibson (1973:56) waarin onder andere die 16PF gebruik is, is gevind dat manstudente wat as "onstabiele introverte" geklassifiseer is, akademies beter presteer het as ander studente en dat hulle ook beter studiegewoontes gehad het in teenstelling met die swakker presteerders.

In 'n ondersoek deur Botha (1971:412-413) waarin die 16PF gebruik is, is die volgende bevindings gemaak met betrekking tot die persoonlikheidsienskappe van die akademies suksesvolle en onsuksesvolle studente:

(a) Akademiese prestasie het gepaard gegaan met die volgende faktore (in dalende orde van belangrikheid): meer intelligent (B), Selfgenoegsaamheid (Q₂), Terrugetrokkenheid (A), Emosionaliteit (C), Stemmigheid (F) en Sensitiwiteit (I).

(b) Onderprestasie het weer verband gehou met die volgende faktore:

Emosionele stabiliteit (C), Onbesorgdheid (F), Avontuurlustigheid (H), Konvensioneel (M), Selfversekerdheid (O) Radikalisme (Q₁) en Gespannenheid (Q₄)

Blumberg (1969:44), Van Niekerk (1972:64) en Bruwer (1973:189) en se bevindinge dui daarop dat introversie met beter akademiese prestasie verband hou en andersom. In aansluiting hierby meen Entwistle (soos aangehaal deur Du Preez 1977:19) dat swak prestasie by onstabiele ekstraverte met swak studiemetodes verband hou.

Smit (1971:16) skryf die beter akademiese prestasie van introverte vanaf ongeveer sestienjarige ouderdom toe aan die meer tyd wat hulle aan akademiese bedrywighede bestee in teenstelling met die meer tyd wat ekstraverte aan sosiale bedrywighede bestee. Hy vind dan ook 'n beduidende verband tussen introversie, deursettingsvermoë, volgehoue inspanning, konsentrasie en akademiese prestasie.

In 'n ondersoek vind Blumberg (1969:43) dat suksesvolle

studente meer selfkrities en onafhanklik is as die onsuksesvolles. Verder is suksesvolle studente meer besorg oor hulle studies en is hulle ook bereid om meer te doen as wat van hulle verwag word.

Du Toit (1974(b):17) vind 'n verband tussen vorige prestasie (matriek) en die volgende persoonlikheidsfaktore, soos gemeet deur die 16PF: Terruggetrokkenheid (-:A), Intelligensie (+B), Soberheid (F). Skaamheid (-H), Onverstoobarheid (-O), Radikalisme (+Q₁) en Selfgenoegsaamheid (+Q₂).

In 'n ondersoek na die verband tussen vermoë, akademiese prestasie en persoonlikheidsfaktore vind Eno, Woehlke en Deichmann (1978:366-371) dat persoonlikheidsfaktore nie met akademiese prestasie korreleer nie. Alhoewel 'n verband gevind is tussen intelligensie en prestasie, was daar geen persoonlikheidsveranderlike wat enige verband getoon het nie, behalwe "vlak van aspirasie" wat 'n lae verband getoon het met intellektuele aanleg. Hulle skryf die bevindinge toe aan 'n te homogene steekproef.

Die grootte van die verband tussen persoonlikheidsfaktore en akademiese prestasie word volgens Engelbrecht (1972:128) tot 'n groot mate deur die algemene vermoënsvlak van die toetsling bepaal. Hiervolgens kan afgelei word dat persoonlikheidsfaktore slegs by studente met 'n gemiddelde en ondergemiddelde intellektuele vermoë beduidend met akademiese prestasie sal korreleer.

Volgens Naylor (1972:109) behoort hoërskoolprestasie gekombineer te word met doelgerigtheid (loopbaansekerheid), belangstellings en selfkonsep.

Smit (1971:35) en Naylor (1972:139) kom tot die gevolgtrekking dat persoonlikheidstrekke 'n beduidende invloed

het op die doeltreffende implementering en kanalisering van potensialiteite en dus akademiese sukses. Hulle vind verder dat introversie en ekstraversie asook neurotisme (emosionaliteit) moontlike voorspellingswaarde vir akademiese sukses toon, maar dat die aard van die verband nog nie duidelik is nie.

Volgens 'n ondersoek van Borislow en De Sena (soos aangehaal deur Engelbrecht 1972:128) is studente met betrekking tot hulle probleme ondervra. Daar is gevind dat die meerderheid studente studieprobleme genoem het, terwyl baie min studente probleme van 'n meer persoonlike aard genoem het. Daar is ook gevind dat studente wat goed presteer, oor die algemeen meer insig in die aard van hulle probleme het en meer konstruktiewe pogings aanwend om dit op te los.

Verdere navorsing in hierdie verband waarin ander meetinstrumente gebruik is, word gemeld in Van Zyl (1960:5-7). Altus (soos aangehaal deur Van Zyl, 1960:5) het byvoorbeeld gebruik gemaak van die MMPI om die persoonlikheidsseienskappe van onderpresterende en oorpresterende studente te bepaal. Sy bevinding was dat die onderpresterende groep oor die algemeen 'n groter vroulikheid, onvolwassenheid, vreesloosheid, selfgeldig en meer maniese neigings getoon het as die oorpresteerders. Wat die laasgenoemde groep betref het hulle, wat introversie en ekstraversie betref, 'n groter liefde vir en afhanklikheid van ander mense getoon.

Gouws (1957:14) en Schlebusch (Van Zyl 1960:5) kon geen statistiese beduidendheid vasstel tussen persoonlikheidsfaktore, soos gemeet deur die Bernreutertoets, en akademiese prestasie nie.

In teenstelling met bogenoemde bevindinge verwys Van Zyl (1960:6) na 'n ondersoek deur Thompson wat die Groep-Rorschach

gekwantifiseer het deur dit toe te pas op 128 Sielkundestudente nadat die studente in rangorde volgens hulle semesterpunte in Sielkunde gerangskik is. Hy het die items met prestasie gekorreleer ($r=0.38$) en bevind dat die Groep-Rorschach, afgesien van intelligensie, ook die mate van aanpassing en motivering wat akademiese prestasie vereis weergee. Hy maak voorts die stelling dat dit selfs 'n beter voorspeller is as 'n intelligensietoets.

Só vind Munroe (soos aangehaal deur Van Zyl, 1960:7) in 'n ondersoek na die verband tussen emosionele aanpassing en akademiese sukses, dat druiping onder eerstejaars aan die Sarah Lawrence College (Amerika) eerder toegeskryf moet word aan persoonlikheidsfaktore as aan 'n gebrek aan genoegsame intelligensie.

Die klaarblyklike rede waarom daar so weinig verband tussen persoonlikheid en akademiese prestasie gevind kon word is volgens Van Zyl (1960:7) dat daar feitlik in isolasie na die verskillende persoonlikheidsfaktore gekyk word. Faktore soos onder andere die ingesteldheid van die individu teenoor sy studies, dit wil sê tot watter mate die persoon gemotiveerd is om te studeer, is buite rekening gelaat. 'n Verdere faktor wat nie buite rekening gelaat kan word nie is die belangstelling van die persoon in dit wat hy doen, terwyl die persoon se aanpassing in sy nuwe omgewing ook nie uit die oog verloor moet kan word nie. Die student se houding teenoor dit wat hy doen is eweneens belangrik. Hierdie faktore sal vervolgens bespreek word.

