

**'N ONDERSOEK NA DIE BEHOEFTE VAN STUDENTVERPLEEGKUNDIGES  
MET BETREKKING TOT DIE  
ONTWIKKELING VAN BASIESE STUDIEVAARDIGHEDE.**

**deur**

**MARIÉ FISCHER (née Michau)**

Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad M Cur in die Departement  
Verpleegkunde van die Fakulteit Gemeenskaps- en Gesondheidswetenskappe.



**UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE  
UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND**

**STUDIELEIER: ELD BOSHOFF**

**MEDE-STUDIELEIER: DR VJ EHLERS**

**BELLVILLE**

**1997**



THE UNIVERSITY of the

UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND  
BIBLIOTEK  
610.7307 FIS  
LIBRARY  
UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

## BEDANKINGS.

My opregte dank en waardering aan die volgende persone:

- ◆ **Me ELD Boshoff** onder wie se leiding hierdie studie onderneem is en sonder wie se opregte belangstelling, aanmoediging en geduld dit nie moontlik sou wees nie. Haar bereidwilligheid om haar kennis en besondere insigte met my te deel was van onskatbare waarde;
- ◆ **Dr VJ Ehlers** (Departement Verpleegkunde Unisa) wat ondanks die geografiese afstand en indirekte kontak, in staat was om my te motiveer deur haar opbouende kommentaar en aanbevelings;
- ◆ **Dr E Bester** (Departement Verpleegkunde Universiteit van Stellenbosch) vir hulp en raad verleen met die verwerking van die data;
- ◆ **Die personeel en studente** van die verpleegkolleges wat aan die ondersoek deelgeneem het;
- ◆ **My gesin**, (Pieter, Ulrich en my ma).



*You are what you think. Think more of yourself  
and there is more of you.* Swartz (1971) as cited  
by Stanton (1981:81)

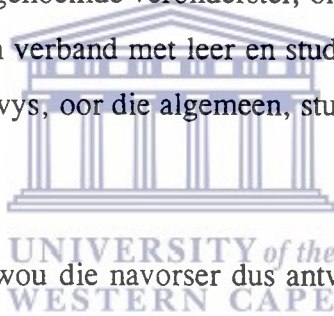
oOo

## OPSOMMING

### 'N ONDERSOEK NA DIE BEHOEFTES VAN STUDENTVERPLEEGKUNDIGES MET BETREKKING TOT DIE ONTWIKKELING VAN BASIESE STUDIEVAARDIGHEDE.

Die grondgedagte vir hierdie studie spruit voort uit die verantwoordelikheid van die verpleegdosente om die vermoëns van studentverpleegkundiges tot selfgerigte studie te ontwikkel. Selfgerigte studie vereis onder andere, die vermoë om inligting te kan vind, te verwerk, en toe te pas in die praktyk. Hierdie vaardighede is essensiële voorvereistes vir onafhanklike professionele praktisering.

Die ontwikkeling van die genoemde vaardighede impliseer 'n multi-dimensionele benadering wat die student in totaliteit aanspreek. Voorts vereis dit nougesette betrokkenheid van die student by sy/ haar studies. Laasgenoemde veronderstel, onder andere, egter dat studente oor sekere essensiële vaardighede, in verband met leer en studie, beskik. Uit die literatuur blyk dit duidelik dat sekondêre onderwys, oor die algemeen, studente nie voldoende voorberei vir tersiêre onderwys nie.



Deur middel van hierdie studie wou die navorser dus antwoorde probeer vind op die vraag of studenteverpleegkundiges behoeftes ervaar aan leiding met betrekking tot spesifiek geïdentifiseer studievaardighede, die leiding wat verskaf word en of daar leemtes bestaan in die leiding wat studente reeds ontvang.

Nadat die studieterrein afgebaken is, is verskillende terme en begrippe, grondliggend tot die studie, omskryf en in perspektief gestel.

Hoofstuk twee is gewy aan 'n bespreking van die konsepte leer, -probleme en studie binne die perspektief van hierdie studie, asook verbandhoudend relevante begrippe. Aandag is in die daaropvolgende twee hoofstukke geskenk aan, onderskeidelik, spesifieke studievaardighede verbandhoudend tot die versameling van inligting en studievaardighede verbandhoudend tot die benutting van inligting.

Die metodologie van die studie word beskryf in hoofstuk vyf. Data is van verpleegdosente



en van studentverpleegkundiges verkry deur gebruik te maak van twee vraelyste.

Na analise en interpretasie van die data, is gevind dat studentverpleegkundiges wel behoefte het aan meer leiding verbandhoudend tot die ontwikkeling van hul basiese studievaardighede en dat daar skynbaar leemtes in die bestaande ondersteuningsprogramme bestaan. Voorts blyk dit uit die data dat probleme met die taal van voorgeskrewe bronne die leer en studieproses van studentverpleegkundiges op verskeie stadiums beïnvloed.

'n Bykomende faktor wat tydens die ontleding van die kwalitatiewe data geïdentifiseer is, maar wat nie tydens die oorspronklike beplanning van die studie voorsiening voor gemaak is nie, is die belang van die vertrouensverhouding tussen dosent en student in die onderrig/leer situasie. Laasgenoemde blyk 'n belangrike rol te vervul in die wyse waarop studente hulp soek, al dan nie, indien hul self leer- en/of studieprobleme identifiseer.

Verskeie aanbevelings verbandhoudend tot die bevindings is gedoen. Hierdie aanbevelings hou verband met verskeie fasette van die onderrig/leergebeure. Die genoemde aanbevelings moet nie in isolasie gesien word nie ten einde daar teen te waak dat die ontwikkeling van studievaardighede degenereer in die blote aanleer van tegnieke wat die student in staat sal stel om die stelsel te kan oorleef.



oOo

## SUMMARY

The underlying idea of this research arises from the responsibility of the nurse educator to develop the student nurses' abilities regarding self-directed study. Self-directed study requires, inter alia, the ability to find information, synthesis and consequently apply the information in practice. These skills are essential prerequisites for independent professional practice.

The development of the abovenamed skills imply a multidimensional approach that focus on the student in totality. In addition it requires the meticulous involvement of the student in his/her own studies. The latter assumes, inter alia, that students possess certain essential skills relevant to learning and study. From the literature it is clear that secondary school education in general, do not prepare students adequately for tertiary education.

The researcher aimed, by means of this study, to find answers to the questions whether student nurses require guidance regarding the development of specifically identified study skills, the guidance provided and whether the guidance provided is sufficient.

The field of study was identified, followed by the elucidation of various relevant concepts and terms within the perspective of this study.

Chapter two focused on a discussion, within the perspective of this study, of the concepts "learning, -problems and study", as well as related concepts. The two subsequent chapters dealt with specific study skills required during the information gathering process and skills related to the utilisation of the information.

Chapter five of the study contains the methodology of this study. Data was obtained from nurse educators and student nurses by means of two questionnaires.

On completion of the analysis and interpretation of the data, the researcher concluded that student nurses expressed a need for more guidance regarding the development of basic study skills and that existing student support programmes do not adress all these needs adequately. Furthermore, it was concluded that the language medium of the prescribed study material has

a profound effect on the learning and study process of student nurses.

An additional factor was identified which did not form part of the original planning of the study, namely the importance of the relationship of trust between the nurse tutor and the student in the teaching/learning situation. This factor plays an important role in the manner students request assistance/do not request assistance, if and when they identify their own learning and study problems.

Based on the conclusions, various recommendations were made. These recommendations related to various facets of the teaching/learning events. To prevent the degeneration of the development of study skills into the mere acquisition of techniques for coping with the system, these recommendations should not be interpreted in isolation.



# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK EEN

	<b>ALGEMENE ORIënTERING EN PROBLEEMIDENTIFISERING</b>	<b>1</b>
1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMIDENTIFISERING	1
1.3	OPSOMMING	5
1.4	VERDUIDELIKING VAN TERME	6
1.4.1	Aktiewe Betrokkenheid	6
1.4.2	Basiese/essensiële Studievaardighede	6
1.4.3	Leiding	6
1.4.4	Metakognisie	7
1.4.5	Ondersteuning	7
1.4.6	Ondersteuningstelsels	7
1.4.7	Remediërende Ondersteuning	8
1.4.8	Studentbehoefte	8
1.4.9	Studentbetrokkenheid	8
1.4.10	Studiebenadering	8
1.4.11	Studiegewoontes	8
1.4.12	Studiemetodes	9
1.4.13	Studietegnieke	9
1.4.14	Studievaardighede	9
1.4.15	Studentverpleegkundige	9
1.4.16	Verpleegonderwys	9
1.4.17	Verpleegkollege/Verplegingskollege	10



1.5	DOEL VAN DIE STUDIE	10
1.6	VERDERE OPSET VAN DIE STUDIE	11

## HOOFSTUK TWEE

### DIE ONDERRIG/LEERPROSES

2.1	INLEIDING	12
2.2	DIE KONSEP: LEER	12
2.2.1	'n Oorsig van Faktore wat Leerdoeltreffendheid Beïnvloed	13
2.2.2	Leerprobleme	14
2.2.2.1	Algemene Inleiding	14
2.2.2.2	Klassifikasie van Oorsaaklike Faktore	14
2.2.2.3	Die Gevolge van Leerprobleme	17
2.3	DIE AKADEMIESE KONTEKS	18
2.4	DIE OORGANG VAN SEKONDêRE NA TERSIêRE ONDERWYS	22
2.5	DIE ONVOORBEREIDE STUDENT	22
2.6	DIE KONSEP STUDIE	24
2.6.1	Studiebenaderings	25
2.6.2	Kernaspekte van Doeltreffende Studie	25
2.6.2.1	Vraagstelling	26
2.6.2.2	Verbandsoeking	26
2.6.2.3	Kondensering	26
2.7	OPSOMMING	27

## HOOFSTUK DRIE

### STUDIEVAARDIGHEDE IN PERSPEKTIEF: DIE VERSAMELING VAN INLIGTING

3.1	INLEIDING	29
3.2	BEPLANNING EN BENUTTING VAN TYD	29
3.3	VERSAMELING EN GENERERING VAN INLIGTING	32
3.3.1	Biblioteekbenutting	32
3.3.2	Leesvaardighede	33
3.3.2.1	Die belang van Effektiewe Leesvaardighede	33
3.3.2.2	Die Konsep: Leesvaardigheid	34
3.3.2.3	Leesprobleme	35
3.3.2.4	Effektiewe Lees	36
3.3.2.5	Leestipes	37
3.3.2.6	Onderstreping en Annotering van Studiemateriaal	40
3.3.3	Notavaardighede	41
3.3.3.1	Doel van Notas	41
3.3.3.2	Kenmerke van Effektiewe Notas	41
3.3.3.3	Neem van Notas tydens Lees	42
3.3.3.4	Neem van Notas tydens Lesings	43
3.3.3.5	Neem van Notas tydens Praktikasessies	45
3.4	OPSOMMING	46

## HOOFSTUK VIER

### STUDIEVAARDIGHEDE IN PERSPEKTIEF: DIE BENUTTING VAN INLIGTING

4.1	INLEIDING	48
4.2	SKRYFVAARDIGHEDE	48
4.2.1	Werkopdragte	48
4.2.1.1	Werkopdragvaardighede	49
4.2.1.2	Probleme wat Studente met Werkopdragte Ervaar	49

4.2.1.3	Die Skryfproses van Werkopdragte	51
4.2.2	Eksamens	54
4.2.2.1	Voorbereiding vir Eksamens	55
4.2.2.2	Die Beantwoording van Opsteltipe Vrae	57
4.2.2.3	Die Beantwoording van Objektiewe Evalueringsitems	60
4.3	OPSOMMING	62

## HOOFSTUK VYF

### DIE NAVORSINGSONTWERP

5.1	INLEIDING	63
5.2	DOELSTELLINGS	63
5.3	DIE BEPLANNING EN VERLOOP VAN DIE STUDIE	63
5.3.1	Die Navorsingsontwerp	64
5.3.1.1	Die Literatuurstudie	64
5.3.1.2	Die Navorsingsmetodologie	66
5.3.2	Die Populasie	66
5.3.3	Die Proefpersone en Steekproefneming	67
5.3.3.1	Studentverpleegkundiges	67
5.3.3.2	Geregistreeerde Dosente	68
5.3.4	Die Navorsingstegniek	68
5.3.4.1	Die Vraelys aan Studente	68
5.3.4.2	Die Vraelys aan Dosente	69
5.3.4.3	Die Geldigheid van die Vraelys	70
5.3.4.4	Die Betroubaarheid van die Vraelys	70
5.3.4.5	Toestemming vir die Onderzoek	71

5.3.4.6	Die Verspreiding en die Implementering van die Vraelyste	71
5.3.4.7	Die Responsiepersentasie	72
5.4	OPSOMMING	73

## HOOFSTUK SES

### DATA ANALISE EN NAVORSINGSBEVINDINGS

6.1	INLEIDING	75
6.2	VOORLEGGING VAN BEVINDINGE	75
6.2.1	Biografiese en Algemene Inligting	75
6.2.1.1	Die Studentverpleegkundiges	75
6.2.1.2	Die Verpleegdosente	79
6.2.2	Taal as Faktor in die Onderrig-leerproses	83
6.2.3	Evaluering van die Kursus	87
6.2.4	Die Bepanning van 'n Studieprogram	88
6.2.5	Notavaardighede	91
6.2.6	Leesvaardighede	99
6.2.7	Biblioteekvaardighede	103
6.2.8	Die Skryf van Werkopdragte	108
6.2.9	Eksamenvaardighede	112
6.2.10	Selfevaluasie	120
6.2.2	Behoeftes aan Individuele Konsultasie in verband met Studieprobleme	121
6.3	OPSOMMING	124





**HOOFSTUK SEWE**  
**GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

7.1	INLEIDING	126
7.2	GEVOLGTREKKINGS	126
7.3	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	
7.4	AANBEVELINGS	131
	7.4.1 Die Kurrikuluminhoud	131
	7.4.2 Onderrigbenaderings en Lesinglokaalpraktyke	132
	7.4.3 Akademiese Ondersteuningsprogramme	133
	7.4.4 Beplanning van Studies	134
	7.4.5 Ontwikkeling van Leesvaardighede	134
	7.4.6 Die Ontwikkeling van Notavaardighede	136
	7.4.7 Ontwikkeling van Skryfvaardighede	136
	7.4.8 Voortgesette Onderwysprogramme	137
	7.4.9 Verdere Navorsing	138
7.5	OPSOMMING	139
	BIBLIOGRAFIE	140
	BYLAE 1: VRAELYS AAN STUDENTVERPLEEGKUNDIGES	149
	BYLAE 2: VRAELYS AAN GEREGISTREERDE VERPLEEGDOSENTE	172
	BYLAE 3: KORRESPONDENSIE	182

oOo

(vi)

## LYS VAN FIGURE

### HOOFSTUK TWEE

2.1	Avenant se siening omtrent die Leerhandeling	13
-----	--	----

### HOOFSTUK SES

6.1	Huistaal versus Onderrigtaal van Studente	77
6.2	Professionele Kwalifikasies van Dosente	79
6.3	Kursusse waarin Onderrig gegee word	80
6.4	Gemiddelde Klasgrootte	81
6.5	Onderrigmedium in die Verpleegskool	82
6.6	Probleme verbandhoudend tot Taal	84
6.7	Die Standaard en die Moeilikeheidsgraad van die Kursus	87
6.8	Fasette van die Beplanning van 'n Studieprogram	89
6.9	Die Metodes waarvolgens Studente voorberei vir Lesings in verband met die neem van Notas	92
6.10	Leiding met betrekking tot die neem van Notas	93
6.11	Notavaardighede: Tegnieke benut tydens Lesaanbiedings	97
6.12	Die Afronding van Notas	98
6.13	Leesvaardighede: Verbandsoeking en Kondensering	99
6.14	Aktiwiteite tydens Lees	101
6.15	Benutting van Oorsigtegnieke	102
6.16	Biblioteekbenutting: Leiding Ontvang	104
6.17	Meer Tyd benodig vir Biblioteekbenutting	106
6.18	Leiding Ontvang met die Skryf van Werkopdragte	109
6.19	Skryf van Werkopdragte: Die Probleme wat Studente ervaar	110
6.20	Beantwoording van Opsteltipe Items	116
6.21	Beantwoording van Objektiewe Items	118
6.22	Selfevaluasie: Leiding en Vaardighede	120

### LYS VAN TABELLE

6.1	Ouderdom en Huwelikstatus van Studentverpleegkundiges	76
6.2	Hoogste Skolastiese Kwalifikasies	76
6.3	Huidige studiejaar	77
6.4	Tyd benut vir Eksamenvoorbereiding	113

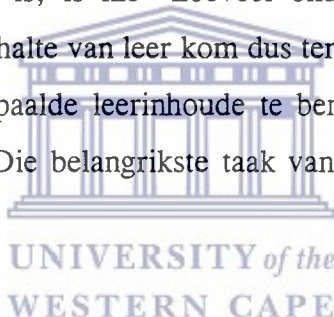
# HOOFSTUK EEN

## ALGEMENE ORIËNTERING EN PROBLEEMIDENTIFISERING

### 1.1 INLEIDING

Verpleegstudente word reeds sedert die aanvang van hul opleiding gekonfronteer met 'n komplekse situasie. Afgesien van die probleme wat met toetrede tot tersiêre onderwys geassosieer word, stel die tweeledige aard van verpleegonderwys, net soos in die geval van ander beroepsgerigte kursusse met 'n teoretiese en 'n praktiese komponent, hoë eise aan die verpleegstudent in terme van die doelwitte en inhoud van die kurrikulum asook die tydelike aard van die kliniese ervarings.

Die klem in onderwys in die algemeen en verpleegonderwys spesifiek, val al meer op die student en leer. Wat belangrik is, is nie "hoeveel onderwys" plaasvind nie, maar wel "hoeveel leer" plaasvind. Die gehalte van leer kom dus ter sprake. Leer vind plaas as gevolg van studente se pogings om bepaalde leerinhoud te bemeester en die mate waarin hulle betrokke is by hul eie studies. Die belangrikste taak van die dosent is dus om studente te "leer" *hoe* om te leer.



Daar word dus geleidelik weg beweeg van die konvensionele didaktiese metodes van onderrig na meer progressiewe vorme van onderwys, waar leerervarings as belangrike veranderlikes in die leerproses beskou word (Quinn 1988:234).

Juis vanweë hierdie klemverskuiwing is dit noodsaaklik dat studente oor die nodige studievaardighede moet beskik ten einde leergeleenthede optimaal te kan benut.

### 1.2 PROBLEEMIDENTIFISERING

Gedurende die afgelope twintig jaar het die belang van twee kernaspekte van onderwys toenemend na vore getree, naamlik individuele verskille en outonomie. Eersgenoemde word beskou as van primêre belang vir effektiewe leer en moet as sulks in ag geneem word by die beplanning van studieprogramme (Quinn 1988:217).

Hierdie beklemtoning van individuele verskille en die outonomie van studente het aanleiding gegee tot 'n groeiende belangstelling in die veld van studievaardighede in onderwys. Terwyl dit vir alle studente belangrik is, is dit baie meer krities vir studentverpleegkundiges, want die vermoë tot selfgerigte studie is 'n essensiële vereiste vir effektiewe funksionering as bekwame, onafhanklike verpleegpraktisyns.

Volgens Van Niekerk (1994:42) is pas geregistreerde verpleegkundiges, wat nie aktief by hul studies betrokke was nie, dikwels op hul eie inisiatief en deursettingsvermoë aangewese om effektief in die praktyk te funksioneer vanweë die feit dat doelgerigte ontwikkeling, op professionele en persoonlike gebied, agterweë gebly het tydens hul opleiding.

Boud (1981:12/14) handhaaf die standpunt dat die vermoë tot selfgerigte studie deur middel van die benutting van 'n verskeidenheid bronne, 'n essensiële vereiste is vir enige persoon wat 'n verantwoordelike posisie beklee en juis soveel te meer in die geval van gesondheidsorg waar mense se lewens ter sprake is.

Konvensionele verpleegonderwysprogramme is gebaseer op die bestudering van siektes. Suksesvolle voltooiing van die kursus, soos gereflekteer deur die slaag van eksamens en die beeëindiging van 'n rotasie deur bepaalde afdelings waar die belangrikste siektes en toestande behandel is, word gemeet in terme van herroeping van etiologie, tekens en simptome, behandeling, prognose en verpleegsorg (Ewan en White 1984:11).

Binne die konteks van hierdie "inhoudsmodel" met die oordosering van vakke, het die totale proses van verpleegsorg en opleiding 'n passiewe rol vir die student beliggaam.

Die konsep van verwerwing van feitelike kennis, soos vergestalt in tradisionele benaderings, word huidig vervang deur 'n benadering wat gerig is op die ontwikkeling van die vermoë om inligting te vind, te sintetiseer en vir probleemoplossing aan te wend (Chakrabarty 1983:170).

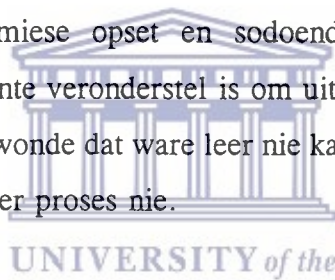
Die oorgang na tersiêre onderwys verg egter groot aanpassings van studente en nie alle studente beskik oor dieselfde vaardighede en kennis om hierdie proses met gemak te kan hanteer nie. Die aanpassings kan baie moeilik wees vir die student met 'n bevoorregte

agtergrond, vir die opvoedkundig benadeelde student en vir "tweede taal sprekers" is die aanpassings veel meer gekompliseerd.

Volgens Beukes (1986:12) is leer- en studieprobleme die mees algemene oorsaak van frustrasie en konflik by studentverpleegkundiges.

Ignorering van die tekortkominge met betrekking tot die kennis en vaardighede van studente hou ernstige negatiewe implikasies vir die leerproses in, aangesien die afwesigheid of gebrek aan basiese studievaardighede daartoe mag lei dat studente 'n verskeidenheid studieprobleme mag ervaar wat verband hou met die verkryging, verwerking en benutting van inligting.

Die afwesigheid of gebrek aan studievaardighede impliseer dus dat studente probleme mag ondervind om hul leerproses bewustelik te beheer en gevolglik nie in staat sal wees tot enige kritiese denke oor intellektuele gebeure nie. Die resultaat hiervan impliseer beperkte funksionering binne die akademiese opset en sodoende word die opvoedkundige en eksistensiële voordele, wat studente veronderstel is om uit hul onderwys te verkry, beperk. Powell (1981:78) verklaar onomwonde dat ware leer nie kan plaasvind sonder betekenisvolle betrokkenheid by die onderrig/leer proses nie.



Ten einde aktiewe studentbetrokkenheid aan die leeraktiwiteite te verseker, is die daarstelling van 'n suksesvolle verhouding tussen die student se behoeftes en verwagtinge aan die eenkant en die onderriggebeure aan die anderkant, noodsaaklik.

Volgens Jacobs (1992:39) is dit dus in die tersiêre onderrigsituasie en spesifiek beroepsgerigte onderwys, essensieel dat daar eers 'n persoonlike profiel van studente saamgestel behoort te word voordat daar enige onderrigaktiwiteite of selfs akademiese ondersteuningsaktiwiteite vir hulle beplan word.

Die sienswyses van Beard en Hartly (1986:92), asook Luthuli, Maseia en Zuma (1992:32) vind aansluiting by bostaande kwessie van studentebetrokkenheid. Hierdie outeurs verwys ook na die noodsaaklikheid dat dosente kennis moet neem van studente se toetredingsvaardighede en aanvanklike behoeftes in die beplanning van onderrigaktiwiteite.

Volgens Boud (1981:12), Mehl (1989:17), Luthuli et al (1992:32) moet aktiwiteite binne opvoedkundige inrigtings op so 'n wyse gestruktureer word dat dit studente voorberei vir leer, studente ondersteun in die ontwikkeling van die vaardighede wat benodig word vir effektiewe leer en 'n leeromgewing daarstel wat verbruikersvriendelik is en sodoende ondersteuning bied om die gaping tussen sekondêre en tersiêre onderwys te oorbrug.

In hierdie verband gee Pinter (1983:232) te kenne dat die vernaamste eienskappe van studente in gesondheidsberoepe in die VSA wat tydens opleiding die mate van sukses beïnvloed, die gebrek aan basiese vaardighede soos leesvermoë, studievaardighede, neem van aantekeninge, skryf van toetse en tydbesteding is.

Dit blyk voorts uit 'n ondersoek van Verwey (1983:94-95), na die behoeftes van studentverpleegkundiges in die eertydse Transvaal (TVL) met betrekking tot raadgewingsdienste, dat daar wel leer- en studiebehoefte bestaan ten opsigte waarvan daar nie voldoende hulp verleen word nie en dat dit tot akademiese struikeling lei.

Esterhuizen (1989:96-97/100) het ook bevind dat studente verbonde aan 'n verpleegkollege in TVL, 'n groot behoefte aan leiding met betrekking tot studiemetodes ervaar het, met die grootste behoefte onder eerstejaar studente. Sy het voorts bevind dat 'n derde van die respondente van mening was dat dosente nie studente se leerbehoefte ten volle begryp nie.

Bouwer (1985:53) het in 'n soortgelyke ondersoek by 'n verpleegkollege in TVL, leemtes identifiseer ten opsigte van die studiegewoontes van studentverpleegkundiges. Sy het ook tot die gevolgtrekking gekom dat die vermoëns van studentverpleegkundiges verken en deur studieprogramme ontplooi moet word.

Volgens Luthuli et al (1992:31-32) beskik die meerderheid swart verpleegstudente, weens sosio-politieke redes, nie oor die basiese vaardighede wat die oorgang van skool na tersiêre onderwys vergemaklik nie. Genoemde outeurs verwys voorts na die negatiewe impak van die onderrigmedium "*vreemde taal*" op die studente se beskikbare studietyd en leermetodes.

Uys (1983:48) verwys ook na die verskille tussen studente in terme van belangstelling,



ontwikkelingsvlak en spesifieke bekwaamhede asook die invloed van die miskenning van hierdie verskille op studente. In die lig hiervan, asook vanweë die heterogene aard van die studentekorps, wat afkomstig is uit bevoorregte sowel as benadeelde gemeenskappe, kan die essensie van die ontwikkeling van die student se studievaardighede nie genoeg beklemtoon word nie.

