

HOOFSTUK 4

FAKTORE WAT DIE PRESTASIE VAN STUDENTE AAN TERSIËRE INRIGTINGS BEÏNVLOED

4.1 INLEIDENDE ORIËTERING

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"> ■ Onbekende akademiese studierreine en leerinhoude ■ Standaard wat vereis word ■ Versnelde leertempo ■ Werkslading Diverse <ul style="list-style-type: none"> ■ Dosent-studentverhouding ■ Medium van onderrig ■ Semesterstelsel Persoonlik <ul style="list-style-type: none"> ■ Emosionele toestand ■ Vestiging van eie identiteit ■ Vrees vir mislukking Sosiaal <ul style="list-style-type: none"> ■ Hantering van vryheid ■ Interpersoonlike verhoudinge 	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 predisponer.

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 druijing, 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 onderrig aanbieding 'n eie unieke studiestruktuur openbaar, bring mee dat elke afsonderlike onderrig aanbieding 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 onderrig aanbiedinge 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 studieterreine en leerinhoude**

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.

◆ **Standaarde 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 volwassenheid/jeugtydperk). Die begrippe laat adolessensie/vroëe volwassenheid/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 omyning van bepaalde lewensdoelmerke (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 tersiële onderwysstelsel, 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 gehad het die verbroekeling 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 impakkeer 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.