



**RIGLYNE VIR 'N AKADEEMIESE ONTWIKKELINGSPROGRAM VIR  
DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSAPPE AAN DIE  
TECHNIKON PRETORIA**

deur

**GAWIE STOLTZ ENGELBRECHT**

N Dip NH Dip NHOD BEd MEd

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die  
vereistes vir die graad

**PHILOSOPHIAE DOCTOR**

in die Fakulteit Opvoedkunde,  
Universiteit van Pretoria,  
Pretoria

PROMOTOR: Dr P H du Toit

MEDEPROMOTOR: Prof A de Boer

November 1999



**RIGLYNE VIR 'N AKADEMIESE ONTWIKKELINGSPROGRAM VIR  
DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSAPPE AAN DIE  
TECHNIKON PRETORIA**

deur

**GAWIE STOLTZ ENGELBRECHT**

N Dip NH Dip NHOD BEd MEd

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die  
vereistes vir die graad

**PHILOSOPHIAE DOCTOR**

in die Fakulteit Opvoedkunde,  
Universiteit van Pretoria,  
Pretoria

PROMOTOR: Dr P H du Toit

MEDEPROMOTOR: Prof A de Boer

November 1999



## DANKBETUIGINGS

Graag betuig ek my opregte dank en waardering aan:

- My vrou, Mariè, vir haar onbeperkte liefde en volgehoue ondersteuning.
- Dr Pieter du Toit vir sy insette, hulp en leiding.
- Daardie familielede, vriende, kennisse en kollegas wat oor die jare heen ‘n bydrae tot my studies gemaak het.
- Die volgende personeel te Technikon Pretoria sonder wie se hulp, bystand en ondersteuning hierdie studie nie moontlik sou gewees het nie, naamlik prof Nico du Preez, prof Mynhard van der Merwe, prof Peter van Eldik, dr Amanda Lourens en Hugo Mouton.
- The financial assistance of the National Research Foundation towards this research is hereby acknowledged. Opinions expressed in this study and conclusions arrived at, are those of the author and are not necessarily to be attributed to the National Research Foundation.

*Hierdie studie is ter nagedagtenis aan my dogtertjie*

*“Cindy” en opgedra aan my vrou “Mariè”.*

**SOLI DEO GLORIA**

Die skrywer

November 1999



## **SAMEVATTING**

**Riglyne vir 'n akademiese ontwikkelingsprogram vir die Fakulteit Ekonomiese**

**Wetenskappe aan die Technikon Pretoria**

**deur**

**Gawie Stoltz Engelbrecht**

Promotor: Dr P H du Toit  
Medepromotor: Prof A de Boer  
Universiteit: Universiteit van Pretoria  
Departement: Didaktiek  
Graad: Philosophiae Doctor (Kurrikulumstudies)

Die swak akademiese prestasie en gepaardgaande hoë druipsyfer van veral eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings is 'n groeiende probleem. Navorsing toon dat hierdie probleem nie die gevolg is van een enkele faktor nie, maar die resultaat van 'n verskeidenheid wat invloed uitoefen op die leer van studente.

Talle navorsingsprojekte met betrekking tot die verbetering van die akademiese prestasie van eerstejaarstudente is die afgelope 18 jaar (1980-1997) op internasionale en nasionale vlak uitgevoer. 'n Algemene aanduiding is dat akademiese ontwikkelingsprogramme, aanvullend tot die formele onderrigprogramme gesien word as 'n moontlikheid om die probleem die hoof te bied.

Die massifikasie van tersiêre onderwys, wat veral gedurende die vroeë negentigerjare (1990-1995) in Suid-Afrika plaasgevind het, en die feit dat die oorgrote meerderheid van studente wat tot 'n oorbruggingsprogram toegelaat is, vanuit die voorheen benadeelde groeperinge van die Suid-Afrikaanse samelewing afkomstig was, het daartoe gelei dat hierdie studente as milieugedepriveerd geklassifiseer is. Nie net het daar 'n negatiewe konnotasie rondom oorbruggingskursusse ontstaan nie, maar het oorbruggingskursusse 'n remediërende aanslag verkry, wat vir die studente onaanvaarbaar was.

Die verandering in die politieke bestel van Suid-Afrika sedert 1994 het gelei tot die proklamering van verskeie wette met die doel om onder meer voorheen benadeelde individue en gemeenskappe in Suid-Afrika op te hef en diskriminerende praktyke uit te skakel. Hierdie veranderinge het tot 'n ongekende vraag na tegnologies geskoolde mannekrag vanuit die voorheen benadeelde groeperinge gelei.

Die doel met hierdie navorsing is om onder meer die:

- ontstaan en ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika met spesifieke verwysing na Technikon Pretoria kortliks aan die orde te stel;
- ontstaan en ontwikkeling van akademiese steungewing met inbegrip van 'n internasionale en nasionale perspektief oorsigtelik te bespreek;
- faktore wat 'n student se akademiese prestasie beïnvloed te kategoriseer en kortliks te bespreek;
- praktiese uitvoering van 'n behoeftebepaling vir akademiese steungewing aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe te Technikon Pretoria te dokumenteer;
- rou data tot verstaanbare en interpreteerbare eenhede te verwerk. Dit sal dan as basis geneem word om meganismes daar te stel wat sal verseker dat akademiese steungewing aan Technikon Pretoria nie net holisties benader sal word nie, maar ook in die praktyk toegepas sal word. Die primêre oogmerk is die verbetering van die akademiese prestasie van alle eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria.

## SUMMARY

### **Guidelines for an academic development model for the Faculty of Economic**

### **Sciences at Technikon Pretoria**

by

**Gawie Stoltz Engelbrecht**

Promoter: Dr P H du Toit  
Co-Supervisor: Prof A de Boer  
University: University of Pretoria  
Department: Didactics  
Degree: Philosophiae Doctor (Curriculum Studies)

The poor academic performance and concomitant high failure rate of specifically first year students at tertiary institutions is a growing problem and research indicates that this problem is not the result of only one single factor but the resultant of many factors.

Considerable research projects regarding possible improvement of the academic performance of first year students did occur over the past 18 years (1980-1997) on international and national level. A general indicator is that academic development programmes, in conjunction with formal educational programmes, is seen to be a possible solution to the problem.

The massification of tertiary education that took place especially during the early nineties (1990-1995) in South Africa and the fact that the majority of students selected for a

bridging course were from the previously disadvantaged groupings of the South African society did lead to the classification of these students as milieudeprived. Not only did a negative connotation exist regarding bridging courses but did it also reflect a remedial character which was totally unacceptable for students.

The changes in the political dispensation of South Africa since 1994 did lead to the fact that many laws were proclaimed with the aim of uplifting the previously disadvantaged individuals and communities in South Africa and to rule out all forms of discriminating practices. These changes did lead to an unprecedented demand for technologically skilled manpower from employers for people from the previous disadvantaged groupings, in other words the demand from commerce and industry for individuals from previously disadvantaged groupings which received career focused education at a technikon did increase drastically.

The purpose of this research is inter alia to:

- shortly describe the origin and development of technikons in South Africa with specific reference to Technikon Pretoria;
- describe the origin and development of academic support with reference to international and national perspectives;
- list and describe those factors that influence the academic performance of a student;
- document the practical execution of a needs assessment for academic support for the Faculty of Economic Sciences at Technikon Pretoria;
- process the raw data into understandable and interpreted units. This will then be used as the basis from which mechanisms will follow as to ensure that academic support at Technikon Pretoria will not only be approached in a holistic manner but will also be applied in practice. The primary aim of increasing the academic performance of all first year students at Technikon Pretoria.



## INHOUDSOPGAWE

<b>SAMEVATTING</b> .....	(i)
<b>SUMMARY</b> .....	(iii)

### HOOFSUK 1

#### KONTEKS, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN METODE VAN ONDERSOEK

<b>1.1</b>	<b>KONTEKS</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>AKTUALITEIT VAN DIE PROBLEEM</b> .....	<b>1</b>
<b>1.3</b>	<b>PROBLEEMSTELLING</b> .....	<b>12</b>
<b>1.4</b>	<b>DIE DOEL MET DIE STUDIE</b> .....	<b>12</b>
<b>1.5</b>	<b>HIPOTESESTELLING</b> .....	<b>13</b>
<b>1.6</b>	<b>NAVORSINGSMETODE</b> .....	<b>14</b>
<b>1.7</b>	<b>BEGRIPSVERHELDERING</b> .....	<b>15</b>
1.7.1	Aanleg .....	15
1.7.2	Aanpassing .....	16
1.7.3	Akademie se ondersteuningsprogram .....	16
1.7.4	Akademie se ontwikkeling .....	17
1.7.5	Akademie se prestasie .....	17
1.7.6	Akademie se steungewing .....	17
1.7.7	Behoeftebepaling .....	18





1.7.8	Beplanningsvennote .....	18
1.7.9	Belangstelling .....	18
1.7.10	Eerstejaarstudente .....	18
1.7.11	Intelligensie .....	19
1.7.12	Loopbaangefokusde onderwys .....	19
1.7.13	Milieugestremdheid .....	19
1.7.14	Naskoolse jeugdige .....	20
1.7.15	Oorbruggingsprogram .....	20
1.7.16	Situasie-analise .....	20
1.7.17	Technikonopleiding .....	21
1.7.18	Technikononderrigprogram .....	21
1.7.19	Tegnologie .....	21
1.7.20	Verrykingsprogram .....	22
1.7.21	Vorbereidende program .....	22
<b>1.8</b>	<b>HOOFSTUKORDENING .....</b>	<b>22</b>

## **HOOFSTUK 2**

### **DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKONWESE IN SUID-AFRIKA MET SPESIFIEKE VERWYSING NA TECHNIKON PRETORIA**

<b>2.1</b>	<b>INLEIDENDE ORIËNTERING .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>DIE ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKONWESE IN SUID-AFRIKA (1967-1997) .....</b>	<b>26</b>
2.2.1	Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) .....	26
2.2.2	Die Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 40 van 1967) .....	26
2.2.3	Die Wet op Onderwysdienste (Wet 41 van 1967) .....	27



2.2.4	Die Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 43 1979) .....	27
2.2.5	Die Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 84 van 1983) .....	28
2.2.6	Die Wet op die Adviesraad van Universiteite en Technikons (Wet 99 van 1983) .....	28
2.2.7	Die Wet op die Sertifiseringsraad vir Technikononderwys (Wet 88 van 1986) .....	28
2.2.8	Die Technikononderwyswet (Wet 125 van 1993) .....	28
2.2.9	Die Wysigingswetsontwerp op Technikononderwys (Wet 27 van 1995) .....	29
2.2.10	Die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Wet 58 van 1995) .....	29
2.2.11	Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997) .....	30
<b>2.3</b>	<b>DIE KWALIFIKASIESTRUKTUUR VAN TECHNIKONONDERWYS .....</b>	<b>31</b>
<b>2.4</b>	<b>STATISTIEK MET BETREKKING TOT STUDENTETOENAME BY TECHNIKONS IN SUID-AFRIKA .....</b>	<b>33</b>
<b>2.5</b>	<b>DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN TECHNIKON PRETORIA .....</b>	<b>35</b>
2.5.1	Ontstaan (23 Julie 1906) .....	35
2.5.2	Voorstelling (1 Mei 1979) .....	36
2.5.3	Statusverlening (23 Julie 1993) .....	36
<b>2.6</b>	<b>DIE VISIE, MISSIE, HOOFTAAK EN WAARDESTELSEL VAN TECHNIKON PRETORIA .....</b>	<b>36</b>
<b>2.7</b>	<b>DIE ONDERWYSBELEID VAN TECHNIKON PRETORIA .....</b>	<b>39</b>
2.7.1	Statutêre en nie-statutêre vereistes .....	39



2.7.2	Fokusareas van die onderwysbeleid .....	40
<b>2.8</b>	<b>DIE BEHEERSTRUKTURE VAN TECHNIKON PRETORIA .....</b>	<b>50</b>
<b>2.9</b>	<b>STATISTIESE GEGEWENS TEN OPSIGTE VAN TECHNIKON PRETORIA .....</b>	<b>52</b>
2.9.1	Die groei in studentetal (1987-1998) .....	53
2.9.2	Die verandering in die profiel van die studentepopulasie (1987-1998) .....	53
2.9.3	Die onderverdeling, per fakulteit en kampus, van die studentetal vir 1998 .....	55
2.9.4	Registrasie per studierigting vir 1998 .....	57
2.9.5	Kwalifikasies toegeken gedurende 1997 .....	58
<b>2.10</b>	<b>DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSAPPE .....</b>	<b>58</b>
2.10.1	Die beheerstruktuur .....	59
2.10.2	Die profiel van die studentepopulasie .....	59
<b>2.11</b>	<b>SAMEVATTING .....</b>	<b>61</b>

### HOOFSTUK 3

#### AKADEMIESE ONTWIKKELING AAN TERSIËRE INRIGTINGS

<b>3.1</b>	<b>INLEIDENDE ORIËNTERING .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2</b>	<b>BEGRIPSVERHELDERING .....</b>	<b>64</b>
3.2.1	Akademie se ontwikkeling .....	64
3.2.2	Akademie se steungewing .....	67
3.2.3	Akademie se ondersteuningsprogram .....	68
3.2.4	Oorbruggingsprogram .....	70
3.2.5	Vorbereidende program .....	71



3.2.6	Verrykingsprogram .....	71
<b>3.3</b>	<b>DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE ONTWIKKELING AAN TERSIËRE INSTANSIES .....</b>	<b>73</b>
3.3.1	'n Internasionale perspektief .....	73
3.3.2	'n Historiese perspektief rakende akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika .....	77
3.3.3	Akademiese steungewing aan universiteite (1970-1995) .....	84
3.3.4	Akademiese steungewing aan teknikons (1970-1995) .....	90
<b>3.4</b>	<b>DIE ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE STEUNGEWING SEDERT 1996 .....</b>	<b>92</b>
3.4.1	'n Holistiese benadering tot akademiese steungewing .....	93
3.4.2	Befondsing en kwaliteitversekering .....	94
3.4.3	Studente-ontwikkeling .....	94
3.4.4	Personeelontwikkeling .....	94
3.4.5	Ontwikkeling van akademiese ondersteuningspersoneel .....	94
3.4.6	Organisatoriese ontwikkeling .....	95
3.4.7	Netwerkskepping en samewerking .....	95
<b>3.5</b>	<b>SAMEVATTING .....</b>	<b>95</b>

## HOOFSTUK 4

### FAKTORE WAT DIE PRESTASIE VAN STUDENTE AAN TERSIËRE INRIGTINGS BEÏNVLOED

<b>4.1</b>	<b>INLEIDENDE ORIËNTERING .....</b>	<b>97</b>
<b>4.2</b>	<b>FAKTORE WAT VAN 'N STUDENT 'N HOË RISIKO-STUDENT MAAK .....</b>	<b>97</b>



<b>4.3</b>	<b>FAKTORE WAT DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN STUDENTE AAN TERSIËRE INRIGTINGS BEÏNVLOED</b> .....	100
4.3.1	Akademie se faktore wat op 'n student se akademiese prestasie kan impakteer .....	104
4.3.2	Aanpassingsfaktore wat op 'n student se akademiese prestasie kan impakteer .....	113
4.3.3	Omgewingsfaktore wat op 'n student se akademiese prestasie kan impakteer .....	120
<b>4.4</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	124

## HOOFSTUK 5

### DIE PRAKTIESE UITVOERING VAN 'N BEHOEFTEBEPALING VIR AKADEMIESE STEUNGEWING AAN DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSKAPPE, TECHNIKON PRETORIA

<b>5.1</b>	<b>INLEIDENDE ORIËNTERING</b> .....	125
<b>5.2</b>	<b>PROSEDURE VIR DIE UITVOER VAN 'N BEHOEFTE- BEPALING</b> .....	126
5.2.1	Die funksionele stappe in die sisteembenaderingsmodel .....	127
5.2.2	Beplanningsvennote .....	129
<b>5.3</b>	<b>DIE VRAELYS AS NAVORSINGSINSTRUMENT</b> .....	136
5.3.1	Die opstel van die vraelys .....	137
5.3.2	Samestelling van die vraelys .....	139
5.3.3	Ontleding van die tipe vrae wat in die vraelys gebruik is .....	143
5.3.4	Hantering en verspreiding van die vraelys .....	144
5.3.5	Lengte van die vraelys .....	146

5.3.6	Die populasie en steekproef .....	146
5.3.7	Verwerking van die data .....	147
<b>5.4</b>	<b>VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING A: Persoonlike besonderhede .....</b>	<b>155</b>
5.4.1	Persoonlike inligting van respondente .....	155
5.4.2	Gesinsagtergrond van die respondente .....	159
5.4.3	Die sosio-ekonomiese status van die respondente .....	161
5.4.4	Respondent se persepsie rakende die voltooiing van die kursus binne die voorgeskrewe minimum tydperk .....	165
5.4.5	Die respondente se persepsie oor werksmoontlikhede binne die beroepsfeer waarvoor hulle opgelei is .....	166
<b>5.5</b>	<b>VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING B: Sekondêre skoolfase .....</b>	<b>167</b>
5.5.1	Die jaar waartydens respondente gematrikuleer het .....	167
5.5.2	Matriekprestasie van respondente .....	168
5.5.3	Die status van beroepsoriëntering op sekondêre skool .....	170
5.5.4	Grootste invloed op loopbaankeuse van respondent .....	170
5.5.5	Onderrig/hulp/leiding aan respondente .....	172
<b>5.6</b>	<b>VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING C: Ervaringe te Technikon Pretoria .....</b>	<b>173</b>
5.6.1	Gaping tussen skool- en technikononderwys .....	173
5.6.2	Akademiese oriëntering te Technikon Pretoria .....	174
5.6.3	Aspekte wat respondente in 'n akademiese oriënteringsprogram sou wou sien .....	175
5.6.4	Die beskikbaarheid van voorgeskrewe handboeke en studiemateriaal .....	176
5.6.5	Prosedures vir die oplossing van griewe/probleme .....	178

<b>5.7</b>	<b>VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING D: Studiemetodes en -tegnieke</b> .....	179
5.7.1	Die respondent se studiegewoontes .....	179
5.7.2	Beskikbaarheid van studieruimte .....	183
5.7.3	Aspekte met betrekking tot die eksamen .....	183
5.7.4	Die lesinglokaal .....	186
5.7.5	Klassifisering van die praktikumtoerusting/-fasiliteite van Technikon Pretoria .....	188
5.7.6	Klassifisering van die ondersteuning soos vanaf die dosente ontvang .....	189
<b>5.8</b>	<b>VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING E: Algemeen</b> .....	189
<b>5.9</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	193

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

<b>6.1</b>	<b>SAMEVATTING EN HIPOTESEVERIFIËRING</b> .....	194
<b>6.2</b>	<b>AANBEVELINGS</b> .....	199
6.2.1	Aanbevelings ten opsigte van implementering .....	200
6.2.2	Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing .....	204
<b>6.3</b>	<b>SLOTOPMERKING</b> .....	207



## LYS VAN TABELLE

<b>TABEL 1</b>	Kwalifikasiestruktuur van die Technikonwese.....	32
<b>TABEL 2</b>	Voltydse en deelydse inskrywings aan KGTO's (1967).....	33
<b>TABEL 3</b>	Aantal inskrywings aan residensiële teknikons (1996).....	34
<b>TABEL 4</b>	Onderverdeling van die studentetal aan die fakulteite van Technikon Pretoria (1998).....	56
<b>TABEL 5</b>	Aantal geregistreerde studente per studierigting aan Technikon Pretoria (1998).....	57
<b>TABEL 6</b>	Aantal kwalifikasies toegeken aan Technikon Pretoria (1997) .....	58
<b>TABEL 7</b>	Etniese samestelling van die studentepopulasie van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria (Hoofkampus) (1994-1997).....	60
<b>TABEL 8</b>	Faktore wat 'n negatiewe impak op die akademiese prestasie van 'n student kan uitoefen.....	103
<b>TABEL 9</b>	Skedule van vraelysverspreiding.....	145
<b>TABEL 10</b>	Klassifisering van gebied van herkoms.....	157
<b>TABEL 11</b>	Matriekprestasie van die respondente.....	169





<b>TABEL 12</b>	Die prioritering van die kategorieë wat die grootste invloed op die respondent se loopbaankeuse uitgeoefen het.....	171
<b>TABEL 13</b>	Die aantal respondente wat geen opleiding met betrekking tot gestelde kategorieë ontvang het nie.....	172
<b>TABEL 14</b>	Aspekte wat respondente in 'n akademiese oriënterings-program opgeneem wil hê.....	177
<b>TABEL 15</b>	Studieruimte van die respondente.....	183
<b>TABEL 16</b>	Faktore wat negatief op die akademiese prestasie van die respondente impakteer.....	190



## LYS VAN GRAFIEKE

<b>GRAFIEK 1</b>	Persentasie toename van swart studente aan universiteite en teknikons in Suid-Afrika (1984-1998).....	4
<b>GRAFIEK 2</b>	Slaagsyfer van graad 12-leerlinge in Suid-Afrika (1994-1998)...	6
<b>GRAFIEK 3</b>	Persentasie graad 12-leerlinge in Suid-Afrika wat universiteitsvrystelling verwerf het (1994-1998).....	6
<b>GRAFIEK 4</b>	Gemiddelde uitvalsyfer van eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria (1994-1996).....	7
<b>GRAFIEK 5</b>	Gemiddelde uitvalsyfer van eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria (1994-1996).....	8
<b>GRAFIEK 6</b>	Aantal eerstejaarstudente te Technikon Pretoria wat meer as 50% van hul teoretiese eksamens druip (1994-1997).....	9
<b>GRAFIEK 7</b>	‘n Vergelyking tussen die aantal eerstejaarstudente van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria en Technikon Pretoria wat meer as 50% van hul teoretiese eksamens druip (1994-1997).....	10
<b>GRAFIEK 8</b>	‘n Vergelyking tussen die gemiddelde persentasie van die eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria en die gemiddelde persentasie van eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria wat nie ‘n driejaar-kursus suksesvol in vier jaar kon voltooi nie.....	11



<b>GRAFIEK 9</b>	Etniese samestelling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria (1987-1998).....	54
<b>GRAFIEK 10</b>	Die geslagsverdeling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria (1987-1998).....	55
<b>GRAFIEK 11</b>	Verdeling per geslag van die respondente, Fakulteit en Technikon.....	155
<b>GRAFIEK 12</b>	Gemiddelde ouderdom per bevolkingsgroep vir die respondente.....	156
<b>GRAFIEK 13</b>	Etniese samestelling van die respondente, Fakulteit en Technikon.....	159
<b>GRAFIEK 14</b>	Aantal broers en/of susters van respondente.....	160
<b>GRAFIEK 15</b>	Tuiste van respondente terwyl hulle studeer.....	162
<b>GRAFIEK 16</b>	Vervoer van die respondente na en van die kampus.....	163
<b>GRAFIEK 17</b>	Beskikbaarheid van fondse om studiemateriaal aan te koop..	164
<b>GRAFIEK 18</b>	Respondente se persepsie rakende die voltooiing van die kursus waarvoor hulle geregistreer is binne die minimum voorgeskrewe tydperk.....	165
<b>GRAFIEK 19</b>	Onderverdeling per bevolkingsgroep van die respondente wat gedurende 1994 en vroeër gematrikuleer het.....	168
<b>GRAFIEK 20</b>	Groeperinge wat beroepsoriëntering uitgevoer het.....	170



<b>GRAFIEK 21</b>	Mate waartoe sekondêre skool-onderwys die respondent vir tersiêre onderwys voorberei het.....	174
<b>GRAFIEK 22</b>	Die reaksie van die respondente met betrekking tot hul tevredenheid rakende akademiese oriëntering te Technikon Pretoria.....	175
<b>GRAFIEK 23</b>	Gemiddelde aantal ure wat respondent per week studeer.....	179
<b>GRAFIEK 24</b>	Voorkeur van respondent om op sy/haar eie of as lid van 'n groep te studeer.....	180
<b>GRAFIEK 25</b>	Die gebruik van 'n studierooster.....	181
<b>GRAFIEK 26</b>	Lengte van studiesessie.....	182
<b>GRAFIEK 27</b>	Die aantal respondente wat van opsommings gebruik maak..	182
<b>GRAFIEK 28</b>	Verstaanbaarheid van vrae in toetse/eksamens.....	185
<b>GRAFIEK 29</b>	Die bestudering van die leerinhoud vir 'n toets of eksamen..	186
<b>GRAFIEK 30</b>	Response met betrekking tot die afneem van notas gedurende lesings.....	187
<b>GRAFIEK 31</b>	Klassifisering van die praktikumtoerusting/-fasiliteite te Technikon Pretoria.....	188
<b>GRAFIEK 32</b>	Klassifisering van die ondersteuning soos vanaf die dosente ontvang.....	189



## LYS VAN BYLAES

- BYLAAG A** Kommissies wat aangewys was om die strydvraag rondom die beheer van tegniese beroepsonderwys op te los (1911-1966).
- BYLAAG B** Vraelys vir die bepaling van die akademiese behoeftes van alle eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe aan die Technikon Pretoria.
- BYLAAG C** Alfabetiese lys van individue wat insette tot die vraelys gelewer het

## HOOFSTUK 1

### KONTEKS, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN METODE VAN ONDERSOEK

#### 1.1 KONTEKS

Die vertrekpunt van hierdie studie is die huidige situasie rondom akademiese ontwikkeling aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe aan Technikon Pretoria. Die fokus op die Fakulteit word holisties benader teen die agtergrond van die huidige tendense ten opsigte van akademiese ontwikkeling aan die Technikon in geheel, asook tendense op nasionale en internasionale vlak.

#### 1.2 AKTUALITEIT VAN DIE PROBLEEM

Dit is algemeen bekend dat die veranderinge wat sedert 1990 op die politieke terrein in Suid-Afrika plaasgevind het as die oorsaak en rede aangevoer kan word vir veranderinge wat op, byvoorbeeld die konstitusionele, politieke, sosiale en ekonomiese terreine plaasvind. Hierdie veranderinge impakteer op alle vlakke van die samelewing. Die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika as een van die hoekstene van ekonomiese, sosiale en politieke ontwikkeling is derhalwe tans in 'n proses van transformasie (Dinkelman, 1997:1). Bengu stel dit soos volg:

*What I am saying is that transformation is something that all of us as South Africans must do for national survival. We must build a national system of education which can make a real contribution to educating all South Africans to face an increasingly challenging future soos aangehaal in (Eastern Province Herald, 1997:8).*

Die transformasie gaan, onder meer, gepaard met die promulgering van verskeie wette (vergelyk paragraaf 2.2) en beleidsdokumente wat volgens Asmal (1999:2) met die bestes in die wêreld vergelyk kan word. Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997) oefen egter die grootste impak op die tersiêre onderwyssektor uit (Suid-Afrika, 1997(a):1). Hierdie Wet het daartoe gelei dat die rol, taak, funksie en beheerstrukture van alle tersiêre inrigtings in Suid-Afrika geherdefinieer en gewysig is ten einde die tersiêre onderwysstelsel meer vaartbelyn en gekoördineerd te maak (Rapport, 1997). Die technikonwese in Suid-Afrika, as een van die voorsieners van tersiêre onderwys is derhalwe ook verplig om te transformeer. Bengu stel dit soos volg:

*Our message is that education and training must change. It cannot be business as usual in our schools, colleges, technikons and universities* (South Africa, 1995:1).

In antwoord op die vraag van die President van Suid-Afrika, Thabo Mbeki, soos aangehaal in Asmal (1999:1), naamlik “**Is our education on the road to the 21<sup>st</sup> century?**” het die Minister van Onderwys, prof Kader Asmal, gereageer deur redes aan te voer waarom die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika nie aan die verwagtinge van die staat voldoen nie, naamlik:

*I will select the worst and most troubling features of our education and training system for special mention: the massive inequalities in access and facilities, the serious state of morale of the teaching force, failures in governance and management, and the poor quality of learning in much of the system* (Asmal, 1999:2).

Volgens Westraad en Van Rensburg is die herstruktering, en -definiëring van die tersiêre onderwysstelsel daarop gerig om primêr die volgende behoefte aan te spreek en te bevredig, naamlik:

*South Africa needs effective and successful business practitioners to initiate and maintain an economic renaissance in the new millennium* (Westraad, 1999:1)

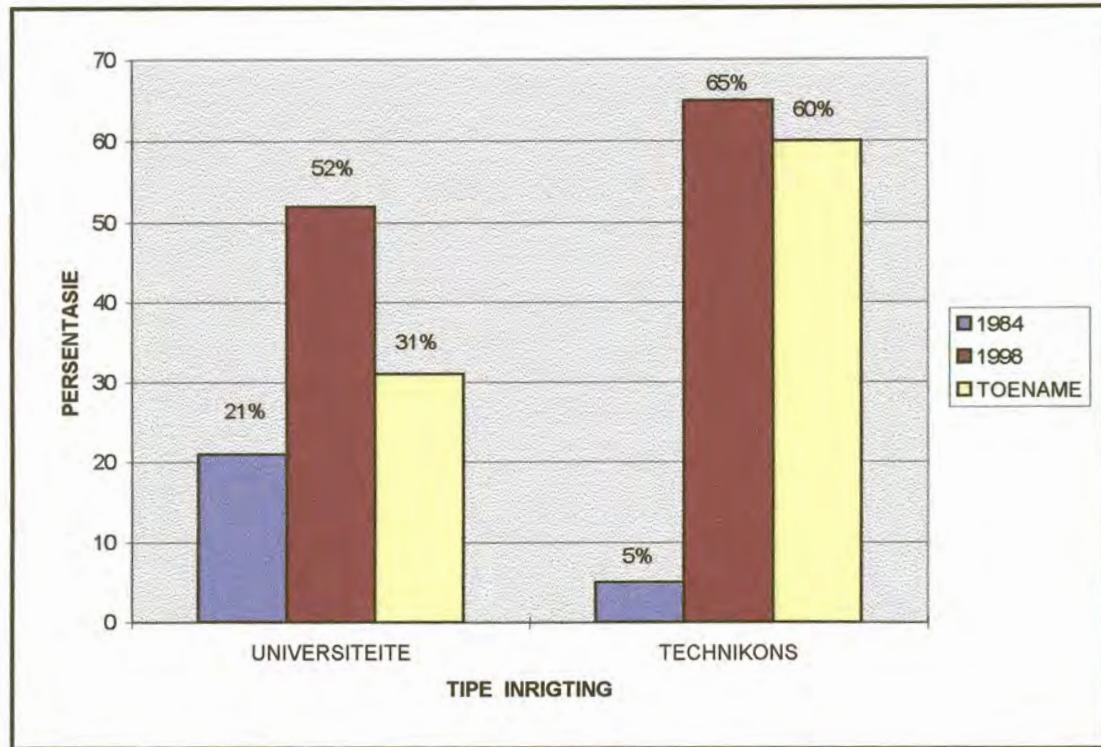
en

*Higher education is faced with the challenge of preparing itself to fulfill its mission adequately in a world in transformation and to meet the needs and requirements of twenty-first century society, which will be a society of knowledge, information and education* (Van Rensburg, 1999 (c):1).

Volgens Fourie (1999:7) het Suid-Afrika se mededingende vermoë op die internasionale markte die afgelope vyf jaar verswak. Vanuit 174 lande het Suid-Afrika se posisie met betrekking tot menslike ontwikkeling van nommer 95 tot nommer 101 op die wêreldranglys gedaal. Gemeet aan die uitsprake van Asmal, Van Rensburg en Westraad is dit duidelik dat die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika, en meer spesifiek die tersiêre sektor, sy visie, missie, doelstellings, doelwitte en waardestelsel sal moet wysig ten einde aan die behoeftes van die plaaslike en internasionale arbeidsmark te kan voldoen.

Die politieke veranderinge en gepaardgaande transformering het onder meer tot die massifikasie van tersiêre onderwys gelei met die gevolg dat die samestelling van die studentepopulasie aan teknikons en universiteite in Suid-Afrika, vir die periode 1984-1998, verander het. Volgens Mouton, soos aangehaal in dokumentasie van Technikon Pretoria (1999 (c):1&2), het die persentasie swart studente aan teknikons en universiteite in Suid-Afrika oor die vermelde periode drasties toegeneem met onderskeidelik 60% en 31% wat in die onderstaande grafiek grafies voorgestel word.



**GRAFIEK 1**
**PERSENTASIE TOENAME VAN SWART STUDENTE AAN UNIVERSITEITE  
 EN TECHNIKONS IN SUID-AFRIKA (1984-1998)**


Volgens Mouton, soos aangehaal in die tersake dokument van Technikon Pretoria (1999(c):10), is Technikon Pretoria gedurende 1998 die grootste residensiële technikon in Suid-Afrika met 21 442 studente (koppetelling). Dit beteken dat Technikon Pretoria oor 59% meer studente beskik as die tweede grootste residensiële technikon in Suid-Afrika, naamlik Vaaldriehoek Technikon met 13 519 studente.

As die grootste residensiële technikon in Suid-Afrika het die suksesvolle massifikasie van Technikon Pretoria dan ook daartoe gelei dat die samestelling van die studentepopulasie aan Technikon Pretoria (vir die periode 1987-1998) 'n drastiese verandering getoon het vanaf 'n oorwegend blank en Afrikaanssprekende studentepopulasie, na 'n multi-etniese en -kulturele studentepopulasie (vergelyk paragraaf 2.9.2).

Die finansiële krisis wat tans deur die tersiêre onderwysvoorsieningstelsel beleef word, kan volgens Van Rensburg (1999(c):15) toegeskryf word aan vele faktore waarvan die slaagsyfer en gepaardgaande deurvloeiisyfer maar een is:

*The financial crisis in higher education is compounded by the large number of under-prepared students who often take more than six years to complete a three year qualification.*

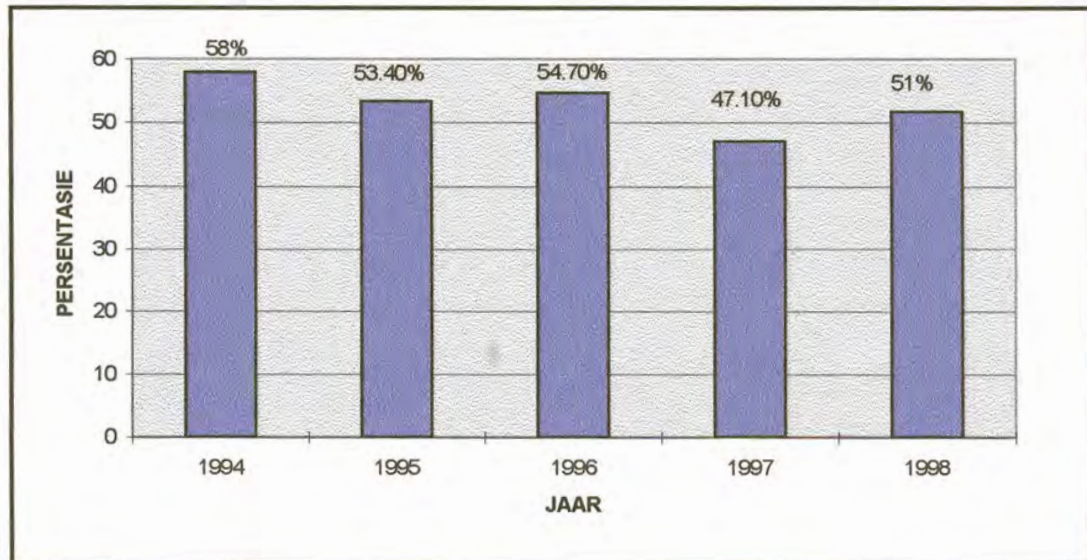
Statistiek met betrekking tot die slaagsyfer van die graad 12-leerlinge in Suid-Afrika, vir die periode 1979-1998, ondersteun hierdie opmerking van Van Rensburg. Die volgende afleidings kan gemaak word, naamlik dat:

- die totale aantal leerlinge in Suid-Afrika wat die senior sertifikaateksamens afgelê het met 718,2% toegeneem het (van 76 725 leerlinge gedurende 1979 tot 551 029 leerlinge gedurende 1998);
- die slaagsyfer van graad 12-leerlinge in Suid-Afrika met 49% gedaal het (van 90% gedurende 1979 tot 51% gedurende 1998);
- daar 'n afname van 29% in die aantal graad 12-leerlinge in Suid-Afrika is wat matrikulasievrystelling verwerf (van 42% gedurende 1979 tot 13% gedurende 1998) (Van Rensburg, 1999(b):1).

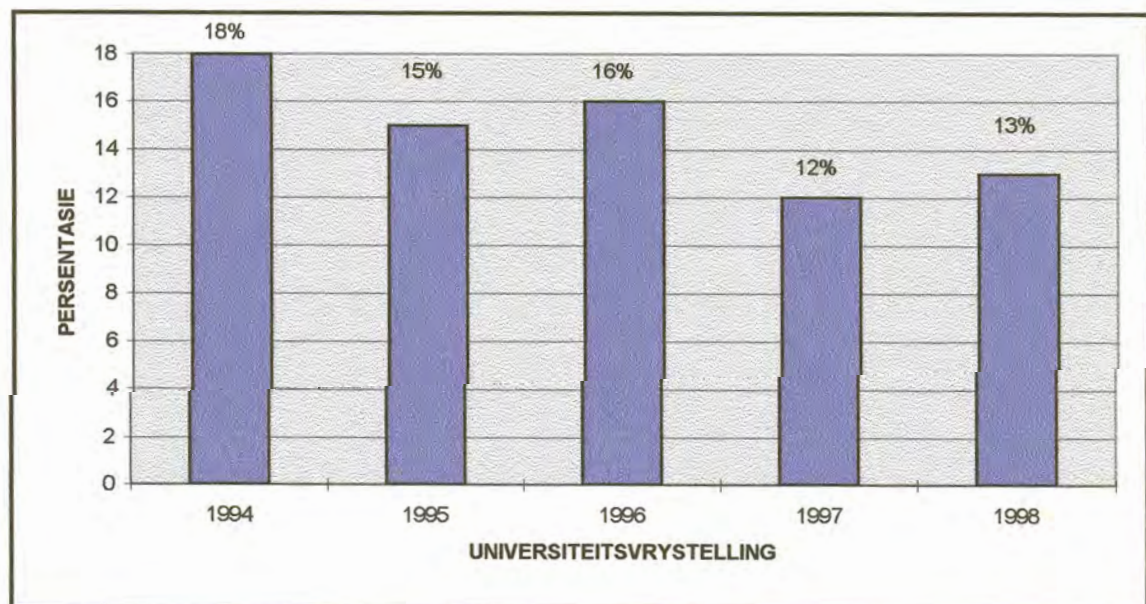
Vir die doel van hierdie studie is dit noodsaaklik om die akademiese prestasie van graad 12-leerlinge in Suid-Afrika vir die periode 1994-1998 van naderby te beskou. Vervolgens word die slaagsyfer van die leerlinge vir die vermelde periode grafies in grafiek 2 voorgestel; die persentasie leerlinge wat gedurende die vermelde periode universiteitsvrystelling verwerf het word grafies in grafiek 3 voorgestel (Van Rensburg, 1999(b):1).

GRAFIEK 2

## SLAAGSYFER VAN GRAAD 12-LEERLINGE IN SUID-AFRIKA (1994-1998)



GRAFIEK 3

PERSENTASIE GRAAD 12-LEERLINGE IN SUID-AFRIKA WAT  
UNIVERSITEITSVRSTELLING VERWERF HET (1994-1998)

Dienooreenkomstig die dalende slaagsyfer van graad 12-leerlinge het die slaagsyfer aan Technikon Pretoria vir die periode 1994 tot 1998 'n daling van 12% getoon, vanaf 64% gedurende 1994 tot 52% gedurende 1998 (Technikon Pretoria, 1999(b)).

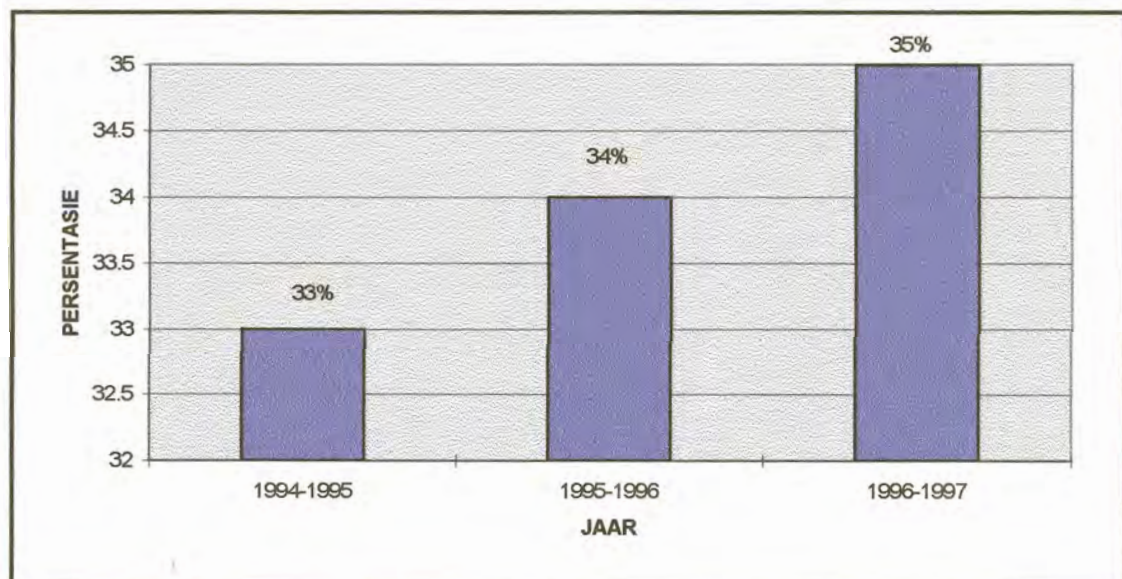
Die uitvalstatistiek vir eerstejaarstudente te Technikon Pretoria sedert 1994 toon 'n stygende tendens. Dit verteenwoordig daardie eerstejaarstudente wat:

- hul studies formeel gestaak het gedurende die eerste jaar van studie;
- nie gedurende die opvolgende registrasieperiode aan Technikon Pretoria geregistreer het nie.

Die gemiddelde uitvalsyfer van eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria, soos bepaal deur Lourens (1998(c):2-5), vir die periodes 1994 tot 1995, 1995 tot 1996 en 1996 tot 1997 word grafies in die onderstaande grafiek voorgestel.

#### GRAFIEK 4

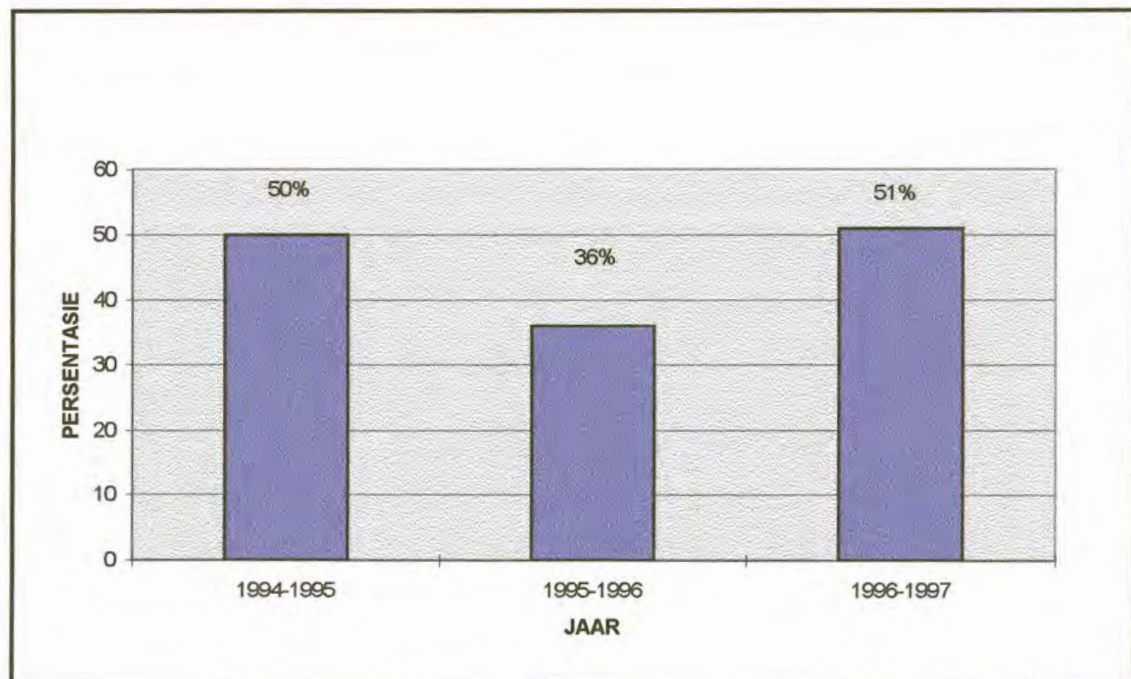
##### GEMIDDELDE UITVALSYFER VAN EERSTEJAARSTUDENTE AAN TECHNIKON PRETORIA (1994-1997)



Die gemiddelde uitvalsyfer van eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe te Technikon Pretoria, soos bepaal deur Lourens (1998(c):2-5), vir die periodes 1994 tot 1995, 1995 tot 1996 en 1996 tot 1997, word grafies in die onderstaande grafiek voorgestel.

### GRAFIEK 5

#### GEMIDDELDE UITVALSYFER VAN EERSTEJAARSTUDENTE AAN DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSKAPPE, TECHNIKON PRETORIA (1994-1997)

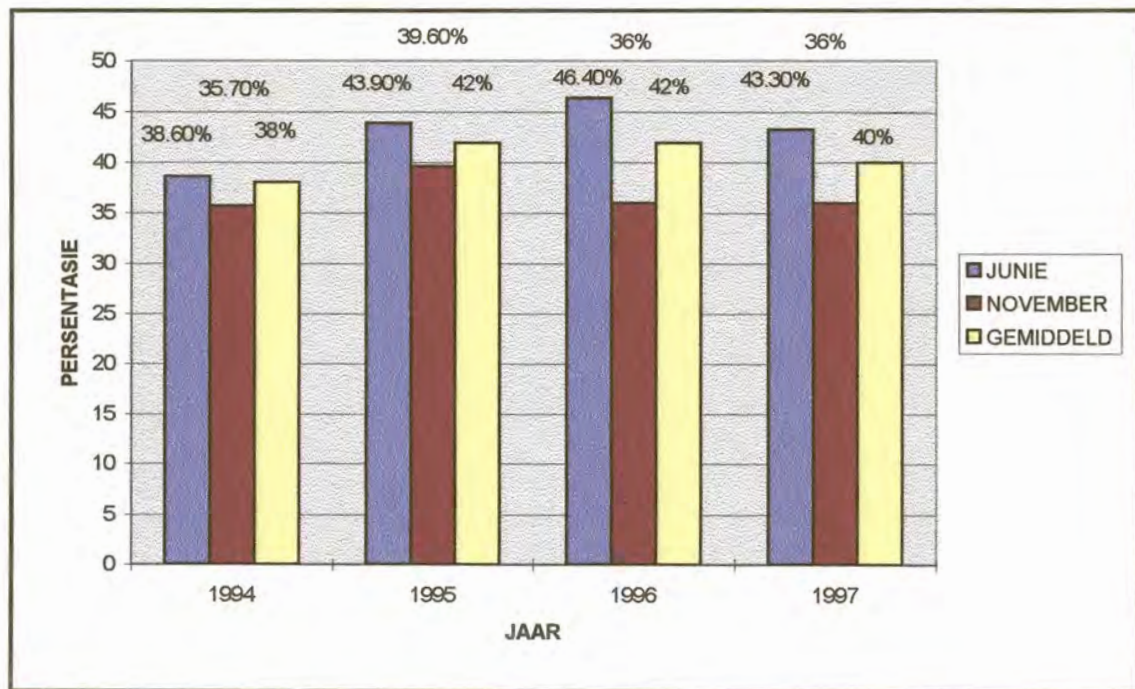


Vanuit die statistiek, soos voorgestel in grafiek 4 en 5, is dit duidelik dat die gemiddelde uitvalsyfer aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria hoër is as die gemiddelde van Technikon Pretoria deurdat die verskil vir die jare 1994, 1995 en 1996 onderskeidelik 17%, 2% en 16% is.

Die aantal eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria wat sedert 1994 meer as 50% van hul teoretiese eksamens drui, toon volgens Lourens (1998(c):8) 'n toename van 2% - van 38% gedurende 1994 tot 40% gedurende 1997. Die respektiewelike persentasies word in die onderstaande grafiek voorgestel.

### GRAFIEK 6

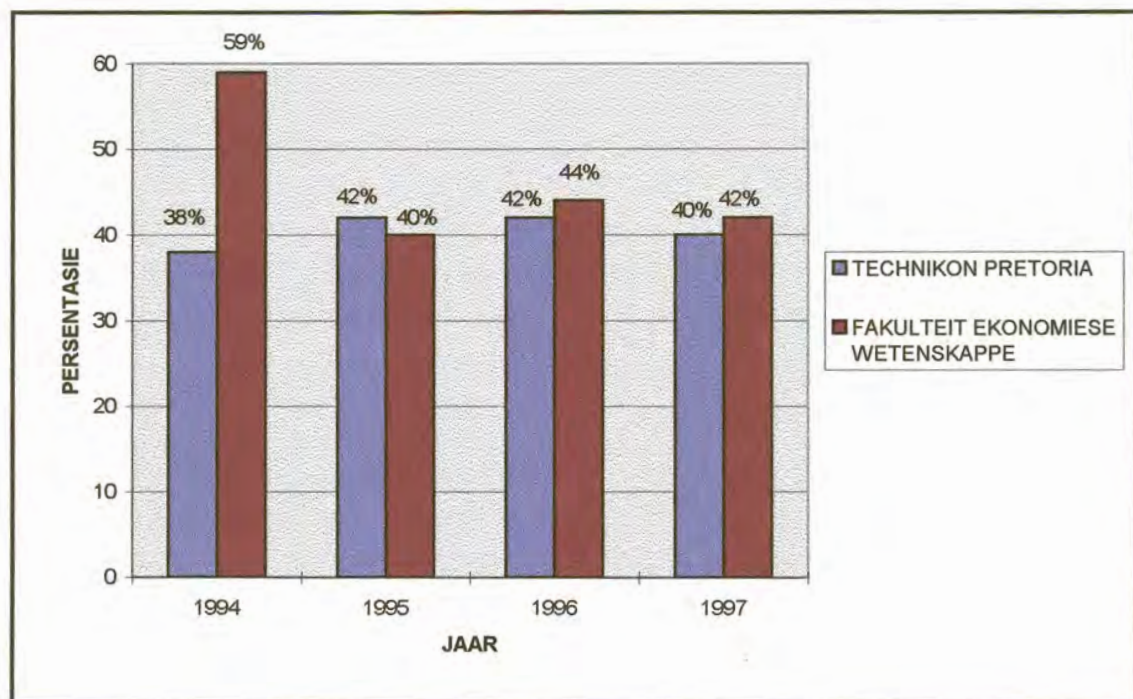
#### AANTAL EERSTEJAARSTUDENTE TE TECHNIKON PRETORIA WAT MEER AS 50% VAN HUL TEORETIESE EKSAMENS DRUIP (1994-1997)



Die aantal eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria wat sedert 1994 meer as 50% van hul teoretiese eksamens drui, is volgens Lourens (1998(c):8) baie meer as die gemiddelde persentasie van Technikon Pretoria. Hierdie gegewens word grafies in grafiek 7 voorgestel.

### GRAFIEK 7

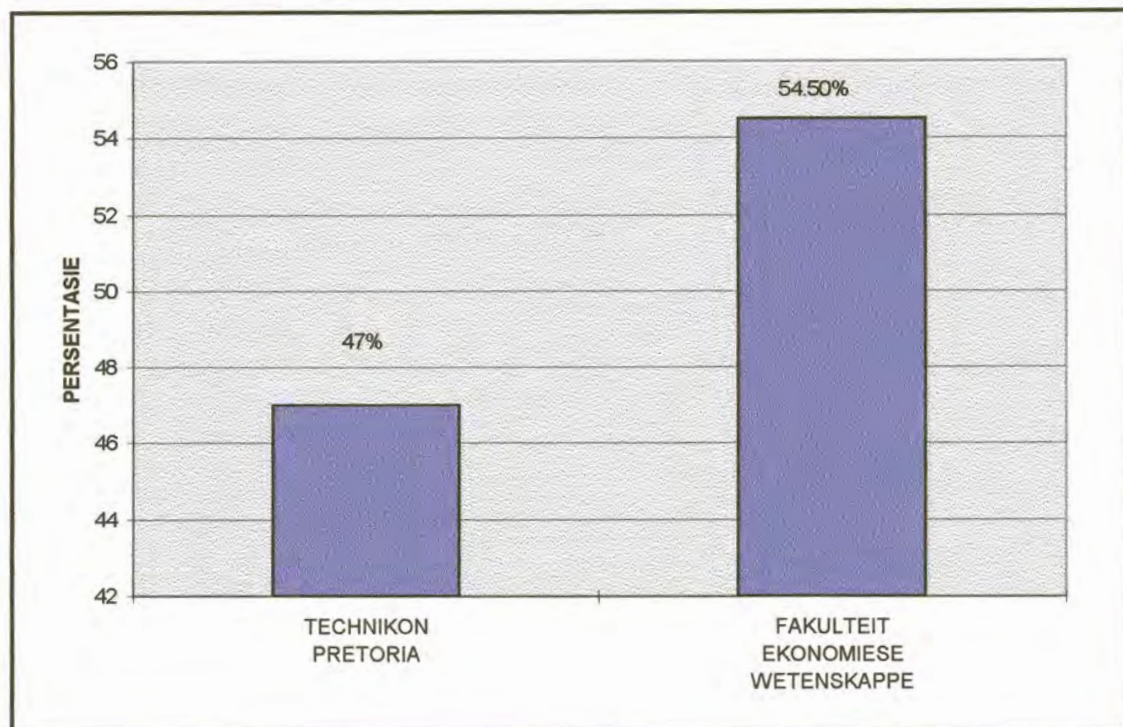
**‘N VERGELYKING TUSSEN DIE AANTAL EERSTEJAARSTUDENTE VAN DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSKAPPE, TECHNIKON PRETORIA EN TECHNIKON PRETORIA WAT MEER AS 50% VAN HUL TEORETIESE EKSAMENS DRUIP (1994-1997)**



Die persentasie eerstejaarstudente wat hul Nasionale Diploma met ‘n minimum studietydperk van drie jaar suksesvol in vier jaar voltooi, is volgens Lourens (1998(c):12) slegs 53%. Dit beteken dat 47% van die eerstejaarstudente nie daarin kon slaag om ‘n driejaarkursus binne die tydsbestek van vier jaar suksesvol te voltooi nie. Deur die 1994-inname van nuwelingsstudente as basis te neem, word daar in die onderstaande grafiek ‘n vergelyking gemaak tussen die gemiddelde persentasie eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria en die gemiddelde persentasie eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria wat nie daarin kon slaag om hul driejaarkursus suksesvol in vier jaar te voltooi nie.

**GRAFIEK 8**

**‘N VERGELYKING TUSSEN DIE GEMIDDELDE PERSENTASIE VAN DIE EERSTEJAARSTUDENTE AAN DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSKAPPE, TECHNIKON PRETORIA EN DIE GEMIDDELDE PERSENTASIE VAN EERSTEJAARSTUDENTE AAN TECHNIKON PRETORIA WAT NIE ‘N DRIEJAARKURSUS SUKSESVOL IN VIER JAAR KON VOLTOOI NIE**



Die swak slaag- en dalende deurvloei syfer wat sedert 1994 deur Technikon Pretoria ondervind word, het daartoe gelei dat die Visekanselier en Rektor tydens die Akademiese Raadsvergadering, soos gehou op 30 Julie 1996, hierdie aspek as een van vier leemtes aan Technikon Pretoria identifiseer (Technikon Pretoria, 1996:6). Verder spreek hy die vertroue uit dat die Adjunk-Visekanselier (Akademies) die nodige navorsing sal aktiveer ten einde hierdie leemte aan te spreek.



### 1.3 PROBLEEMSTELLING

Uit die bogenoemde opmerkings is enkele leemtes geïdentifiseer wat die volgende ses kernprobleme binne Suid-Afrikaanse konteks op die voorgrond bring:

- ◆ Tot watter mate het die politieke veranderinge wat sedert 1990 in Suid-Afrika plaasvind op die samestelling van die studentepopulasie aan Technikon Pretoria geïmpakkeer?
- ◆ Wat is die impak van die verandering in die samestelling van die studentepopulasie op die slaagsyfer te Technikon Pretoria?
- ◆ Kan die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ondervind word, wetenskaplik verantwoordbaar nagevors word?
- ◆ Is dit moontlik om die geïdentifiseerde probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wetenskaplik te klassifiseer en te kategoriseer?
- ◆ Kan strategieë, modelle en/of oplossings vir hierdie geïdentifiseerde probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes ontwikkel word ten einde die slaagsyfer van die eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria te laat verbeter?
- ◆ Kan hierdie strategieë, modelle en/of oplossings gekombineer word in 'n enkele akademiese ontwikkelingsmodel vir die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria?

### 1.4 DIE DOEL MET DIE STUDIE

Die onderhawige studie is daarop gemik om die volgende ses doelstellings te bereik:

- ◆ Om te bepaal en aan te dui in welke mate die politieke veranderinge, wat sedert 1990 in Suid-Afrika plaasvind, 'n impak op die samestelling van die studentepopulasie te Technikon Pretoria uitgeoefen het.
- ◆ Om te bepaal of die veranderende samestelling in die studentepopulasie 'n positiewe of negatiewe impak op die slaagsyfer te Technikon Pretoria uitgeoefen het.
- ◆ Die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur studente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar word, wetenskaplik na te vors.
- ◆ Die geïdentifiseerde probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wetenskaplik te klassifiseer en te kategoriseer.
- ◆ Om strategieë, modelle en/of oplossings vir die geïdentifiseerde probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes te ontwikkel ten einde die slaagsyfer van eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria te verbeter.
- ◆ Die strategieë, modelle en/of oplossings in een akademiese ontwikkelingsprogram vir die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria te kombineer.

## 1.5 HIPOTESESTELLING

Teen die agtergrond van die gepostuleerde probleemstelling en daaropvolgende doelstellings vir hierdie studie, word die volgende vyf hipoteses gestel:

- ◆ Die politieke veranderinge wat sedert 1990 in Suid-Afrika plaasvind, het 'n definitiewe impak op die samestelling van die studentepopulasie aan Technikon Pretoria uitgeoefen.

- ◆ Die veranderende studentepopulasie van Technikon Pretoria het 'n negatiewe uitwerking op die slaagsyfer uitgeoefen.
- ◆ Die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur eerstejaarstudente verbode aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar word, kan wetenskaplik nagevors word.
- ◆ Die geïdentifiseerde probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes kan wetenskaplik geklassifiseer en gekategoriseer word.
- ◆ Strategieë, modelle en/of oplossings vir die geïdentifiseerde probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes kan ontwikkel word ten einde die slaagsyfer van eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria te verbeter.
- ◆ Die daarstelling van 'n enkele akademiese ontwikkelingsprogram vir die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria is moontlik.

## 1.6 NAVORSINGSMETODE

Op grond van die gepostuleerde probleem- en doelstellings van hierdie studie is 'n fenomenologies-georiënteerde literatuurstudie op die navorsingsgebied van akademiese ontwikkeling uitgevoer. Die fokus is veral geplaas op daardie faktore wat negatief op die akademiese prestasie van 'n tersiêre student kan impakteer.

Die literatuurstudie is opgevolg met empiriese navorsing. Met die oog op kwalitatiewe terugvoer is gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude gevoer met onder meer:

- eerstejaarstudente, dosente, departementshoofde en die Dekaan van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria;
- kundiges op die gebied van akademiese steungewing aan studente en dosente;



- navorsingsdeskundiges.

Hierdie onderhoude het daartoe gelei dat spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar word, geïdentifiseer is. 'n Frekwensietabel is vervolgens as basis geneem vir die ontwikkeling en daarstelling van 'n gestruktureerde groepsvraelys.

Aan hand van die gestruktureerde groepsvraelys is die behoefte aan akademiese steungewing by eerstejaarstudente van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria wetenskaplik bepaal. Op grond van 'n frekwensietabel wat vanuit die voltooide en gekodeerde vraelyste opgestel is, is die rou data tot verstaanbare en interpreteerbare eenhede verwerk. Deur die verstaanbare en interpreteerbare data as basis te neem, is die navorser in staat gestel om sekere bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak.

## **1.7 BEGRIPSVERHELDERING**

Sekere begrippe kom meermale in hierdie proefskrif voor. Ter wille van groter duidelikheid en om presies te weet wat bedoel word, is dit noodsaaklik dat enkele begrippe vervolgens omskryf word.

### **1.7.1 Aanleg**

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat baie navorsing met betrekking tot "aanleg" die lig gesien het. Gevolglik bestaan daar talle definisies vir die begrip "aanleg", soos dié van Klopper (1984:34) en Louw (1984:14). Die indiepte-ontleding van die begrip "aanleg" en gepaardgaande definiëring van die begrip "aanleg" vorm egter nie deel van hierdie studie nie maar weens die belangrikheid en impak van 'n persoon se aanleg op sy/haar akademiese prestasie is dit egter noodsaaklik dat 'n operasionele definisie, ter verduideliking, daargestel moet word.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die begrip “aanleg” vanuit die literatuur gedefinieer as die aangebore en verworwe potensiele perseptuele, psigomotoriese en intellektuele vermoëns waaroor ‘n individu op enige stadium mag beskik en wat hom/haar dus in staat stel om definitiewe bekwaamhede en/of vaardighede suksesvol te ontwikkel (vergelyk paragraaf 4.3.1 (a)).

### **1.7.2 Aanpassing**

Soos in die geval met die omskrywing van die begrippe “aanleg”, “belangstelling” en “intelligensie” vorm die indieptestudie van die begrip “aanpassing” nie deel van hierdie studie nie. Vanuit die navorsingsliteratuur word ‘n operasionele omskrywing van die begrip “aanpassing” daargestel. ‘n Indieptebespreking van die begrip “aanpassing” word deur Roberts (1994: 72-75) en Vosloo (1986:17) verskaf. Vir die doel van hierdie studie word die begrip “aanpassing” omskryf as ‘n dinamiese proses waaraan die individu aktief moet deelneem en waar volwasse, doeltreffende en gesonde response ‘n wisselwerking tussen die individu en die omgewing verteenwoordig, met die uitsluitlike doel om ‘n kompromie tussen die individu en sy/haar omgewing daar te stel. Die oogmerk is dus om ‘n harmonie tussen die eise en behoeftes van die individu en die omgewing daar te stel ten einde minimale spanning en optimale doeltreffendheid teweeg te bring (vergelyk paragraaf 4.3.2).