Die professionele voorbereiding van die verpleegstudent verg dus deeglike besinning vanaf die kant van verpleegopvoeders. Ten spyte van die kundigheid waarmee verpleegdosente opvoedkundige beginsels modifiseer vir 'n spesifieke leersituasie en die entoesiasme waarmee die taak aangepak word, repondeer studente dikwels meer op die sosialiseringdruk afkomstig uit die etiek van die hospitaalpraktyk as op die ontwikkeling van leervaardighede, die verwerwing van kennis en insig en die toepassing daarvan in die praktyk (Ewan & White 1984:131).

### 1.3 OPSOMMING

Studente wat nie oor die essensiële studievaardighede beskik nie, kan nie effektief aktief betrokke raak by hul studies nie, omrede begrip vir tradisionele akademiese materiaal as problematies ervaar word, met gevolglike verveeldheid, aliënasië en staking van opleiding.

Ongeag die onderwysbenadering, kan die tendens steeds bestaan dat die basiese studievaardighede van studente (lees, skryf, organisering van materiaal, benutting van beskikbare studietyd) as vanselfsprekend aanvaar word. Die bevordering van onafhanklike leer en die ontwikkeling van hoër kognitiewe funksies verg verder dat kennis geneem moet word van die student se spesifieke en algemene behoeftes aan akademiese remediërende ondersteuning, spesifiek met betrekking tot die ontwikkeling van basiese studievaardighede.

Ter afsluiting word die aandag gevestig op Fransman (1995:176) wat die volgende meld:

*The concept of an independent learning ability is underpinned by many traits, such as intrinsic motivation, a reading ability, an ability to comprehend, the ability to relate ideas and to be able to explore the depths of meaning.*

## 1.4 VERDUIDELIKING VAN TERME

### 1.4.1 Aktiewe betrokkenheid

Aktiewe betrokkenheid of aktiewe deelname in leer verwys na die student se vermoë om daadwerklik te reageer op die leerervaring. Dit behels waarneming deur sintuie, uitvoering van fisiese handeling en die gebruik van denkprosesse.

Aktiewe deelname kan gevolglik waarneembaar of verborge wees, waar laasgenoemde verwys na interne respondering soos die vorming van 'n geheuebeeld ("mental image") (Van Hoozer, Bratton, Ostmoë, Weinholtz, Craft, Gjerde & Albanese 1990:137-138).

### 1.4.2 Basiese/Essensiële studievaardighede

Vir die doel van die studie word basiese studievaardighede gedefinieer as daardie vaardighede wat benodig word ten einde inligting te vind, te organiseer en te benut op 'n bevredigende en produktiewe wyse (Behrens 1991:124).



### 1.4.3 Leiding ("Guidance")

Volgens Quinn (1988:418) omsluit leiding die funksie van aanmoediging en ondersteuning, verskaffing van inligting en raadgewing, skakeling en verteenwoordiging, remediërende ondersteuning en berading. Die outeur handhaaf die standpunt dat "advisering" meer omvattend is as die verskaffing van inligting in die sin dat daar voorstelle en aanbevelings gedoen moet word, wat volgens die adviseerder, in die beste belang van die student is.

Milner (in Behr, Cherian, Mwamwenda, Ndaba en Ramphal 1986:112-113), definieer leiding in onderwys as die aanbieding van kennis, inligting en/of advies aan individue of groepe op 'n gestruktureerde wyse ten einde voldoende materiaal te voorsien waarop keuses gebaseer kan word. Onderliggend aan hierdie definisies is die aanname dat die student die implikasies van keuses moet leer en besluitneming dus die student se eie verantwoordelikheid moet wees. Raadgewing is dus 'n tegniek met leiding as doelstelling.



#### 1.4.4 Metakognisie

Metakognisie (refleksie) behels kennis aangaande die mens se interne kognitiewe prosesse. Daar bestaan sekere metakognitiewe strategieë wat die student kan help om meer effektief te leer/studeer.

Volgens Slabbert (1993:39) is metaleer die aktiwiteit van 'n student wat bewus is van sy/haar leerproses en wat sy/haar studies doelbewus beplan, uitvoer, monitor en evalueer.

Metakognitiewe kennis dui op kognitiewe kontrole strategieë soos doelwitstelling, die bepaling of addisionele inligting benodig word, die evaluering van 'n strategie wat geïmplementeer word en selfmotivering (Gravett 1993:65).

#### 1.4.5 Ondersteuning ("Support")

Volgens Litwack, Sakata en Wykle (1972:6) dui ondersteuning op die goedkeuring of die voorsiening van belonings, wanneer 'n student handel ooreenkomstig die wyse wat die ondersteuner (dosent) verlang.



Volgens die "Universal Dictionary" (1987:1521) word ondersteuning soos volg gedefinieer:

*... to encourage or lend strength to, especially in difficulties, to provide for or maintain by supplying with money or other necessities (Universal Dictionary 1987, sv "support").*

#### 1.4.6 Ondersteuningstelsels

Ondersteuningstelsels word gedefinieer as 'n netwerk persoonlike of professionele kontakte wat beskikbaar is vir persone of organisasies ten einde praktiese of morele ondersteuning te voorsien, wanneer nodig (Universal Dictionary 1987, sv "support system").

#### 1.4.7 Remediërende ondersteuning

Remediërende ondersteuning word omskryf as die hulp wat deur die dosent voorsien word aan 'n student om 'n spesifieke probleem te oorkom (Quinn 1988:419).

#### 1.4.8 Studentbehoefte

'n Behoefte is 'n sterk gevoel dat iets benodig word; dit is daardie dinge wat mens benodig ten einde 'n bevredigende lewe te kan lei (Collins Cobuild Essential English Language Dictionary 1988, sv "need").

Wolman (1973:250), soos aangehaal deur Ragan en Higgins (1985:444) definieer behoeftes soos volg:

*... The condition of lacking, wanting, or requiring something which if present would benefit the organism by facilitating behaviour or satisfying a tension.*

#### 1.4.9 Studentbetrokkenheid



Studentbetrokkenheid verwys na die hoeveelheid fisiese en sielkundige energie wat 'n student aan die akademiese ervaring wy (Astin 1985:134).

#### 1.4.10 Studiebenadering

Hierdie term kan gedefinieer word as die gerigtheid op die verwesenliking van bepaalde doelstellings met studie (Van Niekerk 1984:100).

#### 1.4.11 Studiegewoontes

Van Niekerk (1984:100) definieer studiegewoontes as die handeling wat tydens of voor studie plaasvind en wat nie noodwendig direk met die studietaak self te doen het nie.

#### **1.4.12 Studiemetode**

Studemethodes is 'n omvangryke begrip en verwys na die wyses waarop gestudeer word, die volgorde waarin studietegnieke aangewend word en die wyse waarop studievaardighede ingespan word (Van Niekerk 1984:100).

#### **1.4.13 Studietegnieke**

'n Studietegniek verwys na 'n spesifieke werkwyse of die gebruikmaking van sekere hulpmiddels om 'n studiedoel te bereik, byvoorbeeld memoriseringstegnieke (Van Niekerk, 1984:100).

#### **1.4.14 Studievaardighede**

Studievaardighede word gedefinieer as handeling waartoe 'n student in staat moet wees om te kan studeer en waarsonder dit in 'n mindere of meerdere mate onmoontlik is om te studeer. Vaardighede kan aangeleer word, deur oefeninge verbeter word, maar verbeter nie noodwendig vanself tydens studie nie (Van Niekerk 1984:100).

#### **1.4.15 Studentverpleegkundige**

'n Studentverpleegkundige is 'n individu wat as student geregistreer is kragtens die regulasies betreffende die registers vir studente afgekondig onder Goewermentskennisgewing R3735 van 14 November 1969, soos gewysig, en wie by 'n verplegingskollege ingeskryf is vir die studiekursus ooreenkomstig Regulasie 425 van 22 Februarie 1985, soos gewysig, wat lei tot registrasie as verpleegkundige (algemeen, psigiatriese en gemeenskaps-) en vroedvrou.

#### **1.4.16 Verpleegonderwys**

Verpleegonderwys is die metode waardeur studente gelei, bygestaan en voorsien word met wyses wat hulle in staat stel om die kuns en wetenskap van verpleging te leer, sodat hulle dit kan toepas in die verpleging van persone met behoeftes aan sorg (Mellish en Brink

1986:6).

#### 1.4.17 Verpleegkollege/Verplegingskollege

Ten einde hierdie term binne die konteks van die studie te verklaar word dit *eerstens* gedefinieer ooreenkomstig die woordskrywing verorden deur die Kaapse Provinsiale Administrasie in die Ordonnansie op die Opleiding van Verpleegkundiges en Vroedvroue, 1984. Hiervolgens verwys 'n verpleegkollege na:

*... 'n opvoedkundige inrigting waarin kursusse, wat tot 'n diploma ... lei in die onderskeie vertakkings van verpleging op basiese ... vlak, aangebied word (1984:3021).*

*Tweedens* omskryf die Suid Afrikaanse Raad op Verpleging (1985:1) 'n verplegingskollege as:

*'n na-sekundêre onderwysinstelling wat professionele verpleegopleiding op basiese en nabasiese vlak aanbied waar sodanige verpleegopleiding kragtens artikels 15(2) goedgekeur is.*



#### 1.5 DOEL VAN DIE STUDIE

Deur middel van die studie word beoog om:

- ▶ wetenskaplike insig te verkry in verband met die studieterrein van studievoorigting in verpleegonderwys op diplomavlak;
- ▶ die behoefte van verpleegstudente, met betrekking tot die ontwikkeling van basiese studievaardighede te identifiseer;
- ▶ moontlike leemtes in genoemde verband, in verpleegonderwys op diplomavlak te identifiseer;

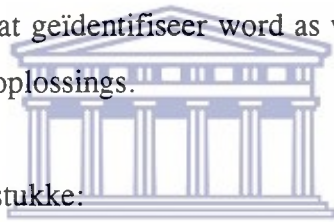
- ▶ te bepaal of behoeftes aan bykomende studievoorigting bestaan en aanbevelings in die verband te maak;
- ▶ aanbevelings te maak op grond van versamelde inligting ten einde bestaande leemtes aan te spreek.

## 1.6 DIE VERDERE OPSET VAN DIE STUDIE

Daar sal in die loop van hierdie studie gepoog word om spesifieke studievaardighede te ondersoek en daaroor te besin.

'n Beskrywende studie sal deur middel van kwantitatiewe metodologie gedoen word.

Deur middel van bogenoemde en die verwerking van data wat deur voltooide vraelyste versamel is, sal probleemareas wat geïdentifiseer word as vertrekpunt benut word ten einde voorstelle te maak as moontlike oplossings.



Die studie bestaan uit sewe hoofstukke:

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

- Hoofstuk 1: Die oriëntering tot die studiegebied en probleemstelling
- Hoofstuk 2: Die onderrig/leergebeure: Leer en Studie.
- Hoofstuk 3: Studievaardighede in perspektief: Die versameling van inligting.
- Hoofstuk 4: Studievaardighede in perspektief: Die benutting van inligting
- Hoofstuk 5: Die metodologie
- Hoofstuk 6: Bevindinge
- Hoofstuk 7: Gevolgtrekkings en aanbevelings.

oOo

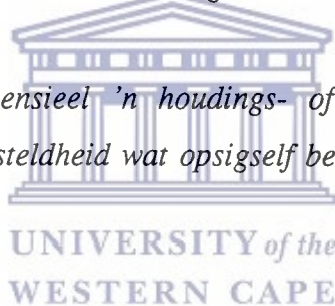
# HOOFSTUK TWEE

## DIE ONDERRIG/LEERPROSES: LEER EN STUDIE

### 2.1 INLEIDING

Die konsep *leer om te leer* is nie 'n nuwe konsep nie. Volgens Nisbet en Shucksmith (1991:13) word die konsep egter op verskillende wyses interpreteer. Moderne leerteoretici gaan van die standpunt uit dat *leer om te leer* 'n vermoë is wat gelyktydig met die ervaring van leer ontwikkel moet word. Die ontwikkeling van studievaardighede kan beskou word as een benadering gerig op enkele fasette van die totale konsep. Hierdie standpunt word gebaseer op die volgende betekenis wat aan *leer om te leer* gekoppel word:

- ▶ *Leer om te leer behels die verwerwing van inligtingsvaardighede.*
- ▶ *Leer om te leer verwys na die ontwikkeling van outonomie in leer: die selfbestuur van eie leeraktiwiteite.*
- ▶ *Leer om te leer is essensieel 'n houdings- of benaderingsaangeleentheid; die ontwikkeling van 'n ingesteldheid wat opsigself belonend is* (Nisbet en Shucksmith, 1991:12-13).



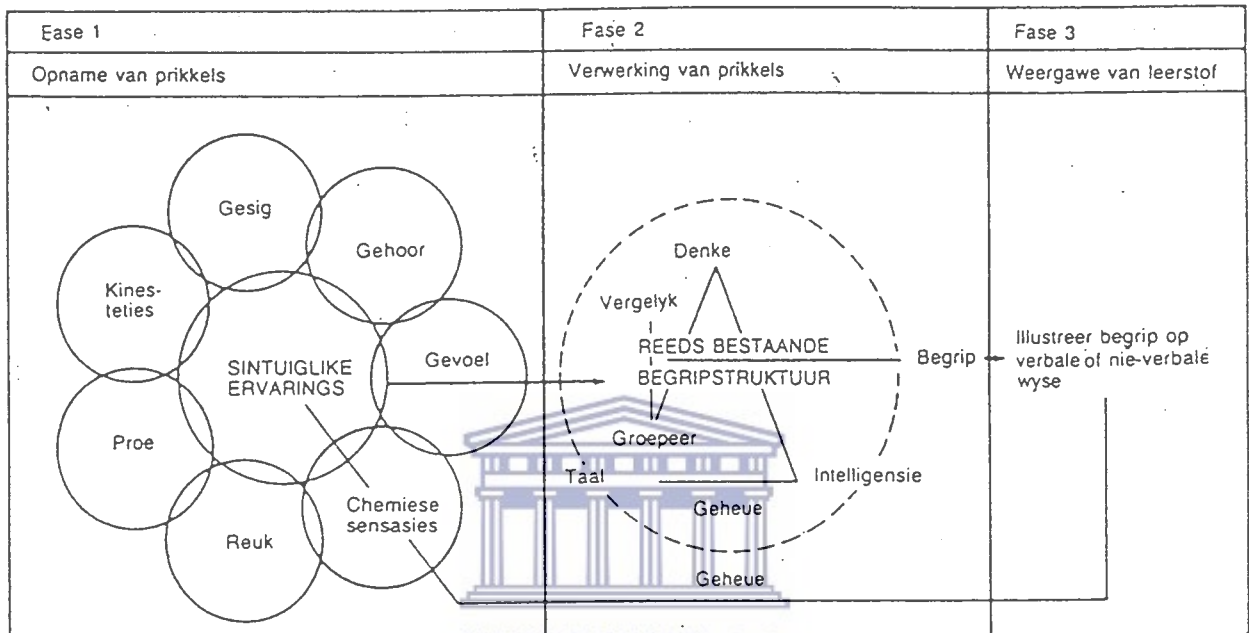
Hierdie hoofstuk is dan 'n poging om die leerprobleme van studente in perspektief te plaas deur aandag te skenk aan die kernkonsepte wat direk, of by implikasie, verband hou met die konsep "effektiewe leer". Die faktore wat leerdoeltreffendheid beïnvloed sal as vertrekpunt benut word.

### 2.2 DIE KONSEP: LEER

Avenant (1989:7, 125) beskou leer as 'n verstandelike handeling wat *vir* die leerder self en *deur* die leerder *self* moet geskied. Die leerhandeling word gekenmerk deur drie fases, naamlik die opname van sensoriese prikkels, die verwerking hiervan in die brein en die weergawe daarvan.

### 2.2.1 'n Oorsig van faktore wat leerdoeltreffendheid beïnvloed

Avenant (1989:5-7) beskryf hierdie faktore aan die hand van die drie fases van die leerhandeling, soos geïllustreer in figuur 1.



**FIGUUR 1: DIE LEERHANDELING**  
(Avenant 1989:5)

Sonder sintuiglike gewaarwording en waarneming (fase een) kan geen leer plaasvind nie aangesien persepsie geïnisieer word deur stimulering van een of meer sinne. Tydens fase een speel aandagsdeterminante, die doeltreffendheid waarmee die sinne funksioneer, die ingesteldheid en gemotiveerdheid van die waarnemer 'n rol (Avenant 1989:7).

Gedurende fase twee vind verwerking van die prikkel plaas deur begripsvorming. Laasgenoemde verwys na die proses waartydens verbandhoudende prikkels deur kognitiewe prosesse van vergelyking, insig in ooreenkomste en verskille en groepering met mekaar in verband gebring word en as 'n eenheid verbind word, met ander woorde konsepvorming. Denke, taal, intelligensie en geheue speel 'n belangrike rol by begripsvorming. Die graad van



doeltreffendheid van begripsvorming word grootliks bepaal deur die mate waartoe die prikkels denkend en in die sin van probleemoplossende gedrag verwerk word (Avenant 1989:6, 35-39).

Die laaste fase van die leerhandeling is *die* weergawe van die werk wat geleer is. Dit is wel moontlik dat 'n student ongeag dit wat hy/sy geleer het, nie in staat is om dit verbaal uit te druk nie, bloot omdat hy/sy nie oor die nodige taalvermoë beskik om dit te kan doen nie. Soms is dit moontlik om op nie-verbale wyse bewys te kan lewer van wat geleer is (Avenant 1989:7).

## 2.2.2 Leerprobleme

### 2.2.2.1 Algemene inleiding

Studente met leerprobleme is 'n realiteit. Volgens Crous (1992:115) verwys leerprobleme na een of ander versperring wat verhinder dat toereikende leer plaasvind, met ander woorde leer word nie verwerklik nie.



'n Verskeidenheid uiteenlopende, intellektuele so wel as nie-intellektuele faktore, hou beduidend verband met die prestasie van studente aan universiteite. Tog is daar geen enkelvoudige rede vir die hoë druipeyfer onder voorgraadse studente nie. Juis vanweë die multifaktoriale aard is leerprobleme 'n komplekse verskynsel en is intellektuele vermoëns geen waarborg vir sukses nie (Crous 1992:115, Gous 1990:42).

### 2.2.2.2 Klassifikasie van oorsaaklike faktore

Crous (1992:115-116) identifiseer vyf sisteme/dimensies wat akademiese prestasie beïnvloed, synde die:

- ▶ persoonlike sisteem of dimensie,
- ▶ gesinsisteem,
- ▶ oriënteringsisteem,



- ▶ sosiale sisteem,
- ▶ didaktiese sisteem.

Aan die hand van Gous (1990:42-44), Maxwell (1981:46-51), en Van Aarde (1981:29) kan die oorsake gekategoriseer word as *die* te wyte aan interne faktore, met ander woorde faktore met hul oorsprong in die persoon self, en *die* te wyte aan eksterne faktore. Laasgenoemde verwys na faktore wat hul oorsprong in die omgewing het.

### *Interne faktore*

Die faktore wat in die student self geleë is kan akademies of nie-akademies van aard wees.

### *Akademiese faktore*

Hierdie faktore kan direk met die student se akademiese prestasie in verband gebring word en sluit leerprobleme in wat ontstaan as gevolg van gebrekkige essensiële primêre vaardighede (lees en skryf), gebrekkige sekondêre vaardighede (doeltreffende studiemetodes) en beperkte intellektuele vermoëns (Van Aarde 1981:33).



### *Nie-akademiese faktore*

In hierdie verband word verwys na persoonlikheids-, emosionele, sosiale en finansiële probleme asook 'n remmende gesindheid wat onder andere deur die druk van ouers om 'n bepaalde loopbaan te volg, veroorsaak word (Gous 1990:43; Maxwell 1981:51, Van Aarde 1981:30-31).

Genoemde faktore kan nie direk aan studie gekoppel word nie en sou waarskynlik die individu se vordering in 'n beroep op 'n soortgelyke wyse beïnvloed het. Die belang van hierdie faktore word in perspektief geplaas wanneer in ag geneem word dat die student 'n besondere lewensfase beleef. Die kenmerkende soeke en strewes van hierdie lewensfase mag sosiale en emosionele spanninge meebring wat die leerproses nadelig kan beïnvloed (Van Aarde 1981:31).

Die invloed van bogaande faktore op akademiese prestasie is reeds in die vroeë sestigerjare nagevors en in dié verband verwys Gous (1990:42) na die bevindings van Van Coller asook Moller dat introversie, selfversekerdheid en angstigheid positief korreleer met universiteitsprestasie.

### *Eksterne faktore*

Hierdie groep faktore kan eweneens in akademiese en nie-akademiese kategorieë verdeel word.

### *Eksterne akademiese faktore*

In hierdie verband word verwys na die wisselwerking tussen die akademiese ervarings van die student binne skoolverband en die verwagtinge en praktyke wat met tersiêre onderwys geassosieer word.

Die oorsake vir studente se akademiese probleme word dikwels toegeskryf aan onvoldoende skoolvoorbereiding. Laasgenoemde is, onder andere, die gevolg van die neiging om meer klem te lê op die slaag van vakke en nie die soeke na 'n breë kennis nie. Om matriek te geslaag het beteken nie dat studente die nodige vaardighede ontwikkel het om hul eie kennis uit te brei *of* om eie studie te organiseer volgens eie behoeftes nie (Ferron 1990:92).

Die akademiese eise wat aan die student gestel word in tersiêre onderwys hou verband met die vinniger werkstempo, hoër werklading en groter onpersoonlike klasse met gevolglike isolasie en onsekerheid. Die aanbiedingsmetode kan ook leerprobleme bevorder indien dit belangstelling demp. Die onderrigstyle van die dosente maak ook nie noodwendig voorsiening vir die verskillende leerstyle van die studente nie (Daniels 1995:26; Maxwell 1981:46; Van Aarde 1981:31-32, Uys 1983:47).

### *Eksterne nie-akademiese faktore*

Die ekstrinsieke faktore wat deur die aard van die akademiese omgewing bepaal word, lê

grootliks buite die beheer van die studente en moet hulle dikwels daarmee leer saamleef indien hulle suksesvol wil wees (Maxwell 1981:46).

### *2.2.2.3 Gevolge van leerprobleme*

Die gevolge van leerprobleme manifesteer nie net op kognitiewe vlak nie en affekteer nie net akademiese gedrag en vordering nie, maar volgens Crous (1992:116), beïnvloed dit die mens se totale gesitueerdheid juis omdat leerprobleme 'n uitvloeisel is van die mens in totaliteit.

Neuman en Finaly-Neuman (1989:130) verwys in dié verband ook na die negatiewe effek van leerprobleme op die vlak van integrasie in die instelling se sosiale en akademiese sisteme, juis omrede dit die student se vlak van betrokkenheid beïnvloed.

Indien studente probleme ervaar met hul studies lei dit dus nie noodwendig tot staking van opleiding nie, maar kan dit wel hul motivering beïnvloed deurdat hulle nie volgens hul eie verwagtinge presteer nie. Verder mag die afwesigheid van studente uit die lesinglokaal en/of die kliniese situasie moontlik te wyte wees aan 'n onvermoë om die eise, wat deur die kursusinhoud, -doelstellings en die hoeveelheid studiemateriaal aan hulle gestel word, te kan weerstaan en hulle dus ekstra studietyd benodig.



Volgens Heighway (1991:20) is die wêreld van die studentverpleegkundige tydelik en relatief kort van aard en juis vanweë hierdie eienskappe vereis dit oorlewing eerder as langtermyn toegewydheid.

Studente sien dikwels die oplossing vir hul probleme as geleë in die verhoging van die kwantiteit inligting wat hulle kan absorbeer, behou en regurgiteer. Hulle val terug na die memorisering van 'n aantal onsamehangende feite, met ander woorde die oppervlakkige prosessering van studiemateriaal. Hulle studeer "harder" met dieselfde oneffektiewe studiemetodes en studievaardighede. Ware groei vind dus nie plaas nie, want studente bly blote reproduseerders (Behr et al. 1986:63; Buzan 1993:11, Neethling en Rutherford 1996:32).

Blunt (1992:44) verwys na memorisering as 'n oorlewingstrategie, 'n metode om tred te kan hou wanneer werk nie verstaan word nie.

'n Reproductiewe leeroriëntasie kom algemeen voor onder studente wat kursusse volg wat met 'n hoë werkslading assosieer word. Veral op eerstejaar vlak is die tempo van aanbieding en die volume leermateriaal belangrik. Dosente onderskat dikwels die hoeveelheid tyd wat 'n student aan 'n opdrag moet spandeer en studente kry dus nie tyd om nadenkend en onafhanklik te studeer nie. Die "swot slaag en vergeet" sindroom tree dan te voorskyn. Studente is soms van mening dat hulle nie sal onthou nie omrede hulle so hard probeer om te onthou (Ramsden 1984:6, Schaap en Buys 1995:132).

Buzan (1993:11) beskryf bogaande probleem soos volg:

*... the typical student's pilgrim's progress: the slow realisation that the volume of academic work is increasing and that the brain is starting to buckle under the strain of all the thinking, creativity, memory, problem-solving, analysis and writing required ... (students begin) ... to experience not only diminishing returns but accelerated non-returns ...*

Die proses van "leer-om-te-verpleeg" kan egter nooit bestaan uit die blote memorisering van feite en die meganistiese uitvoering van "tradisionele" verpleegsorgprosedures nie. Diepgaande redes, teorieë en beginsels lê hierdie aktiwiteite ten grondslag. Deur slegs te weet wat om te doen is nie voldoende nie; insig in waarom verpleegsorg volgens sekere riglyne uitgevoer moet word sal die student baie meer vryheid bied en in staat stel om beheer oor die leersituasie uit te oefen.

Weens hierdie wisselwerking tussen die student se leerprobleme en die akademiese verwagtinge (soos beskryf onder afdeling 2.2.3) is dit essensieel om kennis te neem van die akademiese konteks waarbinne die student se probleme voorkom.

### **2.3 DIE AKADEMIESE KONTEKS**

Die toetredende tot verpleging mag beide 'n opwindende en vreesaanjaende ervaring vir die

student wees. Sy/hy betree skielik 'n vreemde wêreld waar daar van haar/hom verwag word om gou aan te pas by 'n vreemde onderwysstelsel en 'n baie komplekse organisasie wat bestaan uit verskeie individue, instellings, rituele en identifikasie simbole (Boud 1981:120, Heighway 1991:4).

Die student se persepsie van die institusionele opset, die departement en kursus (onderrigmetodes, evaluering) beïnvloed hul persepsie van lees, luister na lesing, skryf van werkopdragte en probleemoplossing. Formele onderrigmetodes, geen keuses, duidelike doelwitte, en beroepsgerigtheid ("vocational relevance") word assosieer met operasionele leer. Informele onderrigmetodes en Lettere en Sosiale wetenskappe daarenteen, word assosieer met omvattende leerstyle. Leertake in wetenskappe word beskryf as hiërargies, logies, heterogeen, en reël- en prosedurebeheerd (Ramsden 1984:144, 166-157).