Oor die algemeen wil dit dus voorkom asof daar wel beduidende verbande gevind is tussen akademiese prestasie en sekere persoonlikheidsfaktore in die toepassing van die 16PF. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is die SORT ook gebruik maar volgens die literatuur kon geen soortgelyke navorsing gevind word waar die SORT gebruik is nie.

Vervolgens sal ook verder aandag gegee word aan ander nie-kognitiewe faktore naamlik houdings, motivering, belangstelling, aanpassing, sosiale ondersteuning en studiegewoontes en elkeen se verband met betrekking tot die voorspelling van akademiese sukses.

3.2.3 HOUDING VAN DIE STUDENT

Wofford (1982:84) omskryf 'n houding as 'n beoordelende reaksie ("evaluative reaction") wat 'n kognitiewe, affektiewe en gedragskomponent omsluit.

Daar bestaan eenstemmingheid tussen verskeie navorsers ten opsigte van die komponente van houdings (Crombag, 1968:2; Gouws et al., 1979:124 Vermeulen, 1979:33 en Wofford, 1982:84) naamlik 'n affektiewe, kognitiewe en gedragskomponent.

Die affektiewe komponent (Vermeulen, 1979:33) bepaal die student se mate van betrokkenheid by die leertaak en is sterk emosioneel gelaai en speel 'n rol wanneer die student homself ten opsigte van sy studie oriënteer, daaroor dink en ooreenkomstig handel.

Die kognitiewe komponent funksioneer in die mate waarin die student gunstige of ongunstige kwaliteite aan studie toeken en het betrekking op dit wat hy daarvan glo en al beleef het (Vermeulen, 1979:33).

Die gedragskomponente bepaal die student se gereedheid om op 'n bepaalde wyse op te tree. Dit kom tot uiting in sy bereidheid om te leer sowel as in sy bereidheid om op 'n bepaalde wyse te studeer. Die noodsaaklikheid van goeie studiegewoontes tree dus hier sterk na vore (Gouws et al., 1979:124).

3.2.3.1 DIE VORMING VAN HOUDINGS

Vermeulen (1979 : 33) wys daarop dat studiehoudings hoofsaaklik aangeleer word en dat dit ontstaan as gevolg van 'n student se ervarings met betrekking tot die belewing van leersukses. Dus sal vorige ervaring die student se huidige optrede teenoor sy studie beïnvloed.

In aansluiting hierby meen Du Toit (1970:37) dat die sosialiseringsproses en direkte onderwys 'n baie belangrike rol speel in die vorming van houdings maar hy wys daarop dat 'n groot deel van houdingsvorming toevallig of onbeplan plaasvind. Die belangrikste invloed hier is die huislike, sosiale en kultuuromgewing.

Appelgryn (1985:27) meen ook dat houdings aangeleer word en dat die vorming van spesifieke houdings teruggevoer kan word na die ervaring van objekte en situasies, na direkte of indirekte leer by ander, of na persoonlikheids-ontwikkeling.

Wat betref die rol van houdings en die verband daarmee met akademiese prestasie het Bruwer (1973:53) 'n ondersoek gedoen na die verband tussen houding aan die een kant en studiemetode en akademiese prestasie aan die ander kant. Die vraelys wat in hierdie ondersoek gebruik is, het slegs 19 houdingsitems bevat terwyl 31 studiemetode-items daarin vervat is. Uit die ondersoek blyk dat slegs twee uit die 19 houdingsitems onbeduidend met akademiese prestasie gekorreleer het.

Hy kom dus tot die gevolgtrekking dat houding 'n baie groot bepaler van akademiese prestasie is, aangesien die houdings-items deurgaans hoër met akademiese prestasie gekorreleer het as studiemetode.

Van Niekerk (1972:27) ondersoek dieselfde aspekte by matriekleerlinge en eerstejaarstudente en vind ooreenstemmende resultate as Bruwer.

Volgens Van Niekerk (1972:28) is die gemotiveerdheid, ywer en doeltreffendheid waarmee 'n studiemetode toegepas word van veel groter belang as die metode self.

Crombag (1968:76) vind daarenteen dat studiehoudings nie 'n beduidende verband toon met akademiese sukses nie. Dit is heel waarskynlik toe te skryf aan die feit dat daar gevind is dat studente wat by studenteklubs aangesluit het, hulle studiehoudings sodanig verander het om by die bestaande houding van die betrokke klub aan te pas. Crombag (1968:100) wys egter daarop dat die klubs 'n negatiewe invloed op studente se houding gehad het.

Volgens Smit (1971:32) lê die basiese verskil tussen goeie en swak presteerders op akademiese gebied in hulle houding teenoor studie. Die goeie presteerder is pligsgetrou en sal hoër opvoedkundige aspirasies vir homself stel, terwyl die swak presteerder voortdurend aan sy huidige skolastiese tekortkomminge dink.

In 'n ondersoek deur Pfeifer (1976:341-347) na die verband tussen skolastiese aanleg, persepsie ten opsigte van universiteitsklimaat en akademiese prestasie, vind hy dat 'n negatiewe houding teenoor die universiteit verband hou met lae akademiese prestasie. Hierdie studente was ook pessimisties omtrent die voltooiing van hul kursus.

Vermeulen (1979:33) omskryf 'n studiehouding as "... 'n relatief permanente ingesteldheid om op 'n konsekwente wyse te reageer op die wekroep om kennis te verwerf. Die gedragswyse waarop gereageer word kan positief of negatief

wees en is afhanklik van die student se ervarings met betrekking tot studiesuksesse en mislukkings."

Volgens Van Niekerk (1972;10) bestaan daar 'n baie nou verband tussen studiehouding en motivering om te studeer. Hy omskryf dan 'n studiehouding as 'n studiegerigtheid of -gesindheid.

Samevattend wil dit voorkom asof houding teenoor studie wel 'n besliste invloed op akademiese prestasie behoort te hê, maar dat die omgewing waarin die persoon homself bevind ook nie buite rekening gelaat moet word nie. Volgens die bevindinge van Crombag (1968:76) wil dit voorkom asof die tipe vriendekring waarin die student hom bevind ook sy houding en gevolglik sy akademiese prestasie sal kan beïnvloed, asook sy vorige ervaring in hierdie verband (Vermeulen, 1979:33).

Die vraag ontstaan of studiehouding enige verband het met studiegewoontes, motivering en belangstelling. Hierdie aspekte sal vervolgens bespreek word asook hulle verband met akademiese prestasie.

3.2.4 MOTIVERING

Gouws et al. (1979:192) omskryf motivering as die medebepaler van gedrag deur hipotetiese energiebronne binne die persoon self, waaronder motiewe, behoeftes, drange en doelstellings.

'n Gemotiveerde persoon is dus iemand wat gewilliglik sekere handeling of take uitvoer ten einde hierdie motiewe, behoeftes, drange en doelstellings te bevredig.

Die sukses al dan nie van 'n student op akademiese gebied hang ook tot 'n redelike groot mate af van die mate van selfgemotiveerdheid van die student.

In 'n ondersoek deur Bruwer (1973:151) is gevind dat daar 'n baie sterk verband bestaan tussen motivering en studiehouding enersyds en studiemetode en akademiese prestasie andersyds. Korrelasies tussen motivering en akademiese prestasie afsonderlik, toon 'n beduidenheid op die 0,001peil vir drie uit die vier groepe en 'n beduidendheid op die 0,01peil vir die vierde groep.