### **1.7.3 Akademiese ondersteuningsprogram**

Vanuit die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 3.2.3) word die begrip “akademiese ondersteuningsprogram” vir die doel van hierdie studie omskryf as alle formele onderrigprogramme wat:

- aan alle studente gebied word;
- net met betrekking tot spesifieke onderrigprogramme aangebied word;
- daartoe sal lei dat studente suksesvol sal wees in hul studies deurdat hulle noodsaaklike algemene en spesifieke vaardighede, waaroor hulle nie beskik nie, sal aanleer;

- sal bydra tot die ontwikkeling van die student as totaliteitswese deurdat daardie akademiese en nie-akademiese aangeleenthede wat die student se akademiese prestasie negatief beïnvloed gediagnostiseer en geremidieer sal word.

#### **1.7.4 Akademiese ontwikkeling**

Vanuit die bestudering van die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 3.2.1) word die begrip “akademiese ontwikkeling” vir die doel van hierdie studie omskryf as ‘n totaliteitsbenadering tot die totale leerproses. Dit impliseer die ontwikkeling in totaliteit van al die personeel en studente verbonde aan ‘n bepaalde tersiêre inrigting met die uitsluitlike doel om die akademiese prestasie van die student positief te beïnvloed.

#### **1.7.5 Akademiese prestasie**

Vosloo (1986:18) omskryf die begrip “akademiese prestasie” as daardie punte wat die studente in verskillende vakke, afsonderlik en gesamentlik, behaal het terwyl Van Rooyen (1995:16) reken dat die begrip “akademiese prestasie” verwys na die Julie- en Desemberrapportpunte van leerlinge. Dit is egter nie duidelik of daar net na teoretiese óf ook praktiese aangeleenthede verwys word nie. Die begrip “akademiese prestasie” word vir die doel van hierdie studie omskryf as die finale punt wat ‘n student vir ‘n enkele onderrig aanbieding behaal het, aan die einde van ‘n bepaalde periode van leer, wat wisselend kan wees en waarby alle punte (teoreties en prakties) in berekening gebring is.

#### **1.7.6 Akademiese steungewing**

Vanuit die bestudering van die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 3.2.2) is dit duidelik dat daar uiteenlopende uitsprake en sieninge met betrekking tot die betekenis van die begrip “akademiese steungewing” bestaan. Vir die doel van hierdie studie word die begrip “akademiese steungewing” omskryf as daardie steun wat uitsluitlik en spesifiek net aan ‘n eerstejaarstudent verskaf word, nadat die student toelating tot ‘n inrigting vir tersiêre onderwys verkry en voordat die akademiese jaar ‘n aanvang neem. Dit omsluit die ondersteuning, ontwikkeling en instandhouding van akademiese en nie-akademiese vaardighede.

### **1.7.7 Behoeftebepaling**

Vanuit die navorsingsliteratuur (vergeelyk paragraaf 5.1) is dit duidelik dat daar 'n wesentlike verskil in die betekenis en gebruik van die sinonieme begrippe “situasie-analise” en “behoeftebepaling” bestaan. Vir die doel van hierdie studie word die begrip “behoeftebepaling” as ondergeskik aan die begrip “situasie-analise” aanvaar deurdat dit kleiner in omvang is en ook die verpraktisering van die begrip “situasie-analise” verteenwoordig.

### **1.7.8 Beplanningsvennote**

Vir die doel van hierdie studie word daar volstaan met De Boer (1990:45) se omskrywing van die begrip “beplanningsvennote”, naamlik dat dit 'n breë spektrum van persone is wat tydens 'n situasie-analise geïdentifiseer kan word as vennote in die beplanning van vernuwing of verandering van die onderrig-leergebeure (vergeelyk paragraaf 5.4).

### **1.7.9 Belangstelling**

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat die begrip “belangstelling” moeilik definieerbaar is. Dit word breedvoerig deur Vosloo (1986:16 & 17) bespreek. Vir die doel van hierdie studie word “belangstelling” omskryf as die gerigtheid van 'n individu teenoor 'n bekende objek óf saak óf aktiwiteit, wat positief of negatief kan wees en wat op die totale persoonlikheid van die individu gebaseer is.

### **1.7.10 Eerstejaarstudente**

Vir die doel van hierdie studie dui die begrip “eerstejaarstudente” op alle studente wat vir slegs eerstejaarvakke aan Technikon Pretoria geregistreer het met inbegrip van alle voltydse en deelydse studente vanuit alle bevolkingsgroepe van Suid-Afrika.

### 1.7.11 Intelligensie

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat baie navorsing rakende die begrip “intelligensie” die afgelope dekades die lig gesien het. Die indiepte-ontleding van die begrip “intelligensie” vorm egter nie deel van hierdie studie nie. Volgens Huffman, Vernoy en Vernoy (1996:248) is dit duidelik dat daar nie ‘n universele definisie vir die begrip “intelligensie” bestaan nie, alhoewel die meeste navorsers saamstem dat intelligensie ‘n stel kognitiewe karakteristieke en moontlikhede omsluit wat nie direk observeerbaar is nie. Vir die doel van hierdie studie volstaan die navorser by die beskrywing van die begrip “intelligensie” deur Louw en Edwards (1997:330), naamlik dat intelligensie in ‘n verskeidenheid van vorme geklassifiseer kan word, byvoorbeeld taallinguistiese, logika-wiskundige, ruimtelike, musikale, liggaamlike, spierbewuste, interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensie (vergelyk paragraaf 4.3.1 (d)).

### 1.7.12 Loopbaangefokusde onderwys

Vanuit die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 2.7.2(f)) is dit duidelik dat die begrippe “beroepsonderwys” en/of “beroepsopleiding” nie sinoniem aan die begrip “loopbaangefokusde onderwys” is nie deurdat die begrip “loopbaangefokusde onderwys” veel meer as net “beroepsonderwys” en/of “beroepsopleiding” impliseer. Vir die doel van hierdie studie word die begrip “loopbaangefokusde onderwys” omskryf as ‘n lewenslange leerproses waar die leerder blootgestel word aan ‘n totaliteit van leergeleenthede rakende die loopbaan waarbinne die leerder homself/haarself bevind.

### 1.7.13 Milieugestremdheid

Vanuit die navorsingsliteratuur is dit duidelik dat die begrip “milieu-gestremdheid” sedert die sestigerjare baie nagevors is. Onder andere gee Roberts (1994:22-59) ‘n volledige uiteensetting daarvan. Vir die doel van hierdie studie word daar volstaan met die omskrywing van die begrip “milieu-gestremdheid” van Van der Westhuizen en Pretorius, soos aangehaal in Roberts (1994:23), naamlik dat milieugestremdheid op ‘n persoon dui wat weens die gebrek aan bepaalde ervarings, taalttekorte met betrekking tot sy/haar eie



kultuur en ongunstige geografiese gesitueerdheid in armoede verval het wat daartoe aanleiding gee dat die persoon nie toereikend aan die dominante kultuur kan deelneem nie.

#### **1.7.14 Naskoolse jeugdige**

Met die begrip “naskoolse jeugdige” word bedoel daardie jongmens wat volgens Vrey (1979:204) tussen 18 en ongeveer 24 jaar in ouderdom is en wat reeds die skool verlaat het maar nog nie die wêreld van werk betree het nie. Met ander woorde, hierdie persoon verkeer volgens Vosloo (1986:13) in ‘n oorgangsfase tussen die sekondêre skool en beroepsarbeid. Vir die doel van hierdie studie word die eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria as naskoolse jeugdige beskou.

#### **1.7.15 Oorbruggingsprogram**

Vanuit die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 3.2.4) word die begrip “oorbruggingsprogram” vir die doel van hierdie studie omskryf as alle onderrigaanbiedinge wat daarop gemik is om die leemtes wat bestaan tussen sekondêre en tersiêre onderwys aan te vul en te oorbrug. Die uitbreiding of verbreding van die student se kennis, vaardighede en tegnieke moet sodanig wees dat die student met die suksesvolle voltooiing van die oorbruggingsprogram outomaties toelating tot ‘n formele kursus aan ‘n spesifieke inrigting sal verkry.

#### **1.7.16 Situasië-analise**

Vanuit die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 5.1) is dit duidelik dat daar baie navorsing met betrekking tot die begrip “situasië-analise” uitgevoer is, byvoorbeeld Krüger (1980:35), Mostert (1985:48) en De Boer (1992:53). Vir die doel van hierdie studie word die begrip “situasië-analise” omskryf as ‘n allesomvattende en komplekse analitiese proses wat die totale onderwysgebeure omsluit. Dit hou in ‘n geheeloorsig van die terrein wat gedek wil word, met insluiting van die bestaande en die te bereikte situasië.

### 1.7.17 Technikonopleiding

Vir die doel van hierdie studie word die begrip “technikonopleiding” verklaar as loopbaangefokusde onderwys (vergelyk paragraaf 2.7.2(f)) aan Technikon Pretoria wat uniek, eiesoortig en veelsydig is. Dit hou onder meer in dat die oordrag van tegnologiese kennis plaasvind deur middel van koste-effektiewe loopbaangefokusde onderwys. Die oogmerk daarmee is onder meer om entrepreneursdenke by die student te vestig ten einde as ‘n totale mens ontwikkel te word, met inagneming van die konstant veranderende behoeftes van die arbeidsmark (vergelyk paragraaf 2.6).

### 1.7.18 Technikononderrigprogram

Vir die doel van hierdie studie word die begrip “technikononderrigprogram” verklaar as enige formele onderrigprogram aan Technikon Pretoria wat voldoen aan die vereistes vir die toekenning van ‘n Nasionale Kwalifikasie (vergelyk paragraaf 2.3).

### 1.7.19 Tegnologie

Vanuit die navorsingsliteratuur is dit duidelik dat daar nie eenstemmigheid rakende die begrip “tegnologie” bestaan nie (vergelyk paragraaf 2.7.2(j)) en word daar vir die doel van hierdie studie volstaan met die omskrywing van die begrip deur Du Preez (1998:2), naamlik dat tegnologie die kundigheid en vaardighede van individue verteenwoordig wat lei tot die daarstelling van unieke produkte, modelle en/of dienste met inagneming van die mededingende voordeel wat daarmee gepaard gaan. Voorts word sekere voorbehoude gestel, naamlik dat die tegnologie:

- op ‘n sinergistiese en innoverende wyse toegepas moet word;
- nie sonder die nodige hulpbronne, byvoorbeeld ontwikkelingskapitaal, fasiliteite, toerusting, hoëvlak menslike hulpbronne en grondstowwe, toegepas kan word nie;
- volgens die geleenthede wat in die mark beskikbaar is, geskep of ontwikkel moet word;

i 15698737  
b 1430658x

- aanvaarbaar moet wees vir die kultuur.

### **1.7.20 Verrykingsprogram**

Vanuit die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 3.2.6) word die begrip “verrykingsprogram” vir die doel van hierdie studie omskryf as alle formele aksies wat die dosent loods om addisionele inligting rakende ‘n spesifieke onderrigaanbieding aan die student beskikbaar te stel, waarvan die formaat van beskikbaarstelling inklusief van aard sal wees.

### **1.7.21 Voorbereidende program**

Vanuit die navorsingsliteratuur (vergelyk paragraaf 3.2.5) word die begrip “voorbereidende program” vir die doel van hierdie studie omskryf as ‘n oriënteringsprogram wat vir geregistreeerde nuwelingsstudente aangebied word. So ‘n program behoort hulle te oriënteer ten opsigte van die spesifieke inrigting sowel as die dienste wat beskikbaar is en nie direk met akademiese vordering te maak het nie.

## **1.8 HOOFSTUKORDENING**

### **◆ Hoofstuk 2**

In hoofstuk 2 word die ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika vir die periode 1967-1997 aan die orde gestel. Daar word spesifiek verwys na Technikon Pretoria, insluitend die volgende aspekte wat kortliks bespreek word, naamlik die:

- ontstaan en ontwikkeling;
- verandering in die samestelling van die studentepopulasie;
- beheerstrukture en samestelling van die studentepopulasie ten opsigte van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe.



### ◆ **Hoofstuk 3**

In hierdie hoofstuk word akademiese ontwikkeling aan tersiêre inrigtings aan die orde gestel, met spesifieke verwysing na die volgende aspekte wat kortliks bespreek sal word, naamlik:

- die verheldering van die begrippe akademiese ontwikkeling, akademiese steungewing, akademiese ondersteuningsprogram, oorbruggingsprogram, voorbereidende program en verrykingsprogram;
- 'n internasionale perspektief rakende die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkeling;
- 'n historiese perspektief vir die periode 1970-1995, met betrekking tot akademiese ontwikkelingsprogramme aan universiteite en teknikons in Suid-Afrika;
- die ontwikkeling van akademiese steungewing aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika sedert 1996.

### ◆ **Hoofstuk 4**

In hoofstuk 4 word faktore wat die akademiese prestasie van studente aan tersiêre inrigtings beïnvloed aan die orde gestel, met spesifieke verwysing na die volgende aspekte wat kortliks bespreek word:

- daardie faktore wat van 'n student 'n hoë risiko-student maak;
- die faktore, vanuit navorsingsliteratuur, wat die akademiese prestasie van studente aan tersiêre inrigtings beïnvloed;
- daardie akademiese, aanpassings- en omgewingsfaktore, wat vir die doel van hierdie studie, op die akademiese prestasie van 'n student impakteer.

◆ **Hoofstuk 5**

Hierdie hoofstuk fokus op die praktiese uitvoering van 'n behoeftebepaling vir akademiese steungewing aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria. Die volgende aspekte word kortliks bespreek, naamlik die:

- prosedure vir die uitvoering van 'n behoeftebepaling;
- funksionele stappe in die sisteembenaderingsmodel;
- metode van ondersoek;
- opstel van die vraelys wat vir die doel van hierdie studie gebruik is;
- lengte, samestelling en hantering/verspreiding van die vraelys;
- populasie en steekproef;
- verwerking van die data tot verstaanbare en interpreteerbare eenhede;
- vraelysresponse.

◆ **Hoofstuk 6**

In hoofstuk 6 word die bevindinge en gevolgtrekkings waartoe gekom is, aan die orde gestel. Aanbevelings word gemaak en bepaalde implikasies en toepassingsmoontlikhede word uitgewys.

Die ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika vir die periode 1967-1997 word vervolgens aan die orde gestel, met spesifieke verwysing na die ontstaan en ontwikkeling van Technikon Pretoria.

## HOOFSTUK 2

### DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKONWESE IN SUID-AFRIKA MET SPESIFIEKE VERWYSING NA TECHNIKON PRETORIA

#### 2.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Die ontstaan van industriële onderwys gedurende 1855 in Kaapstad, het gelei tot die ontwikkeling van twee tipes beroepsonderwys, naamlik industriële beroepsonderwys en tegniese beroepsonderwys in Suid-Afrika (Behr & Macmillan, 1971:203; UNISA, 1985:122).

Voortspruitend uit die industriële beroepsonderwys en weens die ontdekking van diamante en goud in onderskeidelik Kimberley (1871) en Johannesburg (1901) ontstaan die technikonwese en tegniese kolleges as deel van tegniese beroepsonderwys in Suid-Afrika (Behr & Macmillan, 1971:203; UNISA, 1985:122-123; Kruger, Bisschoff, Van Heerden, Venter & Verster, 1986:191; Malherbe, 1977:167).

Vanaf die vroegste jare was daar 'n strydvraag rondom die beheer van tegniese beroepsonderwys. Sedert 1911 is nie minder nie as 20 kommissies aangewys en vele wette geproklameer (sien bylaag A) ten einde te poog om die strydvraag rondom die verdeelde beheer op te los (Barnard, 1985; Behr & Macmillan, 1971; Bisschoff, 1986; Coetzee, 1941; Engelbrecht, 1993; Goodey, 1986; Kruger *et al.*, 1986; Malherbe, 1977; Pistorius, 1982; UNISA, 1985; Unie van Suid-Afrika, 1948).

Vir die doel met hierdie studie word vervolgens verwys na die ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika vir die periode 1967-1997.

## **2.2 DIE ONTWIKKELING VAN DIE TECHNIKONWESE IN SUID-AFRIKA (1967-1997)**

Beroepsonderwys in Suid-Afrika ondergaan volgens Kruger *et al* (1986:201) 'n gedaanteverwisseling gedurende 1967 as gevolg van onder meer die proklamering van onderskeidelik Wette 39, 40 en 41 van 1967 wat die rol, taak, funksie sowel as die naam van vier tegniese kolleges in Suid-Afrika herdefinieer, omskryf en verander. Weens die bepalinge in die genoemde gepromulgeerde wette, word verskeie probleme, byvoorbeeld die probleem rakende die verdeelde beheer van tegniese beroepsonderwys in Suid-Afrika opgelos (Kruger *et al*, 1986:201). Die impak van elk van die wette word vervolgens kortliks bespreek.

### **2.2.1 Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967)**

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) het, soos aangehaal in Kruger *et al* (1986:201), tien beginsels bevat wat as raamwerk moes dien vir 'n nasionale onderwysbeleid. Net een van die tien beginsels was vir die ontwikkeling van beroepsonderwys in Suid-Afrika van belang en het bepaal dat onderwys wat aan leerlinge verskaf word in ooreenstemming moes wees met eerstens die land se mannekragbehoefte, en tweedens die leerlinge se onderskeie bekwaamhede, aanlegte en belangstellings.

### **2.2.2 Die Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 40 van 1967)**

Die Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 40 van 1967) het, soos aangehaal in Behr en Macmillan (1971:213) en Kruger *et al* (1986:201), tot gevolg dat 'n nuwe tipe tersiêre inrigting in Suid-Afrika se onderwysvoorsieningstelsel geskep is, met die uitsluitlike doel om die gaping tussen universiteitsonderwys en die onderwys aan tegniese kolleges te oorbrug. Hierdie stap was grootliks genoodsaak deur die behoefte wat die werkgewers geopenbaar het ten opsigte van tegnisi en tegnoloë wat 'n posisie binne die arbeidsmark moes inneem op 'n vlak tussen dié van ambagsman en ingenieur. Die tegniese kolleges te Pretoria, Witwatersrand, Durban en Kaapstad se name en status het

in 1967 na Kolleges vir Gevorderde Tegnieese Onderwys (KGTO) verander. Hierdie KGTO's het dus as semi-outonome inrigtings, wat deur die staat gesubsidieer en onder die beheer van die Minister van Nasionale Opvoeding geresorteer het, gefunksioneer. Gedurende die verloop van die volgende jare word verskeie ander tegnieese kolleges opgegradeer en geherklassifiseer as KGTO's.

### 2.2.3 Die Wet op Onderwysdienste (Wet 41 van 1967)

Die Wet op Onderwysdienste (Wet 41 van 1967), soos aangehaal in Behr en Macmillan (1971:211) en Kruger *et al* (1986:202), het die jarelange probleem rakende die verdeelde beheer van beroepsonderwys op die volgende wyse opgelos:

- alle sekondêre, tegnieese, handels- en huishoudkundeskole is oorgeneem en het onder die beheer van die onderskeie provinsiale administrasies geresorteer;
- alle vorme van naskoolse onderwys, dit wil sê beroepsonderwys op naskoolse vlak aan KGTO's, tegnieese kolleges, tegnieese institute, vakleerlingskole en nywerheidskole, het onder die beheer van die Departement Onderwys, Kuns en Wetenskap geresorteer.

Die volgende wette en/of wysigingswetsontwerpe wat vanaf 1968 gepromulgeer is, het 'n daadwerklike bydrae gelewer tot die ontwikkeling van outonome teknikons vanuit die KGTO's. Die impak van elk van die wette en/of wysigingswetsontwerpe word vervolgens kortliks bespreek.

### 2.2.4 Die Wysigingswet op Gevorderde Tegnieese Onderwys (Wet 43 van 1979)

Met die aanvaarding van die wysigingswet op Gevorderde Tegnieese Onderwys (Wet 43 van 1979), soos aangehaal in die Department of National Education (1988:6) en Technikon Pretoria (1990(b)), word die naam **Kollege vir Gevorderde Tegnieese Onderwys** gewysig na **Technikon**. Die benaming Technikon dui op die Griekse woord *techné* wat kunstigheid, knaphandigheid of behendigheid beteken. Die naam *Technikon* onderskei die technikon dus van ander tersiêre inrigtings in Suid-Afrika en het verder die voordeel dat die spelling in Engels en Afrikaans identies is.



### **2.2.5 Die Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 84 van 1983)**

Die Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 84 van 1983), soos aangehaal in Kruger *et al* (1986:202), bepaal onder andere dat teknikons outonome status moet verkry, dit wil sê hul status moet gelykwaardig aan die outonome status van universiteite wees.

### **2.2.6 Die Wet op die Adviesraad van Universiteite en Teknikons (Wet 99 van 1983)**

Die Wet op die Adviesraad van Universiteite en Teknikons (Wet 99 van 1983), soos aangehaal in die Department of National Education (1991:2) en Kruger *et al* (1986:202), poog om nouer samewerking tussen die teknikons en universiteite daar te stel, deurdat 'n Adviesraad, bestaande uit technikon- en universiteitsverteenwoordigers, gestig word met die primêre doel om die Minister van Onderwys met raad te bedien.

### **2.2.7 Die Wet op die Sertifiseringsraad vir Technikononderwys (Wet 88 van 1986)**

Die wet op die Sertifiseringsraad vir Technikononderwys (Wet 88 van 1986), soos aangehaal in die Department of National Education (1991:3), lei tot die ontstaan van die Sertifiseringsraad vir Technikononderwys (SERTEC) wat sy rol moet vervul volgens die riglyne soos verskaf in Afdeling 9, seksie 2(1) van die Algemene Onderwysbeleidwet (Wet 76 van 1984). Die hoofsaak van SERTEC is om al die teknikons in Suid-Afrika te evalueer met betrekking tot onder meer eksamenprosedures, koöperatiewe onderwys, biblioteekdienste, teoretiese en praktiese onderrigprogramme sowel as didaktiese beleid ten einde te verseker dat al die teknikons dieselfde minimum standaard ten opsigte van die geëvalueerde aspekte handhaaf (Sertifiseringsraad vir Technikononderwys, 1991:1).

### **2.2.8 Die Technikononderwyswet (Wet 125 van 1993)**

Die Technikononderwyswet (Wet 125 van 1993), soos aangehaal in Technikon Pretoria (1990(b)), maak voorsiening vir die vestiging, beheer, bestuur en regulering van alle

technikons in Suid-Afrika, sowel as die konstituering van die Komitee van Technikonhoofde (KTH). Die primêre funksie van die KTH is om die Minister van Onderwys rakende algemene onderwysbeleid in soverre dit technikononderwys raak, te adviseer.

### **2.2.9 Die Wysigingswetsontwerp op Technikononderwys (Wet 27 van 1995)**

Die Wysigingswetsontwerp op Technikononderwys (Wet 27 van 1995), soos aangehaal in Technikon Pretoria (1995), verleen aan die technikonwese die magtiging om kwalifikasiestrukture sodanig aan te pas dat grade aangebied kan word (vergelyk paragraaf 2.3).

### **2.2.10 Die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Wet 58 van 1995)**

Die primêre doelwit vir die promulgering van die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Wet 58 van 1995) is die vestiging van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid as 'n regs persoon, wat moet toesien dat 'n Nasionale Kwalifikasie Raamwerk vir die totale onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika ontwikkel en geïmplementeer moet word. Die doelwitte van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk is om:

- 'n geïntegreerde nasionale raamwerk vir leeruitkomste te skep;
- toelating, mobiliteit en vordering binne die onderwysvoorsieningstelsel en loopbane te fasiliteer;
- die kwaliteit van onderwys en opleiding te verbeter;
- diskriminerende aktiwiteite van die verlede, met betrekking tot die onderwysvoorsieningstelsel en indiensnemingpraktyke aan te spreek;
- tot die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die totale bevolking van Suid-Afrika by te dra deur die volle potensiaal van elke leerder te ontwikkel (Suid-Afrika, 1995:1-2).

Die wegbeweeg van 'n normgebaseerde evalueringstelsel na 'n kriteriumgebaseerde assesseringstelsel het tot gevolg dat die prestasie van die groep van minder belang word,

deurdat die individu teenoor 'n standaard geassesseer word wat nie net kennis nie maar ook bevoegdhede omsluit.

### 2.2.11 Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997)

Weens die politieke verandering in Suid-Afrika sedert 1990 en die daaropvolgende demokratiese verkiesing in 1994 word 'n kommissie na hoër onderwysaangeleenthede in Suid-Afrika, deur die Minister van Onderwys, prof SME Bengu, gedurende Maart 1995 saamgestel. Die taak en opdrag van hierdie kommissie word saamgevat as:

*... to advise the government on whether this vast infrastructure of intellectual and professional endeavour, substantially supported by public funds, is yielding a good return to the nation, and how it might be assisted to do it better* (South Africa, 1995:5).

Hierdie kommissie het midde die konstitusionele, politieke, sosiale en ekonomiese hervorming wat in Suid-Afrika plaasgevind het hul taak en opdrag, onder voorsitterskap van prof J Reddy, uitgevoer. Na afhandeling van die ondersoek en gepaardgaande konsultering deur die **National Commission on Higher education** (NCHE), word die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997) op 19 Desember 1997 gepromulgeer (Suid-Afrika, 1997(b):1).

Die belangrikste veranderinge wat vanuit hierdie wet voortspruit vir die technikonwese in Suid-Afrika is:

- die ontbinding van die Komitee van Technikonhoofde (KTH) as statutêre liggaam en die kies van verteenwoordigers vanuit dié geledere van Technikonhoofde (Rektore) om op die nuut gestigte Raad vir Hoër Onderwys (RHO) te dien;
- dat die raad van 'n hoër onderwysinrigting hersaamgestel moet word en dat hoogstens 40% van die lede afkomstig mag wees vanuit die werknemer- en/of studentegeledere. Dit wil sê, 60% van die lede moet geensins in diens van die inrigting wees of ingeskrewe studente daarvan wees nie. Hulle moet persone wees

met eerstens relevante kennis en ervaring met betrekking tot die oogmerke (visie, missie, doelstellings en doelwitte) van die betrokke inrigting en tweedens bereid wees om in die beste belang van die inrigting op te tree (Suid-Afrika, 1997(b)).

Vervolgens word die kwalifikasiestruktuur van die technikonwese soos van toepassing vanaf 1 Januarie 1998, kortliks uiteengesit.

### **2.3 DIE KWALIFIKASIESTRUKTUUR VAN TECHNIKONONDERWYS**

Soos reeds in paragraaf 2.2.9 gemeld, verleen die Wysigingswetsontwerp op Technikononderwys (Wet 27 van 1995) aan die technikonwese magtiging om die kwalifikasiestruktuur sodanig te verander en uit te brei dat grade aangebied kan word.

Die wysiging aan die kwalifikasiestruktuur van die technikonwese het egter geen wysiging aan die minimum toelatingsvereistes tot technikononderwys meegebring nie. Die minimum toelatingsvereiste tot studies aan 'n technikon is steeds 'n Senior Sertifikaat of gelykwaardige kwalifikasie.

Ten einde 'n volledige beeld te gee van die kwalifikasiestruktuur van die technikonwese, met inbegrip van al die wysigings en aanpassings, soos vanaf 1 Januarie 1998 van toepassing, word die kwalifikasiestruktuur in tabel 1 weergegee.

Dit is ook belangrik om te meld dat alle formele technikonkwalifikasies aan die vereistes, soos gestel in die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO) (Wet 58 van 1995) moet voldoen ten einde deel te vorm van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR).

Die kwalifikasiestruktuur van die technikonwese word in die hoër onderwys en opleidingsband van die NKR en wel op vlakke 5 tot 8 gegroepeer, dit wil sê:

- Nasionale Sertifikaat, Nasionale Hoër Sertifikaat en Nasionale Diploma op vlak 5;
- Nasionale Hoër Diploma en Baccalaureus Technologiae-graad op vlak 6;

- Meestersdiploma in Tegnologie en Magister Technologiae-graad op vlak 7;
- Laureatus in Tegnologie en Doctor Technologiae-graad op vlak 8 (Independent Examinations Board, 1996:24).

TABEL 1

**KWALIFIKASIESTRUKTUUR VAN DIE TECHNIKONWESE**

KWALIFIKASIE	MINIMUM STUDIETYDPERK
Nasionale Sertifikaat (N Sert)	1 jaar
Nasionale Hoër Sertifikaat (N H Sert)	1 jaar
Nasionale Diploma (N Dip)	1 jaar
Nasionale Hoër Diploma (N H Dip) of Baccalaureus Technologiae (B Tech)	1 jaar
Meestersdiploma in Tegnologie (M Dip Tech) of Magister Technologiae (M Tech)	1 jaar
Laureatus in Tegnologie (Laur Tech) of Doctor Technologiae (D Tech)	1 jaar

(Department of National Education, 1997:14-18)

Die ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika vanaf KGTO's (1967) tot outonome tersiêre onderwysinrigtings (1993) het daartoe gelei dat die studentetal aan teknikons, oor 'n periode van 30 jaar, dramaties toegeneem het.

Vervolgens word die toename in studentetal aan teknikons in Suid-Afrika aan die orde gestel.

## 2.4 STATISTIEK MET BETREKKING TOT STUDENTETOENAME BY TECHNIKONS IN SUID-AFRIKA

Sedert die promulgering van die Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 40 van 1967) groei die aantal technikons in Suid-Afrika, oor 'n periode van 30 jaar, dit wil sê tot en met 1996, van vier KGTO's tot 14 technikons.

'n Totale inskrywingstal van 26 933 studente is aan die vier KGTO's, naamlik Pretoria, Kaapstad, Natal en Witwatersrand gedurende 1967 genoteer wat volgens Behr en Macmillan (1971:216) soos volg onderverdeel word:

**TABEL 2**

### **VOLTYDSE EN DEELTYDSE INSKRYWINGS AAN KGTO'S (1967)**

	<b>VOLTYDSE</b>	<b>DEELTYDSE</b>	<b>TOTAAL</b>
<b>Tot standerd 10-vlak</b>	1 424	8 556	<b>9 980</b>
<b>Na standerd 10-vlak</b>	2 398	14 555	<b>16 953</b>
<b>TOTAAL</b>	<b>3 822</b>	<b>23 111</b>	<b>26 933</b>

Die totale inskrywingstal aan alle technikons in Suid-Afrika vir 1996 is 187 163, waarvan 100 628 studente aan residensiële technikons studeer en 86 535 aan Technikon SA (Technikon Pretoria, 1997).



Die onderverdeling van die inskrywingstal vir die residensiële teknikons in Suid-Afrika kan gesien word in tabel 3.

**TABEL 3**

**AANTAL INSKRYWINGS AAN RESIDENSIËLE TECHNIKONS (1996)**

<b>TECHNIKON</b>	<b>INSKRYWINGSTAL</b>
Pretoria	15 998
Witwatersrand	12 200
Vaaldriehoek	10 941
Kaap	10 204
Natal	9 899
Port Elizabeth	8 984
M L Sultan	7 291
Oranje-Vrystaat	6 586
Noord-Transvaal	5 337
Mangosuthu	5 017
Oos-Kaap (Ciskei)	3 480
Noordwes (Setlogelo)	2 524
Border (Grens)	2 167
<b>TOTAAL</b>	<b>100 628</b>

Sedert die ontstaan van die KGTO's gedurende 1967 het die totale studentetal aan alle teknikons in Suid-Afrika toegeneem van 16 953 in 1967, tot 187 163 in 1996, wat 'n jaarlikse groeikoers van 8.96% verteenwoordig.

Indien daar net na die syfers van residensiële teknikons in Suid-Afrika verwys word, is die jaarlikse groeikoers 6.56% deurdat die studentetal toegeneem het van 16 953 in 1967 tot 100 628 in 1996.

Vervolgens word aandag gegee aan die ontstaan en ontwikkeling van Technikon Pretoria.

## 2.5 DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN TECHNIKON PRETORIA

Die ontstaan en ontwikkeling van Technikon Pretoria is tiperend van 'n jong en dinamiese vennoot in die internasionale onderwysgemeenskap. Die uniekheid van sy onderwysvoorsiening is geleë in die feit dat loopbaangefokusde onderwys aangebied word. Soos gestel in die strategiese beplanningsdokument van Technikon Pretoria (1994-1998), kan dit aan drie historiese datums, naamlik 23 Julie 1906, 1 Mei 1979 en 23 Julie 1993 gekoppel word (Technikon Pretoria, 1995:4). Vervolgens word hierdie drie mylpale kortliks uiteengesit.

### 2.5.1 Ontstaan (23 Julie 1906)

Die ontstaan van Technikon Pretoria kan teruggevoer word na die ontdekking van goud in Johannesburg (1901) en die daaropvolgende oorplasing van die **South African School of Mines and Technology** vanaf Kimberley na Johannesburg gedurende 1903. Met die oorplasing word die naam na die **Transvaal Technical Institute** verander. Onder leiding van prof John Orr ontstaan daar vanuit die **Transvaal Technical Institute** veertien ander institute wat strek vanaf Springs tot Krugersdorp en vanaf Witbank tot Vereniging wat almal mettertyd tot volwaardige tegniese kolleges ontwikkel (Engelbrecht, 1993:15; Kruger *et al*, 1986:196; Malherbe, 1977:169).

Een van die veertien institute wat in Pretoria gestig is op 23 Julie 1906, het ontwikkel tot die Pretoria Tegniese Kollege en wel as gevolg van, onder meer, die promulgering van die Hoër Onderwyswet, naamlik Wet 30 van 1923 (Technikon Pretoria, 1995:2-3; McClelland, 1997:14).



### **2.5.2 Voorstelling (1 Mei 1979)**

Met die promulgering van die Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 43 van 1979) op 1 Mei word die benaming van Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys (KGTO) verander na Technikon (vergelyk paragraaf 2.2.4). Die jaar 1979 kan dus beskou word as die jaar waarin inrigtings, wat in loopbaanonderwys spesialiseer, werklik tot stand kom, hul volwaardige posisie langs die universiteite inneem en nie meer as inrigtings vir minder begaafdes en/of minder bevoorregtes gesien hoef te word nie.

### **2.5.3 Statusverlening (23 Julie 1993)**

Die Technikononderwyswet (Wet 125 van 1993) maak daarvoor voorsiening dat die kwalifikasiestrukture van technikononderwys sodanig gewysig en verander word dat technikons grade mag toeken, wat met die promulgering van die Wysigingswetsontwerp op Technikononderwys (Wet 27 van 1995) 'n werklikheid word (vergelyk paragraaf 2.2.9).

Vervolgens word die visie, missie, hooftaak en waardestelsel van Technikon Pretoria weergegee.

## **2.6 DIE VISIE, MISSIE, HOOFATAK EN WAARDESTELSEL VAN TECHNIKON PRETORIA**

Ten einde die oorkoepelende doel, aard, wese, karakter, uniekheid, doelwit en strewe van Technikon Pretoria as dinamiese vennoot van die internasionale onderwysgemeenskap te vestig, te rig en te bevorder is die volgende visie en missie geformuleer wat as begroning vir die hoofatak en waardestelsel van Technikon Pretoria dien:



■ **Die visie van Technikon Pretoria**

*Om Technikon Pretoria as 'n ENTREPRENEURSINSTELLING te bedryf wat as die VLAGSKIP van LOOPBAANONDERWYS effektief op die VERANDERENDE BEHOEFTE VAN DIE ARBEIDSMARK kan reageer* (Technikon Pretoria, 1998).

■ **Die missie van Technikon Pretoria**

*As entrepreneursinstelling streef Technikon Pretoria na uitnemendheid op die gebied van loopbaanonderwys en verbind hom om -*

- *resente tegnologie na te vors en te onderrig;*
- *hoëvlakmannekrag met 'n suiwer beroepsetiek te voorsien;*
- *die kwaliteit en beroepsnut van kursusse, kurrikula, onderrig- en evalueringsmetodes deurlopend na te vors en te verbeter;*
- *die beginsels van koöperatiewe onderwys en voortgesette opleiding as strategieë vir loopbaanonderwys te ondersteun en te bevorder;*
- *'n gebalanseerde studentelewe daar te stel; en*
- *die kundigheid vir die Technikon by wyse van dienslewering aan die breë gemeenskap van Suid-Afrika beskikbaar te stel* (Technikon Pretoria, 1998).

Met inagneming van die voorwaardes en vereistes wat Welgemoed (1986:164) stel vir 'n missie om sinvol te wees, is dit duidelik dat die missie van Technikon Pretoria voldoen aan al die voorwaardes en vereistes deurdat:

- die oorkoepelende doel van die organisasie uitgespel word;
- die omvang en karakter van die organisasie beskryf word;

- dit rigtinggewend tot die organisasie is en as basis dien vir die bepaling van doelstellings/doelwitte;
- daardie aktiwiteite en/of kwaliteite wat die organisasie van sy mededingers onderskei, duidelik beskryf word.

Deur onder meer die visie en missie van Technikon Pretoria sowel as die veranderinge in die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika sedert 1994, byvoorbeeld wetgewing en witskrifte (vergelyk paragraaf 2.2) in ag te neem, het die Adjunk-Visekanselier (Akademies) van Technikon Pretoria, prof NP du Preez, die hooftaak van Technikon Pretoria, soos gestel in die onderwysbeleid, geformuleer as:

*Om kwaliteit tegnologies geskoolde hoëvlak menslike hulpbronne met suiwer beroepsetiek en entrepreneursdenke aan die arbeidsmark van Suider Afrika te voorsien, wat sal bydra tot die ekonomiese ontwikkeling van Suid-Afrika (Du Preez, 1998:4).*

Ten einde die bovermelde hooftaak van Technikon Pretoria sinvol, effektief, produktief en koste-effektief tot uitvoer te bring, is die onderstaande waardestelsel vir Technikon Pretoria geformuleer.

Die waardestelsel van Technikon Pretoria is vervat in die betekenis van elk van die volgende begrippe, naamlik:

- verantwoordbaarheid;
- professionalisme;
- geloofwaardigheid;
- tegnologiese voortreflikheid;
- integriteit;
- kliëntediens (Du Preez, 1998:5).

Vanuit die bostaande visie, missie, hooftaak en waardestelsel van Technikon Pretoria is dit duidelik dat onderwys aan Technikon Pretoria uniek, eiesoortig en veelsydig is

deurdat die oordrag van tegnologie (vergelyk paragraaf 2.7.2 (j)) plaasvind deur middel van koste-effektiewe loopbaangefokusde onderwys (vergelyk paragraaf 2.7.2 (f)). Die oogmerk daarmee is onder meer om entrepreneursdenke (vergelyk 2.7.2 (b)) by die student te vestig ten einde as 'n totale mens ontwikkel te word met inagneming van die konstant veranderende behoeftes van die arbeidsmark.

Ten einde die uniekheid, eiesoortigheid en veelsydigheid van Technikon Pretoria te vestig te ondersteun en uit te brei, is 'n onderwysbeleid geformuleer wat vervolgens kortliks bespreek word.

## **2.7 DIE ONDERWYSBELEID VAN TECHNIKON PRETORIA**

Weens die belangrikheid en impak van die onderwysbeleid van Technikon Pretoria op hierdie studie, is die skrywer genoodsaak om die volgende twee aspekte rakende die beleid kortliks aan die orde te stel:

- die statutêre en nie-statutêre vereistes waaraan die beleid moet voldoen;
- sleutelkenmerke.

Elk van die bovermelde aspekte word vervolgens kortliks bespreek.

### **2.7.1 Statutêre en nie-statutêre vereistes**

Die onderwysbeleid van Technikon Pretoria (Du Preez, 1998:2) moet eerstens deur die raad van Technikon Pretoria onderskryf en goedgekeur wees. Tweedens moet dit ondergeskik wees aan al die bepalinge soos gestel in die statute van Technikon Pretoria. Derdens moet dit voldoen aan al die voorskrifte en vereistes soos gestel in die volgende wetsontwerpe en witskrifte:

- die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997);
- die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Wet 58 van 1995);
- die Wet op die Sertifisering van Technikononderwys (Wet 88 van 1986);

- die Witskrif oor Onderwys van 1997;
- die Witskrif oor Wetenskap en Tegnologie van 1996.

Ten einde die optimale, effektiewe en produktiewe toepassing van die onderwysbeleid te verseker, is dit noodsaaklik dat alle ander beleidsdokumente van Technikon Pretoria, gemeet aan die visie, missie, hooftaak en waardestelsel van Technikon Pretoria (vergelyk paragraaf 2.6), dit sal ondersteun en versterk.

Die geformuleerde onderwysbeleid kan onderverdeel word in dertien kategorieë. Elk kan as 'n afsonderlike fokusarea van die vermelde beleid geklassifiseer word. Vervolgens word elk in alfabetiese volgorde kortliks bespreek.

### **2.7.2 Fokusareas van die onderwysbeleid**

#### **a) Diversiteit**

Die politieke veranderinge in Suid-Afrika sedert 1990 het 'n groot impak op en baie wysigings en/of veranderinge met betrekking tot die samestelling van die personeelkorps en studentepopulasie van Technikon Pretoria tot gevolg gehad.

Die publisering van die Witskrif ten opsigte van Diensberegting of Gelyke Geleenthede of Diensregverdiging (Nommer 18481) in die Staatskoerant van 1 Desember 1997 (Suid-Afrika, 1997(a):1) bevat riglyne ten opsigte van die verwagtinge wat die staat koester met betrekking tot die personeelsamestelling van Technikon Pretoria en/of die wysigings daarvan. Die belangrikste doelstellings en/of doelwitte wat in die Witskrif vervat is, sluit onder meer in om:

- die konstitusionele reg van gelykheid van alle individue te bewerkstellig en te bevorder;
- alle vorme van diskriminasie met betrekking tot indiense-neming te elimineer;
- die implementering van gelykheid met betrekking tot indiense-neming te verseker;
- die impak van diskriminasie ten opsigte van voorheen benadeelde groeperinge aan te spreek;



- 'n diverse werksmag, wat verteenwoordigend van die populasie van Suid-Afrika moet wees, daar te stel;
- ekonomiese ontwikkeling en effektiwiteit in die werksplek te bevorder;
- in ooreenstemming met die verwagtinge wat deur die internasionale arbeidsverhoudinge-gemeenskap gestel word, op te tree.

Die toelatingsbeleid van Technikon Pretoria met betrekking tot studente is sedert 1990 op 'n gereelde basis verander en aangepas ten einde voorsiening te maak vir die veranderinge op politieke gebied (vergelyk paragraaf 2.2.10). Die promulgering van die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997), op 19 Desember 1997 bevestig dat die bestuur van Technikon Pretoria, in antisipasie van die veranderinge, pro-aktief opgetree en gehandel het met betrekking tot die toelatingsbeleid van studente. Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997) stel in punt 37 dat die:

- raad van Technikon Pretoria na oorlegpleging met die senaat die toelatingsbeleid bepaal;
- toelatingsbeleid gepubliseer en op aanvraag beskikbaar gestel moet word;
- toelatingsbeleid aan die hand van geskikte maatreëls voorsiening moet maak vir die regstelling van die ongelykhede van die verlede;
- toelatingsbeleid op geen grondslag met betrekking tot onder meer geloof, geslag, gestremdheid, kultuur, ouderdom, ras, ensovoorts mag diskrimineer nie.

Met inagneming van die visie, missie, hoofsaak en waardestelsel van Technikon Pretoria (vergelyk paragraaf 2.6) sowel as die vereistes en voorskrifte van die voorafvermelde witskrif en wetgewing is dit duidelik dat Technikon Pretoria verbind is tot die proses van transformasie in die daarstelling van 'n diverse werksmag ten einde hoë kwaliteit loopbaangefokusde onderwys te bied aan die volle spektrum voornemende studente.

#### **b)        **Entrepreneursdenke****

Sedert 1994 en onder leiding van die Adjunk-Visekanselier (Akademies) het Technikon Pretoria 'n paradigmaskuif met betrekking tot entrepreneursdenke en -handelinge ondergaan. Daar is wegbeweeg van die sogenaamde tradisionele entrepreneursdenke, dit

wil sê individuele en onafhanklike optrede na korporatiewe entrepreneursdenke, dit wil sê spanwerk. 'n Persoon word as 'n entrepreneur gereken indien daardie persoon as lid van 'n span kan opereer en waar die bestuur van onsekerhede gebaseer word op die omskakeling van individuele gedagtes en/of idees na kollektiewe aksie/s van bestuur en personeel deur middel van spanwerk en informele netwerke. Hierdie beginsel van korporatiewe entrepreneursdenke het tot gevolg dat:

- entrepreneurskap as 'n organisatoriese proses benader word;
- entrepreneursdenke, met ander woorde die neem van berekende en beredeneerde risiko's van 'n individu, deur bestuur erken en aangemoedig word op voorwaarde dat die beplande aksie/s pro-aktief is;
- alle vlakke van die werksmag op 'n konstante grondslag betrokke is in die internalisering van enige entrepreneursgedagtes en/of -idees;
- personeel nie as individue nie maar as lede van 'n groep of span werk.

#### c) **Informasie- en kommunikasietegnologie**

Die benutting en gebruikmaking van die informasie- en kommunikasietegnologie aan Technikon Pretoria is primêr gerig op veranderinge aan die voorgraadse onderrig aanbiedinge, wat onder meer daarop gemik is om:

- meer persoonlike en individuele leeromgewings vir al die studente daar te stel;
- te verifieer of leer meer effektief plaasgevind het;
- 'n daadwerklike vermindering in die koste van technikononderwys tot gevolg te hê;
- navorsing en ontwikkeling met betrekking tot leer aan Technikon Pretoria te bevorder;
- multimedia-onderrigmateriaal te ontwikkel;
- die ontwikkelde onderrigmateriaal te bemark.

Indien Technikon Pretoria se benadering suksesvol is, sal 'n wesenlike bydrae in die ontwikkeling en bevordering van die tegnologie ten opsigte van onder meer leer,

navorsing, ontwikkeling, verspreiding en dienste gelewer aan die gemeenskap, dit wil sê die ekonomie van Suid-Afrika, gelewer word.

**d) Leerdergesentreerde benadering**

Die onderwysbeleid van Technikon Pretoria konsenteer en stel as voorwaarde vir suksesvolle implementering daarvan dat 'n paradigmaskuif moet plaasvind. Dit impliseer, onder andere, 'n wegbeweeg van dosentgesentreerde onderwys na leerdergesentreerde onderwys.

Hierdie leerdergesentreerde benadering is gegrond op die beginsel van veelsydige leer. Dit wil sê, voorsiening word gemaak vir daardie vaardighede en tegnieke wat suksesvol deur 'n onderwysinrigting aangewend kan word om effektiewe leer vir die diverse massa leerders te bewerkstellig.

Die leerder het dus die voorreg om volgens unieke omstandighede 'n keuse ten opsigte van die geskikste metode van onderwys uit te oefen. Een of 'n kombinasie van die volgende moontlikhede kan geselekteer word, naamlik afstandsonderwys, blokkursusse, ervaringsonderwys, internetonderwys, interaktiewe-video-onderwys, kontakonderwys, leerkontrakte, rekenaargesteunde onderwys, telematiese onderwys, seminare en werkwinkels.

**e) Leerkultuur**

Een van die doelstellings van Hoër Onderwys in Suid-Afrika en meer spesifiek Technikon Pretoria is om 'n kultuur van lewenslange leer te vestig en te bevorder ten einde aan die vereistes en behoeftes van die gemeenskap en arbeidsmark te kan voldoen. Dit kan alleenlik plaasvind indien Technikon Pretoria al die ambisies van die leerder in ag neem in die beplanning en uitvoering van die onderwysbeleid (Du Preez, 1998:5).



## f) Loopbaangefokusde onderwys

Om die navorser in staat te stel om die begrip “loopbaanonderwys” binne die Technikon Pretoria-paradigma aan die orde te stel, word die begrippe “beroepsonderwys” en “beroepsopleiding” vervolgens kortliks beskryf.

- **Beroepsonderwys** is onderwys wat eerstens elemente van beroepsonderwys en beroepsopleiding omsluit en wat tweedens spesifiek gerig is op daardie tegnieke en vaardighede wat ‘n individu sou benodig vir suksesvolle indiensneming in ‘n bestaande beroep (Du Preez, 1998:6).
- **Beroepsopleiding** is egter baie eng en oorwegend prakties van aard wat impliseer dat dit opleiding is wat spesifiek gerig is op die bemeestering van werksvaardighede/-tegnieke (Du Preez, 1998:6).

Die begrip “beroepsonderwys” binne die Technikon Pretoria-paradigma beteken volgens Du Preez (1998:6), dat dit die voorbereiding van ‘n persoon vir die beoefening van ‘n beroep is en waarvan die beroep nie noodwendig ‘n loopbaan is nie.

Die begrip “loopbaanonderwys”, soos vervat in die konseponderwysbeleid van Technikon Pretoria, word soos volg gedefinieer:

*Career education is the totality of experiences through which one learns about one’s future work, and which prepare one to engage in work as part of one’s way of living. Career education is a cradle-to-grave process* (Du Preez, 1998:6).

Vanuit bovermelde definisie is dit duidelik dat loopbaanonderwys meer is as beroepsonderwys deurdat die onderstaande addisionele aspekte ter sprake is, naamlik:



- die vermoë om steeds 'n student te bly, met ander woorde die meedoen aan lewenslange leer;
- om te weet waar en hoe om nuwe beroepskennis te bekom en te benut;
- die belangrike rol en faktore wat die breë beroeps- en werksetiek vervul;
- die leer van generiese vaardighede en houdings wat wyd toegepas kan word, addisioneel tot die bemeestering van spesifieke leeruitkomste.

#### g) **Mobiliteit en akkreditering**

Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997), die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Wet 58 van 1995) sowel as die **Credit Accumulation and Transfer Scheme** (CATS) vestig die beginsel van lewenslange leer in die Hoër Onderwyssektor van Suid-Afrika deurdat tersiêre onderwysinrigtings oor die reg beskik om leeruitkomste, hetsy teoretiese kennis en/of praktiese vaardighede en tegnieke waarvoor 'n student sou beskik, te erken en te akkrediteer, deur krediete in sodanige gevalle toe te staan.

Die onderwysbeleid van Technikon Pretoria maak daarvoor voorsiening dat die vordering en mobiliteit van 'n voornemende student nie gekortwiek word nie, deurdat die voornemende student status en/of krediete kan verwerf vir voorafgaande leer.

#### h) **Modulering**

Vir Technikon Pretoria om 'n daadwerklike bydrae te kan maak tot die ekonomie van Suid-Afrika en die gepaardgaande konstant veranderende behoeftes van die arbeidsmark, is dit noodsaaklik om nuwe benaderinge met betrekking tot die skep van effektiewe leergeleenthede te ondersoek. Die oogmerk hiermee is om onder meer toegangseleenthede vir voornemende studente te skep.

Die onderwysbeleid van Technikon Pretoria maak voorsiening vir die aanbieding van modules wat volgens die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Wet 58 van 1995) kan bestaan uit een of meer eenheidstandaarde.

Die grootste enkele voordeel van die implementering van 'n modulêre stelsel van onderwys aan Technikon Pretoria is dat die mobiliteit van leerders drasties behoort te verhoog as gevolg van die erkenning van vorige leer, hetsy dit teoretiese kennis en/of praktiese vaardighede of tegnieke behels.

#### **i) Navorsing en ontwikkeling**

Vanuit die missie van Technikon Pretoria (vergelyk punt 3.3.2) is dit duidelik dat navorsing en ontwikkeling van resente tegnologie dieselfde status geniet as onderrig en leer. Dit sluit materiële sowel as nie-materiële tegnologie in.

Die onderwysbeleid van Technikon Pretoria bepaal dat die Technikon streef na die handhawing van 'n hoë vlak van navorsing en ontwikkelingsaktiwiteite met konsentring op die verbetering van die lewensgehalte van alle inwoners van Suid-Afrika.

#### **j) Tegnologie**

Die bestaansreg van enige onderneming is geleë in die feit dat 'n bepaalde behoefte ter verbetering van die kwaliteit van lewe op een of ander wyse aangespreek en/of bevredig word. Alle ondernemings wat deel vorm van die ekonomiese aktiwiteite van 'n land, gebruik een of ander vorm van insette wat deur middel van bepaalde prosesse omgeskakel word na die verlangde uitsette. Hierdie prosesse gaan gepaard met die toepassing en gebruik van bepaalde kundighede, kennis, vaardighede en tegnieke, met ander woorde die toepassing van tegnologie.

Tegnologie word, volgens Du Preez (1998:5), onderverdeel in die volgende twee kategorieë, naamlik:

- materiële tegnologie, wat insluit tasbare produkte of artefakte, gereedskap, instrumente en toerusting wat normaalweg vanuit wetenskaplike en/of ingenieursgrondslag ontwikkel is;



- nie-materiële tegnologie wat insluit kennis, prosesse en metodieke.

Vir die doel met hierdie studie word daar volstaan met die onderstaande definisie van die begrip “tegnologie”, naamlik:

*Tegnologie kan gedefinieer word as die kundigheid en vaardighede van individue wat kan lei tot die daarstelling van unieke produkte, modelle en/of dienste met die mededingende voordeel wat daarmee gepaard gaan indien:*

- *dit op ‘n sinergistiese en innoverende wyse toegepas word;*
- *die benodigde hulpbronne soos ontwikkelingskapitaal, fasiliteite en toerusting, hoëvlak menslike hulpbronne en grondstowwe beskikbaar is;*
- *geleenthede in die mark beskikbaar is vir die tegnologie of geskep kan word deur die tegnologie;*  
*en*
- *die kultuur vatbaar is vir die bepaalde tegnologie (Du Preez, 1998:2).*

Vir Technikon Pretoria om sy mededingende voordeel teenoor die ander teknikons in Suid-Afrika te behou, is dit noodsaaklik dat hy in pas moet wees met die vinnige en konstant veranderende behoeftes en eise van die arbeidsmark, hetsy dit struktureel, tegnologies, polities, ekonomies, sosiaal of arbeidsverwant van aard is. Die uitvoer van navorsing ten opsigte van die vinnige en konstante veranderinge in die behoeftes en eise van die arbeidsmark is dus ‘n vereiste wat daartoe sal lei dat die leerprogramme van alle onderrig aanbiedinge van alle kursusse aan Technikon Pretoria op ‘n deurlopende basis verander en/of aangepas sal moet word.



Die konsep “oordrag van tegnologie” word deur Du Preez (1998:2), gedefinieer as:

*... die proses waardeur tegnologiese innovasies en/of kundigheid en vaardighede oorgedra word van een nasie, onderneming, afdeling van 'n onderneming of 'n persoon na 'n ander. Indien die probleme van die oordrag van tegnologie in aanmerking geneem word, moet 'n basiese onderskeid gemaak word tussen die oordrag van tegnologie in die vorm van hardeware en toerusting teenoor die oordrag van kundighede en vaardighede waar die vermoë om aan te pas en die tegnologie te absorbeer krities belangrik is. Gedurende die proses van die oordrag van tegnologie is die rol van sogenaamde “technological goalkeepers”, tegnologiese entrepreneurs en denkvaardighede van die uiterste belang.*

#### **k) Uitnemendheid**

Om die visie, missie, hoofsaak en waardestelsel van Technikon Pretoria (vergelyk paragraaf 2.6) gestand te doen en tot uitvoering te bring, is die handhawing van akademiese standaarde van kritiese belang.

Die handhawing en volgehoue verbetering van kwaliteit van alle dienste wat Technikon Pretoria bied, word soos volg deur Du Preez (1998:8) saamgevat:

*Die toepassing van die beginsel van kwaliteit impliseer dat alle dienste en produkte aan Technikon Pretoria deurlopend geëvalueer en getoets moet word aan die standaarde van uitnemendheid met die uitsluitlike doel op die verbetering, verandering en vooruitgang daarvan.*

## l) Vennootskappe

Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997) stel dit duidelik in paragraaf 38 dat openbare inrigtings:

- op enige wyse met mekaar mag saamwerk ten einde optimale benutting van hulpbronne te verseker;
- streek- en/of nasionale strukture daar mag stel indien dit die voorafvermelde samewerking sal ondersteun en uitbrei.

Die onderwysbeleid sien bovermelde as 'n duidelike aanwyser met betrekking tot samewerkingsooreenkomste en die uitkontraktering van onderrigaanbiedinge mits sodanige ooreenkomste of uitkontraktering sal lei tot meer koste-effektiewe onderwys. Die oogmerk hiermee is die optimale benutting van hulpbronne.

## m) Werksetiek/beroepsetiek

Die missie en hooftaak (vergelyk paragraaf 2.6) van Technikon Pretoria bepaal onder meer dat die produk wat aan die arbeidsmark gelewer word met suiwer beroepsetiek voorsien en toegerus sal wees.

Alhoewel die begrippe “beroepsetiek”, “werksetiek” en “professionele etiek” sinoniem blyk te wees, is dit nodig om elk van die vermelde begrippe te omskryf:

- **Beroepsetiek** verwys na die bepaalde waardes en norme wat eie is aan 'n spesifieke beroep.
- **Werksetiek** verwys na die basiese waardes en norme van die wêreld van werk, byvoorbeeld stiptelikheid, eerlikheid, werktrots, toewyding en lojaliteit.
- **Professionele etiek** verwys na die geskrewe gedragsreëls en -regulasies van 'n spesifieke professionele beroepsliggaam waaraan alle lede hulself moet onderwerp ten einde dissiplinêre stappe te vermy.

Die toerusting van 'n afgestudeerde student, met ander woorde die bekleding van die produk van Technikon Pretoria met die korrekte en algemeen aanvaarde waardes en norme, hetsy met betrekking tot beroeps-, werks- en/of professionele etiek, word gestel as een van die primêre take en verantwoordelikhede van die loopbaangefokusde onderwys aan Technikon Pretoria.

Die beheerstrukture van Technikon Pretoria word vervolgens aan die orde gestel.

## **2.8 DIE BEHEERSTRUKTURE VAN TECHNIKON PRETORIA**

Technikon Pretoria word volgens Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997) in hoofstuk 9, paragraaf 72 as 'n openbare inrigting van hoër onderwys in Suid-Afrika geklassifiseer (Suid-Afrika, 1997(b):43).

Die institusionele beheerstrukture van alle openbare inrigtings van hoër onderwys in Suid-Afrika word in hoofstuk 4, paragraaf 26 van Die Wet op Hoër Onderwys (Wet nommer 101 van 1997) aan die orde gestel. Dit bepaal dat elke openbare inrigting vir hoër onderwys in Suid-Afrika 'n kanselier kan aanstel en dat die volgende strukture en ampte ingestel moet word, naamlik:

- 'n Raad;
- 'n Senaat;
- 'n Hoof;
- 'n Adjunkhoof;
- 'n Verteenwoordigende studenteraad;
- 'n Institusionele forum;
- enige ander strukture en ampte soos deur die institusionele statute bepaal (Suid-Afrika, 1997(b):25).

Die institusionele beheerstrukture van Technikon Pretoria, soos op 30 April 1998, voldoen volgens Stofberg (1998) aan al die vereistes soos gestel in hoofstuk 4, paragraaf 26 van die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997).

Die Hoof (Visekanselier), van Technikon Pretoria, is prof DJJ van Rensburg, wat ook die Hoof Uitvoerende Amptenaar van die raad is.

Technikon Pretoria beskik oor vier Adjunk-Visekanseliers vir elk van die volgende portefeuljes, naamlik:

- Adjunk-Visekanselier (Akademies);
- Adjunk-Visekanselier (Bedryf);
- Adjunk-Visekanselier (Navorsing en Strategiese Inisiatiewe);
- Adjunk-Visekanselier (Studentesake en Steundienste).

Die akademiese werksaamhede aan Technikon Pretoria is die verantwoordelikheid van die Adjunk-Visekanselier (Akademies) en hy word bygestaan deur ses dekane en vier kampusdirekteure wat elk onderskeidelik aan die hoof staan van die onderstaande fakulteite en satellietkampusse:

- Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe;
- Fakulteit Ingenieurswese;
- Fakulteit Inligtingswetenskappe;
- Fakulteit Kunste;
- Fakulteit Natuurwetenskappe;
- Fakulteit Omgewingswetenskappe;
- Satellietkampus KwaMhlanga;
- Satellietkampus Nelspruit;
- Satellietkampus Pietersburg;
- Satellietkampus Witbank.

Alle studentesake resorteer onder die beheer van die Adjunk-Visekanselier (Studentesake en Steundienste) wat as afsonderlike direktorate, onder meer die volgende insluit:



- Buro vir Loopbaanontwikkeling;
- Studentedienste;
- Buro vir Studenteontwikkeling;
- Buro vir Sportontwikkeling.

Vanuit die strukture van Technikon Pretoria is dit belangrik om rakende akademiese ontwikkeling dit duidelik te stel dat:

- die akademiese ontwikkeling van studente aan Technikon Pretoria onder die Adjunk-Visekanselier (Studentesake en Steundienste) resorteer;
- die akademiese ontwikkeling van personeel aan Technikon Pretoria onder die Adjunk-Visekanselier (Navorsing en Strategiese Inisiatiewe) resorteer.

Teen die agtergrond van die visie, missie, hoofsaak, waardestelsel, onderwysbeleid en beheerstrukture van Technikon Pretoria word die veranderinge in die profiel van die studentepopulasie te Technikon Pretoria vervolgens aan die hand van statistiek gekomplementeer.

## **2.9 STATISTIESE GEGEWENS TEN OPSIGTE VAN TECHNIKON PRETORIA**

Die verskaffing van die statistiek van Technikon Pretoria, vir die periode 1987 tot 1998, het ten doel om die leser ten opsigte van Technikon Pretoria te oriënteer, rakende onder meer:

- die jaarlikse groeikoers in die studentetal;
- die verandering in die profiel van die studentepopulasie;
- die onderverdeling van die studentepopulasie, dit wil sê per kampus en fakulteit;
- die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe.

Dit is belangrik om te vermeld dat die sensusdatum vir al die statistiek wat verskaf word, tensy anders vermeld, 31 Maart van die betrokke jaar is en dat alle statistiek in

samewerking met die onderstaande personeel van Technikon Pretoria saamgestel en gekontroleer is, naamlik:

- prof P van Eldik (Hoofdirekteur: Strategiese Inligting);
- dr A Lourens (Hoofprogrammeerder);
- mnr MJ Lourens (Statistiese konsultant);
- mnr HJ Mouton (Moduleringsanalisis).

### **2.9.1 Die groei in studentetal (1987-1998)**

Die studentepopulasie van Technikon Pretoria toon oor 'n periode van 12 jaar, dit wil sê van 1987 tot 1998, 'n jaarlikse groeikoers van 10.73%. Die studentetal het toegeneem van 7 698 studente in 1987 tot 23 626 studente in 1998.