Die eiesoortige aard van beroepsonderwys en spesifiek verpleegonderwys met die twee didaktiese situasies, bemoeilik die onderrig/leer proses. Die student word van meet af aan gekonfronteer met 'n verskeidenheid uiteenlopende nuwe vakinhoud (beide sosiaal- en natuurwetenskaplik gefundeerd), asook die werklike beroepswêreld. Die eise wat aan studente gestel word, spruit voort uit situasies waarvan die aard wissel van hoogs gestruktureerd tot relatief ongestruktureerd.



Die akademiese situasie wat probleme skep vir die gemiddelde of bo-gemiddelde student is wesenlik dieselfde as dié wat probleme skep vir die swak voorbereide student. Volgens Maxwell (1981:47) is die verskil tussen hierdie groepe waarskynlik daarin geleë dat die goed voorbereide student groter sensitiwiteit (insig) het in die inrigting se standarde en vereistes en groter vrees openbaar dat hulle sal misluk as die swakker student. Eersgenoemde studente is dus gewoonlik meer bewus van die hoër eise wat aan hulle vermoëns gestel gaan word soos uitgedruk in terme daarvan dat die kursus moeiliker sal wees as in die geval van die hoërskool.

Volgens Savage (1993:685) is dit ook dikwels vir hoër risiko studente en studente wat druipe, moeilik om die bestaan van hul studieprobleme te erken en om hulp te vra indien hul wel bewus is van die probleme.

Die omvattende basiese verpleegonderwysprogram is ingestel om 'n verpleegkundige voor te berei wat in staat sal wees om binne 'n omvattende gesondheidsdiens te funksioneer, met onafhanklike leer, bemeestering van 'n reeks vaardighede, die vermoë om in 'n multidissiplinêre span te werk en hoë vlak denkvaardighede as bykomende doelwitte. Tydens 'n Delphi opname, onder verpleegonderwysleiers in die RSA, het Gwele en Uys (1995:9) bevind dat die bereiking van die programdoelstellings van die omvattende basiese verpleegonderwysprogram ondermyn kan word deur onder andere:

- ▶ die oordosering van vakke,
- ▶ 'n oorvol en rigiede kurrikulum.

Volgens Esterhuizen (1989:94/96) en Heighway (1991:18) neig basiese verpleegonderwys kurrikula in die RSA om oorvol te wees. Die opleidingstelsel waarvolgens studente alleenlik 2-3 maande per jaar in die kollege is, veroorsaak verdere druk op studente. Die feit dat baie studente van mening is dat hulle nie as studente behandel word nie, dra by tot die probleme wat studente ervaar. Die verskynsel is ook deur Wannenburg (1992:10) so wel as Kotzè (1981:38) beskryf waar laasgenoemde verwys na Simpson (1967) se bevindings dat studente binne ses maande na die aanvang van hul opleiding hulself as verpleegkundiges beskou en nie as studentverpleegkundiges nie.



Van Wyk (1981:7) is ook van mening dat die reg van studentverpleegkundiges om student te wees beide in die klaskamer en in die kliniese situasie misken word.

Volgens Heighway (1991:12) rekonstrueer studentverpleegkundiges, weens bogenoemde faktore, die akademiese program op wyses wat nie deur die dosent geantisipeer word nie.

Lesinglokaalpraktyke (onderrig- en evalueringsmetodes, houdings van dosente en terugvoering) kan ook leerprobleme bevorder as dit belangstelling demp en studente nie die geleentheid bied om inligting, waarmee hulle gekonfronteer word, te herevalueer en sintetiseer nie (Entwistle 1987:101; Esterhuizen 1989:36; Hercules en de Jongh 1994:20-21, Jiya 1993:82).



Klopper (1995a:11-13) beskryf voorts die huidige onderwysbenadering in Verpleegonderwys as dosentgesentreerd. Gedurende 'n formele lesing voorsien die dosent al die feite, terwyl die student 'n passiewe luisteraar is wat die feite moet memoriseer en tydens evaluering net so moet weergee. Leerinhoud word dikwels in finale vorm voorgehou en sodoende word memorisering aangemoedig.

Die gebrek aan keuse ten opsigte van insette, inhoud en metodes dra by tot die manifestasie van die bogenoemde gedrag.

Boshoff (1986:133) het tydens 'n ondersoek, in verpleegkolleges in die eertydse Kaapprovinsie, bevind dat onderrigmetodes wat selfaktiwiteit vereis en onafhanklike leer bevorder nie genoegsaam benut word nie en dat die kwessie van *hoe* om te leer te min aandag geniet, ondanks die feit dat die meeste dosentrespondente aangedui het dat die klem op *hoe* om te leer moet val.

Nuwe terminologie en dosente wat nie in ag neem dat studente nie oor dieselfde verwysingsraamwerk as die dosente beskik nie, vererger die studieprobleme van die studente aangesien die inligting waarmee hulle tydens lesings konfronteer word 'n massa onhanteerbare, betekenislose en verwarrende feite bly. Vir die groep studente wie se agtergrond, weens 'n wye verskeidenheid redes, geen konteks voorsien vir die materiaal waarmee hulle gekonfronteer word nie, skep dit enorme probleme.

Chibnall (1987:53) sien trouens die essensie van studie as die daarstelling van, wat hy noem, "common ground", tussen die student en die bron van leer, deur die identifisering van 'n gemeenskaplike raamwerk. Die student bou dan verder op hierdie raamwerk om insig te verwerf. Studievaardighede moet dan juis gerig wees op die daarstelling van hierdie raamwerke of strukture om sodoende te help om die student 'n aktiewe deelnemer te maak.

Uit bogaande blyk dit duidelik dat die wisselwerking tussen die kenmerke van die dosent, student en instelling die studentverpleegkundige se persepsies van die leertaak beïnvloed.

## 2.4 DIE OORGANG VAN SEKONDÊRE NA TERSIÊRE ONDERWYS

Elke student betree tersiêre onderwys met spesifieke kragte en persoonlike behoeftesisteme en bring saam met hulle, hul kennis, vaardighede, konsepte en houdings wat in die sekondêre skool ontwikkel is. Hierdie oorblyfsels van ou leerervarings benadeel die student se vordering in die tersiêre onderwyssituasie. Beukes (1993:8) en Gous (1990:42) is beide van mening dat die probleme juis deur die oorgang en die aanpassingsproses vererger word.

Toetrede tot die tersiêre onderwyssituasie verg 'n verskeidenheid komplekse aanpassings van die student. Onderrigmetodes is anders, studente moet ontdek watter standaard werk van hulle verwag word en hoe om die vereiste standaard te bereik.

Verder moet die student in 'n meer *permissiewe* atmosfeer of omgewing leer om hulle eie studies te organiseer en om sosiale druk te weerstaan, in teenstelling met die skoolomgewing waar hulle gewoon was om in 'n duidelik gestruktureerde sisteem te funksioneer (Ferreira 1995:154, Van Aarde 1981:31).

Crous (1992:115) is van mening dat studente tot die tersiêre onderwyssituasie toetree, met die verwagting dat hul akademiese prestasies van die verlede op liniêre wyse voortgesit kan word. Vanweë indringende verskille in die beïnvloedende sisteme op skool en universiteit kan die student egter totaal ontwrig word en die gehalte van die student se akademiese prestasie ernstig benadeel word.

Voorts kom studente van 'n breë spektrum van die samelewing en is hulle dikwels die eerste generasie wat tersiêre onderwys betree. Hierdie groep beleef die aanpassingsproses as synde nog meer problematies (Ferreira 1995:154).

## 2.5 DIE ONVOORBEREIDE STUDENT

Studente is dikwels onvoorbereid vir die eise en verwagtinge wat aan hulle gestel gaan word. Nyamapfene en Letseka (1995:159) het dan ook tydens 'n informele opname onder eerstejaar studente verbonde aan 'n universiteit in die RSA, bevind dat "onvoorbereidheid" vir



universiteitsopleiding 'n algemene probleem is in alle dissiplines.

Gous (1990:44), Huddle en Bradley (1991:73) en Starfield en Hart (1992:85) verwys na die "onvoorbereidheid" van universiteitstudente vir die eise van die akademiese milieu en die tekortkominge in die akademiese agtergrond van baie studente. Volgens laasgenoemde twee outeurs is die meeste studente onvoorbereid in die volgende areas: kritiese denke, analise en organisering van inligting en die skryf van opstelle.

Cunningham (1993:34-35) bevestig bogenoemde deur te verwys na die probleme wat studentverpleegkundiges, verbonde aan 'n verpleegkollege in die Wes-Kaap, tydens eksamens ervaar het. Sy identifiseer voorts ook die volgende interne faktore wat studente se prestasie beïnvloed:

- ▶ die onvermoë om hul gedagtes in woorde uit te druk;
- ▶ oneffektiewe leesvaardighede;
- ▶ die onvermoë om notas te neem en om krities te luister.

Hierdie tekortkominge veroorsaak dat studente onder andere lesings woordeliks neerskryf, voorgeskrewe boeke nie benut nie en probleme ervaar om groot hoeveelhede werk te hanteer.



Bouhey (1992:9-10) het gedurende 1991/2 deur middel van onderhoude met doserende personeel, soortgelyke leerprobleme by studente geïdentifiseer, asook die volgende:

- ▶ 'n onvermoë om onafhanklik te werk;
- ▶ dat studente uitermate bekommerd is, oor voorbereiding vir finale eksamens;
- ▶ die memorisering van kursusinhoud.

Tydens 'n werkgroep van die Studentontwikkelingsprogram by die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK 1994:2-3) het studente self die volgende interne en eksterne akademiese redes geïdentifiseer as oorsake vir hul eie onsuksesvolle leerervarings in die verlede:

- ▶ 'n negatiewe houding by sommige studente;

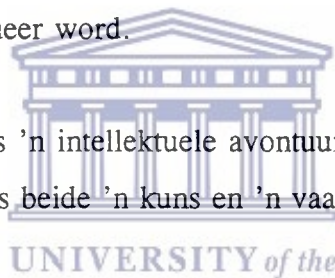
- ▶ *intimidasie* deur die studiemateriaal;
- ▶ 'n onvermoë om notas te neem;
- ▶ taalprobleme;
- ▶ 'n onvermoë om met aandag te luister,
- ▶ 'n onvermoë om tyd effektief te benut.

## 2.6 DIE KONSEP: STUDIE

Chibnall (1987:50) omskryf studie as 'n proses waartydens gepoog word om leer uit te brei (*to extend our learning*).

Nie alle leer is noodwendig effektief nie. Daar is beide effektiewe studiemetodes en swak metodes wat tyd verkwis. Eersgenoemde stel die student in staat om baie meer gedaan te kry in minder tyd. Volgens Entwistle (1987:25) vind die mees effektiewe leer plaas wanneer dit deur die student inisier en evalueer word.

Effektiewe onafhanklike studie is 'n intellektuele avontuur wat dissipline, gemotiveerdheid en doelgerigte werk vereis. Dit is beide 'n kuns en 'n vaardigheid wat oefening verg.



Daar bestaan geen direkte korrelasie tussen effektiewe studie en ouderdom, die hoeveelheid ervaring of intelligensie nie. Die suksesvolle leerder is nie noodwendig die persoon wat die "korrekte" prosedure vir elke situasie ontdek en bemeester het nie, maar wel die student wat 'n wye reeks strategieë ontwikkel het waaruit toepaslike keuses en aanpassings gemaak kan word, ooreenkomstig sy/haar eie leerstyl, om aan die eise van 'n spesifieke situasie te kan voldoen. Hierdie handeling vereis dat studente bewus moet wees van die aard van die taak op hande, hul eie leerstyle, asook in staat moet wees om hul eie leer te monitor ten einde hul keuses te wysig indien dit oneffektief blyk te wees. By implikasie sal die suksesvolle student meer insig toon in die vereistes van leer (Nisbet en Shucksmith, 1991: 5-6).

Studie gaan nie bloot om die inname van leerstof nie, maar die student moet ook die kennis kan weergee en die weergawe moet die student se begrip reflekteer. Die bereiking van laasgenoemde noodsaak die student om die leermateriaal in sy/haar eie woorde te verwerk

ten einde 'n logiese opsomming en gevolgtrekking van die inhoud te kan maak. Studie behels voorts dat die student moet leer hoe om die werk toe te pas asook om die vaardighede te ontwikkel om hul eie werk te evalueer deur dit altyd aan 'n bepaalde standaard te beoordeel (Van Niekerk 1984:3-5).

Bogaande beskrywing impliseer dat 'n spesifieke benadering noodsaaklik is vir effektiewe studie.

### **2.6.1 Studiebenaderings**

Die kwaliteit van leer is duidelik 'n funksie van die mate waartoe studente in staat is om dieptebenaderings tot studie te ontwikkel. Laasgenoemde is weer afhanklik van die student se vermoë om metakognitief betrokke te raak met beide die inhoud en die konteks van die studietaak (Mentis en Frielick 1993:104) [Vergelyk 1.4.4].

Die studente se benadering tot die studietaak berus op hul persepsie daarvan. Die studente se persepsie word weer bepaal deur die eienskappe van die student en die taak opsigself. Die benadering tot leer beïnvloed die wyse waarop die taak prosesseer word. 'n Student met 'n diepteleerbenadering integreer en som die inligting op, terwyl studente met 'n oppervlakteleerbenadering feite memoriseer (Blunt 1992:43).

Volgens Entwistle (1984:8) ontwikkel studente, ongeag die inherente potensiële betekenis van 'n stuk werk, spesifieke leerhoudings wat *of* memorisering *of* betekenisvolle leer predisponeer.

Daar bestaan geen "beste" manier vir studente om onder alle omstandighede te leer nie en bogaande impliseer nie dat 'n diepteleerbenadering altyd die "beste" is nie, maar wel die enigste metode vir die ontwikkeling van begrip (Stanton 1981:81).

### **2.6.2 Kernaspekte van doeltreffende studie**

Volgens Van Niekerk (1984:8) bestaan doeltreffende studie uit drie kernaspekte, synde:

- ▶ vraagstelling;
- ▶ verbandsoeking;
- ▶ kondensering.

### 2.6.2.1 *Vraagstelling*

Die vraagstellende benadering stel studente in staat om hul gedagtes te orden. Studente kla dikwels dat hulle nie in staat is om inligting te herroep nie. Die rede hiervoor is waarskynlik daarin geleë dat studente inligting in die teks memoriseer in die volgorde waarin dit verskyn sonder om die konteks, waarin dit aangebied word, in ag te neem. Die memorisering bring mee dat studente nie indirekte vrae (toepassing en insig) kan beantwoord nie en dat hulle probleme ervaar in die kliniese situasie met die toepassing van die teorie. Deur die vraagstellende benadering word die student geforseer om te dink deurdat die inhoud gesien moet word as antwoorde op vrae en dus is die studie effektief. Die vrae word voortdurend hersien in terme van inligting wat versamel is en dit verteenwoordig die proses van leer. Die fokus is op dit wat relevant is (Chibnall 1987:114, Van Niekerk 1984:12-21).



### 2.6.2.2 *Verbandsoeking*

Om verbandsoekend te studeer impliseer dat die student die studiemateriaal herrangskik, logies groepeer en hergroepeer. Verbandsoeking verg dat die student 'n struktuur van die studiemateriaal moet vorm, deur die hoofteema, hoofgedagtes en ondersteunende feite te identifiseer en dan deur logiese gedagtegang aan mekaar te koppel. Die student is dus in staat om verwantskappe te vorm (Avenant 1989:107, Van Niekerk 1984:39-41).

### 2.6.2.3 *Kondensering*

Die aantal feite waarmee die student konfronteer word vereis dat die student die werk moet kondenseer. Dit is dan ook die kwaliteit van die studente se opsommings en kernopsommings wat hul prestasie kan beïnvloed (Van Niekerk 1984:39).

Bostaande bevestig betekenisvolle leer, en wel in die sin dat dit die strukturering en

herstrukturering van die studiemateriaal op 'n georganiseerde wyse bevorder. Die proses geskied volgens die student se bestaande verwysingsraamwerk (bestaande kennis) en gevolglik word blote memorisering van 'n reeks onsamehangende feite voorkom. Tydens hierdie proses van strukturering en herstrukturering, verwerk die student die inhoud tot sy/haar eie kennis, met ander woorde deur internalisering word die inhoud deel van die student se denke (Dunleavy 1986:4).

## 2.7 OPSOMMING

Die standpunt van verskeie outeurs, soos in hierdie hoofstuk bespreek dui aan dat studente, insluitend studentverpleegkundiges, probleme mag ervaar om basiese wetenskaplike kennis met die eise van toepaslikheid te integreer ten spyte van die verwerping van omvangryke feite en die suksesvolle aflegging van eksamens. Laasgenoemde kan deels toegeskryf word aan die komplekse groeiende kennisveld. Die implikasie hiervan is dat denkvaardighede van memorisering meesal benut word en inligting gevolglik woordeliks weergegee word (Esterhuizen 1989:28; Klopper 1995b:43, Oberholzer 1992:41).

In hierdie hoofstuk is die aandag gevestig op faktore wat doeltreffende leer en effektiewe studie in tersiêre onderwys beïnvloed en alhoewel die ontwikkeling van essensiële studievaardighede nie dieselfde is as leer om te leer nie, is dit wel 'n vereiste vir effektiewe studie.

In die volgende twee hoofstukke sal verdere aandag geskenk word aan spesifieke vaardighede wat tydens die bestudering van die literatuur, wat in hierdie hoofstuk aangebied is, geïdentifiseer is.

Met verwysing na hierdie hoofstuk word beoog om data te versamel in verband met die volgende:

- ▶ taal as 'n faktor in die onderrig/leer gebeure (vergeelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling A: vraag 2; afdeling B: vrae 3, 6, 18, 19. Vraelys aan dosente: Afdeling B: vrae 3, 4, 5, 6, 7).

- ▶ die standaard en werklading van die kursus (vergelyk vraelys aan studente: afdeling B: vrae 4, 5).
- ▶ kernaspekte van doeltreffende studie:
  - vraagstelling (vergelyk afdeling 3.3.2 en vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: 23.05, 24.04)
  - kondensering van studiemateriaal (vergelyk 3.3.3.3; 3.3.3.4; 4.2.2.1, 4.2.2.2 en Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae: 16.3, 22, 24. Vraelys aan dosente Afdeling B: vraag: 21)
  - verbandsoeking (vergelyk afdeling 3.3.2 Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 20, 24.03, 24.09)
- ▶ fasette verbandhoudend tot die beplanning en organisering van studies (vergelyk afdeling 3.2).
- ▶ die biblioteekvaardighede van en -benutting deur studentverpleegkundiges (vergelyk afdeling 3.3.1)
- ▶ die lees, nota- en skryfvaardighede van studentverpleegkundiges (vergelyk afdelings 3.3 en 4.2).
- ▶ studiemetodes en -gewoontes, insluitend selfevaluering en eksamenvaardighede van studentverpleegkundiges (vergelyk afdeling 4.2.2).



oOo



# HOOFTUK 3

## STUDIEVAARDIGHEDE IN PERSPEKTIEF: DIE VERSAMELING VAN INLIGTING

### 3.1 INLEIDING

Volgens Ferron (1990:19) moedig formele primêre en sekondêre onderwys studente aan om te blok ("cram") en te regurgiteer. Die gevolg is dat baie studente die studieproses moeilik vind en dikwels van mening is dat hulle hierdie probleme ervaar bloot omdat hulle "swak studente" is. Studente skyn vasgevang te wees tussen hul eie vlak van voorbereiding en 'n gebrek aan inligting oor hoe om goed te presteer.

Hierdie hoofstuk fokus op vaardighede verbandhoudend tot die eerste en tweede fase van leer, naamlik die versameling en verwerking van inligting. Aangesien effektiewe studie ook die effektiewe benutting van tyd vereis, sal daar eerstens aandag aan hierdie komponent van studievaardighede geskenk word.

### 3.2 BEPLANNING EN BENUTTING VAN TYD

Volgens Moletsane (1992:107) is dit bewys dat, vir volwasse leerders, die effektiewe beplanning en benutting van tyd ("time management"), deurslaggewend is vir suksesvolle studie.

Die effektiewe benutting van tyd is een van die belangrikste vaardighede wat studentverpleegkundiges moet bemeester juis vanweë die aard van die verpleegonderwysstelsel soos beskryf onder afdeling 2.3.

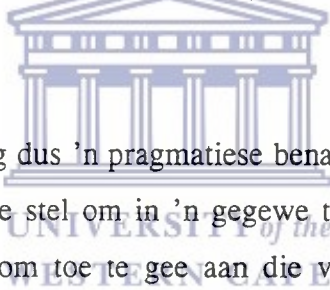
Sommige studente erken dat hul leerprobleme vererger word deurdat werk gelaat word tot op die laaste minuut en dat daar weining sprake is van sistematiese deurlopende beplanning van hul studie aktiwiteite. Hierdie benadering word duidelik weerspieël in die opmerkings van 'n groep B.Cur-studentverpleegkundiges, verbonde aan 'n Universiteit in die Wes-Kaap, tydens 'n studiemetodewerkgroep gedurende 1994 (Studiemetodes 1994).

*You are not going to study with concentration if you don't have the pressure of the test tomorrow (Derdejaar student).*

*Students who are poor in certain subjects tend to seek help only the night before they have to write a test (Eerstejaar student oor studiegewoontes van medestudente).*

*The loss of concentration is due to the lack of pressure (Derdejaar student).*

Om doeltreffend te studeer beteken onder andere, om planmatig te studeer. Planmatige studie dui op die effektiewe benutting van tyd in die handhawing van 'n gebalanseerde lewe, met ander woorde die student beplan 'n praktiese, realistiese skedule waarin voorsiening gemaak word vir studie, lesings, werk en ontspanning op, so 'n wyse dat die student leer kan optimaliseer en ook voldoende tyd vir ander aktiwiteite kan inruim. Die student moet dus in staat wees om prioriteite te stel en vooruit te beplan ooreenkomstig sperdatums. Die doel van die skedule moet gerig wees op selfmotivering en konstante, doelgerigte studie en is as sulks 'n individuele aangeleentheid (Elliot 1984:14-15; Freeman 1989:1-9; Grovè 1994:4/9, Taylor 1992:2-11).



Effektiewe benutting van tyd verg dus 'n pragmatiese benadering van studente, deurdat van hulle vereis word om doelwitte te stel om in 'n gegewe tydskuur te bereik *en om te weet wanneer om op te hou*, sonder om toe te gee aan die versoeking om wysigings, weens esoteriese redes, aan die program aan te bring (Ferrier, Marvin en Seidman 1981:124).

Min studente beplan 'n weeklikse studierooster en gevolglik word probleme ondervind om die tyd tot hulle beskikking effektief toe te wys aan die onderskeie aktiwiteite wat met "student-wees" assosieer word. Die besluit van WAT om op 'n gegewe tydstop te doen word grootliks bepaal deur die "krisis" van die spesifieke dag, hetsy 'n toets die volgende dag of 'n werkopdrag wat ingehandig moet word, of dit word oorgelaat aan dit waarvoor die student lus is.

Baie studente is onbewus van die feit dat daar 'n optimum siklus vir werk en rus bestaan. Hierdie siklus word bepaal deur die individuele student se eie vermoëns en die spesifieke taak wat uitgevoer of voltooi moet word. Selftoetsing vorm 'n integrale deel van elke studiesessie



(Freeman 1989:1-7, Grove 1994:192-196).

Hierdie gedissiplineerde benadering tot die beplanning van studies is nie noodwendig deel van studentverpleegkundiges se studievaardighede nie, soos dit duidelik uit die volgende opmerkings blyk:

*The maximum time for full concentration is three hours* (Derde jaar studentverpleegkundige).

*How long do you want to study? Until I am tired* (Eerstejaar studentverpleegkundige) (Studiemetodes 1994).

Effektiewe beplanning van hul studies vereis egter dat studente:

- ▶ deeglik bewus moet wees van hul individuele vermoëns en studiegewoontes en
- ▶ met inagneming van bogenoemde, die hoeveelheid werk wat in 'n gegewe tyd voltooi kan word, op realistiese wyse moet kan afbaken.

Chibnall (1987:117), asook Nisbet en Shucksmith (1991:vii), beskryf hierdie selfkennis as die belangrikste kennis en vaardigheid wat 'n student kan bemeester.

In die volgende afdelings, waartydens daar besin sal word oor enkele vaardighede verbandhoudend tot die versameling van inligting sal die belang van bogenoemde vaardigheid verder toegelig word.

In hierdie studie sal gepoog word om data te versamel rakende:

- ▶ leiding verbandhoudend tot die beplanning van studies (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 7, 9, 10. Vraelys aan dosente Afdeling B: vrae 14, 15),
- ▶ die beplanning van 'n studieprogram (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B vraag 8).

### 3.3 VERSAMELING EN GENERERING VAN INLIGTING

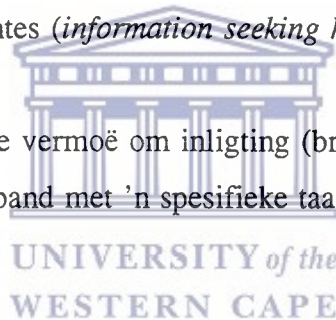
In hierdie afdeling sal die volgende sake aangespreek word: biblioteekbenutting, leesvaardighede en die neem van notas.

#### 3.3.1 Biblioteekbenutting

Vaardighede in die benutting van 'n biblioteek vorm deel van die groep inligtingsvaardighede wat fundamenteel biblioteek gebaseerd is. Volgens Behrens (1991:126) behoort studente se algemene inligtingsvaardigheid te verbeter indien hulle biblioteekgeletterd is. Die omgekeerde is egter nie noodwendig die werklikheid nie, aangesien inligtingsgeletterheid nie biblioteekgeletterdheid impliseer nie.

Volgens dieselfde outeur beskik Suid-Afrikaanse skoolverlaters oor swak ontwikkelde biblioteekvaardighede en gewoontes (*information seeking habits*).

Biblioteekgeletterdheid dui op die vermoë om inligting (bronne) te kan lokaliseer binne die biblioteek en te kan benut in verband met 'n spesifieke taak. Die student moet dus vertrouwd wees met die:



- ▶ bronne in die biblioteek, (boeke, tydskrifte), dienste verskaf deur die biblioteek;
- ▶ reëls en regulasies;
- ▶ die ordening van boeke.