Vir die doeleindes van sy ondersoek definieer Bruwer (1973,:50) motivering as "...die dryfkrag agter die handeling van studeer".

Dit gaan dus om ekstrinsieke en intrinsieke motivering, dit wil sê faktore binne die persoon self en ook ervarings en gewaarwordinge vanuit die persoon se omgewing.

Motivering in hierdie ondersoek hou direk verband met die wil om te studeer, en daar kan daarna verwys word as studiemotivering. In hierdie geval sluit die definisie van Bruwer baie goed aan by die doel van hierdie ondersoek, aangesien die klem hier val op die handeling om te studeer.

Bruwer (1973:155) kom tot die slotsom dat motivering en houding (wat uiteraard moeilik van mekaar geskei kan word, aangesien houding 'n manifestasie van motivering is), gesamentlik 'n baie nouer verband het met akademiese prestasie as studiemetodes.

Smit (1971:23) sluit aan by die bevindinge van Bruwer met betrekking tot ekstrinsieke en intrinsieke faktore wat 'n rol speel by motivering. Só kan 'n student byvoorbeeld gaan studeer met die oog daarop om andere in sy omgewing tevrede te stel (ouers, familie ensovoorts). Ondersoeke dui ook daarop dat retensie van aangeleerde stof onder hierdie omstandighede baie meer tydelik van aard is.

Aan die ander kant sal 'n student wat selfgemotiveerd is akademies baie beter vaar, aangesien sy gedrag selfgeïnisieerd is, terwyl die mate van inspanning sal afhang van die doelwitte wat die individu nastreef. Dit hang dus af van die persoon se prestasiemotiveringsvlak.

'n Verdere interessante bevinding in hierdie verband word deur Ausubel (Du Toit, 1970:32) gemaak, naamlik dat daar hoofsaaklik drie faktore bestaan wat 'n persoon se prestasiemotiveringsvlak kan beïnvloed. Eerstens kan dit ontstaan vanweë 'n kognitiewe drang, naamlik 'n behoefte aan kennis. 'n Tweede faktor word genoem "egoversterking" ("ego enhancing"), wat daarop gerig is om die leerder se status en sy gevoel van eiewaarde te verhoog, terwyl die derde komponent, naamlik "affiliasie", die persoon kan aanspoor om beter te presteer ten einde die goedkeuring van andere te verky met wie hy hom identifiseer.

Motivering om te studeer hou volgens Combrink (1970,:38) verband met eienskappe soos prestasiedrang, doelgerigtheid, aspirasie, weetgierigheid, volharding, wilskrag, toekomstgerigtheid, volwassenheid en nog talle ander. Hierdie faktore hang uiteraard weer af van die persoon se lewensuitkyk, sy waardes en sy vorming, waarby die huis, skool en omgewing 'n aansienlike rol speel.

Uit die literatuur is dit duidelik dat daar 'n beduidende verband tussen motivering en akademiese prestasie bestaan. Sommige navorsers noem motivering as die belangrikste enkele faktor (Combrink, 1970,:39). Tog is motivering as sodanig nutteloos sonder voldoende vermoëns soos byvoorbeeld intelligensie en aanleg. Intelligensie begin 'n rol speel op dié stadium waar die student besluit om volgens sy maksimum vermoë te presteer.

Combrink (1970:39) haal studies aan van Demos en Miller wat daarop dui dat studente wat swak presteer of nie bewus

is van hul lae dryfvlak nie òf dit bloot nie wil erken nie. Wanneer sulke studente gevra word om die redes vir mislukking neer te skryf, is dit opvallend dat gebrek aan motivering laag op die lys verskyn, terwyl voorligters dit oor die algemeen as een van die belangrikste redes beskou.

Naylor (1972:109) vind dat die hoë presteerder positiewe eiewaardes openbaar en by interpersoonlike verhoudinge betrokke is, dat hy realisties doelgeoriënteerd is, gesag aanvaar en dat hy eerder akademiese as sosiale aktiwiteitspatrone openbaar.

Crombag (1968:60) vind 'n beduidende korrelasie tussen motivering en studiehouding. 'n Hoë motiveringsvlak het op 'n baie positiewe houding teenoor studies in die algemeen gedui. Hy vind verder (1968:102) 'n positiewe verband tussen intrinsieke studiemotivering en akademiese prestasie.

In 'n ondersoek na die verband tussen prestasie-motivering en vorige prestasie by universiteitstudente en kollegestudente, vind Du Toit (1974(b):17) dat daar ten opsigte van die universiteitstudente 'n positiewe verband tussen prestasie-motivering en vorige prestasie (matriek) bestaan, terwyl dié verband by kollegestudente vaag en onduidelik is.

Pfeifer (1976:345) onderskei tussen studente ten opsigte van interne en eksterne kontrole. Eersgenoemde impliseer dat 'n student intrinsiek gemotiveerd is ten opsigte van sy kursus, terwyl laasgenoemde gemotiveer word deur faktore in sy omgewing (soos byvoorbeeld sy familie). Hy vind dan dat diegene wat deur ekstrasie faktore gemotiveer word, akademies laer presteer en 'n laer motiveringsvlak openbaar as die ander groep.

In aansluiting by Pfeifer (1976:345) is Scott (1984:27) ook van mening dat die student met innerlike beheer, wat vir sy eie prestasies verantwoordelik voel, selfs in die afwesigheid van belangstelling of positiewe affek, goed sal presteer.

Volgens Bruwer (1973:176) en Scott (1984:28) verskil studente met uiterlike beheer en motivering van diegene met innerlike beheer. Hiervolgens selekteer die prestasie-georiënteerde student moeiliker take ten einde 'n hoër graad van tevredenheid te kan ervaar en is só 'n persoon dan ook geneig om sy sukses aan sy eie vermoëns en leerpogings toe te skryf.

Klopper (1984:35) onderskei tussen die volgende tipes motivering by studente:

- Beroepsmotivering: Die student het alreeds 'n besliste keuse gemaak ten opsigte van die beroep wat hy wil volg en gevolglik studeer hy om hom beter te bekwaam vir daardie beroep.
- Akademiese motivering: Hier gaan dit bloot om die verkryging van kennis en om akademies te presteer ter wille van akademiese stimulasie en ontwikkeling eerder as om die voorbereiding vir 'n bepaalde beroep.
- Persoonlike motivering: Hierdie tipe student sien universiteitsopleiding as bloot vanselfsprekend omdat dit van hulle verwag word, of om militêre diensplig tydelik te vermy of omdat universiteitsopleiding bloot in verband gebring word met sosiale jolyt.
- Sosiale motivering: Druk vanuit sy sosiale omgewing "verplig" hierdie tipe student om te studeer. Die sosiale milieu verwag dit van hom, ongeag sy potensiaal. Dit kan ook voorkom waar 'n persoon besluit op universiteits-

opleiding bloot om deel te bly van 'n bepaalde portuurgroep.

- Tradisionele motivering: Hiervolgens sal 'n student 'n sekere kwalifikasie gaan verwerf omdat tradisie dit van hom verwag. Hy sal byvoorbeeld gemotiveer word om hom as 'n prokureur te bekwaam bloot omdat hy die oudste seun is en omdat al die oudstes van vyf geslagte vantevore prokureurs was.