### **2.9.2 Die verandering in die profiel van die studentepopulasie (1987-1998)**

Die profiel van die studentepopulasie van Technikon Pretoria toon oor die vermelde periode 'n verandering vanaf 'n oorwegend blank en Afrikaanssprekende studentepopulasie, na 'n multi-etniese en -kulturele studentepopulasie.

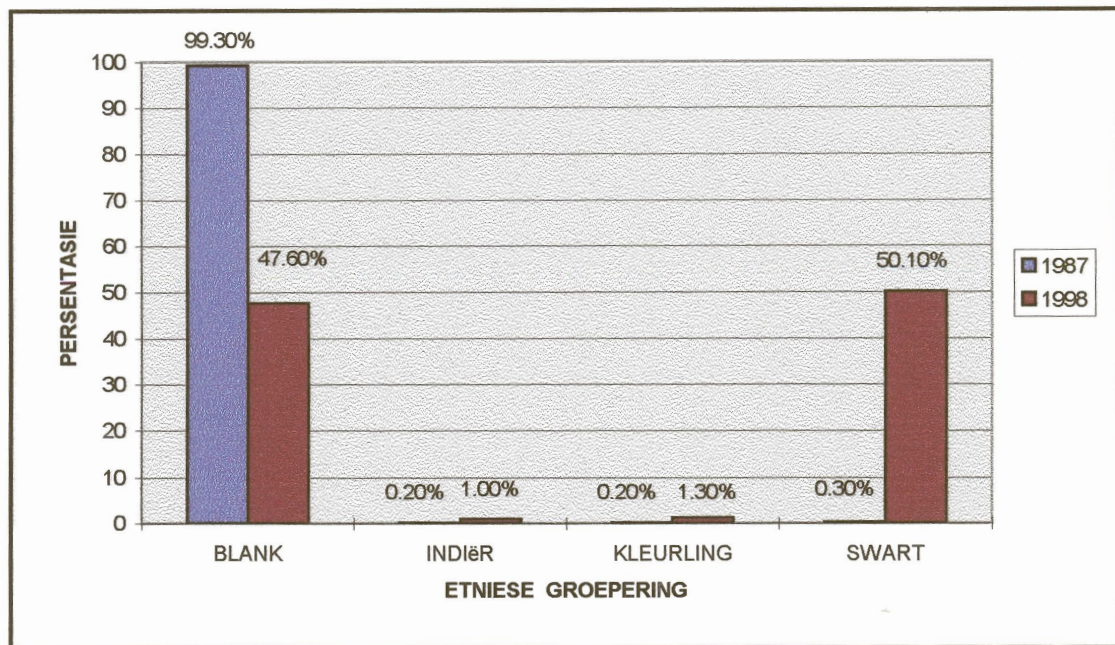
Die etniese samestelling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria toon oor 'n periode van 12 jaar, dit wil sê vanaf 1987-1998, 'n drastiese verandering deurdat:

- die persentasie blanke studente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 51.7% (van 99.3% gedurende 1987 tot 47.6% gedurende 1998) afgeneem het;
- die persentasie Indiërstudente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 0.8% (van 0.2% gedurende 1987 tot 1.0% gedurende 1998) toegeneem het;
- die persentasie kleurlingstudente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 1.1% (van 0.2% gedurende 1987 tot 1.3% gedurende 1998) toegeneem het;
- die persentasie swart studente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 49.8% (van 0.3% gedurende 1987 tot 50.1% gedurende 1998) toegeneem het.

Die verandering in die etniese samestelling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria vir die periode 1987-1998 word vervolgens grafies voorgestel in grafiek 9.

### GRAFIEK 9

#### ETNIESE SAMESTELLING VAN DIE STUDENTEPOPULASIE VAN TECHNIKON PRETORIA (1987-1998)



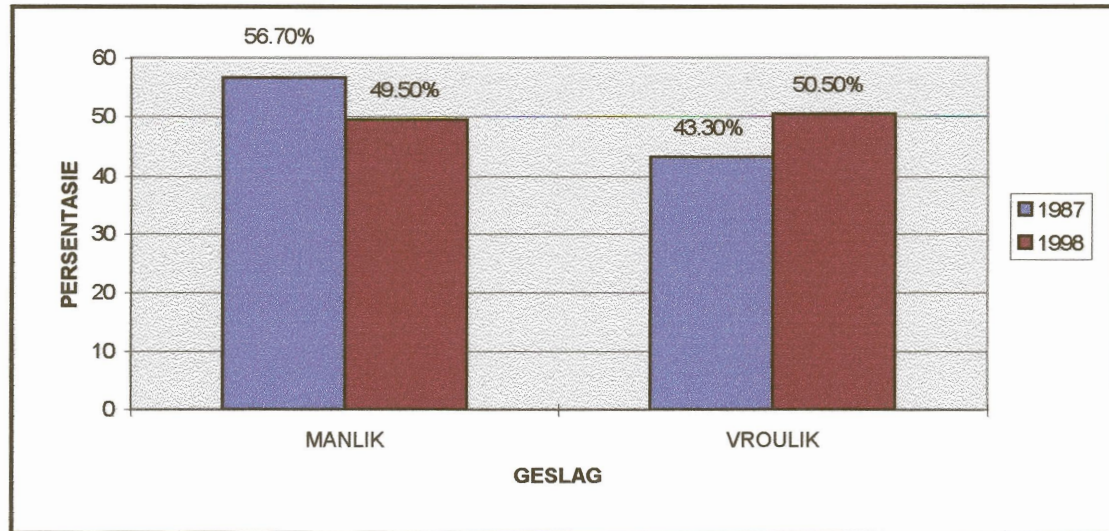
Die geslagsverdeling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria toon oor die vermelde periode van 12 jaar, dit wil sê vanaf 1987 tot 1998, 'n verandering deurdat:

- die persentasie manlike studente verminder het met 7.2% (van 56.7% gedurende 1987 na 49.5% gedurende 1998);
- die persentasie vroulike studente dienooreenkomstig vermeerder het met 7.2% (van 43.3% gedurende 1987 na 50.5% gedurende 1998).

Die verandering in die geslagsverdeling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria vir die periode 1987-1998 word vervolgens grafies voorgestel in grafiek 10.

## GRAFIEK 10

### DIE GESLAGSVERDELING VAN DIE STUDENTEPOPULASIE VAN TECHNIKON PRETORIA (1987-1998)



### 2.9.3 Die onderverdeling, per fakulteit en kampus, van die studentetal vir 1998

Die herstrukturering van die akademiese aktiwiteite gedurende 1993 en die gepaardgaande ontwikkeling van die onderskeie satellietkampusse, het tot gevolg dat die totale studentetal van 1998, naamlik 23 626 studente, in drie groepe onderverdeel word.

Hierdie verdeling bring mee dat 'n totaal van:

- 15 457 studente (65.4%) aan die fakulteite gesetel binne die munisipale gebied van Pretoria studeer;
- 3 529 studente (14.9%) aan die 4 satellietkampusse, naamlik KwaMhlanga (648 studente), Nelspruit (1 254 studente), Pietersburg (714 studente) en Witbank (913 studente) studeer;



- 4 640 studente (34.6%) aan privaat satellietkampusse, naamlik Azaliah, Mosselbaaikollege, Pretoria Bemarkingskollege, Potchefstroomkollege en Tompi Seleka studeer.

Die onderverdeling van die 15 457 (65.4%) studente vir elk van die fakulteite van Technikon Pretoria wat in die munisipale gebied van Pretoria gesetel is, word in tabel 4 weergegee.

**TABEL 4**

**ONDERVERDELING VAN DIE STUDENTETAL AAN DIE FAKULTEITE  
VAN TECHNIKON PRETORIA (1998)**

<b>FAKULTEIT</b>	<b>AANTAL STUDENTE</b>	<b>PERSENTASIE</b>	<b>JAARLIKSE GROEIKOERS</b>
Ekonomiese Wetenskappe	4 327	27.9%	8.8%
Inligtingswetenskappe	2 529	16.4%	2.4%
Ingenieurswese	3 041	19.7%	0.3%
Kunste	1 172	7.6%	2.8%
Natuurwetenskappe	2 122	13.7%	7.5%
Omgewingswetenskappe	2 266	14.7%	16.1%

#### 2.9.4 Registrasie per studierigting vir 1998

Die tipe kwalifikasies waarvoor 'n student aan enige technikon in Suid-Afrika mag registreer, word in paragraaf 2.3 aan die orde gestel. Vervolgens word die aantal geregistreerde studente vir elk van die formele studierigtings vir Technikon Pretoria, in tabel 5 weergegee.

**TABEL 5**

**AANTAL GEREGISTREERDE STUDENTE PER STUDIERIGTING  
AAN TECHNIKON PRETORIA (1998)**

<b>TIPE STUDIERIGTING</b>	<b>1998</b>
Nasionale Sertifikaat	1 545
Nasionale Hoër Sertifikaat	103
Nasionale Diploma	16 622
Nasionale Hoër Diploma	1 013
Baccalaureus Technologiae	3 317
Meestersdiploma in Tegnologie	17
Magister Technologiae	149
Doctor Technologiae	29
<b>TOTAAL</b>	<b>22 795</b>

Vanuit tabel 5 is dit duidelik dat 96.48% van die geregistreerde studente vir 1998 aan Technikon Pretoria geregistreer is vir formele technikonkursusse, soos bepaal in Die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997). Die oorblywende 831 geregistreerde studente is geregistreer vir byvoorbeeld kortkursusse en sal met die suksesvolle voltooiing nie in aanmerking kom vir die toekenning van 'n nasionaal erkende kwalifikasie nie.

### 2.9.5 Kwalifikasies toegeken gedurende 1997

Die aantal formele Technikonkwalifikasies, soos toegeken op alle kampusse van Technikon Pretoria gedurende 1997, word vervolgens in tabel 6 weergegee.

**TABEL 6**

**AANTAL KWALIFIKASIES TOEGEKEN AAN TECHNIKON  
PRETORIA (1997)**

<b>TIPE KWALIFIKASIE</b>	<b>AANTAL TOEGEKEN IN 1997</b>
Nasionale Sertifikaat	132
Nasionale Hoër Sertifikaat	8
Nasionale Diploma	1 908
Nasionale Hoër Diploma	225
Baccalaureus Technologiae	354
Meestersdiploma in Tegnologie	12
Magister Technologiae	10
Doctor Technologiae	1
<b>TOTAAL</b>	<b>2 650</b>

### 2.10 DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSKAPPE

Soos gestel in die titel van hierdie studie word daar gekonsentreer op die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe aan Technikon Pretoria. Derhalwe is dit noodsaaklik dat die leser met betrekking tot die genoemde Fakulteit georiënteer word.

Die herstrukturering van die akademiese aktiwiteite aan Technikon Pretoria gedurende 1993 het tot die stigting van ses fakulteite, waarvan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe die grootste in studentetal is, gelei (vergelyk paragrawe 2.7 en 2.8.3).

### **2.10.1 Die beheerstruktuur**

Aan hoof van die genoemde Fakulteit staan die dekaan wat deur nege departementshoofde van elk van die volgende departemente ondersteun word:

- Ekonomie en Logistiek;
- Bestuurspraktyk;
- Bemarking;
- Menslike Hulpbronbestuur;
- Bestuursdienste;
- Openbare Bestuur;
- Bedryfsingenieurswese en Produksiebestuur;
- Bestuursrekeningkunde;
- Interne Ouditkunde.

Die dosent-studentverhouding vir die genoemde Fakulteit is 1:66.1, wat merkbaar verskil van die gemiddelde vir Technikon Pretoria, naamlik 1:35.8 (Van der Merwe, 1998).

### **2.10.2 Die profiel van die studentepopulasie**

Die studentetal van die genoemde Fakulteit vir 1998 is 8 587. Dit verteenwoordig 37.4% van die totale studentetal van Technikon Pretoria.

Hierdie 8 587 studente kan soos volg onderverdeel word:

- 4 327 (50.4%) studente studeer aan die Fakulteit se departemente wat binne die munisipale grense van Pretoria (hoofkampus) geleë is;
- 4 260 (49.6%) studente studeer aan satellietkampusse wat buite die munisipale grense van Pretoria geleë is (vergelyk paragraaf 2.8.3).



Sedert die instelling van die genoemde Fakulteit in 1994, het die etniese samestelling van die studentekorps, soos van toepassing op die hoofkampus, drasties verander. Dit word vervolgens in tabel 7 weergegee.

**TABEL 7**

**ETNIESE SAMESTELLING VAN DIE STUDENTEPOPULASIE VAN DIE  
 FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSKAPPE, TECHNIKON PRETORIA  
 (HOOFKAMPUS) (1994-1997)**

<b>ETNIESE GROEPERING</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>% JAARLIKSE GROEIKOERS (1994-1997)</b>
<b>BLANK</b>	2 343	2 172	1 706	1 509	- 13.64%
<b>KLEURLING</b>	63	86	77	75	+ 5.98%
<b>INDIËR</b>	24	28	33	37	+ 15.52%
<b>SWART</b>	497	1 492	1 894	2 350	+ 67.84%
<b>TOTAAL</b>	<b>2 927</b>	<b>3 778</b>	<b>3 710</b>	<b>3 971</b>	<b>+ 10.7%</b>

Die etniese samestelling van die totale personeelkorps van die Fakulteit, wat in 1997, 75 personeellede sterk was, toon egter 'n totaal ander beeld deurdat 71 (95%) van die personeellede blank en slegs 4 (5%) swart is.

Die samestelling van die studentepopulasie met betrekking tot geslag toon vir die periode 1994-1997 'n groot verandering deurdat die aantal manlike studente verminder van 64% na 55% en die aantal vroulike studente dienooreenkomstig styg van 36% na 45%.

## 2.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika vir die periode 1967-1997 aan die orde gestel deur:

- kortliks te verwys na die impak wat die promulgering van verskeie wette op die ontwikkeling daarvan uitgeoefen het;
- die kwalifikasiestruktuur soos van toepassing vanaf 1 Januarie 1998 te bespreek en te tabuleer;
- statistiek met betrekking tot die toename in studentetal te verskaf.

Die ontstaan en ontwikkeling van Technikon Pretoria is kortliks bespreek waarna die visie, missie, hoofsaak, waardestelsel, onderwysbeleid en beheerstrukture aan die orde gestel is. Die statistiese gegewens wat verskaf is toon duidelik dat die profiel van die studentepopulasie te Technikon Pretoria oor 'n periode van 12 jaar (1994-1996) verander het vanaf 'n oorwegend blanke en Afrikaanssprekende studentepopulasie, na 'n multi-etniese en -kulturele studentepopulasie.

Soos gestel in die titel van hierdie studie word daar gekonsentreer op die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe aan Technikon Pretoria. Derhalwe was dit nodig om die beheerstrukture sowel as die profiel van die studentepopulasie van die betrokke fakulteit kortliks te bespreek en aan die orde te stel.

In die verloop van die hieropvolgende hoofstuk 3 word:

- die begrippe akademiese ontwikkeling, akademiese steungewing, akademiese ondersteuningsprogram, oorbruggingsprogram, voorbereidende program en verrykingsprogram kortliks bespreek;
- 'n internasionale perspektief rakende die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkeling kortliks bespreek en aan die orde gestel;
- 'n historiese perspektief, vir die periode 1970-1995, met betrekking tot akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika met spesifieke verwysing na universiteite en teknikons verskaf;



- die ontwikkeling van akademiese steungewing aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika sedert 1996 kortliks bespreek en aan die orde gestel.

## HOOFSTUK 3

### AKADEMIESE ONTWIKKELING AAN TERSIËRE INRIGTINGS

#### 3.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Die ontstaan en ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika soos aan die orde gestel in hoofstuk 2 van hierdie studie toon duidelik dat die rol, taak en funksie van die technikonwese in Suid-Afrika sedert die promulgering van onderskeidelik Wette 39, 40 en 41 van 1967 noemenswaardig uitgebrei het. Dit plaas die technikonwese in 'n gunstige posisie om 'n daadwerklike bydrae te kan maak tot die ekonomiese ontwikkeling van Suid-Afrika deur onder meer:

- 'n stelselmatige verhoging in studentedeelname aan die sisteem te bewerkstellig ten einde te kan voldoen aan die konstant veranderende behoeftes en eise van die arbeidsmark;
- 'n verhoogde vlak van samewerking en gepaardgaande vennootskappe tussen hoër onderwysinrigtings en sosiale deelnemers te bewerkstellig;
- 'n groter en meer sensitiewe reaksie op die sosiale en ekonomiese behoeftes van Suid-Afrika te toon.

Die politieke veranderinge in Suid-Afrika sedert 1994 het onder meer daartoe gelei dat die subsidieformules van inrigtings vir hoër onderwys verander en/of gewysig is. Derhalwe het die slaagsyfer van studente dienooreenkomstig 'n al hoe belangriker rol in die finansiering van sodanige inrigtings vertolk.

Die voortbestaan van alle inrigtings vir hoër onderwys in Suid-Afrika is dus direk en/of indirek gekoppel aan die slaagsyfer wat deur die studente van 'n bepaalde inrigting gehandhaaf word. Die slaagsyfer is onder meer afhanklik van die akademiese ontwikkeling wat die personeel en studente van die betrokke inrigting ondergaan (Van der Merwe, 1997).

In hierdie hoofstuk word die volgende aspekte rakende akademiese ontwikkeling kortliks bespreek, naamlik:

- die verheldering van begrippe en terme wat in ooreenstemming met akademiese ontwikkeling gebruik word;
- akademiese ontwikkeling aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika;
- akademiese ontwikkeling as 'n totaliteitsbeginsel en/of -benadering;
- faktore wat die prestasie van studente aan hoër onderwysinrigtings beïnvloed.

### **3.2 BEGRIPSVERHELDING**

Die uiteenlopende en sinonieme gebruik van die terme en/of begrippe akademiese ontwikkeling, akademiese steungewing, akademiese ondersteuningsprogramme, oorbruggingsprogramme, voorbereidende programme en verrykingsprogramme skep verwarring. Vir die doel met hierdie studie is dit noodsaaklik dat elk van die vermelde terme/begrippe vervolgens kortliks omskryf word.

#### **3.2.1 Akademiese ontwikkeling**

Die term “ontwikkel” word deur Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit en Booysen (1985:776) verklaar as:

*... tot volle groei bring; geleidelik groei; deur studie vorm;  
kennis bybring; meer kennis opdoen; meer insig opdoen.*

Die term “ontwikkeling” word deur Odendal *et al* (1985:776) verklaar as:

*... handeling, proses van te ontwikkel; groei, geestelike  
ontwikkeling.*

Die term “akademie” word deur Odendal *et al*, (1985:38) verklaar as:

*... vereniging van geleerdes om taal, lettere, kuns en wetenskap te bevorder.*

Akademie ontwikkeling behoort volgens Agar (1989:30), Fourie (1990:143), Oliphant (1989:34) en Strydom (1990:168) holisties aangepak te word en moet nie beperk wees tot eerstejaarstudente nie. Met ander woorde, alle akademiese en nie-akademiese faktore wat ‘n negatiewe impak uitoefen op die akademiese prestasie van ‘n student aan ‘n tersiêre inrigting moet gediagnostiseer en geremedieer word.

Die term “tersiêre inrigting” verwys vir die doel van hierdie studie ook na teknikons in Suid-Afrika deurdat die Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 84 van 1983) bepaal dat teknikons outonome status moet verkry, wat gelykwaardig aan die status van universiteite moet wees.

Die term “akademiese ontwikkeling” word volgens De Boer (1992:21) as ‘n totaliteitsbenadering tot die totale leerproses omskryf, met ander woorde alle dosente en studente moet in totaliteit akademies ontwikkel word. Dit impliseer dat intervensies ten opsigte van akademiese ontwikkeling:

- gefokus moet wees op die fundamentele probleme wat negatief inwerk op die akademiese prestasie van studente;
- daarop gemik moet wees dat beide die dosent en student sodanig sal ontwikkel dat sy/haar volle potensiaal bereik sal word.

Die term “akademiese ontwikkeling” word deur Moyo, Donn en Hounsell (1997:6) as ‘n sambreelterm gedefinieer wat die volgende vier sleutelvorme omsluit, naamlik:

- a) **Studenteontwikkeling**, met ander woorde die ontwikkeling van individuele studente of groepe van studente, met betrekking tot effektiewe leer sodat hulle opgewasse sal wees vir die eise wat tersiêre studies aan hulle stel ten einde akademies te presteer volgens aanleg en vermoë.

- b) **Personeelontwikkeling**, met ander woorde die ontwikkeling van individuele personeellede, hetsy akademies of akademies-verwante personeel, ter verwerwing en verbreding van hul kennis, vaardighede en tegnieke met betrekking tot die skep van effektiewe leergeleenthede vir studente.
- c) **Kurrikulumontwikkeling**, met ander woorde die verskaffing van spesialissondersteuning aan personeel betrokke by die ontwerp en opdatering van leerprogramme van spesifieke onderrigaanbiedinge met die uitsluitlike doel om die kurrikulum sodanig te struktureer dat dit tot suksesvolle leer sal lei.
- d) **Organisatoriese ontwikkeling**, met ander woorde die ondersteuning van die departemente en fakulteite van die tersiêre inrigting in die implementering van strategiese inisiatiewe, doelstellings en doelwitte.

Vir die doel met hierdie studie word die term “akademiese ontwikkeling” as ‘n totaliteitsbenadering tot die totale leerproses aanvaar. Dit impliseer die ontwikkeling as totaliteitswese van al die personeel en studente verbonde aan ‘n bepaalde tersiêre inrigting met die uitsluitlike doel om die akademiese prestasie van die student positief te beïnvloed.

Hierdie holistiese benadering tot die term “akademiese ontwikkeling” veronderstel dat akademiese ontwikkelingsprogramme:

- aan alle studente beskikbaar gestel moet word en nie net aan die eerstejaarstudente nie;
- aan alle personeel beskikbaar gestel moet word en nie net aan die dosente nie;
- akademies en/of nie-akademies van aard kan wees;
- moet lei tot die optimale bereiking van die potensiaal van onderskeidelik alle personeel en studente;
- gefokus moet wees op die fundamentele probleme hetsy akademies en/of nie-akademies wat die prestasie van die student negatief beïnvloed;

- die kurrikulumopstellers en -ontwikkelaars maksimaal sal ondersteun;
- die implementering van strategiese inisiatiewe by alle departemente en/of fakulteite sal ondersteun.

### 3.2.2 Akademiese steungewing

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat daar uiteenlopende uitsprake en sienings met betrekking tot die betekenis van die term akademiese steungewing bestaan.

Venter (1982:14) definieer akademiese steungewing as daardie steun wat uitsluitlik en spesifiek net aan die dosent met betrekking tot die uitvoering van sy/haar onderrigtaak, verskaf word terwyl Hunter (1990:24) dit definieer as daardie steun wat uitsluitlik en spesifiek net aan 'n student verskaf word nadat die student tot 'n tersiêre inrigting toegelaat is.

Volgens Hunter (1990:24) is akademiese steungewing dus daarop gerig om studente wat oor die nodige potensiaal vir tersiêre studies beskik, maar nog nie die noodsaaklike vaardighede verwerf het nie, te ontwikkel, ten einde hulle in staat te stel om effektief en suksesvol te studeer.

Conradie (1990:107) verskil egter met Hunter (1990:24) deurdat hy akademiese steungewing as 'n omvattende begrip, wat op alle studente van toepassing is, definieer. Die totale voorbereiding en deurlopende ondersteuning van alle studente om te kan aanpas en te presteer ten einde suksesvol te kan wees in hulle tersiêre studies word dus omsluit. Verder stel Conradie (1990:110) dit dat aangeleenthede soos nuwe en/of alternatiewe onderrigmetodes, veranderende eise met betrekking tot studiemetodes en - tegnieke, hoër eise aan selfstudie, verskeie ander akademiese, asook sosiale aangeleenthede ingesluit is.

De Boer (1992:18) definieer akademiese steungewing as:

*... die diagnose en remediëring van algemene of spesifieke leer- en studieprobleme, sowel as die ontwikkeling en*



*instandhouding van vaardighede met die oog op die  
fasilitering van akademiese prestasie van studente tot 'n  
optimale vlak.*

Vir die doel met hierdie studie impliseer die term “akademiese steungewing” daardie steun wat uitsluitlik en spesifiek net aan ‘n eerstejaarstudent verskaf word, nadat die student toelating tot ‘n inrigting vir tersiêre onderwys verkry en voordat die akademiese jaar ‘n aanvang neem, wat omsluit die ondersteuning, ontwikkeling en instandhouding van noodsaaklike:

- akademiese vaardighede wat die student benodig om suksesvol te kan wees in sy/haar studies, met ander woorde die diagnostisering en gepaardgaande remediëring van algemene en spesifieke vaardighede met betrekking tot leer- en studieprobleme wat die student mag ervaar;
- nie-akademiese vaardighede wat die student benodig om optimaal te kan presteer in sy/haar studies, met ander woorde die diagnostisering en gepaardgaande remediëring van algemene en spesifieke probleme wat die student met betrekking tot sosiale aangeleenthede, byvoorbeeld gedrag en optrede mag ervaar.

### **3.2.3 Akademiese ondersteuningsprogram**

Volgens Odendal *et al* (1985:761) is die terme “ondersteun” en “steun” sinoniem deurdat beide dui op die steungewing aan ‘n ander en/of die ondersteuning van ‘n ander.

Volgens Mostert (1985:41) dui die term “program” daarop dat dit ‘n plan van aksie is wat op die beplanning volg, wat nie staties is nie. Met ander woorde, die program beskik oor ‘n bepaalde beginpunt, ‘n bepaalde verloop en ‘n bepaalde eindpunt.

De Boer (1992:21) definieer die term “akademiese ondersteuningsprogram” as:

*... ‘n reeks formele onderrigprogramme wat daargestel word om die student wat ontoereikend toegerus is vir spesifieke tersiêre onderrigprogramme, te ondersteun ten*

*einde sy tekortkominge te identifiseer en met kundige hulp te oorbrug.*

Volgens Fourie (1990:141-142) verwys die term “akademiese ondersteuningsprogramme” na ‘n verskeidenheid van spesiaal ontwerpte akademies georiënteerde ondersteuningsprogramme, byvoorbeeld:

- a) **Taalvaardigheidsprogramme**, wat daarop gemik is om voorsiening te maak vir daardie groep/e studente wat nie aan die sosio-linguistiese eise van tersiêre onderwys voldoen nie en ten doel het die bemeestering van terminologie of ‘n register van ‘n bepaalde tegnologiese taal.
- b) **Lees- en studievaardigheidsprogramme**, wat gebaseer is op die eie en unieke aard van die behoeftes wat die studente verbonde aan ‘n bepaalde tersiêre inrigting openbaar en ten doel het om die student se vaardighede deur middel van inoefening sodanig te ontwikkel dat die student effektief kan studeer.
- c) **Aanvullende akademiese programme**, wat gerig is op daardie studente wat nie aan die vakvoorwaardes vir ‘n bepaalde onderrigaanbieding voldoen nie en ten doel het om die tekorte wat sekere studente met betrekking tot ‘n bepaalde onderrigaanbieding openbaar, stelselmatig aan te vul.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “akademiese ondersteuningsprogram” na alle formele programme wat:

- aan alle studente gebied word;
- net met betrekking tot spesifieke onderrigprogramme aangebied word;
- daartoe sal lei dat studente suksesvol sal wees in hul studies deurdat hulle noodsaaklike algemene en spesifieke vaardighede, waaroor hulle nie beskik nie, sal bemeester;
- sal bydra tot die ontwikkeling van die student as totaliteitswese deurdat daardie akademiese en nie-akademiese aangeleenthede wat die student se akademiese prestasie negatief beïnvloed gediagnostiseer en geremidieer sal word.

### 3.2.4 Oorbruggingsprogram

Volgens Fourie (1990:141) verwys die term “oorbruggingsprogram” na die fasilitering van ‘n student se leer vanaf sekondêre na tersiêre onderwys deur spesifieke leemtes wat by ‘n student mag bestaan te oorbrug. Verder stel Fourie (1990:141) dit dat ‘n oorbruggingsprogram deurloop moet word voordat die student toelating tot ‘n bepaalde kursus aan ‘n tersiêre inrigting verkry en dat so ‘n oorbruggingsprogram nie tuishoort by tersiêre inrigtings nie maar eerder by byvoorbeeld tegniese kolleges.

Die gedagte dat ‘n oorbruggingsprogram deurloop moet word alvorens ‘n student toelating tot ‘n spesifieke kursus aan ‘n tersiêre inrigting kan verkry, word deur Hunter (1990:25) ondersteun deurdat hy ‘n oorbruggingsprogram beskryf as:

*... structured teaching arrangement which takes the form of a year of study and/or practical training which is completed before entry to a tertiary curriculum. This tuition may take place at the tertiary institution, or as a post-matric activity in a secondary institution, or an intermediate institution established specifically to provide this bridging function.*

Die gedagte dat oorbruggingsprogramme nie aan ‘n tersiêre inrigting tuishoort nie, word deur onder meer Carter (1991:36), Gray (1990:2), asook Hofmeyr en Spence (1989:56) ondersteun deurdat hulle oorbruggingsprogramme die verantwoordelikheid van die sogenaamde **pre-tertiary colleges** maak.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “oorbruggingsprogram” na alle onderrigaanbiedinge wat daarop gemik is om die leemtes wat bestaan tussen sekondêre en tersiêre onderwys aan te vul en te oorbrug. Die uitbreiding of verbreding van die student se kennis, vaardighede en tegnieke moet sodanig wees dat die student met die suksesvolle voltooiing van die oorbruggingsprogram outomaties toelating tot ‘n formele

kursus aan 'n spesifieke tersiêre inrigting sal verkry. Die akkreditering van sodanige oorbruggingskursus deur die spesifieke tersiêre inrigting is dus van primêre belang.

### 3.2.5 Voorbereidende program

De Boer (1992:20) beskryf 'n voorbereidende program as:

*... 'n program wat spesifiek daargestel is om die voornemende student ten opsigte van tersiêre opleiding aan die spesifieke inrigting te oriënteer. Hierdie program het niks met die akademiese vordering van 'n student te maak nie en is slegs 'n voorbereidende program.*

Die afleiding word dus gemaak dat 'n voorbereidende program 'n oriënteringsprogram vir 'n student is wat reeds tot die inrigting toegelaat is en dat die student georiënteer word met betrekking tot onder meer die fisiese fasiliteite van die inrigting. Onder andere kan dit vervat wees in 'n oriëntering ten opsigte van die ligging van lesinglokale, dosentkantore en biblioteek asook die ligging van en dienste gelewer deur die onderskeie ondersteuningsdepartemente.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “voorbereidende program” na 'n oriënteringsprogram wat vir geregistreeerde nuwelingsstudente aangebied word. So 'n program behoort hulle te oriënteer ten opsigte van die spesifieke inrigting sowel as die dienste wat beskikbaar is en wat nie direk met akademiese vordering te maak het nie.

### 3.2.6 Verrykingsprogram

Fourie (1990:142) beskryf die term “verrykingsprogram” as 'n tipe ondersteuningsprogram wat vir daardie student, wat sy/haar akademiese prestasie wil verbeter, aangebied word. Daar kan op verskeie wyses ekstensiewe inligting met betrekking tot 'n bepaalde onderrig-aanbieding aan die student beskikbaar gestel word, byvoorbeeld deur middel van geïntegreerde media- of rekenaarsentrums wat onder meer video's, rekenaarpakkette of -programme en Internet insluit.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “verrykingsprogram” na alle formele aksies wat die dosent loods om addisionele inligting rakende ‘n spesifieke onderrigaanbieding aan die student beskikbaar te stel waarvan die formaat van beskikbaarstelling inklusief van aard sal wees. Dit sou beteken dat die addisionele inligting op meer as een wyse toeganklik gemaak behoort te word deurdat alle studente nie oor dieselfde tegnologiese hulpmiddele beskik nie.

Vanuit die navorsingsliteratuur is dit duidelik dat verskeie navorsers, byvoorbeeld Agar, D.; Ayaya, O.O.; Bundy, C.; Conradie, J.J.; De Boer, A.; Dison, L. & Pinto, D.; Gouws, H.; Howarden, J.; Hunter, A.P.; Imenda, S.N.; Jarwitz, J.; Kilfoil, W.R.; Klopper, E.; Kotecha, P.; Meyer, J.H.F.; Moyo, C. & Donn, G. & Hounsell, D.; Pavlich, G & Orkin, M.; Sanders, M.R.; Scholtz, P.E.; Walker, M. & Badsha, N., oor die afgelope dekades (1960–1998) verskeie redes en/of oorsake vir die druiping en uitsakking van studente geïdentifiseer het (vergelyk paragraaf 3.4).

Navorsing oor die redes en/of oorsake vir die lae slaag- en deursetsyfer wat deur die navorsers (soos voorheen vermeld) geïdentifiseer is, het ook daartoe gelei dat tersiêre inrigtings baie meer aandag geskenk het aan akademiese ontwikkeling, steungewing, ondersteuningsprogramme, oorbruggingsprogramme, voorbereidende programme en verrykingsprogramme.

Die vestiging van ‘n bepaalde afdeling of departement by tersiêre inrigtings wat as hoofsaak die ondersteuning van die dosent en student as totaliteitswese het ten einde die lae slaagsyfer teë te werk, kan beskou word as die geboorte van akademiese ontwikkeling aan tersiêre inrigtings.

Verskeie navorsers (soos voorheen vermeld) stel dit egter duidelik dat ‘n akademiese ontwikkelingsprogram onder meer:

- nie ‘n waarborg tot die akademiese sukses van die studente sal of kan verseker nie;
- slegs ‘n poging van ‘n tersiêre inrigting verteenwoordig om die lae slaagsyfer en lae deursetsyfer teë te werk;

- in ooreenstemming met die visie, missie, doelstellings en hoofsaak van die betrokke inrigting moet geskied.

Die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkeling aan tersiêre inrigtings word vervolgens kortliks beskryf.

### **3.3 DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN AKADEEMIESE ONTWIKKELING AAN TERSIÊRE INSTANSIES**

#### **3.3.1 'n Internasionale perspektief**

Akademiese ontwikkeling is volgens Moyo *et al* (1997:13) nie net 'n gevestigde beginsel in tersiêre onderwys in Suid-Afrika nie maar is ook gelykstaande en parallel aan inisiatiewe in ander lande waar soortgelyke programme aangewend word om die retensie van studente te verbeter en die slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer te verhoog.

Sanders (1985:84) stel dit dat die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika gedurende die sestigerjare soortgelyke probleme rakende hoë risiko-studente ervaar het. Volgens Sanders (1985:84) en Scholtz (1987:85) kan die probleem in die Verenigde State van Amerika toegeskryf word aan die feit dat die toelatingsvereistes, wat voor 1960 gegeld het, as gevolg van die toenemende sosiale en ekonomiese druk wat op die onderskeie inrigtings uitgeoefen is, in onbruik geraak het. Die filosofie dat verdere onderwys nie 'n voorreg maar die reg van enige individu is, het gelei tot die sogenaamde oopdeur-beleid van inrigtings. Die VSA het egter deur middel van uitgebreide navorsing die voortou met betrekking tot akademiese ontwikkeling geneem deurdat verskeie vorme van akademiese ondersteuningsprogramme geïmplementeer is. Die uitsluitlike doel met hierdie akademiese ontwikkelingsprogramme was om die slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer van die studente te verbeter deur die geïdentifiseerde probleme wat ondervind was aan te spreek.

Moyo *et al* (1997:13) reken dat die term “akademiese ontwikkeling”, wat gereedelik en algemeen in Suid-Afrika gebruik word, sinoniem is aan die term “**educational development**” wat in Australië en Die Verenigde Koninkryk gebruik word, deurdat

beide terme dieselfde funksies en take omsluit. Hierdie funksies en take omsluit onder meer:

- die koördinerings- en ondersteuningsdienste tot die betrokke inrigting se onderwysbeleid en -prosedures;
- die opleiding en ontwikkeling van akademiese personeel;
- die versekering van kwaliteit;
- adviserende dienste met betrekking tot leerstrategieë;
- adviserende dienste met betrekking tot studiemetodes en -tegnieke;
- die ondersteuning en aanmoediging van personeel en studente tot sinvolle deelname met betrekking tot nuwe kurrikula, gewysigde didaktiese praktyke, sowel as nuwe assesseringspraktyke.

Dat daar definitiewe ooreenkomste bestaan met betrekking tot die wêreldwye betekenis en gebruik van die term “akademiese ontwikkeling” is duidelik sigbaar vanuit die voorafgaande twee paragrawe. Andresen (1996:38) maak egter teen die veralgemening en veronderstelling dat die term “akademiese ontwikkeling” reg oor die wêreld dieselfde betekenis het, en stel dit soos volg:

*Yet there is, it must be said, no firm agreement or hard-and-fast consensus on the precise meaning and scope of Academic Development: it is a ‘landscape of vague contours’ which steadfastly resists easy definition.*

Andresen (1996:40) reken verder dat die term “akademiese ontwikkeling” as ‘n gemaklike sambreelterm in Die Verenigde Koninkryk gebruik word deurdat die professionele verantwoordelikhede en aktiwiteite van ‘n verskeidenheid van personeel omsluit word. Hy stel dit soos volg:

*I would want to include at least the following groups who work in universities: academic staff developers, teaching/learning consultants, instructional designers, educational technologists, educational evaluators, academic*

*management/leadership developers and consultants, student learning researchers, and student support personnel (learning skills advisors, literacy and numeracy tutors, equity tutors and the like).*

In aansluiting by Andresen spreek Baume (1996:4) sy bekommernis met betrekking tot die status van die term “akademiese ontwikkeling” uit, en wel soos volg:

*Units with titles including words and phrases such as ‘academic development’, ‘educational development’, ‘educational methods’, ‘curriculum development’, ‘faculty development’, ‘instructional development’, have been and are established. They are variously located and funded. Some may be responsible for policy development, others for practice, others for both. Some have an exclusively academic basis and focus, others are based within the personnel function of the university and embrace all staff of the university. Some are large and well-resourced, other survive precariously on narrow ledges, grabbing crumbs and doing good where they may, susceptible to death by attack, starvation or apathy.*

Na afloop van ‘n literatuurstudie rakende akademiese ondersteuningsprogramme in die Verenigde State van Amerika kom Sanders (1985:84) tot die gevolgtrekking dat daar gedurende die sewentigerjare ‘n stigma rondom die begrip akademiese ondersteuningsprogramme ontwikkel het. Die rede hiervoor is die feit dat die akademiese ondersteuningsprogramme in die Verenigde State van Amerika gekonsentreer het op die remediëring van daardie algemene en/of spesifieke kennis, vaardighede en tegnieke wat by die student ontbreek het.

Scott (1989:9) maak ook die voorstel dat die term “akademiese ondersteuningsprogramme” binne Suid-Afrikaanse konteks plek moet maak vir die term “akademiese ontwikkelingsprogramme” ten einde te verhoed dat akademiese



ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika skipbreuk sal ly weens die stigma wat reeds wêreldwyd daaraan kleef.

Die term “akademiese ontwikkeling” en gepaardgaande diversiteit van aktiwiteite wat daaruit voortvloei is volgens Kotecha (1995:36) ook waarneembaar in die akademiese ontwikkeling wat aan inrigtings vir hoër onderwys in Suid-Afrika gebied word. Hy stel dit soos volg:

*The focus of AD programmes varies dramatically to include direct teaching instruction to underprepared students in bridging or adjunct language programmes, curriculum development, supplementary instruction, staff development programmes, computer-aided instruction, language development, educational technology, cross-cultural communication, life skills and tutor training programmes.*

Soos vroeër vermeld, het akademiese ontwikkeling gedurende die sestigerjare in die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika as ‘n daadwerklike behoefte op die voorgrond getree. As gevolg van ooreenkomste en verskille in die onderwysvoorsieningstelsel van beide die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika het akademiese ontwikkelingsprogramme egter eiesoortig en afsonderlik ontwikkel. Enkele van die ooreenkomste en verskille in die onderwysvoorsieningstelsels van die vermelde lande is onder meer die volgende:

- Die Verenigde State van Amerika het ‘n oopdeur-beleid met betrekking tot die toelating van studente tot tersiêre studies en inrigtings gehandhaaf terwyl daar in Suid-Afrika nie sprake van ‘n oopdeur-beleid met betrekking tot die toelating van studente tot tersiêre studies en inrigtings bestaan het nie (Sanders, 1985:84-109).
- In beide lande is daardie studente wat as hoë risiko-studente geïdentifiseer is en gevolglik aan akademiese ontwikkelingsprogramme onderwerp is as hulp-behoewend geklassifiseer (Scholtz, 1987:86).
- Voornemende studente in die Verenigde State van Amerika was as gevolg van die oopdeur-beleid sonder enige seleksie tot ‘n tersiêre inrigting toegelaat (Greyling,

1989:6). Voornemende studente in Suid-Afrika is daarteenoor aan keuringstoetse onderwerp, met ander woorde dit was net geselekteerde studente wat toelating tot 'n tersiêre inrigting verkry het (Greyling, 1989:6).

- Die Verenigde State van Amerika is 'n Eerstewêreldland en beskik oor 'n minderheidsgroep wat milieugestremd of -gedepriveerd is terwyl Suid-Afrika se bevolkingsamestelling daarteenoor oor 'n klein Eerste- sowel as 'n groot Derdewêreldkomponent beskik, met ander woorde 'n meerderheidsgroep wat milieugestremd of -gedepriveerd is (Greyling, 1989:6). Roberts (1994:24) stel dit dat:

*... die meerderheid Swart jeugdiges weens armoede en/of weens hul kulturele andersoortigheid deur milieugestremdheid gekenmerk word en dat Swart eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings ook hierdie probleem ervaar.*

Vervolgens word die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika aan die orde gestel.

### **3.3.2 'n Historiese perspektief rakende akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika**

Die politieke veranderinge wat sedert 1994 in Suid-Afrika plaasgevind het, dit wil sê die verandering vanaf 'n apartheidstaat waar 'n minderheidsgroep die land regeer het na 'n demokratiese staat, het onder meer vele probleme tot gevolg gehad.

Een van hierdie probleme wat tans deur die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika ervaar en beleef word, is die druk wat deur voorheen benadeelde groeperinge op die sisteem uitgeoefen word ten einde toelating te verkry tot tersiêre inrigtings en dus tersiêre studies. Hierdie aksie is vergelykbaar met dit wat gedurende die sestigerjare in die Verenigde State van Amerika plaasgevind het, met ander woorde die beginsel dat tersiêre onderwys nie 'n voorreg nie maar 'n reg is (vergelyk paragraaf 3.3.1).

Ten einde die omvang van die bovermelde krisis ten volle te verstaan, is dit noodsaaklik dat die navorser kortliks na enkele kerngedagtes rakende die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) verwys.

**a) Die impak van die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) op die skoolsisteem (primêre en sekondêre onderwys) van Suid-Afrika**

‘n Kommissie na Bantoeonderwys, onder die voorsitterskap van WM Eiselen, wie se verslag gedurende 1951 ter tafel gelê is, het die basis gevorm vir die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) (Behr & Macmillan (1971:6 & 396)).

Soos aangehaal in Bundy (1993:8) en in die woorde van die eertydse Minister van Bantoesake, HF Verwoerd, was hierdie wet gebaseer op die veronderstelling dat:

*Native education should be controlled in such a way that it should be in accord with the policy of the state... If the native in South Africa today... is being taught to expect that he (sic) will live his adult life under a policy of equal rights, he is making a big mistake... There is no place for him in the European community above the level of certain forms of labour.*

Die Wet op Bantoeonderwys van 1953 het egter verreikende gevolge en implikasies vir die ontwikkeling van die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika ingehou. Weens die feit dat die bespreking van die vermelde wetgewing nie ‘n primêre doel van hierdie studie is nie, sal die navorser slegs na enkele van die gevolge en implikasies verwys.

Die implementering van die vermelde Wet op Bantoeonderwys het onder meer daartoe gelei dat:

- alle beleid en praktyke met betrekking tot onderwys in Suid-Afrika deur die apartheidsbeleid gedomineer was;

- onderwysdepartemente en -inrigtings sowel as hul administratiewe strukture gesegregeer of van mekaar afgesonder is;
- 'n sentrale departement van onderwys vir elk van die nie-blanke groeperinge in Suid-Afrika tot stand gekom het, naamlik 'n departement vir nie-blanke onderwys gedurende 1953 (Wet 47 van 1953), 'n departement vir kleurlingonderwys gedurende 1963 (Wet 47 van 1963) en 'n departement vir Indiëronderwys gedurende 1965 (Wet 41 van 1965);
- onderwyspraktyke bygedra het tot die segregasie en/of afsondering van die verskillende rassegroeperinge wat in Suid-Afrika woonagtig was;
- 'n oneweredige verdeling van hulpbronne plaasgevind het, wat tot grootskaalse ongelykheid tussen die blanke en swart onderwysdepartemente gelei het;
- die per kapita-uitgawe op blanke en nie-blanke leerlinge drasties verskil het (as voorbeeld word vermeld dat die per kapita-uitgawe aan 'n blanke primêre skoolleerling gedurende 1971/2 R 366,00 beloop het, terwyl die per kapita-uitgawe op 'n nie-blanke leerling slegs R20,64 beloop het);
- die onderwyser-leerlingverhouding ook ongebalanseerd was deurdat die verhouding vir blanke skole baie laer was as die verhouding by die nie-blanke skole (as voorbeeld word vermeld dat die verhouding gedurende 1989 vir blanke skole 1:17 was, terwyl die verhouding vir nie-blanke skole 1:38 was);
- die persentasie ongekwalifiseerde onderwysers met betrekking tot blanke en nie-blanke skole drasties verskil het (as voorbeeld word vermeld dat die persentasie ongekwalifiseerde onderwysers gedurende 1989 aan blanke skole 0% was, terwyl die persentasie ongekwalifiseerde onderwysers aan nie-blanke skole 52% was);
- ruimte geskep is vir die toepassing van die ideologie van Christelik Nasionale Onderwys. Nie net het hierdie ideologie 'n daadwerklike impak op die kurrikula gehad nie, maar is die kultuur dat die blanke die meerdere is en dus superieur tot die nie-blanke gevestig, verdedig en/of geregverdig (Behr & Macmillan, 1971; Bundy, 1993; Christie, 1985; Enslin, 1990; Hofmeyr & Buckland, 1992; Pavlich & Orkin, 1993; South African Institute of Race Relations, 1974).

Die toepassing van die Wet op Bantoeonderwys het daartoe gelei dat 'n persepsie ontstaan het dat blanke en nie-blanke leerlinge nie op 'n eenvormige basis leer nie.

Hierdie perpepsie was spesifiek met betrekking tot nie-blanke leerlinge wat aan die destydse Departement van Onderwys en Opleiding gestudeer het.

Volgens Mcwabe, soos aangehaal in Pavlich en Orkin (1993:1-3), het die dekades van apartheidsonderwys talle krisisse nagelaat. Hy identifiseer drie fasette met betrekking tot die krisis wat voortspruit vanuit die tipe onderwys wat aan nie-blanke leerlinge verskaf is aan skole wat geresorteer het onder die gewese Departement van Onderwys en Opleiding, en wel soos volg:

- die geloofwaardigheid van hierdie onderwys word bevraagteken, met ander woorde die agting waarmee dit behandel is, die aansien wat dit verwerf het en die erkenning daarvan het geensins gekorroleer met die onderwys wat aan blanke leerlinge verskaf is nie deurdat dit met agterdog bejeën is;
- die relevantheid van die kurrikula is bevraagteken;
- die wyse waarop onderwys aan nie-blanke leerlinge voorsien is, sowel as die ontwikkeling daarvan, is bevraagteken.

Pavlich en Orkin (1993:1-3) stel dit dat die nie-blanke leerlinge nie ingenome was met die tipe onderwys wat aan hulle verskaf is nie deurdat dit gesien is as:

- die bevordering van onderdanigheid;
- nie relevant te wees tot hul ervaringe en kontekstuele realiteite nie.

Maurice, soos aangehaal in Pavlich en Orkin (1993:1-3), reken dat die nie-blanke leerlinge hul ontevredenheid met betrekking tot die onderwyssisteem in Suid-Afrika en gepaardgaande tipe onderwys wat hulle ontvang het uitgespreek het en wel deur middel van demonstrasies en boikotte. Hiervan was die 1976-opstand in Soweto die opspraakwekkendste.

Pavlich en Orkin (1993:1-3) reken dat die epidemiese krisis wat sedert 1953 in die primêre en sekondêre skoolsisteem van Suid-Afrika geheers het, 'n fundamentele en diverse impak openbaar en uitoefen op die bestaande tersiêre onderwyssisteem van Suid-

Afrika. Daar bestaan, onder andere, verskillende graderings van onderwyskundige agterstande en/of benadeeldes, wat aanspraak maak op toelating tot 'n tersiêre inrigting.

**(b) Die impak van die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) op die tersiêre onderwyssisteem van Suid-Afrika**

Pavlich en Orkin (1993:1-3) reken dat die tersiêre onderwyssisteem in Suid-Afrika net soos die skoolsisteem deur apartheidswetgewing en -praktyke gereguleer is.

Die segregering en afsondering van die onderskeie bevolkingsgroepe van Suid-Afrika is gedurende April 1957 tot op tersiêre onderwysvlak deurgevoer. Behr en Macmillan (1971:238) verwys hierna en haal die eertydse Minister van Bantoesake, HF Verwoerd, aan:

*'The necessity of maintaining ethnic ties in university institutions flows from the conviction that the future leader during his training, including his university training, must remain in close touch with the habits, ways of life and views of members of his population group. What we envisage is to make provision for a separate university college for the Xhosa population group at the existing university college of Fort Hare, as well as a separate university college for the Zulu group in Zululand, one for the Sotho group in Northern Transvaal, one for Coloureds at Athlone in the Cape Peninsula and one for the Indians near Durban in Natal.'*

Volgens Behr en Macmillan (1971:238) is dit verder duidelik gestel dat:

- geen blanke studente tot enige van die voorafgaande universitetskolleges toegelaat sou word nie;
- geen nie-blanke studente tot enige van die blanke universiteite toegelaat sou word nie;

- die blanke universiteite onder die gesag en struktuur van die Minister van Onderwys sou resorteer;
- die nie-blanke universiteitskolleges onder die gesag en struktuur van die Minister van Bantoesake sou resorteer.

Dit moet egter vermeld word dat nie-blanke studente sedert die ontstaan van die Universiteite van Kaapstad en Witwatersrand toegelaat is om te registreer as voltydse en deeltydse studente. Beide hierdie universiteite was dus voorstanders van die integrasie van verskillende rassegroeperinge, maar die integrasie kon slegs met betrekking tot akademiese aangeleenthede toegepas word weens die beperkinge wat vele ander landswette op die integrasie van byvoorbeeld akkommodasie, sport en sosiale aangeleenthede geplaas het. As gevolg van hierdie “liberalistiese” denkrigting is beide die universiteite van Kaapstad en Witwatersrand as sogenaamde “oop” universiteite geklassifiseer en is die universiteite van Rhodes en Natal op ‘n latere stadium tot die betrokke lys bygevoeg (Behr & Macmillan, 1971:236; Pavlich & Orkin, 1993:1-5).

Volgens Pavlich en Orkin (1993:1-4) is die bestaande Wet op Universiteite gedurende 1959 uitgebrei en is voorsiening gemaak vir die sogenaamde “permitstelsel” waarvolgens ‘n student by die Minister van Onderwys kon aansoek doen om aan ‘n ander universiteit, dit wil sê by ‘n universiteit van ‘n ander bevolkingsgroep, te mag studeer.

Hierdie sogenaamde “permitstelsel” het ‘n geweldige negatiewe impak op die vooraf vermelde vier “oop” universiteite, naamlik Kaapstad, Witwatersrand, Rhodes en Natal, gehad deurdat die toelating van nie-blanke studente geweldig ingeperk was (Pavlich & Orkin, 1993:1-5).

Die beperkinge wat die “permitstelsel” op die toelating van swart studente tot die sogenaamde “oop” universiteite gehad het, is duidelik waarneembaar uit die volgende statistiek met betrekking tot die Universiteit van Kaapstad:

- gedurende 1970 het die studentepopulasie uit 7 575 studente bestaan waarvan net 1 ‘n swart student was;

- gedurende 1980 het die studentepopulasie uit 10 383 studente bestaan waarvan net 71 swart studente was (File, soos aangehaal in Pavlich & Orkin, 1993:1-5).

Die “permitstelsel” is volgens Pavlich en Orkin (1993:1-9) gedurende 1983 hersien en vervang met ‘n “kwotastelsel” wat weens die druk van universiteite nooit geïmplementeer is nie. Verskeie universiteite het geredeneer dat die voorgestelde “kwotastelsel” nie geïmplementeer is as ‘n poging om impak van segregasie en apartheid te verminder nie, maar eerder ‘n manier was waarop die regering die verantwoordelikheid vir die instandhouding en bevordering van die apartheidsbeginsel aan hulle opgedra het.

Die afskaling en/of wegbeweeg vanaf apartheidsonderwys het onder meer daartoe gelei dat leerlinge in ‘n toenemende mate aansoek om toelating tot enige tersiêre inrigting in Suid-Afrika van hul keuse kon doen, sonder dat ras, kleur, geloof of geslag ‘n beperkende faktor was.

Volgens Pavlich en Orkin (1993:1-9) het veral histories blanke universiteite hul kommer uitgespreek oor die impak wat ‘n veranderende studentepopulasie op onder meer die akademiese standaard sou hê, deur na die volgende te verwys:

*Standards for the universities cover several aspects, including the research-teaching mix, the post- and under-graduate proportions and student success rates.*

Histories blanke teknikons is egter deur dieselfde vraagstuk gekonfronteer deurdat die slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer net soos by universiteite ‘n groot rol vertolk het in die bepaling van befondsing wat vanaf die staat ontvang word.

Faktore wat veral hiermee verband hou, lê in die feit dat universiteite en teknikons in Suid-Afrika sedert die laat tagtigerjare:

- ongekende druk ervaar om voorheen benadeelde groeperinge toelating tot tersiêre studies te verleen;



- blootgestel is aan die fundamentele en diverse impak van apartheidsonderwys;
- gekonfronteer word met verskillende graderings van onderwyskundige agterstande;
- in 'n toenemende mate probleme ondervind om kwaliteit met betrekking tot die handhawing van akademiese standaarde te verseker en/of te waarborg;
- blootgestel is aan 'n konstant veranderende subsidieformule waarin, onder meer, die slaagsyfer en gepaardgaande deursyfer 'n al hoe belangriker rol vertolk.

Vanuit die voorafgaande is dit duidelik dat die beginsel van akademiese ontwikkeling 'n al hoe belangriker rol vertolk in die oorlewingstrategie van enige universiteit of technikon in Suid-Afrika. Dit word vervolgens afsonderlik aan die orde gestel en wel vir die periode 1970 tot 1995.

### **3.3.3 Akademiese steungewing aan universiteite (1970-1995)**

Talle onderrigontwikkelingsprogramme is aan dosente by al die universiteite in Suidelike Afrika aangebied maar dit val egter nie binne die raamwerk van hierdie studie nie. Derhalwe word slegs kortliks daarna verwys.

Gedurende die sewentigerjare het die Raad op Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) en die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) uitgebreide ondersoek en navorsingsprojekte uitgevoer ten einde te bepaal wat die redes en/of oorsake en/of probleme is wat deur studente ervaar word, wat hul akademiese prestasie negatief beïnvloed.

In die Van Wyk-De Vriesverslag (Van Wyk-De Vries 1974:500), word verskeie aanbevelings gemaak waarvan een handel oor studentevoorligtingsdienste. Volgens Gouws (1990:42) het die besondere premie wat die verslag op effektiewe studentevoorligtingsdienste plaas daartoe gelei dat:

- 'n verskeidenheid van akademiese studente-adviesburo's gedurende die laat sewentigerjare aan universiteite gestig is;
- universiteitsowerhede meer aandag geskenk het aan die ontwikkeling van personeel met besondere verwysing na die ontwikkeling van akademiese personeel.

Volgens Du Plessis (1985:18) is akademiese studenteburo's of ook genoem studentevoorligtingsdienste gevestig met die primêre doel om hulp en ondersteuning aan studente te bied ten opsigte van enige emosionele en/of sosiale en/of akademiese probleme wat hulle mag ervaar.

Volgens Gouws (1990:43) het 'n nasionale kongres met die tema "Die oorgang van skool na universiteit" gedurende 1978 plaasgevind waartydens die volgende twee vraagstukke in detail bespreek is, naamlik:

- die probleme wat studente ervaar met betrekking tot die oorgang van skoolonderwys na universiteitsonderwys;
- onderrig aan eerstejaarstudente.

Die deelnemers aan dié kongres het volgens Gouws (1990:43) tot die gevolgtrekking gekom dat daar nie voldoende aandag, dit wil sê voor 1978, geskenk is aan daardie nie-intellektuele faktore wat die akademiese prestasie van die student negatief beïnvloed nie. Die belangrikste nie-intellektuele faktore wat volgens die deelnemers 'n negatiewe impak op die akademiese prestasie van die student uitoefen, en as redes aangevoer kan word vir die swak/lae slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer aan universiteite is die volgende:

- verkeerde studiemetodes en -tegnieke;
- verkeerde seleksie van onderrigaanbiedinge (vakke);
- aanpassingsprobleme;
- interpersoonlike probleme.

Die resultaat van die vermelde kongres is in die praktyk sigbaar deurdat universiteite akademiese ontwikkelingsprogramme daargestel het wat ten doel het om die taalvaardighede en studiemetodes en -tegnieke van studente te ontwikkel en dus te verbeter.

Die politieke veranderinge in Suid-Afrika in die vroeë tagtigerjare lei tot onder meer die opheffing van sekere beperkende maatreëls met betrekking tot die toelating van nie-blanke studente tot sogenaamde “blanke” universiteite.

Hierdie “oop” universiteite wat hoofsaaklik Engelstalige universiteite is, het die navorsing wat gedurende die sewentigerjare uitgevoer is gebruik deur verskillende vorme van akademiese ontwikkelingsprogramme te implementeer. Dit het ten doel gehad om daardie studente wat oor die potensiaal vir tersiêre studies beskik maar nie oor die nodige kennis, vaardighede en tegnieke beskik het om suksesvol in hul studies te wees nie, te ondersteun en te ontwikkel.

Volgens Scott (1989:9) het die akademiese ontwikkelingsprogramme wat aan die “oop” en/of tradisionele Engelstalige universiteite aangebied is verskil. Vanuit die literatuur is dit duidelik dat verskeie faktore daartoe bygedra het, wat gelys kan word as onder meer die:

- eie, unieke aard van die spesifieke inrigting se missie, visie en waardestelsel;
- eiesoortige samestelling van die betrokke inrigting se studentepopulasie;
- eiesoortige en uiteenlopende aard van die probleme wat deur die onderskeie studentepopulasies ervaar en geopenbaar is.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die “oop” en/of Engelstalige universiteite in Suid-Afrika die baanbrekers ten opsigte van akademiese ondersteuningsprogramme in Suid-Afrika was en dat die Afrikaanstalige universiteite later gevolg het.

Verskeie vorme van akademiese ondersteuningsprogramme is aangebied. ‘n Aantal voorbeelde hiervan word vervolgens kortliks beskryf.

#### **a) Oorbruggingskursusse**

Oorbruggingskursusse is as verrykingsprogramme aangebied met die uitsluitlike doel om daardie studente wat oor die nodige potensiaal maar nie noodwendig oor die nodige kennis beskik nie, te ondersteun en te ontwikkel.

**b) Verlaagde kurrikulumlading**

Die minimum studietydperk van 'n betrokke graadkursus is met een akademiese jaar verleng, met ander woorde die doel met hierdie tipe ondersteuning kan volgens Agar (1990:199) gelys word as om:

- intensiewer onderrig in sekere vakke (onderrigaanbiedinge) te bewerkstellig;
- die akademiese lading in die aanvangsjare te verminder;
- optimale benutting van akademiese ondersteuningsprogramme te bewerkstellig.

**c) Voorbereidende kursusse**

Volgens Peckham (1990:81) het hierdie voorbereidende kursusse (ook genoem **preliminary course** of **pre-tertiary course**) ten doel om:

- voorsiening te maak vir onderrig aan daardie studente wie se agtergrond en basiese kennis van spesifiek chemie, fisika en wiskunde nie as genoegsaam beskou word om suksesvol in hul tersiêre studies te wees nie;
- onderrig met betrekking tot spesifiek chemie, fisika en wiskunde aan studente te verskaf wat nie die geleentheid op sekondêre skool gebied is om die betrokke vakke (onderrigaanbiedinge) te bestudeer nie.

**d) Voor-universiteitskole**

Volgens Pavlich en Orkin (1993:2-8) was hierdie tipe akademiese ondersteuningsprogram daarop afgespits om voornemende studente te onderrig rakende:

- leesvaardighede en -tegnieke;
- skryfvaardighede en -tegnieke;
- individuele taalkursusse ten einde die student se vermoë ten opsigte van die gebruik van Engels te verbeter;

- departementele programme ten opsigte van die vakinhoud.

#### e) Oorbruggingsprogramme

Volgens Pavlich en Orkin (1993:3-26) was die uitsluitlike doel van hierdie tipe akademiese ondersteuningsprogram om eerstens swak voorbereide studente vir hul studies in byvoorbeeld ingenieurswese voor te berei en tweedens die aantal swart studente in bepaalde studierigtings te verhoog. Hierdie kursusse is in verskeie studierigtings, byvoorbeeld chemie, fisika, wiskunde, meganika, tegniese tekene, praktiese ingenieurswese en kommunikasievaardighede en -tegnieke aangebied.

Indien akademiese ondersteuning by “oop” en/of Engelstalige universiteite wou oorleef ten einde ‘n daadwerklike bydrae tot die welvaart van die betrokke inrigting en studente te maak, moes hulle volgens De Boer (1992:28) ‘n klemverskuiwing vanaf ‘n statiese (reaktiewe) posisie na ‘n aktiewe (pro-aktiewe) posisie bewerkstellig.

Die totale integrering van akademiese ondersteuningsdienste as deel van die verantwoordelikhede, take en pligte van ‘n departement/fakulteit het volgens Hunter (1990:40) en Agar (1990:214) juis tot gevolg gehad dat die onderskeie departemente/fakulteite pro-aktief kon optree in die verbetering/verhoging in die slaagsyfer en gepaardgaande deursyfer. Mehl (1988:20) stel dit onomwonde dat:

*... ownership of AS-type activities will be placed within the university's departmental fabric - where, of course, it belongs.*

Die belangrikste impak van hierdie klemverskuiwing is daarin geleë dat personeel wat vakspesialiste is in staat gestel is om nie net studente nie, maar ook dosente te ondersteun. Met ander woorde, vir die eerste keer het dit duidelik geword dat nie net studente akademiese ondersteuning benodig nie maar ook dosente.