Biblioteekgeletterdheid dui vervolgens ook op die vermoë om katalogusse en onderwerpindexe te kan benut ten einde toegang te verkry tot die inligting, die inligting te onttrek, te selekteer en relevante aantekeninge te maak. Dit sluit ook aanhaling- en verwysingstegnieke in (Behrens 1991:124-128).

Biblioteekvaardighede speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van leesvaardighede, want die organisering en versameling van inligting begin met die kursus se leeslys.

In hierdie studie sal gepoog word om data te versamel rakende die:

- ▶ leiding ontvang ten opsigte van die benutting van die biblioteek (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 33, 34, 35. Vraelys aan dosente Afdeling B: vrae 8, 9).
- ▶ die benutting van biblioteekgeriewe en inligtingsvaardighede (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 36, 37, 38, 39. Vraelys aan dosente Afdeling B: vrae 10, 11, 12).

### 3.3.2 Leesvaardighede

Svenson (1984:56) beskryf leesvaardighede, tesame met luister- en skryfvaardighede, beide as voorwaardes vir en ook as dele van leer. Die gehalte van leer is dus afhanklik van die kwaliteit van hierdie vaardighede wat benut word.



#### 3.3.2.1 Die belang van effektiewe leesvaardighede

In 'n samelewing wat fundamenteel gebaseer is op die geskrewe woord, bly leesvaardighede die mees basiese en essensiële leervaardigheid, want dit is met lees waardeur die meeste toegang verkry word tot nuwe inligting. Dit stel die mens in staat om te kommunikeer en op datum te bly met ontwikkelinge en dra sodoende by tot 'n sinvolle bestaan. Daar is ook 'n direkte verhouding tussen effektiewe leesvaardighede en suksesvolle studie aangesien die genoemde vaardigheid die fondament vorm vir die ontwikkeling van leer- en studievaardighede. Deur die studente se leesvermoëns te ontwikkel kan leer- en studieprobleme beperk word (Beukes 1986:12; Chibnall 1987:114; Elliot 1984:15; Greyling en Joubert 1989:2, Säljö 1984:73).

Alvorens aandag geskenk kan word aan spesifieke leesprobleme van studente in tersiêre onderwys moet helderheid eers verkry word oor die konsep leesvaardigheid.

### 3.3.2.2 Die konsep: leesvaardigheid

Lees word deur sekere taalkundiges beskryf as 'n proses met twee eienskappe, naamlik:

- ▶ die leser poog om betekenis te verkry uit die teks, en
- ▶ hy/sy gebruik taal in geheel [*whole language*] om bogenoemde te verwesenlik (Greyling en Joubert 1989:73).

Volgens hierdie standpunt is lees meer as net 'n visuele handeling, aangesien twee tipes inligting ter sprake kom, naamlik visuele inligting, wat uit die gedrukte woorde kom en nie-visuele inligting, met ander woorde, bestaande kennis. Laasgenoemde verwys na essensiële kennis ten opsigte van die taal waarin die boek geskryf is, die inhoud en van lees. Leesvaardighede is onlosmaaklik verbonde aan en gebaseer op 'n grondige algemene taalkennis. Lees beskryf dan die wisselwerking tussen visuele en nie-visuele inligting. Dit beteken dat die dekodeeringsfase van lees nie geskei moet word van die begripsfase nie (Gilles en Bixby 1989:22; Greyling en Joubert 1989:82, Machet 1991:91).

Met in ag neming van die feit dat daar 'n beperking is op die hoeveelheid inligting wat visueel geprosesseer kan word, blyk dit duidelik dat die omvang van bestaande kennis 'n belangrike rol speel in leesvaardigheid, want hoe groter die kennis waaroor die persoon beskik, hoe minder visuele inligting is nodig om betekenis uit die teks te verkry.

Laasgenoemde het veral implikasies vir die student wat weens gebrekkige nie-visuele inligting staat maak op visuele inligting. Hierdie leser "oorlaai" hom-/haarself met inligting onder meer, deur die lees van elke woord. Die teenoorgestelde word bereik want deur elke woord te lees, word die teks nie verstaan nie.

Wat betref die verkryging van betekenis uit die teks, is een van die verskille tussen goeie en swak leser in bogenoemde geleë. Goeie lesers lees nie elke woord nie en die "foute" wat hulle maak verander nie aan die betekenis van die teks nie, dus gaan hulle voort met lees totdat hulle besef dat hulle die teks nie verstaan nie. Swak lesers daarenteen monitor hulle self deurgaans en elke fout word korrigeer, sonder om aandag te skenk aan betekenis.

Met verwysing na basiese verpleegonderwys hou die voorafgaande belangrike implikasies in weens die enorme hoeveelheid lees- en studiemateriaal wat die student moet verwerk. Dit kan weliswaar nie aan die student oorgelaat word om alles in die kleinste detail te wil lees nie, of om hul eie breinkaarte ("mind maps") van die studiegebiede te maak nie. Die verpleegdosent het 'n belangrike verantwoordelikheid in die verband.

### 3.3.2.3 *Leesprobleme*

Volgens die literatuur wat bestudeer is, blyk dit dat daar beide kwantitatiewe en kwalitatiewe verskille voorkom in die leesvaardighede van studente. Tipiese probleme van studente, soos geïdentifiseer deur Dison (1993:277); Greyling en Joubert (1989:120-122); Maxwell (1981: (269; 273-274), Nist en Diehl (1985:61-62), kan in drie kategorieë verdeel word.

Kategorie een verwys na tekortkominge om die inhoud op basiese vlak te verstaan. In hierdie verband word verwys na 'n gebrekkige woordeskat, onvermoë om te lees in gedagte eenhede, gebrekkige gebruik van sinne en paragraaforganisering, en 'n onvermoë om die outeur se organisering van die inhoud betekenisvol te interpreteer. Lees bly dus grotendeels 'n passiewe, meganistiese proses deurdat studente nooit uitstyg bo die sintuiglike waarnemingsvlak nie.



Kategorie twee verwys na die onvermoë om die werk te begryp deurdat feite nie geabsorbeer, geïsoleer en sinvol geïnterpreteer kan word nie.

Kategorie drie verwys na tekorte in die tempo van begrip en sluit spesifieke faktore soos die onderstaande in:

- ▶ 'n onvermoë om die leesspoed aan te pas by die doel van die studie;
- ▶ 'n ontoereikende woordeskat in terme van kennis en begrip;
- ▶ 'n gebrekkige gespesialiseerde woordeskat;

- ▶ 'n oor-analitiese leesbenadering;
- ▶ onvoldoende benutting van kontekstuele riglyne;
- ▶ 'n onvermoë om prent - en getabuleerde materiaal te gebruik.

Hierdie tekortkominge word noodwendig vererger deur die hoeveelheid leeswerk, die moeilikheidsgraad en konseptuele kompleksiteit van die voorgeskrewe materiaal.

Dit is dus noodsaaklik dat leesprobleme wat deur studente ervaar word in die regte perspektief geplaas word, deur kennis te neem van die akademiese konteks waarbinne die probleme voorkom (vergelyk afdeling 2.3).

#### 3.3.2.4 *Effektiewe lees*

Effektiewe lees verteenwoordig 'n stel interafhanklike prosesse wat komponente van die leesproses is. Hierdie komponente is wederkerig fasiliterend eerder as onafhanklik.

Ten einde effektiewe lees te bevorder moet die student oor die nodige selfvertroue beskik om "binne die teks rond te kan beweeg" om die kerngedagtes te kan identifiseer wat hom/haar in staat sal stel om aansluiting te vind by die gedagtegang van die outeur.

Studente plaas hulself onder enorme druk deur alles te wil lees wat in 'n teks verskyn bloot omrede dit daar is. Dit is egter 'n moeilike intellektuele taak om slegs te fokus op beperkte, maar noodsaaklike en relevante inligting, terwyl die res van die inhoud geïgnoreer word. Tydens die proses bevestig die student egter bestaande kennis en sodoende word inligting, wat uit die teks verkry word, 'n integrale deel van die student se kennis en begrip (Chibnall 1987:116).

Alvorens die student begin lees moet hy/sy die taak definieer en wel op so 'n wyse dat hulle kan sien wanneer dit voltooi is. Dit sluit in die vasstelling van die tyd wat aan die lees van 'n bepaalde (realistiese) hoeveelheid leesmateriaal spandeer gaan word.



Bogenoemde sal grootliks beïnvloed word deur die student se repertoire van leesvaardighede en die spesifieke doel van die leessessie. Die belang van hierdie stap blyk daaruit dat die doel met lees bepalend is in "HOE" daar gelees moet word (Chibnall 1987:114, Du Toit, Orr en Meiring 1991:3).

Die student moet dus, voordat hy/sy begin lees bewus wees van wat hy/sy reeds weet oor die onderwerp. Hierdie vaardigheid is noodsaaklik omrede betekenis nie inherent is aan die teks nie, maar grootliks berus op die korrelasie tussen die outeur se konsepte en die van die student. Hierdie interaksie word onder meer beïnvloed deur individuele en kultuurverskille (Chibnall 1987:114-119, Dunleavy 1986:28-29).

Tydens lees moet die fokus van die student sentreer rondom "dit wat hy/sy poog om uit die teks te kry" en nie op "dit wat die skrywer sê" nie.

Volgens Dunleavy (1986:28-29) kan hierdie perspektief gehandhaaf word deur sleutelvrae soos die volgende te vra:

- ▶ Wat weet ek reeds?
- ▶ Waarna soek ek in die bron?
- ▶ Wat dink ek het ek nodig?
- ▶ Wat is bruikbaar of verskillend in die bron in vergelyking met my bestaande kennis?



### 3.3.2.5 *Leestipes*

Variasies in die wyses waarop verskillende boeke en tydskrif-artikels geskryf is en die verskeidenheid akademiese aktiwiteite waarvoor dit benodig word (neem van notas, skryf van werkopdragte en opstelle) vereis dat verskillende leesmetodes benut word. Geen metode moet egter rigied toegepas word nie, maar aangepas word ooreenkomstig die inhoud en struktuur. Hierdie proses van diskriminasie is 'n leerproses opsigself.

## *Soeklees*

Hierdie leesmetode, wat spoed en visualisering vereis, word benut wanneer daar na 'n spesifieke brokkie inligting, 'n feit, woord of frase gesoek word. Wanneer die inligting gevind is, word daar dan met aandag gelees. Die student moet dus weet waarna gesoek word en dit as vertrekpunt gebruik, byvoorbeeld syfers of woorde. Hierdie vaardigheid word benodig vir verskeie akademiese take, naamlik om:

- ▶ 'n woordeboek te gebruik;
- ▶ 'n indeks te gebruik;
- ▶ bronne in die biblioteek op te spoor;
- ▶ belangrike inligting uit statistiese tabelle te kry;
- ▶ gepaste artikels in 'n vaktydskrif te soek (Du Toit et al 1991:7, Grove 1994:voorwoord).



## *Verkenlees*

Met behulp van verkenlees word gepoog om die relevansie van die inhoud te bepaal en sodoende 'n eie plan van aksie saam te stel. Weer eens moet die student vooraf geformuleerde vrae as verwysingsraamwerk benut. In die proses om 'n algemene indruk te vorm, poog die student om sleutel frases te snap en moet hy/sy kennis neem van werkwoorde, naamwoorde en eiename (Bohn en de Haven 1986:4-5; Casey 1989:21; Du Toit et al. 1991:9-12, Freeman 1989:26).

Tydens hierdie proses lees die student die:

- ▶ inhoudsopgawe en antisipeer oor wat hulle van die spesifieke hoofstukke kan verwag;
- ▶ indeks met spesifieke aandag aan die inskrywings waaraan verskeie bladsye gewy is;
- ▶ subhoofde;



- ▶ laaste paragraaf of opsomming van elke hoofstuk.

Na afhandeling van bogenoemde, en alvorens die student voortgaan om die hele hoofstuk te lees moet die student eers stop en dink (Bragstadt & Stumpf 1982:218; Casey 1989:20-21, Nist en Diehl 1985:96).

Verkenlees en soeklees is dus beide oorsigtegnieke.

### *Studieles*

Tydens studieles poog die leser om die algehele boodskap van die outeur te snap deur te soek na die hoofboodskap, ondersteunende gedagtes, voorbeelde en illustrasies om sodoende insig en begrip te ontwikkel. As sulks kan dit gesien word as 'n uitbreiding van verkenlees waar uitwaarts beweeg word in 'n poging om alle gapings te vul ooreenkomstig die taak wat vervul moet word. Die tempo van lees is stadiger as by bogenoemde metodes, maar die student hoef nie elke woord te lees nie. Die uitbreiding van woordeskatvaardighede is essensieel. Dit word gedoen deur die betekenis uit die konteks af te lei of om in die geval van wetenskaplike of mediese terme te stop en die term te ontleed, of in 'n woordeboek na te slaan (Bohn en de Haven 1986:12; Du Toit et al. 1991:13-19, Freeman 1989:27-28).

WESTERN CAPE

### *Kritiesles*

Hierdie intensiewe manier van lees word verwerklik deurdat die student in 'n tipe dialoog met die boek tree en die gegewe nie sondermeer aanvaar as die waarheid nie. Die student evalueer die inhoud vanuit sy/haar eie verwysingsraamwerk en standpunt. In dié verband tree die belang van 'n vraagstellende benadering weer na vore, aangesien die effektiwiteit van kritiesles bepaal word deur die gehalte (kwalitatief en kwantitatief) van die student se vrae. Dit is noodsaaklik dat die studente hulle vrae op drie vlakke stel, naamlik kennis, toepassing en interpretasie.

Voordat die student tot bogenoemde stap kan oorgaan is dit egter essensieel dat basiese feite eers verstaan moet word. Alleenlik dan kan oorgegaan word tot die kritiese analise van

menings, gevoelens en logika (Du Toit et al. 1991:23-35; Nist en Diehl 1985:117, Packer en Timpane 1986:56).

Die essensie van aktiewe lees is dus geleë in die beweging na 'n meer gesofistikeerde stap vir stap leesproses wat vereis dat die leesmateriaal verskeie kere deurgewerk moet word (Dunleavy 1986:30, Nist en Diehl 1985:89).

Ander tegnieke wat die student in staat sal stel om aktief te bly tydens lees is om kerngedagtes te onderstreep of uit te lig (*highlight*), kantaantekeninge en opsommings van spesifieke gedeeltes te maak (Northledge 1990:20).

Die volgende afdeling sal dan aan leestegnieke gewy word.

### ***3.3.2.6 Onderstreping en annotering van studiemateriaal***

Onderstreping moet die student in staat stel om deur middel van oorsigleesmetodes die hoofgedagtes en ondersteunende feite, sleutelwoorde en begrippe te identifiseer. Dit dien dus die doel van 'n opsomming en help die student met vlugtige hersiening. Studente onderstreep dikwels nie net kernbegrippe nie maar totale paragrawe of sinne. Alhoewel daar geen korrekte metode is vir onderstreping moet dit die aandag fokus op die kern van die teks, die student in staat stel om te dink oor die kerngedagtes en aangeleenthede asook "bewyse" laat van die betekenis wat uit die teks verkry is. In hierdie verband is die maak van kantaantekeninge belangrik. Kantaantekeninge (annotasies) kan aspekte insluit soos die inhoud in eie woorde, persoonlike kommentaar, kerngedagtes en kruisverwysings na ander bronne. Onderstreping alleen is egter geen waarborg dat leer sal plaas vind nie. Dit is bloot 'n stap in die regte rigting (Bragstadt en Stumph 1982:229/231- 232, Nist en Diehl 1985:120-123).

Ten spyte van die feit dat onderstreping 'n individuele aangeleentheid is en elke student sy/haar eie metode moet ontwikkel, is dit noodsaaklik dat studente minstens 'n vraagstellende benadering moet handhaaf indien hulle enigsins sinvol wil annoteer en onderstreep. Onderstreping moet primêr 'n dinkaktiwiteit en sekondêr 'n fisiese aktiwiteit wees (Bohn en De Haven 1986:17).

Indien die student die inhoud deeglik wil bemeester is bogenoemde gewoonlik nie voldoende vir die meerderheid studente nie. Deur notas te maak tydens lees, word die student geforseer om te dink en dus beter te kan onthou (Barras 1984:10, Northledge 1990:42).

### 3.3.3 Notavaardighede

#### 3.3.3.1 *Doel van notas*

Die primêre doel van notas is om die student te help onthou deurdat dit konsentrasie verbeter en leer bevorder wanneer dit benut word tydens hersiening. Dit bied die geleentheid vir studente om die studiemateriaal te organiseer of herorganiseer, op so 'n wyse dat dit by hul studiebenadering en -gewoontes pas (Freeman 1989:42).

Die neem van notas verleng die tyd wat benodig word om deur die materiaal te werk indien studente nie 'n spesiale poging aanwend om op hul eie begrip te fokus nie. Dit word deels veroorsaak deurdat die maak van die notas dan 'n passiewe proses is.

#### 3.3.3.2 *Kenmerke van effektiewe notas*



Daar is verskillende metodes waarvolgens notas geneem kan word afhangende van die individu se denkpatrone, die aard van die teks/bron, wat beoog word met die notas en die hoeveelheid tyd tot die beskikking van die student (Northledge 1990:42).

Dit is egter belangrik dat die student se notas nie net 'n verkorte weergawe van die oorspronklike teks moet wees nie, maar tog die relevante kern van die teks moet weergee.

Volgens Dunleavy (1986:38-41) en Freeman (1989:43) word effektiewe notas deur die volgende eienskappe gekenmerk:

- ▶ Leesbaarheid, duidelikheid, verstaanbaarheid.

- ▶ Bondigheid. Die maak van omvattende en uitgebreide notas bring mee dat die student 'n passiewe rol vertolk in die proses en benadeel die latere bruikbaarheid daarvan. Te kort notas veroorsaak egter dat belangrike inligting verlore gaan. Dit is dus van kardinale belang dat die student voortdurend moet poog om die materiaal te verstaan en nie net die gegewe inhoud verkort nie.
- ▶ Georganiseer ooreenkomstig die wyse waarop die spesifieke student leer.
- ▶ Relevant tot die student se eie behoeftes.
- ▶ Die metode is geskik vir die tipe inhoud.

In verpleegonderwys word hierdie vaardigheid in ten minste drie situasies van die student vereis, naamlik tydens die lees/bestudering van literatuur, tydens lesings, en gedurende die praktika sessies.

Die wesenlike verskille tussen die genoemde situasies stel verskillende eise aan studente. Tydens lesings word van studente verwag, om onder druk, die kern van 'n "kortstondige boodskap" te noteer. Daarteenoor het die student tydens 'n leessessie baie meer tyd om die inhoud te herorganiseer om hom- of haarself te pas. Dit is dus duidelik dat die neem van notas tydens lesing meer vaardigheid van studente verg en dat hierdie notas wat onder druk gemaak word, verdere afronding benodig (Freeman 1989:43-46).

### 3.3.3.3 *Neem van notas tydens lees*

Dunleavy (1986:38) meld in hierdie verband dat lees en die maak van aantekeninge aan die hand van spesifieke vrae, 'n aktiewe leerproses met kumulatiewe voordele impliseer.

Bogenoemde is egter afhanklik van die mate van begrip waarmee die betrokke teks gelees word. Dit is dus essensieel dat die studente eers die relevante gedeelte(s) lees ten einde die hoofgedagtes te identifiseer alvorens hy/sy begin met die samestelling van notas (Elliot 1984:20, Freeman 1989:46).

Effektiewe notas vereis dat studente die hoofgedagtes herorganiseer en hul eie kommentaar en kruisverwysings byvoeg. Die doel is nie om 'n presiese chronologiese opsomming van die inhoud weer te gee nie (Freeman 1989:46, Packer en Timpane 1986:59).

#### *3.3.3.4 Neem van notas tydens lesings*

Wanneer notas uit 'n boek gemaak word het die student altyd die geleentheid om enige aspek, wat hy/sy nie verstaan nie, weer deur te werk en te kontroleer. Laasgenoemde is egter nie altyd moontlik tydens lesings nie en studente moet hul tegniek modifiseer.

Naicker (1993:40) het tydens 'n ondersoek, onder eerstejaar studente verbonde aan 'n Universiteit in die Wes-Kaap, bevind dat studente oor die algemeen probleme ervaar met die neem van notas tydens lesings. Volgens hierdie outeur poog studente om al die inligting neer te skryf en gevolglik kan hul nie aandagtig luister nie. Die oorgrote meerderheid van die studente (88%) wat in hierdie studie betrek was, het aangedui dat meer inligting verlang word ten opsigte van die neem van notas en luister.

Verskeie faktore beïnvloed die gehalte van die notas wat 'n student tydens lesings kan maak, onder andere die aanbiedingstyl van die dosent, die vakinhoud en die vaardigheid van die student (Freeman 1989:46).

Die proses vir die samestelling van goeie notas uit lesings kan in drie fases of stappe verdeel word.

#### *Voorbereiding*

Om effektiewe notas te kan produseer verg voorbereiding van die student. Dit sluit in die hersiening van notas van die vorige lesing om die student te oriënteer ten opsigte van aspekte wat hy/sy nie verstaan nie en met die inhoud van die volgende lesing. Bykomend behoort die student die voorgeskrewe teks te lees wat hom/haar in staat sal stel om relevante vrae te vra.

### *Tydens die lesing*

Die neem van aantekeninge tydens lesings verg ook dat die student krities moet luister na die dosent en bedag moet wees op enige leidrade wat deur die dosent verskaf word wat belangrike aspekte van die werk kan aandui, soos byvoorbeeld, herhaling van feite, die gebruik van die oortreffende trap en volume- en tempoverandering in die aanbieding. Weinig studente is egter ingestel op hierdie aspekte en poog gewoonlik om die lesing woord vir woord te noteer (Nist en Diehl 1985:176-177).

Ongeag die metode wat die student benut moet die volgende essensiële faktore deur die student in gedagte gehou word:

- ▶ die aandag moet gefokus word op inhoud en nie formaat nie;
- ▶ voldoende detail moet genoteer word ten einde die inhoud later te kan verstaan;
- ▶ 'n poging moet aangewend word om die grootste gedeelte in eie woorde te fraseer,
- ▶ daar moet selektief te werk gegaan word ten opsigte van wat aangeteken word. Die student moet dus dink oor dit wat die dosent gesê het (Casey 1989:38-44, Nist en Diehl 1985:176-178).



### *Na afloop van die lesing*

Die eerste taak van die student is om so spoedig moontlik die notas te hersien, en om enige onduidelikhede op te klaar, hoofpunte te annoteer en die nodige byvoegings te doen. Die student behoort ook tydens hierdie fase te poog om deur middel van herroeping selfevaluatie te doen, waarna die student die notas verkort. Sodoende word kernnotas saamgestel.

Bogenoemde word gevolg deur herroeping ("reciting") en refleksie. Notas behoort daagliks hersien te word deur middel van herroepingstegnieke ("reciting techniques") soos verkies deur die student.



Vir baie studente is die verskil tussen 'n studieblok ("cramming") en hersiening bloot 'n stel effektiewe klasnotas. Die vlak van konsentrasie en betrokkenheid wat vereis word deur te luister en dit wat gehoor is in eie woorde te noteer, beteken dat studente reeds geleer het, selfs al is alles nie deel van die langtermyngeheue nie. Juis vanweë laasgenoemde is dit so belangrik dat notas en voorgeskrewe boeke so gou moontlik na lesings hersien moet word (Aicken [Sa]:17).

### 3.3.3.5 *Tydens praktikasessies*

Alhoewel hierdie vaardigheid nie deel van hierdie studie vorm nie, word dit vir volledigheid, kortliks bespreek.

In verpleegonderwys is die blootstelling van studentverpleegkundiges aan kliniese leergeleenthede uiters belangrik. Die student het egter die verantwoordelikheid om elke praktikasessie tot sy/haar eie voordeel aan te wend. Met die beperkte begeleiding tot die beskikking van die individuele student behoort hulle, onder andere, deur die maak van aantekeninge hul praktikasessies om te skakel in positiewe leerervarings. In hierdie verband sou die student inligting aanteken soos die area (saal, kliniek, tuisbesoek ens), apparaat gebruik, gesondheidsprobleem, studieprobleem, inligting waarvoor hy/sy nie beskik nie en vrae waarop antwoorde gevind moet word. Die notas kan dien as 'n tipe dagboek of joernaal en sal die student die geleentheid bied vir effektiewe refleksie aan die einde van 'n sessie. Inligting op vrae kan gevind word en die hele proses dra by tot die toepassing en integrasie van teorie (Barras 1984:12).

Volgens Gibbs (1981:onbekend) soos aangehaal deur Dunleavy (1986:38) is daar geen sistematiese navorsing wat bewys dat daar 'n noue verband bestaan tussen die ekstensiewe neem van notas en algemene akademiese prestasie nie. Baie studente wat goed presteer plaas nie baie klem op die neem van notas nie, veral in die sosiale wetenskappe. Hierdie studente spandeer egter baie tyd aan die skryf van opstelle waartydens hulle nuwe leermateriaal assimileer deur dit direk in hulle bestaande kennis te inkorporeer.

Dit is egter nie te bewyfel dat die neem van notas wel as 'n hulpmiddel kan dien in die



ontwikkeling van denke en die bevordering van leer nie.

Bogenoemde word deur Bixby ([Sa]:15) as volg beaam:

*Often syllabi, lectures and books do not neatly coincide. Students need to decide when to do their reading, how to take good notes and how to best consolidate notes and book information.*

Met verwysing na hierdie studie word daar beoog om, verbandhoudend tot die voorafgaande literatuuroorsig, data te versamel rakende die:

- ▶ leesvaardighede, -probleme en tegnieke van studentverpleegkundiges (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. Vraelys aan dosente Afdeling B: vrae 6, 7, 20);
- ▶ leiding ontvang met betrekking tot die neem van notas (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 12, 13. Vraelys aan dosente Afdeling B: vrae 18, 19, 21);
- ▶ probleme ervaar met die neem van notas (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 13 en 14);
- ▶ tegnieke wat studente met die neem van notas benut voor, tydens en na afloop van lesaanbiedings (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 11, 15, 16);
- ▶ benutting van notas (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vraag 17).