Bruwer(1973:176) vind dat suksesvolle studente deurgaans baie geïnteresseerd is in hulle studies. Dit is vir hierdie student 'n baie belangrike saak en nie slegs 'n middel waardeur hy later 'n goeie posisie kan bekom nie. Die suksesvolle student lewer sy beste, selfs al hou hy nie van 'n bepaalde kursus nie. Studente wat egter belangstelling verloor, lewer gevolglik nie hulle beste nie en presteer swakker.

Beroepsmotivering blyk die belangrikste tipe motivering te wees ten einde akademiese sukses te behaal.

Motivering, en veral dan intrinsieke motivering ten opsigte van studies speel klaarblyklik 'n baie belangrike rol in akademiese prestasie. Indien 'n persoon 'n spesifieke doel voor oë het waarom hy studeer en verder oortuig is dat die gekose rigting die een is waarin hy belangstel, sal so 'n persoon meer in akademiese aktiwiteite betrokke raak as byvoorbeeld 'n persoon wat nie werklik die sin en doel van sy studies besef nie en dit gevolglik miskien doen om andere rondom hom tevrede te stel.

Die mate waarin belangstelling 'n rol in akademiese prestasie speel sal vervolgens bespreek word.

3.2.5 BELANGSTELLING

Die begrip belangstelling word deur Gouws et al. (1979,:32) soos volg omskryf: (Belangstelling is)

"'n houding wat meebring dat die individu voorkeur gee aan bepaalde aktiwiteite en objekte. Dit gaan gepaard met die gevoel dat die betrokke objek, saak of aktiwiteit waardevol of betekenisvol is. Verder impliseer dit 'n toestand van motivering of ingesteldheid wat gedrag in 'n bepaalde rigting of na bepaalde doelstellings lei"

Belangstelling word deur Engelbrecht (1972:142) omskryf as 'n relatiewe konstante gerigtheid, positief of negatief, teenoor 'n bepaalde bekende aktiwiteit, waarby die persoon in sy totaliteit betrokke is.

Nel (1955:28), Sonnekus (1959:5) en Marais (1970:104), is dit eens dat belangstelling nie 'n noemenswaardige verband toon met akademiese prestasie nie, maar dat dit wel 'n verband met die keuse van 'n studierigting toon.

Volgens Combrink (1970:36) kan belangstelling nie in isolasie as 'n voorspeller gebruik word nie, maar moet dit eerder in kombinasie met ander faktore soos onder andere vorige prestasie, aanleg, ensovoorts gebruik word. Die rede hiervoor is moontlik die feit dat 'n persoon heel waarskynlik belangstel in 'n vak of studierigting waarin hy reeds goed presteer het. Die aanname kan dus gemaak word dat indien daar 'n beduidende verband gevind word tussen belangstelling en akademiese sukses, dit tot 'n mate verklaar kan word op grond van vorige prestasie en aanleg.

Belangstelling is verder ook onderhewig aan fluktuasie wat uiteraard die voorspelbaarheid daarvan bevraagteken.

In aansluiting by Combrink vind Nicol (1978:34) dat slegs IK en belangstelling nie prakties bruikbaar is vir die voorspelling van akademiese sukses nie. Volgens hom behoort ander faktore soos byvoorbeeld werkvermoë en studietyd in aanmerking geneem te word.

Volgens Cronbach (1970:477) is die korrelasie tussen belangstelling en akademiese prestasie oor die algemeen laer as 0,30, wat dus impliseer dat belangstelling nie 'n noemenswaardige bydrae lewer in die voorspelling van akademiese prestasie nie.

Die verband tussen belangstelling en akademiese prestasie word, volgens Scott (1984:27), deur die gevoel van innerlike of uiterlike beheer bepaal. Sy kom tot die slotsom dat belangstelling en akademiese prestasie 'n positiewe verband by leerlinge met uiterlike beheer toon, dit wil sê diegene wat strewe na die voldoening aan andere se verwagtinge.

Wat betref die permanentheid van belangstelling blyk dit asof belangstelling van ongeveer 16 jaar en ouer in so 'n mate permanent is dat geldige afleidings daaruit gemaak kan word. Dit kan dus aanvaar word dat belangstelling by die volwasse persoon tot 'n groot mate konstant bly (Engelbrecht, 1972:142).

Hy wys ook verder daarop (ibid.) dat onderpresteerders 'n groter belangstelling toon in sosiale bedrywighede, as in intellektuele bedrywighede, terwyl die omgekeerde waar is by presteerders. Laasgenoemde groep toon ook meer belangstelling in beroepe met hoë prestigewaarde, wat dus kan dui op 'n sosiale aspirasievlak.

Klopper (1984:34) vind dat gebrekkige belangstelling 'n bepalende rol speel by studente wat hul studies staak. Die rede hiervoor is dat gebrekkige belangstelling kan lei tot swak motivering.

Bruwer (1973:178) vind ook in 'n ondersoek dat belangstellingsrigtings onder druipele in heelwat gevalle hoegenaamd nie in verband gebring kon word met die gekose kursusse van die meeste van die druipele nie. (Daar

word egter nie vermeld hoeveel gevalle met dieselfde mate van teenstrydige belangstelling en studierigtings wel suksesvol was nie.)

Uit die bostaande literatuur is dit duidelik dat belangstelling met groot versigtigheid in verband gebring moet word met akademiese prestasie. Die verband tussen hierdie twee veranderlikes blyk baie gering te wees en dus moet belangstelling verkieslik saam met ander gegewens gebruik word by die voorspelling van akademiese sukses.

Die feit dat daar nie 'n baie sterk verband tussen belangstelling en akademiese prestasie bestaan nie, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat studente dikwels vakke in 'n bepaalde kursus moet neem waarin hulle nie noodwendig belangstel nie maar tog besef dat dit noodsaaklik is om die studies te kan voltooi. Bruwer (1973:180) laat hom aan die ander kant soos volg daaroor uit:

"Studente wat die houding openbaar dat hulle harder sal werk as hulle toegelaat sou word om die vakke te kies waarvan hulle hou, vaar swakker as studente wat besef dat sekere vakke geneem moet word omdat hulle belangrik is".

Studiegewoontes speel, volgens die literatuur, ook 'n bepalende rol in akademiese prestasie en sal vervolgens bespreek word.

3.2.6 STUDIEGEWOONTES

Gouws et al. (1979:105) omskryf 'n gewoonte as: "... 'n aangeleerde, gewoonlik relatief eenvoudige handeling, wat gereeld uitgevoer word. Die handeling kan motories of psigies wees".

'n Studiegewoonte sou dan impliseer dat daar 'n bepaalde patroon met betrekking tot studie gevolg sal word. Studiegewoontes kan dus omskryf word as aangeleerde, relatief eenvoudige handeling wat gereeld uitgevoer word en wat betrekking het op 'n bepaalde aktiwiteit naamlik studies.

In hierdie verband, sê Bruwer (1973:51), word die terme studiegewoontes en -metodes in die literatuur soms as sinonieme gebruik. Hy onderskei egter tussen die twee begrippe en wys daarop dat studiegewoontes, behalwe studiemetodes, ook nog verdere aspekte insluit waaronder studieomgewing, tydsbesteding en eksamenvoorskrifte.

Van Niekerk (1972:8) en Vermeulen (1979:30) vind dit eweneens moeilik om te onderskei tussen die begrippe studiegewoontes en -metodes. Beide beskou studiemetodes as een van die komponente van studiegewoontes.