Die laat tagtigerjare word dus gekenmerk as ‘n tydperk waarin akademiese ondersteuningsdienste aan voornemende studente, geregistreeerde studente en dosente

verskaf is. Terselfdetyd is dit op 'n gedesentraliseerde wyse aangepak aangesien dit in die hande van die onderskeie departemente/fakulteite geplaas is.

Die eerste nasionale kongres rakende akademiese ondersteuning het gedurende 1984 plaasgevind. Sedertdien is dit 'n jaarlikse instelling wat onder die vaandel van die **South African Association for Academic Development (SAAAD)** plaasvind.

Die tradisionele siening dat die bestaansreg van akademiese ondersteuningsprogramme daarin geleë is dat dit remediërend van aard is, het algaande verander. Akademiese ondersteuningsprogramme is indertyd beskou as deurlopende ondersteuning aan die student terwyl hy/sy besig is om te studeer. Derhalwe het verskeie vorme van akademiese ondersteuningsprogramme, soos oorbruggingsprogramme in onbruik geraak.

Hierdie veranderinge het egter tot vele veranderinge in persepsies rakende akademiese ondersteuning gelei, byvoorbeeld:

- akademiese ondersteuning is nie net aan voorgraadse studente nie, maar ook aan nagraadse studente verskaf;
- dit is in 'n toenemende mate as 'n funksie, taak of opdrag van 'n betrokke departement/fakulteit aangebied, met ander woorde vakspesifiek;
- die verpligte bywoning as negatiewe komponent van oorbruggingskursusse het weggeval en/of grootliks verdwyn (Agar, 1989:19; Hunter, 1990:32).

Die klem van die tagtigerjare het nou verskuif vanaf 'n studentgesenteerde benadering na 'n geïntegreerde student-dosent-ontwikkelingsbenadering, of soos Starfield, Magadla, Mashishi en Parshotam (1991:90) dit stel:

*... improving student learning also means improving teaching.*

### 3.3.4 Akademiese steungewing aan teknikons (1970-1995)

Die Technikon Witwatersrand wat vanuit die Witwatersrandse Kollege vir Tegniese Onderwys ontstaan het (vergelyk paragraaf 2.1) het, wat die technikonwese in Suid-Afrika betref, die voortou met betrekking tot akademiese ondersteuning aan studente geneem deur 'n pretegnikuskursus aan te bied. Hierdie pretegnikuskursus is aangebied aan voornemende studente wat wou registreer vir die Nasionale Diploma in Ingenieurswese. Daarmee is die volgende twee doelwitte nagestreef, naamlik:

- dat hierdie kursus as 'n oorbruggingskursus moes dien vir daardie studente wat nie oor die nodige matriekvlakke, soos Wiskunde en Wetenskap beskik het nie;
- dat hierdie kursus as 'n verrykingsprogram moes dien vir daardie groep studente wat oor die regte matriekvlakke, byvoorbeeld Wiskunde en Wetenskap beskik het, maar waarvan die simbole so laag was dat dit nie aanvaarbaar was vir toelating nie.

Volgens Van Ede (1990:186) lê die sukses van hierdie pretegnikuskursus daarin dat baie studente tot studies in die ingenieurswese toegelaat is wat onder normale omstandighede weens onder meer hul swak simbole vir die mannekragbehoefte van Suid-Afrika verlore sou wees.

Net soos wat die Witwatersrandse Technikon die Universiteit van die Witwatersrand gevolg het met betrekking tot akademiese ondersteuning, het die Technikon Port Elizabeth die voetspore van die Universiteit van Port Elizabeth gevolg deur gedurende 1989 'n pretegnikuskursus daar te stel. Volgens Sharwood (1990:179) het die sukses wat met die oorbruggingskursus behaal is, daartoe gelei dat 'n oorbruggingskursus in Wiskunde ingestel is. Weens die feit dat die student 'n krediet vir die oorbruggingskursus in Wiskunde kon behaal, het dit daartoe gelei dat die student met registrasie vir die Nasionale Diploma in Ingenieurswese vir een vak minder kon registreer. Dit het weer daartoe gelei dat 'n student meer tyd aan die ander vakke kon spandeer.

Volgens Fourie (1990:143) het Technikon Pretoria 'n langtermyn doelstelling met betrekking tot akademiese ondersteuning deurdat hy daartoe verbind is en 'n strewe openbaar om elke student wat aan Technikon Pretoria registreer te ondersteun en te ontwikkel tot 'n afgeronde, dinamiese jongmens ten einde 'n bepaalde beroep suksesvol te kan beoefen. Kenmerke van die program, wat die Program vir Individuele ontwikkeling (PIO) genoem is, word volgens Fourie (1990:143) gekenmerk deur die volgende:

- voorbereidende en gekoördineerde programme is gekombineer;
- vakspesialiste is as mentors gebruik;
- senior studente is as mentors gebruik.

Die Technikon Noord-Gauteng (vroeër Technikon Noord-Transvaal) het soortgelyk aan die Port Elizabeth Technikon 'n **Potential Development Programme** daargestel as 'n oorbruggingskursus vir die Nasionale Diploma in Ingenieurswese. Dit het hoofsaaklik twee groepe voornemende studente as teikengroep gehad, naamlik:

- daardie studente wat nie oor Wiskunde en Wetenskap as matriekvakke beskik nie;
- daardie studente wat wel oor Wiskunde en Wetenskap as matriekvakke beskik, maar waarvan die simbole so swak is dat toelating tot enige technikon nie moontlik is nie.

Die Technikon ML Sultan word as een van die voorlopers in die toepassing van die beginsel van ontwikkeling van alle ingeskrewe studentepotensiaal deur middel van die integrering van akademiese ontwikkeling binne spesifieke onderrig aanbiedinge (vakke) beskou. Een so 'n voorbeeld is die **Language/Learning Skills Content Base Course** wat ten doel het om die taal- en studievervaardighede van studente deur middel van vakspesifieke inhoud te verbeter. Dit was dus die eerste vorm van akademiese ondersteuning aan technikons in Suid-Afrika wat op die holistiese benadering berus het.



### 3.4 DIE ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE STEUNGEWING SEDERT 1996

Tot en met 1996 is verskeie studies ten opsigte van akademiese ondersteuning in Suid-Afrika uitgevoer. Onder andere het SAAAD gedurende 1996 'n studie getiteld "Academic Development and Strategic Change in Higher Education" uitgevoer. Dit het 'n oudit en behoeftebepaling rakende die strategiese beplanning en inisiatiewe met betrekking akademiese ondersteuningsprogramme in Suid-Afrika behels. Hierdie studie het volgens Moyo *et al* (1997:7) van die vorige studies verskil deurdat dit:

- by alle teknikons en universiteite in Suid-Afrika en nie net 'n paar uitgevoer is nie;
- alle fasette van akademiese ondersteuning, met ander woorde studente, personeel, kurrikula en organisatoriese inisiatiewe ingesluit het.

Die betrokke projek is gedoen vanuit 'n holistiese benadering tot akademiese ondersteuning en het te midde van ernstige politieke veranderinge in Suid-Afrika plaasgevind, met ander woorde tydens die transformering van die hoër onderwysvoorsieningstelsel in Suid-Afrika. Moyo *et al* (1997:2) verwys soos volg hierna:

*...the Higher Education system is being transformed from one which was designed to further segregation and apartheid, with its immense structural and ideological appendages, to one which will meet the educational aspirations and needs of all people of South Africa, as well as addressing the country's economic and developmental requirements.*

Die doelwitte van die studie kan volgens Moyo *et al* (1997:7) opgesom word as:

- die bepaling van die huidige stand van akademiese ondersteuning in die internasionale arena;
- die daarstelling van 'n nasionale oorsig met betrekking tot die verskeidenheid en aard van akademiese ondersteuning aan teknikons en universiteite in Suid-Afrika;
- die verskaffing van 'n duidelike en verstaanbare beeld rakende die karakter en wese van akademiese ondersteuning aan die institusionele beleidmakers;
- die verskaffing van informasie rakende gepaste, doeltreffende en effektiewe modelle van akademiese ondersteuning in Suid-Afrika;
- die bepaling van bestaande en toekomstige behoeftes van deelnemers aan 'n akademiese ondersteuningsprogram/me;
- die vaslegging van bestaande akademiese ondersteuningsmodelle ten einde as basis te kan dien vir die ontwikkeling van toekomstige modelle;
- die bepaling van die hulpmiddele wat nodig word ten einde die transformasie van Hoër Onderwys in Suid-Afrika te ondersteun;
- die bevrediging van die konstant veranderende behoeftes van alle deelnemers aan 'n akademiese ondersteuningsprogram.

Vervolgens word kortliks na die aanbevelings van die verslag verwys.

#### **3.4.1 'n Holistiese benadering tot akademiese steungewing**

Hoër onderwysinrigtings behoort 'n gesentraliseerde eenheid vir akademiese steungewing daar te stel, wat eerstens deur 'n kern van multidissiplinêre ontwikkelingspesialiste beman behoort te word. Tweedens behoort hulle die verantwoordelikheid vir die koördinerende van al vier komponente van akademiese ontwikkeling te aanvaar, naamlik die student, personeel, kurrikulum en organisatoriese ontwikkelingsprogramme (Moyo *et al*, 1997:117).

### 3.4.2 Befondsing en kwaliteitversekering

Akademie se ontwikkelingsdepartemente moet geïntegreer word met die beheer-, bestuur- en befondsingstrukture van hoër onderwysinrigtings. Dit behoort as deel van die sentrale begroting gehanteer te word. Dit sal verseker dat die afhanklikheid van donateurs met betrekking tot akademiese ontwikkeling sal verminder (Moyo *et al*, 1997:118).

### 3.4.3 Studente-ontwikkeling

‘n Sentrale akademiese ontwikkelingseenheid behoort getaak te word om, onder meer:

- toepaslike mede-eienaargedrewe meganismes vir die hoofstroming van studente-ontwikkelingsprogramme daar te stel;
- gekoördineerde strukture vir die gesentraliseerde en departementele ontwikkelingsprogramme daar te stel;
- navorsing uit te voer met betrekking tot die wyses waarop ontwikkelingsprogramme en die kurrikulum geïntegreer kan word;
- ‘n kollegiale forum bestaande uit akademiese ontwikkelingspersoneel en akademici daar te stel (Moyo *et al*, 1997:119).

### 3.4.4 Personeelontwikkeling

Die ontwikkeling van die personeel van ‘n hoër onderwysinrigting behoort in die strategiese plan gereflekteer te word. Daar moet toegesien word dat alle programme relevant en gesertifiseer moet wees ten einde waarde toe te voeg (Moyo *et al*, 1997:121).

### 3.4.5 Ontwikkeling van akademiese ondersteuningspersoneel

In die lig van die belangrikheid van ‘n holistiese benadering tot akademiese ontwikkelingsprogramme, is dit nodig dat akademiese ondersteuningspersoneel, as deel

van die multidisiplinêre span, ontwikkel word. Hoër onderwysinrigtings word aangeraai om:

- graadkoursusse in akademiese ontwikkeling daar te stel ten einde navorsing op dié gebied aan te moedig;
- personeel wat betrokke is by akademiese ontwikkeling tot meer senior posisies te bevorder ten einde verhoogde deelname tot die neem van besluite te bewerkstellig (Moyo *et al*, 1997:122).

#### **3.4.6 Organisasoriese ontwikkeling**

Die verslag beveel verder aan dat senior bestuur die stigting van 'n interinstitusionele forum met betrekking tot akademiese ondersteuning sal ondersteun ten einde gesprekvoering, seminare en werkwinkels met betrekking tot organisatoriese ontwikkeling daar te stel (Moyo *et al*, 1997:123).

#### **3.4.7 Netwerkskepping en samewerking**

Moyo *et al* (1997:125) versoek ook dat die huidige nasionale netwerk vir akademiese ontwikkelingspersoneel ondersteun moet word ten einde, onder meer, navorsing op die gebied van akademiese ontwikkeling te koördineer.

### **3.5 SAMEVATTING**

In die verloop van hoofstuk 3 is:

- verskeie begrippe wat in ooreenstemming met akademiese steungewing gebruik word, naamlik akademiese ontwikkeling, akademiese steungewing, akademiese ondersteuningsprogram, oorbruggingsprogram, voorbereidende program en verrykingsprogram kortliks bespreek;
- 'n internasionale perspektief rakende die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkeling kortliks bespreek en aan die orde gestel;

- 'n historiese perspektief, vir die periode 1970-1995, met betrekking tot akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika met spesifieke verwysing na universiteite en teknikons verskaf;
- die ontwikkeling van akademiese steunewing aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika sedert 1996 kortliks bespreek en aan die orde gestel.

In die verloop van die hieropvolgende hoofstuk 4 word:

- 'n hoë risiko-student kortliks beskryf;
- die faktore wat die akademiese prestasie van studente aan tersiêre inrigtings beïnvloed kortliks bespreek en aan die orde gestel;
- daardie akademiese, aanpassings- en omgewingsfaktore, wat vir die doel van hierdie studie op die akademiese prestasie van 'n student impakkeer, geïdentifiseer, getabuleer en kortliks bespreek.

## HOOFSTUK 4

### FAKTORE WAT DIE PRESTASIE VAN STUDENTE AAN TERSIËRE INRIGTINGS BEÏNVLOED

#### 4.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Die ontstaan en ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika soos aan die orde gestel in hoofstuk 2 van hierdie studie toon duidelik dat die rol, taak en funksie van die technikonwese in Suid-Afrika sedert 1967 meer uitgebrei het. Die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkeling aan tersiëre inrigtings soos aan die orde gestel in hoofstuk 3 van hierdie studie toon duidelik dat 'n holistiese benadering tot akademiese ontwikkeling 'n nuwe dimensie tot die tradisionele siening van die rol, taak en funksie van die technikonwese tot gevolg behoort te hê.

'n Holistiese benadering tot akademiese ontwikkeling ten einde effektiewe akademiese steungewing aan akademiese hoë risiko-studente daar te stel, vereis egter dat sulke studente vroegtydig geïdentifiseer moet word. Hierdie identifisering vereis dat kennis geneem moet word van daardie faktore wat van 'n student 'n "hoë risiko-student" maak. Vervolgens word dit kortliks bespreek.

#### 4.2 FAKTORE WAT VAN 'N STUDENT 'N HOË RISIKO-STUDENT MAAK

Faktore wat van 'n student 'n hoë risiko-student maak en dan as die oorsake en/of redes aangevoer kan word vir swak akademiese prestasies deur studente is deur verskeie navorsers, byvoorbeeld Behr en Macmillan (1971); Klopper (1984), Bereiter (1985), Sanders (1986), Badenhorst (1993), Roberts (1994) en Moyo *et al* (1997), nagevors en vir die doel van hierdie studie word daar slegs kortliks na enkele gesigpunte verwys.

Volgens die Kommissie van Ondersoek na die Universiteitswese (Van Wyk-De Vries, 1974:509) is dit nie moontlik om een enkele faktor, wat van 'n student 'n hoë risiko-student maak, te identifiseer en uit te sonder nie.

Die begrippe “hoë risiko-student”, “leergeremde” en “opvoedkundig minderbevoorregte” blyk vanuit die literatuur as sinoniem te wees. Bereiter (1985:538-539) beskryf sodanige student as ‘n student afkomstig vanuit ‘n opvoedkundig minderbevoorregte posisie of situasie.

Hierdie opvoedkundig minderbevoorregte posisie of situasie word deur Bereiter (1985:538-539) onderverdeel in vyf groeperinge, naamlik:

- algemene faktore, byvoorbeeld omgewings-, voedings- en oorerwingsfaktore;
- agterstande, byvoorbeeld beperkinge in die kommunikasie tussen ouer en kind as gevolg van onder meer die groot aantal ouers in Suid-Afrika wat ongeletterd is terwyl hul kinders geletterd is;
- skoolverwante agterstande, byvoorbeeld die onvoldoende kennis waarmee die kind die skool betree en die verskil tussen moedertaal (huistaal) en onderrigtaal (onderrigmedium);
- kulturele agterstande, byvoorbeeld die verskille wat tussen die kind se kulturele agtergrond en die kultuur van die skool bestaan;
- kulturele dominansie, byvoorbeeld waar ‘n bepaalde kultuurgroepering onderwerp word aan die kultuur van ‘n ander kulturele groepering.

Behr en Macmillan (1971:255) stel dit dat die probleem rakende hoë risiko-studente en gepaardgaande swak akademiese prestasie nie ‘n eenvoudige probleem is om op te los nie en reken dat:

*It is in essence the culmination of weaknesses which are part and parcel of the whole educational system.*

Die volgende faktore wat van ‘n student ‘n hoë risiko-student maak, is onder meer deur Behr en Macmillan (1971:255) geïdentifiseer:

- standarde aan sekondêre skole het gedaal terwyl standarde aan universiteite verhoog het;

- assesseringspraktyke (eksaminering) aan sekondêre skole differensieer nie genoegsaam tussen swak, gemiddelde en goeie studente nie;
- studente word nie op sekondêre skool voorberei om selfstandig te studeer nie, is onvolwasse en het nie die vermoë om by veranderende omstandighede aan te pas nie.

Vanuit bovermelde is dit duidelik dat die gaping tussen sekondêre onderwys en tersiêre onderwys moeilik oorbrugbaar is en dat dit juis een van die faktore is wat daartoe bydra dat 'n student as 'n hoë risiko-student geklassifiseer kan word.

Sanders (1986:64-69) klassifiseer hoë risiko-studente in die volgende drie groepe, naamlik:

- omgewingsgeremde en/of -agtergeblewene;
- persoonlikheidsgeremde en/of -agtergeblewene;
- onderwysgeremde en/of -agtergeblewene.

Vanuit die navorsingsliteratuur maak die navorser die afleiding dat dit nie moontlik is om een faktor uit te sonder wat van 'n student 'n hoë risiko-student maak nie deurdat 'n veelvoud van faktore daartoe aanleiding gee dat 'n student as 'n hoë risiko-student geklassifiseer kan word.

In hoofstuk 6 word data gegee van die groot aantal hoë risiko-studente aan Technikon Pretoria. Hierdie studente moet noodwendig betyds geïdentifiseer word om relevante programme in werking te stel, ten einde hul akademiese prestasie positief te beïnvloed.

Ten einde 'n oorsig te gee oor 'n holistiese benadering tot akademiese steungewing, met ander woorde om akademiese steungewing as totaliteitsbeginsel binne 'n tersiêre inrigting te laat verwesenlik, is dit noodsaaklik om daardie faktore wat akademiese prestasie op tersiêre vlak beïnvloed, soos vanuit die literatuur geïdentifiseer, vervolgens kortliks te bespreek.



### 4.3 FAKTORE WAT DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN STUDENTE AAN TERSIËRE INRIGTINGS BEÏNVLOED

Faktore wat die akademiese prestasie van studente aan tersiëre inrigtings beïnvloed, is deur verskeie navorsers, byvoorbeeld Behr en Macmillan (1971), Van Wyk-De Vries (1974), Erasmus en Lourens (1981), Klopper (1984), Scholtz (1987), Mehl (1988), Monteith (1988), Hunter (1989), Strydom (1990), De Boer (1992), Badenhorst (1993), Roberts (1994), Van Rensburg (1995), Tinto (1996), Uys (1996) en Moyo *et al* (1997) nagevors. Vervolgens verwys die navorser na enkeles ten einde die problematiek te konseptualiseer.

Tinto (1996:1-6) het die faktore wat die prestasie van 'n student beïnvloed in twee hoofgroepe onderverdeel, naamlik akademiese en nie-akademiese faktore. Twee akademiese faktore word deur Tinto (1996:1-2) vermeld, naamlik dat sommige studente:

- die tersiëre inrigting verlaat weens die feit dat hulle óf nie bereid is, óf nie oor die vermoë beskik, om aan die minimum akademiese standaard van die betrokke inrigting te voldoen nie;
- oor ontoereikende akademiese tegnieke, byvoorbeeld swak studiemetodes en -tegnieke beskik.

Ses nie-akademiese faktore word deur Tinto (1996:2-6) vermeld, naamlik:

- aanpassingsprobleme, byvoorbeeld die gaping tussen sekondêre en tersiëre onderwys wat te groot is en veroorsaak dat sommige studente nie die geweldige tempo en hoë werkslading van tersiëre onderwys kan hanteer/verwerk nie;
- twyfelagtige en veranderende doelwitte, met ander woorde die nuwelingstudente het 'n vae idee van wat hul doelwitte met betrekking tot tersiëre studies is, daarom neem die intensiteit van betrokkenheid by en toegewydheid tot hul studies af omdat hulle hul doelwitte binne die eerste jaar van studie wysig;
- 'n lae vlak van toegewydheid, met ander woorde studente is nie toegewyd tot hul studies nie en sommige studente moet noodgedwonge as gevolg van omstandighede buite hul beheer hul studies staak;

- studente wat weens finansiële redes hul studies staak;
- studente wat die inrigting verlaat omdat hulle voel dat hulle nie “pas” nie, met ander woorde hulle hoort nie daar nie - die student mag voel die atmosfeer is onvriendelik, die akademiese program is swak ontwerp en dat niemand by die inrigting regtig vir hom/haar omgee nie;
- sommige verlaat die inrigting omdat hulle geïsoleerd, alleen en marginaal voel.

Van Rensburg (1995:248) identifiseer vier faktore wat die student moet oorwin om suksesvol te wees in sy/haar studies, naamlik:

- die vrees vir mislukking;
- die gebrek aan selfvertroue in die lesinglokaal;
- sterk belange buite die klaskamer, byvoorbeeld te veel tyd word aan sport, stokperdjies, politieke aktiwiteite of iets dergelyks spandeer;
- ‘n gebrek aan langtermyn doelwitte, met ander woorde die studente weet nie noodwendig waarheen hulle wil gaan nie en beseft nie dat persoonlike opofferings en ‘n bietjie swaarkry tydens hul studiejare, later veel vrugte sal afwerp en groot voordele sal bring nie.

Die feit dat die student ‘n multimodale wese is, word deur Klopper (1984:21) onderstreep. Dit word verder gestel dat die mens onafskeidbaar deel van sy agtergrond en herkoms is, en dat die student se psigologiese funksionering, wat uniek is, ‘n daadwerklike rol speel in die gedrag wat openbaar word. Klopper (1984:43) vermeld die volgende faktore wat sal impakteer op die prestasie van ‘n student:

- die gebrek aan beroepsleiding tydens ‘n voornemende student se sekondêre skoolfase;
- ‘n “verkeerde” studierigtingkeuse;
- gebrekkige belangstelling in die vakinhoudelike aan die kant van studente;
- finansiële probleme;
- probleme met dissipline in die koshuis;
- stakings en boikotte.

Roberts (1994:102-131) gee 'n volledige uiteensetting van 'n wye verskeidenheid van faktore wat belemmerend op die akademiese prestasie van 'n eerstejaargestudent kan inwerk, wat saamgevat kan word as:

- swak akademiese rekord;
- beperkte intellektuele moontlikhede en/of onderaktualisering van intellektuele moontlikhede;
- ongunstige persoonlikheidseienskappe, soos gebrekkige belangstelling, beperkte aanleg en gebrekkige motivering;
- ontoereikende studievaardighede;
- oorgang vanaf skool na 'n tersiêre inrigting waar die volgende aspekte aandag geniet: vaardighede om notas af te neem, beplanning van 'n studieprogram, bereidwilligheid om hard te werk, onderrigmetode en klasgrootte;
- ongunstige milieufaktore byvoorbeeld huislike omstandighede, sosio-ekonomiese status, onderwyspeil van ouers, aspirasievlak wat ouers aan kinders voorhou en enkelouerskap;
- ondoelmatige leerstyl.

Vanuit voorafgaande verwysings is dit duidelik dat daar nie net een enkele faktor is wat impakkeer op die akademiese prestasie van die student nie. Die sukses of mislukking van 'n student met betrekking tot akademiese prestasie kan nie toegeskryf word aan 'n enkele uitstaande faktor nie, maar eerder aan 'n verskeidenheid van faktore wat óf afsonderlik óf in samewerking met mekaar daartoe lei.

Vir die doeleindes van hierdie studie en met inagneming van die navorsingsresultate, word die faktore wat negatief kan impakkeer op die akademiese prestasie van 'n tersiêre student in drie hoofgroepe onderverdeel, naamlik akademiese, aanpassings- en omgewingsfaktore, soos uiteengesit in tabel 8. Dit word vervolgens bespreek.

TABEL 8

**FAKTORE WAT 'N NEGATIEWE IMPAK OP DIE AKADEEMIESE  
PRESTASIE VAN 'N STUDENT KAN UITOEFEN**

AKADEMIESE FAKTORE	AANPASSINGS- FAKTORE	OMGEWINGS- FAKTORE
Aanleg  Belangstelling  Beroeps- en kursuskeuse  Intelligensie  Studievaardighede en -tegnieke  Vorige akademiese prestasie	Intellektueel <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Onbekende akademiese studierreine en leerinhoude</li> <li>■ Standaard wat vereis word</li> <li>■ Versnelde leertempo</li> <li>■ Werkslading</li> </ul> Diverse <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dosent-studentverhouding</li> <li>■ Medium van onderrig</li> <li>■ Semesterstelsel</li> </ul> Persoonlik <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Emosionele toestand</li> <li>■ Vestiging van eie identiteit</li> <li>■ Vrees vir mislukking</li> </ul> Sosiaal <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Hantering van vryheid</li> <li>■ Interpersoonlike verhoudinge</li> </ul>	Gesinsagtergrond  Kampuskultuur  Kultuur  Politiek  Sosio-ekonomiese



### 4.3.1 Akademiese faktore wat op 'n student se akademiese prestasie kan impakteer

#### a) Aanleg

Vanuit die navorsingsliteratuur is dit duidelik dat daar baie definisies/omskrywings/beskrywings vir die term “aanleg” bestaan en word daar vervolgens na enkeles verwys:

- Erasmus en Lourens (1981:42) stel dit dat aanleg beskou word as:

*...die aangebore sowel as die verworwe potensiele en verstandelike vermoëns waaroor die individu op 'n sekere stadium beskik en wat hom in staat stel om sekere bekwaamhede te ontwikkel.*

- Klopper (1984:34) maak die aanname dat die mate van belangstelling wat 'n student in die kursusinhoud toon 'n aanduiding van 'n student se besondere aanleg tot die kursushoud is, en stel dit dat:

- *'n student wat nie oor die nodige potensiaal beskik vir 'n bepaalde kursus kan uitsak; of*

- *'n student wat 'n verkeerde studierigting volg en dus nie sy aanleg en potensiaal ten volle benut nie, moontlik frustrasies kan ervaar wat ook tot uitsakking kan lei.*

- Jacobs (1986:36) maak die aanname dat 'n student wat in 'n rigting studeer wat by sy aanlegte aanpas, makliker en op 'n spontane wyse akademies suksesvol sal wees en stel dit dat aanleg dui op:

*... die natuurlike talent wat 'n student besit om sekere studie-opdragte met gemak uit te voer byvoorbeeld*



*praktiese, meganies-tegniese, teoretiese, ekonomiese, estetiese, syferkundige, taalkundige en sosiale aanlegte.*

- Scholtz (1987:19) maak die aanname dat aanleg van intelligensie verskil in die sin dat intelligensie algemeen van aard is, terwyl aanleg spesifiek van aard is en stel dit dat aanleg beskou word as:

*... 'n dimensie wat 'n persoon voorberei vir 'n sekere peil van prestasie in besondere aktiwiteite (bv. meganies, sielkundig, musikaal) en om nuwe aktiwiteite in hierdie besondere terrein maklik aan te leer.*

Vanuit die navorsingsliteratuur maak die navorser die afleiding dat die benutting en kanalisering van 'n individu se aanleg 'n belangrike determinant in die bereiking van akademiese sukses is deurdat 'n student oor die kognitiewe (intellektuele) vermoë mag beskik, maar nie noodwendig oor die besondere aanleg vir die suksesvolle voltooiing van 'n spesifieke kursus nie en juis as gevolg daarvan 'n swak akademiese presteerder mag wees. Die beskikbare inligting oortuig die navorser dat die akademiese prestasies van eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria deur beperkte aanleg belemmer kan word.

'n Ander faktor wat 'n rol kan speel in die akademiese prestasie van 'n student, naamlik belangstelling, word vervolgens kortliks beskryf.

## **b) Belangstelling**

Net soos in die geval met die term "aanleg" dui die navorsingsliteratuur daarop dat daar verskeie sienings met betrekking tot die term "belangstelling" bestaan en word daar vervolgens na enkeles verwys:

- Volgens Krüger (1980:161) kan belangstelling nie as 'n geïsoleerde psigiese verskynsel beskou word nie deurdat die totale mens ingesluit word. Die totale mens sluit volgens Krüger (1980:161) verskeie aspekte in, byvoorbeeld die mens

se voorkeure/afkeure, dit waarvan hy hou/nie hou nie, waaraan hy aandag gee/nie aandag gee nie, dit wat hom vreugde/smart en geluk/ongeluk verskaf.

- Volgens Erasmus en Lourens (1981:41) is belangstelling 'n integrale deel van die mens se persoonlikheid en dui dit op 'n individu se gerigtheid met betrekking tot 'n bepaalde saak.
- Volgens Erasmus (1986:33) word belangstelling beskou as 'n houding wat die individu sodanig beïnvloed dat voorkeur aan bepaalde handeling, aktiwiteite, objekte en sake gegee word deurdat die betrokke handeling, aktiwiteit, objek of saak van waarde en betekenis vir die individu is.
- De Boer (1992:45) is van mening dat die mate waarin 'n student belangstelling in 'n spesifieke beroep of studierigting toon en ontwikkel, 'n belangrike komponent in sy/haar akademiese prestasie is, deurdat gebrekkige belangstelling 'n negatiewe uitwerking op akademiese prestasie het.
- Barendrecht (1993:7) reken dat belangstelling 'n aspek van 'n individu se persoonlikheid is wat vergesel word deur gevoelskomponente deurdat die gerigtheid van die individu om behoeftes te bevredig deur die individu se instinkte en drange gerig word.
- Roberts (1994:109) reken dat 'n student se intense beroeps- of intellektuele belangstelling met betrekking tot 'n bepaalde vak die student tot 'n goeie akademiese presteerder sal predisponeer.

Vanuit die navorsingsliteratuur byvoorbeeld, Le Roux (1976), Zaiman (1977), Krüger (1980), Klopper (1984), Erasmus (1986), Jacobs (1986), Barendrecht (1993), De Boer (1992), Roberts (1994) is dit duidelik dat daar 'n beduidende korrelasie tussen belangstelling en akademiese prestasie bestaan.

Rakende die impak van belangstelling op die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria kan die navorser egter

nie algemeen geldende afleidings maak nie deurdat die beskikbare gegewens beperkend van aard is. Die navorser huldig egter die opinie dat die student se belangstelling in 'n bepaalde vak en/of studierigting 'n definitiewe invloed op sy/haar akademiese prestasie in 'n betrokke vak en/of studierigting het.

Vervolgens word die impak van die student se beroeps- of kursuskeuse op sy/haar akademiese prestasie kortliks bespreek.

### c) **Beroeps- of kursuskeuse**

Die ontwikkeling van tegnologie en die gepaardgaande tegnologiese ontploffing met sy snel en konstant veranderende toepassingsmoontlikhede, en die feit dat Suid-Afrika op tegnologiese gebied op internasionale vlak moet kompeteer, het deskundige beroepsoriëntering 'n noodsaaklikheid in die onderwysstelsel gemaak. Landman, soos gestel in Joubert (1985:1), reken dat beroepsoriëntering, persoonsoriëntering, persoonsverwerking, beroepskeuse, selforiëntering en selfverwerking die essensiële komponente van enige program wat voorligtings- en oriënteringshulp aan kinders verleen, moet wees.

Die belangrikste rede vir 'n verkeerde beroeps- of kursuskeuse is volgens Bronkhorst, soos aangehaal in De Boer (1992:45), die feit dat Skoolvoorligting nie as 'n eksamenvak vir matriek (huidiglik graad 12) goedgekeur is nie. Dit lei daartoe dat die waarde van beroepsoriëntering op sekondêre skole geheel en al onderskat word.

Die navorser huldig die opinie dat sekondêre skole nie genoegsaam aandag aan beroepsoriëntering skenk nie. Dit lei daartoe dat sommige eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria 'n verkeerde keuse met betrekking tot die kursus waarvoor hulle registreer, uitoefen. Hierdie "verkeerde" registrasie het 'n negatiewe impak op die akademiese prestasie van die student wat selfs in druiing, uitsakking of staking van die betrokke kursus kan manifesteer.

Intelligensie word vanuit die literatuur aangedui as 'n volgende faktor wat kan impakteer op die akademiese sukses van die student. Dit word vervolgens kortliks beskryf.



#### d) Intelligensie

Vanuit die navorsingsliteratuur byvoorbeeld, Marais (1980), Lamprecht (1981), Marek (1981), Louw (1984), Paulsen (1987), Mouton (1988), Salovey en Mayer (1990), Herrnstein en Murray (1994) en Roberts (1994) is dit duidelik dat die konsep “intelligensie” die afgelope paar dekades baie aandag geniet het en word enkele gesigpunte vervolgens kortliks bespreek.

Die meeste navorsers stem saam dat intelligensie ‘n stel kognitiewe karakteristieke en moontlikhede omsluit wat nie direk observeerbaar is nie. Volgens Huffman, Vernoy en Vernoy (1996:247) is navorsers in twee kampe verdeel, naamlik dié wat “intelligensie” as ‘n enkele algemene vermoë klassifiseer en dié wat “intelligensie” as ‘n verskeidenheid van vorme van intelligensie klassifiseer, byvoorbeeld taallinguistiese, logika-wiskundige, ruimtelike, musikale, liggaamlike, spierbewuste, interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensie (Louw & Edwards, 1997:330).

Hierdie twee kampe het daartoe gelei dat daar geen universele definisie vir die term “intelligensie” bestaan nie (Huffman *et al*, 1996:248). Volgens McCown, Driscoll en Roop (1996:138) kan die term “intelligensie” gedefinieer word as die vermoë van ‘n persoon om te leer en gevolglik word die term “intelligensie” eerder as ‘n konstruk aangewend, met ander woorde ‘n idee wat afgelei is om iets anders mee te verklaar. As voorbeelde word die term “intelligensie” gebruik om te verklaar waarom sekere studente akademies suksesvol is en ander nie, sowel as waarom sommige studente sukkel met ‘n bepaalde opdrag, terwyl ‘n ander geen probleme in die suksesvolle afhandeling daarvan ondervind nie (McCown *et al*, 1996:138).

Die impak van intelligensie op die akademiese prestasie van ‘n student is volgens Scholtz (1987:18) duidelik aangesien daar ‘n positiewe korrelasie tussen intelligensie en akademiese prestasie bestaan, terwyl Swart (1997:8) reken dat daar heelwat kontroversie onder die publiek rondom intelligensietoetsing bestaan. Die publiek huldig volgens Swart (1997:8) die opinie dat intelligensietoetsing etiketterend en bevooroordeelend van aard is deurdat dit ‘n produk van onder meer, rassisme, politieke reaksie, statistiese



knouiwerk en wetenskaplike bedrog is. Die feit dat intelligensietoetsing, volgens Swart (1997:8), nie ander faktore wat verband hou met beroepe en produktiwiteit in ag neem nie, lei daartoe dat die resultate van sodanige toetsing slegs beduidend sal wees met betrekking tot die vlak van sukses wat op skoolvlak bereik sal word. Roberts (1994:105) reken dat die intelligensiesyfer van 'n eerstejaarstudent slegs 'n aanduiding is van hoe 'n individu kan presteer en nie hoe die individu noodwendig sal presteer nie.

Die faktore wat impakteer op die intelligensie van 'n individu word deur verskeie navorsers gelys. Die navorser volstaan met die omskrywing van Louw en Edwards (1997: 350-371) van daardie faktore wat impakteer op die intelligensie van 'n individu, naamlik:

- oorerflikheid;
- omgewingsfaktore, byvoorbeeld voeding en/of ondervoeding, samestelling van die familie en stimulasie;
- ras en etniese agtergrond en verskille;
- kulturele agtergrond, waardes, norme en verskille;
- geslagsverskille.

Volgens Scholtz (1987:19) en McCown *et al* (1996:140) word intelligensie binne die totale persoonlikheidsstruktuur van die individu gemanifesteer. Burger (1985:29) stel dit dat goeie intellektuele vermoë alleen nie genoeg is om akademiese sukses te verseker nie. Dit word deur McCown *et al* (1996:144) ondersteun deur hul siening dat verskillende vorme van intelligensie gemanifesteer word in verskillende vorme van "dink". Monteith (1988:26) weer beskou intelligensie as 'n kognitiewe kenmerk wat onder meer aanleg en vorige prestasie omsluit.

Vanuit die navorsingsliteratuur maak die navorser die aanname dat die potensiaal (vlak van intelligensie) waaroor 'n eerstejaarstudent beskik slegs een enkele faktor is wat op die akademiese prestasie van so 'n student sal impakteer en dat die potensiaal (intelligensie) waaroor eerstejaarstudente beskik nie noodwendig 'n waarborg vir akademiese sukses is nie (vergeelyk paragraaf 1.2). Die statistiek soos verskaf in paragraaf 1.2 toon duidelik dat die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit

Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria akademies swakker presteer as waartoe hulle in staat is. Vervolgens word 'n volgende faktor wat 'n rol kan speel in die akademiese prestasie van 'n student, naamlik studievaardighede en -tegnieke, kortliks beskryf.

**e) Studievaardighede en -tegnieke**

Die aanname dat een van die primêre oorsake van swak akademiese prestasie, swak studievaardighede en -tegnieke is, kan vanuit die literatuur gemaak word. Swak akademiese prestasie is dikwels die gevolg van swak studiegewoontes, -houdings en -metodes (Burger, 1985:30; Le Roux, 1986:64; Jacobs 1986:32; Brimer, 1989:56; Hunter, 1989:68; Engelbrecht, 1990:1).

Volgens Smit, soos aangehaal in Roberts (1994:114), gebeur dit dikwels dat eerstejaarstudente nie die basies korrekte studievaardighede en -tegnieke gedurende hul skoolloopbane ontwikkel het nie deurdat die parate memorisering waarmee die student op skool redelike sukses behaal het geensins toereikend is vir die eise wat tersiêre studies stel nie.

Jacobs (1986:32) stel dit duidelik dat elke student uniek is met betrekking tot die benadering ten opsigte van studiemetodes en -tegnieke. Die feit dat elke onderrigaanbieding 'n eie unieke studiestruktuur openbaar, bring mee dat elke afsonderlike onderrigaanbieding anders benader behoort te word.

Daar bestaan dus nie 'n absolute studiemetode nie, met ander woorde daar bestaan nie 'n kitsoplossing wat op almal van toepassing gemaak kan word nie. Derhalwe behoort die tersiêre inrigting aan die student met inagneming van sy/haar uniekheid begeleiding te verskaf met betrekking tot effektiewe studievaardighede en -tegnieke. Nie net behoort die student se eie (unieke) persoonlikheid nie, maar ook sy/haar studieomstandighede en betrokke onderrigaanbiedinge onder meer in ag geneem te word (Jacobs, 1986:44).

Die hedendaagse student word volgens Van Rensburg, soos aangehaal in Engelbrecht (1990:1), al meer aan homself/haarself oorgelaat om akademies suksesvol te wees ten

spyte van die blootstelling aan konstant toenemende druk. Hy verwys onder andere na die volgende:

*Subject matter is changing in quality and quantity, student numbers are increasing, while the number of contact or teaching hours are decreasing, new and higher standards are set while the availability of adequately trained teachers is becoming a problem.*

Die student behoort dus volgens Van Schoor (1987:67) só begelei te word dat leemtes en tekortkominge met betrekking tot studiemetodes en -tegnieke geïdentifiseer en gekorrigeer kan word. Van Heerden (1992:361) stel dit dat die eerstejaarstudente die werkslading en gehalte van werk wat verwag word onderskat en dat hulle nie die aard en omvang van individuele insette, opofferinge en selfdissipline wat vereis word verstaan en begryp nie. Anders gestel moet die student begelei word om byvoorbeeld ondoeltreffende memoriseringstegnieke te korrigeer ten einde in staat gestel te word om pragmaties te kan studeer en te voldoen aan die vereistes wat tersiêre studies stel.

Vanuit die navorsingsliteratuur maak die navorser die gevolgtrekking dat daar 'n definitiewe korrelasie tussen die akademiese prestasie van 'n eerstejaarstudent aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria en die vlak van ontwikkeling van die student se studievaardighede en -tegnieke bestaan. Vervolgens word 'n volgende faktor wat 'n rol kan speel in die akademiese prestasie van 'n student, naamlik vorige akademiese prestasie, kortliks beskryf.

#### **f) Vorige akademiese prestasie**

Vanuit die navorsingsliteratuur is dit duidelik dat daar 'n positiewe korrelasie tussen die vorige akademiese prestasie en akademiese prestasie aan tersiêre inrigtings bestaan (Komitee van Universiteitshoofde, 1978:118; Behr, 1985:107-111; Du Plessis, 1987:2; Scholtz, 1987:22; Mehl, 1988:18; Hartshorne, 1991:45-51; Bokhorst, Foster & Lea, 1992:59-65; De Vetta, 1993:11).



Verder steun navorsers soos Behr (1985:107) en Du Plessis (1987:2) die aanname dat die matriekprestasie (huidiglik graad 12) van 'n eerstejaarstudent die beste enkele voorspeller van die eerstejaarstudent se akademiese prestasie aan 'n tersiêre inrigting is terwyl navorsers soos Klopper (1984:38) en Reynolds (1990:181) reken dat die student se mees resente akademiese prestasie, op tersiêre vlak, 'n groter impak op akademiese prestasie uitoefen as die student se vorige akademiese prestasie op sekondêre skoolvlak. Die aanname kan dus gemaak word dat die student se mees resente tersiêre akademiese prestasie 'n beter aanduiding van uitsakking sal wees as die student se akademiese prestasie op skoolvlak.

Volgens Behr (1985:111) is akademiese prestasie op sekondêre skoolvlak egter 'n beter voorspeller van akademiese sukses op tersiêre vlak as intelligensie. Hy begrond sy stelling op die feit dat 'n student wat akademies suksesvol is op sekondêre skoolvlak, noodwendig oor goeie roetinstudiepatrone en -studiehoudings moet beskik. Du Plessis (1987:2) steun Behr in die aanname dat matriekuitslae die beste enkele voorspeller van akademiese prestasie is met die voorbehoud dat die matriekgemiddelde simbool van die student nie gebruik word nie, met ander woorde alle matriekvakke se simbole mag nie dieselfde gewig dra nie. Die individuele vakke se simbole moet dus na gelang van die vereistes van 'n betrokke kursus, waarvoor die student wil registreer, aangeslaan word, byvoorbeeld:

- 'n student wat vir 'n kursus in ingenieurswese wil registreer, se matrieksimbole vir die vakke Engels, Wiskunde en Wetenskap moet 'n hoër numeriese waarde as die vakke Afrikaans, Biologie en Geskiedenis verdien;
- 'n student wat vir 'n kursus in openbare bestuur wil registreer, se matrieksimbole vir die vakke Afrikaans, Engels, Aardrykskunde en Geskiedenis moet 'n hoër numeriese waarde as die vakke Wiskunde en Wetenskap verdien.

Scholtz (1987:22) daarteenoor reken dat 'n student se akademiese prestasie op sekondêre skoolvlak slegs 'n gedeelte van die totale spektrum van akademiese sukses verklaar en dus nie as 'n voldoende seleksiemiddel van voornemende studente moet dien nie. Monteith (1988:33) stel dit duidelik dat die matriekprestasie van 'n voornemende

student nie as 'n suiwer veranderlike tot die voorspelling van akademiese sukses mag dien nie, maar eerder beskou behoort te word as 'n interaksie tussen 'n veelheid van veranderlikes. Hutchison (1985:17) steun Scholtz en Monteith deur op die volgende te wys:

*The problem with using matric results as the only indicator is that we then regard the matric symbol as an absolute value and we also assume that the school backgrounds of all prospective students are constant.*

Vanuit die navorsingsliteratuur word die gevolgtrekking gemaak dat die vorige akademiese prestasie van 'n eerstejaarstudent dit wil sê sy/haar matriekuitslae (huidiglik graad 12) wel voorspellingswaarde rakende die akademiese prestasie van sodanige student op tersiêre vlak het. Die aanpassingsfaktore wat 'n rol kan speel in die akademiese prestasie van 'n student word vervolgens kortliks beskryf.

#### **4.3.2 Aanpassingsfaktore wat op 'n student se akademiese prestasie kan impakteer**

Verskeie navorsers, soos James (1970), Taylor (1978), Louw (1984), Scholtz (1987), De Boer (1992), Ferreira (1995), Tinto (1996) bevestig dat daar 'n gaping tussen sekondêre en tersiêre onderwys bestaan wat suksesvol deur die voornemende student oorbrug moet word ten einde akademies suksesvol te kan wees.

Die suksesvolle oorbrugging van dié "gaping" hang ten nouste saam met die mate waartoe die voornemende student kan aanpas. Louw (1984:16) is van mening dat 'n student wat nie oor die nodige aanpassingsvermoë beskik nie se akademiese prestasie negatief beïnvloed sal word.

Die term "aanpassing" word deur Scholtz (1987:27) beskryf as die proses waartydens daar versoening plaasvind tussen die uiterlike en innerlike eise waarteenoor die individu te staan kom. Verskeie aanpassingsfaktore, met ander woorde daardie uiterlike en innerlike eise waarmee 'n nuwelingsstudent aan 'n tersiêre onderwysinrigting

gekonfronteer word, is nagevors. 'n Aantal van die aanpassingsfaktore wat op hierdie studie van toepassing is, word vervolgens kortliks bespreek.

**a) Intellektuele aanpassingsfaktore**

Die intellektuele aanpassingsfaktore waarmee die eerstejaarstudent gekonfronteer word, is die volgende:

◆ **Onbekende akademiese studierreine en leerinhoud**

Weens onder meer die swak voorligting aan sekondêre skoolleerlinge (vergelyk paragraaf 4.3.1 (c)), of die gebrek daaraan, gebeur dit dat eerstejaarstudente vir 'n kursus registreer met onvoldoende kennis rakende die aard van die leerinhoud van een of meer onderrigaanbiedinge (Bronkhorst, 1992:107). Dit het 'n negatiewe impak op die akademiese prestasie van die student en lei dikwels tot die opskorting van studie, kansellasië van vakke of die registrering vir 'n ander kursus in die daaropvolgende jaar, met gepaardgaande verlies aan subsidie-inkomste vir die inrigting en finansiële verlies vir die student.

◆ **Standaard wat vereis word**

Die eerstejaarstudent is nie bekend met die standaard van werk wat van hom/haar verwag word nie (Komitee van Universiteitshoofde, 1978:148; James, 1970:47). Daarom reken Taylor (1978:162) dat die tradisionele oriënteringsprogram van twee weke nie genoegsaam is om die onduidelikhede wat die student ervaar op te klaar nie. Hierdie stelling van Taylor is steeds geldig en ook van toepassing op die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria (vergelyk paragraaf 5.11.3.2).

◆ **Versnelde leertempo**

Volgens Schaap en Buys (1995:131-133) is 'n groot persentasie van eerstejaarstudente nie voorbereid op en/of in staat om die vinnige tempo waarteen leerinhoud bemeester moet word te handhaaf nie. Gevolglik lei dit daartoe dat oppervlakteleer plaasvind. Met ander woorde, die student openbaar 'n reproduktiewe benadering tot leer.

◆ **Werkslading**

Gedurende die eerste semester van tersiêre studie word die student volgens Schaap en Buys (1995:131-133) oorweldig deur die eise wat die onderskeie dosente aan hulle stel. Dit is duidelik dat min dosente werklik die werkslading wat ander onderrigaanbiedinge vir studente meebring in berekening bring. Hulle is oor die algemeen net oor hul eie onderrigaanbieding bekommerd. 'n Verdere probleem is dat dosente geneig is om aannames te maak rakende die vermoë van die eerstejaarstudent en daarom die hoeveelheid tyd wat dit 'n student sal neem om 'n taak uit te voer geheel en al onderskat (Schaap & Buys, 1995:131-133).

b) **Diverse aanpassingsfaktore**

◆ **Dosent-studentverhouding**

Weens onder meer die toename in studentetal aan tersiêre onderwysinrigtings (massifikasie) en gepaardgaande inkorting van subsidies, is die dosent verplig om die leerinhoud van 'n betrokke onderrigaanbieding vinniger (met minder kontaktyd) deur 'n groter groep studente te laat bemeester. Dit impliseer dat die rol, taak en verantwoordelikheid van die dosent gedurende die afgelope 5 jaar drasties verander het en dat persoonlike kontak met studente tot die minimum beperk word. Volgens Schaap en Buys (1995:131-133) oefen dit 'n direkte invloed op die student se houding en benadering tot leer uit. Die dosent het dus nie meer genoegsame (klas)tyd beskikbaar om werklike aandag en



belangstelling aan die individuele student te gee nie. Die gevolg is dat die student, volgens Entwistle en Ramsden, soos aangehaal in Schaaap en Buys (1995), voel dat daar nie werklik empatie vir sy besondere probleem bestaan nie. Dit impakteer weer negatief op die vertrouensverhouding en kommunikasie tussen die dosent en student en lei tot swak akademiese prestasie.

◆ **Medium van onderrig**

Die onvermoë van studente veral dié vanuit voorheen benadeelde groeperinge om hulself in die medium van onderrig uit te druk, veral in die geval van Engels of Afrikaans, het volgens Hunter (1989:74) en Stark en Lowther (1988:23-25) 'n negatiewe impak op die student se akademiese prestasie. Die gebrek aan “verstaan” en “begryp” van konsepte en beginsels is volgens Nyamapfene en Letseka (1995:160) 'n direkte uitvloeisel van die tekortkoming wat die student openbaar ten opsigte van eerstens konseptualisering en tweedens die feit dat die student nie oor die taalvaardigheid beskik om die logiese sekvens van 'n kardinale beginsel of idee te volg nie.

Hierdie tekort aan taalvaardigheid, met betrekking tot die medium van onderrig, lei tot die onvermoë van die student om te verstaan en te reflekteer. Volgens Pierce, soos aangehaal in Nyamapfene en Letseka (1995:160), het dit betrekking op die vermoë van die student om byvoorbeeld:

- verstaanbaar te kan praat en skryf;
- te kan hoor en verstaan wat gesê word;
- 'n eie standpunt te kan verdedig deur byvoorbeeld te argumenteer of te onderhandel;
- met selfvetroue te kan lees, skryf en praat.

◆ **Semesterstelsel**

Eerstejaarstudente is volgens De Boer (1992:48) gedurende hul skoolloopbaan blootgestel aan 'n akademiese jaar wat strek oor 'n periode van een jaar, dit wil

sê van Januarie tot Desember. Wanneer hulle tersiêre onderwys betree, word hulle egter vir die eerste keer met 'n akademiese periode van ses maande gekonfronteer waarop hulle nie voorbereid is nie. Die meeste studente word onverhoeds betrap en is onvoorbereid vir die eksamens wat in Junie plaasvind. Dit lei dikwels tot swak akademiese prestasie wat die student demotiveer en in baie gevalle tot die opskorting van studies en/of die staking van onderrigaanbiedinge lei.

**c) Persoonlike aanpassingsfaktore**

◆ **Emosionele toestand**

Volgens De Boer (1992:49) is die aflegging van toetse en eksamens vir baie studente spanningsvol. Die student se spanningsvlak word volgens Classen (1987:36-39) verder verhoog indien die aspirasies wat deur die student se ouers of persone wat die student finansiële ondersteun onrealisties van aard is. Behr (1982:15) stel dit duidelik dat emosionele faktore wel 'n impak op akademiese prestasie uitoefen aangesien dit die spanningsvlakke, volgens Scholtz (1987:25), verhoog. Dit mag negatief op die motiveringsvlak van die student impakteer en onder meer swak akademiese prestasie tot gevolg hê.

Vanuit die navorsingsliteratuur word tot die gevolgtrekking gekom dat die wyse waarop 'n student ang en spanning hanteer en verwerk, belangriker is as die hoeveelheid ang en spanning wat beleef word.

◆ **Vestiging van eie identiteit**

Die meeste studente wat die tersiêre inrigting betree, doen dit gedurende laat adolessensie (vroëe volwassenhed/jeugtydperk). Die begrippe laat adolessensie/vroëe volwassenhed/jeugtydperk) word egter ietwat arbitrêr in die literatuur aangewend.



Vanuit die literatuur word hierdie tydperk beskryf as 'n fase waartydens die individu nog worstel met die vestiging van 'n eie identiteit (selfbeeld) en die omlýning van bepaalde lewensooigmerke (Gerdes, Ochse, Stander & Van Ede, 1981:278). Van Rensburg (1995:248) wys daarop dat die student probleme ervaar met betrekking tot die formulering van realistiese en bereikbare langtermyn doelwitte.

Nie net is hierdie soeke na 'n eie identiteit volgens Klopper (1984:26) problematies nie, maar kan dit tot swak akademiese prestasies lei deurdat die student op 'n voortdurende basis besig is om interne konflik te hanteer en aanpassings te maak ten einde homself/haarself op volwassewording voor te berei (De Boer, 1992:48).

◆ **Vrees vir mislukking**

Die vrees vir mislukking lei volgens Van Rensburg (1995:248) tot 'n gebrek aan selfvertroue wat manifesteer in 'n lae selfbeeld terwyl Lamprecht (1981:100) daarteenoor die vrees om te misluk beskryf as een van die faktore wat lei tot positiewe prestasiegerigte gedrag. Die gevolg van die lae selfbeeld is 'n onvermoë om spanning, angs en vrees te hanteer wat onder meer swak sosialisering en skakeling met studentegroeperinge tot gevolg het. Volgens Tinto (1996:3) lei die swak sosialisering daartoe dat die student geïsoleerd voel en gevolglik akademies swak presteer.

d) **Sosiale aanpassingsfaktore**

◆ **Hantering van vryheid**

Tydens die skooljare handhaaf veral ouers en die skool dissipline ten opsigte van nie-milieugedepriveerde studente, deur middel van die voorskrywing van spesifieke waardes, norme, reëls en regulasies. Sodanige leerlinge word dus onderwerp aan die gesag van veral die ouers/voogde en skoolsisteem. Met toetrede tot die tersiëre onderwysisteem, beleef die adolessent 'n ongekende

vryheid waarvoor hy/sy nie noodwendig voorberei is nie. Hy/sy is derhalwe op hom-/haarself aangewese ten opsigte van die hantering van vryheid sowel as die handhawing van akademiese dissipline.

Volgens De Boer (1992:50) beskik die milieugedepriveerde student egter nie oor die dissiplinêre agtergrond van 'n student afkomstig vanuit 'n gekoesterde ouerhuis en sekondêre onderwysstelsel nie. Dit mag die student se houding teenoor gesag en dissipline sodanig beïnvloed dat dit negatief impakteer op sy/haar akademiese prestasie.

Volgens De Boer (1992:50) beskik die adolessent nie oor die aangeleerde meganismes wat as teenvoeter vir die onbeteulde vryheid kan dien nie. Volgens Erasmus en Lourens (1981:43) lei dit tot konfliktsituasies wat opsigself 'n negatiewe impak op die akademiese prestasie van die student mag uitoeven.

#### ◆ **Interpersoonlike verhoudinge**

Die oorgrote meerderheid van eerstejaarstudente verruil 'n bekende omgewing met 'n gevestigde vriendekring vir 'n onbekende omgewing met geen vriende nie. Die sosialiseringvaardighede waarmee die nuwelingstudent toegerus is, gaan dus bepalend wees in die tyd wat dit gaan neem om 'n nuwe vriendekring te vestig (Gerdes *et al*, 1981:288).

Onsuksesvolle interpersoonlike verhoudings word in die literatuur beskryf as onderontwikkelde sosialiseringvaardighede. Dit impliseer dat sosiale isolasie 'n werklikheid kan word, met 'n gevaarlike negatiewe impak op akademiese prestasie.

Die eise van die portuurgroep waarbinne nuwelingstudente hulself bevind, speel 'n bepalende rol in die mate waartoe die individu bemagtig is om sosiale aanpassings te maak ten einde nuwe vriendskapsbande te smee. Scholtz (1987:25) stel dit duidelik dat 'n akademies suksesvolle student se

interpersoonlike verhoudinge beter is as dié van 'n akademies onsuksesvolle student.

#### **4.3.3 Omgewingsfaktore wat op 'n student se akademiese prestasie kan impakteer**

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat die volgende vyf omgewingsfaktore belangrik is, naamlik gesinsagtergrond, kampuskultuur, kulturele faktore, politieke faktore en sosio-ekonomiese faktore. Dit het veral betrekking op hierdie studie. Vervolgens word elkeen kortliks beskryf.

##### **a) Gesinsagtergrond**

Tydens die vormingsjare van die kind vind daar identifisering met die ouers plaas en leer die kind dus bepaalde gedragswyses aan wat sy/haar gedrag en optrede positief of negatief kan beïnvloed. Volgens Klopper (1984:28) word die impak en invloed van die ouer/s op die bereiking van sukses of mislukking deur die kind geheel en al onderskat. Die verwagtinge wat ouers daarstel, is uiteraard baie belangrik en rigtinggewend vir die kind, met die voorbehoud dat die verwagtinge wat die ouer koester nie 'n manifestering van die onvervulde ideale van die ouer self is nie. Dit is dus belangrik dat die ouer billike en regverdige verwagtinge moet koester wat onder meer sal aansluit by die intelligensie, aanleg, vorige akademiese prestasie en belangstelling van die kind ten einde die kind positief te motiveer in die bereiking van vooropgestelde doelwitte, met ander woorde, die bereiking van akademiese sukses.

Die beginsel dat die gesinsagtergrond op die akademiese prestasie van 'n student impakteer, word deur Finlayson (1991:6-11) bevestig deurdat hy twee duidelik onderskeibare kategorieë skep, naamlik:

- die struktuur van die familie, wat insluit een of meer ouers, een of meer voogde, die samestelling en grootte van die familie, die ouderdomsverspreiding van die individue waaruit die familie saamgestel is, die distansie wat individue na hul werk reis, tyd wat gesagsfigure van die huis af is, byvoorbeeld "migrant workers";

- die huislike kondisies en omstandighede, wat insluit die geografiese ligging van die huis (in 'n stad, dorp of informele vesting), die aantal mense wat die huis bewoon, of die feit dat die individue eienaars of huurders is, beskikbaarheid van dienste (soos water, sanitasie en elektrisiteit) en die hoeveelheid spasie wat beskikbaar is vir die inrigting van 'n sinvolle studieruimte.

Die beginsel dat die samestelling van die familie impakteer op die akademiese sukses van die student, is duidelik waarneembaar vanuit die volgende stellings van Louw en Edwards (1997:357), naamlik:

- daar bestaan 'n indirekte korrelasie tussen die akademiese sukses en die aantal kinders in 'n familie, met ander woorde hoe minder kinders daar in 'n familie is, hoe hoër sal die intelligensie en akademiese sukses van elk van die kinders wees;
- die orde van geboorte speel 'n pertinente rol, met ander woorde hoe minder die aantal ouer broers of susters, hoe intelligenter sal die kind wees.

Diskriminerende wetgewing van die verlede, byvoorbeeld die Paswet het volgens Louw en Edwards (1997:366) 'n daadwerklike impak op die gesinsagtergrond gehad. Dit het onder andere gelei tot die gebruik van "migrant labour" wat as 'n uivloei sel gehad het die verbrokkeling van die formele gesinstukture deurdat kinders "vaderloos" grootgeword het. Hierdie onstabiele omgewing het nie net 'n werklike impak op die intellektuele ontwikkeling van die kind gehad nie, maar ook op die persepsie en aanvaarding van gesag en dissipline.

#### **b) Kampuskultuur**

Elke tersiêre inrigting is verantwoordelik vir die skepping van 'n kampuskultuur wat gerugsteun behoort te word deur die waardesisteem, tradisie, reëls, regulasies, onderrigmetodes, ensovoorts van die betrokke inrigting (Scholtz, 1987:30-31).

Verder, volgens De Boer (1992:51), speel die tipe verblyf, sport- en kultuuraktiwiteite sowel as algemene studentelewe wat vir die student deur die betrokke inrigting verskaf word 'n belangrike rol in die skeep van 'n positiewe gevoel jeens die inrigting by die



student. Die nuwelingstudent behoort aan die hand van 'n deeglik beplande oriënteringsprogram by die nuwe omgewing ingelei te word sodat die nuwe omgewing nie 'n remmende maar eerder 'n versterkende faktor op die student se akademiese prestasie sal wees. Tinto (1996:2) wys op die volgende remmende faktore:

*But just as frequently it is the institution that fails with its unfriendly atmosphere, lack of concern for student needs and growth, or a poorly designed academic programme.*

**c) Kulturele faktore**

Die massifikasie van tersiêre onderwys in Suid-Afrika het daartoe gelei dat die samestelling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria gedurende die negentigerjare drasties verander het (vergelyk paragraaf 2.9). Die stelling wat deur Geisler-Brenstein, Schmeck en Hetherington (1996:73-96) in hierdie verband gemaak word, is baie relevant:

*This concern with 'diversity' is however limited to socio-cultural student activities such as gender, race, sexual orientation, or disability. We feel that psychological aspects of diversity i.e. individual differences in the ways students think, write, solve problems, and go about studying and learning in general, deserve equal attention.*

**d) Politieke faktore**

Die impak van die politieke veranderinge in Suid-Afrika sedert die tagtigerjare (vergelyk paragraaf 2.2) op die akademiese prestasie van studente moet geensins onderskat word nie.

Dit sou baie gerieflik wees om te veralgemeen deur die impak van apartheid en meer spesifiek die impak van die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) (vergelyk



paragraaf 3.3.2) op die onderwysvoorsieningstelsel te blameer vir die chaos waarin skole vanuit agtergeblewe areas en gemeenskappe hulle bevind. Die realiteit is egter dat:

- studente vanuit die agtergeblewe gebiede, op gelyke voet, met studente vanuit die sogenaamde bevoordeelde gebiede op 'n staanplek in die volwasse wêreld kompeteer;
- die oorbrugging van die gaping tussen sekondêre en tersiêre onderwys vir die meeste van die studente vanuit beide bovermelde groeperinge in 'n mindere of meerdere mate 'n traumatiese ervaring is;
- studente vanuit agtergeblewe gebiede nie net die gaping moet oorbrug nie, maar 'n sprong moet maak na 'n andersoortige sosiale sisteem;
- studente wat reeds die sprong suksesvol gemaak het dit nie noodwendig vir 'n nuwe deelnemer makliker maak nie maar eerder moeiliker.