### 3.4 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan studievaardighede en tegnieke verbandhoudend tot die versameling en generering van inligting. Die fokus val op die

aspekte waarmee studente dikwels probleme ervaar, asook die kriteria en beginsels wat as riglyne kan dien vir effektiewe benutting van tyd, effektiewe lees, en die maak van goeie notas.

oOo



## HOOFSTUK 4

### STUDIEVAARDIGHEDE IN PERSPEKTIEF: DIE BENUTTING VAN INLIGTING

#### 4.1 INLEIDING

Die sentrale posisie wat effektiewe skryfvaardighede in die leerproses beklee, word op die volgende treffende wyse deur Packer en Timpane (1986:v) beskryf:

*... writing is at the heart of education and plays a large role in the lives and careers of most people. Writing does not exist in a vacuum ... (it) is part of the continuum of thinking-reading-writing.*

Hierdie hoofstuk word dan gewy aan die bespreking van skryfvaardighede verbandhoudend tot die skryf van werkopdragte en eksamens.



#### 4.2 SKRYFVAARDIGHEDE

Skryf is 'n lang, moeilike en onbekende proses wat gepaardgaan met harde werk. Volgens Flower en Hayes (1980:32), asook Walvoord (1982:16) is een van die wanopvattinge van studente oor die skryfproses, dat 'n tipe goddelike inspirasie 'n hoofrol vertolk, terwyl die proses in werklikheid gekenmerk word deur die sorgvuldige, tydsame generering en ontwikkeling van idees, asook periodes van "inkubasie" en herhaalde hersiening.

##### 4.2.1 Werkopdragte

Werkopdragte speel 'n belangrike rol in die bevordering van intellektuele ontwikkeling, die internalisering van kennis en die ontwikkeling van die vermoë tot rasonale redenering (Dunleavy 1986:78).

Volgens Beard en Hartly (1986:128) het werkopdragte die volgende drie funksies:

- ▶ dit help studente om beide die inhoud te leer en van inligting te voorsien met betrekking tot hul eie persoonlike ontwikkeling;
- ▶ dit bied die geleentheid om vaardighede in geskrewe kommunikasie te oefen;
- ▶ dit bied die dosent die geleentheid om studente in terme van bogenoemde te evalueer.

Casey (1989:48) sien die waarde van werkopdragte veel breër aangesien dit die student forseer om weer die notas deur te werk en sodoende begrip te verbeter en gedagtes te organiseer. Verder bied dit die student die ideale geleentheid om gedagtes in eie woorde uit te druk. Laasgenoemde stel die student in staat om sy/haar sterk en swak punte te identifiseer. Dit dien ook terselfdertyd as hersieningsmateriaal vir die eksamen en verteenwoordig die laaste stap in die studieproses.

#### **4.2.1.1 *Werkopdragvaardighede***



Die volgende vaardighede is fundamenteel tot skryfwerk:

- ▶ parafrasering en opsomming;
- ▶ respondering op inligting en argumente;
- ▶ beplanning en strukturering van 'n opstel;
- ▶ die maak van verbindings om logiese samehang te verseker;
- ▶ skryf en hersiening;
- ▶ redigering vir spelling en grammatika,
- ▶ evaluering en selfevaluering (English [Sa]:5).

#### **4.2.1.2 *Probleme wat studente met werkopdragte ervaar***

Werkopdragte plaas gewoonlik sekere beperkings op die student wat veroorsaak dat baie van hulle nie die ervaring geniet nie. In hierdie verband word verwys na die beperkings wat geskep word deur onder andere, die onderwerp, voorgeskrewe lengte, datum van inhandiging en spesifieke voorskrifte ten opsigte van styl (Beard en Hartly 1986:128, Collins en Gentner

1980:52).

Probleme wat studente met werkopdragte beleef hou dikwels verband met 'n kombinasie van die volgende:

- ▶ onvoldoende insig en begrip ten opsigte van die vereistes van die vraag en 'n onvermoë om die antwoord dienooreenkomstig te struktureer;
- ▶ gebrekkige aandag aan die betekenis van sleutelwoorde soos bespreek, evalueer, illustreer en dies meer;
- ▶ ignorering van kernaspekte en die insluiting van irrelevante feite;
- ▶ gebrekkige taalvaardigheid in terme van toepaslike woordeskat;
- ▶ woordelike aanhalings van materiaal in 'n konstante vloei, sonder om kommentaar daarop te lewer;
- ▶ 'n gebrek aan die logiese ontwikkeling van 'n argument of die logies aanbieding van materiaal;
- ▶ tegniese probleme;
- ▶ 'n gebrek aan duidelikheid, eenheid en samehang (Casey 1989:49; Desai 1996:14; Hall 1982:140; Moyo 1995:169, Van Niekerk 1984:85).

Met verwysing na die gehalte van die skryfwerk van studente, het Moodley (1994:39-40) so wel as Boughey (1992:3), bevind dat die mees algemene klagte van dosente verbonde aan 'n universiteit in die Wes-Kaap verband hou met die volgende:

- ▶ 'n gebrek aan relevante kennis;
- ▶ 'n gebrek aan duidelikheid en logika;

- ▶ oormatige aanhalings en plagiaat,
- ▶ onvoldoende kennis van formele konvensies soos die bibliografie en verwysingstegnieke.

Tydens die vroeë fase kortwiek vier onproduktiewe gewoontes van studente die skryfproses. Hierdie gewoontes verwys na die volgende:

- ▶ die "leer-en-probeer" benadering in die produsering van sinne, waar studente herhaaldelik poog om 'n sin perfek te fraseer en sodoende tyd verloor ;
- ▶ die "perfekte raamwerk" strategie;
- ▶ die "wag-op-inspirasie" benadering;
- ▶ die gewoonte om met 'n sinstruktuur te begin voordat hy/sy 'n idee het van wat die struktuur sal vul; dit is *los woorde* opsoek na 'n idee (Walvoord 1982:62).

Volgens Odell (1980:139) ervaar studente probleme omdat hulle nie geleer word hoe om te skryf nie, en indien dosente verwag dat studente beter moet skryf, sal hulle daarop moet aandring dat studente skryf en hulp verleen binne die konteks van die spesifieke vakdissipline.

#### 4.2.1.3 Die skryfproses van werkopdragte

Alhoewel daar nie beoog word om data rakende hierdie onderwerp te versamel nie, word dit, vir volledigheidshalwe ingesluit.

Verskeie outeurs (Casey 1989:50-92; Chibnall 1987:107-111; Collins en Gentner 1980:52; Gefvert 1985:19-22, Van Niekerk 1984:85-89) verwys na die proses waardeur die student moet werk voordat die finale werkopdrag ingehandig word.

Chibnall (1987:104-109) beskryf in hierdie verband vyf fases of stappe waardeur die student

moet werk voordat die werkopdrag voltooi is. *Fase een* behels die identifisering en ontleding van die kernkonsepte in die opdrag. Die studente identifiseer dus onder andere, werkwoorde soos beskryf, analiseer, evalueer, en kontrasteer. Hy/sy moet dan vervolgens die regte betekenis aan die woorde heg ten einde in staat te kan wees om die werkopdrag in die korrekte styl te skryf.

Nadat die student hierdie "beperkinge of grense" van die werkopdrag bepaal het, moet die student die werkopdrag in hanteerbare eenhede verdeel en wel met inagneming die tydeenhede beskikbaar in sy/haar persoonlike studierooster.

Tydens *fase twee* dink die student oor die tema en stel vas wat hy/sy reeds weet. Indien die student goed ingelig is oor die tema word minder navorsingstyd benodig om inligting van nuuts af te bekom. Dit is egter moeilik vir studente om hierdie as gegewe te aanvaar en gevolglik word min, indien enige tyd aan die identifisering van bestaande kennis afgestaan.

*Fase drie* verteenwoordig die leesfase waartydens notas, voorgeskrewe boeke en ander literatuur nageslaan word ten einde die leemtes in bestaande kennis aan te vul. Hierdie fase verkeer in wisselwerking met die vorige fase, want tydens die soeke na inligting mag die student tot die besef kom dat daar, ondanks vroeëre besluite, wel leemtes in sy/haar bestaande kennis is.

*Fase vier* verteenwoordig die finale stap in die leerproses en die eerste stap van die skryfproses naamlik die skryf van 'n konsepwerkopdrag (*draft*). Alvorens die student egter met die konsepwerkopdrag kan begin moet die inligting wat versamel is deur middel van die maak van notas gestruktureer word. Vaardigheid in die maak van verskillende tipes notas (liniêre notas, raamwerke of breinkartering (*mindmapping*)) is tot groot voordeel van die student in hierdie stadium.

Die laaste fase, *fase vyf*, neem 'n aanvang met die logiese ordening van die konsepwerkopdrag, gevolg deur die skryf van die finale ontwerp. Hierdie fase verg heelwat selfbeheersing en selfvertroue van die student, want effektiewe benutting van tyd vereis dat hy/sy nie weer teruggaan na reeds geskrewe gedeeltes en voortdurend byvoegings en



wysigings maak nie. Die student moet na voltooiing van die opdrag dit met die nodige selfvertroue kan inhandig, selfs met die wete dat daar inligting is wat nog bygevoeg kon word.

Beard en Hartly (1986:133) verwys egter na Branthwaite et al. se bevindings dat, vir die meeste studente verbonde aan 'n universiteit in die VSA, die skryf van werkopdragte nie die geordende proses (institusionele perspektief) is, soos hierbo beskryf nie, maar dat studente waarskynlik 'n persoonlike perspektief volg.

Die skryf van werkopdragte vereis omvattende, deurlopende en doelgerigte beplanning. Beplanning sluit, nie net die toekenning van tyd in nie, maar ook die verdeling van die werkopdrag in hanteerbare eenhede en die weldeurdagte ordening van die eenhede in die opdrag om sodoende struktuur te skep, hetsy chronologies, tematies of ooreenkomstig besprekingspunte.

Die suksesvolle student spandeer dus meer tyd aan die beplanning van werkopdragte as aan die werklike skryf en doen ook meer hersiening (Casey 1989:57; Hayes en Flower 1980:1-20; Kirzner en Mandell 1982:56-61, Walvoord 1982:19).

Branthwaite, in Beard en Hartly (1986:129) het egter bevind dat slegs 4% van studente verbonde aan 'n universiteit in die VSA wel 'n spesifieke tydrooster opstel vir die afhandeling van 'n werkopdrag.

Studente mag moontlik nie voldoende aandag skenk aan die beplanning van werkopdragte nie, maar dit oorlaat aan "wanneer ek tyd het" en die opdrag(te) struktureer uitsluitlik volgens inligting in die voorgeskrewe boek(e).

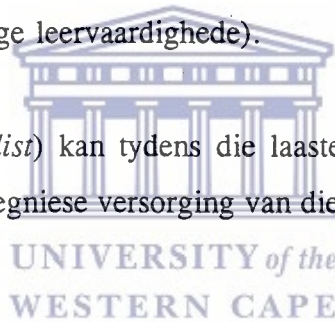
Die skryf van werkopdragte is duidelik 'n komplekse aktiwiteit en dit kan waarskynlik problematies wees vir die meeste studente indien hulle terselfdertyd aan alle aspekte aandag gee, met ander woorde beplanning, styl, inhoud en leesbaarheid. Dit is dus wenslik dat studente by een of ander metode hou.

Verskeie outeurs (Du Toit et al 1991:147-148; Hall 1982:30-32, Walvoord 1982:19) beklemtoon dan ook die noodnigheid van ontwerp, herontwerp, skryf en herskryf. Die belang van die proses is gelykstaande aan dié van die eindproduk.

In die ontwikkeling van studente se skryfvaardighede gaan dit om veel meer as die blote aanbieding van inligting. Studente moet die geleentheid kry om werkopdragte te doen wat selfontdekking aanmoedig en beloon. Studente benodig werkopdragte wat hulle in staat stel om standpunt in te neem (Herrick 1993:189).

Uit bogaande blyk dit dat een van die vaardighede wat die student tydens die proses benodig en moet ontwikkel dié van selfevaluering is. Dit dra by tot die ontwikkeling van kritiese leesvermoëns en maak die student vertrouwd met die aspekte wat evalueer moet word. Die ontwikkeling van hierdie vaardigheid is essensieël gesien in terme van die onmiddellike toekoms (evaluering van opstel tipe eksamen antwoorde) asook op 'n langtermyn grondslag (die ontwikkeling van lewenslange leervaardighede).

'n Eenvoudige oorsiglys (*checklist*) kan tydens die laaste skryfsessie benut word om die organisering, struktuur, taal en tegniese versorging van die werkopdrag te evalueer (Kirzner en Mandell 1982:241).



Die vaardighede wat benodig word vir die skryf van werkopdragte kan deur die student toegepas word tydens eksamens en wel met die beantwoording van opsteltipe vrae.

Met verwysing na skryfvaardighede word daar beoog om in hierdie studie alleenlik data te versamel aangaande die volgende fasette verbandhoudend tot die skryf van werkopdragte en opsteltipe items:

- ▶ leiding ontvang (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 25, 26, 27, 30, 31, 32. Vraelys aan dosente Afdeling B: vrae 16, 17),
- ▶ probleme ervaar met die skryf van werkopdragte en die gehalte van studente se skryfvaardighede (vergelyk Vraelys aan dosente Afdeling B: vrae 20, 21).

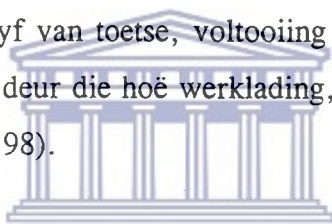
## 4.2.2 Eksamens

Eksamens bied studente die geleentheid om hul kennis en begrip, die "produkte" van hul denke, in 'n georganiseerde wyse te weergee (Barras 1984:100).

Volgens Bixby ([Sa]:14) bestaan daar egter die mite dat dosente alles vir studente sal verduidelik en ook aantoon wat hulle moet weet vir 'n toets/eksamen. In die werklikheid aanvaar [die meerderheid] dosente dat studente weet of maniere sal vind ten einde te bepaal wat en hoe om te studeer.

### 4.2.2.1 Voorbereiding vir eksamens

Voorbereiding vir eksamens behoort reeds met aanvang van die studiejaar te begin. Studente benader egter dikwels nie hul studies vanuit hierdie perspektief nie, maar raak so betrokke by korttermyn doelstellings (skryf van toetse, voltooiing van werkopdragte en verslae) en word terselfdertyd so oorweldig deur die hoë werkklading, dat hulle die langtermyn doelwit uit die oog verloor (Casey 1989:98).

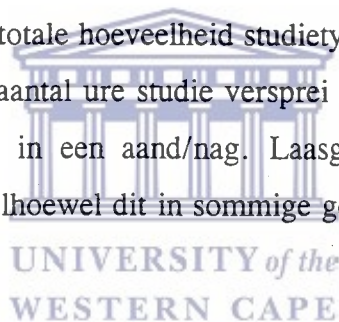


Insteede daarvan dat die studietydperk voor 'n eksamensessie gewy word aan hersiening, finale vaslegging en konsolidasie van studiemateriaal ontwikkel dit in bloksessies waartydens hulle soveel moontlik nuwe inhoud probeer absorbeer in die kortste moontlike tyd, sonder om die werk te probeer verstaan. Die besluit van *HOE* om vir die eksamen voor te berei berus egter uitsluitlik by die student. 'n Aktiewe metode van hersiening moet benut word aangesien dit minder tydrowend en meer effektief is, as memorisering. Dit bied die student die geleentheid om die groot hoeveelheid werk te kan hanteer (Dunleavy 1986:164, Packer en Timpane 1986:439-440).

Hersiening moet dus 'n integrale deel van die student se studieskedule wees en nie gelaat word tot 'n week of twee voor die eksamens nie (Chibnall 1987:56).

Nist en Diehl (1985:159-160) beskryf enkele wanopvattinge van studente oor studie en die voorbereiding vir eksamens en verwys inter alia, na die volgende:

- ▶ Studente stel dikwels "lees" gelyk aan studeer. Leeswerk word in die geval gesien as deel van die voorbereiding vir die eksamen, terwyl effektiewe studiemetodes vereis dat leeswerk afgehandel moet wees voor die hersieningstydperk. In die stadium behoort studente teksboeke en ander literatuur alleenlik te benut vir die bevestiging van kennis, herroeping van inhoud en die hersiening van notas.
- ▶ Baie studente studeer deur "te kyk na" die belangrikste studiemateriaal, wat 'n passiewe metode impliseer waarvolgens studente deur notas en teksboeke blaai, betekenislose onderstreping uitvoer of net lees. Tydens hierdie proses word weinig nuwe inligting bekom en vind vaslegging ook nie plaas nie.
- ▶ 'n Betekenisvolle aantal studente berei vir elke eksamen op dieselfde wyse voor. Geen onderskeid word gemaak in terme van die aard van die spesifieke kursus nie.
- ▶ Studente aanvaar dat die totale hoeveelheid studietyd gelykstaande is aan sukses. Dit impliseer dat studente x aantal ure studie versprei oor y aantal dae/aande, gelykstel aan dieselfde aantal ure in een aand/nag. Laasgenoemde is nie bevorderlik vir langtermyn geheue nie, alhoewel dit in sommige gevalle mag werk vir 'n spesifieke vraestel.
- ▶ Studente benader die uitslag (punt verwerf) as 'n doel opsigself en benut dit nie as diagnostiese inligting waarvolgens studietegnieke, -metodes en -benaderings evalueer kan word nie.



Die belang van deurlopende hersiening, deur Nist en Diehl (1985:159) beskryf as *distributed practice*, is grondliggend tot sinvolle voorbereiding.

Volgens Freeman (1989:80) behoort studente, in belang van die bevordering van langtermyn geheue, in hul hersieningskediule voorsiening te maak vir daaglikse, weeklikse, maandelikse en kwartaallikse, en indien nodig jaarlikse hersieningsessies. Elke studiesessie word begin met hersiening van die vorige sessie se werk.

Freeman (1989:81) regverdig sy standpunt deur te verwys na versterking ten opsigte van die herroeping van inligting en die hersiening van verwantskappe tussen die materiaal en ander onderwerpe.

Indien die student gedurende die akademiese jaar konstant voorberei het, behoort sy/haar eie notas wat gemaak is, toe die materiaal die eerste keer bestudeer is, voldoende te vind vir eksamenvoorbereiding. Die belang van goeie effektiewe notas kom hier dus weer te voorskyn. Die student mag trouens, op hierdie stadium, dit nodig vind om kernopsommings van sy/haar notas te maak. Dit bevorder belangstelling, motivering en dus leer (Casey 1989:98, Freeman 1989:81).

Tydens die hersieningsperiode behoort geen nuwe materiaal bestudeer te word nie. Passiewe lees vorm nie deel van die hersiening nie en die student behoort besig te wees met periodieke selfevaluasie, die skryf van raamwerke vir sekere opsteltype vrae, gesprekvoering oor inhoud (studiegroepe, praat met iemand), herroeping (*reciting*), kontrolering van begrip en vraagstelling (vergelyk afdeling 4.2.2.2).

Die voordele van studiegroepe is daarin geleë dat dit:

- ▶ die verantwoordelikheid van studente vir hul eie leer verhoog;
- ▶ verveling teenwerk;
- ▶ die gevoel van studente, dat hul oorweldig word deur die hoeveelheid studiemateriaal, verminder (Bixby [Sa]:14).

Groepstudie kan nuwe gedagtes aan die student gee, maar dit moet in privaatheid opgevolg word. Hersiening moet dus 'n aktiewe proses wees en deeglik beplan word (Freeman 1989:82, Dunleavy 1986:163).

#### **4.2.2.2 Die beantwoording van opsteltype vrae**

Barras (1984:112-113) identifiseer verskeie redes vir die swak of onbevredigende prestasie van studente in opsteltype eksamen wat grootliks dui op swak eksamentegnieke.

Swak benutting van tyd word dikwels veroorsaak deurdat studente nie die instruksies deeglik deurlees nie, die beskikbare tyd nie effektief organiseer nie of dat hulle, in geval van keusevrae, te veel vrae beantwoord. Die oneffektiewe benutting van tyd gee aanleiding tot een van die mees algemene klagtes van studente, naamlik dat hulle nie kon klaar kry met die vraestel nie, of anders verwoord, dat die vraestel te lank was. Deur instruksies ook deeglik te bestudeer sal studente terselfdertyd voorkom dat verkeerde of te veel vrae beantwoord word (Barras 1984:112; Casey 1989:105-106, Packer en Timpane 1986:441).

Binne elke vraag moet studente hul tyd self organiseer. So byvoorbeeld skenk hulle nie voldoende aandag aan die ontwikkeling van 'n gebalanseerde antwoord, deur te let op die gewig wat toegeken is aan die onderafdelings van 'n gestruktureerde vraag, nie. Die gevolg is ongebalanseerde antwoorde (Barras 1984:112).

Indien studente nie alle vrae deeglik deurlees en oorweeg nie bevind hulle, hulself in die posisie dat hulle na die eksamen besef dat die "verkeerde vrae" beantwoord is. Alvorens studente vrae kies, moet hulle hulself vergewis dat elke vraag deeglik verstaan word deur probleemwoorde en die kernkonsepte te analiseer.

Hierdie probleem hou ook verband met die feit dat studente nie tyd toelaat om 'n raamwerk saam te stel nie. Na die keuse van 'n spesifieke vraag begin studente skryf, sonder om eers 'n rowwe raamwerk saam te stel deur die vraag goed te deurdink en te ontleed ten einde te bepaal wat presies verwag word. Eksamens is gewoonlik baie beperkend in terme van formaat, inhoud en duurte. Dit impliseer dat baie min van wat die student verstaan het, weergegee kan word. Seleksie is dus nodig uit die substansiële volume materiaal wat bestudeer is (Barras 1984:112-113).

Studente evalueer dikwels hul antwoorde in terme van die kwantiteit en ignoreer die belangrike kriteria van kwaliteit, volledigheid en relevansie. Deur die vrae te analiseer en 'n raamwerk saam te stel wat 'n eksplisiete vertrekpunt aandui, hoofde en sub-hoofde identifiseer en die organisering reflekteer (beskrywend, analities, argumentering) sal studente in staat wees om te fokus op relevante inligting (Barras 1984:113, Walvoord 1982:12).



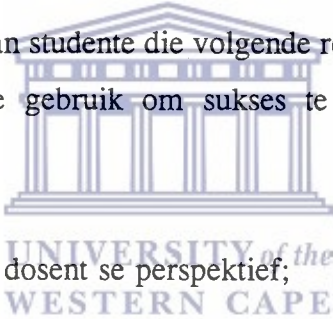
Gebrekkige woordeskat veroorsaak dat studente hulself nie duidelik en akkuraat kan uitdruk nie en is 'n belangrike oorsaak van frustrasie by studente. Swak spelling kan aanleiding gee tot misverstande, terwyl foutiewe puntuasie en grammatikale foute veroorsaak dat studente dubbelsinnige sinne skryf. Dit is veral belangrik indien die student nie in sy/haar moedertaal studeer nie.

Wanneer opsteltipe vrae beantwoord word, is dit noodsaaklik dat studente alle aktiwiteite van die skryfproses in 'n verkorte vorm moet gebruik (Packer en Timpane 1986:441-445).

Met verwysing na bogenoemde stel Gefvert (1985:117) sy standpunt soos volg:

*You must have a way to get started, some quick discovery technique, a way of selection ... and arranging ... a way to draft ... in a fairly organized and coherent fashion and time to do some basic revision ... proofreading.*

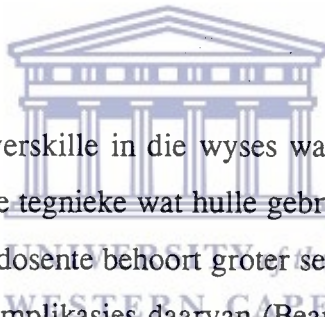
Volgens Eastman ([Sa]:35-37) kan studente die volgende reëls, wat hy as die "toetspeletjie" (*test game*) beskryf, as riglyne gebruik om sukses te behaal wanneer opsteltipe vrae beantwoord word:

- 
- ▶ die identifisering van die dosent se perspektief;
  - ▶ oefen om die tipe eksamen te skryf deur alle moontlike vrae vooraf uit te werk. Laasgenoemde moet verkieslik in en met behulp van studiegroepe op 'n deurlopende basis (gedurende die studiejaar) geskied;
  - ▶ doen selfevaluering tydens studiegroepe en groepbesprekings;
  - ▶ ken die beperkinge wat deur tyd en eie kennis geplaas word in terme van wat geskryf/nie geskryf kan word nie, tydens die beskikbare tyd;
  - ▶ lees die instruksies sorgvuldig deur;
  - ▶ stel 'n tydskedule op vir elke vraag;



- ▶ beantwoord maklike vrae eerste;
- ▶ beantwoord alle vrae;
- ▶ skryf duidelik en leesbaar;
- ▶ beantwoord die vraag. Die korrekte response is nie 'n meganistiese reprodusering van inligting nie, maar vereis gewoonlik dat kennis "gevorm" word volgens aanvraag, byvoorbeeld toepassing;
- ▶ indien onregverdig beoordeel is, appelleer.

Laasgenoemde outeur beweer ook dat die benutting van hierdie riglyne tydens die skryf van opsteltipe toetse/eksamens die meeste studente in staat stel om ooreenkomstig hul ware vermoëns te presteer.



Daar is egter groot individuele verskille in die wyses waarop studente te werk gaan in die skryf van opstelitems asook in die tegnieke wat hulle gebruik in voorbereiding, organisering en hersiening. Beide studente en dosente behoort groter sensitiwiteit te ontwikkel ten opsigte van hierdie verskille, asook die implikasies daarvan (Beard en Hartly 1986:149).

#### **4.2.2.3 Die beantwoording van objektiewe evalueringitems**

Goeie prestasie in objektiewe item eksamens vereis goeie leesvermoëns en woordeskattvaardighede ten einde in staat te kan wees om vrae te antisipeer en inligting en konsepte te herken wat anders aangebied word as in die teksboeke (Casey 1989:109, Maxwell 1981:310-311).

Studente is dikwels hulle eie grootste vyand deurdat hulle objektiewe items in 'n robotagtige meganistiese wyse benader en beantwoord. Sukses vereis dat studente moet dink en effektief redeneer.

Volgens Nist en Diehl (1985:186-187) verteenwoordig die volgende 'n effektiewe strategie:

- ▶ die antwoorde word antisipeer deur die alternatiewe toe te hou en die korrekte antwoord te voorspel waarna dit kontroleer word vir korrektheid. Laasgenoemde vereis dat alle opsies sorgvuldig gelees moet word voordat die finale antwoord geïdentifiseer word;
- ▶ logiese redenering word benut. Sommige items bevat leidrade wat aandui dat sekere antwoorde nie logies of sinvol by die stam pas nie. Deur van die alternatiewe te elimineer verhoog die student sy/haar kans om die korrekte antwoord uit te redeneer;
- ▶ die onderskeie items word nie in isolasie gesien nie deurdat inligting van ander items en opsies aangewend word in die soeke na die korrekte antwoord;
- ▶ in die geval van veelvuldige responsie items word die onderskeie punte teen mekaar opgeweeg en dan 'n keuse gemaak. Dit is veral nodig waar die stam, stellings soos "die beste metode" of die "belangrikste rede" bevat;
- ▶ indien daar geen punte verloor sal word in die geval van raaiwerk nie, moet 'n ingeligte raaiskoot gewaag word en gehou word by die eerste besluit. Baie studente ontdek na die eksamen dat die veranderinge wat hulle aangebring het verkeerd is en dat die oorspronklike keuse korrek was.