De Wet (1971:3), Bruwer (1973:184-185) en Vermeulen (1979:29) is dit feitlik eens oor die ontwikkeling van effektiewe studiegewoontes en lê dan klem op die oriëntering van die student ten opsigte van sy studies wat dan houding impliseer. Verder is die benadering tot die vak ook van betekenis. Dit wil sê vir 'n syfervak behoort nie noodwendig dieselfde studiemetode gevolg te word as vir 'n teoretiese vak nie. 'n Studierooster behoort verder ook 'n rol te speel in die

ontwikkeling van studiegewoontes. Wanneer 'n indeling van studietyd gemaak word, moet ook voorsiening gemaak word vir buitemuurse bedrywighede en ander vryetydsaktiwiteite. Rus tussen studieperiodes is ook essensieel en na elke 30 tot 40 minute studie behoort die student sowat tien minute te rus en na twee ure behoort hy ongeveer 30 minute te rus. Vervolgens speel studietoestande of die studieomgewing 'n belangrike rol, aangesien die studieomgewing sodanig moet wees dat gekonsentreerde aandag aan die leerstof verleen kan word. Die volgende vereistes word aan die studieomgewing gestel, naamlik:

- Die omgewing moet vry wees van geraas en steurende agtergrondgeluide, soos byvoorbeeld dié van 'n radio.
- Die student moet verkieslik alleen in die vertrek wees.
- Die beligting moet voldoende wees sonder dat die oë onnodig ingespan moet word. Daar moet ook voldoende vars lug wees sonder dat die temperatuur te warm of te koud is.
- Die student behoort verkieslik op 'n gemaklike stoel by 'n lessenaar te studeer en nie in 'n gemakstoel of op 'n bed nie.

3.2.6.1 STUDIEMETODES

Volgens Vermeulen (1979:30) lei korrekte studiemetodes tot goeie studiegewoontes. Leerstof moet tydens die leerproses in die kognitiewe struktuur van die brein vasgelê

word. Daarna moet aktualisering en retensie van wat geleer is plaasvind en daarna moet oordrag van die leerinhoud kan geskied.

In die proses van vaslegging moet die student aktief betrokke wees deur doelbewuste herhaling ten einde groter insig en betekenis te verkry. Daarna moet die student deur middel van doelbewuste teruggroeping oefen om stof weer vanuit die kognitiewe struktuur te onttrek. Hierdie teruggroeping is dan met die oog op toetsing waar leerresultate vasgestel word.

Oordrag kan lateraal of vertikaal wees waar die persoon byvoorbeeld verworwe kennis kan aanpas op nuwe omstandighede (lateraal) of waar meer komplekse leertake volg op eenvoudiger leerresultate (vertikaal).

Volgens Sonnekus (1959:9) bestee skole te veel tyd daaraan om leerlinge te leer wat om te leer maar daar word min aandag gegee aan die metodes hoe om te leer. Gebrekkige studiegewoontes en -metodes wat op skool aangeleer is, word net so deur die leerling "saamgeneem" na die universiteit of technikon waar hy gaan studeer. Die vraag ontstaan dus hoe die onervare student sonder hierdie onderliggende grondslag studiemetodes kan aanleer.

In verband met die aanleer van studiemetodes beklemtoon

Sonnekus (1959:9) dit dat die student 'n definitiewe doel en dryfveer moet besit wat hom sal motiveer om te studeer.

Hy moet oortuig wees daarvan dat die vak of kursus wat hy neem die regte keuse is. Hy moet dus belangstel in daardie vak of kursus en moet verder ook verstaan waarom hy daardie kursus volg.

Sonnekus (1959:11) vind ook verder dat, wat die aanleer van gereelde studiegewoontes betref, dit 'n baie algemene verskynsel is dat baie studente nie gereeld deur die jaar werk nie en dat die neiging bestaan om kort voor 'n toets of eksamen te begin studeer.

Sonnekus (1959:11) kom verder ook tot die gevolgtrekking dat eerstejaars wat in koshuise ingewoon het, oor die algemeen beter studiegewoontes openbaar as diegene wat privaat loseer of by hulle ouers ingewoon het.

In 'n ondersoek deur Gouws na die verband tussen matriekprestasie en akademiese sukses op universiteitsvlak, kom hy tot die slotsom (1957:186) dat een van die bepalende faktore wat van belang is vir sowel matriek- as universiteitsprestasie, goeie studiegewoontes is.

In aansluiting by die ondersoek van Page en Gibson (1973:56) vind Blumberg (1969:35) en Behr (1983:14-20) dat goeie studiegewoontes noodsaaklik is vir adakemiese sukses. Hulle vind dat suksesvolle studente hulle werk beplan, dat hulle

werk meer dikwels hersien en op datum bly met hulle werk. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat akademiese sukses blykbaar meer verband hou met die studieaktiwiteite as met bekwaamheid, geestesgesondheid en persoonlike verhoudinge.

Blumberg (1969:36) vind egter geen verskil tussen die studiegewoontes van mans- en damestudente nie.

Gouws (1957:199) kon egter geen beduidende verband tussen studiegewoontes en akademiese prestasie vind nie. Volgens Smit (1971:32) benut onderpresteerders nie hulle studietyd optimaal nie.

Behr (1982:12) meld dat die korrelasie tussen intelligensie en akademiese prestasie ongeveer 0,50 is. Op grond van die feit dat sommige studente met 'n hoë skolastiese bekwaamheid swak vaar op universiteit, terwyl ander met 'n gemiddelde vermoë goed presteer, kan die afleiding gemaak word dat prestasie tot 'n groot mate toegeskryf kan word aan die studiegewoontes wat reeds op skool aangeleer is.

In 'n ondersoek deur Page en Gibson (1973:56) is daar sekere eienskappe wat aan die meer suksesvolle studente toegeskryf kan word. Hierdie eienskappe is onder andere beter studiemetodes, beter aanpassing by die akademiese norme van die universiteit, en goeie konsentrasievermoë en selfvertroue. Verdere maak hierdie studente ook meer van biblioteekfasiliteite gebruik.

In 'n ondersoek waarby tien universiteite en 14 onderwyskolleges betrek is, vind Du Toit (1974:12) dat studiegewoontes en -houdings, soos gemeet deur die Opname vir Studiegewoontes en -houdings (OSGH), meer pertinent korreleer met akademiese prestasie by dames as by mans. Hy vind verder ook 'n hoë betekenisvolle verband tussen prestasie-motivering en studiegewoontes en -houdings (1974:13).

Du Preez (1977:156) het gevind dat leerlinge wat hoë tellings in die OSGH behaal het, akademies beter presteer het, minder druij, meer intelligent is, hoër akademiese prestasies koester, gesonder is, meer tyd gedurende die week of naweek aan huiswerk bestee, meer lees en meer aan sport- en kulturele aktiwiteite deelneem.

In sy ondersoek na die voorspelling van akademiese sukses vind Van Niekerk (1972:58) dat studiemotivering 'n groter bydrae tot akademiese sukses lewer as studiemetodes, soos gemeet deur die OSGH. Hy vind feitlik geen verband tussen studiemetodes en akademiese prestasie nie en meen dat die bestaan van verskillende vakstudiemetodes nie ondersoek is tydens die standaardisering van die vraelys nie.