#### e) Sosio-ekonomiese faktore

Met beperkte navorsingsresultate met betrekking tot die sosio-ekonomiese milieu van die student, maak Klopper (1984:31) die stelling dat die sosio-ekonomiese stand van die vader se beroep 'n bydrae kan lewer tot die akademiese sukses van 'n student al dan nie.

Diskriminerende maatreëls (sien paragraaf 4.6.1) het volgens Louw en Edwards (1997:366) ook 'n beduidende invloed gehad op die besoldiging van voorheen benadeeldes wat gelei het tot onder meer:

- 'n negatiewe impak op die materiële vooruitgang van swartes;
- ondervoeding;
- swak behuising met gepaardgaande oorbevolking.

Die impak van bovermelde op die akademiese prestasie van 'n student behoort geensins onderskat te word nie. Tinto (1996:2) stel dit dat die tekort aan genoegsame fondse as een van die hoofredes aangevoer kan word waarom 'n student akademies swak presteer en selfs sy/haar studies staak.



#### 4.4 SAMEVATTING

In die verloop van hoofstuk 4 is:

- faktore wat van 'n student 'n hoë risiko-student maak kortliks bespreek;
- die faktore wat die akademiese prestasie van studente aan tersiêre inrigtings beïnvloed kortliks bespreek en aan die orde gestel;
- daardie akademiese, aanpassings- en omgewingsfaktore, wat vir die doel van hierdie studie, op die akademiese prestasie van 'n student impakteer geïdentifiseer, getabuleer en kortliks bespreek.

In die hieropvolgende hoofstuk word die praktiese uitvoering van 'n behoeftebepaling vir akademiese steungewing aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria, aan die orde gestel deur die:

- prosedure vir die uitvoer van 'n behoeftebepaling kortliks te beskryf;
- funksionele stappe in die sisteembenaderingsmodel kortliks te bespreek en aan die orde te stel;
- metode van ondersoek kortliks te bespreek;
- opstel van die vraelys wat vir die doel van hierdie studie gebruik is aan die orde te stel;
- samestelling van die vraelys te bespreek;
- hantering/verspreiding van die vraelys te beskryf en aan die orde te stel;
- lengte van die vraelys kortliks te bespreek;
- populasie en steekproef te bespreek en aan die orde te stel;
- verwerking van die data te beskryf;
- vraelysresponse te verskaf.

## HOOFSTUK 5

### DIE PRAKTIESE UITVOERING VAN 'N BEHOEFTEBEPALING VIR AKADEEMIESE STEUNGEWING AAN DIE FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSKAPPE, TECHNIKON PRETORIA

#### 5.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Vanuit die literatuur (Kaufman & English, 1979:8; Krüger, 1980:35; Saylor, Alexander & Lewis, 1981:190; De Boer, 1992:53) is dit duidelik dat daar 'n wesentlike verskil in die betekenis en gebruik van die sinonieme begrippe “situasie-analise” en “behoeftebepaling” bestaan wat vervolgens kortliks bespreek word.

Die begrip “situasie-analise” word deur Krüger (1980:35) soos volg gedefinieer:

*... die geheeloorsig oor die terrein wat gedek wil word in 'n bepaalde onderrigsekwens en die daaruitontspringende doelstelling of voorneme met die onderrig.*

Die omvattendheid van 'n situasie-analise is dus daarin geleë dat dit die bestaande sowel as die te bereikte situasie wat deurskou moet word, insluit (Krüger, 1980:35). Die begrip “situasie-analise” is dus 'n allesomvattende en komplekse analitiese proses wat die totale onderwysgebeure omsluit. Dit sluit in al die faktore, ook determinante genoem, naamlik die leerder, die vakwetenskap, die gemeenskap en die opvoedingsfilosofie. Hierdie faktore word op gelyke voet aangespreek binne die totale situasie waarin dit teenwoordig is (Mostert, 1985:48).

Die begrip “behoeftebepaling” word in die literatuur (Kaufman & English, 1979:8; Knoetze, Kachelhoffer & Malan, 1987:10; De Boer 1990:43-46) as 'n onderdeel van 'n situasie-analise beskryf. Derhalwe is dit ondergeskik aan 'n situasie-analise. Dit gaan daarom om spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes te identifiseer. Die begrip “behoeftebepaling” dui verder op die verpraktisering van die begrip “situasie-

analise” deurdat dit toekomstgerig is en die uitval tussen gerealiseerde en verlangde uitkomst bepaal. Die begrip “behoeftebepaling” is dus nie beperk tot bestaande doelwitte nie maar kan in die praktyk aangewend word om nuwe doelwitte vanuit die geïdentifiseerde behoeftes af te lei en dit in prioriteitsvolgorde te plaas (Pratt, 1980:79). Die begrip “behoeftebepaling” is dus kleiner in omvang en sinoniem aan die begrip “needs assessment” wat gedefinieer word as:

*... a formal process which determines the gaps between current outputs or outcomes and required or desired outcomes or outputs; places these gaps in priority order, and selects the most important for resolution (Kaufman & English, 1979:8).*

Die prosedure vir die uitvoering van ‘n behoeftebepaling word vervolgens kortliks beskryf.

## **5.2 PROSEDURE VIR DIE UITVOER VAN ‘N BEHOEFTEBEPALING**

‘n Behoeftebepaling is ‘n deurlopende proses. Dit bestaan uit ‘n rangorde van prosedures wat insluit die identifisering en bekragtiging (of geldigverklaring) van behoeftes en die vasstelling van prioriteite tussen die geïdentifiseerde behoeftes (Pratt, 1980:79).

Die behoeftebepalingsmodel wat geïmplementeer is met die oog op die bepaling van behoeftes rakende akademiese steungewing aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria, is die sisteembenaderingsmodel van Kaufman en English (1979). Hulle beskryf hierdie model as:

*... a formal planning and doing process which intends to identify and meet defined, validated, and justified needs. It includes the identification of problems based upon needs, the determination of solution requirements and the*

*identification of solution alternatives* (Kaufman & English, 1979:346).

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat die sisteembenaderingsmodel geskik is vir die identifisering en oplossing van probleme. Hierdie model bied, volgens Kaufman en English (1979:346), die geleentheid en moontlikheid om te identifiseer, te definieer, te verantwoord, te ontwerp, te implementeer, te evalueer en die sisteme vanaf die vertrekpunt te hersien.

Die sisteembenaderingsmodel word vervolgens in meer besonderhede beskryf.

### **5.2.1 Die funksionele stappe in die sisteembenaderingsmodel**

Die sisteembenaderingsmodel wat ook die probleemfokus-benadering (Kaufman & English, 1979:346) genoem word, sluit in die formele beplanning en uitvoering van 'n proses waarvolgens geldige behoeftes geïdentifiseer en aangespreek moet word. Kenmerkend van die model is dat:

- die beplanning as pragmaties beskou word;
- die probleem eerstens geïdentifiseer word en tweedens daar gepoog word om oplossings te verkry;
- daar vanaf 'n eksterne verwysing (ook genoem referent) wat uniek is, vertrek word (De Boer, 1992:80).

Die sisteembenaderingsmodel word breedvoerig deur De Boer (1992:80-82) beskryf. Weens die belangrikheid vir hierdie studie word die ses funksionele stappe soos van toepassing op die sisteembenaderingsmodel vervolgens kortliks aan die orde gestel.

#### **5.2.1.1 Stap 1 - Die identifisering van probleme aan die hand van behoeftes**

Hierdie eerste funksionele stap van die sisteembenaderingsmodel behels die bepaling van leemtes met betrekking tot die bestaande uitkomst deur vanaf die verlangde uitkomst na die bestaande uitkomst terug te werk. Daarna word die geïdentifiseerde

tekortkominge/leemtes in prioriteitsvolgorde geplaas. Die rede hiervoor is dat die belangrikste tekortkominge/leemtes eerste aangespreek kan word.

#### **5.2.1.2 Stap 2 - Die eise wat gestel word vir die identifisering van alternatiewe oplossings**

Gedurende die tweede funksionele stap van die sisteembenaderingsmodel word die probleemoplossing beplan en die uitvoerbaarheid daarvan bepaal aan hand van die wetenskaplik-verantwoordbare leemtes wat gedurende die verloop van Stap 1 geïdentifiseer is. Die vereistes wat aan die moontlike oplossings gestel word, word geïdentifiseer, waarna alternatiewe oplossings vir 'n spesifieke probleem aan die hand gedoen word.

#### **5.2.1.3 Stap 3 - Die selektering van 'n oplossing**

Die metodes wat gebruik word om 'n geïdentifiseerde probleem op te los, word bepaal deur die beste moontlikhede om die spesifieke probleem op te los. Die belangrikheid dat die middel/metode wat geselekteer word aan die vereistes van meetbaarheid moet voldoen, word beklemtoon.

#### **5.2.1.4 Stap 4 - Die implementering van die geselekteerde metode**

Dit word duidelik gestel dat die meeste benaderings hul vertrekpunt in Stap 4 neem, nadat die behoeftes geïdentifiseer is. Verskeie behoeftebepalingspakkette wat vir hierdie doel aangewend kan word, is beskikbaar. Indien die metodes wat gedurende die verloop van Stap 3 geselekteer is nie beskikbaar is nie, moet die nodige pakkette óf ontwikkel óf aangekoop word en moet personeel in die gebruik daarvan opleiding ontvang.

#### **5.2.1.5 Stap 5 - Formatiewe evaluering**

Die kontinue evaluering van die proses, met ander woorde die voortdurende bepaling of daar aan die verwagte vooropgestelde vereistes voldoen word, is gedurende Stap 5 baie belangrik.

### 5.2.1.6 Stap 6 - Summatiewe evaluering

Gedurende die verloop van Stap 6 vind summatiewe evaluering plaas. Dit behels die finale beoordeling en bepaling van die sukses wat behaal is. Die geselekteerde en spesifieke oplossingsmetode word dus in werking gestel, die sukses daarvan word gemeet en bepaalde leemtes word uitgewys en aangespreek.

Die doel met die uitvoering van die behoeftebepaling vir die onderhawige studie is:

- eerstens om die spesifieke behoeftes en/of leemtes wat negatief inwerk op die akademiese prestasie van alle eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria, te identifiseer;
- tweedens om die geïdentifiseerde behoeftes en/of leemtes te prioretiseer;
- derdens om moontlike oplossings daar te stel wat die akademiese prestasie van die vermelde studente sodanig positief te beïnvloed dat die slaagsyfer verhoog word.

Die beplanningsvennote wat vir die uitvoering van 'n behoeftebepaling vir die onderhawige studie geselekteer is, word vervolgens kortliks bespreek.

### 5.2.2 Beplanningsvennote

Vanuit die literatuur bestaan daar nie eenvormige voorskrifte vir die uitvoering van 'n wetenskaplik-verantwoordbare behoeftebepaling nie, alhoewel dit onder andere impliseer dat die determinante (faktore) wat 'n regstreekse invloed op die betrokke probleem kan uitoefen, geïdentifiseer en beskryf moet word.

Indien 'n algemene behoeftebepaling uitgevoer word, behoort die volgende groepe persone volgens Pratt (1980:81-84) gekonsulteer te word, naamlik:

- (1) *people who have the right to be consulted;*
- (2) *people whom it is politically expedient to consult and*
- (3) *people who have special insight or expertise.*

Aangesien 'n behoeftebepaling die gevolg van 'n situasie-analise is, word die beplanningsvennote wat breë inspraak in die onderwysgebeure moet hê, vanuit die navorsingsliteratuur, gestel as die:

- gemeenskap;
- leerder;
- vakwetenskap (leerinhoud).

'n Vierde beplanningsvennoot, naamlik onderwysfilosofie, moet egter volgens De Boer (1992:55) ingesluit word as 'n beplanningsvennoot en derhalwe maak sy die stelling dat:

*... alle insette wat die mens rakende onderwysgebeure lewer en alle besluite wat daarvoor geneem word, primêr deur die spesifieke filosofie wat onderliggend aanwesig is, beïnvloed word.*

Die feit dat onderwys, en dus ook tersiêre onderwys, 'n sterk vennootskapskarakter vertoon weens onder andere die onderliggende interaksie wat die onderskeie beplanningsvennote met mekaar het, vereis dat 'n situasie-analise as 'n eenheid beplan moet word. Die behoeftebepaling van die onderhawige studie is afgestem op die identifisering van die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat die eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar. Die gemeenskap as beplanningsvennoot word vervolgens kortliks bespreek.

#### **5.2.2.1 Die gemeenskap (insluitend Technikon Pretoria) as beplanningsvennoot**

Die term gemeenskap word in die literatuur beskryf as om aan iets deel te hê saam met 'n ander, dit is dus 'n aantal individue (menslik, dierlik, plantaardig) wat 'n samehorige groep vorm (Ondendal *et al* 1985:265). Om as 'n gemeenskap geklassifiseer te word, moet die lede iets in gemeen hê en word die kultuur van 'n gemeenskap deur Zais, soos aangehaal in De Boer (1992:68), beskryf as die sosiale sement wat bestaan uit die



kenmerkende gewoontes, ideale, houdings, oortuigings en denkwyses van 'n besondere groep, wat in mekaar gevleg en ook interafhanklik is.

Die onderwysvoorsieningstelsel word aan 'n gemeenskap beskikbaar gestel om onder andere in sy mensekragbehoefte te voorsien, die gemeenskap se waardes te onderhou, te bevorder en te aktualiseer. Dit is ook logies dat die gemeenskap sekere toekomsverwagtinge koester wat deur middel van die onderwysgebeure moet realiseer. Dit behoort dus duidelik te wees dat daar 'n noue verband tussen die gemeenskap as beplanningsvenoot en 'n tersiêre onderwysinrigting bestaan.

Volgens De Boer (1992:69) moet dit egter beklemtoon word dat daar nie alleen gekyk moet word na die behoeftes van die leerders in verhouding tot die gemeenskap nie, maar ook na die behoefte van die gemeenskap in verhouding tot die student. Hierdie twee vlakke van behoeftes is soms konvergerend, divergerend of 'n spieëlbeeld van mekaar. Derhalwe vereis die ontleding van die gemeenskap se behoeftes kennis van die sosiale wetenskappe terwyl die ontleding van die individu se behoeftes afhanklik is van kennis rakende die gedragswetenskappe.

Die konstant veranderende behoeftes van die gemeenskap lei eerstens daartoe dat 'n gemeenskap nooit staties bly nie maar deurlopend verander. Tweedens lei dit daartoe dat dié veranderinge 'n hoë prioriteit binne die onderwysgebeure moet geniet ten einde voorsiening te maak vir die bevrediging van die veranderende behoeftes.

Met inagneming van Technikon Pretoria se:

- ontstaan en ontwikkeling (vergelyk paragraaf 2.5);
- missie, visie, hoofsaak en waardestelsel (vergelyk paragraaf 2.6);
- onderwysfilosofie (vergelyk paragraaf 2.7);
- beheerstrukture (vergelyk paragraaf 2.8) en
- groei in studentetal vir die periode 1987-1998 (vergelyk paragraaf 2.9.1)

is dit duidelik dat daar 'n noue verband tussen die gemeenskap en Technikon Pretoria bestaan deurdat die konstant veranderende behoeftes van die gemeenskap bevredig word



deur onder meer 'n bydrae tot die voorsiening van mensekragbehoefes te lewer en ook die gemeenskap se waardes te onderhou, te bevorder en te aktualiseer.

Vervolgens word die leerder as beplanningsvennoot kortliks bespreek.

### **5.2.2.2 Die leerder (student aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria) as beplanningsvennoot**

'n Presiese beskrywing van die grense waar pedagogiese begeleiding (kinderbegeleiding) in andragogiese begeleiding (volwassenebegeleiding) oorgaan is nie moontlik nie deurdat die modale ineengevlegtheid van die mens in sy leefwêreld nie misgekyk kan word nie. Volgens De Boer (1992:57) word daar algemeen aanvaar dat hierdie 'n geleidelike staat van oorgang vanuit die een modus (lewenstydperk) byvoorbeeld laatadolessensie na die volgende, naamlik vroeë volwassenheid is en dat die eerste- of selfs tweedejaarstudent nie summier as 'n volwassene beskou kan word nie.

Vanuit die missie, visie, hooftaak en waardestelsel van Technikon Pretoria (vergeelyk paragrawe 2.5 en 2.6) is dit duidelik dat die algemene vorming van 'n individu tot 'n verantwoordelike, ewewigtige volwasse mens een van die hooftake van Technikon Pretoria is. Die klem word dus nie net op die aanleer van suiwer akademiese kundighede en vaardighede geplaas nie, maar ook op die aanleer van lewensvaardighede (*life skills*) wat nodig is om in 'n komplekse samelewing te oorleef.

Weens onderlinge verskille tussen technikonstudente, byvoorbeeld aanleg, belangstelling, beroepsgerigtheid, gemotiveerdheid en intelligensie waarmee hulle hul tersiêre (teknikon-) onderwys aanpak is dit nie moontlik om 'n akkurate beskrywing van hulle te gee nie. Die algemene kenmerke van die teikengroep is in die volgende hoofstukke vervat:

- ♦ In hoofstuk 2, paragrawe 2.9.1 - 2.9.6 en 2.10 word statistiese gegewens rakende Technikon Pretoria en die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe verskaf en die volgende aan die orde gestel, naamlik die:

- verandering in die profiel van die studentepopulasie te Technikon Pretoria;
  - onderverdeling, per fakulteit en kampus, van die studentetal, te Technikon Pretoria, vir 1998;
  - aantal registrasies per studierigting, te Technikon Pretoria, vir 1998;
  - slaagsyfer, te Technikon Pretoria, vir 1997;
  - kwalifikasies toegeken aan Technikon Pretoria gedurende 1997;
  - profiel van die studentepopulasie aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe.
- ◆ Hoofstuk 5, paragraaf 5.4.1, vervat statistiese gegewens rakende die persoonlike besonderhede van die respondente. Die volgende kenmerke word aan die orde gestel is, naamlik die:
- persoonlike inligting, met ander woorde geslagsverdeling, ouderdomverspreiding, inskrywingstatus, gebied van herkoms en etniese samestelling;
  - gesinsagtergrond, met ander woorde grootte van gesin, huwelikstatus van ouers/voogde en vlak van onderwys en/of opleiding van die ouers/voogde;
  - sosio-ekonomiese status, met ander woorde die tuiste terwyl respondent studeer, vervoer wat van en na die kampus gebruik word, vereffening van studiegelde en die beskikbaarheid van fondse om voorgeskrewe studiemateriaal aan te koop;
  - persepsie van respondent of hy/sy die kursus waarvoor geregistreer is binne die voorgeskrewe minimum tydperk sal voltooi;
  - persepsie oor die moontlikheid om werk, na afstudering te kry, binne die beroepsfeer waarbinne die respondent onderwys en opleiding ontvang het.
- ◆ Paragraaf 5.5, verskaf statistiese gegewens rakende die respondent se sekondêre skoolfase. Die volgende kenmerke word onder meer aan die orde gestel, naamlik die:

- jaar waartydens die matrikulasie-eksamen afgelê is;
- matriekprestasie vir 1996.

Vervolgens word die onderwysfilosofie as beplanningsvennoot kortliks bespreek.

### 5.2.2.3 Die onderwysfilosofie (van Technikon Pretoria) as beplanningsvennoot

Die onderwysfilosofie vir die technikonwese, in Suid-Afrika, wat dus alle teknikons omsluit, is gedokumenteer in onder meer die volgende bronne:

- Departement van Nasionale Opvoeding (NASOP 02-118), naamlik **Nasionale Opvoedingsbeleid. 'n Onderwysfilosofie vir Technikonwese**, 1988: 26-31;
- Departement van Nasionale Opvoeding (NASOP 02-150), naamlik **Vereistes vir Nasionale onderrigprogramme aan Teknikons**, 1988:4-10;
- die onderskeie missies van die volgende teknikons in Suid-Afrika, naamlik Border, Kaapstad, ML Sultan, Natal, Noord-Gauteng, Port Elizabeth, Pretoria, SA, Skiereiland, Vaaldriehoek, Vrystaat en Witwatersrand.

Die onderwysfilosofie van die technikonwese in Suid-Afrika het sy beslag gekry in 'n adviesraad van die minister van Nasionale Opvoeding wat slegs die breë riglyne vir alle aspekte van technikononderwys daargestel. Alle teknikons opereer egter steeds bestuursmagtig en akademies outonoom.

In die lig hiervan het die personeel van Technikon Pretoria, onder voorsitterskap van die Adjunk-Visekanselier (Akademies), prof NP du Preez, 'n eie onderwysbeleid geformuleer wat breedvoerig beskryf word in paragraaf 2.7 van hierdie studie. Vervolgens word die vakwetenskap, ook genoem die leerinhoud, as beplanningsvennoot beskryf.

#### 5.2.2.4 Die vakwetenskap (leerinhoud en lewensvaardighede) as beplanningsvennoot

Tyler, soos aangehaal in De Boer (1992:66), omskryf die begrip leerinhoud as “... *body of knowledge*”. Vir die doeleindes van hierdie studie word met vakwetenskap egter meer bedoel as net blote kennis (*body of knowledge*). Dit sluit ook aspekte soos entrepreneurskap, informasie- en kommunikasietegnologie, navorsing en ontwikkeling werksetiek/beroepsetiek in, wat breedvoerig bespreek word in paragraaf 2.7 van hierdie studie.

Met inagneming van die kwalifikasiestruktuur van die technikonwese (vergelyk paragraaf 2.3) is dit duidelik dat teknikons ‘n wye verskeidenheid van beroepgefokuse onderrigprogramme op tersiêre vlak aanbied. Die tersiêre vlak van aanbieding vereis dat sekere minimum bekwaamhede en ander opleidingspotensialiteite, byvoorbeeld vaardighede en gesindhede van technikonstudente verwag word. Dit hou in dat die student ook in die algemeen gevorm moet word. Hierdie algemene vorming impliseer dat die student meer as net akademies gevorm moet word. Vorming met betrekking tot onder meer sosiaal aanvaarbare gedrag, die kweek van positiewe gesindhede, die nastrewing van bepaalde waardes en etiese kodes, asook norme en standaarde behoort deel te vorm van enige leerprogram. Die Wet op die Kwalifikasie Owerheid (Wet 58 van 1995), soos bespreek in paragraaf 2.2.10, het onder meer tot gevolg dat die aanleer van lewensvaardighede (*life skills*) nie meer verskans hoef te wees in die sogenaamde *hidden curriculum* nie, maar deel is en vorm van die hoofstroom akademiese aktiwiteite. Nie net moet die aanleer van lewensvaardighede ‘n integrale deel van die kurrikulum wees nie, maar behoort dit vervat te wees in die onderwysfilosofie van ‘n opvoedkundige inrigting, soos dit wel die geval is met Technikon Pretoria (vergelyk paragrawe 2.6 en 2.7).

Die tekort aan sekere lewensvaardighede is deur die studente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria geïdentifiseer. Hulle persepsies ten opsigte van verskillende aspekte word in bepaalde paragrawe vervat:



- paragraaf 5.5.5 handel oor die respondente se aanduiding van die lewensvaardighede waarvoor sekondêre onderwys hulle nie vir tersiêre onderwys voorberei het nie;
- paragraaf 5.6.1 rapporteer oor die respondente se beleving van 'n gaping tussen sekondêre en tersiêre onderwys;
- paragraaf 5.6.2 gee die respondente se persepsie ten opsigte van hul tevredenheid met die akademiese oriënteringsprogram te Technikon Pretoria weer;
- paragraaf 5.6.3 dui aan wat die respondente se reaksie was ten opsigte van daardie lewensvaardighede wat hulle graag in 'n akademiese oriënteringsprogram aangespreek sou wou hê;
- paragraaf 5.7 rapporteer oor die respondente se identifisering van tekortkominge met betrekking tot studievaardighede en -tegnieke;
- paragraaf 5.8 rapporteer oor die respondente se identifisering van al die faktore wat volgens hulle op hul akademiese prestasie impakteer.

Vervolgens word die vraelys wat as navorsingsinstrument is, aan die orde gestel.

### **5.3 DIE VRAELYS AS NAVORSINGSINSTRUMENT**

Die navorser het besluit om die vraelys as navorsingsinstrument te selekteer en wel om die volgende redes:

- die reikwydte van 'n vraelys;
- die feit dat 'n verteenwoordigende steekproef getrek kan word;
- die statistiese hanteerbaarheid van 'n vraelys;
- die navorser word in staat gestel om geldige uitsprake te kan maak.

Die proses wat deur die navorser in die opstel van die vraelys gevolg is, word vervolgens aan die orde gestel.

### 5.3.1 Die opstel van die vraelys

Na aanleiding van 'n studie van vroeëre en kontemporêre literatuur (vergelyk hoofstuk 2, 3 en 4) sowel as die voer van ongestruktureerde onderhoude met onder meer:

- eerstejaarstudente, dosente, departementshoofde en die Dekaan van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria;
- kundiges op die gebied van akademiese steungewing aan studente en dosente;
- navorsingkundiges;

is spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes geïdentifiseer en in prioriteitsvolgorde geplaas. Vir hierdie doel is van 'n frekwensietabel gebruik gemaak waarin die sestien belangrikste probleme wat deur die beplanningsvennote geïdentifiseer is, in prioriteitsvolgorde geplaas is, en wel soos volg:

- onkunde met betrekking tot die algemene reëls en regulasies van Technikon Pretoria;
- hoë werkslading en vinnige tempo van tersiêre studies;
- studiemetodes en -tegnieke;
- verskille in onderrigmetodiek tussen sekondêre en tersiêre onderwys;
- ontoereikende akademiese oriëntering by die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria;
- eksamenmetodes en -tegnieke;
- ontoereikende akademiese steungewing en -ontwikkeling vir studente en dosente te Technikon Pretoria;
- klasboikotte (studente-onrus en wegblyaksies);
- rekenaargeletterdheid;
- spanning en stres;
- finansiële probleme;
- taalbeleid van Technikon Pretoria;
- ontoereikende beroepsoriëntering/-voorligting;



- aanpassingsprobleme by Technikon Pretoria;
- ander kulture, gelowe en etniese groeperinge;
- kommunikasievaardighede en -tegnieke.

Hierdie spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur die beplanningsvennote geïdentifiseer is, is as basis gebruik vir die opstel van 'n konsepvraelys. Hierdie konsepvraelys is versprei onder kundiges (sien Bylaag 4) wat hul insette gelewer het met die oog op die verfyning van die vraelys. Na afloop van drie rondtes insette is die finale konsepvraelys aan die Navorsingskomitee van Technikon Pretoria ingedien op 30 Maart 1997 vir hul goedkeuring en toestemming om die vraelys aan Technikon Pretoria te versprei. Die goedkeuring en toestemming tot verspreiding is op 30 April 1997 van die Adjunk-Visekanselier (Navorsing en Strategiese Inisiatiewe), wat ook die voorsitter van die vermelde komitee is, verkry.

Alle insette is as ewe belangrik beskou en in die volgende kategorieë geklassifiseer. Dit het betrekking op:

- die formaat en nommering;
- die kodifisering;
- die herformulering van vrae ten einde alle onduidelikheid uit die weg te ruim;
- die byvoeging van vrae om response op sekere aspekte verder te nuanseer ten einde 'n duideliker beeld te verkry;
- die weglating en kombinerings van vrae ten einde die vraelys so kort as moontlik te hou;
- die inbou van kontrolevrae waardeur die response op twee vrae met mekaar vergelyk kan word om die eerlikheid van die respondent te kan meet;
- korrekte taalgebruik, sodat die Afrikaanse en Engelse weergawe van die vraelys dieselfde lees en beteken;
- taalversorging van die hele dokument.

Na afloop van die goedkeuring wat verkry is vanaf die Navorsingskomitee, is die vraelys na professionele drukkers geneem en is 1 300 vraelyste gedruk.



Die samestelling van die vraelys word vervolgens aan die orde gestel.

### 5.3.2 Samestelling van die vraelys

Volgens Landman en Van der Merwe (1988:1) bestaan daar drie soorte vraelyste waarvan gebruik gemaak kan word, naamlik:

- die groepsvraelys;
- die onderhoudsvraelys (onderhoudskedule);
- die versendingsvraelys (posvraelys).

Vanuit die voorafvermelde drie tipes het die skrywer die gestruktureerde groepsvraelys geselekteer weens onder meer die praktiese implikasies en beskikbaarheid van die respondente (teikengroep).

Die finaal gedrukte vraelys (Bylaag 2) bestaan uit 'n Afrikaanse en Engelse weergawe wat in boekvorm gedruk is, en wat onderverdeel is in vyf afdelings, 56 vrae en 'n totaal van 176 veranderlikes wat gemeet word. Elk van die onderskeie afdelings word vervolgens afsonderlik bespreek.

#### 5.3.2.1 AFDELING A - Persoonlike besonderhede (Vraag 1-15)

Met hierdie afdeling van die vraelys is beoog om relevante persoonlike inligting rakende die respondente sowel as hul persoonlike omstandighede in te win.

- Vrae 1, 2, 7, 11 en 15 het ten doel om die respondente se geslag, ouderdom, status van inskrywing (voltyds of deelyds), gebied van herkoms en bevolkingsgroep (vergelyk paragrawe 4.6.3 en 4.6.4) vas te stel.
- Vrae 3-5 het ten doel om meer duidelikheid rakende die gesinsagtergrond (vergelyk paragraaf 4.6.1) van die respondente te bekom deurdat navraag gedoen word rakende die grootte van die gesin (aantal broers en/of susters), die vlak van onderwys/opleiding van die ouers/voogde sowel as hul huwelikstatus.





- Vrae 6-10 het ten doel om die sosio-ekonomiese status (vergelyk paragraaf 4.6.2) van die respondente te bepaal deurdat navraag gedoen word rakende die respondente se woonplek terwyl hulle studeer, die tipe vervoer wat van en na die kampus gebruik word, die wyse waarop studiegelde vereffen gaan word en of die respondente oor genoegsame fondse beskik om die voorgeskrewe studiemateriaal, byvoorbeeld handboeke en sakrekenaar, aan te koop.
- Vrae 11 en 12 het ten doel om vas te stel wat die impak van die persoonlike aanpassingsfaktore (vergelyk paragraaf 4.5.2) op die respondente se persepsie rondom die suksesvolle voltooiing van hulle kursusse binne die voorgeskrewe minimum tydperk is.
- Vraag 14 het ten doel om vas te stel tot watter mate die respondente van mening is dat hulle sonder veel moeite, binne die beroepsfeer waarvoor hulle onderwys ontvang het in 'n betrekking aangestel sal word (vergelyk paragraaf 4.4.5).

### **5.3.2.2 AFDELING B - Sekondêre skoolfase (Vraag 16-22)**

Hierdie afdeling van die vraelys is daarop gemik om te bepaal in watter mate sekondêre onderwys die respondente vir tersiêre onderwys voorberei het.

- Vrae 16-18 het ten doel om die vlak van vorige akademiese prestasie (vergelyk paragraaf 4.4.3) van die respondente te bepaal deurdat navraag gedoen word rakende die jaar waarin hulle gematrikuleer het, die toepaslikheid van matrikulasievakke en simbole met betrekking tot die bepaalde kursus waarvan die respondente geregistreer is en of hulle universiteitsvrystelling verwerf het.
- Vrae 19-21 het ten doel om die respondente se belangstelling (vergelyk paragraaf 4.4.4) in die kursus waarvoor hulle geregistreer is, die mate van beroepsoriëntering (vergelyk paragraaf 4.4.5) waaraan die respondente blootgestel is, sowel as die individu en ander faktore wat die grootste impak met betrekking tot die keuse van 'n studierigting uitgeoefen het, te bepaal.
- Vraag 22 het ten doel om vas te stel in watter mate sekondêre onderwys die respondente vir tersiêre onderwys voorberei het (vergelyk paragrawe 4.4.6 en 4.5.1).

### 5.3.2.3 AFDELING C - Technikon Pretoria (Vraag 23-34)

Met hierdie afdeling van die vraelys is beoog om te bepaal wat die persepsie van die respondente is met betrekking tot ervaringe opgedoen in die eerste vyf maande van die akademiese jaar ten opsigte van hul studies.

- Vrae 23-25 het ten doel om te bepaal of daar volgens die respondente 'n gaping tussen sekondêre en tersiêre onderwys (vergelyk paragraaf 4.5.1) bestaan en wat die redes daarvoor sou wees.
- Vrae 26-30 het ten doel om vas te stel of die respondente akademiese oriëntering aan Technikon Pretoria ontvang het, wat die tydsduur van die akademiese oriënteringsprogram (indien enige) was, en of hulle die akademiese oriënteringsprogram (indien enige) as voldoende beskou. Die respondente moes vervolgens daardie aspekte wat hulle graag in 'n akademiese oriënteringsprogram ingesluit sou wou hê, aandui en verder 'n keuse ten opsigte van 'n verpligte akademiese oriënteringsprogram aan Technikon Pretoria uitoefen.
- Vrae 31-34 het betrekking op die kampuskultuur (vergelyk paragraaf 4.6.5) en is daarop gemik om vas te stel of al die voorgeskrewe handboeke en studiemateriaal op kampus verkrygbaar is, of die respondente bekend is met die prosedures ten einde probleme en/of griewe op te los, en of hulle daarvan gebruik maak al dan nie. Daarna moes die respondente wat negatief geantwoord het, redes verskaf.

### 5.3.2.4 AFDELING D - Studiemetodes en -tegnieke (Vraag 35-54)

Hierdie afdeling van die vraelys is daarop gemik om te bepaal in watter mate die respondente kennis dra van studiemetodes en -tegnieke (vergelyk paragraaf 4.4.6) en dit werklik in die praktyk toepas.

- Vrae 35-37 het ten doel om te bepaal hoe gereeld die respondente studeer, waar hulle studeer en hoeveel ure hulle per week studeer.
- Vrae 38-41 het ten doel om te bepaal of die respondente vir kontakssessies of leergeleenthede voorberei, of die voorbereiding skriftelik gedokumenteer word al



dan nie, en of die respondente die geleentheid gebied word om vrylik vrae aan die dosent te stel. Die respondente wat negatief geantwoord het, is die geleentheid gebied om redes te verskaf.

- Vraag 42 het ten doel om te bepaal of die respondente op hulle eie studeer, en of samewerking met ander tydens die leerproses plaasvind.
- Vrae 43-46 het ten doel om te bepaal of die respondente volgens 'n vooraf opgestelde studierooster studeer, of daar tydens een studiesessie aandag aan meer as een vak gegee word, hoe lank hulle studeer alvorens 'n breek/pouse/rustydperk geneem word, en of hulle van opsommings gebruik maak terwyl hulle studeer.
- Vrae 47-49 het ten doel om te bepaal of die respondente bekend is met tegnieke vir die beantwoording van 'n vraestel/toets (spasiëring, nommering, ensovoorts), en of respondente soms twyfel oor wat presies verwag word met die beantwoording van 'n vraag. Die respondente wat wel soms hieroor twyfel, is verder versoek om hul response te motiveer.
- Vraag 50 het ten doel om te bepaal of die respondente ál die leerinhoud of slegs gedeeltes daarvan vir 'n eksamen of toets bestudeer.
- Vrae 51 en 52 het ten doel om te bepaal of die respondente genoegsame geleentheid gebied word om tydens 'n kontakssessie notas te kan afneem. Die respondente wat negatief geantwoord het, is versoek om redes te verskaf.
- Vrae 53 en 54 het ten doel om te bepaal wat die respondente se persepsie is rakende die standaard van die praktikumtoerusting/-fasiliteite sowel as die hulp/ondersteuning wat hulle van dosente ontvang.

### **5.3.2.5 AFDELING E - Algemeen (Vraag 55-56)**

Vrae in hierdie afdeling is daarop gemik om te bepaal watter aspekte/faktore 'n negatiewe invloed op die akademiese prestasie van die respondente uitoefen. In vraag 55 is die navorsing wat uitgevoer is as basis geneem om soveel aspekte as moontlik (vergelyk paragrawe 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 en 4.6) wat 'n impak op die akademiese prestasie van 'n eerstejaargestudent kan hê, te lys. Die opdrag aan die respondente was om aan te dui watter van die 54 gelyste faktore, na hul mening wel 'n negatiewe impak op hul akademiese prestasie uitoefen. Die laaste vraag het aan die respondente die geleentheid

gebied om enige ander faktor wat 'n negatiewe impak op hul akademiese prestasie mag uitoefen, te vermeld.

Die voorafgaande bevestig dat elk van die voorafvermelde vyf afdelings verder verfyn is, deur gebruik te maak van gestruktureerde vrae. Elke afsonderlike afdeling is as 'n afsonderlike vraagkategorie hanteer, ten einde die kwantifisering van die respondente se antwoorde en statistiese verwerking daarvan te vergemaklik.

Die tipe vrae wat in die vraelys gebruik is word vervolgens ontleed.

### **5.3.3 Ontleding van die tipe vrae wat in die vraelys gebruik is**

Landman en Van Der Merwe (1988:5) stel dit dat 'n vraelys 'n "verteenwoordigende vraelys" sal wees indien die volgende twee soorte vrae, naamlik gestruktureerde (meervoudige-keuse- of geslote-) vrae en ongestruktureerde (oop-) vrae daarin sou voorkom. By elk van die vermelde twee kategorieë kom 'n aantal tipes vrae voor:

#### **a) Gestruktureerde vrae**

- Die digotome vraag vereis dat 'n respondent 'n keuse tussen twee moontlikhede moet uitoefen.
- Die meervoudige-keusevrae vereis dat die opsteller van die vraelys die moontlike response/antwoorde in betreklik vaste kategorieë onderverdeel en dat 'n respondent slegs een daarvan mag selekteer.
- Die geskaleerde vraag vereis van 'n respondent om sy/haar keuse te maak deur 'n sekere punt op 'n gegewe skaal te selekteer.

#### **b) Ongestruktureerde vrae**

- Die invulvraag bevat 'n spasie waarin die respondente hulle antwoorde/response kan invul.
- Die oopvraag bevat voldoende spasie waarin die respondente in hul eie formulering en bewoording die vraag kan beantwoord. Geen keuses word verskaf nie.

Indien die 56 vrae en 176 veranderlikes wat in die vraelys gestel is aan die hand van die voorafvermelde ontleed word, kan verklaar word dat die vraelys verteenwoordigend is van die moontlike tipes vrae, soos uit die volgende duidelik blyk:

- Soveel as 49 van die vrae is vooraf gekodifiseerde vrae waar die respondent slegs 'n kruisie moes maak oor 'n nommer wat die antwoord van sy/haar keuse verteenwoordig.
- Sewe vrae is “oopvrae” waar die respondent die geleentheid gebied is om in sy/haar eie woorde te reageer en dus die vryheid gehad het om die antwoord te formuleer soos hy/sy goed dink. Die oopvrae het aan die respondent die geleentheid gebied om spesifieke probleme wat hy/sy ervaar, te identifiseer, en self moontlike aanbevelings of oplossings vir die probleme aan die hand te doen en/of voor te stel.
- Ses van die veranderlikes kan geklassifiseer word as invulvrae.
- Sewe van die veranderlikes kan geklassifiseer word as oopvrae.
- Soveel as 128 van die veranderlikes kan geklassifiseer word as digotome vrae.
- Altesaam 30 van die veranderlikes kan geklassifiseer word as meervoudige-keusevrae.
- Vyf van die veranderlikes kan geklassifiseer word as geskaleerde vrae.

Die hantering en verspreiding van die vraelys word vervolgens bespreek.

#### **5.3.4 Hantering en verspreiding van die vraelys**

In samewerking met die betrokke Dekaan en Departementshoofde is toegang tot die lesinglokale, tydens normaal geskeduleerde kontaksessies verkry, en kontak met alle eerstejaarstudente van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe gemaak. Die vraelyste is aan al die eerstejaarstudente verbode aan die Fakulteit wat kontaksessies bygewoon het gedurende die periode 13-23 Mei 1997 versprei. Die skedule vir die verspreiding van die vraelyste word in tabel 9 weergegee.



TABEL 9

## SKEDULE VAN VRAELYSVERSPREIDING

NASIONALE DIPLOMA	KODE	DATUM	TYD	AANTAL RESPONDENTE
Werkstudie	W	13 Mei	09:00	31
Bemarking	B	13 Mei	14:00	45
Bemarking	B	13 Mei	15:20	90
Bedryfsingenieurswese	I	14 Mei	10:40	97
Produksiebestuur	U	14 Mei	12:40	62
Aankoopbestuur	A	15 Mei	10:00	24
Publieke Administrasie	P	15 Mei	12:00	109
Personeelbestuur	L	20 Mei	13:20	85
Rekeningkunde	R	21 Mei	08:00	129
Rekeningkunde	R	21 Mei	14:00	107
Personeelbestuur	L	23 Mei	11:20	60

Die navorser het met behulp van transparante aan elke afsonderlike groep verduidelik wat die doel met die ondersoek is en wat van respondente verwag word. Daarna is die vraelyste uitgedeel, en die respondente is sonder 'n tydsbeperking die geleentheid gebied om die vraelys in Afrikaans of Engels te voltooi. Na voltooiing is die vraelyste by die deur ingeneem en die totale aantal vraelyste ontvang is met die klasbywoning gekorreleer. In geen een van die gevalle was daar 'n afwyking nie, met ander woorde al die vraelyste wat uitgedeel was, is weer terug ontvang.

Die lengte van die vraelys word vervolgens bespreek.

### 5.3.5 Lengte van die vraelys

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat 'n eenvoudige en kort vraelys tot verhoogde respons lei. Gilmore, Campbell en Becker (1989:29) sien die beperking wat geplaas word op die tipe en hoeveelheid vrae wat in 'n vraelys gebruik kan word as 'n definitiewe nadeel. Gesien in die lig daarvan dat die vraelys (Bylaag 2) bestaan uit 56 vrae en dat 176 veranderlikes gemeet word, is die vraelys te lank. Op grond van die feit dat die vraelys 'n groepsvraelys is, die vraelys onder gekontroleerde omstandighede versprei en terug ontvang is en daar geen tydsbeperking op die invul van die vraelys geplaas is nie, kan dit gestel word dat die betroubaarheid van die resultate nie nadelig beïnvloed is deur die groot aantal vrae of veranderlikes wat onderskeidelik gevra en gemeet word nie.

Die populasie en steekproef word vervolgens bespreek.

### 5.3.6 Die populasie en steekproef

Die doel van die behoeftebepaling wat uitgevoer is, was om spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe ervaar word, te identifiseer.

Daar is ook gepoog om alle geregistreerde voltydse eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria te betrek (vergeelyk paragraaf 5.4). Dit moet egter duidelik gestel word dat geen een van die respondente vooraf bewus was of kennis gedra het van die feit dat daar binne die bestek van 'n bepaalde periode 'n vraelys ingevul gaan word nie. Die afleiding kan dus gemaak word dat geen een van die moontlike respondente doelbewus die besluit kon neem om nie die betrokke kontakssessie by te woon ten einde nie die vraelys in te vul nie.

Soos gesien kan word uit die verspreidingskedule (Tabel 9) is die vraelys aan die respondente versprei nadat hulle vir 'n periode van vyf en 'n halwe maand blootgestel was aan technikononderwys.

Die totale populasie bestaan uit 1 118 geregistreerde, eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria (N=1 118). Die vraelys is deur 839 respondente voltooi, wat 'n persentasie van 75.04% verteenwoordig. Soveel as 35 vraelyste was as gevolg van verskeie faktore bedorwe en derhalwe nie bruikbaar nie. Die aantal bruikbare vraelyste is 804. Dit verteenwoordig 95.83% in terme van die 839 voltooide vraelyste.

Deurdat die terugvoer (aantal bruikbare vraelyste) van 71.91% volgens Gilmore *et al*, (1989:164) as baie goed beskou kan word, was dit nie vir die navorser nodig om van enige opvolgtegnieke gebruik te maak nie. Die aantal bruikbare vraelyste is derhalwe 804 (n=804).

Die verwerking van die ingesamelde data word vervolgens aan die orde gestel.

### **5.3.7 Verwerking van die data**

Die voltooide vraelyste se response is deur die navorser gekodeer. Departementshoofde het versoek dat die resultate ook per departement beskikbaar gestel moet word, sodat dit met dié van die Fakulteit ingeheel vergelyk kon word. Derhalwe was dit noodsaaklik dat die onderskeie diplomagroepe volgens kodes geklassifiseer word. Die kode wat vir elk van die diplomagroepe gebruik is, kan gesien word in tabel 9.

Die sewe oopvrae is soos volg deur die skrywer gekodeer:

- eerstens is al die response tot elke oopvraag afsonderlik gelys;
- tweedens is kategorieë geskep waarin ooreenstemmende response sinvol saam gegroepeer kon word;
- derdens is elk van die response volgens die opgestelde kategorieë gekodeer.

Elk van die sewe oopvrae en hul toegekende kategorieë word vervolgens gelys en aan die orde gestel.



### 5.3.7.1 Oopvraag 1 - Vraag 13

Vraag 13 is 'n opvolgvraag van vraag 12 en word soos volg opgesom:

*Daar word van die respondent verwag om redes te verskaf waarom hy/sy dink dat hy/sy binne die voorgeskrewe minimum tydperk/nie binne die minimum voorgeskrewe tydperk nie sy/haar studies sal voltooi/nie sal voltooi nie.*

Vanuit al die vraelyste was dit moontlik om die response in die volgende vier kategorieë te verdeel, naamlik:

- Kategorie 1** Respondent voel dat hy/sy die studies binne die voorgeskrewe minimum tydperk sal voltooi weens die feit dat hy/sy so gou moontlik wil afstudeer ten einde onafhanklik te kan wees.
- Kategorie 2** Respondent voel dat hy/sy die studies binne die voorgeskrewe minimum tydperk sal voltooi omdat hy/sy nie ouers/voogde/familie se gelde of 'n beurs en lening wil mors nie.
- Kategorie 3** Respondent blameer die tekort aan fondse en die noodgedwonge staking van sy/haar studie as die rede waarom hy/sy nie binne die voorgeskrewe minimum tydperk van 3 jaar sy/haar studies gaan voltooi nie.
- Kategorie 4** Respondent blameer die predikaat wat hom/haar verhoed om toelating tot die eksamen te verkry as die rede waarom hy/sy nie binne die voorgeskrewe minimum tydperk van 3 jaar gaan afstudeer nie.

### 5.3.7.2 Oopvraag 2 - Vraag 23

Vraag 24 is 'n opvolgvraag van vraag 23 en word soos volg opgesom:

*Daar word van die respondent verwag om redes te verskaf waarom hy/sy voel dat daar 'n gaping tussen sekondêre en tersiêre onderwys bestaan.*

Vanuit al die vraelyste was dit moontlik om die response in die volgende vyf kategorieë te verdeel, naamlik:

**Kategorie 1** Baie werk en vinnige tempo waarteen werk afgehandel word by die Technikon.

**Kategorie 2** Die feit dat technikononderwys die teorie en praktyk kombineer.

**Kategorie 3** Die bitter min tot geen persoonlike aandag wat studente vanaf die dosente en die sisteem ontvang.

**Kategorie 4** Die negatiewe impak van die sosiale, kulturele en sportaktiwiteite.

**Kategorie 5** Die tekort aan selfdisipline, die afwesigheid van die ouers/voogde en gepaardgaande toesig, die feit dat 'n respondent as student kan maak wat hy/sy wil, die nuwe vryheid wat die student eervaar en geen persoonlike druk.

### 5.3.7.3 Oopvraag 3 - Vraag 34

Vraag 34 is 'n opvolgvraag van vraag 33 en word soos volg opgesom:

*Die respondent word versoek om redes te verskaf waarom hy/sy nie van die bestaande prosedures gebruik maak om aandag te skenk aan probleme wat eervaar word en/of bestaande griewe nie.*

Vanuit die vraelyste was dit moontlik om die response in die volgende vier kategorieë te verdeel, naamlik:

**Kategorie 1** Dit help nie om te kla nie, want daar word in elk geval geen aksie geneem nie.

**Kategorie 2** Swart, kleurling- en Indiërstudente voel nie gemaklik nie en sien nie hul weg oop om by blanke dosente te gaan kla nie. Die hoofredes wat aangedui word, is die kulturele verskille en agtergronde.

**Kategorie 3** Respondente is nie gemaklik met die bestaande prosedures en riglyne nie en reken dat dit eensydig opgestel is, sonder enige insette vanaf die studente.

**Kategorie 4** Respondente beskik nie oor genoegsame vertroue in hul medemens om probleme met 'n ander te bespreek nie.

#### 5.3.7.4 Oopvraag 4 - Vraag 41

Vraag 41 is 'n opvolgvraag van vraag 40 en word soos volg opgesom:

*Daar word van die respondent verwag om redes te verskaf waarom hy/sy nie vrylik die geleentheid het om in die klas vrae aan die dosent te stel nie.*

Vanuit die vraelyste was dit moontlik om die response in die volgende twee kategorieë te verdeel, naamlik:

**Kategorie 1** Die dosent is onbeskof, het 'n swak gesindheid, is onvriendelik en laat jou minderwaardig voel as jy dit waag om 'n vraag te vra.

**Kategorie 2** Dosente is kort van humeur.

### 5.3.7.5 Oopvraag 5 - Vraag 49

Vraag 49 is 'n opvolgvraag van vraag 48 en word soos volg opgesom:

*Daar word van die respondent verwag om redes te verskaf waarom hy/sy soms twyfel oor "dit wat verwag word" in 'n vraag tydens 'n toets en/of eksamen.*

Vanuit die vraelyste was dit moontlik om die response in die volgende vier kategorieë te verdeel, naamlik:

**Kategorie 1** Die vrae wat gestel word is dubbelsinnig.

**Kategorie 2** Die respondent verstaan en begryp nie die woorde wat in die formulering van die vraag gebruik is nie.

**Kategorie 3** Die respondent weet nie wat die dosent van hom/haar verwag nie.

**Kategorie 4** Die vrae wat in klastoetse, take, werksopdragte en die eksamen gebruik word, verskil deurdat die maklikes in die klastoetse, take en werksopdragte en die moeilikes in die eksamen gevra word.

### 5.3.7.6 Oopvraag 6 - Vraag 52

Vraag 52 is 'n opvolgvraag van vraag 51 en word soos volg opgesom:

*Daar word van die respondent verwag om redes te verskaf waarom hy/sy nie notas kan neem tydens die verloop van 'n lesing nie.*

Vanuit die vraelyste was dit moontlik om die response in die volgende vyf kategorieë te verdeel, naamlik:



- Kategorie 1** Die respondent kan nie gelyktydig luister en skryf nie.
- Kategorie 2** Respondente beweer dat hulle nie die dosent kan hoor nie.
- Kategorie 3** Die taalkwessie, met ander woorde die respondent verstaan nie die dosent nie.
- Kategorie 4** Respondente sukkel om te konsentreer en het dus nie die tyd om te skryf nie.
- Kategorie 5** Die dosent lees uit die voorgeskrewe handboek, derhalwe is dit nie nodig om notas te neem nie.

#### 5.3.7.7 Oopvraag 7 - Vraag 56

*Die respondent is gevra om enige ander aspekte/faktore te meld wat sy/haar akademiese prestasie en vordering negatief beïnvloed.*

Vanuit die vraelyste was dit moontlik om die response in die volgende twaalf kategorieë te verdeel, naamlik:

- Kategorie 1** Swak en onbeskofte houdings en gesindhede teenoor swart studente deur die blanke dosente.
- Kategorie 2** Dosente wat ongeduldig en kort van humeur is.
- Kategorie 3** Dosent gee onderrig in Afrikaans, terwyl die hele groep studente Engelssprekend en oorwegend swart is. Dosent maak gebruik van 'n Afrikaanse voorgeskrewe handboek, terwyl die meerderheid van die studente Engelssprekend is.
- Kategorie 4** Dosent gee onderrig in Engels, terwyl die hele groep studente Afrikaanssprekend en oorwegend blank is. Dosent maak gebruik van

voorgeskrewe boek wat net in Engels beskikbaar is, terwyl die meerderheid studente Afrikaanssprekend is.

- Kategorie 5** Respondent is eensaam en studeer alleen.
- Kategorie 6** Respondent is honger, moeg, arm en kry geen ondersteuning van sy/haar ouers of voogde nie.
- Kategorie 7** Respondent beskik nie oor die energie om te studeer nie.
- Kategorie 8** Respondente wat die lesings willekeurig ontwig deur byvoorbeeld laat te kom, te dobbel terwyl die lesing aan die gang is, in te loer by lesinglokale en hul vriende te roep om die lokaal te verlaat.
- Kategorie 9** Die gebrek aan respek vir dames oor die kleurgrens heen.
- Kategorie 10** Rassistiese dosente.
- Kategorie 11** Respondente sien die dosent as apaties weens die feit dat die dosent nie deelname en betrokkenheid van studente bewerkstellig nie, met ander woorde die dosent gee sy/haar lesing en verdwyn.
- Kategorie 12** Probleme in die koshuis.

Na afloop van die kodering is die gekodeerde vraelyste deur die maatskappy Capture Data ingesleutel en is die ingesleutelde data ook deur die vermeldde maatskappy geverifieer. Met behulp van die Direkoraat: Strategiese Inisiatiewe en Inligting en meer spesifiek mnr H Mouton, is die ingesleutelde data weereens gekontroleer en geverifieer.

Op grond van 'n frekwensietabel (Bylaag 3) is die rou data verwerk tot verstaanbare en interpreteerbare eenhede deur die inligting soos volg te verfyn:



- 'n frekwensietabel vir elk van die verteenwoordigende etniese groeperinge is opgestel deur van statistiese berekeninge gebruik te maak;
- histogramme vir elk van die veranderlikes is geteken.

Nadat frekwensietabelle vir al die vrae opgestel en geverifieer is, is histogramme van al die vrae en veranderlikes getrek met die doel om:

- 'n algemene beeld aangaande die persoonlike besonderhede en omstandighede van die respondente te vorm (vergelyk paragraaf 5.3.2.1);
- te bepaal in hoe 'n mate die sekondêre skoolonderwys die respondent vir technikononderwys voorberei het (vergelyk paragraaf 5.3.2.2);
- vas te stel wat die respondente se persepsie aangaande hul ervarings aan Technikon Pretoria is (vergelyk paragraaf 5.3.2.3);
- te bepaal wat die vlak van ontwikkeling van die respondente met betrekking tot studiemetodes en -tegnieke is (vergelyk paragraaf 5.3.2.4);
- vas te stel watter faktore/aspekte deur die respondente aangedui word as bydraend tot 'n negatiewe impak op hulle akademiese prestasie (vergelyk paragraaf 5.3.2.5).

Weens die massifikasie en gepaardgaande verandering in die samestelling van die studentepopulasie van tersiêre onderwys in Suid-Afrika (vergelyk paragraaf 2.4) en meer spesifiek Technikon Pretoria (vergelyk paragraaf 2.9) het die navorser die frekwensietabelle en gepaardgaande histogramme nie net vir die totale aantal response opgestel, geverifieer en getrek nie. Onderskeid word getref tussen die vier kultuurgroepe naamlik blankes, kleurlinge, Indiërs en swartes wat aan Technikon Pretoria en meer spesifiek die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe studeer.

'n Samevattig van respondente se response op Afdeling A van die vraelys, wat vrae 1 tot 15 en veranderlikes 2 tot 19 omsluit, word vervolgens verskaf en kortliks bespreek.

## 5.4 VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING A: Persoonlike besonderhede

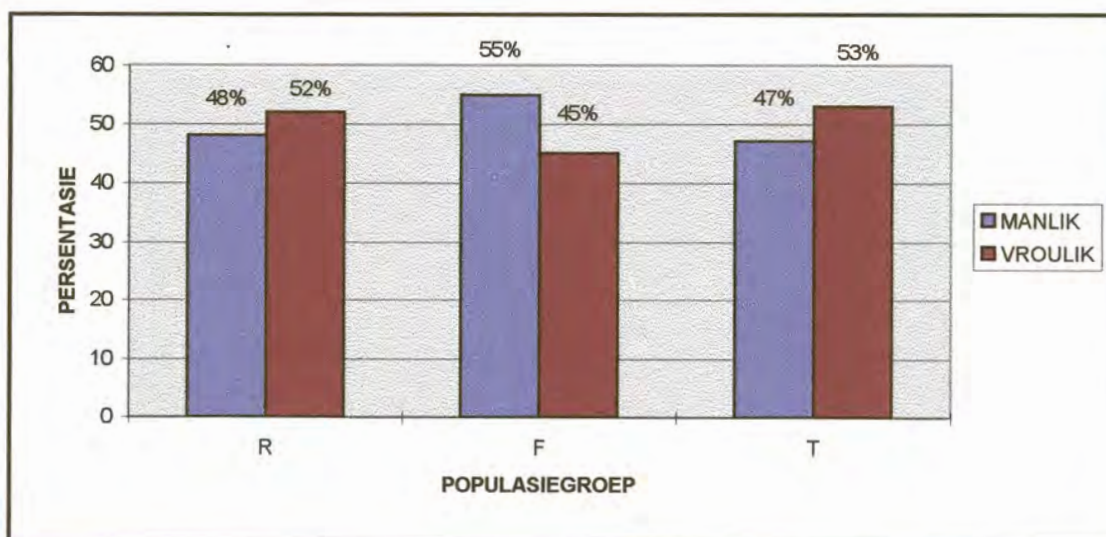
### 5.4.1 Persoonlike inligting van die respondente

#### 5.4.1.1 Geslagsverdeling

‘n Vergelyking van die verdeling per geslag van die respondente (R) met die verdeling per geslag van die Fakulteit (F), sowel as Technikon Pretoria (T) is duidelik waarneembaar uit die onderstaande grafiek.

**GRAFIEK 11**

### VERDELING PER GESLAG VAN DIE RESPONDENTE, FAKULTEIT EN TECHNIKON



Die geslagsverdeling van die respondente (R), Fakulteit (F) en Technikon Pretoria (T) vergelyk baie goed en gebaseer op die inligting soos voorgestel in grafiek 11 kan die uitsprake wat in hierdie studie gemaak word van toepassing gemaak word op nie net die Fakulteit (F) nie, maar ook Technikon Pretoria (T).

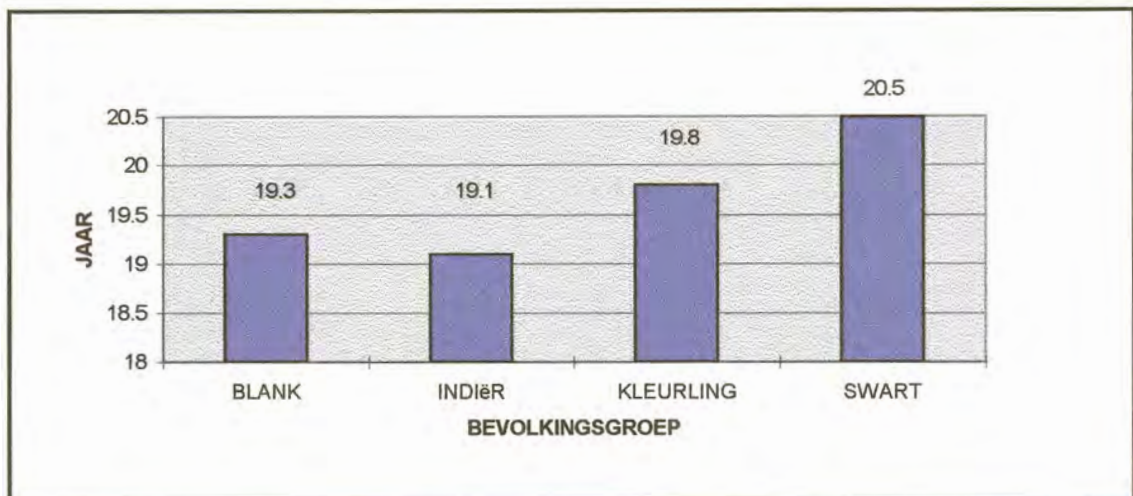


### 5.4.1.2 Ouderdomverspreiding

Die gemiddelde ouderdom per bevolkingsgroep vir die respondente word in grafiek 12 voorgestel.

**GRAFIEK 12**

**GEMIDDELDE OUDERDOM PER BEVOLKINGSGROEP VIR DIE RESPONDENTE**



By 'n verdere ontleding van die respondente se response, rakende die gemiddelde ouderdom, kan die volgende afleidings gemaak word:

- ◆ die gemiddelde ouderdom van die respondente is 19.8 jaar;
- ◆ soveel as 514 (64%) respondente is jonger as die gemiddelde ouderdom;
- ◆ soveel as 289 (36%) respondente is ouer as die gemiddelde ouderdom waarvan:
  - 249 (86%) die swart bevolkingsgroep verteenwoordig;
  - 35 (12%) die blanke bevolkingsgroep;
  - 3 (2%) die kleurlingbevolkingsgroep en
  - 0 (0%) die Indiërbevolkingsgroep.

### 5.4.1.3 Inskrywingstatus

Die ontleding van die respondente rakende hul inskrywingstatus toon dat 790 (98%) voltydse en 14 (2%) deelydse eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria is.

Weens die feit dat slegs 14 (2%) van die respondente deelydse eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria is, lei daartoe dat die uitsprake van hierdie studie slegs geldig sal wees ten opsigte van voltydse ingeskrewe studente aan die vermelde Fakulteit en Technikon Pretoria.

### 5.4.1.4 Gebied van herkoms

Die gebied van herkoms van die respondente word in die onderstaande tabel geklassifiseer.

**TABEL 10**

#### **KLASSIFISERING VAN GEBIED VAN HERKOMS**

<b>GEBIED VAN HERKOMS</b>	<b>AANTAL</b>	<b>PERSENTASIE(%)</b>
<b>Nie ingevul</b>	6	0.7%
<b>Stad</b>	148	18.4%
<b>Dorp</b>	138	17.2%
<b>Platteland</b>	244	30.4%
<b>Informele vesting</b>	6	0.7%
<b>Township</b>	262	32.6%
<b>TOTAAL</b>	<b>804</b>	<b>100%</b>

Vanuit die inligting soos verskaf in tabel 10 kan die volgende afleidings gemaak word, naamlik dat:

- slegs 148 respondente (18.4%) van 'n gebied wat as 'n stad geklassifiseer kan word, afkomstig is;
- soveel as 650 respondente (80.9%) afkomstig is vanuit woongebiede anders as 'n stad;
- die oorgrote meerderheid van eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria, tydens hul eerste jaar van studie, gekonfronteer word met 'n verskeidenheid van omgewings- en aanpassingsfaktore (vergelyk paragraaf 4.3 en Tabel 8) waarvoor die gebied van herkoms hulle nie noodwendig voorberei het nie;
- die grootste enkele groep van eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria is afkomstig vanuit gebiede wat geklassifiseer word as "townships", naamlik 262 respondente wat 32.6% van die totale aantal respondente verteenwoordig.