Volgens Schaap en Buys (1995:133) dui navorsing daarop dat die tipe vraag wat in die eksamen gevra word, verskillende leerprosesse ontlok.

Skriftelike langantwoord tipe vrae vereis die transformering en herstrukturering van leermateriaal, dus 'n diepteleerbenadering. Kort tipe vrae en meervoudige vrae vereis daarenteenoor 'n oppervlakteleerbenadering aangesien daar meer gefokus word op kennis, alhoewel hierdie tipe vrae ook hoër kognitiewe vlakke kan evalueer.

Met verwysing na eksamenvaardighede word daar beoog om in hierdie studie data te

versamel aangaande die volgende:

- ▶ leiding ontvang in verband met die beantwoording van eksamenvraestelle (vergelyk Studentevraelys Afdeling B: vrae 46, 47).
- ▶ studiegewoontes en -metodes verbandhoudend tot eksamenvoorbereiding (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges Afdeling B: vrae 40, 41. Vraelys aan dosente Afdeling B: vraag 20);
- ▶ probleme wat studentverpleegkundiges ervaar met die skryf van eksamens (vergelyk Vraelys aan studenteverpleegkundiges Afdeling B: vrae 42, 43. Vraelys aan dosente Afdeling B: vraag 21),
- ▶ vaardighede (strategieë) wat studente benut tydens die skryf van eksamens (vergelyk Vraelys aan studentverpleegkundiges afdeling B: vrae 44, 45).



### 4.3 OPSOMMING

Leer is onderworpe aan 'n reeks komplekse direkte en indirekte, doelbewuste en toevallig invloede. Hierdie web van invloede sluit onder andere evalueringsprosedures, kursusinhoud en -struktuur, onderrigmetodologie, asook die kenmerke en houdings van dosente en studente, in.

Effektiewe studie behels die versameling van inligting, ontwikkeling van begrip en die organisering van kennis en idees. In kursuswerk en eksamens het die student die geleentheid om deur middel van skryfwerk hul vlak van kennis en insig, deur middel van die geskrewe woord, op 'n georganiseerde wyse te demonstreer.

oOo

# HOOFSTUK 5

## DIE NAVORSINGSONTWERP

### 5.1 INLEIDING

In hoofstukke twee, drie en vier is 'n uiteensetting gegee van die literatuurstudie. Vervolgens word die empiriese ondersoek van hierdie navorsing bespreek.

### 5.2 DOELSTELLINGS

Die navorser stel haar ten doel om:

- ▶ die behoefte van studentverpleegkundiges met betrekking tot die ontwikkeling van basiese studievaardighede te identifiseer;
- ▶ moontlike leemtes in bogenoemde verband, in verpleegonderwys te identifiseer;
- ▶ te bepaal of behoeftes aan bykomende studievoorligtingsprogramme bestaan en aanbevelings in hierdie verband te doen;
- ▶ aanbevelings te maak op grond van die data wat versamel en interpreteer is, ten einde bestaande leemtes aan te spreek.

### 5.3 DIE BEPLANNING EN VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie studie suggereer van meets af 'n beskrywende studie. Nadat die beskrywende probleem dus identifiseer is, is 'n omvattende literatuurstudie onderneem ter voorbereiding vir die ontwerp van die meetinstrumente.

In hierdie afdeling sal die proses wat gevolg is vir die finale ontwerp en implementering van die navorsingsprojek beskryf word. In dié verband sal die volgende onderwerpe aangespreek word:

- ▶ die navorsingsontwerp: literatuurstudie en navorsingsmetode;
- ▶ die populasie, proefpersone en steekproefneming;
- ▶ en die navorsingstegniek (meetinstrumente).

### 5.3.1 Die Navorsingsontwerp

Die doel en omvang van die literatuurstudie word vervolgens beskryf, asook die probleme wat tydens die soeke na verwante literatuur identifiseer is. Laasgenoemde het die omvang van die literatuurstudie merkbaar beïnvloed.

#### 5.3.1.1 Die Literatuurstudie

Die literatuurstudie is begin deur die MNR (Mediese Navorsingsraad) se instituut vir mediese literatuur te raadpleeg. Deur middel van die Mediese Inligting Disseminasiesetel is 'n rekenaardrukstuk uit "ERIC" (Educational Resource Information Centre) verkry. Na bestudering van hierdie rekenaardrukstuk is die relevante artikels aangevra.

Bronne wat handel oor Opvoedkundige Sielkunde, Didaktiek en Verpleegonderwys is bestudeer. Die literatuurbronne van die laasgenoemde bronne is benut vir verdere verkenning van die studieterrein.

Die SA Verpleegsters Vereniging (huidig Denosa) se navorsingsregister is voorts benut ten einde verbandhoudende resente navorsing in verpleegonderwys te probeer identifiseer. Enkele, op die oog-af verbandhoudende studies, is identifiseer en aangevra vir bestudering. Uit hierdie register, asook tydens die bestudering van die bronnelyste in verskeie verhandelinge is tot die slotsom gekom dat, in teenstelling met algemene tersiêre onderwys, daar min navorsing in verpleegonderwys in verband met studentverpleegkundiges se studiemetodes en -gewoontes en hul behoeftes aan akademiese ondersteuning gedoen of voltooi is.

Tydskrifte wat veral van waarde was, is die volgende: die Curationis, die Verpleegnuus, en die Suid Afrikaanse Joernaal vir Hoër Onderwys.

Die "South African Association for Academic Development" konferensiemateriaal is ook bestudeer.

Bogenoemde bronne is verkry in die biblioteek van die Universiteit van Wes-Kaap en deur benutting van die interbiblioteekdiens. Etlike bronne is ook in akademiese boekwinkels opgespoor en aangekoop.

Weens die gebrek aan relevante navorsing in verpleegonderwys was die navorser genoodsaak om 'n omvattende literatuurstudie te onderneem vir die versameling van algemene agtergrondmateriaal asook inligting spesifiek met betrekking tot die doel van die studie. Die redes hiervoor is om:

- ▶ die navorsingsontwerp te verantwoord;
- ▶ 'n meetinstrument op te stel, om die behoefte van studentverpleegkundiges aan akademiese ondersteuning te bepaal.

Met in agneming van bogenoemde faktore het die literatuurstudie rondom spesifieke temas sentreer, naamlik:

- ▶ die aard van die verpleegonderwyssituasie as deel van tersiêre onderwys en beroepsonderwys;
- ▶ die verwagtinge wat gestel word aan studente binne verpleegonderwysverband;
- ▶ faktore verbandhoudend tot verpleegonderwys wat die leer van studente negatief kan beïnvloed;
- ▶ leer binne die tersiêre onderwyssituasie;
- ▶ studievaardighede verbandhoudend tot die versameling en die benutting van inligting.

### 5.3.1.2 Die Navorsingsmetodologie

Volgens Kaplan, soos aangehaal deur Cohen en Manion (1989:42) is die doel van die metodologie om begrip te bevorder ten opsigte van die produk en die proses van wetenskaplike ondersoek.

Die navorser sal dan in hierdie afdeling aandag skenk aan die navorsingsontwerp deur die beskrywing en analise van die navorsingmetode en -tegnieke van hierdie studie.

Soos in afdeling 1.4 aangedui is 'n beskrywende studie deur middel van 'n kwantitatiewe metodologie beoog. Daar is dus van 'n opname metode gebruik gemaak waartydens die data op 'n gegewe tydstip versamel is ten einde:

- ▶ die studente se benutting van en behoefte aan die ontwikkeling van spesifieke studievaardighede te identifiseer;
- ▶ probleme verbandhoudend tot hierdie vaardighede te bepaal;
- ▶ die dosente se persepsie van die student se studievaardighede en -gewoontes te bepaal.



### 5.3.2 Die Populasie

Die populasie verwys na die geheel van 'n gespesifiseerde groep persone, met ander woorde 'n groep met gemeenskaplike eienskappe (Complete wordfinder 1993, sv: *population*).

Die populasie wat vir hierdie ondersoek uitgesonder is, is 1319 studentverpleegkundiges verbonde aan die vier verpleegkolleges in die Wes-Kaap. Die studentverpleegkundiges is almal geregistreer vir die omvattende geïntegreerde kursus (Regulasie 425 van 25 Februarie 1985, soos gewysig) en die kolleges is almal binne die metropolitaanse gebied van Kaapstad geleë.

Voorts is 94 geregistreerde dosente, verbonde aan dieselfde kolleges en gemoeid met die



opleiding van bogenoemde studentverpleegkundiges, ingesluit vir die doel van kruisverwysings. Alle etniese groepe is by die studie betrek (vergelyk afdeling 5.3.3).

Die kriteria waarvolgens populasies vir navorsing spesifiseer word, bemoeilik dikwels die operasionalisering van die proses. Probleme wat verband hou met die toeganklikheid tot die proefpersone, onkoste en tyd noodsaak navorsers om data te versamel van 'n kleiner groep proefpersone. Daar word dus 'n steekproef getrek (Cohen en Manion 1989:100).

### **5.3.3 Die proefpersone en die steekproefneming**

Soos reeds beskryf verwys 'n steekproef na 'n deel van die geheel. 'n Aantal individue, wat verteenwoordigend is van die groter groep, word geselekteer.

Daar bestaan verskeie metodes waarvolgens die steekproef getrek kan word. Vir die doel van hierdie studie is van 'n ewekansige steekproeftrekking gebruik gemaak; ten einde die steekproef so verteenwoordigend moontlik te maak.

Tydens 'n ewekansige steekproef word geen spesifieke faktor (eienskap) beheer nie en proefpersone word op 'n toevallige wyse geselekteer (Cohen en Manion 1989:101).

#### **5.3.3.1 Studentverpleegkundiges**

Die eerste groep proefpersone bestaan uit studentverpleegkundiges, ongeag die vlak van opleiding. Geen onderskeid is gemaak ten opsigte van jaargange nie, (die kursus strek oor vier jaar) aangesien die doel van die studie nie gerig was op 'n vergelyking tussen die studievaardighede en behoeftes tydens die verskillende opleidingsfases nie. Daar is insgelyks nie 'n verskil gemaak ten opsigte van etnisiteit of taalgroep nie.

Uit die populasie van 1319 studentverpleegkundiges is 80% (n= 1055) geteiken. Vraelyste is ooreenkomstig die totale aantal studentverpleegkundiges verbonde aan 'n spesifieke kollege verdeel.

### 5.3.3.2 *Geregistreeerde Dosente*

Die tweede groep proefpersone bestaan uit geregistreeerde dosente verbonde aan dieselfde kolleges wat gemoeid is met die opleiding van die eerste groep proefpersone. Die aantal dosente by elke kollege is bepaal. 'n Populasie van 94 dosente is geïdentifiseer. (Vakante poste is nie in berekening gebring nie). Weens die relatief klein populasie is 100% geteiken in 'n poging om so veel as moontlik van die proefpersone te bereik.

### 5.3.4 *Die Navorsingstegniek*

Die instrument wat tydens hierdie navorsingsondersoek gebruik is, is geselekteer omrede dit waarskynlik die mees gepaste metode is vir die versameling van die data wat vir die doel van hierdie studie benodig is. In 'n studie van hierdie aard (vergelyk afdelings 1.5 en 5.3.1.2) word data gewoonlik versamel deur middel van vraelyste, onderhoude en waarnemings (Gay 1981:153).

Vir die doel van hierdie ondersoek is daar dus van vraelyste gebruik gemaak ten einde soveel moontlik inligting te versamel in verband met die studente se studiegedrag en behoeftes aan die ontwikkeling van basiese studievaardighede.



Twee rekenaargekodeerde vraelyste is vir hierdie doel ontwerp, naamlik een vir studentverpleegkundiges en een vir geregistreeerde dosente.

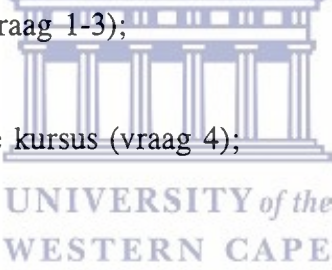
#### 5.3.4.1 *Die vraelys aan studente*

Hierdie vraelys (kyk Bylae 1) is saamgestel na 'n intensiewe literatuurstudie en die finale produk is oor 'n tydperk van 18 maande voltooi. Die verskillende temas is tydens die omvattende literatuurstudie geïdentifiseer. Gestruktureerde vrae is geformuleer om inligting verbandhoudend tot die verskillende handeling van die leerproses en primêre studievaardighede te versamel. In enkele gevalle is ongestruktureerde vrae ingesluit waar studente versoek is om sy/haar respons op die vorige vraag te motiveer. Die motivering vir die benutting van ongestruktureerde vrae spruit voort uit die multifaktoriale aard van die

probleme wat studente met studies kan ervaar en die essensie om die omvang van die vraelys op 'n realistiese wyse te beperk.

Die vrae is in beide Afrikaans en Engels geformuleer. Ten einde te verseker dat die vrae dieselfde betekenis het en dieselfde interpreteer sou word is elke vraag vanuit Afrikaans na Engels en weer terug in Afrikaans vertaal. Tydens hierdie proses is gebruik gemaak van Afrikaans/Engelse woordeboeke, verklarende woordeboeke en tesourusse. Die vraelyste is ook voor die proefondersoek met geregistreerde dosente wat nie deel gevorm het van die teikengroep nie, bespreek.

Hierdie vraelys bestaan uit twee afdelings. Afdeling 1 het ten doel die versameling van biografiese inligting terwyl afdeling twee gerig is op die versameling van inligting verbandhoudend tot die akademiese agtergrond en ervarings asook die behoeftes van studente. Die vrae handel oor die volgende:

- 
- ▶ akademiese agtergrond (vraag 1-3);
  - ▶ moeilikheidsgraad van die kursus (vraag 4);
  - ▶ werkslading (vraag 5);
  - ▶ taalaangeleenthede (vraag 6, 7, 21, 22);
  - ▶ primêre studievaardighede. In hierdie geval is gepoog om die volgende inligting te versamel: studieleiding wat studente reeds ontvang het, studievaardighede en -metodes wat benut word, spesifieke probleme wat studente ervaar en die behoefte aan bykomende studieleiding (Alle oorblywende vrae).

#### **5.3.4.2 Die vraelys aan dosente**

Hierdie vraelys (kyk Bylae 2) is ook saamgestel uit twee afdelings wat deur alle respondente beantwoord moes word. Alhoewel enkele ongestruktureerde vrae in die betrokke vraelys

voorkom, is daar hoofsaaklik van gestruktureerde vrae gebruik gemaak. Die vraelys is ontwerp nadat die studentvraelys voltooi is en dieselfde proses is gevolg.

Die verskillende afdelings is gerig op die versameling van die volgende inligting:

Afdeling 1: Biografiese inligting.

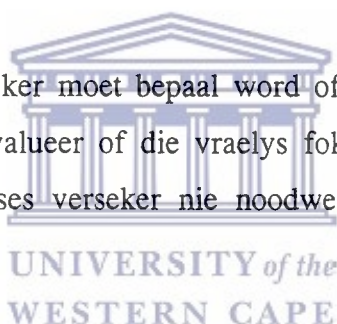
Afdeling 2: Vrae verbandhoudend tot die studiegewoontes en -vaardighede van studente.

In beide vraelyste is voorsiening gemaak vir algemene kommentaar.

#### *5.3.4.3 Die geldigheid van die vraelyste*

Die geldigheid van 'n instrument verwys na die mate waartoe die instrument meet dit wat dit veronderstel is om te meet (Gay 1981:137).

Ten einde siggeldigheid te verseker moet bepaal word of die instrument op die oogaf 'n geldige instrument is deur te evalueer of die vraelys fokus op die tema van die studie. [Hierdie hoogs subjektiewe proses verseker nie noodwendig geldigheid nie] (Cohen en Manion 1989:318).



Siggeldigheid is deur 'n ervare navorser en lektrises verbonde aan die Universiteit van Wes Kaapland verkry.

Inhoudsgeldigheid is verseker deur 'n omvattende literatuurstudie (vergelyk Hoofstukke Twee tot Vier).

#### *5.3.4.4 Die betroubaarheid van die vraelyste*

Betroubaarheid verwys na die akkuraatheid van 'n meetinstrument. Ten einde akkuraatheid te verseker is vooraftoetsing en 'n proefondersoek uitgevoer op 'n geselekteerde groep studentverpleegkundiges (110) en geregistreeerde verpleegdosente (N-12) wat nie deel van die teikenpopulasie uitgemaak het nie. Die eienskappe van hierdie proefpersone stem ooreen met

dié van die teikenpopulasie van hierdie ondersoek.

Die responsersentasie wat op beide vraelyste verkry is, is soos volg:

- ▶ studentverpleegkundiges: 37,2% (N=41)
- ▶ geregistreerde dosente: 75% (N=11)

Deur middel van hierdie proefondersoek is die vraelyste ook evalueer ten opsigte van die volgende:

- ▶ tyd benodig vir die voltooiing van die vraelyste;
- ▶ duidelikheid van die instruksies;
- ▶ verstaanbaarheid en duidelikheid van alle vrae;
- ▶ enige belangrike onderwerpe wat moontlik uitgelaat is;
- ▶ die algemene ontwerp van die vraelyste (Bell 1989:65).

Enkele korreksies met verwysing na die skale en taalgebruik is aangebring ten einde waninterpretasies te voorkom in die finale implementering van hierdie projek.



#### **5.3.4.5 Toestemming vir die ondersoek**

Skriftelike toestemming vir die implementering van die navorsing is verkry vanaf die Direkteur van Hospitaaldienste van die KPA (nou Provinsiale Administrasie Wes-Kaap) asook die individuele Kollegehoofde. Hierdie korrespondensie is vervat in Bylae 3.

#### **5.3.4.6 Die verspreiding en implementering van die vraelyste**

Vraelyste is persoonlik afgelewer by die instansies en die kollegehoofde het goedgunstig ingestem om toe te sien dat dit so ver moontlik onder alle dosente en studente versprei word.

Nadat die vraelyste voltooi is, is dit in 'n houer geplaas en weer deur die navorser gaan haal. Hierdie prosedure is gevolg ten einde so min moontlik ontwirgting te veroorsaak in die

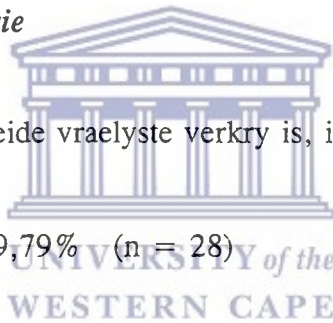
onderriggebeure en om kontak te hou en sodoende die grootste moontlike respons te probeer verseker.

Weens die blokstelsel van onderrig en die feit dat kurrikula en onderrigprogramme tussen die kolleges verskil was dit nie moontlik om te bepaal watter studente beskikbaar sou wees tydens die verspreiding van die vraelyste nie.

Die dosente verbonde aan die kolleges het onderneem om vraelyste onder studente, wat op die betrokke tydstip in die praktyk geplaas was, uit te deel.

Weens die spesifieke inhoud van die vraelys aan studentverpleegkundiges en met in agneming dat eerste jaar studentverpleegkundiges deel van die teikenpopulasie uitgemaak het, is besluit om die vraelyste aan die einde van die jaar te versprei.

#### **5.3.4.7 Die responsiepersentasie**



Die responspersentasie wat op beide vraelyste verkry is, is soos volg:

- ▶ geregistreerde dosente: 29,79% (n = 28)

Een van hierdie vraelyste is nie benut tydens die analise nie, aangesien die betrokke dosent nie by die opleiding van die studentverpleegkundiges, wat geregistreer is ooreenkomstig Regulasie 425 van 1985, betrokke is nie, maar wel gemoed is met die na-registrasie programme.

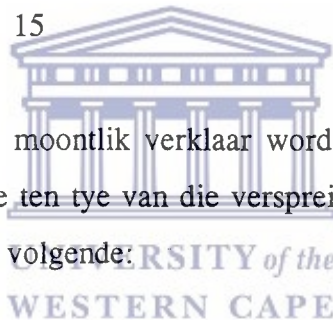
- ▶ studentverpleegkundiges: 39,62% (n = 418)

Tien vraelyste wat terug ontvang is, was onvolledig beantwoord en is nie benut tydens die ontleding en verwerking van die data nie.

Faktore wat bygedra het tot hierdie lae respons is die volgende:

- ▶ Ongeag herhaalde pogings deur die navorser is geen vraelyste terug ontvang vanaf een verpleegkollege nie. Na die tydperk van drie maande wat gegun is vir die voltooiing en insameling verstryk het, is geen verdere pogings aangewend om die vraelyste terug te ontvang nie. Die populasie vir die betrokke verpleegkollege op die spesifieke tydstip was soos volg:
  - ▶ studentverpleegkundiges:
    - populasie = 400
    - 80% teikenpopulasie = 320
  - ▶ geregistreerde dosente:
    - populasie = 15
    - teikenpopulasie = 15

Hierdie gebrek aan respons kan moontlik verklaar word aan die hand van die heersende toestande in die betrokke kollege ten tye van die verspreiding van die vraelyste (1995). In die verband word verwys na die volgende:



- ▶ tekort aan doserende personeel;
- ▶ langdurige en uitgebreide arbeidsonrus. Laasgenoemde het ondersteunende personeel en studentverpleegkundiges beïnvloed. Hierdie onrus het etlike maande voortgeduur en die kommunikasie tussen dosente en studente, asook onderling tussen dosente ontwrig.

#### 5.4 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp wat vir die ondersoek gebruik is, verduidelik. Die doel van die ondersoek is verantwoord deur 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek. In die volgende hoofstuk sal dus oorgegaan word tot die analise en bespreking



van die data wat versamel is.

oOo



## HOOFSTUK SES

### DATA ANALISE EN NAVORSINGSBEVINDINGS

#### 6.1 INLEIDING

Deur middel van hierdie afdeling word gepoog om die bevindinge, soos verkry deur middel van die vraelyste wat respektiewelik onder dosente en studentverpleegkundiges versprei is, te beskryf. Die resultate word aangebied met 'n kort bespreking en interpretasie. In soverre dit moontlik was, is die versamelde data gesamentlik hanteer ten einde hierdie afdeling sinvol te verantwoord. Biografiese en algemene inligting is uiteraard afsonderlik hanteer en aangebied. Die responsies op die items word in tabelvorm, persentasies en grafieke weergee.

Vanweë die lae respons vanaf die dosente (27) word resultate in getalle aangedui met die persentasies daarna.

#### 6.2 VOORLEGGING VAN BEVINDINGE



##### 6.2.1 Biografiese en algemene inligting

###### 6.2.1.1 *Die Studentverpleegkundiges*

Die volgende inligting is versamel met betrekking tot die studentverpleegkundige:

- ▶ ouderdom,
- ▶ huwelikstatus,
- ▶ hoogste skoolastiese kwalifikasies,
- ▶ huistaal en onderrigtaal.

**TABEL 6.1 OUDERDOM EN HUWELIKSTATUS**

Ouderdom	f	%
18 en jonger	19	5
19 - 24	313	76
25 - 30	61	15
31 en ouer	15	4
	<b>N</b>	<b>408</b>

Volgens die gegewens in tabel 6.1 blyk dit dat die grootste groep, naamlik 313 (76%) tussen die ouderdom 19-24 is. Die aantal respondente wat 25 jaar en ouer is 76 (19%).

Laasgenoemde groep as volwasse studente mag waarskynlik ander akademiese behoeftes hê, wat nie spesifiek deur hierdie studie aangespreek is nie. Nieteenstaande die feit dat 5 (19%) van die studentverpleegkundiges 25 jaar en ouer is, het slegs 36 (9%) aangedui dat hulle getroud is en 3 (1%) dat hulle geskei is. Hierdie faktor skyn dan van geen noemenswaardige belang te wees nie, alhoewel daar ingedagte gehou moet word dat bykomende verantwoordelikhede wel 'n impak op die beskikbare studietyd en dus die kwaliteit van leer mag hê.

**TABEL 6.2 HOOGSTE SKOLASTIESE KWALIFIKASIES**

Skolastiese kwalifikasie.	f	%
Standard 10	92	23
Matrikulasie-vrystelling	313	77
	<b>N =</b>	<b>405</b>

Bostaande resultate dui aan dat die meeste respondente (77%) oor 'n matrikulasie-vrystelling beskik.

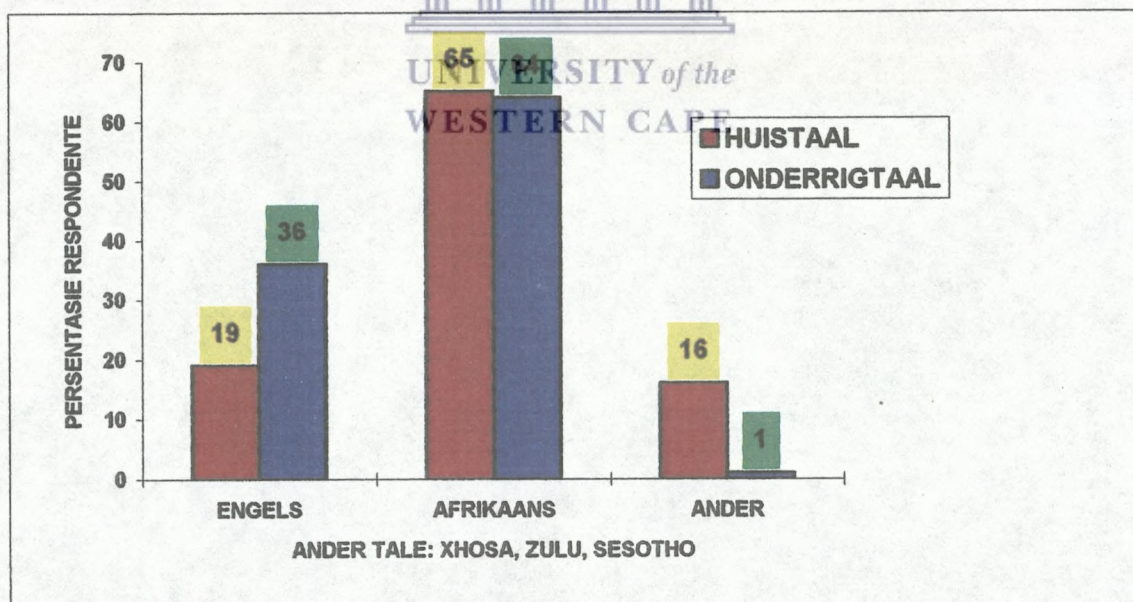


**TABEL 6.3 HUIDIGE STUDIEJAAR**

Studiejaar	f	%
Eerste jaar	113	28
Tweede jaar	10	2
Derde jaar	175	43
Vierde jaar.	110	27
N =		408

Volgens bostaande resultate blyk dit dat derdejaar studentverpleegkundiges die meerderheid (175 of 43%) van die studentverpleegkundiges verteenwoordig met minimale (10 of 2%) verteenwoordiging deur tweede jaar studente (vergelyk afdeling 5.4).