Aan die ander kant vind Blumberg (1969:235) korrelasies van 0,81 tot 0,85 tussen studiemetodes en akademiese prestasie, terwyl Bruwer (1973:187) slegs korrelasies wat tussen 0,34 en 0,49 gewissel het, kon vind, waar gebruik gemaak is van die OSGH.

Blumberg (1969:235) het verder ook betekenisvolle korrelasies tussen die OSGH en persoonlike aanpassing, totale aanpassing en motivering gevind. Hy het egter geen verband tussen Verstandelike Helderheid en die tellings van die OSGH gevind nie.

Op grond van sy bevindinge sê Blumberg (1969:335) dat studiegedragspatrone 'n betekenisvolle verband toon met motivering en dat houding ongetwyfeld 'n oorwegende rol speel in studiegedrag.

Van Niekerk (1972:61) vind weer dat die OSGH- tellings 'n baie hoër verband toon met akademiese prestasie by mans as by dames, veral na die uitskakeling van die invloed van intelligensie. Hy kom tot die slotsom dat die OSGH as voorspeller van sukses (en moontlik as voorligtingshulpmiddel) grootliks van die een studentegemeenskap na die ander kan verskil.

Volgens bostaande bevindinge blyk dit duidelik te wees dat studiegewoontes en dan ook meer spesifiek studiemetodes 'n baie belangrike rol speel by die voorspelling van akademiese sukses.

Die OSGH as diagnostiese en voorligtingshulpmiddel spreek ook duidelik uit die gemelde navorsing en behoort in hierdie verband baie effektief gebruik te kan word.

'n Verdere aspek wat ook 'n invloed op die student se uiteindelijke prestasie het, naamlik aanpassing, sal in die volgende gedeelte bekyk word.

3.2.7 AANPASSING

Volgens Naylor (1972:100) word aanpassing gesien as:

"Congruence between the self and experience, implying nonnormative definitions since an individual's self and his experiences are unique to himself"

Selfpersepsie en selfbegrip is, volgens Naylor (1972:27), faktore wat hoofsaaklik in verband gebring word met

aanpassing. Hy omskryf die goed aangepaste persoon soos volg:

".... are taken to be those whose self-perceptions are in accordance with their objective qualities - they lack the tensions generated by discrepancies between perceived and actual characteristics".

Volgens hom moet daar onderskei word tussen huislike aanpassing en aanpassing by die skool of universiteit en moet aanpassing nie globaal gesien word nie.

Aanpassing word deur Engelbrecht (1972:128) omskryf as 'n proses waarin die individu behoeftes ervaar en bevredig. Hy sien dit as 'n toestand van harmonieuse verhouding tot die omgewing, waardeur die individu die meeste van sy behoeftes kan bevredig en redelik goed kan voldoen aan fisiese en sosiale eise wat gestel word.

In aansluiting hierby meen Sonnekus (1959:6) en Combrink (1983:31-32) dat die ontwikkeling van gesonde verhoudinge binne die self en tussen die self en die omgewing, op gesonde aanpassing dui, terwyl wanaanpassing ontstaan wanneer hierdie verhoudinge ondoeltreffend, onsuksesvol en onvolwasse is.

Die goed aangepaste persoon is volgens Scott (1984:42) iemand wat in staat is om die situasie waarin hy hom bevind volgens die eise van sy innerlike self en van sy omgewing te kan hanteer.

Dit blyk dus uit die vorige definisies dat sosiale verhoudinge 'n baie pertinente rol speel in die mate waarin 'n persoon hom by sy omgewing aanpas. Aanvaarding van die self moet uiteraard eers plaasvind voordat daar gepoog kan word om by die omgewing aan te pas. Hieruit kan dan afgelei word dat swak intrapersoonlike verhoudinge ook sal lei tot wanaanpassing.

'n Logiese aanname sou wees dat die aangepaste student beter behoort te presteer as die wanaangepaste of swak aangepaste. Volgens Engelbrecht (1972:129) wil dit nie te kenne gee dat die presterende student sonder probleme is nie, maar wat hier van groot belang is, is eerder sy houding ten opsigte van die probleem.

In 'n ondersoek deur Garbers en Faure (1972:143) is gevind dat studente wat deelneem aan die verenigingslewe binne universiteitsverband akademies beter presteer as daardie studente wat geen deelname gehad het nie, en ook beter as diegene wat wel aan die verenigingslewe deelgeneem het maar buite universiteitsverband.

In aansluiting hierby vind Klopper (1984:23) dat die uitsakker deurgaans minder aan sosiale en buitemuurse aktiwiteite deelneem.

Volgens Cooper en Carter (soos aangehaal deur Engelbrecht, 1972:130) toon projektiewe toetsresultate wel 'n verband tussen aanpassing en akademiese sukses terwyl objektiewe toetsresultate (soos byvoorbeeld die MMPI) betroubaarder resultate lewer en word dit veral oorsee gebruik om die verband tussen aanpassing en akademiese prestasie te meet.

Botha (1971:216) en Engelbrecht (1972:134) toon in hulle onderskeie ondersoeke 'n positiewe verband tussen introversie en akademiese sukses. Die waarskynlike redes hiervoor is dat die introvert meer tyd tot sy beskikking het as die ekstravert wat meer betrokke is by sosiale aktiwiteit. Verder hang dit ook af van die mate waartoe die presteerder se siening ooreenstem met die opvatting daaromtrent binne die studentegemeenskap. So kan dit wees dat 'n student se waardesistiem verskil van dié van die groep en as gevolg van sy onttrekking van die groep kan dit wel voorkom asof hy 'n introvert is al is hy dit nie werklik nie.

Volgens Pieterse (1980:7) speel die vorming van 'n eie identiteit 'n baie belangrike rol, aangesien die individu daarvoor aangewese is op sy medemens, die integrasie van sy waardestelsels, godsdiens, seksualiteit en kulturele norme. In sy ouerhuis, wat 'n beskermende omgewing bied, is hierdie faktore afgebaken en relatief stereotiep. Waar hy egter die ouerhuis verlaat om te gaan studeer is die waardes, norme, godsdiensvorme en interpersoonlike verhoudinge baie meer heterogeen van aard. Indien hierdie faktore dan nog nie geïnternaliseer is nie, kan die student 'n ernstige aanpassingsperiode op universiteit beleef wat sy identiteit en rol betref.

In 'n ondersoek wat gedoen is ten einde die bewuste probleme van jongmense tussen 16 en 25 vas te stel (Pieterse, 1980:7) is gevind dat aanpassingsprobleme ten opsigte van skool- en universiteitsvakke as vierde belangrikste faktore genoem is.

Prestasie op intellektuele sowel as die nie-intellektuele vlak het volgens Pieterse (1980:8) vir die kind die norm geword waaraan hy sy gevoel van sukses en aanvaarding meet.

Op skool kan die meeste kinders sodanig presteer dat hulle hulself as suksesvol en aanvaarbaar beleef. Op universiteit is die uitdagings egter veel groter en gevolglik word hoë eise aan die student gestel en hy kan nie bekostig om te misluk nie, aangesien hy dan die gevaar loop om homself as onsuksesvol en onaanvaarbaar te belewe.

In 'n ondersoek deur Roos (1984:144) is gevind dat swak presteerders gekenmerk word deur emosionele labiliteit, verdedigende houdings en 'n gebrek aan warmte teenoor andere. Selfvertroue en 'n goeie selfkonsep blyk meer bevorderlik

te wees vir akademiese prestasie. Terwyl swak aanpassing prestasie nadelig kan beïnvloed, kan goeie prestasie weer 'n persoon se selfvertroue en selfkonsep positief beïnvloed.