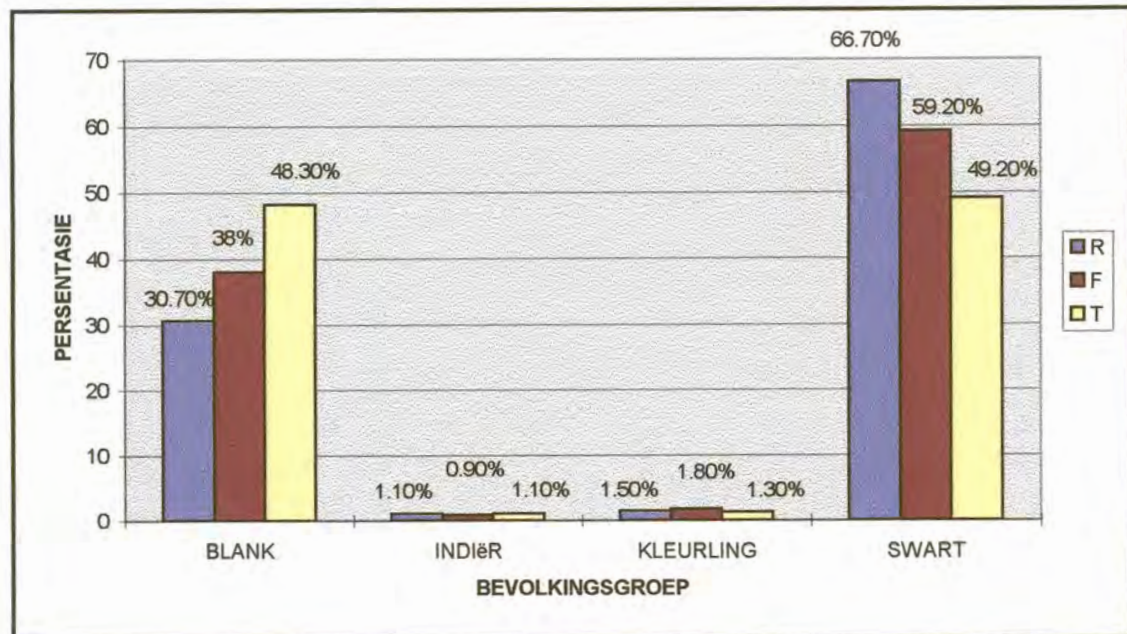
#### **5.4.1.5 Etniese samestelling van die respondente**

Die etniese verspreiding, per bevolkingsgroep, van eerstens die respondente (R), tweedens die Fakulteit (F) en derdens Technikon Pretoria (T) word in grafiek 13 verkaf.

Vanuit grafiek 13 is dit duidelik af te lei dat die massifikasie van tersiêre onderwys ook aan Technikon Pretoria geslaagd plaasgevind het, deurdat al vier bevolkingsgroepe in Suid-Afrika verteenwoordig word in die samestelling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria.

### GRAFIEK 13

#### ETNIESE SAMESTELLING VAN DIE RESPONDENTE, FAKULTEIT EN TECHNIKON



#### 5.4.2 Gesinsagtergrond van die respondente

##### 5.4.2.1 Grote van die gesin

Deur navraag te doen rakende die aantal broers en/of susters wat 'n respondent het, is gepoog om die grootte van die gesin te bepaal. Die aantal broers/susters vir elk van die 4 bevolkingsgroepe word grafies voorgestel in grafiek 14.

Vanuit grafiek 14 is dit duidelik dat die swart en kleurlingrespondente se gesinne groter is as dié van blankes en Indiërs deurdat hulle meer broers en susters het.

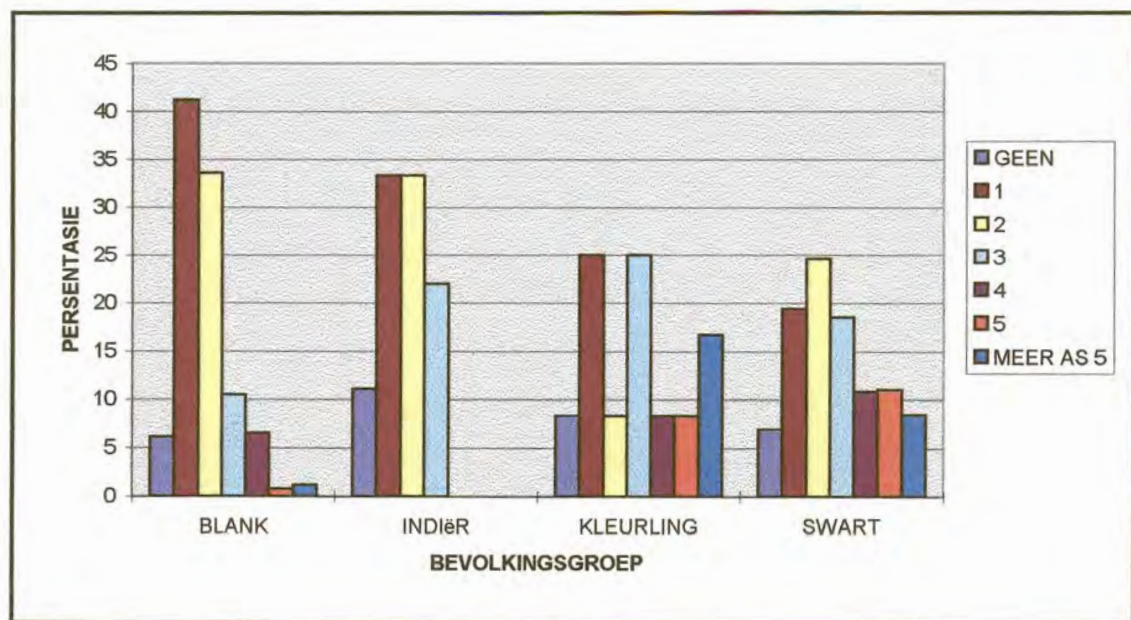
By verdere ontleding is gevind dat:

- 162 (30.2%) van die swart respondente 4 en meer broers en/of susters het;

- 4 (33.3%) van die kleurlingrespondente 4 en meer broers en/of susters het;
- 21 (8.5%) van die blanke respondente 4 en meer broers en/of susters het;
- 0 (0%) van die Indiërrespondente 4 en meer broers en/of susters het.

### GRAFIEK 14

#### AANTAL BROERS EN/OF SUSTERS VAN RESPONDENTE



#### 5.4.2.2 Die huwelikstatus van die respondente se ouers en/of voogde

Vanuit die terugvoer is dit duidelik dat:

- 605 (75.3%) van die respondente afkomstig is vanuit 'n ouerhuis waar beide die ouers/voogde leef en ook getroud is;
- 188 (23.4%) van die respondente vanuit 'n enkelouergesin afkomstig is, deurdat die ouers/voogde óf geskei is óf een van die ouers (vader/moeder) die lewe gelaat het.

### **5.4.2.3 Die vlak van onderwys en/of opleiding van die ouers/voogde**

Hierdie betrokke vraag is daarop gemik om die vlak van onderwys en/of opleiding van die respondente se ouers te bepaal. Daar is derhalwe gepoog om te bepaal of die respondente eerstegenerasie-tersiêre studente is. Tydens die kodering en ontleding van die respondente se antwoorde was dit egter duidelik dat hulle nie eerlik was nie en kon die navorser geen sinvolle afleidings na aanleiding van die antwoorde op die betrokke vraag maak nie.

### **5.4.3 Die sosio-ekonomiese status van die respondente**

#### **5.4.3.1 Tuiste van die respondente terwyl hulle studeer**

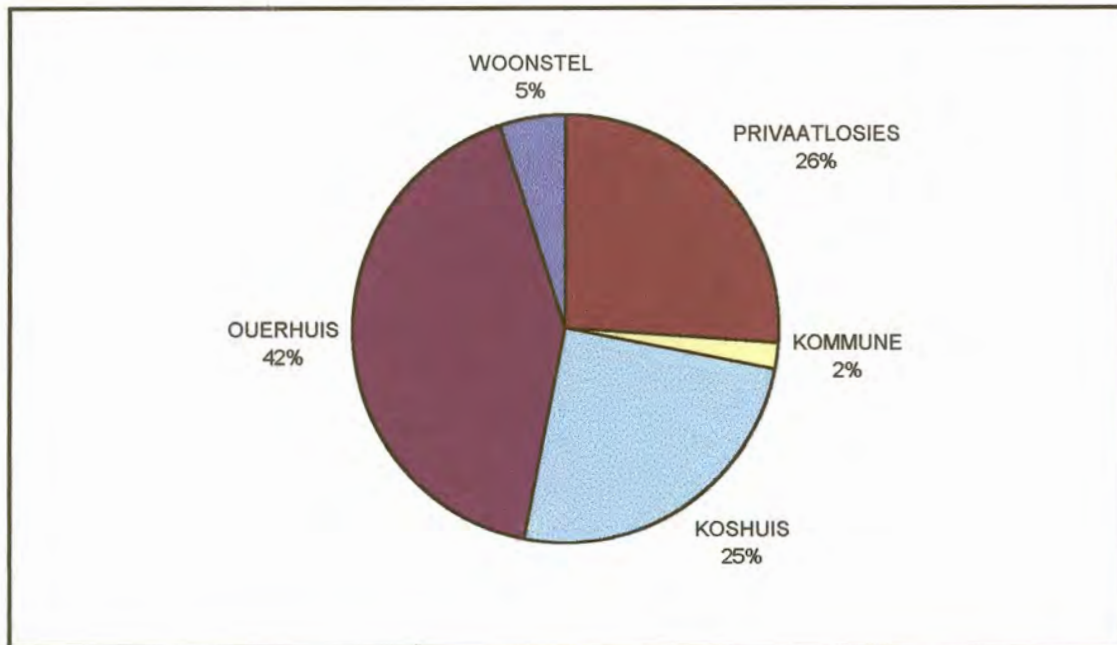
Die statistiek van die 790 respondente wat die vraag beantwoord het, word voorgestel in grafiek 15.

Vanuit hierdie grafiek is dit duidelik dat 592 (74.9%) van die respondente in sogenaamde stabiele omgewings woon, terwyl hulle studeer. Daarteenoor maak 198 (25.1%) van die respondente van privaatlosies gebruik. By nadere ondersoek is bevind dat dit juis hierdie groep studente (wat van privaatlosies gebruik maak) is wat probleme ervaar deurdat die persone van wie hulle huur byvoorbeeld:

- die huur sonder enige vooraf waarskuwing opskort en dan doodeenvoudig die student se eiendom buite op die grasperk gooi, sonder om bekommerd te wees oor waar die betrokke student daardie nag gaan slaap;
- nie ag slaan op huurooreenkomste nie en die huurgelde verhoog, soos wat hul finansiële posisie verander, gevolglik het die student geen beskerming teen finansiële uitbuiting nie;
- seksuele gunstes en gawes vanaf die studente eis wat in baie gevalle met geweld gepaard gaan.

## GRAFIEK 15

### TUISTE VAN RESPONDENTE TERWYL HULLE STUDEER



#### 5.4.3.2 Die vervoer wat respondente na en van die kampus gebruik

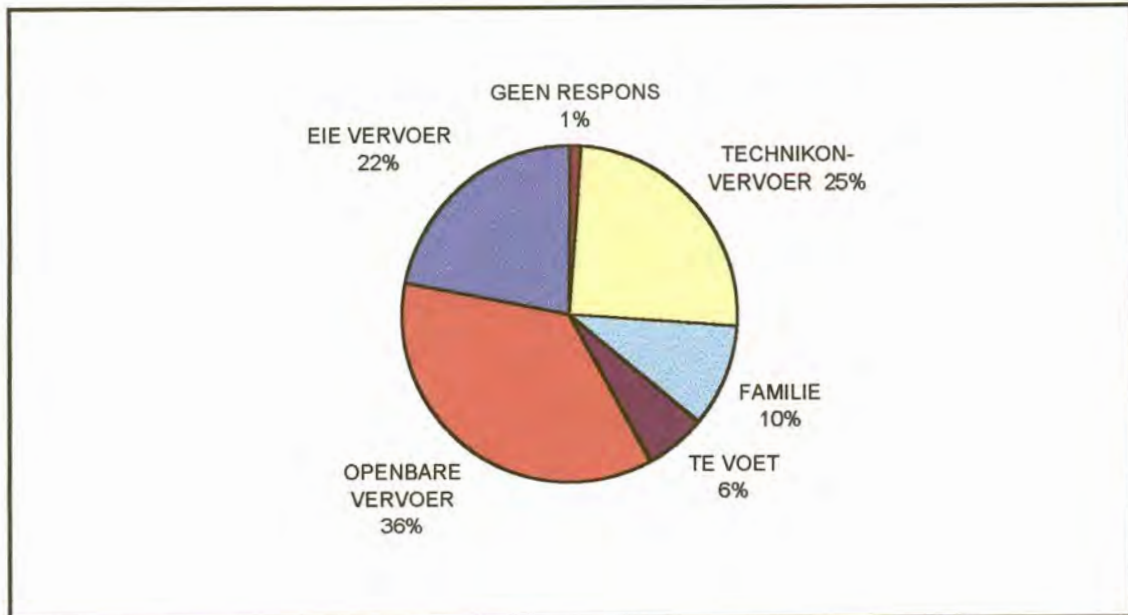
Die tipe vervoer wat die respondente na en van die kampus gebruik, word grafies in grafiek 16 voorgestel.

Indien daar probleme met die openbare vervoerstelsel (busse, treine en taxi's) ondervind word, byvoorbeeld as gevolg van 'n algemene staking, sou dit impliseer dat 291 (36.4%) van die respondente byvoorbeeld laat sal wees en/of nie sal opdaag vir lesings, toetse of eksamens nie. Die etniese onderverdeling van hierdie groep respondente toon aan dat:

- 11 (3.8%) respondente die blanke groepering verteenwoordig;
- 2 (0.7%) respondente die kleurlinggroepering verteenwoordig;
- 278 (95.5%) respondente die swart groepering verteenwoordig;
- 0 (0%) respondente die Indiërgroepering verteenwoordig.

## GRAFIEK 16

### VERVOER VAN DIE RESPONDENTE NA EN VAN DIE KAMPUS



#### 5.4.3.3 Vereffening van die respondent se studiegelde

Vanuit die statistiek is dit duidelik dat die vereffening van die respondente se studiegelde in vyf duidelike kategorieë onderverdeel kan word, naamlik:

- 629 (78.2%) respondente se studiegelde word deur hulle ouers/voogde vereffen;
- 93 (11.6%) respondente se studiegelde word deur die **Tertiary Education Fund of South Africa (TEFSA)** vereffen;
- 40 (5%) respondente se studiegelde word deur middel van 'n privaat beurs en/of lening vereffen;
- 25 (3.1%) respondente is self verantwoordelik vir die vereffening van hul studiegelde;
- 16 (2%) respondente se studiegelde word deur familieledede vereffen.



#### 5.4.3.4 Besikbaarheid van fondse om studiemateriaal aan te koop

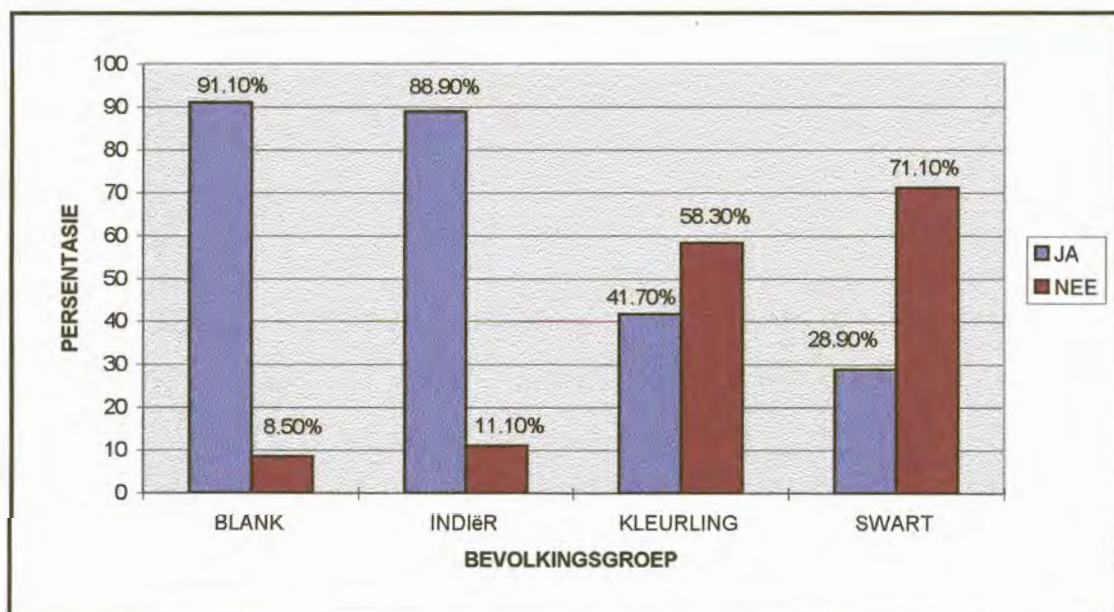
Vanuit die 804 (100%) respondente se response is dit duidelik dat 393 (49%) respondente oor genoegsame fondse beskik om die nodige studiemateriaal aan te koop.

By verdere ontleding van die 410 (51%) respondente wat nie oor genoegsame fondse beskik om die nodige studiemateriaal aan te koop nie, is gevind dat die getal saamgestel word uit 21 (5%) blanke respondente, 1 (0.2%) Indiërrespondent, 7 (1.7%) kleurlingrespondente en 381 (92.9%) swart respondente.

Dit is egter ook duidelik dat die swart en kleurlingrespondente totaal verskillend in teenstelling met die blanke en Indiërrespondente gereageer het, wat duidelik waarneembaar is in die onderstaande grafiek.

**GRAFIEK 17**

#### BESKIKBAARHEID VAN FONDSE OM STUDIEMATERIAAL AAN TE KOOP



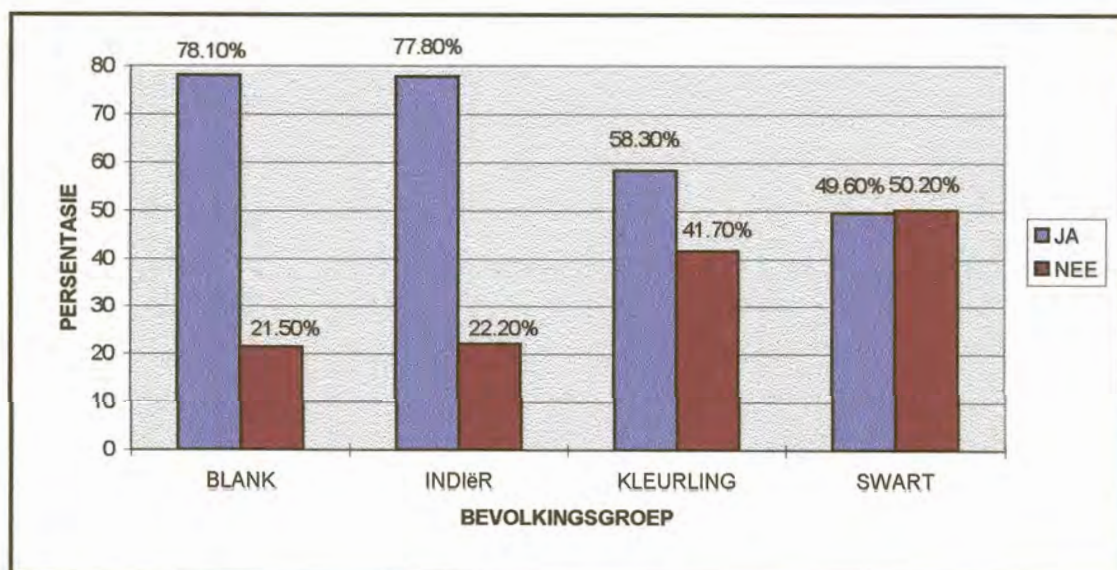
#### 5.4.4 Die respondente se persepsie rakende die voltooiing van die kursus binne die voorgeskrewe minimum tydperk

Vanuit die statistiek van die 802 (99.8%) respondente wat die vraag beantwoord het, is dit duidelik dat 473 (58.8%) reken dat hulle die betrokke kursus waarvoor hulle geregistreer is binne die minimum voorgeskrewe tydperk suksesvol sal voltooi. Daarteenoor is 329 (40.9%) van mening dat hulle nie die kursus waarvoor hulle geregistreer is, binne die voorgeskrewe minimum tydperk gaan voltooi nie.

Vanuit die onderstaande grafiek is dit duidelik dat die swart respondente totaal anders as die blanke, Indiër- en kleurlingrespondente gereageer het. Hulle is die enigste groepering waarvan die aantal respondente wat reken dat hulle nie die kursus binne die voorgeskrewe minimum tydperk sal voltooi nie, meer is as die aantal wat gereken het dat hulle wel die kursus binne die minimum voorgeskrewe tydperk sal voltooi.

**GRAFIEK 18**

**RESPONDENTE SE PERSEPSIE RAKENDE DIE VOLTOOIING VAN DIE KURSUS WAARVOOR HULLE GEREGISTREER IS BINNE DIE MINIMUM VOORGESKREWE TYDPERK**



Die redes wat 711 (88.4%) respondente vir hul antwoord in die voorafgaande vraag aangevoer het, is soos volg in 4 kategorieë onderverdeel (vergelyk paragraaf 5.3.7.1).

Redes vir positiewe response:

- Die strewe na finansiële onafhanklikheid is deur 349 (43.6%) respondente as rede aangedui.
- Die morele verpligting wat die respondent teenoor die persoon en/of instansie wat sy/haar studiegelde vereffen het, word deur 85 (10.6%) van die respondente as die rede aangedui waarom hulle die kursus waarvoor hulle geregistreer is in die minimum voorgeskrewe tydperk sal voltooi.

Redes vir die negatiewe response:

- Die tekort aan fondse wat deur 48 (6%) van die respondente as rede aangedui is,
- Die predikaatstelsel, met ander woorde die wyse waarop die predikaat saamgestel word, asook die reël dat 'n student 'n predikaat van minstens 40% moet hê vir eksamentoeelating, is die rede wat 225 (28.1%) van die respondente aanvoer waarom hulle nie die kursus waarvoor hulle geregistreer is binne die minimum voorgeskrewe tydperk sal voltooi nie.

#### **5.4.5 Die respondente se persepsie oor werksmoontlikhede binne die beroepsfeer waarvoor hulle opgelei is**

Vanuit die statistiek is dit duidelik dat 586 (72.9%) respondente positief is om binne die beroepsfeer waarvoor hulle opgelei is werk te kan kry na afstudering, terwyl 210 (26.1%) respondente negatief is.

Volgens die navorser is daar 'n leemte in die vraelys. Hierdie spesifieke vraag behoort opgevolg te gewees het met 'n oopvraag ten einde te bepaal waarom respondente negatief sou wees ten opsigte van die verkryging van werk binne die beroepsfeer waarvoor hulle opgelei is.

'n Samevatting van respondente se response op Afdeling B van die vraelys, wat vrae 16 tot 22 en veranderlikes 20 tot 60 omsluit, word vervolgens verskaf en kortliks bespreek.

## **5.5 VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING B: Sekondêre skoolfase**

### **5.5.1 Die jaar waartydens respondente gematrikuleer het**

Die afleidings wat vanuit die response gemaak kan word, is dat die respondente in drie groepe onderverdeel kan word, en wel soos volg.

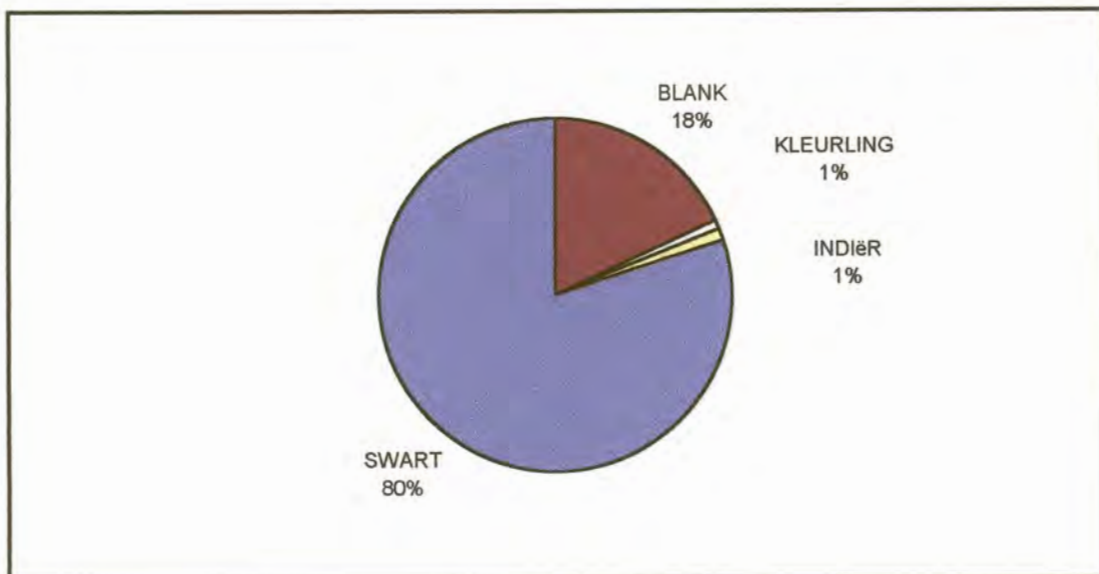
**Groep 1** Bestaande uit 347 (43.2%) respondente wat direk vanaf sekondêre skool afkomstig is, met ander woorde hulle het gedurende 1996 gematrikuleer.

**Groep 2** Bestaande uit 255 (31.8%) respondente wat gedurende 1995 gematrikuleer het, dit wil sê daar het een jaar tussen die sekondêre skoolfase en aanvang van tersiêre studies verloop.

**Groep 3** Bestaande uit 202 (25%) respondente wat gedurende 1994 en vroeër gematrikuleer het, dit wil sê daar het 'n minimum van twee jaar tussen die sekondêre skoolfase en die aanvang van tersiêre studies verloop.

Die onderverdeling per bevolkingsgroep van die 202 (25%) respondente wat gedurende 1994 en vroeër gematrikuleer het, word grafies in die onderstaande grafiek voorgestel.

## GRAFIEK 19

ONDERVERDELING PER BEVOLKINGSGROEP VAN DIE RESPONDENTE  
WAT GEDURENDE 1994 EN VROEËR GEMATRIKULEER HET

## 5.5.2 Matriekprestasie van respondente

Die matriekprestasie van die respondente word opsommenderwys in tabel 11 weergegee.

Deur die matriekprestasie van die nuwelingstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria vir 1996 en 1997 te vergelyk, kan die volgende afleidings gemaak word:

- die persentasie nuwelingstudente wat oor 'n matriekulasievrystellingsertifikaat beskik, het gedaal met 1.8% (van 35.9% gedurende 1996 tot 34.1% gedurende 1997);
- die persentasie nuwelingstudente wat oor 'n senior sertifikaat beskik, het dienooreenkomstig toegeneem met 1.8% (van 64.1% gedurende 1996 na 65.9% gedurende 1997).

TABEL 11

## MATRIEKPRESTASIE VAN DIE RESPONDENTE

MATRIKULASIESERTIFIKAAT	GEMIDDELDE SIMBOOL	AANTAL STUDENTE	%
<b>Met volle vrystelling</b>	A	6	2.2%
	B	21	7.8%
	C	76	28.3%
	D	138	51.3%
	E	23	8.5%
	<E	5	1.9%
	<b>TOTAAL</b>	<b>269</b>	<b>100%</b>
<b>Sonder volle vrystelling</b>	A	1	0.2%
	B	6	1.2%
	C	30	5.7%
	D	130	25.0%
	E	262	50.2%
	<E	92	17.7%
	<b>TOTAAL</b>	<b>521</b>	<b>100%</b>
<b>Met volle vrystelling</b>		269	34.1%
<b>Sonder volle vrystelling</b>		521	65.9%
	<b>TOTAAL</b>	<b>790</b>	<b>100%</b>

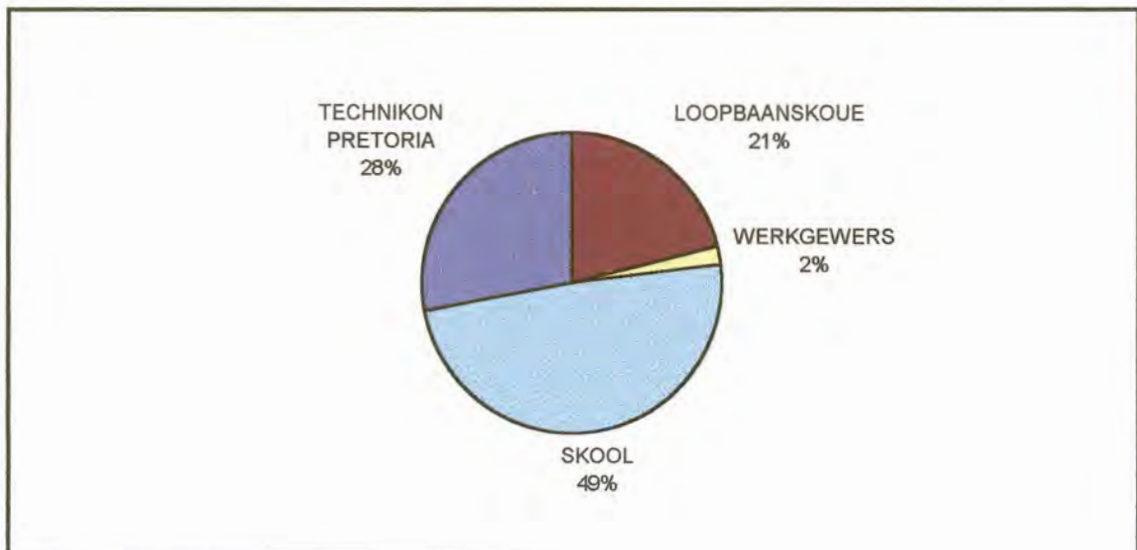
### 5.5.3 Die status van beroepsoriëntering op sekondêre skool

Vanuit die response van 799 (99.4%) respondente is bepaal dat slegs 400 (50.1%) van die respondente beroepsoriëntering op sekondêre skool ontvang het rakende kursusse wat deur Technikon Pretoria aangebied word. Altesaam 399 (49.9%) van die respondente het geen beroepsoriëntering rakende kursusse wat te Technikon Pretoria aangebied word ontvang nie.

Deur die 400 (50.1%) respondente wat positief gereageer het se response verder te ontlee, is gevind dat die beroepsoriëntering deur vier groeperinge uitgevoer is, naamlik personeel vanaf Technikon Pretoria, 'n skool, maatskappye/werkgewers en loopbaanskou/e en wel in die verhouding soos aangedui in die onderstaande grafiek.

**GRAFIEK 20**

#### **GROEPERINGS WAT BEROEPSORIËNTERING UITGEVOER HET**



### 5.5.4 Grootste invloed op loopbaankeuse van respondente

Soos gesien kan word in tabel 12, is die kategorieë wat aan die respondente verskaf is geprioretiseer. Dit blyk duidelik dat die werwingstrategie van Technikon Pretoria



dringende aandag vereis deurdat die besoeke aan skole, oueraande en loopbaanskoue nie noodwendig die besluitneming rakende voornemende studente se loopbaankeuse beïnvloed nie. Die bestaande werwingsaksies van Technikon Pretoria, naamlik besoeke aan skole, oueraande en loopbaanskoue, sou slegs 300 (37.3%) respondente met die korrekte inligting kon bereik, terwyl 504 (62.7%) respondente dus nie die korrekte inligting rakende Technikon Pretoria sou kon verkry het nie.

**TABEL 12**

**DIE PRIORETISERING VAN DIE KATEGORIEË WAT DIE GROOTSTE INVLOED OP DIE RESPONDENT SE LOOPBAANKEUSE UITGEOEFEN HET**

<b>KATEGORIE</b>	<b>PERSENTASIE(%)</b>
1 Beroepsoriëntering	19.7%
2 Ouers	19.2%
3 Gedrukte media	11.7%
4 Familie	11.3%
5 Onderwysers	8.9%
6 Ek self	8.7%
7 Vriende	7.0%
8 Toelatingstoets	5.6%
9 Werkgewers	3.7%
10 Elektroniese media	1.4%
11 Enigste opsie	0.8%

Die verklaring van Kategorie 11, naamlik “enigste opsie”, is dat die respondent geen keuse kon uitoefen rakende die kursus waarvoor hy/sy geregistreer het nie weens onder meer die rede dat die respondent se vakkeuse gedurende die sekondêre skoolfase toegang tot net een betrokke kursus aan Technikon Pretoria verleen het.



### 5.5.5 Onderrig/hulp/leiding aan respondente

Volgens die navorsers is daar 'n leemte in die vraelys. Die diepte/omvang van die onderrig/hulp/leiding wat die respondente op sekondêre skool ontvang het, is nie bepaal nie. Die aantal respondente wat geen onderrig/hulp/leiding met betrekking tot die gestelde kategorieë verkry het nie, is egter wel bepaal en kan soos volg in tabel 13 getabelleer word.

**TABEL 13**

**DIE AANTAL RESPONDENTE WAT GEEN OPLEIDING MET  
BETREKKING TOT GESTELDE KATEGORIEë ONTVANG HET NIE**

ASPEK	AANTAL	PERSENTASIE(%)
Streshanteringstegnieke	639	79.5%
Basiese rekenaervaardighede	634	78.8%
Hantering van 'n vinnige werktempo	560	69.6%
Hantering van 'n hoë werkslading	547	68%
Ander kulture en gelowe	434	54%
Die skryf van akademiese werkstukke	427	53.1%
Die afneem van notas	416	51.7%
Hoe om saam met ander studente te studeer	388	48.3%
Addisionele kommunikasievaardighede	351	43.6%
Doelwitbepaling	310	38.5%
Eksamentegnieke en -vaardighede	310	38.5%
Gebruik van mediasentrum (biblioteek)	309	38.4%
Studiemetodes en -tegnieke	304	37.8%
Tydsbestuur	292	36.3%
Leesvaardighede en -tegnieke	265	33%
Maak van opsommings	199	24.7%
Voorbereiding vir toetse en eksamens	181	22.5%

‘n Samevatting van die respondente se response op Afdeling C van die vraelys, wat vrae 23 tot 34 en veranderlikes 61 tot 100 omsluit, word vervolgens verskaf en kortliks bespreek.

## **5.6 VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING C: Ervaringe te Technikon Pretoria**

### **5.6.1 Gaping tussen skool- en technikononderwys**

Vanuit die response van 651 (81%) respondente is dit duidelik dat daar ‘n gaping tussen skool- en technikononderwys bestaan. Die redes wat aangevoer word, kan in twee hoofgroepe verdeel word, naamlik die mate waartoe die sekondêre skoolonderwys die respondent vir technikononderwys voorberei het en persoonlike opinies.

Die response rakende die mate waartoe die sekondêre skool die respondent vir tersiêre studies voorberei het, is verder ontleed en word ook grafies voorgestel in grafiek 21. Uit die grafiek is dit duidelik dat 410 (51%) respondente van mening is dat die sekondêre skool hulle goed tot baie goed vir tersiêre onderwys voorberei het, terwyl 389 (49%) respondente van mening is dat die sekondêre skool hulle geensins/of tot ‘n geringe mate vir tersiêre onderwys voorberei het.

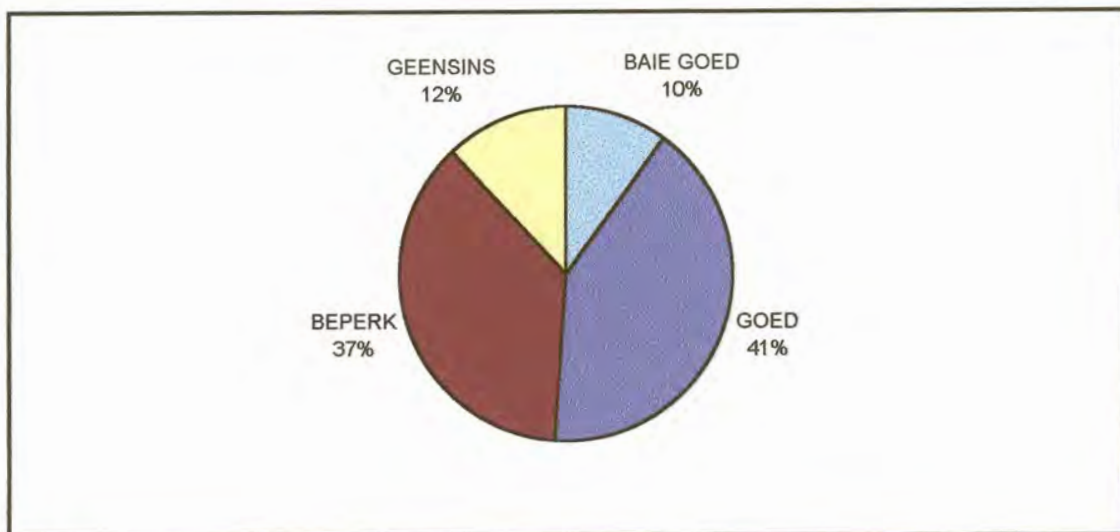
Die response rakende die respondente se persoonlike opinies waarom hulle reken dat daar ‘n gaping tussen sekondêre skoolonderwys en technikononderwys bestaan, is deur die navorser gekategoriseer (vergelyk paragraaf 5.3.7.2). Dit blyk duidelik dat die oorgrote meerderheid van respondente nie gereed is vir technikononderwys nie, deurdat:

- 276 (34.6%) respondente die hoë werkslading en vinnige tempo as rede vir die gaping aanvoer;
- 203 (25.4%) respondente die selfdissipline wat kortkom as rede vir die gaping aanvoer;
- 129 (16.2%) respondente die kombinerings van teorie en praktyk as rede vir die gaping aanvoer;

- 51 (6.4%) respondente die min tot geen persoonlike aandag vanaf die dosente as rede vir die gaping aanvoer;
- 9 (1.1%) respondente die negatiewe impak van sport en kulturele aktiwiteite as rede vir die gaping aanvoer.

### GRAFIEK 21

#### MATE WAARTOE SEKONDÊRE SKOOL-ONDERWYS DIE RESPONDENT VIR TERSIÊRE ONDERWYS VOORBEREI HET



#### 5.6.2 Akademiese oriëntering te Technikon Pretoria

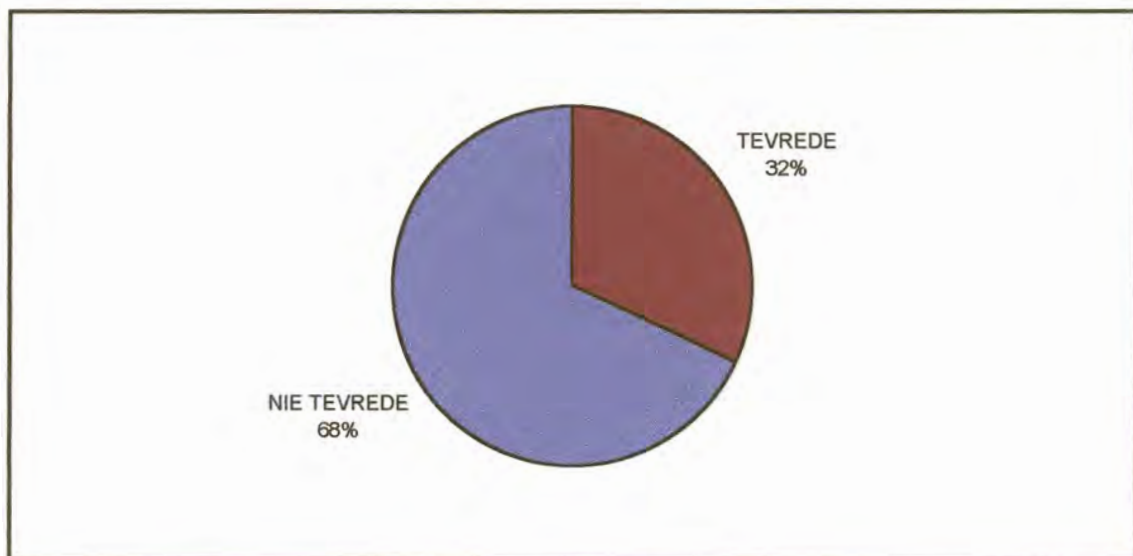
Die aantal respondente wat aandui dat hulle akademiese oriëntering te Technikon Pretoria deurloop het, is 448 (55.7%). Dit wil sê, 356 (44.8%) respondente het nie akademiese oriëntering ontvang of bygewoon nie.

Van die 448 (55.7%) respondente wat wel akademiese oriëntering deurloop het, dui 260 (58%) respondente aan dat hulle tevrede was met die akademiese oriënteringsprogram wat aangebied is. Altesaam 188 (42%) respondente het aangedui dat hulle nie tevrede is met die akademiese oriënteringsprogram wat aangebied is nie. Met ander woorde, die akademiese oriënteringsprogram het nie aan hulle behoeftes voldoen nie.

Die afleiding word gemaak dat 260 (58%) respondente gelukkig en tevrede is met die akademiese oriënteringsprogram wat hulle deurloop het. Sowat 544 (67.6%) respondente het nie 'n akademiese oriënteringsprogram deurloop of was nie tevrede met die akademiese oriënteringsprogram wat wel deurloop is nie. Vervolgens word hierdie verdeling grafies in grafiek 22 voorgestel.

## GRAFIEK 22

### DIE REAKSIE VAN DIE RESPONDENTE MET BETREKKING TOT HUL TEVREDENHEID RAKENDE AKADEMIESE ORIËNTERING TE TECHNIKON PRETORIA



#### 5.6.3 Aspekte wat respondente in 'n akademiese oriënteringsprogram sou wou sien

Vanuit die statistiek is dit duidelik dat die behoeftes van die blanke, Indiër-, kleurling- en swart respondente aan 'n akademiese oriënteringsprogram nie in wese van mekaar verskil nie. Die response op elke afsonderlike aspek is baie na aan die gemiddeld en geen noemenswaardige afwyking kom voor nie.

Met inagneming van veranderlikes 44-60 (aspekte waarin respondente op sekondêre skool opleiding/hulp/leiding ontvang het), veranderlikes 61-62 (gaping tussen skool- en technikononderwys), veranderlike 63 (mate waartoe skool respondente toegerus het) en veranderlikes 64-66 (akademiese oriëntering te Technikon Pretoria) is die respondente se antwoorde op veranderlikes 67-95 'n duidelike aanduiding dat hulle eerlik was in die beantwoording van die vorige vrae. Die aspekte wat aanbeveel word vir insluiting in 'n akademiese oriënteringsprogram en die tekortkominge van die sekondêre onderwys word bevestig en vul mekaar aan.

Vervolgens word al die aspekte wat volgens die respondente in 'n akademiese oriënteringsprogram opgeneem behoort te word in prioriteitsvolgorde (persentasiegewys van hoog na laag) geplaas en getabuleer in tabel 14. Die persentasie respondente wat die betrokke behoefte aangedui het, word weergegee.

'n Oorweldigende meerderheid respondente, naamlik 679 (84.6%) het aangedui dat hulle 'n verpligte akademiese oriënteringsprogram te Technikon Pretoria verkies. Dit impliseer dat die akademiese oriënteringsprogram deel moet vorm van die hoofstroom-akademiese aktiwiteite en program.

#### **5.6.4 Die beskikbaarheid van voorgeskrewe handboeke en studiemateriaal**

Die vraag was gemik op die inwin van inligting rakende die beskikbaarheid van voorgeskrewe handboeke en studiemateriaal by die bestaande boekwinkels. Soveel as 396 (49.3%) respondente het aangedui dat die voorgeskrewe handboeke en studiemateriaal wel by die bestaande boekwinkels beskikbaar is, terwyl 405 (50.4%) respondente aangedui het dat die voorgeskrewe handboeke en studiemateriaal nie by die bestaande boekwinkels beskikbaar is nie.



TABEL 14

**ASPEKTE WAT RESPONDENTE IN 'N AKADEMIESE  
ORIËNTERINGSPROGRAM OPGENEEM WIL HÊ**

ASPEKTE	PERSENTASIE(%)
Inhoud van die kursus	92%
Standaard van werk wat verwag word	91.4%
Berekening van predikaat en finale punt	90.8%
Studiemetodes en -tegnieke	88.6%
Akademie se ondersteuning beskikbaar aan studente	88%
Bepalings mbt spesiale eksamens, hereksamens en siektetoetse	87.7%
Rekenaargeletterdheid	85.3%
Gebruik van die biblioteek	84.4%
Kodifisering van uitslae	84.2%
Fasiliteite te Technikon Pretoria	83.8%
Hantering van afwesighede vir lesings, toetse en eksamens	83.7%
Hantering van hoë werkslading	83.1%
Skryf van akademiese werkstukke bv take en werksopdragte	81.8%
Reëlings met betrekking tot spreekure van dosente	81.8%
Vorbereiding vir toetse en eksamens	81.8%
Kommunikasievaardighede en -tegnieke	80.5%
Doelwitbeplanning	79.4%
Sosiale aanpassing	79.4%
Vereistes en voorwaardes vir promovering	78.9%
Hantering van die vinnige tempo	78%
Stiptelikheid met betrekking tot lesings, toetse en eksamens	76.4%
Hoe om die studiegids te gebruik	76%
Laat indiening van byvoorbeeld akademiese werkstukke	75.5%
Algemene reëls en regulasies van Technikon Pretoria	75%
Mentorstelsel/voogdosentstelsel	74.6%
Leestegnieke en -vaardighede	72.7%
Gedrag wat in lesinglokaal vereis word	72%
Hoe om opsommings te maak	68.8%

### 5.6.5 Prosedures vir die oplossing van griewe/probleme

Die response toon dat 356 (44%) respondente bekend is met die prosedures vir die hantering en/of oplossing van probleme/griewe wat ervaar word. Dit wil sê, 445 (56%) respondente weet nie hoe en/of waarheen om te gaan om hulp te kry ten einde hul probleme/griewe op te los nie.

Deur die response van die 356 (44%) respondente wat aangedui het dat hulle bewus is van die bestaande prosedures om hul probleme/griewe sinvol op te los verder te ontleed, is bevind dat slegs 214 (60%) respondente van die bestaande prosedures gebruik maak om hul probleme/griewe op te los. Altesaam 142 (40%) van die respondente maak nie van die bestaande prosedures gebruik om hulle probleme/griewe op te los nie.

Deur die response van die 142 (40%) respondente wat aangedui het dat hulle nie van die bestaande prosedures gebruik maak om probleme op te los nie te kategoriseer (vergelyk paragraaf 5.3.7.3), is bevind dat vier redes aangevoer word, naamlik:

- 4 (2.8%) respondente reken dat dit nie help om te kla nie, aangesien daar in elk geval geen aksie geneem word nie;
- 4 (2.8%) respondente vanuit die Indiër-, kleurling- en swart bevolkingsgroepe voel nie gemaklik om by blanke dosente te gaan kla nie;
- 126 (88.7%) respondente reken dat hulle nie gemaklik is met die bestaande prosedures en riglyne nie deurdat dit eensydig, sonder insette vanaf studente, opgestel is;
- 8 (5.6%) respondente reken dat hulle nie hul medemens genoegsaam vertrou ten einde hul probleme met ander te deel nie.

'n Samevatting van die respondente se response op Afdeling D van die vraelys, wat vrae 35 tot 54 en veranderlikes 101 tot 121 omsluit, word vervolgens verskaf en kortliks bespreek.

## 5.7 VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING D: Studiemetodes en -tegnieke

### 5.7.1 Die respondente se studiegewoontes

#### 5.7.1.1 Aantal ure per week wat die respondent studeer

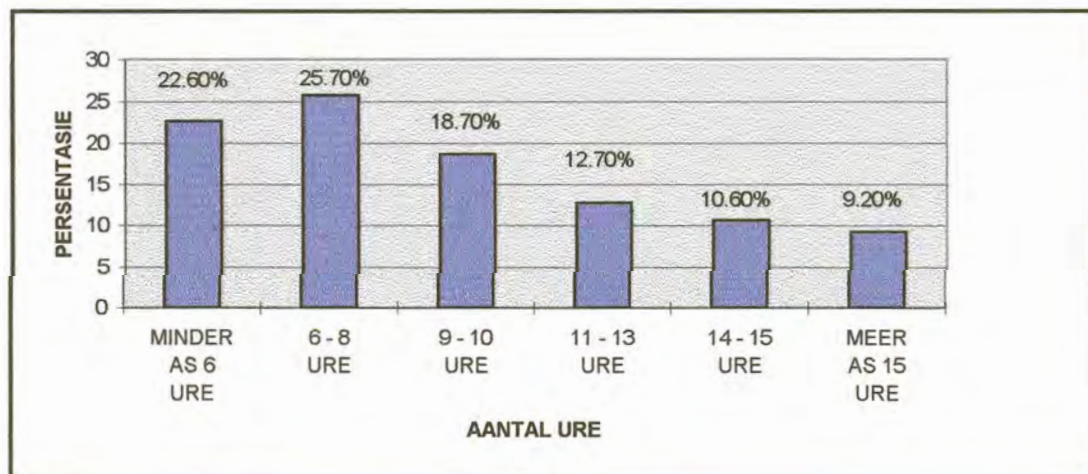
Vanuit die statistiek is dit duidelik dat:

- 473 (58.9%) respondente vyf dae per week, dit wil sê van Maandag tot Vrydag studeer;
- 277 (34.5%) respondente sewe dae van die week, dit wil sê van Maandag tot Sondag studeer;
- 46 (5.7%) respondente slegs naweke, dit wil sê Saterdag en Sondag studeer.

Die gemiddelde aantal ure wat die respondente per week studeer, word in grafiek 23 aangetoon.

**GRAFIEK 23**

### GEMIDDELDE AANTAL URE WAT RESPONDENT PER WEEK STUDEER



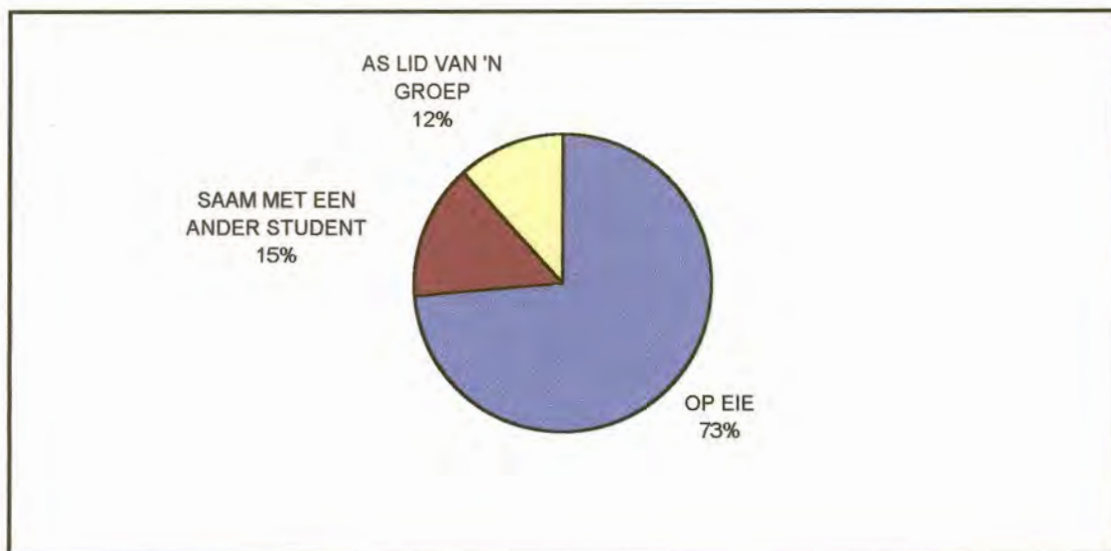


### 5.7.1.2 Studeer respondent op sy/haar eie of as lid van 'n groep

Vanuit grafiek 24 is dit duidelik dat 591 (73.5%) respondente op hul eie studeer, met ander woorde hulle doen al die opsommings, take en werksopdragte self. Daarteenoor is daar 119 (14.8%) respondente wat saam met een ander student studeer, en slegs 93 (11.6%) respondente wat as 'n lid van 'n groep studeer.

**GRAFIEK 24**

#### **VOORKEUR VAN RESPONDENT OM OP SY/HAAR EIE OF AS LID VAN 'N GROEP TE STUDEER**



### 5.7.1.3 Voorbereiding vir lesings

Die aantal respondente wat vir lesings voorberei is 303 (37.7%), terwyl 500 (62.2%) respondente nie vir lesings voorberei nie.

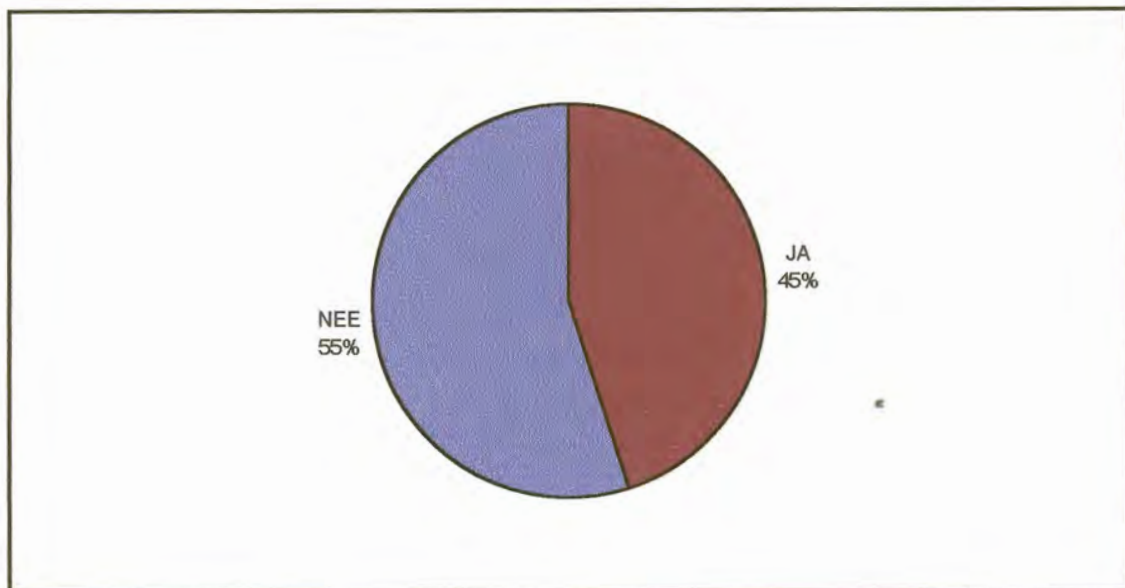
Deur die 303 (37.7%) respondente wat positief gereageer het se response verder te ontleed, is gevind dat slegs 169 (55.7%) respondente hul probleme wat tydens die voorbereiding van lesings ervaar word skriftelik dokumenteer.

#### 5.7.1.4 Gebruik van 'n studierooster

Die aantal respondente wat van 'n studierooster al dan nie gebruik maak, word grafies in grafiek 25 voorgestel.

**GRAFIEK 25**

#### **DIE GEBRUIK VAN 'N STUDIEROOSTER**



#### 5.7.1.5 Aantal vakke tydens een studiesessie bestudeer

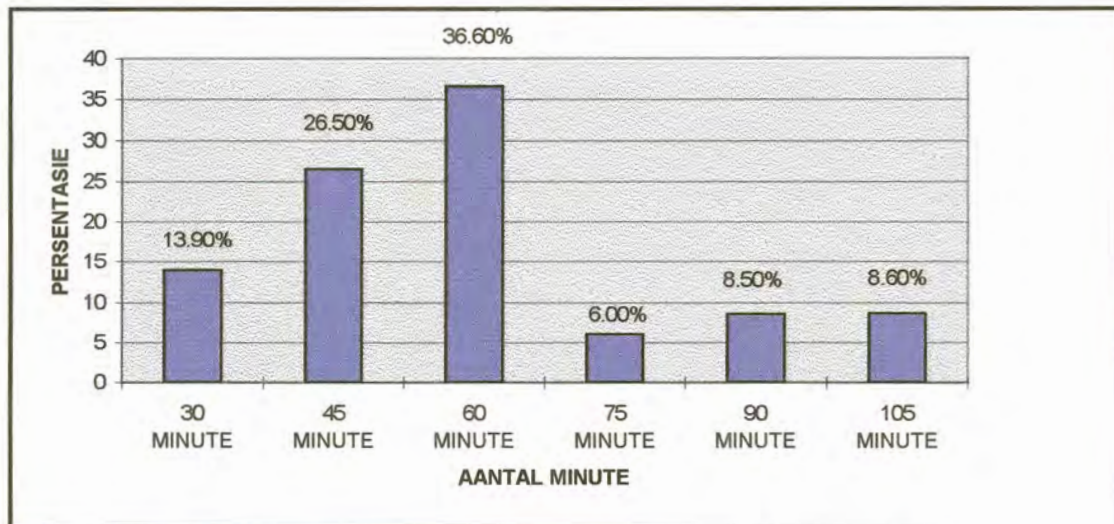
Die aantal respondente wat tydens een studiesessie meer as een vak bestudeer, is 383 (47.6%), terwyl 421 (52.4%) respondente hulself toespits op die bestudering van net een vak.

#### 5.7.1.6 Lengte van studiesessie

Die lengte van 'n studiesessie voordat die respondent 'n breek/kort pouse/rustydperk neem word in grafiek 26 grafies voorgestel.

GRAFIEK 26

## LENGTE VAN STUDIESESSIE

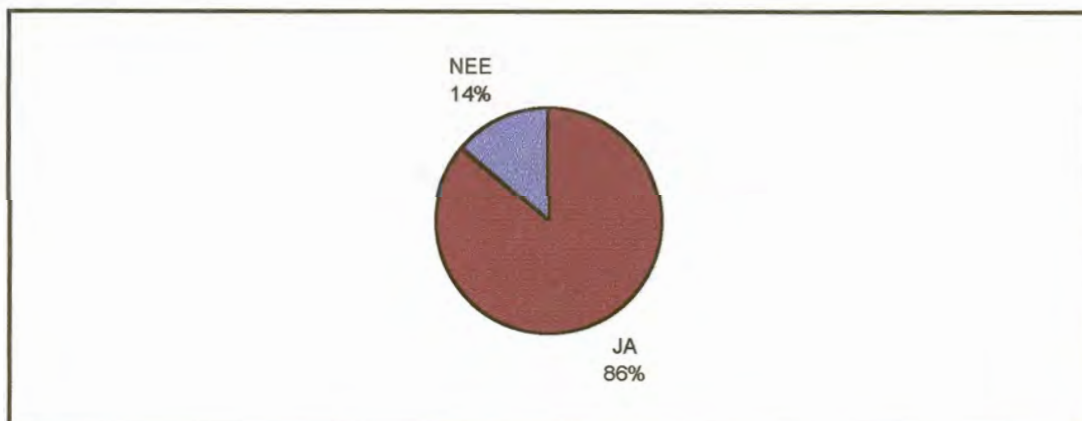


## 5.7.1.7 Gebruik van opsommings

Die aantal respondente wat van opsommings gebruik maak terwyl hulle studeer, word in grafiek 27 grafies voorgestel.

GRAFIEK 27

## DIE AANTAL RESPONDENTE WAT VAN OPSOMMINGS GEBRUIK MAAK



### 5.7.2 Besikbaarheid van studieruimte

Vanuit die respondente se response is dit duidelik dat 639 (79.6%) respondente oor 'n studieruimte van hul eie beskik, terwyl 126 (19.4%) respondente in sogenaamde openbare studieruimtes studeer. Hierdie onderverdeling word in tabel 15 uiteengesit.

**TABEL 15**

#### **STUDIERUIMTE VAN DIE RESPONDENTE**

<b>SOORT STUDIERUIMTE</b>	<b>PERSENTASIE</b>
Slaapkamer	40.5%
Koshuiskamer	20.3%
Studeerkamer	18.8%
Biblioteek	15.3%
Studielokaal	4.1%

### 5.7.3 Aspekte met betrekking tot die eksamen

#### 5.7.3.1 Eksamentegnieke

Hierdie betrokke vraag het gepoog om die effektiwiteit van die respondente met betrekking tot die beantwoording van 'n eksamenvraestel, byvoorbeeld spasiëring en nommering te bepaal. Vanuit die response is dit duidelik dat die tegnieke vir die effektiewe beantwoording van 'n eksamenvraestel vir 143 (17.8%) respondente 'n probleem is, terwyl 656 (81.7%) respondente aandui dat hulle geen probleme ervaar nie.

By verdere ondersoek, is 'n steekproef van 200 eerstejaark-antwoordstels geneem en is gevind dat 85% van die steekproef egter met een of meer van die volgende aspekte fouteer, naamlik:

- die antwoordboek word nie korrek benut nie, deurdat die kantlyne geïgnoreer word;
- die antwoorde word nie duidelik, korrek en in ooreenstemming met die vraestel genommer nie;
- antwoorde word nie sinvol gespaseer nie;
- verskillende penne (kleur) word vir die beantwoording van afsonderlike vrae aangewend;
- sketse en tabelle is nie in potlood geteken nie;
- rofwerk word nie op die laaste bladsy gedoen nie maar vorm deel van die werklike antwoord.

Dit is vir die navorser duidelik dat die werklike handeling wat die respondente met betrekking tot eksamentegniese uitvoer, drasties verskil van hulle persepsie oor hulle eie vaardigheid. Volgens die navorser is die opleiding van alle eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria met betrekking tot eksamentegniese 'n saak van dringendheid.

### **5.7.3.2 Verstaanbaarheid van vrae in toetse/eksamens**

Die response van die respondente met betrekking tot die verstaanbaarheid van vrae in toetse/eksamens word in grafiek 28 aangetoon.