**FIGUUR 6.1 HUISTAAL VERSUS ONDERRIGTAAL VAN STUDENTE**



Volgens die gegewens in Figuur 6.1 blyk dit dat die meerderheid (264 of 65%) van die studentverpleegkundiges wat by hierdie studie betrek is, Afrikaanssprekend is, teenoor die

79 (19%) Engelssprekende studentverpleegkundiges en die 65 (16%) wie se huistaal Xhosa, Sesotho, Zulu, Setswana of Duits is.

Dit blyk ook uit figuur 6.1 dat minstens 1% studente wie se eerste taal Afrikaans is, nie onderrig in Afrikaans ontvang nie.

Ten opsigte van Engels verskil die situasie. Uit hierdie groep het 17% aangetoon dat hul huistaal nie Engels is nie, maar dat hulle hul onderrig in Engels ontvang.

Studentverpleegkundiges wat nie hul onderrig in hul eerste taal ontvang nie, mag probleme ervaar met begripsvorming (tweede fase van die leerproses), asook tydens die laaste fase van leer, waar taalvaardigheid 'n bepalende faktor is met betrekking tot die student se vermoë om sy/haar gedagtes te kan verbaliseer. 'n Gebrek aan woordeskat kan veroorsaak dat studente nie in staat is om dit wat geleer is weer te gee nie (vergelyk afdeling 2.2.1).

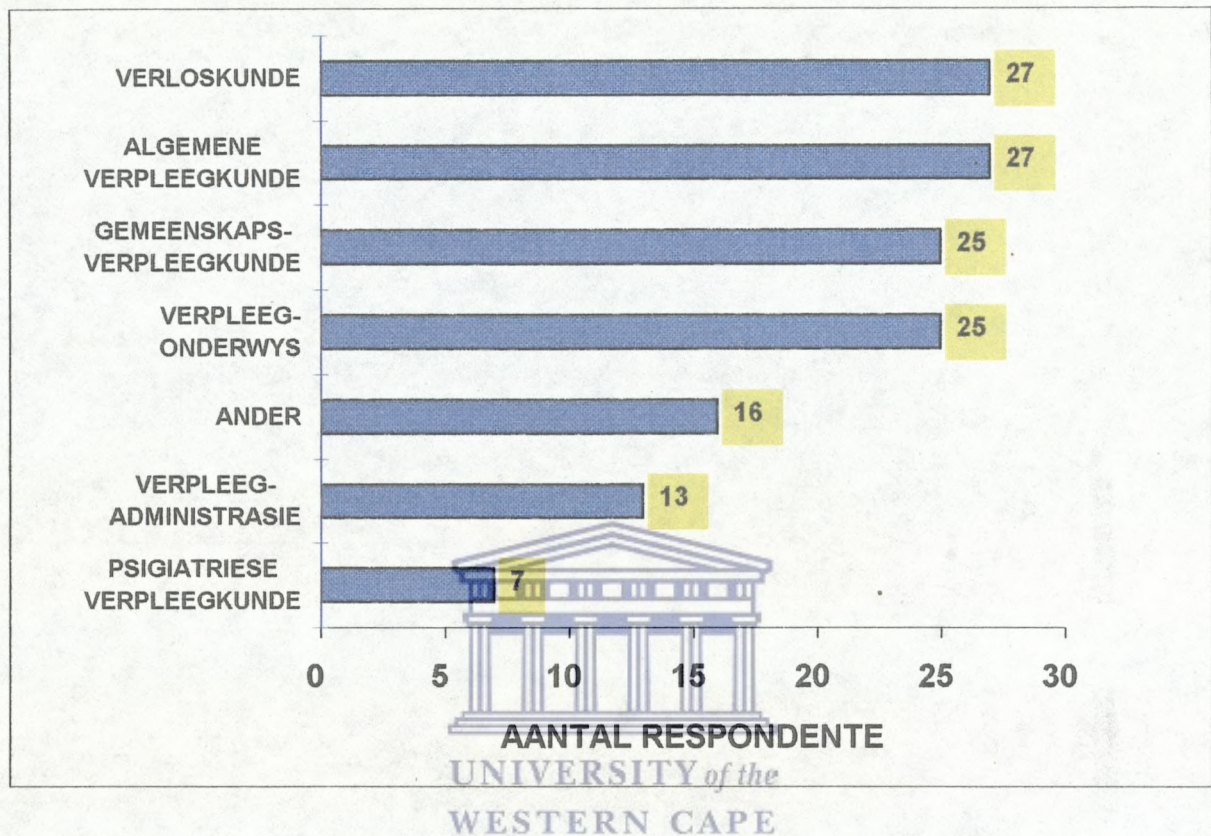
Die invloed van tweede of derde taalonderrig op die studiegewoontes en -metodes van studente sal verder toegelig word tydens die bespreking van die data verbandhoudend tot die onderrigtaal (vergelyk figuur 6.5).





### 6.2.1.2 Verpleegdosente

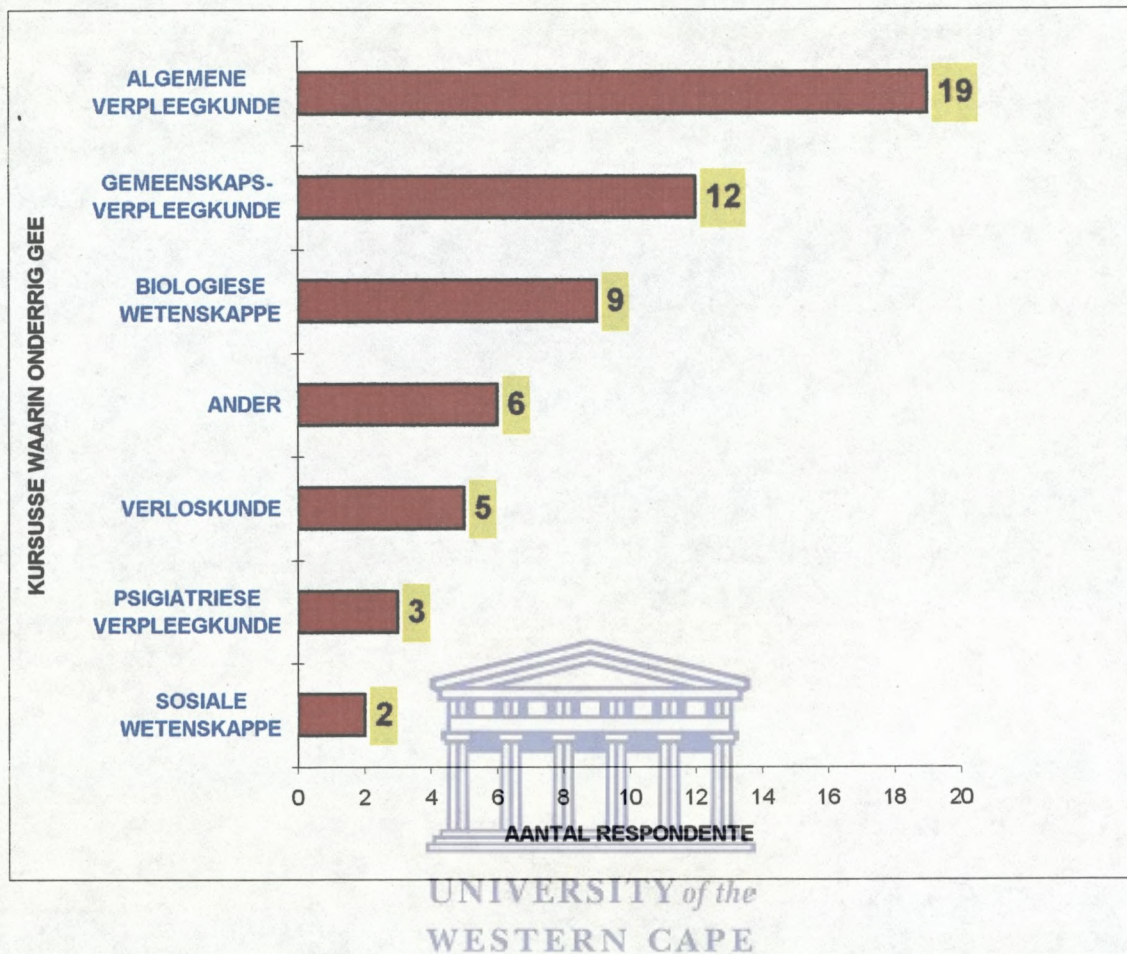
FIGUUR 6.2 PROFESSIONELE KWALIFIKASIES



Volgens die gegewens in figuur 6.2 beskik slegs 7 (26%) van die dosentrespondente oor 'n kwalifikasie in psigiatriese verpleegkunde. Die vraag kan gevra word of dosente gemoeid met die opleiding van studente wat vir die geïntegreerde kursus geregistreer is, nie oor basiese kwalifikasies in al die vier dissiplines moet beskik nie.



**FIGUUR 6.3 KURSUSSE WAARIN ONDERRIG GEGEE WORD**



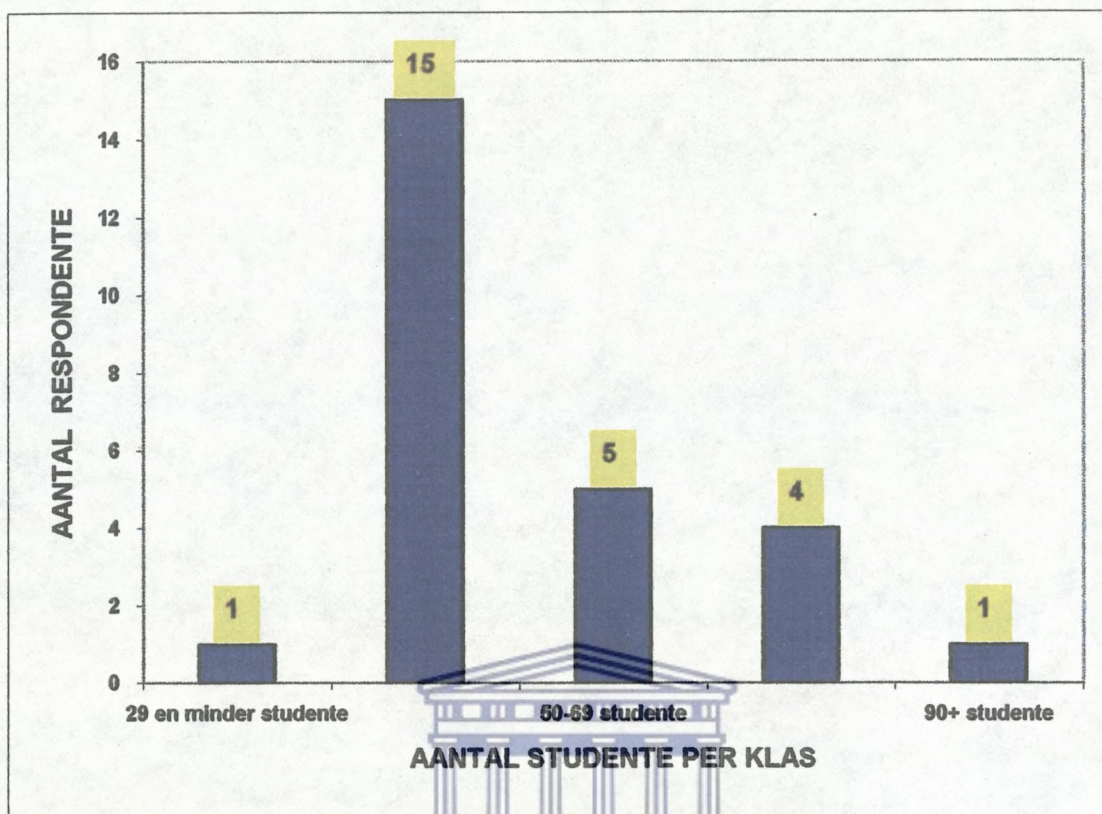
Volgens die gegewens in figuur 6.3 is die oorgrote meerderheid 19 (70%) van die dosente gemoeid met onderrig in Algemene Verpleegkunde, teenoor slegs 3 (11%) en 5 (19%) respektiewelik by Psigiatryse Verpleegkunde en Verloskunde.

Ander kursusse (vakke) waarmee dosente gemoeid is, is etos en professionele praktyk 5 (19%) en onkologie 1 (4%).

Gesien teen die agtergrond van die geïntegreerde kursus skep dit op die oog af die indruk dat daar steeds meer klem op algemene verpleegkunde geplaas word.



**FIGUUR 6.4 GEMIDDELDE KLASGROOTTE**



UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

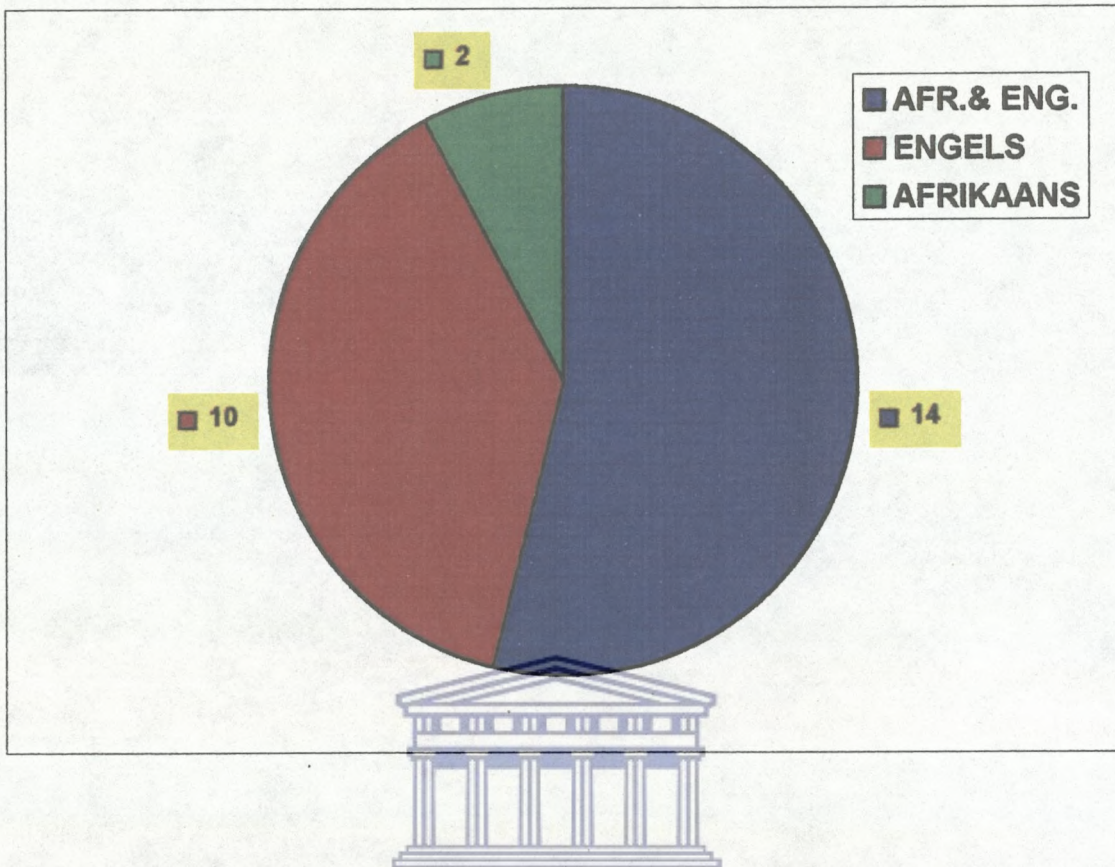
Die meerderheid van die dosente naamlik 15 (56%) het 'n gemiddelde klasgrootte van 30-49 studente aangegee. Slegs 1 dosent (4%) het 'n klasgemiddelde van meer as 90 studente aangedui.

Klasgrootte ('n interne nie-akademiese faktor) moet in ag geneem word in die hantering van leer- en studieprobleme aangesien dit wel mag bydra tot die student(e) se probleme (vergelyk afdeling 2.2.2.2).

Dit mag wees dat dosente in die toekoms, gesien in die lig van die rasionalisering van verpleegkolleges (samesmelting), gekonfronteer gaan word met veel meer studente in 'n groep. In die geval van laasgenoemde sal die gemiddelde klasgrootte des te meer in ag geneem moet word (sien kommentaar onder 6.2.11).



FIGUUR 6.5 ONDERRIGMEDIUM IN DIE VERPLEEGSKOOL.



Uit die gegewens blyk dit dat 14 (54%) (N=26) van die dosente aangetoon het dat die onderrigtaal beide Engels en Afrikaans is teenoor onderskeidelik 2 (8%) Afrikaans en 10 (38%) Engels.

Dit is gevolglik interessant dat 14 (52%) (N=27) van die dosente aangedui het dat die studente nie 'n vrye keuse het ten opsigte van die taalmedium nie (Vraelys aan dosente: Afdeling Afdeling B, vraag 4). In dié verband skep die motiverings van die dosente die indruk dat die ja-respons op bogenoemde vraag beïnvloed is deur die persepsies en interpretasies van die term "vrye keuse" soos dit trouens uit die volgende kommentaar blyk:

*Engels word gepraat waar nodig.*

*Handleiding in Afrikaans en Engels. Onduidelike begrippe word tydens aanbieding ook in Engels herhaal indien studente dit spesifiek versoek.*

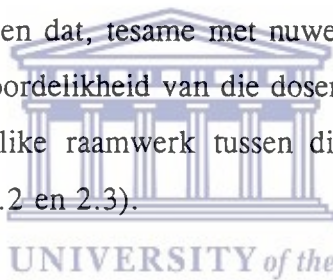


*Studente kry geleentheid om Engelse vraestelle te ontvang en ... te beantwoord.*

Slegs 8 of 33% (N=24) dosente het in hul motivering aangedui dat die kursus wel in Engels en Afrikaans aangebied word.

Die standpunt dat begrippe op versoek verklaar word (respons op kwalitatiewe vraag), veronderstel 'n aanname dat alle studente oor die nodige selfvertroue beskik om wel vrae te stel of verduidelikings te versoek.

Die belangrike rol wat taal in die leerproses vervul, is reeds onder 2.2 toegelig. Dit is egter noodsaaklik om weer eens kennis te neem van die funksie van taal in begripsvorming. Dit is belangrik dat dosente in ag moet neem dat studente nie noodwendig oor dieselfde verwysingsraamwerk beskik nie en dat, tesame met nuwe terminologie, dit mag bydra tot leerprobleme. Dit is die verantwoordelikheid van die dosent om die student te help met die daarstelling van 'n gemeenskaplike raamwerk tussen die bron van leer en die student (Vergelyk afdelings 2.2.1, 2.2.2.2 en 2.3).



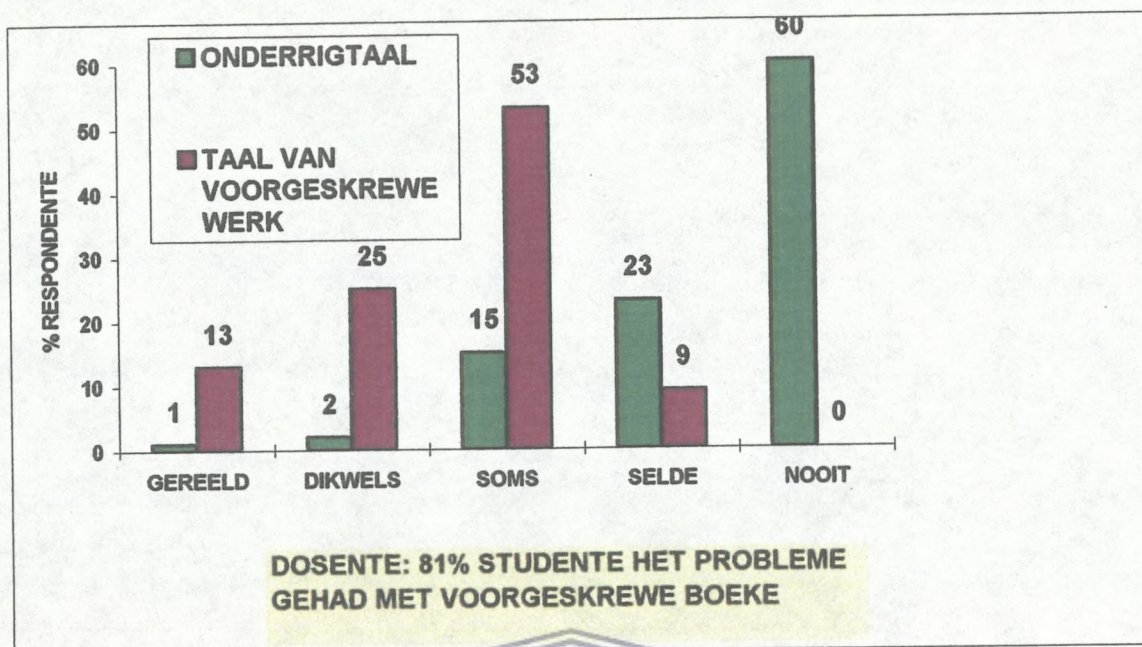
### **6.2.2 Taal as 'n faktor in die onderrig/leerproses**

Daar is reeds onder figuur 6.1 aangedui dat die meerderheid (264 of 64%) studentverpleegkundiges hulle onderrig in Afrikaans ontvang en dat 'n groter persentasie nie-Engelssprekende studente hulle onderrig in Engels ontvang.

Weens die feit dat nie-eerste taal onderrig die leerproses van studente kan beïnvloed, is daar twee vrae in die vraelys ingesluit om te bepaal of studente probleme ervaar met die onderrigtaal en met die taal van voorgeskrewe boeke. Hierdie data word in figuur 6.6 aangebied.



**FIGUUR 6.6 PROBLEME VERBANDHOUDEND TOT TAAL**



Alhoewel slegs 71 (18%) van die studente aangedui het dat hulle probleme met die onderrigmedium ervaar het, het 370 (91%) aangedui dat hulle probleme met die voorgeskrewe boeke ervaar. Dieselfde mening word gehandhaaf deur die verpleegdosente waar 22 (81%) aangedui het dat studente wel probleme met die voorgeskrewe boeke het.

Met verwysing na die studentverpleegkundiges se kommentaar aangaande die aard van hul probleme met voorgeskrewe boeke blyk dit uit 'n ontleding van die kwalitatiewe data dat 182 (74%) studente (N=246) met Engelse literatuur probleme ervaar.

Spesifieke probleme wat identifiseer is hou verband met die volgende:

- ▶ die skryfstyl en taalgebruik van die outeurs (86 of 35%);
- ▶ die vakterminologie en/of 'n beperkte woordeskat (51 of 21%).



Ander faktore wat 'n rol speel sluit in die ingesteldheid van die studente, oneffektiewe leesmetodes en die feit dat studente die voorgeskrewe boeke vertaal.

Die volgende aanhalings dien ter stawing van die bogenoemde:

*Ek is Afrikaanssprekend, kry lesings in Afrikaans en dit is gevolglik moeilik om die voorgeskrewe Engelse boek te gebruik (Derdejaar student).*

*Daar word Engelse woorde gebruik wat ek nie eens weet bestaan nie, vir woorde wat eintlik 'n baie eenvoudige betekenis het (Tweedejaar student).*

*Ek haat Engelse boeke. Dit is seker "all in the mind" (Eerstejaar student).*

*Sometimes a very simple idea is hidden behind a long story (Vierdejaar student).*

*I have to read sentences over-and-over again before I understand the technical difficult terminology - frustrates me (Eerstejaar student)*

Die bogenoemde probleme stem ooreen met die tipiese leesprobleme wat deur Greyling en Joubert (1989:120-122) en ander outeurs identifiseer is (vergelyk afdeling 3.3.2.3). In hierdie verband word spesifiek verwys na probleme soos 'n gebrekkige woordeskat, gebrekkige gebruik van sinne en paragraaf organisering, gebrekkige gespesialiseerde woordeskat en die onvermoë om te lees in gedagte eenhede.

Dit kom dus voor asof die studente, weens 'n gebrekkige woordeskat elke woord wil lees en gevolglik nie die teks verstaan nie, omrede hul hulself oorlaai met visuele inligting (vergelyk afdeling 3.3.2.2).

Nie-Afrikaanssprekende studentverpleegkundiges het aangedui dat hulle ook probleme ervaar met Afrikaanse literatuur.

Met verwysing na die vertaling van voorgeskrewe boeke (70 of 28%), blyk dit dat studente nie altyd korrek vertaal nie en die resultaat "*soms 'n heeltemal verkeerde vertolking van die teksboek*" is (Dosent respons).

Die tyd wat studente gebruik om boeke te vertaal of om betekenis na te slaan het waarskynlik 'n negatiewe invloed op die studietyd en wel ten opsigte van die kwantiteit en die kwaliteit daarvan. Laasgenoemde mag dan juis aanleiding gee tot die memorisering van onsamehangende feite. "Studie" word dus voortgesit deur dieselfde oneffektiewe metodes en studievaardighede soos onder andere beskryf deur Buzan (1993:11) [vergelyk p1].

Hierdie verkeerde vertolkings moet noodwendig 'n remmende invloed hê op insigtelike leer en ook die studente se prestasie nadeling beïnvloed deurdat verkeerde inligting weer gegee word (vergelyk figuur 6.1:77).

Bogenoemde probleme wat deur studentverpleegkundiges en dosente geïdentifiseer is, moet in samehang met die data verbandhoudend tot die leesvaardighede interpreteer word.