Baker en Siryk (1984:181) het 'n ondersoek gedoen met betrekking tot die aanpassing van studente. 'n Vraelys is ontwerp met 52 items wat vier afdelings beslaan, naamlik akademiese aanpassing, sosiale aanpassing, persoonlikemosionele aanpassing en doelgerigtheid. Laasgenoemde afdeling het ook vrae bevat oor die mate waartoe studente hulle met die inrigting (universiteit) vereenselwig. Die vraelys is deur drie eerstejaarsgroepe in drie agtereenvolgende jare voltooi.

Die bevindinge van Baker en Siryk (1984:183-187) dui daarop dat aanpassing in die algemeen 'n beduidende invloed uitoefen op akademiese prestasie. So word byvoorbeeld gevind dat hoe hoër die telling op die skaal "doelgerigtheid" hoe geringer is die kans dat so 'n student sy studies sal staak.

Verder is gevind dat hoe laer die telling op die "persoonlik-emosionele" skaal is hoe meer is daardie studente geneig om die Psigologiese Dienssentrum op die kampus te besoek, Daar is ook van die veronderstelling uitgegaan dat hoe beter 'n student in die eerste jaar aanpas, hoe beter sal hy in sy later universiteitsjare aanpas.

Diegene met hoër akademiese aanpassing in die eerste jaar was dan ook oorwegend dié wat in die finale jaar tot die studentevereniging op die kampus verkies is.

Baker en Siryk (1984:183) vind verder dat daar 'n verband bestaan tussen al vier die subskale van 'n Akademiese Aanpassingsvraelys en die uitvalsyfer onder studente, aangesien al hierdie faktore direk daartoe bydrae.

In 'n ondersoek deur Smith en Baker (1985:4-6) na die verband tussen beslistheid of sekerheid ten opsigte van die keuse van 'n studierigting en aanpassing by die universiteit, vind hulle dat die meer besliste studente deurgaans beter presteer op akademiese gebied, dat hulle minder angstigheid toon en oor die algemeen meer tevrede is met die inrigting waar hulle studeer.

Hulle is van mening dat, aangesien studies 'n relatief langtermyn onderneming is en dus baie tyd en moeite in beslag gaan neem, die student wat doelgerig is en reeds 'n besluit geneem het oor die betrokke hoofvak, meer gemotiveerd behoort te wees en beter te kan aanpas by daardie onderneming.

Drie eerstejaarsgroepe is agtereenvolgens aan die vraelys onderwerp en die bevinding was dat daar 'n positiewe verband tussen vasbeslotenheid oor 'n hoofvak en aanpassing bestaan. Hierdie verband word eers duideliker in die tweede semester, aangesien die keuse van 'n hoofvak skynbaar eers op 'n later tydstip meer betekenisvol raak vir die student.

Hulle toon aan dat hoe groter die beslistheid met betrekking tot die keuse hoe minder is die kans dat hierdie studente hulle kursus sal staak.

Volgens Smith en Baker (1985:31-32) kan besluiteloosheid met betrekking tot 'n hoofvak daartoe lei dat die studies doelloos word en dat die student minder in staat sal wees om hom met die studiedoelwitte te kan vereenselwig. Dit wil sê hoe groter die druk raak as gevolg van die besluiteloosheid oor 'n hoofvak, hoe groter sal die effek op die aanpassing van die student wees.

In 'n soortgelyke ondersoek deur Claasen (1976:85) is gevind dat by daardie studente waar 'n onvermoë of twyfel ten opsigte van 'n studie of beroepsrigting bestaan, 'n algemene

neiging tot pessimisme, onderliggende passiwiteit, frustrasie, moedeloosheid en opstand teen die eise en 'n gevoel van onvermoë om die eise te hanteer tot uiting kom. Verder het hierdie groep 'n traagheid getoon ten opsigte van naleeswerk omtrent beroepe en oor die algemeen 'n passiewe, stokperdjie-georiënteerde ingesteldheid by die 19VBV getoon.

Uit die bostaande navorsing is die baie duidelik dat aanpassing 'n besliste invloed op akademiese prestasie het en dat selfs die mate van beslistheid met betrekking tot vak- en/of kursuskeuse ook kan bepaal tot watter mate die student aanpas by sy studieomgewing. Indien hy hom dus vereenselwig met die kursus is die kanse blykbaar ook goed dat hy hom sal vereenselwig met die studieinrigting en sodoende oor die algemeen makliker sal kan aanpas.

Daar sal vervolgens kortliks gekyk word na selfkonsep en sosiale ondersteuning en die verband daarmee met akademiese prestasie.

3.2.8 SELFKONSEP

Volgens Gouws et al. (1979:269) is selfkonsep 'n persoon se siening en evaluasie van homself, en wat 'n kognitiewe, emosionele en evaluatiewe elemente insluit.

Van den Berg (1979:24) meen weer dat suksesvolle studente gewoonlik diegene is wat goed voel omtrent hulleself en hulle vermoëns, terwyl diegene wat hulleself en hulle vermoëns in 'n negatiewe lig beskou, gewoonlik swakker presteer.

Naylor (1972:26) sien selfkonsep as 'n baie belangrike aspek van persoonlikheid en 'n kritiese determinant van gedrag.

Volgens 'n ondersoek na die selfbeeld van studente meld Van den Berg (1979:24) dat onderpresteerders swak presteer omdat hulle hulleself deurgaans beskou as nie in staat om vereiste take te verrig nie, dat hulle minder gretig is om te leer, minder selfvertroue het en dat hulle ook minder ambisieus is. Verder toon hulle ook 'n meer negatiewe selfkonsep en openbaar meer onvolwasse gedrag as die presteerdeers in dieselfde ouderdomsgroep.

In aansluiting hierby meld Combrink (1970:28) dat die gebrek aan selfbegrip en onvolwassenheid van die onderpresteerder hom hoofsaaklik manifesteer in kenmerke soos impulsiwiteit, onstabiliteit, gebrek aan selfvertroue, oorafhanklikheid en onverantwoordelikheid. Daar bestaan 'n negatiewe selfkonsep en hy word deur bogenoemde faktore verhinder om 'n positiewe selfbeeld te ontwikkel. Hy vind dit verder ook moeilik om blywende sosiale bande te smee.

Combrink (1970:17) meen ook dat akademiese prestasie baie nou saamhang met 'n persoon se selfbegrip. Vroeë akademiese prestasie maak die student bewus van sy vermoëns en van waartoe hy in staat is. So 'n student is dus in staat tot selfbegrip en word juis gemotiveer deur die bewuswees van waartoe hy in staat is.

Engelbrecht (1972:139) onderskei duidelik ten opsigte van die selfkonsep van suksesvolle en onsuksesvolle studente. Die suksesvolle student word gekenmerk deur selfvertroue, selfaanvaarding en 'n positiewe selfkonsep. Verder het hierdie tipe student oor die algemeen 'n relatief hoë siening van homself, hy is optimisties omtrent sy toekomstige prestasies en hy het ook vertroue in sy eie vermoë.

Daarteenoor sien die onsuksesvolle student homself as minder in staat om 'n vereiste taak uit te voer, hy is minder gretig om te leer, het 'n gebrek aan selfvertroue en is minder

ambisieus. Verder het die onsuksesvolle studente 'n meer negatiewe selfkonsep en toon hy ook minder volwasse gedrag as die presteerders.