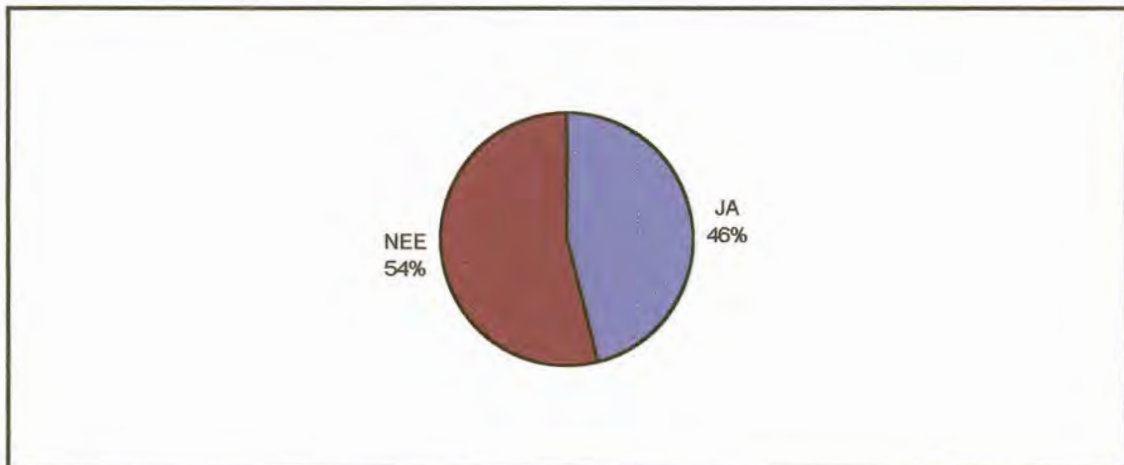
Deur die 432 (53.8%) respondente wat aangedui het dat hulle twyfel oor die betekenis van "dit wat van u verwag word" in 'n vraag gedurende 'n toets en/of eksamen se response verder te ontleed (vergelyk paragraaf 5.3.7.5), is gevind dat:

- 336 (77.7%) respondente aandui dat die vrae, volgens hulle, dubbelsinnig opgestel word;
- 76 (17.6%) respondente aandui dat hulle nie die woorde wat in die stel van vrae gebruik word verstaan nie;

- 16 (3.7%) respondente aandui dat hulle nie weet wat die dosent van hulle verwag nie;
- 4 (0.9%) respondente aandui dat die vrae wat in klastoetse, take, werksopdragte en die eksamen gebruik word verskil, deurdat die maklikes in die klastoetse, take en werksopdragte en die moeilikes in die eksamen gevra word, en die formulering van die vrae wat in klastoetse, take, werksopdragte en in die eksamen gebruik word verskil.

### GRAFIEK 28

#### VERSTAANBAARHEID VAN VRAE IN TOETSE/EKSAMENS

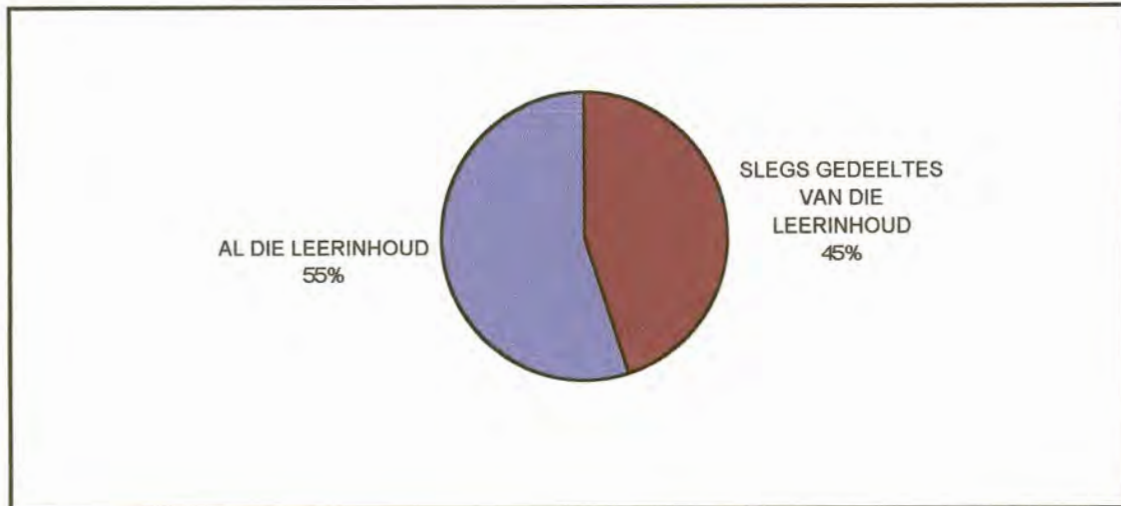


#### 5.7.3.3 Die bestudering van die leerinhoud vir 'n toets of eksamen

In grafiek 29 word die aantal respondente wat al die leerinhoud of slegs gedeeltes daarvan vir 'n toets of eksamen bestudeer grafies voorgestel.

## GRAFIEK 29

### DIE BESTUDERING VAN DIE LEERINHOUD VIR 'N TOETS OF EKSAMEN



#### 5.7.4 Die lesinglokaal

##### 5.7.4.1 Geleentheid om vrylik vrae aan dosent te stel

Die aantal respondente wat aandui dat hulle gedurende formele lesings die geleentheid gebied word om vrylik vrae aan die dosent te stel is 743 (92.4%), terwyl slegs 60 (7.5%) aandui dat hulle nie die geleentheid gedurende lesings gebied word om vrylik vrae aan die dosent te stel nie.

Deur die 60 (7.5%) respondente wat negatief gereageer het se response verder te ontleed (vergelyk paragraaf 5.3.7.4), is gevind dat hulle basies twee redes aanvoer waarom hulle reken dat hulle nie die geleentheid gebied word om gedurende 'n lesing vrylik vrae aan die dosent te stel nie, naamlik:

- 35 (58.3%) respondente reken dat die dosent onbeskof is deurdat hy onvriendelik is en jou verneder as jy dit sou waag om 'n vraag te vra;

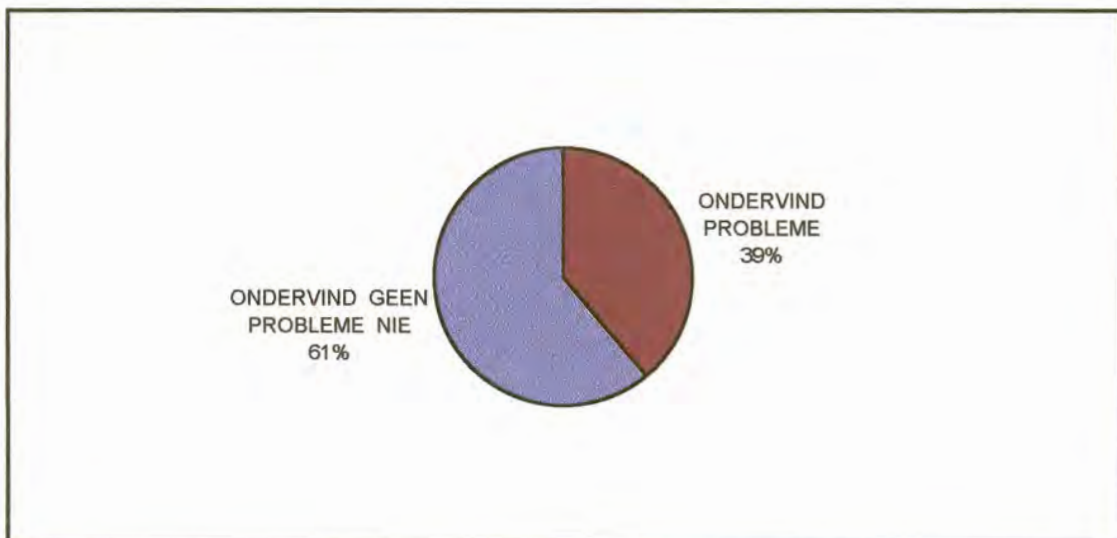
- 25 (41.6%) respondente reken dat die dosent te kort van humeur is, met ander woorde hulle is bang om vrae te vra.

#### 5.7.4.2 Die afneem van notas

In die onderstaande grafiek word die response van die respondente met betrekking tot probleme met die afneem van notas gedurende lesings grafies voorgestel.

**GRAFIEK 30**

**RESPONSE MET BETREKKING TOT DIE AFNEEM VAN NOTAS  
GEDURENDE LESINGS**



Deur die 310 (38.7%) respondente wat reken dat hulle probleme ervaar in die afneem van notas gedurende 'n lesing se response verder te ontleed, is gevind dat hulle vyf redes aanvoer (vergelyk paragraaf 5.3.7.6), naamlik:

- 274 (88.4%) respondente dui aan dat hulle nie gelyktydig kan luister en skryf nie;
- 9 (2.9%) respondente dui aan dat hulle nie die dosent kan hoor nie;
- 18 (5.8%) respondente dui aan dat die taalkwessie veroorsaak dat hulle nie die dosent verstaan nie;



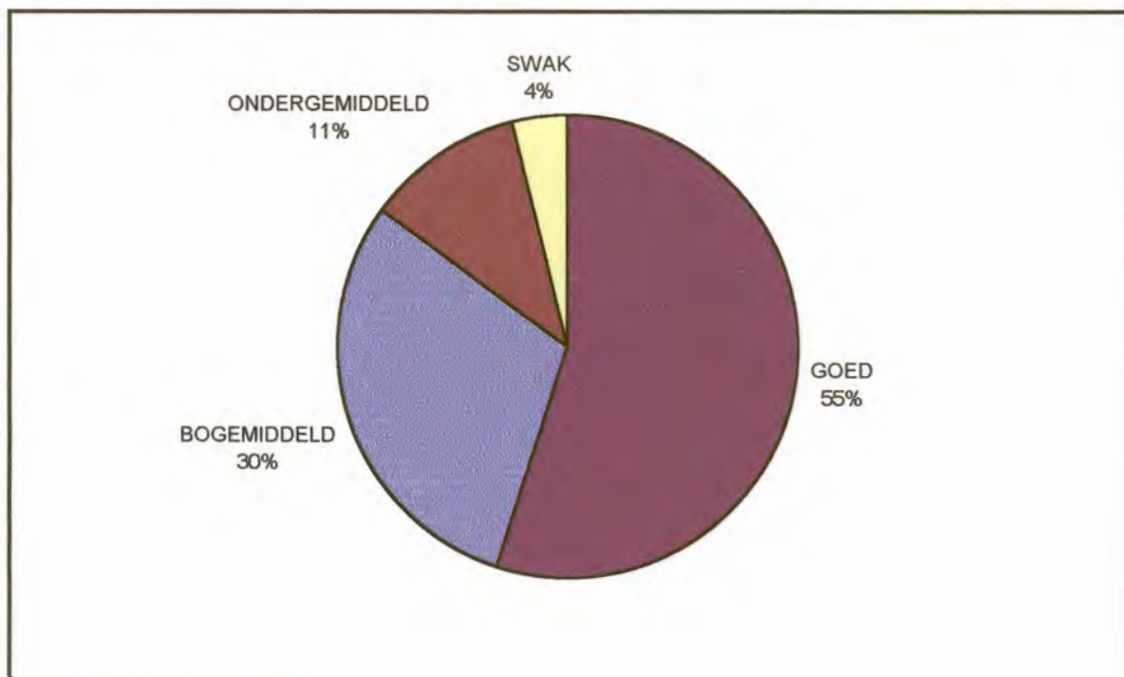
- 2 (0.6%) respondente dui aan dat hulle sukkel om te konsentreer en dus nie tyd het om te skryf nie;
- 7 (2.2%) respondente dui aan dat die dosent vanuit die voorgeskrewe handboek lees en dit daarom nie nodig is om notas te neem nie.

### 5.7.5 Klassifisering van die praktikumtoerusting/-fasiliteite van Technikon Pretoria

Die respondente se klassifisering van die praktikumtoerusting/-fasiliteite van Technikon Pretoria word in die onderstaande grafiek grafies voorgestel.

**GRAFIEK 31**

#### **KLASSIFISERING VAN DIE PRAKTIKUMTOERUSTING/-FASILITEITE TE TECHNIKON PRETORIA**

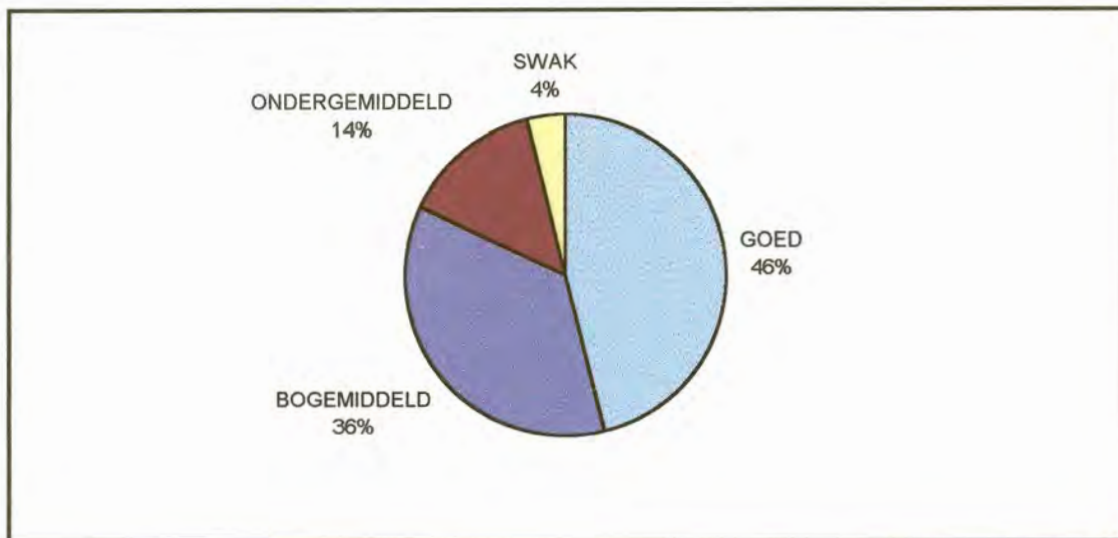


### 5.7.6 Klassifisering van die ondersteuning soos vanaf die dosente ontvang

Die klassifisering van die ondersteuning soos vanaf die dosente ontvang, word in grafiek 32 grafies voorgestel.

**GRAFIEK 32**

#### **KLASSIFISERING VAN DIE ONDERSTEUNING SOOS VANAF DIE DOSENTE ONTVANG**



‘n Samevatting van die respondente se response op Afdeling E van die vaelys, wat vrae 55 tot 56 en veranderlikes 122 tot 176 omsluit, word vervolgens verskaf en kortliks bespreek.

### 5.8 VRAELYSRESPONSE VIR AFDELING E: Algemeen

Vrae in hierdie afdeling was daarop gemik om te bepaal watter aspekte/faktore ‘n negatiewe invloed op die akademiese prestasie van die respondente uitoefen. Die reaksie van die respondente op die 54 moontlike aspekte wat gelys is, word in prioriteitsvolgorde (persentasiegewys van hoog na laag) in die onderstaande tabel weergegee.



TABEL 16

**FAKTORE WAT NEGATIEF OP DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE  
RESPONDENTE IMPAKTEER**

NOMMER	ASPEK	JA (%)
1	Gebrekkige kennis/agtergrond van 'n bepaalde vak se kern-woorde, begrippe en konsepte	73
2	Die moeilikheidsgraad van die leerinhoud	66
3	Die hoë werkslading van tersiêre studies	63
4	Spanning en stres	62
5	Onvoldoende akademiese oriëntering	61
6	Die verskillende wyses waarop dosente hul lesings aanbied	60
7	Onsekerheid oor wat die dosent van my verwag	60
8	Oneffektiewe studiemetodes en -tegnieke	59
9	Die tempo waarteen leerstof afgehandel word	57
10	Groot groepe studente in een klasgroep, dit wil sê klasgrootte	56
11	Onvoldoende akademiese ondersteuning/ ontwikkelings-kursusse	56
12	Swak konsentrasie in die lesinglokaal	56
13	Onkunde ten opsigte van eksamentegnieke en -metodes	55
14	Onvoldoende kennis rakende die effektiewe gebruik van rekenaars	55
15	Gebrek aan motivering	53
16	Lang tydsverloop met betrekking tot die bekendmaking van byvoorbeeld toetspunte	53
17	Negatiewe dosent-studentverhouding	53
18	Sosiale eise wat aan die individu gestel word	53
19	Onvoldoende studietyd	52



NOMMER	ASPEK	JA (%)
20	Finansiële probleme	51
21	Onvoldoende steun/hulp van dosente	50
22	Stakings en boikotte	50
23	Studente-onrus	50
24	Die gebruik van Afrikaans as medium van onderrig	49
25	Die hoeveelheid toetse, take en werksopdragte	48
26	Gebrekkige belangstelling in vak/ke	48
27	Onkunde/onsekerheid met betrekking tot die suksesvolle afhandeling van take en werksopdragte	48
28	Persoonlike probleme	48
29	Swak dissipline ten opsigte van studietye	48
30	Afwesigheid van die praktyk in die lesinglokaal	47
31	Onduidelike opdragte van dosente	46
32	Onduidelike opdragte in studiegids	46
33	Laatkommery deur ander studente	45
34	Onvoldoende fasiliteite/toerusting byvoorbeeld rekenaars	44
35	Kommunikasievaardighede en -tegnieke	42
36	Probleme met geskikte studieruimte	42
37	Die afneem van notas in die lesinglokaal	41
38	Afwesigheid van dosent vir lesings	40
39	Nie-gereelde klasbywoning	40
40	Handboeke wat net in Afrikaans beskikbaar is	39
41	Handboeke wat net in Engels beskikbaar is	39
42	Die samestelling/formaat van die studiegids	38
43	Leesprobleme	35
44	Onkunde om effektief van die biblioteek gebruik te maak	35
45	Swak taalvaardighede, byvoorbeeld lees en skryf	34
46	Die gebruik van Engels as medium van onderrig	32



NOMMER	ASPEK	JA (%)
47	Die nie-beskikbaarheid van dosente	32
48	Verkeerde studierigting	30
49	Ander etniese groepe	27
50	Die sosiale en/of kulturele en/of sportaktiwiteite te Technikon Pretoria	26
51	Die voorbeelde wat die dosent gebruik	22
52	Ander kulture	20
53	Ander gelowe	16
54	Die gebruik van 'n sakrekenaar	14

Die laaste vraag (vraag 56) van die vraelys het aan die respondent die geleentheid gebied om enige ander aspek, wat nie in die vraelys vervat is nie, maar negatief op sy/haar akademiese prestasie impakteer, te verskaf. Soos gestel in paragraaf 5.3.7.7 is die response in twaalf kategorieë geklassifiseer wat vervolgens uiteengesit word.

Die betrokke vraag (vraag 56) is deur 177 (22.1%) respondente ingevul waarvan:

- 33 (18.6%) respondente reken dat die blanke dosente swak en onbeskofte houdings/gesindhede teenoor swart studente openbaar;
- 29 (16.4%) respondente reken dat dosente ongeduldig en kort van humeur is;
- 24 (13.6%) respondente reken dat die dosente rassisties is;
- 22 (12.4%) respondente reken dat dosente Afrikaans as medium van onderrig gebruik en ook 'n Afrikaanse voorgeskrewe handboek gebruik, terwyl die hele groep studente Engelsprekend en oorwegend swart is;
- 18 (10.2) respondente reken dat studente toegelaat word om lesings te ontwig deur byvoorbeeld laat te kom, te dobbel terwyl die lesing aan die gang is en by lesinglokale in te loer en hulle vriende te roep om die lokaal te verlaat;



- 16 (9.0%) respondente sien die dosent as apaties deurdat die dosent sy/haar lesing aanbied en dan verdwyn;
- 11 (6.2%) respondente reken dat hulle honger, moeg en arm is deurdat hy/sy geen ondersteuning van sy/haar ouers/voogde kry nie;
- 11 (6.2%) van die respondente reken dat daar 'n gebrek aan respek teenoor dames (veral oor die kleurgrens heen) heers;
- 7 (3.9%) van die respondente reken dat die dosent Engels as medium van onderrig gebruik terwyl die hele groep Afrikaanssprekend is;
- 7 (3.9%) respondente reken dat hulle eensaam is en dus alleen moet studeer;
- 7 (3.9%) van die respondente toon aan dat daar probleme in die koshuis is;
- 1 (0.6%) respondent reken dat hy/sy nie oor die energie beskik om te studeer nie.

## 5.9 SAMEVATTING

Gedurende die verloop van hoofstuk 5 is die:

- prosedure vir die uitvoer van 'n behoeftebepaling kortliks beskryf;
- vraelys as navorsingsinstrument breedvoerig aan die orde gestel;
- vraelysresponse vir al 5 afdelings van die vraelys weergegee en kortliks bespreek.

In die hieropvolgende hoofstuk word akademiese ontwikkeling op 'n holistiese wyse benader ten einde die geïdentifiseerde spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat die eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar aan te spreek en oplossings aan die hand te doen.

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

#### 6.1 SAMEVATTING EN HIPOTESEVERIFIËRING

##### 6.1.1 Die impak van die politieke veranderinge wat sedert 1990 in Suid-Afrika plaasvind op die samestelling van die studentepopulasie te Technikon Pretoria

Die eerste navorsingsprobleem het navorsing genoodsaak met die doel om die impak van die politieke veranderinge in Suid-Afrika sedert 1990 op die samestelling van die studentepopulasie te Technikon Pretoria te bepaal. In die verloop van hoofstuk 2 word die ontwikkeling van teknikons in Suid-Afrika sedert 1967 aan die orde gestel (vergelyk paragrawe 2.2 tot 2.4). Die ontstaan en ontwikkeling van Technikon Pretoria word in paragrawe 2.5 tot 2.9 kortliks beskryf en aan die hand van statistiese gegewens toegelig. Die ontstaan, beheerstruktuur en profiel van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria word in paragraaf 2.10 aan die orde gestel.

Daar is bevind dat die politieke veranderinge wat sedert 1990 in Suid-Afrika plaasvind 'n definitiewe impak op die samestelling van die studentepopulasies van nie net Technikon Pretoria nie maar die meeste tersiêre inrigtings in Suid-Afrika uitoefen. Die persentasie swart studente aan Technikon Pretoria, gemeet teen die totale studentetal, het met 60% (van 5% gedurende 1984 tot 65% gedurende 1998) toegeneem.

Die etniese samestelling van die studentepopulasie te Technikon Pretoria toon oor 'n periode van 11 jaar, dit wil sê vanaf 1987-1998, 'n drastiese verandering deurdat:

- die persentasie blanke studente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 51.7% ( van 99.3% gedurende 1987 tot 47.6% gedurende 1998) afgeneem het;
- die persentasie Indiërstudente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 0.8% (van 0.2% gedurende 1987 tot 1.0% gedurende 1998) toegeneem het;

- die persentasie kleurlingstudente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 1.1% (van 0.2% gedurende 1987 tot 1.3% gedurende 1998) toegeneem het;
- die persentasie swart studente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 49.8% (van 0.3% gedurende 1987 tot 50.1% gedurende 1998) toegeneem het.

Die etniese samestelling van die studentepopulasie van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria toon oor 'n periode van 4 jaar, dit wil sê vanaf 1994-1998, 'n verandering deurdat:

- die persentasie blanke studente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 42% (van 80.1% gedurende 1994 tot 38.1% gedurende 1998) afgeneem het;
- die persentasie Indiërstudente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 0.1% (van 0.8% gedurende 1994 tot 0.9% gedurende 1998) toegeneem het;
- die persentasie kleurlingstudente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 0.4% (van 2.2% gedurende 1994 tot 1.8% gedurende 1998) afgeneem het;
- die persentasie swart studente, gemeet teen die totale studentepopulasie, met 42.3% (van 16.9% gedurende 1994 tot 59.2% gedurende 1998) toegeneem het.

Die geslagsverdeling van die studentepopulasie te Technikon Pretoria toon oor die vermelde periode van 11 jaar, dit wil sê vanaf 1987-1998, 'n verandering deurdat:

- die persentasie manlike studente met 7.2% (van 56.7% gedurende 1987 tot 49.5% gedurende 1998) afgeneem het;
- die persentasie vroulike studente dienooreenkomstig met 7.2% (van 43.3% gedurende 1987 tot 50.5% gedurende 1998) toegeneem het.

Die geslagsverdeling van die studentepopulasie van die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria toon oor die periode van 4 jaar, dit wil sê vanaf 1994-1997, 'n verandering deurdat:

- die persentasie manlike studente met 9% (van 64% gedurende 1994 tot 55% gedurende 1997) afgeneem het;



- die persentasie vroulike studente dienooreenkomstig met 9% (van 36% gedurende 1994 tot 45% gedurende 1998) toegeneem het.

Met voorafgaande as basis word bevestig dat die komplementêre hipotese as waar bewys is.

### 6.1.2 Die dalende slaagsyfer aan Technikon Pretoria

Die tweede navorsingsprobleem, wat ook die begroning van hierdie studie is, is nagevors om te bepaal wat die daling in die slaagsyfer van die studentepopulasie aan Technikon Pretoria sedert 1994 is. Die gevolgtrekking word gemaak dat die politieke veranderinge wat sedert 1990 in Suid-Afrika plaasvind nie net tot 'n verandering in die samestelling van die studentepopulasie van Technikon Pretoria gelei het nie maar ook onder meer geïmpakteer het op die slaagsyfer en wel soos volg:

- Die gemiddelde uitvalsyfer van eerstejaarstudente het met 2% (van 33% gedurende periode 1994-1995 tot 35% gedurende periode 1995-1996) toegeneem.
- Die gemiddelde uitvalsyfer van die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria is baie hoër as die gemiddelde uitvalsyfer van Technikon Pretoria. Vir die periode 1994-1995 is die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe se uitvalsyfer van 50% sowat 17% hoër as dié van die Technikon in geheel. Vir die periode 1995-1996 is die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe se uitvalsyfer van 51% nagenoeg 16% hoër as dié van die Technikon in geheel.
- Die gemiddelde aantal eerstejaarstudente aan Technikon Pretoria wat meer as 50% van hul teoretiese eksamens druipe, het met 2% (van 38% gedurende 1994 tot 40% gedurende 1997) toegeneem.
- Die gemiddelde aantal eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe wat meer as 50% van hul teoretiese eksamens druipe, het met 17% (van 59% gedurende 1994 tot 42% gedurende 1997) afgeneem.

- Die gemiddelde aantal eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe wat meer as 50% van hul teoretiese eksamens druipt, is veel meer as die gemiddelde vir die Technikon in geheel.
- Die gemiddelde aantal eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe wat nie 'n driejaarkursus suksesvol in vier jaar kon voltooi nie, is 7.5% hoër as die gemiddelde vir die totale Technikon. Dit impliseer dat 54.5% van alle eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria nie daarin kon slaag om 'n driejaarkursus in vier jaar te voltooi nie.

Die komplementêre hipotese, naamlik dat die slaagsyfer aan Technikon Pretoria sedert 1990 'n daling toon, is hiermee as waar bewys.

### **6.1.3 Die wetenskaplik verantwoordbare identifisering, klassifisering en kategorisering van die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar word**

Die derde en vierde navorsingsprobleem is nagevors met die doel om te bepaal of die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar word op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse nagevors, geïdentifiseer, geklassifiseer en gekategoriseer kan word.

Die uitvoering van 'n fenomenologies-georiënteerde literatuurstudie (vergelyk hoofstukke 2 en 3) op die gebied van akademiese ontwikkeling het daartoe aanleiding gegee dat die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar word vanuit die literatuur geïdentifiseer is as universele aspekte. Die drie hoofgroepe waarin die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat dié studente ervaar, is geklassifiseer en gekategoriseer in tabel 8 (vergelyk paragrawe 4.2 en 4.3).

Die fenomenologies-georiënteerde literatuurstudie het verder gelei tot die identifisering van die beplanningsvennote (vergelyk paragraaf 5.2) en is met empiriese navorsing opgevolg deurdat gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude met beplanningsvennote uitgevoer is (vergelyk bylaag 3). Na afloop van die identifisering en klassifisering van die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur onderzoekgroep ervaar word, is 'n gestruktureerde groepsvraelys ontwikkel en daargestel (vergelyk paragraaf 5.3).

Aan hand van die gestruktureerde groepsvraelys is die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur onderzoekgroep ervaar word, wetenskaplik bepaal. 'n Frekwensietabel is vanuit die voltooide en gekodeerde vraelyste saamgestel ten einde die rou data tot verstaanbare en interpreteerbare eenhede te verwerk (vergelyk paragraaf 5.3).

Die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur die onderzoekgroep ervaar word, is aan die orde gestel in paragrawe 5.4 tot 5.8. Dit is verder geklassifiseer en gekategoriseer (vanaf die hoogste tot laagste persentasie) in tabel 16.

Hiermee is die komplementêre hipoteses, naamlik dat die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria ervaar word, op 'n wetenskaplike verantwoordbare wyse nagevors, geïdentifiseer, geklassifiseer en gekategoriseer kan word, as waar bewys.

#### **6.1.4 Strategiese modelle en/of oplossings ten einde die slaagsyfer van die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria te verbeter**

Die vyfde navorsingsprobleem het navorsing gerig om te bepaal of strategiese modelle en/of oplossings vanuit hierdie studie daargestel kan word, met die oog op die

verbetering van die slaagsyfer van die eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria.

Met verwysing na paragraaf 6.2.1 is dit duidelik dat strategiese modelle en/of oplossings vanuit hierdie studie, met die oog op die verbetering van die slaagsyfer van die eerstejaarstudente verbonde aan die vermelde Fakulteit, wel daargestel kan word. Derhalwe is die komplementêre hipotese daarmee as waar bewys.

#### **6.1.5 'n Enkele akademiese ontwikkelingsmodel vir die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria**

Navorsing oor die sesde en laaste navorsingsprobleem het ten doel gehad om te bepaal of die daarstelling van 'n enkele akademiese ontwikkelingsmodel vir die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria vanuit hierdie studie moontlik is.

Met verwysing na paragraaf 6.2.1 is dit duidelik dat 'n enkele akademiese ontwikkelingsmodel vir die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria wel daargestel kan word. Derhalwe is ook die komplementêre hipotese ten opsigte van hierdie navorsingsprobleem hiermee as waar bewys.

## **6.2 AANBEVELINGS**

Vanuit paragrawe 5.2 tot 5.8 en meer spesifiek tabel 13 is dit duidelik dat die eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria nie tydens hul sekondêre skoolfase toegerus is met die nodige kennis, tegnieke en vaardighede om akademies suksesvol aan die betrokke Fakulteit en Technikon te presteer nie. Dit is algemeen bekend dat tersiêre onderwysinstansies in Suid-Afrika, byvoorbeeld Technikon Pretoria, geen subsidie van die regering ontvang vir die toerus van eerstejaarstudente met die nodige kennis, tegnieke en vaardighede ten einde akademies suksesvol te wees nie.

'n Holistiese benadering tot akademiese ontwikkeling behoort egter gevolg te word wat impliseer dat alle aspekte van akademiese ontwikkeling binne die vermelde Fakulteit

gekoördineerd moet plaasvind. Die volgende vyf aspekte van akademiese ontwikkeling is ter sprake, naamlik:

- alle akademiese ontwikkelingsaktiwiteite met betrekking tot studente;
- alle akademiese ontwikkelingsaktiwiteite met betrekking tot dosente;
- tersake kurrikulumontwikkeling;
- navorsing met betrekking tot alle fasette van akademiese ontwikkeling;
- organisatoriese beheerstrukture.

Die volgende aanbevelings met betrekking tot die implementering van akademiese ontwikkeling word gemaak ten einde 'n holistiese benadering ten opsigte daarvan binne die betrokke Fakulteit te vestig.

## **6.2.1 Aanbevelings ten opsigte van implementering**

### **6.2.1.1 'n Sentrale eenheid vir akademiese ontwikkeling**

'n Sentrale eenheid vir die koördinerings van alle akademiese ontwikkelingsaktiwiteite moet binne die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria gestig word. Dit impliseer geensins dat die huidige werksaamhede van bestaande afdelings/departemente/direktorate te Technikon Pretoria, wat by akademiese ontwikkelingsaktiwiteite betrokke is, as nietig verklaar word en as sodanig moet verdwyn nie. Die onderskeie afdelings/departemente/direktorate betrokke by akademiese ontwikkelingsaktiwiteite se rol, taak en funksie behoort egter geherdefinieer te word. So 'n eenheid sal dus verantwoordelik wees vir die koördinerings van alle akademiese ontwikkelingsaktiwiteite binne die betrokke Fakulteit met betrekking tot die studente, dosente, kurrikulumontwikkeling, navorsing en organisatoriese beheerstrukture.

### **6.2.1.2 Die aanstelling van 'n kundige**

'n Kundige op die gebied van akademiese ontwikkeling behoort by die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe aangestel te word ten einde die totale proses te bestuur.

Die onderstaande lys van take behoort in die opstel van so 'n posbeskrywing vir die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria in gedagte gehou te word, naamlik:

- die koördinerings van alle aspekte met betrekking tot die akademiese ontwikkeling van studente;
- die koördinerings van alle aspekte met betrekking tot die akademiese ontwikkeling van dosente;
- die koördinerings van alle aspekte met betrekking tot die akademiese ontwikkeling van akademiese ontwikkelingspraktisyns;
- die jaarlikse opstel en bestuur van 'n bedryfs- en kapitale begroting;
- die opstel van 'n strategiese plan wat dié van die Fakulteit en Technikon moet komplementeer;
- die ontwikkeling en implementering van 'n kwaliteitsversekeringsstelsel met betrekking tot akademiese ontwikkeling;
- die effektiewe bestuur, in samewerking met die betrokke afdeling/departement/direktoraat te Technikon Pretoria met betrekking tot laboratoria en toerusting, soos van toepassing op die onderskeie akademiese ontwikkelingsaktiwiteite;
- die koördinerings van institusionele, provinsiale, nasionale en internasionale netwerke met betrekking tot akademiese ontwikkeling binne die bepaalde vakgebied;
- die daarstelling van samewerkingsooreenkomste met betrekking tot akademiese ontwikkeling;
- die inisiëring en koördinerings van alle navorsingsaktiwiteite met betrekking tot akademiese ontwikkeling binne die betrokke Fakulteit;
- sitting op alle tersake komitees;
- die integrering van akademiese ontwikkeling met die hoofstroom van akademiese aktiwiteite op voorgraadse en nagraadse vlak binne die betrokke Fakulteit.

### 6.2.1.3 Implementering van 'n verpligte akademiese oriënteringsprogram

Die implementering van 'n verpligte akademiese oriënteringsprogram is in paragraaf 5.6.3 aangedui as 'n werklike behoefte deurdat 679 (84.6%) van die respondente aangedui het dat hulle 'n verpligte akademiese program sal verkies. Die aspekte wat respondente reken in 'n akademiese oriënteringsprogram opgeneem behoort te word, word in tabel 14 verskaf.

Die volgende voorstelle ten opsigte van 'n verpligte akademiese oriënteringsprogram word gemaak, naamlik dat:

- die program gedurende die eerste semester van elke jaar aan alle eerstejaarstudente aangebied moet word;
- die program oor 'n periode van ses maande aangebied moet word;
- minstens een uur per week op die akademiese rooster aan die betrokke program toegeken word;
- die betrokke program sodanig gekurrikuleer moet word dat die student na afloop van die suksesvolle afhandeling daarvan sekere krediete sal verwerf;
- die krediete wat die student verwerf byvoorbeeld as 20% van die predikaat van die hoofonderrigaanbieding van 'n betrokke kursus sal geld.

### 6.2.1.4 Ontwikkeling van die tutorstelsel

Dit is vanuit paragraaf 5.7.1.2 duidelik dat daar 'n baie groot leemte met betrekking tot die ontwikkeling en implementering van 'n effektiewe tutorstelsel bestaan, deurdat 591 (73.5%) van die respondente aandui dat hulle op hul eie studeer.

### 6.2.1.5 Herontwerp van studiehandleidings

Die feit dat slegs 303 (37.7%) van die respondente aandui dat hulle vir lesings voorberei (vergelyk paragraaf 5.7.1.3) beteken dat die oorgrote meerderheid van die respondente, naamlik 500 (62.3%) nie die waarde van die studiehandleiding begryp nie.

Die herontwerp van die studiehandleiding met inagneming van die spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur die eerstejaarstudente ervaar word, blyk nodig te wees.

#### **6.2.1.6           Ontwikkeling van ‘n formele kursus**

Vanuit hierdie studie is dit duidelik dat daar ‘n behoefte bestaan aan ‘n formele voorgraadse kursus met betrekking tot akademiese ontwikkeling. Die kurrikulering en gepaardgaande implementering van ‘n formele kursus, byvoorbeeld Baccalaureus Technologiae (Akademiese Ontwikkeling) ten einde die praktiseerders van akademiese ontwikkeling op alle vlakke van die onderwysvoorsieningstel in Suid-Afrika sinvol toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en tegnieke, is nodig.

#### **6.2.1.7           Ontwikkeling van ‘n verklarende fakulteitswoordeboek**

Die ontwikkeling en daarstelling van ‘n verklarende fakulteitswoordeboek vir die betrokke Fakulteit, blyk krities belangrik te wees deurdat die respondente aandui dat hulle nie die terme, kernwoorde, begrippe en konsepte wat in lesings (vergelyk paragraaf 5.8), toetse en eksamens gebruik word (vergelyk paragraaf 5.7.3) verstaan nie. Die aanbeveling word gemaak dat die eerstejaarstudente aan die betrokke Fakulteit gebruik moet word om daardie terme, kernwoorde, begrippe en konsepte wat moeilik verstaanbaar is te identifiseer. Daarna behoort ‘n geselekteerde groep studente en vakkundiges (dosente) verklarings te skryf wat vir studente verstaanbaar sal wees. Hierdie dokument behoort verder as ‘n verpligte voorgeskrewe boek vir alle eerstejaarstudente aan die betrokke Fakulteit gepubliseer te word.

#### **6.2.1.8           Ontwikkeling van ‘n keurings/-toelatingstoets**

‘n Wetenskaplik verantwoordbare keurings/-toelatingstoets behoort vir die betrokke Fakulteit ontwikkel te word, deurdat die matrieksimbole en gepaardgaande voorspellingswaarde daarvan ten opsigte van die waarborg van akademiese sukses onder verdenking is. Deur ‘n profiel van al die eerstejaarstudente byvoorbeeld gedurende



Februarie op te stel en dit dan te vergelyk met die akademiese prestasie van elke individu na afloop van die eerste studiejaar, behoort dit moontlik te wees om die profiel van 'n akademies suksesvolle student binne elke groep van onderrigaanbiedinge te bepaal. 'n Keurings/-toelatingstoets waarvan die voorspellingswaarde ten opsigte van akademiese sukses meer geldig sal wees as die bestaande gebruik van matrikulasiesimbole, kan dus ontwikkel word.

#### **6.2.1.9 Stigting van 'n institusionele forum**

Die stigting van 'n institusionele forum met betrekking tot alle aspekte rakende akademiese ontwikkeling aan die Technikon behoort aandag te geniet. So 'n forum sal dus verseker dat akademiese ontwikkeling aan Technikon Pretoria in sy geheel op 'n holistiese wyse bestuur sal word, deur die optimale integrering van alle aktiwiteite en aspekte rakende akademiese ontwikkeling. 'n Verhoging in die algehele slaagsyfer van Technikon Pretoria en nie net die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe nie, behoort teweeggebring te word.

Aanbevelings ten opsigte van moontlike navorsingsprojekte, soos vanuit hierdie studie geïdentifiseer, word vervolgens aan die orde gestel.

#### **6.2.2 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing**

Voortvloeiend vanuit hierdie studie word die volgende navorsingsprojekte voorgestel:

- ◆ Vergelykende navorsing ten opsigte van die akademiese prestasie van eerstejaarstudente verbonde aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria en die verband met die onderstaande faktore behoort nagevors te word, ten einde noodsaaklike aanpassings tot die toelatingsvereistes vir elk van die onderskeie onderrigaanbiedinge te maak. Aspekte van belang is, onder meer:
  - ouderdom;



- gebied van herkoms;
  - etniese groepering;
  - grootte van gesin;
  - tuiste van student terwyl hy/sy studeer;
  - wyse waarop student se rekening vereffen word;
  - jaar waarin die student gematrikuleer het;
  - plek waar student studeer.
- ◆ Hierdie studie behoort ook op die deeltydse studente verbonde aan die betrokke Fakulteit uitgevoer te word, ten einde te bepaal of hulle dieselfde probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes ervaar as die voltydse studente.
  - ◆ Die unieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes wat deur eerstejaarstudente vanuit enkelouergesinne ervaar word, moet nagevors word ten einde spesifieke oplossings vir hierdie groep studente daar te stel.
  - ◆ Die impak op daardie eerstejaarstudent wat 'n eerstegenerasie-tersiêre student uit 'n bepaalde gesin is, behoort nagevors te word sodat hul spesifieke probleme, behoeftes, gapings of gebreke en leemtes bepaal en aangespreek kan word.
  - ◆ Die rede(s) waarom daar 'n negatiewe persepsie bestaan rondom eerstens die afhandeling van studie binne die voorgeskrewe minimum tydperk en tweedens die verkryging van werk na afloop van studies, moet bepaal word met spesifieke verwysing na die diskrepansie tussen blanke en swart respondente. Gepaardgaande oplossings om die persepsies te wysig, sal noodwendig gegenerereer moet word.
  - ◆ Tot tyd en wyl 'n unieke toelatingstoets vir elk van die onderrigaanbiedinge ontwikkel is, behoort die huidige stelsel van toelatingsvereistes wat gebaseer is op matriksimbole nagevors te word.



- ◆ Die huidige werwingsbeleid van Technikon Pretoria moet nagevors word ten einde die sinvolheid en toepaslikheid daarvan te bepaal en wysigings aan te bring waar en indien nodig.
- ◆ Die onderrig/hulp/begeleiding wat voornemende eerstejaarstudente op sekondêre skool ontvang, behoort in detail nagevors te word ten einde die diepte en omvang van sodanige onderrig/hulp/begeleiding te bepaal.
- ◆ Die voorgestelde akademiese oriënteringsprogram wat in die onderhawige studie ter sprake kom, behoort gekurrikuleer en in die praktyk toegepas te word.
- ◆ Rakende studiemetodes en -tegnieke behoort die volgende aspekte nagevors te word:
  - die rede(s) waarom 67% van die respondente tien ure en minder per week studeer;
  - die rede(s) waarom 73.5% van die respondente op hul eie studeer;
  - dit wat die dosent addisioneel tot sy/haar huidige take en opdragte kan gebruik en/of implementeer ten einde studente te help om hul tyd meer effektief te benut;
  - die redes waarom 500 (62.2%) van die respondente nie vir lesings voorberei nie;
  - die redes waarom 45% van die respondente slegs gedeeltes van die leerinhoud vir 'n toets of eksamen bestudeer.
- ◆ Vanuit hierdie studie is dit nie duidelik presies wat die probleme is wat deur 39% van die respondente ondervind word ten opsigte van die afneem van notas in die lesinglokaal nie. Die redes hiervoor asook moontlike oplossings behoort deur 'n navorsingsprojek bepaal te word.

- ◆ Die multidimensionele profiel van die suksesvolle eerstejaarstudente aan die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe, Technikon Pretoria behoort nagevors te word.

### 6.3 SLOTOPMERKING

Vir Technikon Pretoria om sy visie, missie hoofsaak en waardestelsel tot voordeel van die ekonomiese groei van Suid-Afrika uit te voer, is dit noodsaaklik dat die uitsakking en druiping van eerstejaarstudente tot die minimum beperk word. Hierdie beperking is van toepassing op al die fakulteite van Technikon Pretoria en nie net op die Fakulteit Ekonomiese Wetenskappe nie.

Hierdie studie toon dat 'n holistiese benadering tot akademiese ontwikkeling moontlikhede bied vir die beperking van uitsakking of druiping van eerstejaarstudente, wat dus die slaagsyfer sal verhoog en Technikon Pretoria in staat sal stel om aan die eise van die tyd te voldoen.

## BRONNELYS

- Agar, D. 1987. Staff responses to a questionnaire concerning students who are underprepared for university studies. **ASPECTS**, 5 (8): 55-61.
- Agar, D. 1989. Academic support at the University of the Witwatersrand in 1989. **Bulletin for academic staff**, 10 (2): 19-23.
- Agar, D. 1990. Academic support in the Faculty of Science at the University of the Witwatersrand - an evaluator's perspective. **HSRC Seminar: Academic support programmes and bridging courses in tertiary education - mathematics, science and engineering**, Pretoria, 27 July: 199-217.
- Agar, D., Hofmeyr, J. & Moulder, J. 1991. **Bridging education in the 1990s: Learning from experience**. Johannesburg: EduSource.
- Akindele, F. 1996. Teaching discourse to English as a second language (ESL) learners: An introduction. **South African journal of higher education**, 10 (2): 39-46.
- Andresen, L. 1995. Accredited courses in teaching and learning. In: Brew, A. (Ed.). **Directions in staff development**, Buckingham: SRHE & Open University Press: 36-50.
- Andresen, L. 1996. The work of academic development - occupational identity, standards of practice, and the virtues of association. **International journal for academic development**, 1 (1): 38-49.
- Asmal, K. 1999. **Call to action: Mobilising citizens to build a South African Education and Training system for the 21<sup>st</sup> century**. Statement by Professor Kader Asmal, Minister of Education, Tuesday 27 July 1999.

- Ayaya, O.O. 1996. The prediction of academic performance in the first year: A case study at the National University of Lesotho. **South African journal of higher education**, 10 (2): 101-113.
- Badenhorst, J.W. 1993. **Akademiese onderprestasie van universiteitstudente: 'n Ortoandragogiese studie**. M.Ed., Universiteit van Suid-Afrika.
- Barendrecht, P.H. 1993. **Die ooreenkoms tussen selfgeskatte belangstelling en gemete belangstelling as aanduiding van loopbaanvolwassenheid**. M.A., Universiteit van Pretoria.
- Barnard, F. 1997. Knowledge expectations in teaching. **South African journal of higher education**, 11 (1): 79-84.
- Barnard, S.S. 1985. **Blankeonderwys in Transvaal in histories-pedagogiese perspektief**. Durban: Butterworths.
- Baume, D. 1996. Editorial. **International journal for academic development**, 1 (1): 3-5.
- Behr, A.L. 1982. Study habits of first-year students. **Bulletin for academic staff**, 3(3): 12-17: University of Durban-Westville.
- Behr, A.L. 1985. The senior certificate examination as a predictor of university success. **South African journal for education**, 5 (3): 101-111.
- Behr, A.L. & Macmillan, R.G. 1971. **Education in South Africa**. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Benjamin, F. & Findley, J.R. 1995. Teaching excellence: A reflective paradigm. **Community college journal**, February/March: 26-29.

- Bereiter, C. 1985. The changing face of educational disadvantage. **Phi Delta Kappan**, 66(8): 539-541.
- Bisschoff, T.C. 1986. **Opvoeding - Verlede, hede en toekomst, Koöperatiewe onderwys**. Pretoria: Sigma-Pers.
- Bitzer, E.M. 1994. Collaborative learning as instructional strategy. **South African journal of higher education**, 8 (2): 40-44.
- Bokhorst, F.A., Foster, D.H. & Lea, S.J. 1992. Factors affecting academic performance in firstyear psychology at the University of Cape Town. **South African journal of higher education**, 6(1): 59-64.
- Botha, L.C. & Messerschmidt, J.J.E. 1995. Multikulturele onderwys in Vrystaatse skole. **Die Vrystaatse onderwyser**, April/Mei: 18-21.
- Bouhey, C. 1998. Language and “disadvantage” in South African institutions of higher education: Implications of critical challenges to second language acquisition discourses for academic development practitioners. **South African journal of higher education**, 12 (1): 166-173.
- Brimer, A. 1989. On adjusting our academic practice to South African contexts. **Bulletin for academic staff**, 10 (2): 53-60.
- Bronkhorst, M.G. 1990. **Die waarde van beroepsoriëntering aan die jeugdige met spesiale verwysing na die onderwyssituasie in KwaNdebele**. M.Ed., Universiteit van Pretoria.
- Bronkhorst, M.G. 1992. **Riglyne vir die oriëntering van eerstejaarstudente aan die Ndebele Onderwyskollege met die doel om studente-opstand te bekamp**. Ph.D., Universiteit van Pretoria.

- Büchner, J. 1997. Surviving the first year: a collaborative approach for a beginner teacher support system. **South African journal of higher education**, 11 (1): 85-92.
- Bundy, C. 1993. **At war with the future? Black South African youth in the 1990s**. Cape Town, University of Western Cape (Institute for Historical Research).
- Burger, N.M. 1985. Waarom staak technikonstudente? **Períus**, 1 (1): 29-31.
- Carter, G.E. 1991. The Integration of ASP into mainstream departments. In: Naidoo, A. (Ed.). **SAAAD: The first five years: 1986-1990: A selection of papers presented at South African Association for Academic Development Conferences**: Cape Town, SAAAD: 33-40.
- Cassimjee, R. & Brookes, H.B. 1998. The concerns and/or fears of undergraduate students in a problem-based community-based curriculum. **South African journal of higher education**, 12 (1): 95-102.
- Channer, Y. & Franklin, A. 1995. "Race", Curriculum and HE: Black lecturers' reflections. **Journal of further and higher education**, 19 (3): 32-46.
- Christie, P. 1985. **The right to learn**. Johannesburg: Ravan Press.
- Clarke, C. 1994. Making diversity more manageable. **Training and development**, September: 53-59.
- Classen, G.M. 1987. **Identifying disadvantage: Some antecedents of academic performance among first-year arts students at the University of the Witwatersrand in 1982**. M.A., University of the Witwatersrand.
- Coetzee, J.C. 1941. **Onderwys in Transvaal 1838 - 1937**. Pretoria: J.L. van Schaik.



- Committee of Technikon Principals. 1995. **Profiles of SA Technikons (1995)**. Cape Town: Technikon Cape Town.
- Conradie, J.J. 1990. Akademiese ondersteuning: slegs vir eerstejaars? RGN Seminaar: **Akademiese ondersteuningsprogramme en oorbruggingskursusse in tersiêre onderwys - wiskunde, wetenskap en ingenieurswese**, Pretoria, 27 Julie: 105-122.
- Craig, A.P. & Kernoff, R.J. 1995. Development of textual interpretation by underprepared students. **South African journal of higher education**, 9 (1): 23-30.
- Crous, S.F.M. 1992. Leerprobleme. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, 6 (3): 114-118.
- De Boer, A. 1990. **Behoeftebepaling as faset van kurrikulering vir die onderrig van sitologie**. M.Ed., Universiteit van Pretoria.
- De Boer, A. 1992. **Akademiese steungewing gebaseer op 'n behoeftebepaling vir die Technikon Noord-Transvaal**. Ph.D., Universiteit van Pretoria.
- De Boer, A. & Van Rensburg, M.C.J. 1997. Underprepared students in the Faculty of Arts: Burden or Boon? A preliminary report. **South African journal of Ethnology**, 20 (4): 159-164.
- De Vetta, H.M. 1993. The reliability of Black matriculation results. **South African journal of higher education**, 7(1): 11-20.
- De Villiers, J. & Rwigema, H. 1998. The effect of a bridging year on the graduation success of educationally disadvantaged commerce students. **South African journal of higher education**, 12 (1): 103-108.

Department of National Education. 1988. **National education policy: A philosophy for technikon education: NASOP 02-118 (88/07)**. Pretoria: Department of National Education.

Department of National Education. 1991. **Requirements for national instructional programmes at technikons: NASOP 02-150**. Pretoria: Department of National Education.

Department of National Education. 1997. **Requirements for national instructional programmes at technikons: NASOP 02-150 (97/01)**. Pretoria: Department of National Education.

Dinkelman, E. 1997. **The development of a model for the implementation of a modular system for curriculum at technikons**. Pretoria: Technikon Pretoria.

Dison, L. & Pinto, D. 1995. Collaboratively developed discipline-based materials for academic development practice. **South African journal of higher education**, 9 (2): 160-164.

Du Plessis, G. 1985. Die rol van studentevoorigting in die onderrig- en leersituasie. **UP-dosent**, 6 (2): 17-20.

Du Plessis, S. J. P. 1987. A third world university for a third world country. **Bulletin for academic staff**, 19 (1): 28-35.

Du Preez, N.P. 1998. **Onderwysbeleid van Technikon Pretoria (1998)**. Pretoria: Technikon Pretoria.

Du Toit, B.H. 1996. The development of a short-term stress management programme for students. **South African journal of higher education**, 10 (1): 175-182.

Eastern Province Herald. 1997. SA “under pressure” to change education. 11 July: 8.

Engelbrecht, G.S. 1990. **Positive results - How to succeed in your studies**. Pretoria: UNIBOOK.

Engelbrecht, G.S. 1993. **Koöperatiewe onderwys in die teknikon en die werkplek**. M.Ed., Universiteit van Pretoria.

English, J. 1997. Training tutors in communication skills. **South African journal of higher education**, 11 (1): 139-145.

Enslin, P. 1990. The role of fundamental pedagogics in the formulation of educational policy in South Africa. In: Kallaway, P. (Ed.). **Apartheid and education**. Johannesburg: Ravan Press.

Erasmus, D.J. 1986. **Enkele kognitiewe faktore en akademiese prestasie van HOD(N)-studente met ‘n natuurwetenskaplike agtergrond**. M.Ed., Potchefstroomse Universiteit vir CHO.

Erasmus, J.A.J. & Lourens, W.H. 1981. Faktore wat ‘n rol speel in die akademiese prestasie van studente. **UP-dosent**, 2(1): 40-45.

Ferreira, J.G. 1995. Transition from school to university. **South African journal of higher education**, 9 (1): 154-158.

Financial Mail. 1989. Technikons through time: Technikons have been evolving since the discovery of diamonds. April 7: 5.

Finlayson, R. 1991. Education in a multi-cultural environment. **The Transvaal educational news**, August: 6-11.

- Fourie, A.E. 1999. SA sak terug op die wêreldranglys vir menslike ontwikkeling. **Beeld**, 14 Julie: 7.
- Fourie, C.M. 1990. Eerstejaarstudente wat hulle studies staak. **Bulletin vir dosente**, (RAU), 22 (1): 25-36.
- Fourie, C.M. & Naude-De Jager, S.J. 1992. Die identifisering van risikostudente. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, 6 (3): 17-20.
- Fourie, W.N. 1990. Die plek en funksie van akademiese steundienste aan die Technikon Pretoria. RGN Seminaar: **Akademiese ondersteuningsprogramme en oorbruggingskursusse in tersiêre onderwys - wiskunde, wetenskap en ingenieurswese**, Pretoria 27 Julie: 140-147.
- Fransman, H.J. 1995. Independent learning as a contribution to student achievement. **South African journal of higher education**, 9 (1): 173-177.
- Gerdes, L.C., Ochse, R, Stander, C. & Van Ede, D. 1981. **Die ontwikkelende volwassene**. Pretoria: Butterworth.
- Gilmore, G.D. & Campbell, M.D. & Becker, B.L. 1989. **Needs assessment strategies for health education and health promotion**. Indianapolis: Benchmark.
- Goodey, J.S. 1986. **Die rol en taak van die technikon in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, met spesiale verwysing na die swart gemeenskappe**. M.Ed., Universiteit van Suid-Afrika.
- Gouws, H. 1990. Hantering van Suid-Afrika se studentepotensiaal: 'n kritiese kyk na onlangse ondersoeke en uitsprake. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, Spesiale uitgawe: 41-46.

- Gravett, S.J. 1994. Die dosent se taak as leerbegeleier. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, 8 (1): 64-68.
- Gravett, S.J. 1995. The creation of a context conducive to student learning. **South African journal of higher education**, 9 (2): 33-36.
- Gray, D.J. 1990. Group: Education. HSRC Seminar: **Academic support programmes and bridging courses in tertiary education - mathematics, science and engineering**, Pretoria, 27 July: 1-3.
- Greyling, J.J.C. 1989. Welcome and opening. **Bulletin for academic staff**, 10 (2): 5-7.
- Grobbelaar, J.W. 1997. Notes on the Green Paper for higher education transformation. **South African journal of higher education**, 11 (1): 5-10.
- Grobler, J.J. 1997. Students as co-learners: shifting to principle-centred learning in an university context. **South African journal of higher education**, 11 (2): 111-115.
- Gwala, N. 1988. State control, student politics and the crisis in black universities. In: Cobbett, W. & Cohen, R. (Eds.). **Popular struggles in South Africa**. London: James Curry.
- Hartshorne, K. 1991. African secondary schooling: the syndrome of failure. **Bulletin for academic staff**, 12(1): 37-51.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. 1994. **The Bell Curve: Intelligence and class structure in American Life**. New York: The Free Press
- Hofmeyr, J. & Buckland, P. 1992. Education system change in South Africa. In: McGregor, R. & McGregor, A. (Eds.). **Education alternatives**. Cape Town: Juta and Co.

- Hofmeyr, J. & Spence, R. 1989. Bridges to the future. **Optima**, 37 (1): 37-48.
- Hortop, S. 1994. Media representations: Towards understanding the selection and construction of media messages: Learning in the multicultural classroom. **Critical arts**, 8 (1): 77-109.
- Hounsell, D. 1994(a). Educational development. In: Watson, D. & Bocoock, J. (Eds.). **Managing the university curriculum in the year 2000**. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press: 89-102.
- Hounsell, D. 1994(b). Staff and educational development: An overview. Keynote Address, Scottish Universities Seminar: **Quality assessment - implications for staff and educational development**, Edinburgh, 24 November.
- Howarden, J. 1985. Some non-academic problems of black students at the University of the Witwatersrand. **ASpects**, (6): 16-17.
- Huffman, K., Vernoy, M. & Vernoy, J. 1996. **Psychology in action**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hunt, K.O. 1997. Modularised instruction and its implementation in technikon training programmes. **South African journal of higher education**, 11 (2): 166-173.
- Hunter, A.P. 1985. A quinquennium of academic support: issues and problems based upon the Wits experience. **ASpects**, (6): 1-11.
- Hunter, A.P. 1989. The transforming of learning: the evolution of an academic support programme. **South African journal of higher education**, 3 (2): 68-77.

- Hunter, A.P. 1990. Bridging, support and the institutional mainstream: models and issues. HSRC Seminar: **Academic support programmes and bridging courses in tertiary education - mathematics, science and engineering**, Pretoria, 27 July: 24-25.
- Hunter, A.P. 1991. Academic support or mainstream change? A letter to the Editor. **South African journal of higher education**, 5 (2): 5-6.
- Hutchison, A. 1985. A look at student selection. **ASpects**, (5): 17-19.
- Huysamen, G.K. 1996. Fair and unbiased admission procedures for South African institutions of higher education. **South African journal of higher education**, 10 (2): 199-207.
- Huysamen, G.K. 1997. Potential ramifications of admissions testing at South African institutions of higher education. **South African journal of higher education**, 11 (10): 65-71.
- Imenda, S.N. 1995. Linking staff and student development programmes. **South African journal of higher education**, 9 (1): 178-182.
- Independent Examinations Board. 1996. **Understanding the National Qualifications Framework: A guide to lifelong learning**. Johannesburg: Heinemann.
- Jacobs, C.D. 1986. **Swot om te presteer - riglyne vir studiesukses**. Pretoria: HAUM.
- Jacobs, G. & Gravett, S. 1998. University teachers' conceptions of their teaching role. **South African journal of higher education**, 12 (1): 54-60.
- Jacobs, J.J. 1992. 'n Profiel van die beginnerstudent in 'n beroepsgerigte kursus. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, 6 (2): 34-40.

- James, E.M. 1970. **High school practice as preparation for university**. Ph.D., University of Natal.
- Jansen, J. 1996. Academic tribes: Reflections on teaching large classes. **South African journal of higher education**, 10 (2): 56-59.
- Jarwitz, J. 1995. Performance in first- and second-year engineering at UCT. **South African journal of higher education**, 9 (1): 101-108.
- Jarwitz, J., Kotecha, P. & Setiloane, T. 1992. Support programmes in engineering. **South African journal of higher education**, 6 (3): 89-96.
- Jiya, Z. 1993. Language difficulties of black BSc students. **South African journal of higher education**, 7 (1): 80-84.
- Joubert, C.J. 1985. **Beroepsoriëntering**. Pretoria: HAUM.
- Kane-Berman, J. 1978. **Soweto: black revolt, white reaction**. Johannesburg: Ravan.
- Kapp, C.A. & Cilliers, C.D. 1998. Continuing personal professional development of university lecturers: a case study. **South African journal of higher education**, 12 (1): 117-121.
- Kaufman, R.A. & English, F.W. 1979. **Needs assessment: concept and application**. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Kaunda, L. & Ball, D. 1998. An investigation of students' prior experience with laboratory practicals and report-writing. **South African journal of higher education**, 12 (1): 130-140.
- Khotseng, B.M. 1992. Universities in post-apartheid South Africa. **South African journal of higher education**, 6 (2): 88-93.



- Kilfoil, W.R. 1996. Academic support programmes: a review article. **South African journal of higher education**, 10 (1): 205-208.
- Klopper, E. 1984. **Suksesvolle eerstejaarstudente teenoor uitsakkers: 'n psigometriese ondersoek**. M.Ed., Potchefstroomse Universiteit vir CHO.
- Knoetze, J.G., Kachelhoffer, P.M. & Malan, S.P.T. 1987. **Onderrigontwikkeling: riglyne vir kurrikulering**. Pretoria: Universiteit van Pretoria (Buro vir Akademiese Steundienste).
- Komitee van Universiteitshoofde. 1978. **Oorgang van skool na universiteit**. Pretoria: Komitee van Universiteitshoofde.
- Kotecha, P. 1995. A national profile of AD and bridging programmes: Issues, trends and policy considerations. **Submission to the National Commission on Higher Education**, Technical Committee on Student Access, Support and Development, October 1995.
- Kruger, E.G., Bisschoff, T.C., Van Heerden, S.M., Venter, I.S.J. & Verster, T.L. 1986. **Opvoeding - Verlede, hede en toekoms**. Pretoria: Sigma-Pers.
- Kruger, J. 1995. South Africa's education disaster - a total mindshift needed. **Management expertise**, February: 32-33.
- Krüger, R.A. 1980. **Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp**. Pretoria: HAUM.
- Kuiper, J. & Wilkinson, W. 1998. Teachers' professional development through technology education. **South African journal of higher education**, 12 (1): 207-219.



- Lamprecht, J.C. 1981. **Die ontwerp van prestasie-motiveringstrategieë vir eerstejaar-universiteitstudente.** D.Ed., Randse Afrikaanse Universiteit.
- Landman, W.A. & Van der Merwe, J. 1988. **Navorsingsmetodologie lesingreeks vir M.Ed.- en D.Ed.-studente: werkboek 3 vraelys en onderhoudsondersoeke.** Pretoria: Universiteit van Pretoria (Fakulteit Opvoedkunde).
- Le Roux, J.G. 1976. **‘n Onderzoek na die verband tussen selfkonsep en skolastiese prestasie by ‘n groep standaard ses-leerlinge.** M.Ed., Universiteit van Pretoria.
- Le Roux, J. G. 1986. **‘n Onderzoek na moontlike oorsake vir skolastiese onderprestering.** *Educare*, 15 (1): 56-64.
- Levin, D.J. 1993. Religion in public schools: The December dilemma. **Christian Century**, December: 1260-1263.
- Lourens, A. 1997(a). **Gemiddelde tydperk van studie: Nasionale diplomas uitgereik in 1996 by Technikonrand plegtighede.** Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Lourens, A. 1997(b). **Onderzoek na tendense in nasionale diplomas toegeken deur technikons in SA.** Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Lourens, A. 1997(c). **Persoonlike mededeling.** Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Lourens, A. 1998(a). **Deursetsyfers te Technikon Pretoria 1994-1997.** Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).



- Lourens, A. 1998(b). **Report on examination results 1996-1997**. Pretoria: Technikon Pretoria (Directorate: Strategic Information and Planning).
- Lourens, A. 1998(c). **Student retention statistics: 1994-1997**. Pretoria: Technikon Pretoria (Directorate: Strategic Information and Planning).
- Lourens, M.J. 1997. **Persoonlike mededeling**. Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Rekenaardienste).
- Louw, A. 1994. Keuring van voornemende studente. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, 8 (1): 156-161.
- Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. 1997. **Psychology: An introduction for students in Southern Africa**. Johannesburg: Heinemann.
- Louw, J. 1984. **Persoonlikheid en akademiese prestasie - 'n psigometriese ondersoek**. M.Ed., Potchefstroomse Universiteit vir CHO.
- Malherbe, E.G. 1977. **Education in South Africa: Volume II: 1923 – 1975**. Johannesburg: JUTA & CO.
- Marais, F.A.J. 1980. Profile of the first year drop out. **Bulletin vir dosente**, 12 (4):61-64.
- Marek, E. 1981. Correlations among cognitive development, intelligence quotient and achievement of high school biology students. **Journal of research in science teaching**, 18(1): 9-14.
- Mathonsi, E. 1988. **Black matriculation results: A mechanism of social control**. Johannesburg: Skotaville.

- Maurice, E. 1983. The curriculum and the crisis in schools. In: Hunter, A.P. *et al.* (Eds.). **Education, curriculum and development**. Johannesburg: Center for Continuing Education.
- McClelland, R. 1997. The advent of a technikon. Unpublished article. Pretoria: Technikon Pretoria.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P.G. 1996. **Educational psychology: A learning approach to classroom practice**. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Mcwabe, M.P. 1990. **Separate and equal education: South Africa's education at the crossroads**. Durban: Butterworths.
- Mehl, M.C. 1988. Academic support: developmental giant or academic pauper? **South African journal of higher education**, 8 (2): 112-118.
- Meyer, J.H.F. 1994. Academically at risk study behaviour. **South African journal of higher education**, 8 (2): 112-117.
- Miller, R. 1997. Mark my words, part 2: Students. **South African journal of higher education**, 11 (1): 11-18.
- Miller, R., Bradbury, J. & Wessels, S.L. 1997. Academic performance of first and second language students: kinds of assessment. **South African journal of higher education**, 11 (2): 70-79.
- Mitchell, G., Haupt, J. & Stephenson, B. 1994. ASP at a medical school. **South African journal of higher education**, 8 (1): 176-186.
- Monteith, J.L. de K. 1988. Faktore wat die akademiese prestasie van eerstejaars beïnvloed. **Bulletin vir dosente**, 20 (1): 23-24.

- Mostert, J.M. 1985. **Situasie-analise en die bepaling van doelstellings vir vakkurrikula**. Pretoria: RGN (0-285).
- Moulder, J. 1995. Universities and “Africanisation”. **South African journal of higher education**, 9 (1): 7-8.
- Mouton, D.P. 1988. **Die invloed van aanpassing op die studiesukses van eerstejaar onderwysstudente**. M.Ed., Randse Afrikaanse Universiteit.
- Mouton, H.J. 1996. **Matriekprestasie van nuwelingstudente: 1996**. Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Mouton, H.J. 1997. **Matriekprestasie van nuwelingstudente: 1997**. Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Mouton, H.J. 1998. Persoonlike mededeling. Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Moyo, C., Donn, G. & Hounsell, D. 1997. Academic development and strategic change in higher education. **A Final Report of a SAAAD Project**. Johannesburg.
- Moyo, T. 1995. Student academic writing in an ESL situation. **South African journal of higher education**, 9 (1): 168-172.
- Nolte, L., Heyns, P.M. & Venter, J.A. 1997. Building blocks for bridging programmes. **South African journal of higher education**, 11 (1): 167-176.
- Nyamapfene, K. & Letseka, M. 1995. Problems of learning among first year students in South African universities. **South African journal of higher education**, 9 (1): 159-167.

- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1985. **Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal**. Johannesburg: Perskor.
- Oliphant, U.L. 1989. The current state of academic development at UWC. **Bulletin for academic staff**, 10 (2): 34-37.
- Parsons, P.G. 1993. The student at risk. **South African journal of higher education**, 7 (1): 24-32.
- Paulsen, W. 1987. Slimmes onderpresteer. **Transvaler**, 5 November: 3.
- Pavlich, G. & Orkin, M. 1993. **Diversity and quality: Academic development at South African tertiary institutions**. Johannesburg: CASE.
- Pavlich, G.C., Orkin, F.M. & Richardson, R.C. 1995. Educational development in post-apartheid universities: Framework for policy analysts. **South African journal of higher education**, 9 (1): 65-72.
- Paxton, M. 1995. Tutor responses to student writing. **South African journal of higher education**, 9 (1): 189-198.
- Peckham, G.D. 1990. A history of bridging courses at Zululand University. HSRC Seminar: **Academic support programmes and bridging courses in tertiary education - mathematics, science and engineering**, Pretoria, 27 July: 81-87.
- Phalane, A. 1998. **Pocket Statistics**. Pretoria: Technikon Pretoria (Directorate: Strategic Information and Planning).
- Phalane, A. 1999. **Pocket Statistics**. Pretoria: Technikon Pretoria (Directorate: Strategic Information and Planning).



- Pistorius, P. 1982. **Gister en vandag in die opvoeding**. Potchefstroom: Pro Rege.
- Potter, C. & Van Der Merwe, E. 1993. Academic performance in engineering. **South African journal of higher education**, 7 (1): 33-46.
- Pratt, D. 1980. **Curriculum: Design and development**. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Rapport. 1997. **Nuwe rigting vir onderwys in SA**. 8 Julie 1997: Bylaag.
- Reynolds, R.F.N. 1990. Building strong foundations - experience at Natal University with engineering students. **HSRC Seminar: Academic support programmes and bridging courses in tertiary education - mathematics, science and engineering**, Pretoria, 27 July: 46-53.
- Roberts, D. 1994. 'n **Verkennend-beskrywende ondersoek na faktore wat die prestasie van milieu-gestremde eerstejaarstudente belemmer**. Ph.D., Universiteit van Pretoria.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. Emotional Intelligence. **Imagination, cognition and personality**, 9 (3): 185-211.
- Sanders, M.R. 1984. Evaluating academic support programmes. **ASPECTS**, (5): 28-33.
- Sanders, M.R. 1985. What can we learn from the two-and-a-half decades of American research on academic support programmes? **ASPECTS**, (6): 84-109.
- Sanders, M.R. 1986. Education programmes for the future: Coping with the educationally disadvantaged, high-risk student. **South African journal of higher education**, 6 (1): 64-69.

- Sanders, M.R. 1987. Where are we going in ASP: A discussion of goals. **ASPects**, (8): 1-9.
- Sawyer, E.R. 1994. Failure rates amongst first-year students. **South African journal of higher education**, 8 (1): 216-218.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. & Lewis, A.J. 1981. **Curriculum planning for better teaching and learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schaap, P. & Buys, M.A. 1995. Universiteite en onafhanklike leer. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, 9 (1): 128-136.
- Scholtz, P.E. 1987. **Die implementering van 'n akademiese ondersteuningsprogram op vroeë geïdentifiseerde risikostudente: 'n psigologiese ondersoek**. Ph.D., Potchefstroomse Universiteit vir CHO.
- Schopen, I. 1994. Teaching first-year students of English. **South African journal of higher education**, 8 (1): 107-109.
- Scott, I. 1989. Overview and history of ASP in South Africa. **Bulletin for academic staff**, 10 (2): 8-18.
- Sertifiseringsraad vir Technikononderwys (SERTEC). 1991. **Gids vir evalueringskomitees by die evaluering van standaarde aan teknikons**. Pretoria: Sertifiseringsraad vir Technikononderwys.
- Sharwood, D.W. 1990. The introduction of an academic support programme for science and engineering students at the Port Elizabeth Technikon. HSRC Seminar: **Academic support programmes and bridging courses in tertiary education - mathematics, science and engineering**, Pretoria, 27 July: 177-183.



- Skuy, M., Zolezzi, S., Mentis, M., Fridjhon, P. & Cockcroft, K. 1996. Selection of advantaged and disadvantaged South African students for university admission. **South African journal of higher education**, 10 (1): 110-118.
- Smith, H.J. 1994. South Africa and global markets: How do we compare? **Human resource management**, 10 (2): 6-11.
- South Africa. 1995. **Message from the Minister of Education**. Statement by Professor SME Bengu. Pretoria: Government Printer.
- South-Africa. 1996. **Lifelong learning through a National Qualifications Framework: A discussion document**. Pretoria: Government Printer.
- South African Institute of Race Relations. 1974. **Annual survey**. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- Starfield, S. & Hart, F. 1992. Developing a study skills course. **South African journal of higher education**, 6 (3): 85-88.
- Starfield, S., Magadla, K., Mashishi, K. & Parshotam. 1991. Staff development workshops for ASP Tutors in 1990. In: Naidoo, A. (Ed.). **SAAAD: The first five years 1986-1990: A selection of papers presented at the South African Association for Academic Development Conferences**. Cape Town: SAAAD: 90-100.
- Stark, J.S. & Lowther, M.A. 1988. **Strengthening the ties that bind: Integrating undergraduate liberal and professional study**. Michigan: University of Michigan.
- Stofberg, N.J. van der M. 1998. Persoonlike mededeling. Pretoria: Technikon Pretoria (Registrateur: Akademies).



- Strydom, A.H. 1990. Die problematiek rondom die implementering en fasilitering van 'n oorbruggings- en kanaliseringsprogram aan 'n Afrikaans-medium universiteit met spesifieke verwysing na die OVS-streek. RGN Seminaar: **Akademiese ondersteuningsprogramme en oorbruggingskursusse in tersiêre onderwys - wiskunde, wetenskap en ingenieurswese**, Pretoria, 27 Julie: 165-174.
- Strydom, A.H. 1991. Bridging the gap between school and tertiary education institutions. SAAAD: **Annual Conference**. University of the Witwatersrand, December 5-7.
- Suid-Afrika. 1995. **Die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Wet nommer 58 van 1995): 4 Oktober 1995**. Pretoria: Staatsdrukker.
- Suid-Afrika. 1997(a). **Die Wet op Hoër Onderwys (Wet nommer 101 van 1997): 19 Desember 1997**. Pretoria: Staatsdrukker.
- Suid-Afrika. 1997(b). **Die Witskrif ten opsigte van Diensberegting (Nommer 18481): 1 Desember 1997**. Pretoria: Staatsdrukker.
- Swart, A.R. 1997. **Die verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente**. M.A., Universiteit van Pretoria.
- Taylor, C.A. 1978. **Die didaktiese bedryf aan universiteite: geïndividualiseerde studiesisteme**. Komitee van Universiteitshoofde, 18-19 September, Pretoria.
- Technikon Pretoria. 1989. **Die stel en handhawing van akademiese standaarde aan die Technikon Pretoria**. Pretoria: Technikon Pretoria (Buro vir Personeelontwikkeling).
- Technikon Pretoria. 1990(a). **Technikonbeleid en -doelstellings**. Pretoria: Technikon Pretoria (Buro vir Personeelontwikkeling).

- Technikon Pretoria. 1990(b). **Teoretiese onderbou vir technikononderwys**. Pretoria: Technikon Pretoria (Buro vir Personeelontwikkeling).
- Technikon Pretoria. 1995. **Strategiese beplanning (1994-1998)**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Technikon Pretoria. 1996. **Notule (103de Akademiese Raad)**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Technikon Pretoria. 1997. **Intranet** (www.techpta.ac.za). Pretoria: Technikon Pretoria.
- Technikon Pretoria. 1998. **Visie en Missie**. Pretoria: Technikon Pretoria (Kantoor van die Adjunk-Visekanselier).
- Technikon Pretoria. 1999(a). **Agenda for the first meeting of 1999 of the Student Services Council**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Technikon Pretoria. 1999(b). **Intranet** (www.techpta.ac.za). Pretoria: Technikon Pretoria.
- Technikon Pretoria. 1999(c). **Student profile: Current trends at Technikon Pretoria (Council Document 33/99 (2))**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Tinto, V. 1996. Colleges may need to refocus their retention programs. Reconstructing the first year of college. **Planning for higher education**, 25: 1-6.
- UNISA. 1985. **Studiehandleiding van die Universiteit van Suid-Afrika (HEDTOO/1)**. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Unie van Suid-Afrika. 1948. **Verslag van die kommissie insake tegniese en beroepsonderwys. U.g. 65/1948.** Pretoria: Staatsdrukker. (Bekend as die De Villiers-verslag.)
- Uys, R. 1996. **Multikulturele beleving by Technikon Pretoria.** Pretoria: Technikon Pretoria.
- Van Aardt, A.M. & Van Wyk, C.K. 1996. Changes in students strategic learning. **South African journal of higher education**, 10 (1): 168-174.
- Van Aardt, A., Van Wyk, C.K. & Steyn, H.F. 1994. Assessment of student learning. **South African journal of higher education**, 8 (1): 226-232.
- Van der Merwe, M.J. 1997. Persoonlike mededelings. Pretoria, Technikon Pretoria.
- Van der Merwe, M.J. 1998. Persoonlike mededelings. Pretoria, Technikon Pretoria.
- Van Dyk, P.J. & Van Dyk, A.C. 1994. Student achievement: a hierarchical classification as predictor. **South African journal of higher education**, 8 (1): 239-245.
- Van Ede, D.M. 1995. Can we improve metamemory and study skills of university students? **South African journal of higher education**, 9 (2): 76-82.
- Van Ede, W.H. 1990. Die pre-tegnici program in perspektief. RGN Seminaar: **Akademiese ondersteuningsprogramme en oorbruggingskursusse - wiskunde, wetenskap en ingenieurswese**, Pretoria, 27 Julie: 184-186.
- Van Eldik, P. 1997(a). Persoonlike mededelings. Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Van Eldik, P. 1997(b). **Strategic indicators: 31 March 1997.** Pretoria: Technikon Pretoria (Directorate: Strategic Information and Planning).

- Van Eldik, P. 1998. Persoonlike mededelings. Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Van Eldik, P. 1999. Persoonlike mededelings. Pretoria: Technikon Pretoria (Direktoraat: Strategiese Inligting en Beplanning).
- Van Heerden, B.W.J. & Marais, J.L. 1994. Studente se houding teenoor beroepsleiding. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys**, 8 (1): 246-257.
- Van Heerden, M.E. 1992. **Sosio-kulturele faktore in die studie en prestasie van Swart studente aan die Universiteit van Suid-Afrika: 'n verkennende kontekstuele ondersoek**. D.Litt et Phil, Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Rensburg, D.J.J. 1995. **Die bou van 'n vlagskip**. Pretoria: Technikon Pretoria (Publikasie- en Ontwerpdienste).
- Van Rensburg, D.J.J. 1998. **Technikon Pretoria in a changing world: Address to all staff by Rector**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Van Rensburg, D.J.J. 1999(a). **A critical re-assessment of work, knowledge and technical and/or career education**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Van Rensburg, D.J.J. 1999(b). **Education in South Africa**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Van Rensburg, D.J.J. 1999(c). **Technikons in South Africa (A perspective of Technikon Pretoria)**. Pretoria: Technikon Pretoria.
- Van Rensburg, L.D. & Bitzer, E.M. 1995. Enhancement of learning in basic chemistry. **South African journal of higher education**, 9 (1): 137-141.

- Van Rensburg, T. 1995. **Indiensopleiding van onderwysers vir rekenaargebruik - 'n behoeftebepaling.** M. Ed., Universiteit van Pretoria.
- Van Rooyen, A.E. 1995. **Die effektiwiteit van enkele skoolgereedheidstoetse vir die voorspelling van skolastiese prestasie by die skoolbeginner.** Ph.D., Universiteit van Pretoria.
- Van Schoor, W.A. 1987. Die studieleerproses en enkele implikasies daarvan vir die onderrigsituasie aan UNISA. **Progressio**, 9 (3): 66-72.
- Van Wyk-De Vries, J. 1974. **Kommissie van ondersoek na die Universiteitswese. Hoofverslag.** Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding. Staatsdrukker.
- Venter, E. 1997. Philosophy of education in a new South Africa. **South African journal of higher education**, 11 (1): 57-64.
- Venter, R.H. 1982. **An investigation of government financing of universities.** Pretoria: Department of National Education. (SAPSE report, 110).
- Vosloo, H.M. 1986. **Die verband tussen aanleg, belangstelling en aanpassing en die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan onderwyskolleges.** M.Ed., Universiteit van Pretoria.
- Vrey, J.D. 1979. **Die opvoedeling in sy selfaktualisering.** Pretoria-Wes: Gutenberg Boekdrukkers.
- Walker, M. & Badsha, N. 1993. Academic development: the 1990s. **South African journal of higher education**, 7 (1): 59-62.

- Welgemoed, S.M. 1986. **Die onderrigstrategie vir teknikondosent met verwysing na die verlede en die huidige veranderende tersiêre opset.** M.Ed., Universiteit van Suid-Afrika.
- Westraad, S. 1999. **Ready for business.** Port Elizabeth: The Delta Foundation.
- Wolfaardt, J.B. 1972. **Die uittoetsing van 'n belangstellingsvraelys vir kleurlinglerlinge.** M.A., Universiteit van Pretoria.
- Wolhuter, C.C. 1997. Desiderata in South African higher education studies' window on the outside world. **South African journal of higher education**, 11 (1): 35-40.
- Wood, T. 1997. Revisiting language in education: the semantics of understanding. **South African journal of higher education**, 11 (1): 41-47.
- Wood, T. 1998. Issues relating to the cognitive development of students at historically disadvantaged institutions. **South African journal of higher education**, 12 (1): 87-94.
- Zaaiman, L. 1977. **Beroepsbelangstelling en beroepskeuse met spesiale verwysing na 'n groep onderwysstudente.** D.Ed., Universiteit van Pretoria.



**BYLAAG A**

**KOMMISSIES WAT AANGEWYS WAS OM DIE STRYDVRAAG RONDON**

**DIE BEHEER VAN TEGNIESE BEROEPSONDERWYS**

**OP TE LOS (1911-1966)**



1. Die Minister van Onderwys, Mnr F S Malan het in 1911 'n konferensie belê (Behr & Macmillan, 1971:205; Kruger *et al*, 1986:192; UNISA, 1985:125).
2. Nasionale Raad vir Tegniese Onderwys 1912-1918 (Behr & Macmillan, 1971:205).
3. Die **Finansiële Verhouding en Vierde Verleningswet** (Wet nommer 5 van 1922) (UNISA, 1985:126).
4. Die **Hoger Onderwijs Wet** (Wet nommer 30 van 1923) (Kruger *et al*, 1986:192-193; UNISA, 1985:126).
5. Die Hofmeyer-kommissie van 1923 (Behr & Macmillan, 1971:206).
6. Afgevaardigdes van sowel die Unie-regering en die onderskeie provinsiale administrasies het gedurende 1924 vergader (Behr & Macmillan, 1971:206; UNISA, 1985:126).
7. Die **Wet op Beroepsonderwys en Spesiale Scholen** (Wet nommer 29 van 1928) (Behr & Macmillan, 1971:207).
8. Die Universiteitskommissie van 1928, of te wel die Van der Horst-kommissie (Kruger *et al*, 1986:193).
9. Die Roos-kommissie van 1934 (Kruger *et al*, 1986:193).
10. Die Komitee van Hoofde van Onderwysdepartemente as 'n sub-komitee van die Provinsiale Raadplegende Komitee in 1935 (UNISA, 1985:133).
11. **The Physical Training Brigade** in 1938 (Behr & Macmillan, 1971:207).
12. Die Transvaalse Provinsiale Onderwyskommissie van 1939, onder leiding van dr William Nicol (Kruger *et al*, 1986:194).
13. Interdepartementele Komitee van 1940 (UNISA, 1985:133).
14. Die Wilks-verslag van die Natal Onderwysdepartement van 1945-1946 (Kruger *et al*, 1986:194).
15. Die Kommissie insake Tegniese en Beroepsonderwys in 1948, ook bekend as die De Villiers-verslag (Kruger *et al*, 1986:193; UNISA, 1985:132).
16. Komitee van Onderwyshoofde van 1951 (UNISA, 1985:134).
17. Inter-departementele komitee van 1951 (Behr & Macmillan, 1971:207-208).
18. Wet op Beroepsonderwys (Wet 70 van 1955) (Kruger *et al*, 1986:195; UNISA, 1985:135).



19. Die verslag van die Provinsiale Onderwyskommissie van die Oranje-Vrystaat van 1957 (Kruger *et al*, 1986:194).
20. Die Wysigingswetsontwerp Nommer 70 van 1955 wat gedurende 1958 verskyn (Behr & Macmillan, 1971:209; UNISA, 1985:139).



## **BYLAAG B**

**VRAELYS VIR DIE BEPALING VAN DIE AKADEMIESE BEHOEFTES VAN  
ALLE EERSTEJAARSTUDENTE VERBONDE AAN DIE FAKULTEIT  
EKONOMIESE WETENSKAPPE AAN DIE TECHNIKON PRETORIA**



# TECHNIKON PRETORIA

**QUESTIONNAIRE TO ASCERTAIN THE ACADEMIC NEEDS OF ALL FIRST YEAR**

**STUDENTS UCIDENT TO THE**

**FACULTY ECONOMIC SCIENCES AT TECHNIKON PRETORIA**

**Instructions to all respondants:**

1. Answer all questions by drawing a cross (X) across the digit which represents your choice
2. Please do not write in the spaces marked "Office Use"
3. Where choices are given, select only ONE by means of a cross (X)

**ALL INFORMATION WILL BE STRICTLY CONFIDENTIAL**

**ANONYMITY OF THE RESPONDENT IS GUARENTEED**



V1

--	--	--	--

01 - 04

## SECTION A - PERSONAL PARTICULARS

### QUESTION 1

Indicate your sex

Male	<b>1</b>
Female	<b>2</b>

### QUESTION 2

What will your age in years be on 31-12-1997?

18	19	20	21	22	23	24	25	Older than 25
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>

### QUESTION 3

What is the level of education/training of your parents/guardians?

<i>Level of education/training</i>	<i>Father</i>	<i>Mother</i>
Standard 3 or lower	<b>1</b>	<b>1</b>
Standard 4	<b>2</b>	<b>2</b>
Standard 5	<b>3</b>	<b>3</b>
Standard 7	<b>4</b>	<b>4</b>
Standard 8	<b>5</b>	<b>5</b>
Standard 10/Matric/Senior Certificate	<b>6</b>	<b>6</b>
Tertiary studies/Post school education & training	<b>7</b>	<b>7</b>

### QUESTION 4

Indicate the marital status of your parent(s)/guardian(s)

Married	<b>1</b>
Divorced	<b>2</b>
Widow	<b>3</b>
Widower	<b>4</b>

### QUESTION 5

Indicate your number of brothers/sisters

None	1	2	3	4	5	More than 5
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

### OFFICE USE

V2  05

V3  06

V4  07

V5  08

V6  09

V7  10

**QUESTION 6**

Where do you reside whilst studying?

Parents	<b>1</b>
Hostel	<b>2</b>
Commune	<b>3</b>
Private board and lodging	<b>4</b>
Other : Please specify _____	<b>5</b>

V8

11

**QUESTION 7**

To which population group do you belong?

Black	<b>1</b>
Coloured	<b>2</b>
Indian	<b>3</b>
White	<b>4</b>

V9

12

**QUESTION 8**

What type of transport do you use to and from campus?

Own vehicle	<b>1</b>
Bus	<b>2</b>
Taxi	<b>3</b>
Train	<b>4</b>
Technikon transport/bus	<b>5</b>
Other : Please specify _____	<b>6</b>

V10

13

V11

14

**QUESTION 9**

How will your study fees be paid? Indicate only the main source

By your parents/guardians	<b>1</b>
TEFSA (bursary and/or loan)	<b>2</b>
Bursary (excluding TEFSA)	<b>3</b>
Yourself	<b>4</b>
Family and/or friends	<b>5</b>
Other : Please specify _____	<b>6</b>

V12

15

V13

16



**QUESTION 10**

Do you have sufficient funds to buy all the prescribed study material (eg. text books, pocket calculators etc.)?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V14  17

**QUESTION 11**

How would you describe the area from which you come?

City	<b>1</b>
Town	<b>2</b>
Rural area	<b>3</b>
Informal settlement	<b>4</b>
Township	<b>5</b>

V15  18

**QUESTION 12**

Do you think that you will complete the course for which you are registered, within the prescribed minimum period?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V16  19

**QUESTION 13**

Please give reasons for your answer in question 12

---

---

---

V17  20

**QUESTION 14**

Do you think that after successful completion of the course you will find work easily within the profession for which you are trained?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V18  21

**QUESTION 15**

Do you study full time or after hours (part time)?

Full time	<b>1</b>
After hours (Part time)	<b>2</b>

V19  22

**SECTION B - SECONDARY SCHOOL PHASE**

**QUESTION 16**



Indicate the year in which you wrote matric

Before 1990	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

V20  23

**QUESTION 17**

List all the subjects you have passed in standard 10(matric) AND indicate the level and symbol obtained for each subject

	<b>Subjects</b>	<b>Level</b>			<b>Symbols obtained</b>					
		<b>HG</b>	<b>SG</b>	<b>LG</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
1					A	B	C	D	E	F
2					A	B	C	D	E	F
3					A	B	C	D	E	F
4					A	B	C	D	E	F
5					A	B	C	D	E	F
6					A	B	C	D	E	F
7					A	B	C	D	E	F

V21  V22   
 V23  V24   
 V25  V26   
 V27  V28   
 V29  V30   
 V31  V32   
 V33  V34

**QUESTION 18**

Indicate whether matric exemption has been obtained

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

(BLOCK 24 - 37)

V35  38

**QUESTION 19**

Did you receive career guidance at school regarding the courses offered at Technikon Pretoria?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V36  39

**QUESTION 20**

If your answer to question 19 is "YES", please indicate by whom the career guidance was given

Technikon Pretoria personnel	<b>1</b>
School personnel	<b>2</b>
Company/employer	<b>3</b>
Career exhibition/s	<b>4</b>
Other : Please specify _____	

V37  40  
 V38  41  
 V39  42  
 V40  43  
 V41  44



**QUESTION 21**

Select only ONE which according to you, had the greatest influence on your choice of profession/career (that is the course for which you are registered)



Teacher/s	<b>1</b>
Career guidance	<b>2</b>
Parents	<b>3</b>
Friends	<b>4</b>
Employers	<b>5</b>
Family (uncle/brother/sister/grandfather etc.)	<b>6</b>
Admission test/selection test	<b>7</b>
Printed media (newspapers/magazines)	<b>8</b>
Electronic media (radio/TV)	<b>9</b>
Other : Please specify _____	

V42  45

V43  46

**QUESTION 22**

Indicate whether you have received any education/help/guidance on the following aspects whilst at secondary school

1	Note taking skills and techniques	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
2	Use of the library	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
3	Study methods and techniques	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
4	Preparation for tests/exams	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
5	Exam techniques and methods	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
6	How to study with fellow students	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
7	The art of writing academic reports eg. assignments and projects	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
8	Handling of stress	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
9	Selfdiscipline w.r.t. time management	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
10	How to handle other cultures, religions and ethnic groups	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
11	Communication skills and techniques	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
12	Computer literacy	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
13	Reading skills and techniques	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
14	Planning of goals and/or objectives	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
15	How to summarize	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
16	How to handle a rapid work tempo	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>
17	How to handle a heavy workload	Yes	<b>1</b>	No	<b>2</b>

V44  47  
 V45  48  
 V46  49  
 V47  50  
 V48  51  
 V49  52  
 V50  53  
 V51  54  
 V52  55  
 V53  56  
 V54  57  
 V55  58  
 V56  59  
 V57  60  
 V58  61  
 V59  62  
 V60  63



**SECTION C - TECHNIKON PRETORIA**

**QUESTION 23**

Do you experience a gap between secondary (school) education and tertiary (technikon) education?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V61  64

**QUESTION 24**

Please give reasons for your answer in question 23

---



---

V62  65

**QUESTION 25**

To what extent did your secondary school education equip/prepare you to adapt successfully with your tertiary studies at Technikon Pretoria?

None	Limited	Good	Very good
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

V63  66

**QUESTION 26**

Did you receive orientation (introductory lectures) with regard to the academic activities at Technikon Pretoria?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V64  67

**QUESTION 27**

If your answer to question 26 is "YES", indicate the duration of the academic orientation programme

Shorter than one day	(0-7 hours)	<b>1</b>
One day	(8 hours)	<b>2</b>
Two days	(9-16 hours)	<b>3</b>
Three days	(17-24 hours)	<b>4</b>

V65  68

**QUESTION 28**

According to you, was the orientation programme adequate?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V66  69



**QUESTION 29**

Indicate which of the following aspects you would like to see/find in an academic orientation programme/development programme

1	Use of the library	Yes	1	No	2
2	Study methods and techniques	Yes	1	No	2
3	Standard of work that is expected	Yes	1	No	2
4	The art of writing academic reports for example projects and assignments	Yes	1	No	2
5	How to use the study guide	Yes	1	No	2
6	General rules and regulations of Technikon Pretoria	Yes	1	No	2
7	How the absence from class attendance, tests and examinations is handled	Yes	1	No	2
8	Late submissions for example assignments	Yes	1	No	2
9	Punctuality w.r.t. class attendance	Yes	1	No	2
10	Calculation of the predicate and final mark	Yes	1	No	2
11	Coding of results	Yes	1	No	2
12	Stipulation w.r.t. special examinations, re-examinations and sickness tests	Yes	1	No	2
13	Pre-requisites and conditions for promotion	Yes	1	No	2
14	Arrangement of consultation with lecturers	Yes	1	No	2
15	How to make summaries	Yes	1	No	2
16	Preparation for tests and examinations	Yes	1	No	2
17	The contents of the course	Yes	1	No	2
18	Conduct required in the lecture room	Yes	1	No	2
19	Communication skills and techniques	Yes	1	No	2
20	Planning of goals and objectives	Yes	1	No	2
21	How to handle a rapid tempo	Yes	1	No	2
22	How to handle a heavy workload	Yes	1	No	2
23	Academic support available to students	Yes	1	No	2
24	Mentor system/guardian lecturer system	Yes	1	No	2
25	Facilities on campus	Yes	1	No	2
26	Reading skills and techniques	Yes	1	No	2
27	Computer literacy	Yes	1	No	2
28	Social adjustment	Yes	1	No	2
29	Other : Please specify _____ _____				

V67		70
V68		71
V69		72
V70		73
V71		74
V72		75
V73		76
V74		77
V75		78
V76		79
V77		80
V78		81
V79		82
V80		83
V81		84
V82		85
V83		86
V84		87
V85		88
V86		89
V87		90
V88		91
V89		92
V90		93
V91		94
V92		95
V93		96
V94		97
V95		98



**QUESTION 30**

Would you consider an academic orientation programme/ development programme compulsory for all first year students?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

**QUESTION 31**

Are all the prescribed text books and study material available at the bookshops on campus?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

**QUESTION 32**

Are you familiar with the existing procedures which could assist you, to solve problems and/or grievances which you may experience?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

**QUESTION 33**

Do you make use of existing procedures to pay attention to problems and/or grievances which you may experience?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

**QUESTION 34**

Please give reasons if your answer to question 33 is "NO"

---



---



---

**SECTION D - STUDY METHODS AND TECHNIQUES**

**QUESTION 35**

How often do you study?

Daily	(Monday to Sunday)	<b>1</b>
Only weekends	(Saturday and Sunday)	<b>2</b>
Only during the week	(Monday to Friday)	<b>3</b>

V96  99

V97  100

V98  101

V99  102

V100  103

V101  104



**QUESTION 36**

What is the average number of hours per week that you study?

Less than 6	6 - 8	9 -10	11 - 13	14 - 15	More than 15
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

V102  105

**QUESTION 37**

Where do you study?

In your own study	<b>1</b>
In your own bedroom	<b>2</b>
In your own hostel room	<b>3</b>
In the library	<b>4</b>
In studyrooms at the Technikon	<b>5</b>
Other : Please specify	
_____	
_____	

V103  106

V104  107

**QUESTION 38**

Do you prepare for a lecture by studying the information beforehand?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V105  108

**QUESTION 39**

If your answer to question 38 is "YES", please indicate whether you document your problems in writing

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V106  109

**QUESTION 40**

Do the formal lectures give you the opportunity to ask questions freely in class?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V107  110

**QUESTION 41**

Please give reasons if your answer to question 40 is "NO"

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

V108  111



**QUESTION 42**

Do you study

on your own i.o.w. do you do all the summaries, tasks and assignments by yourself?	<b>1</b>
with ONE other student i.o.w. the workload is halved?	<b>2</b>
as a member of a group i.o.w. each member does a section of the work and all the work done by each person is made available to all members of the group?	<b>3</b>

V109  112

**QUESTION 43**

Do you study according to a pre-set timetable?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V110  113

**QUESTION 44**

During a study session, do you spend time on more than one subject?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V111  114

**QUESTION 45**

How long do you study before taking a short break?

30 MIN	45 MIN	60 MIN	75 MIN	90 MIN	105 MIN PLUS
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

V112  115

**QUESTION 46**

Do you make use of summaries whilst studying?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V113  116

**QUESTION 47**

Is the technique, i.o.w. the manner in which the test and/or exam paper should be answered (eg. spacing, numbering etc.) known to you?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

V114  117



**QUESTION 48**

Are you sometimes uncertain about the meaning of "that what is expected of you" in a question during a test and/or an exam ?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

**QUESTION 49**

Please give reasons if your answer to question 48, is "YES"

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**QUESTION 50**

Indicate whether you study the whole curriculum (contents of learning) or only parts thereof for a test and/or an exam?

All the information	<b>1</b>
Only parts of the information	<b>2</b>

**QUESTION 51**

Do you find it difficult to take notes during a lecture?

Yes	No
<b>1</b>	<b>2</b>

**QUESTION 52**

Please give reasons if your answer to question 51, is "YES"

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**QUESTION 53**

How would you classify the practical equipment/facilities at Technikon Pretoria?

Poor	Below average	Above average	Good
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**QUESTION 54**

How would you classify the assistance of the lecturers?

Poor	Below average	Above average	Good
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

V115  118

V116  119

V117  120

V118  121

V119  122

V120  123

V121  124

**SECTION E - GENERAL**



OFFICE USE

**QUESTION 55**

Identify from the following, those factors which influence your studies and achievements negatively

1	The use of Afrikaans as medium of instruction	Yes	1	No	2
2	The use of English as medium of instruction	Yes	1	No	2
3	Text books that are available only in Afrikaans	Yes	1	No	2
4	Text books that are available only in English	Yes	1	No	2
5	The different ways in which the lecturers present their lectures	Yes	1	No	2
6	The degree of difficulty of the subject matter	Yes	1	No	2
7	Lack of knowledge/background of a particular subject's key words and concepts	Yes	1	No	2
8	Insufficient study time	Yes	1	No	2
9	Ineffective study methods and techniques	Yes	1	No	2
10	The social and/or cultural and/or sport= activities at Technikon Pretoria	Yes	1	No	2
11	The examples used by lecturers	Yes	1	No	2
12	The heavy work load of tertiary studies	Yes	1	No	2
13	The tempo at which the subject matter is provided	Yes	1	No	2
14	The number of tests, projects and assignments	Yes	1	No	2
15	Uncertainty of what the lecturer expects of me	Yes	1	No	2
16	The non-availability of lecturers	Yes	1	No	2
17	Inability to use the library effectively	Yes	1	No	2
18	Inability/uncertainty about the successful completion of projects and assignments	Yes	1	No	2
19	Vague instructions from the lecturer	Yes	1	No	2
20	Vague instructions in the study guide	Yes	1	No	2
21	Bad/poor concentration in the lecture room	Yes	1	No	2
22	The use of a pocket calculator	Yes	1	No	2
23	Taking of notes in the lecture room	Yes	1	No	2
24	Bad selfdiscipline w.r.t. study times	Yes	1	No	2
25	Social demands/pressure on the student	Yes	1	No	2
26	Unfamiliarity w.r.t. exam techniques	Yes	1	No	2
27	Communication skills and techniques	Yes	1	No	2
28	Insufficient knowledge on the effective use of the computer	Yes	1	No	2

V122		125
V123		126
V124		127
V125		128
V126		129
V127		130
V128		131
V129		132
V130		133
V131		134
V132		135
V133		136
V134		137
V135		138
V136		139
V137		140
V138		141
V139		142
V140		143
V141		144
V142		145
V143		146
V144		147
V145		148
V146		149
V147		150
V148		151
V149		152



**QUESTION 55 (CONTINUE)**



29	Lack of motivation	Yes	1	No	2
30	Unsuitable choice of course	Yes	1	No	2
31	Personal problems	Yes	1	No	2
32	Inappropriate space to study	Yes	1	No	2
33	Strikes and boycotts	Yes	1	No	2
34	Student unrest	Yes	1	No	2
35	Irregular class attendance	Yes	1	No	2
36	Absence of lecturers for lectures	Yes	1	No	2
37	Other students who are not punctual	Yes	1	No	2
38	A lengthy period of time w.r.t. the delays in the announcement of test marks etc.	Yes	1	No	2
39	Financial problems	Yes	1	No	2
40	Lack of interest in a subject/subjects	Yes	1	No	2
41	The absence of practice in the lecture room	Yes	1	No	2
42	Other ethnic groups	Yes	1	No	2
43	Other religions	Yes	1	No	2
44	Other cultures	Yes	1	No	2
45	Great groups of students in one class i.o.w. overcrowding of the classrooms	Yes	1	No	2
46	Composition and format of the study guide	Yes	1	No	2
47	Reading problems	Yes	1	No	2
48	Strain and stress	Yes	1	No	2
49	Negative lecturer-student relationship	Yes	1	No	2
50	Insufficient academic orientation	Yes	1	No	2
51	Insufficient support/help from lecturers	Yes	1	No	2
52	Insufficient academic support/development courses and seminars	Yes	1	No	2
53	Insufficient facilities/equipment eg. computers	Yes	1	No	2
54	Poor language abilities eg. reading & writing	Yes	1	No	2

V150		153
V151		154
V152		155
V153		156
V154		157
V155		158
V156		159
V157		160
V158		161
V159		162
V160		163
V161		164
V162		165
V163		166
V164		167
V165		168
V166		169
V167		170
V168		171
V169		172
V170		173
V171		174
V172		175
V173		176
V174		177
V175		178

**QUESTION 56**

List any other factors which has a negative impact on your progress/performance

---



---



---

V176		179
------	--	-----



# TECHNIKON PRETORIA

**VRAELYS VIR DIE BEPALING VAN DIE AKADEMIESE BEHOEFTES  
VAN ALLE EERSTEJAARSTUDENTE VERBONDE AAN DIE  
FAKULTEIT EKONOMIESE WETENSAPPE AAN DIE TECHNIKON PRETORIA**

**Instruksies aan alle respondente :**

1. Beantwoord al die vrae deur 'n kruisie (X) te trek oor die syfer wat u keuse verteenwoordig
2. Moet asseblief nie in die ruimtes gemerk "kantoorgebruik" skryf nie
3. Waar keuses verskaf word moet slegs een keuse d.m.v. 'n kruisie (X) geselekteer word

**ALLE INLIGTING SAL AS VERTROULIK HANTEER WORD  
ANONIMITEIT VAN DIE RESPONDENT IS GEWAARBORG**



V1

--	--	--	--

01 - 04

### AFDELING A - PERSOONLIKE BESONDERHEDE

#### VRAAG 1

Dui u geslag aan

Manlik	1
Vroulik	2

#### KANTOORGEBRUIK

V2

05

#### VRAAG 2

Wat sal u ouderdom in jare op 31-12-1997 wees?

18	19	20	21	22	23	24	25	Ouer as 25
1	2	3	4	5	6	7	8	9

V3

06

#### VRAAG 3

Wat is u ouers/voogde se vlak van onderwys/opleiding?

Vlak van onderwys/opleiding	Vader	Moeder
Standerd 3 en laer	1	1
Standerd 4	2	2
Standerd 5	3	3
Standerd 7	4	4
Standerd 8	5	5
Standerd 10/Matriek/Senior Sertifikaat	6	6
Tersiëre studies/Naskoolse onderwys & opleiding	7	7

V4

07

V5

08

#### VRAAG 4

Dui die huwelikstatus van u ouer(s)/voog(de) aan

Getroud	1
Geskei	2
Weduwee	3
Wewenaar	4

V6

09

#### VRAAG 5

Dui aantal broers en/of susters aan

Geen	1	2	3	4	5	Meer as 5
1	2	3	4	5	6	7

V7

10



**VRAAG 6**

Waar woon u terwyl u studeer?

Ouerhuis	1
Koshuis	2
Kommune	3
Privaatlosies	4
Ander : Spesifiseer asseblief _____	5

V8

11

**VRAAG 7**

Aan watter bevolkingsgroep behoort u?

Blanke	1
Indiër	2
Kleurling	3
Swart	4

V9

12

**VRAAG 8**

Wat gebruik u as vervoer na en van die kampus

Eie motor	1
Openbare bus	2
Taxi	3
Trein	4
Technikonvervoer/bus	5
Ander : Spesifiseer asseblief _____	6

V10

13

V11

14

**VRAAG 9**

Op watter wyse gaan u studiegelde vereffen word? Dui slegs die hoofbron aan

Deur u ouers/voogde	1
TEFSA (beurs en/of lening)	2
Beurs (uitgesluit TEFSA)	3
Uself	4
Familie en/of vriende	5
Ander : Spesifiseer asseblief _____	6

V12

15

V13

16



**VRAAG 10**

Besik u oor genoegsame fondse om voorgeskrewe studiemateriaal (bv. handboeke, sakrekenaars ens.) aan te koop?

Ja	Nee
1	2

V14  17

**VRAAG 11**

Hoe sou u die gebied waarvandaan u kom beskryf?

Stad	1
Dorp	2
Plattelandse gebied	3
Informele vestiging	4
Township	5

V15  18

**VRAAG 12**

Is u van mening dat u die kursus waarvoor u geregistreer is binne die voorgeskrewe minimum tydperk sal voltooi?

Ja	Nee
1	2

V16  19

**VRAAG 13**

Verskaf asseblief redes vir u antwoord in vraag 12

---

---

---

V17  20

**VRAAG 14**

Is u van mening dat u na suksesvolle voltooiing van die kursus sonder veel moeite 'n werk sal kry binne die beroepsfeer waarvoor u opgelei word?

Ja	Nee
1	2

V18  21

**VRAAG 15**

Studeer u voltyds of na-ure (deelyds)?

Voltyds	1
Na-ure (Deelyds)	2

V19  22



# AFDELING B - SEKONDêRE SKOOLFASE

## VRAAG 16

Dui aan in watter jaar u matriek geskryf het

Voor 1990	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

## VRAAG 17

Lys al die vakke wat u geslaag het in standerd tien(matriek) EN dui die graad en die simbool van die vak wat u behaal het aan

	Vakke	Graad			Simbole					
		HG	SG	LG	behaal					
1					A	B	C	D	E	F
2					A	B	C	D	E	F
3					A	B	C	D	E	F
4					A	B	C	D	E	F
5					A	B	C	D	E	F
6					A	B	C	D	E	F
7					A	B	C	D	E	F

## VRAAG 18

Dui aan of u universiteitsvrystelling verwerf het

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

## VRAAG 19

Het u beroepsoriëntering/beroepsvoorligting op skool ontvang rakende kursusse wat deur Technikon Pretoria aangebied word?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

## VRAAG 20

Indien u antwoord op vraag 18 "JA" is, dui aan deur wie die beroepsoriëntering gedoen is

Technikon Pretoria personeel	<b>1</b>
Personeel van skool	<b>2</b>
Maatskappy/werkgewer	<b>3</b>
Loopbaanskou/e	<b>4</b>
Ander : Spesifiseer asseblief	
_____	

## KANTOORGEBRUIK

V20  23

V21	<input type="checkbox"/>	V22	<input type="checkbox"/>
V23	<input type="checkbox"/>	V24	<input type="checkbox"/>
V25	<input type="checkbox"/>	V26	<input type="checkbox"/>
V27	<input type="checkbox"/>	V28	<input type="checkbox"/>
V29	<input type="checkbox"/>	V30	<input type="checkbox"/>
V31	<input type="checkbox"/>	V32	<input type="checkbox"/>
V33	<input type="checkbox"/>	V34	<input type="checkbox"/>

(BLOK 24 - 37)

V35  38

V36  39

V37  40

V38  41

V39  42

V40  43

V41  44

**VRAAG 21**

Selekteer net EEN van die volgende wat na u mening die grootste invloed op u beroepskeuse/loopbaankeuse (d.w.s. die kursus waarvoor u geregistreer is), uitgeoefen het

Onderwyser/s	1
Beroepsoriëntering	2
Ouers	3
Vriende	4
Werkgewers	5
Familie (oom/broer/suster/oupa ens.)	6
Toelatingstoets/keuringstoets	7
Gedrukte media (koerante/tydskrifte)	8
Elektroniese media (radio/TV)	9
Ander : Spesifiseer asseblief	

 V42  45

 V43  46
**VRAAG 22**

Dui aan of u in enige van die onderstaande aspekte onderrig/hulp/leiding op sekondêre skool ontvang het?

1	Die afneem van notas	Ja	1	Nee	2
2	Gebruik van die biblioteek	Ja	1	Nee	2
3	Studiemetodes en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
4	Vorbereiding vir toetse / eksamens	Ja	1	Nee	2
5	Eksamentegniese en -metodes	Ja	1	Nee	2
6	Hoe om saam met ander studente te studeer	Ja	1	Nee	2
7	Skryf van akademiese werkstukke bv. take en werksopdragte	Ja	1	Nee	2
8	Hantering van stres	Ja	1	Nee	2
9	Selfdisipline m.b.t. tydsbestuur bv. studietye	Ja	1	Nee	2
10	Hantering van ander kulture, gelowe en etniese groeperinge	Ja	1	Nee	2
11	Kommunikasievaardighede en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
12	Rekenaargeletterdheid	Ja	1	Nee	2
13	Leesvaardighede en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
14	Doelwitbeplanning	Ja	1	Nee	2
15	Maak van opsommings	Ja	1	Nee	2
16	Hantering van 'n vinnige tempo van werk	Ja	1	Nee	2
17	Die hantering van 'n hoë werkslading	Ja	1	Nee	2

 V44  47

 V45  48

 V46  49

 V47  50

 V48  51

 V49  52

 V50  53

 V51  54

 V52  55

 V53  56

 V54  57

 V55  58

 V56  59

 V57  60

 V58  61

 V59  62

 V60  63



**VRAAG 23**

Ondervind u dat daar 'n gaping bestaan tussen  
sekondêre (skool-) onderwys en tersiêre (tegnikon-) onderwys?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

V61  64

**VRAAG 24**

Verskaf redes vir u antwoord in vraag 23

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

V62  65

**VRAAG 25**

Tot watter mate het die sekondêre skoolonderwys u toegerus  
om suksesvol te kon inskakel by tersiêre studies aan die  
Technikon Pretoria?

Geensins	Beperk	Goed	Baie goed
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

V63  66

**VRAAG 26**

Het u oriëntering (inleidende lesings) m.b.t. akademiese  
werksaamhede aan die Technikon Pretoria ontvang?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

V64  67

**VRAAG 27**

Indien u antwoord op vraag 26 JA is, dui die tydsduur van die  
akademiese oriënteringsprogram aan

Korter as een dag	(0-7 uur)	<b>1</b>
Een dag	(8 uur)	<b>2</b>
Twee dae	(9-16 uur)	<b>3</b>
Drie dae	(17-24 uur)	<b>4</b>

V65  68

**VRAAG 28**

Was die oriënteringsprogram volgens u voldoende?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

V66  69





**VRAAG 29**

Dui aan watter van die volgende aspekte u graag in 'n akademiese oriënteringsprogram/ontwikkelingsprogram sal wil sien

1	Gebruik van die biblioteek	Ja	1	Nee	2
2	Studiemetodes en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
3	Standaard van werk wat verwag word	Ja	1	Nee	2
4	Skryf van akademiese werkstukke bv. take en werksopdragte	Ja	1	Nee	2
5	Hoe om die studiegids te gebruik	Ja	1	Nee	2
6	Algemene reëls en regulasies van die Technikon Pretoria	Ja	1	Nee	2
7	Hantering van afwesighede met betrekking tot klasbywoning, toetse en eksamens	Ja	1	Nee	2
8	Laatindiening van bv. werksopdragte	Ja	1	Nee	2
9	Stiptelikheid m.b.t. klasbywoning	Ja	1	Nee	2
10	Berekening van predikaat en finale punt	Ja	1	Nee	2
11	Kodifisering van uitslae	Ja	1	Nee	2
12	Bepalings m.b.t. spesiale eksamens, hereksamens en siektetoetse	Ja	1	Nee	2
13	Vereistes en voorwaardes vir promovering	Ja	1	Nee	2
14	Reëlings m.b.t. spreekure van dosente	Ja	1	Nee	2
15	Maak van opsommings	Ja	1	Nee	2
16	Vorbereiding vir toetse en eksamens	Ja	1	Nee	2
17	Inhoud van kursus	Ja	1	Nee	2
18	Gedrag wat in lesinglokaal vereis word	Ja	1	Nee	2
19	Kommunikasievaardighede en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
20	Doelwitbeplanning	Ja	1	Nee	2
21	Hantering van die vinnige tempo	Ja	1	Nee	2
22	Hantering van die hoë werkslading	Ja	1	Nee	2
23	Akademiese ondersteuning beskikbaar aan studente	Ja	1	Nee	2
24	Mentorstelsel/voogdosentstelsel	Ja	1	Nee	2
25	Fasiliteite op kampus	Ja	1	Nee	2
26	Leesvaardighede en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
27	Rekenaargeletterdheid	Ja	1	Nee	2
28	Sosiale aanpassing	Ja	1	Nee	2
29	Ander : Spesifiseer asseblief				

V67		70
V68		71
V69		72
V70		73
V71		74
V72		75
V73		76
V74		77
V75		78
V76		79
V77		80
V78		81
V79		82
V80		83
V81		84
V82		85
V83		86
V84		87
V85		88
V86		89
V87		90
V88		91
V89		92
V90		93
V91		94
V92		95
V93		96
V94		97
V95		98



**VRAAG 30**

Sou u 'n akademiese oriënteringsprogram/ontwikkelingsprogram as verpligtend beskou vir alle eerstejaarstudente?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 31**

Is al die voorgeskrewe handboeke en studiemateriaal by die boekwinkels op kampus verkrygbaar?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 32**

Is u bekend met die prosedures wat bestaan om u behulpsaam te wees in die oplossing van probleme en/of griewe wat u mag hê?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 33**

Gebruik u die bestaande prosedures om aandag te skenk aan probleme en/of griewe wat u mag hê?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 34**

Indien u antwoord op vraag 33 "NEE" is, verskaf redes

---



---



---

**AFDELING D - STUDIEMETODES EN -TEGNIEKE**

**VRAAG 35**

Hoe gereeld studeer u ?

Daagliks	(Maandag tot Sondag)	<b>1</b>
Net naweke	(Saterdag en Sondag)	<b>2</b>
Net gedurende die week	(Maandag tot Vrydag)	<b>3</b>

V96  99

V97  100

V98  101

V99  102

V100  103

V101  104



**VRAAG 36**

Wat is die gemiddelde aantal ure per week wat u studeer?

Minder as 6	6 - 8	9 -10	11 - 13	14 - 15	Meer as 15
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

**VRAAG 37**

Waar studeer u?

In u eie studeerkamer	<b>1</b>
In u eie slaapkamer	<b>2</b>
In u eie koshuiskamer	<b>3</b>
In die biblioteek	<b>4</b>
In studielokale by die Technikon	<b>5</b>
Ander : Spesifiseer asseblief	
_____	
_____	

**VRAAG 38**

Berei u voor vir 'n lesing deur vooraf die inhoud te bestudeer?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 39**

Indien u antwoord op vraag 38 "JA" is, dui aan of u die probleme wat u ervaar skriftelik dokumenteer

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 40**

Bied u formele lesing/s u die geleentheid om vrylik vrae in die klas te vra?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 41**

Indien u antwoord op vraag 40 "NEE" is, verskaf redes

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

V102  105

V103  106

V104  107

V105  108

V106  109

V107  110

V108  111



**VRAAG 42**

Studeer u?

op u eie m.a.w. doen u al die opsommings, take en werksopdragte self?	<b>1</b>
saam met EEN ander student m.a.w. die werkslading word gehalveer?	<b>2</b>
as lid van 'n groep m.a.w. elke lid van die groep doen 'n deel en alle werk van elke individu word dan aan al die lede van die groep beskikbaar gestel?	<b>3</b>

V109  112

**VRAAG 43**

Studeer u volgens 'n vooraf opgestelde studierooster?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

V110  113

**VRAAG 44**

Spandeer u tydens 'n studiesessie tyd aan meer as een vak?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

V111  114

**VRAAG 45**

Hoe lank studeer u voordat u 'n breek/kort pouse/rustydperk neem?

30 MIN	45 MIN	60 MIN	75 MIN	90 MIN	105 MIN. PLUS
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

V112  115

**VRAAG 46**

Maak u gebruik van opsommings wanneer u studeer?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

V113  116

**VRAAG 47**

Is die tegniek m.a.w. die wyse vir die beantwoording (bv. spasiëring, nommering ens.) van 'n toets en/of eksamen vraestel aan u bekend ?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

V114  117



**VRAAG 48**

Twyfel u soms oor die betekenis van "dit wat van u verwag word" in 'n vraag tydens 'n toets en/of eksamen?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 49**

Indien u antwoord op vraag 48 "JA" is, verskaf redes

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**VRAAG 50**

Dui aan of u al die leerinhoud of slegs gedeeltes daarvan vir 'n toets en/of eksamen bestudeer?

Al die leerinhoud	<b>1</b>
Slegs gedeeltes	<b>2</b>

**VRAAG 51**

Sukkel u om notas gedurende 'n lesing af te neem?

Ja	Nee
<b>1</b>	<b>2</b>

**VRAAG 52**

Indien u antwoord op vraag 51 "JA" is, verskaf redes

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**VRAAG 53**

Hoe sou u die praktikumtoerusting/-fasiliteite te Technikon Pretoria klassifiseer

Swak	Ondergemiddeld	Bogemiddeld	Goed
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**VRAAG 54**

Hoe sou u die hulp/ondersteuning van die dosente klassifiseer?

Swak	Ondergemiddeld	Bogemiddeld	Goed
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

V115  118

V116  119

V117  120

V118  121

V119  122

V120  123

V121  124

## AFDELING E - ALGEMEEN

### VRAAG 55

Identifiseer vanuit die volgende, daardie faktore wat 'n negatiewe invloed op u studies en prestasie uitoefen



### KANTOORGEBRUIK

1	Die gebruik van Afrikaans as doseertaal	Ja	1	Nee	2
2	Die gebruik van Engels as doseertaal	Ja	1	Nee	2
3	Handboeke wat net in Afrikaans beskikbaar is	Ja	1	Nee	2
4	Handboeke wat net in Engels beskikbaar is	Ja	1	Nee	2
5	Die verskillende wyses waarop dosente hul lesings aanbied	Ja	1	Nee	2
6	Die moeilikheidsgraad van die leerinhoud	Ja	1	Nee	2
7	Gebrekkige kennis/agtergrond van 'n bepaalde vak se kernwoorde, begrippe en konsepte	Ja	1	Nee	2
8	Onvoldoende studietyd	Ja	1	Nee	2
9	Oneffektiewe studiemetodes en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
10	Die sosiale en/of kulturele en/of sportaktiwiteite te Technikon Pretoria	Ja	1	Nee	2
11	Die voorbeelde wat die dosent gebruik	Ja	1	Nee	2
12	Die hoë werkslading van tersiêre studies	Ja	1	Nee	2
13	Die tempo waarteen leerstof afgehandel word	Ja	1	Nee	2
14	Die hoeveelheid toetse, take en werksopdragte	Ja	1	Nee	2
15	Onsekerheid oor wat die dosent van my verwag	Ja	1	Nee	2
16	Die nie-beskikbaarheid van dosente	Ja	1	Nee	2
17	Onkunde om effektief van die biblioteek gebruik te maak	Ja	1	Nee	2
18	Onkunde/onsekerheid m.b.t. die suksesvolle afhandeling van take en werksopdragte	Ja	1	Nee	2
19	Onduidelike opdragte van dosente	Ja	1	Nee	2
20	Onduidelike opdragte in studiegids	Ja	1	Nee	2
21	Swak konsentrasie in die lesinglokaal	Ja	1	Nee	2
22	Die gebruik van 'n sakrekenaar	Ja	1	Nee	2
23	Die afneem van notas in die lesinglokaal	Ja	1	Nee	2
24	Swak selfdisipline t.o.v. studietye	Ja	1	Nee	2
25	Sosiale eise wat aan die individu gestel word	Ja	1	Nee	2
26	Onkunde t.o.v. eksamentegnieke en -metodes	Ja	1	Nee	2
27	Kommunikasievaardighede en -tegnieke	Ja	1	Nee	2
28	Onvoldoende kennis rakende die effektiewe gebruik van rekenaars	Ja	1	Nee	2

V122		125
V123		126
V124		127
V125		128
V126		129
V127		130
V128		131
V129		132
V130		133
V131		134
V132		135
V133		136
V134		137
V135		138
V136		139
V137		140
V138		141
V139		142
V140		143
V141		144
V142		145
V143		146
V144		147
V145		148
V146		149
V147		150
V148		151
V149		152

**VRAAG 55 (VERVOLG)**



29	Gebrek aan motivering	Ja	1	Nee	2
30	Verkeerde studierigting	Ja	1	Nee	2
31	Persoonlike probleme	Ja	1	Nee	2
32	Probleme met 'n geskikte studieruimte	Ja	1	Nee	2
33	Stakings en boikotte	Ja	1	Nee	2
34	Studente-onrus	Ja	1	Nee	2
35	Nie-gereelde klasbywoning	Ja	1	Nee	2
36	Afwesigheid van dosent vir lesings	Ja	1	Nee	2
37	Laatkommery deur ander studente	Ja	1	Nee	2
38	Lang tydsverloop m.b.t. die bekendmaking van bv. toetspunte	Ja	1	Nee	2
39	Finansiële probleme	Ja	1	Nee	2
40	Gebrekkige belangstelling in vak/ke	Ja	1	Nee	2
41	Afwesigheid van die praktyk in lesinglokaal	Ja	1	Nee	2
42	Ander etniese groepe	Ja	1	Nee	2
43	Ander gelowe	Ja	1	Nee	2
44	Ander kulture	Ja	1	Nee	2
45	Groot groepe studente in een klasgroep d.w.s klasgrootte	Ja	1	Nee	2
46	Die samestelling/formaat van studiegids	Ja	1	Nee	2
47	Leesprobleme	Ja	1	Nee	2
48	Spanning en stres	Ja	1	Nee	2
49	Negatiewe dosent-student-verhouding	Ja	1	Nee	2
50	Onvoldoende akademiese oriëntering	Ja	1	Nee	2
51	Onvoldoende steun/hulp van dosente	Ja	1	Nee	2
52	Onvoldoende akademiese ondersteuning/ ontwikkelingskursusse	Ja	1	Nee	2
53	Onvoldoende fasiliteite/toerusting bv. rekenaars	Ja	1	Nee	2
54	Swak taalvaardighede bv. lees en skryf	Ja	1	Nee	2

V150		153
V151		154
V152		155
V153		156
V154		157
V155		158
V156		159
V157		160
V158		161
V159		162
V160		163
V161		164
V162		165
V163		166
V164		167
V165		168
V166		169
V167		170
V168		171
V169		172
V170		173
V171		174
V172		175
V173		176
V174		177
V175		178

**VRAAG 56**

Lys enige ander faktore wat u prestasie / vordering negatief beïnvloed

---



---



---

V176		179
------	--	-----



## **BYLAAG C**

**ALFABETIESE LYS VAN INDIVIDUE WAT INSETTE TOT DIE VRAELYS  
GELEWER HET**





1. De Boer A (prof) Mede-Promotor: Universiteit van Pretoria.
2. Drodtsky T Departementshoof: Bemarking-Technikon Pretoria.
3. Du Toit DF Adjunk Direkteur: Studieleiding-Technikon Pretoria.
4. Du Toit PH (dr) Promotor: Universiteit van Pretoria.
5. Du Preez NP (prof) Vise-Rektor (Akademies)-Technikon Pretoria.
6. Durrheim HH (prof) Vise-Rektor (Navorsing en Strategiese Inisiatiewe)-  
Technikon Pretoria.
7. Els E Sielkundige/Voorligter-Technikon Pretoria.
8. Engelbrecht CJ Departementshoof: Potchefstroom Boys High School.
9. Engelbrecht D Praktiserende sielkundige/voorligter.
10. Engelbrecht HS Onderwyser: Waterkloof Hoërskool.
11. Engelbrecht JJ Departementshoof: Potchefstroom Boys High School.
12. Hillebrand J Taalversorging.
13. Joubert GJJ Dekaan(Studente Sake)-Technikon Pretoria.
14. Karstens L Hoof Navorsing)-Technikon Pretoria.
15. Lourens A Navorsingsdeskundige/Statistikus-Technikon Pretoria.
16. Mouton H Navorsingsdeskundige/Statistikus - Technikon Pretoria.
17. Otto RF Hooflektor (Menslike Hulpbronbestuur) - Technikon  
Pretoria.
18. Prinsloo MAW Akademiese Afdelingshoof-Technikon Pretoria.
19. Swanepoel S Departementshoof (Menslike Hulpbronbestuur)-Technikon  
Pretoria.
20. Uys R (prof) Dekaan (Fakulteit-Inligtingswetenskappe)-Technikon  
Pretoria.
21. Van Aardt I (dr) Departementshoof (Bestuurspraktyk)-Technikon Pretoria.
22. Van Aardt J (dr) Universiteit van Pretoria.
23. Van der Meijde A Akademiese Afdelingshoof - Technikon Pretoria.
24. Van der Meijde L Taalversorging.
25. Van der Merwe MJ (prof) Dekaan (Fakulteit - Ekonomiese Wetenskappe)-  
Technikon Pretoria.



26. Van der Schyff DB (prof) Departementshoof (Interne Ouditkunde)-  
Technikon Pretoria.
27. Van Eldik P (prof) Hoofdirekteur (Strategiese Inligting)-Technikon  
Pretoria.
28. Van Zyl D Departementshoof (Aankoopbestuur)-Technikon Pretoria