Selfkonsep kan dus gesien word as die waardebeplanning van die student ten opsigte van homself. Dit sal dan ook die mate van selfvertroue en selfversekerdheid by die persoon bepaal en kan, soos wat dit voorkom uit die literatuur, 'n regstreekse invloed uitoefen op akademiese prestasie.

3.2.9 SOSIALE ONDERSTEUNING

In noue aansluiting by die aanpassing van studente word melding gemaak van sosiale ondersteuning wat 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling en aanpassing van mense in die algemeen. Verhoudinge wat gekenmerk word deur kohesie, kommunikasie en waardering van die ander persoon, word grondliggend bepaal deur die verhouding tussen die kleuter en sy moeder of sy oppasser. In sy latere lewe kom sosiale ondersteuning voor in verskillende netwerke van familie, vriende en kollegas wat hom as uniek behandel en wat die persoon verder voorsien van inligting, terugvoer en gerusstelling in onderhoudende patrone van interaksie.

So vind Schultz en Saklofske (1983:847) dat wanaangepaste denke en gedrag meer algemeen voorkom onder diegene wat baie weinig sosiale ondersteuning gerapporteer het. Hulle meen ook dat indien die minimum vlak van sosiale interaksie ontbreek, die risiko van psigiese abnormaliteite toeneem. 'n Verdere risikofaktor ten opsigte van sosiale ondersteuning kom na vore wanneer die student sy ouerhuis verlaat om elders te gaan studeer. In der waarheid beland hy dan in 'n omgewing waar hy 'n nuwe sosiale netwerk moet opbou en

wat aanleiding kan gee tot eensaamheid, ten spyte van die feit dat hy tussen honderde ander studente is. Hy beweeg dus weg van sy gevestigde sosiale ondersteuningsnetwerke en ondervind hierdie leemte totdat nuwe vriendskapsbande in die nuwe omgewing ontstaan.

In 'n ondersoek vind Du Toit (1974:13) dat studente wat akademies goed presteer se ouers deurgaans meer in hulle vordering op universiteit en skool belanggestel het en dat hulle meer selfvertroue vir deelname aan intellektuele aktiwiteite getoon het.

Uit bogenoemde wil dit dus voorkom asof die gebrek aan voldoende sosiale ondersteuning ook tot 'n mate akademiese prestasie kan beïnvloed.

Samevattend kan gesê word dat sosiale ondersteuning, of dan die gebrek daaraan, 'n betekenisvolle komponent van die aanpassingsprobleem kan vorm. Die vraag ontstaan nou of die ekstraverte tipe persoon die gebrek aan sosiale ondersteuning dalk tot 'n mindere mate ervaar as die introvert vanweë sy vermoë om makliker sosiale kontak met andere te bewerkstellig. Hierdie aspek kan moontlik verder ondersoek word.

3.2.19 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is na verskeie kognitiewe en nie-kognitiewe faktore gekyk asook na hulle verband met akademiese prestasie. Op enkele uitsonderings na lyk dit asof hierdie faktore nie sonder meer as losstaande voorspellers gebruik kan word nie maar dat soveel moontlik daarvan gekombineer moet word ten einde 'n meer objektiewe voorspelling te kan maak.

Faktore wat die hoogste met akademiese prestasie korreleer

is vorige prestasie. 'n Baie sterk en konsekwente verband tussen vorige prestasie en akademiese prestasie is onder andere gerapporteer deur Nel (1955:72), Gouws (1957:148), Van Zyl (1960:11), Combrink (1970:14), Smit (1971:9) en Scott (1984:22).

'n Verdere hoogs beduidende faktor is selfkonsep wat in verband gebring kan word met eiewaarde en die mate van selfvertroue wat 'n persoon ten opsigte van homself het. In hierdie verband onderskei Combrink (1970:28), Engelbrecht (1972:139) en Van den Berg (1979:24) duidelik tussen die selfkonsep van suksesvolle en onsuksesvolle studente. Die suksesvolle student toon 'n hoër siening van homself, het meer vertroue in sy eie vermoëns, is meer optimisties, meer gretig om te leer en beskik oor meer selfvertroue as die onsuksesvolle student.

Verder toon ondersoek 'n lae korrelasie tussen intelligensie en akademiese prestasie (Nel, 1955:72, Vlok, 1955:45 Gouws, 1957:128).

Hierdie lae verband is skynbaar toe te skryf aan die tipe meetinstrument wat gebruik word. Volgens Combrink (1970:13) behoort daar 'n duidelike verband te wees tussen hierdie twee veranderlikes aangesien 'n student oor 'n sekere minimumpeil van intelligensie moet beskik ten einde suksesvol te kan presteer.

Daar is nie 'n baie duidelike verband tussen aanleg en akademiese prestasie gerapporteer nie, behalwe Combrink (1970:19), Seginer (1980:266-275) en Scott (1984:23), wat 'n beduidende ooreenkoms gevind het tussen leesbegrip en akademiese prestasie.

Volgens Erwee (1976:157-159) is daar nie 'n baie beduidende verband tussen bekwaamheid en akademiese prestasie nie.

Sover dit persoonlikheidseienskappe aanbetref, vind Marais (1970:105) dat emosionele aanpassing akademiese prestasie indirek beïnvloed, terwyl Blumberg (1969:44), Smit (1971:16), Van Niekerk (1972:64) en Bruwer (1973:189) dit eens is dat introverte oor die algemeen beter presteer as ekstraverte.

Die verskil tussen suksesvolle en onsuksesvolle studente lê volgens Smit (1971:32) in hulle houding teenoor studie, terwyl Pfeifer (1976:341-347) vind dat 'n negatiewe houding teenoor die studierigting akademiese prestasie negatief beïnvloed.

Volgens Smit (1971:23) en Bruwer (1973:55) beïnvloed motivering ook 'n student se akademiese prestasie. Die verskil tussen selfgemotiveerdheid en of hy deur faktore in sy eksterne omgewing gemotiveer word, is van belang. Selfgemotiveerdheid het volgens dié twee ondersoekers die mees standhoudende effek op prestasie.

Belangstelling affekteer akademiese prestasie op 'n meer indirekte wyse aangesien persone gewoonlik beter behoort te presteer in daardie areas waarin hulle belangstel. Klopper (1984:34) vind dat gebrekkige belangstelling 'n merkbare rol speel by studente wat hulle studies staak.

Wat studiegewoontes betref, vind Gouws (1957:186), Blumberg (1969:35), Page en Gibson (1973:56) en Behr (1983:14-20) dat goeie studiegewoontes noodsaaklik is vir akademiese prestasie en dat dit selfs 'n groter rol speel as bekwaamheid, geestesgesondheid en persoonlike verhoudinge. Du Toit (1974:12) vind ook 'n direkte verband tussen studiegewoontes en -houdings, soos gemeet deur die OSGH, en akademiese prestasie by sowel mans- as damestudente.

Garbers en Faure (1972:143) en Klopper (1984:23) vind verder dat suksesvolle studente oor die algemeen beter aangepas is en sodoende meer aan sosiale en buitemuurse aktiwiteite deelneem as die onsuksesvolles.

In die volgende hoofstuk sal gekyk word na die meetinstrumente wat in dié ondersoek gebruik is, asook die metodes wat in die ondersoek gevolg is.