Dit kom egter op hierdie stadium voor asof die onvermoë om voorgeskrewe werk te begryp voorts ook verband hou met 'n onvermoë om die outeur se organisering van die inhoud betekenisvol te interpreteer en die onvoldoende benutting van kontekstuele riglyne. Hierdie faktore is ook beskryf deur onder andere, Greyling en Joubert (1989:120-122) en Maxwell (1981:269/273-274), en bevestig weer die feit dat leesvaardighede onlosmaaklik verbonde is aan, en gebaseer is op, 'n grondige taalkennis (vergelyk afdeling 3.3.2).

Die vrae kan gevra word: hoe word hierdie probleme aangespreek indien wel? Word daar voldoende aandag geskenk aan die hoeveelheid leeswerk in terme van die tyd beskikbaar vir studie? In welke mate figureer die moeilikheidsgraad en die konseptuele kompleksiteit as kriteria tydens die keuring van voorgeskrewe boeke asook wanneer opdragte in verband met leeswerk/naslaanwerk/ gegee word? (vergelyk afdeling 3.3.2.5:37-38).

Voorts dui die data verkry uit die response van die dosente dat die verpleegdosente:

- ▶ begrip het en 'n sensitiwiteit openbaar vir die studente se probleme met die taal van voorgeskrewe boeke;
- ▶ bewus is van die negatiewe ingesteldheid teenoor Engelse literatuur.

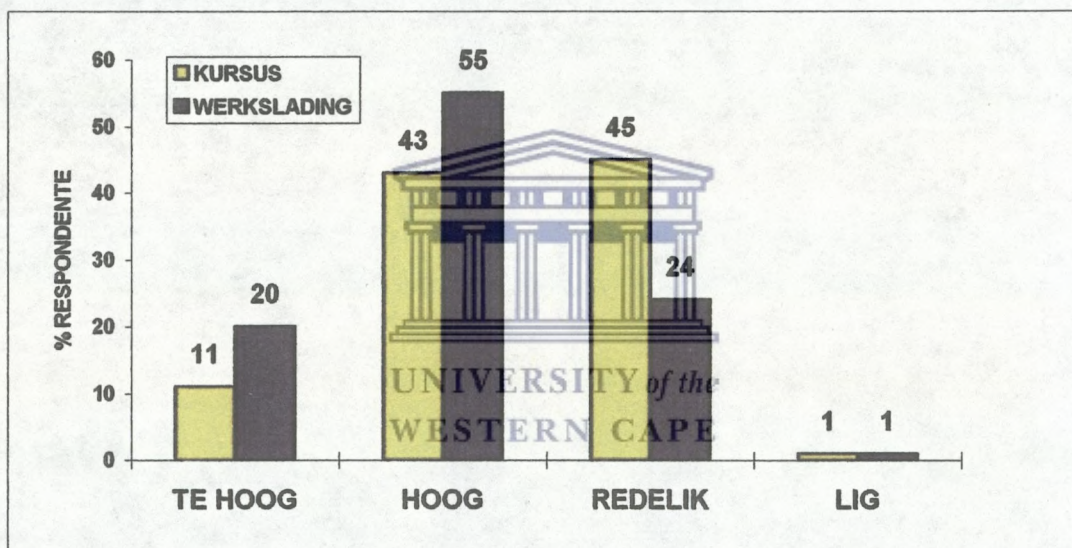


Die probleme wat studente met die voorgeskrewe literatuur ervaar sal weer ter sprake kom wanneer die resultate in verband met die studente se leesvaardighede aangebied en interpreteer word.

### 6.2.3 Evaluering van die kursus

Studente is versoek om die standaard (moeilikhedsgraad) en die werklading van die kursus te evalueer. Die data wat in hierdie verband versamel is verskyn in figuur 6.7.

**FIGUUR 6.7 DIE STANDAARD EN MOEILIKHEIDSGRAAD VAN DIE KURSUS**



Volgens bostaande resultate blyk dit dat, alhoewel 219 (54%) van die student-verpleegkundiges van mening is dat die standaard van die kursus hoog tot te hoog is, 305 (75%) van die studente die werklading as hoog tot te hoog ag. In hierdie verband is 82 (20%) van mening dat die kursus se werklading te hoog is.

Met verwysing na die werklading verskil die resultate van hierdie studie met die van Schultz (1985:137) wat tydens 'n studie in verband met die sielkundige behoeftes van studentverpleegkundiges verbonde aan 'n verplegingskollege in die eertydse Transvaal,



gevind het dat net 52% (130) respondente die werklading as hoog tot te hoog beoordeel.

Redes vir hierdie verskille mag verband hou met een of meer van die volgende faktore:

- ▶ omvattende kurrikulumveranderinge wat sedert 1985 geïmplementeer is;
- ▶ verskille in die eienskappe en samestelling van die onderskeie populasies en respondente.

Die implikasies van die bevindinge van hierdie studie is verreikend aangesien kursusse met hoë werkladings 'n reprodktiewe leeroriëntasie bevorder, soos beskryf deur Behr et al (1986:63); Buzan (1993:1) asook Schaap en Buys (1995:132) [vergelyk afdeling 2.2.4].

Voorts word die gevolge van 'n hoë werklading verder illustreer deur die bevinding van Esterhuizen (1989:72-73) tydens 'n ondersoek by 'n verplegingskollege waarby eerste- en derde jaar studente betrek was. Tydens laasgenoemde studie het 42,6% van die respondente aangedui dat hulle nie ten gunste is van meer selfstudieperiodes nie juis vanweë 'n te hoë teoretiese werklading.

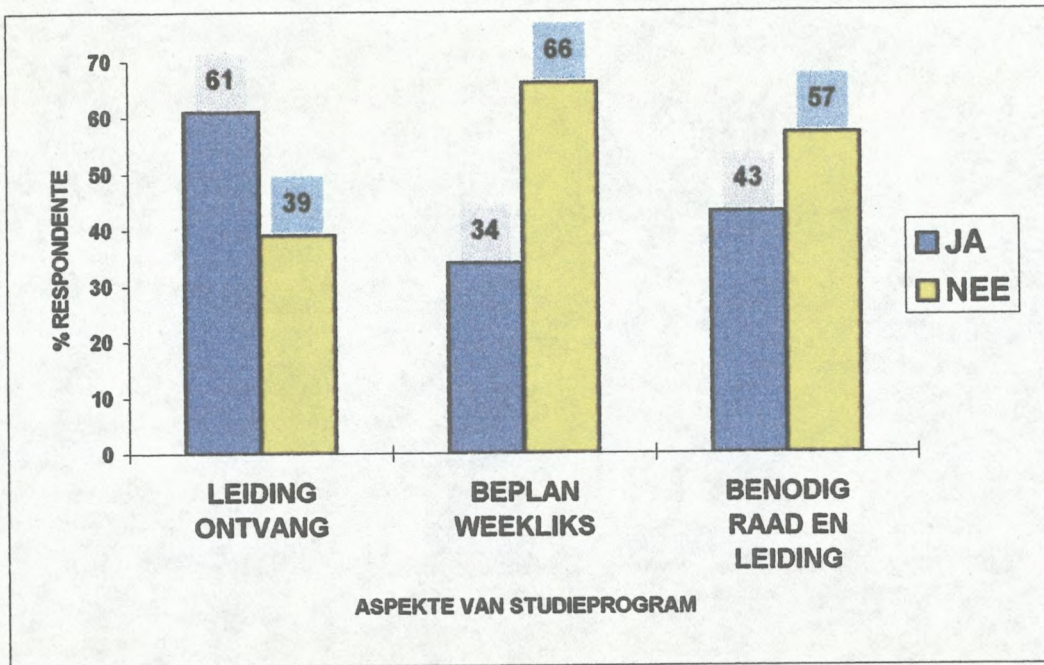


#### **6.2.4 Die beplanning van 'n studieprogram**

In dié verband is aandag geskenk aan die volgende aangeleenthede: leiding ontvang, leiding benodig en weeklikse beplanning.



**FIGUUR 6.8 FASETTE VAN DIE BEPLANNING VAN 'N STUDIEPROGRAM**



Uit die gegewens in figuur 6.8 blyk dit dat, alhoewel 23 (85%) van die dosentrespondente aangedui het dat hulle wel leiding gee in die beplanning van studieprogramme, net 250 (61%) van die studentverpleegkundiges aangedui het dat hulle wel leiding in die verband ontvang het. Bykans 40% (158) van die studente het volgens hul eie mening nie leiding ontvang nie. Die redes hiervoor kan wees dat studente wel leiding ontvang het, maar dit nie as sulks beleef het nie, of vanweë leemtes in die aanbieding van die leiding. Leemtes blyk duidelik uit die kwalitatiewe data wat versamel is aangaande die leiding wat verskaf word. In die verband het 11 (42%; N=26 van die dosente) aangedui dat leiding alleenlik op versoek verskaf word, of waar probleme geïdentifiseer is of by die aanvang van die module.

Volgens hierdie resultate is dit merkwaardig dat, alhoewel 61% van die studente aangedui het dat hulle wel leiding ontvang het, 270 (66%) aangetoon het dat hulle nie hul aktiwiteite op 'n weeklikse basis beplan nie. Hierdie bevinding stem ooreen met die navorsingsresultate van Bouwer (1985) onder studentverpleegkundiges in Transvaal (nou Gauteng). Hierdie navorser het tydens 'n studie, met betrekking tot die verantwoordelikhede van die verpleegonderwysdosent vanuit 'n andragogiese perspektief, bevind dat slegs 17% (30) van die studenteverpleegkundiges volgens 'n studierooster studeer.



Voorts blyk dit uit figuur 6.8 dat 117 (43%) van die studente aangedui het dat hulle leiding en raad benodig om 'n effektiewe studieprogram te beplan.

In hierdie verband het studente, wat wel 'n behoefte aan meer leiding het, dan ook verwys na die bykomende eise wat aan hulle gestel word in tersiêre onderwys en die behoefte aan meer effektiewe benutting van tyd ten einde 'n meer gebalanseerde lewe te kan lei. Genoemde faktore is tydens die literatuurstudie identifiseer as deel van die eksterne akademiese faktore wat bydra tot leerprobleme in tersiêre onderwys (vergelyk afdeling 2.2.2.2).

*Omdat die werklading groter is as wat dit op skool was dink ek advies ... sal welkom wees (Eerstejaar student).*

*At the moment I always seem to be running out of time and never getting to do all the things I need to (Eerstejaar student).*

Bostaande aanhalings stem ooreen met die standpunt van Cunningham (1993:34-34), naamlik dat studentverpleegkundiges probleme ervaar om die groot hoeveelheid werk te kan hanteer (vergelyk afdeling 2.5).



Die volgende kommentaar van studente ten opsigte van hierdie aangeleentheid is insiggewend:

*Ek studeer beter onder druk (Vierdejaar student).*

*I can't plan my weekly programme because I don't have time (Tweedejaar student).*

*I find it better to study without a programme because a programme sometimes put (sic) extra pressure on me (Vierdejaar student).*

*I am adult enough. I don't need guidance (Derdejaar student).*

Dit kom dus voor asof daar voorts ook 'n gebrek aan insig bestaan oor die voordele verbonde aan deeglike beplanning, vir effektiewe tydbenutting. Gesien in lig van die feit dat die

meerderheid van studente die kursuswerklading as hoog beskou, is dit kommerwekkend, want die beplanning van studie is 'n essensiële vereiste vir effektiewe studie (vergelyk figure 6.7 en 2.2).

### 6.2.5 Notavaardighede

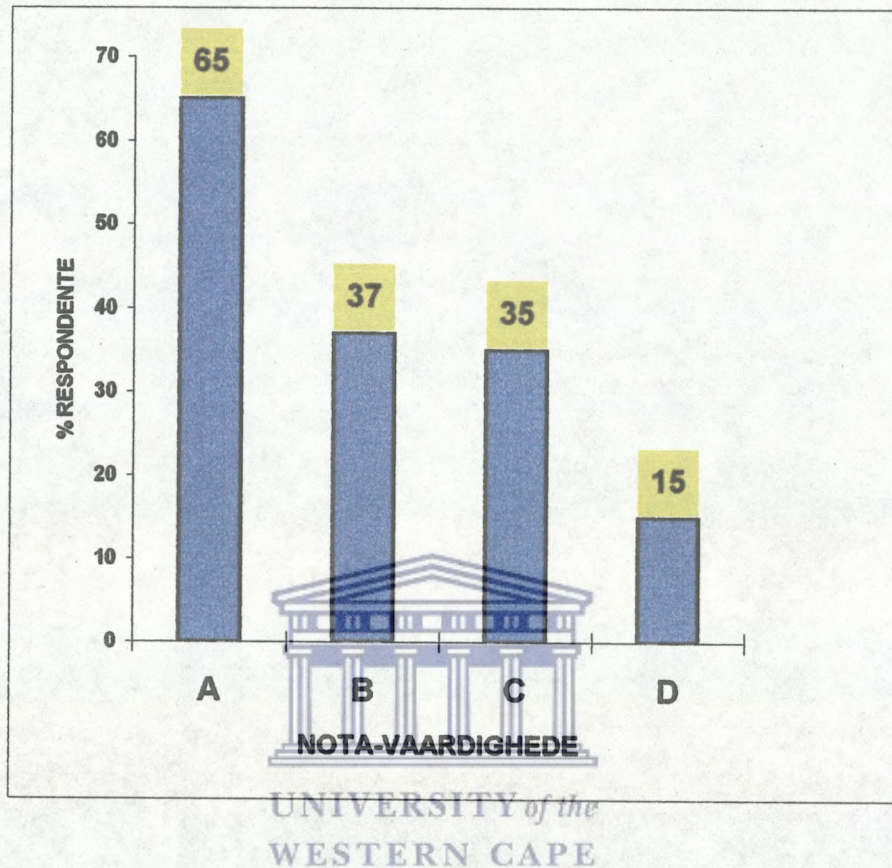
Met verwysing na die neem van klasnotas is data aangaande die volgende versamel:

- ▶ voorbereiding vir lesings;
- ▶ leiding ontvang met betrekking tot die neem van notas;
- ▶ probleme ervaar met die neem van notas;
- ▶ afronding van notas na afloop van lesings;
- ▶ benutting van notas tydens voorbereiding vir toetse en eksamens.





**FIGUUR 6.9 METODEDES WAARVOLGENS STUDENTE VOORBEREI VIR LESINGS IN VERBAND MET DIE NEEM VAN NOTAS**



Sleutel:

- A: Lees voorgeskrewe werk
- B: Hersien vorige dag se werk
- C: Herroep alle vorige leer wat verband hou met die onderwerp
- D: Ander.

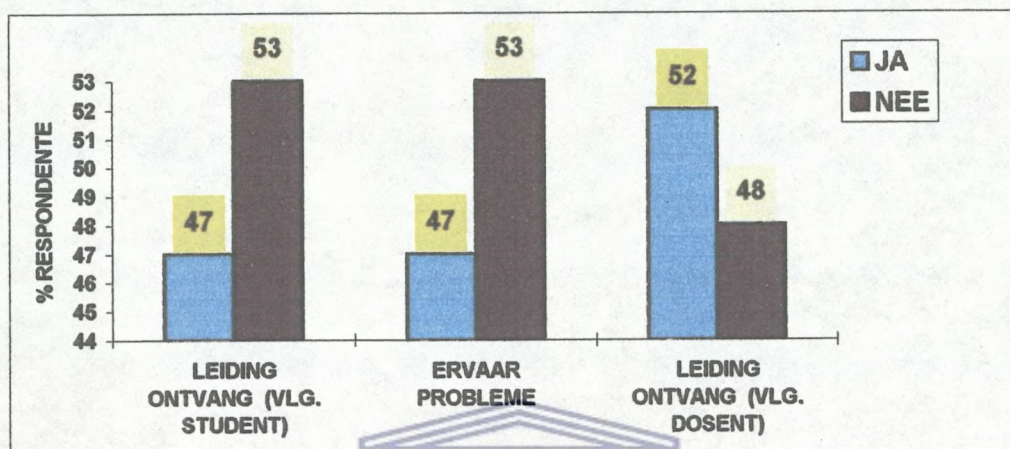
Uit die gegewens in Figuur 6.9 blyk dit dat 264 (65%) van die studente hulle voorgeskrewe werk deurlees ter voorbereiding vir lesings. Alhoewel dit verblydend is, dui dit steeds op beperkte voorbereiding aangesien slegs 149 (37%) en 143 (35%) onderskeidelik poog om verbandlegging met vorige werk te verkry, hetsy deur die vorige dag se werk te hersien of alle vorige werk wat verband hou met die tema te herroep (vergeelyk afdeling 3.3.3.4).

Hierdie gebrek aan voorbereiding bemoeilik die student se taak wanneer notas tydens lesings



gemaak moet word en beïnvloed die kwaliteit van die student se notas. Dit mag ook 'n beperkende invloed op die student se deelname in die klas hê, soos beskryf deur Freeman (1989:42) [vergeelyk afdeling 3.3.1].

**FIGUUR 6.10 LEIDING MET BETREKKING TOT DIE NEEM VAN NOTAS**



Volgens die inligting in figuur 6.10 blyk dit dat 193 (47%) studentverpleegkundiges wel leiding in die neem van notas ontvang het. Dit stem ooreen met die dosente waar 12 (48%) aangedui het dat hulle wel leiding in die verband verskaf. Dit is egter kommerwekkend dat 15 (52%) van die dosente nie aandag aan hierdie vaardigheid skenk nie, veral gesien in die lig dat 200 (49%) van die studente probleme ervaar met die neem van notas tydens lesings.

Studente wat wel probleme met die neem van notas ervaar is versoek om kommentaar in dié verband te lewer. Uit 'n moontlike 200 response het 172 op die vraag gerespondeer, waarvan 2 ontoepaslike response was. Die response is in twee kategorieë geklassifiseer, synde probleme te make met die neem van notas te wyte aan eksterne faktore en probleme te wyte aan studentverwante faktore.



► **Die neem van notas: Probleme te wyte aan eksterne faktore**

In die verband het 100 (59%) (N=170) van die studentverpleegkundiges aangedui dat die tempo van aanbieding en die aanbiedingstyl probleme veroorsaak. Die volgende is tiperend van die kommentaar:

*Soms is die dosent haastig en werk word vinnig afgejaag en nie verduidelik nie (Derdejaar student).*

*Daar is afdwaling van die onderwerp (Derdejaar student).*

*Sometimes the lectures are unclear or in my opinion poorly presented. I am not sure what to write, because I'm uncertain as to what they are saying (Derdejaar student).*

Dit is egter nie moontlik, om binne die bestek van hierdie studie, te bepaal of die aanbiedingstempo wel te vinnig is al dan nie. Dit mag wees dat studentverpleegkundiges nie kennis dra van die gepaste tegnieke om notas te neem nie en dan van die dosent verwag om te dikteer. Terselfdertyd skyn dit ook dat dosente nie altyd geleenthede vir leiding in die laasgenoemde verband voldoende benut nie, soos implisiet in die volgende opmerkings:

*Die dosent gee nie tyd om notas te neem nie en sê ons moet notas neem as hulle klaar is en dan is daar nie tyd nie (Tweedejaar student).*

*Jy word aangejaag om te skryf en neem niks in nie (Derdejaar student).*

*If overheads are used it is impossible to write these down and listen to the tutor at the same time (Derdejaar student).*

Indien dosente fotostate maak van die transparante en dit beskikbaar stel aan studente by aanvang van die lesing kan, veral die stadige student, gehelp word met die neem van notas. Hierdie fotostate voorsien die student dan van 'n basiese raamwerk, sodat sy/hy slegs aanvullende aantekeninge hoef te maak.

Die bogaande resultate bevestig weereens die feit dat lesinglokaalpraktyke mag bydra tot die probleme wat studente met leer ervaar (Entwistle 1987:109; Esterhuizen 1989:36, Jiya 1993:82) [vergelyk afdeling 2.2.2.3].



► **Die neem van notas: Probleme te wyte aan studentverwante faktore**

'n Verskeidenheid van redes, wat dui op 'n gebrek aan die nodige vaardighede is deur 61 (36%) van die studente (N=170) geïdentifiseer. Die volgende aanhalings word aangebied ter staving van die laasgenoemde aangeleentheid:

*Kan nie skryf en luister nie (Derdejaar student).*

*Ek is nooit geleer hoe om notas tydens lesingaanbiedings te neem nie (Derdejaar student).*

*Weet nie hoe om net die belangrikste feite te noteer nie (Eerstejaar student).*

Ander redes (9 of 5%) wat die neem van notas beïnvloed is: verveling, gebrek aan belangstelling, verlies aan konsentrasie en die persepsie dat studente nie notas mag neem nie.

Dit is kommerwekkend dat daar by sommige studente, alhoewel 'n skrale minderheid, die persepsie bestaan dat dosente die neem van notas afkeur. Hierdie wanopvatting van sommige van die studente kan hul persepsies ten opsigte van luister na aanbiedings beïnvloed (vergelyk afdeling 2.2.2.3.). Die volgende aanhalings dien as voorbeelde in bogenoemde verband:



*Die dosent hou jou dop (Eerstejaar student).*

*Sometimes the lecturer want (sic) you to listen, because when you write while she is talking you are disturbing her (Derdejaar student).*

*Daar word meer klem gelê op lesaanbiedings as die neem van aantekeninge (Derdejaar student).*

Dit is egter noodsaaklik om kennis te neem van die inherente subjektiewe aard van die bogenoemde kommentaar alvorens die ooglopende betekenis van die aanhalings as 'n gegewe aanvaar word. In hierdie verband word verwys na die volgende:

- Die nie-verbale gedrag van studente tydens lesaanbiedings vorm deel van die terugvoer waarop 'n ervare dosent reageer. Indien die kommentaar van die studente

vanuit hierdie perspektief interpreteer word, kan dit wees dat die dosent juis die studente se betrokkenheid by die onderriggebeure deur middel van waarneming ("dop hou") evalueer. Die negatiewe konnotasie, wat deur studente aan die gedrag van die dosent geheg word, verval dan.

- Die dosent fokus tydens lesaanbiedings op die verduideliking van spesifieke inhoud van die kurrikulum en onderrigaktiwiteite word rondom hierdie doel beplan. Vanuit hierdie perspektief, vorm die neem van notas deur studente nie deel van die onderrigbeplanning en -aanbieding nie.

Dit mag wees dat in sekere gevalle die heersende onderwysbenadering steeds onderriggesentreerd is, in stede van leergesentreerd, en te veel inligting te vinnig oorgedra word. Voorts mag dit wees dat die subjektiewe data ooreenstem met die bevindinge van Gwele en Uys (1995:9) met verwysing na oordosering en 'n vol en rigiede kurrikulum (vergelyk afdeling 2.3).



Dit is egter nie moontlik om met behulp van die data wat deur hierdie studie versamel is, 'n finale gevolgtrekking in die verband te maak nie.

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

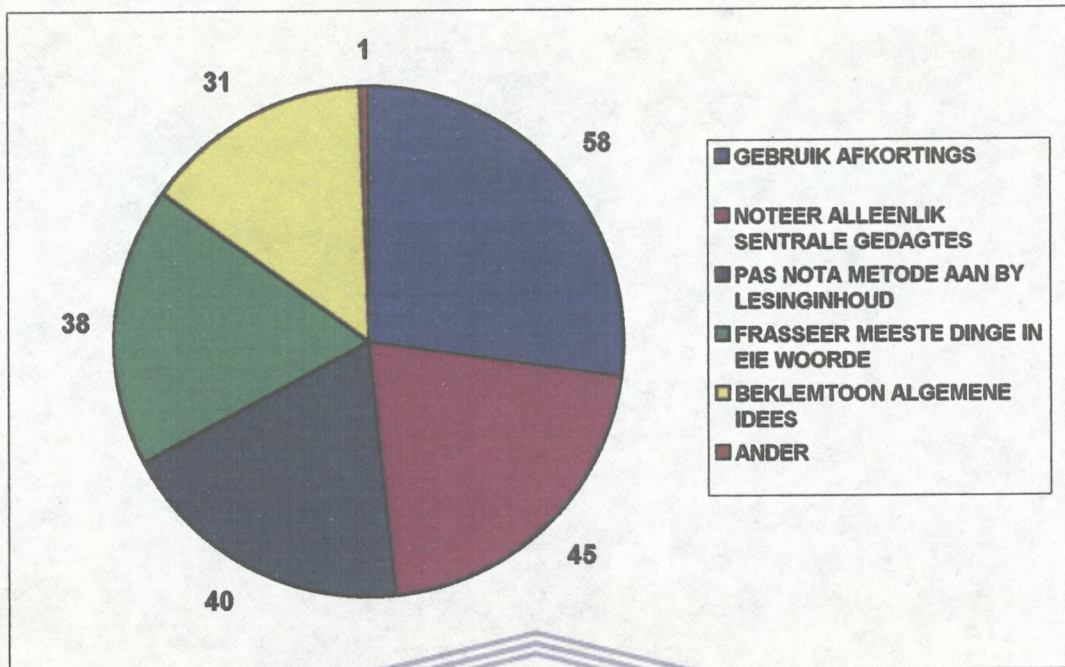
Hierdie resultate hou egter moontlik ook verband met Cunningham (1993:34-35) se standpunt ten opsigte van die onvermoë van studentverpleegkundiges om krities te luister en notas te neem (verwys afdeling 2.5).

Met verwysing na spesifieke tegnieke en vaardighede van studente, verbandhoudend tot die neem van notas, is data versamel rakende twee fases in die proses van die ontwikkeling van effektiewe notas, naamlik aktiwiteite tydens lesings en onmiddellik daarna.

Hierdie resultate word aangebied in figuur 6.11.



**FIGUUR 6.11 NOTAVAARDIGHEDE: TEGNIEKE BENUT TYDENS LESAANBIEDINGS**



Volgens bostaande resultate het 235 (58%) van die studente aangedui dat hulle van afkortings gebruik maak.



Die meerderheid 245 (60%) pas egter nie die notametode by die lesinginhoud aan nie. 'n Skrale minderheid 125 (31%) beklemtoon algemene idees en slegs 183 (45%) noteer sentrale gedagtes.

Voorafgaande resultate impliseer dat studente uitgebreide notas wil maak en waarskynlik ook die lesings woord vir woord wil noteer. Die oorsake van studente se probleme soos reeds bespreek (vergelyk figuur 6.10), mag dan juis hieraan toegeskryf word in stede van uitsluitlik aan die aanbiedingstempo.

Hierdie tendense moet noodwendig 'n uitwerking hê op die kwaliteit van studente se betrokkenheid by die onderrig-leerproses, asook op die mate van aktiewe deelname aan die onderriggebeure binne groepsverband. Dit is voorts te betwyfel of hierdie notas van studente voldoen aan die vereistes vir effektiewe notas, soos geïdentifiseer deur Dunleavy (1986:38-



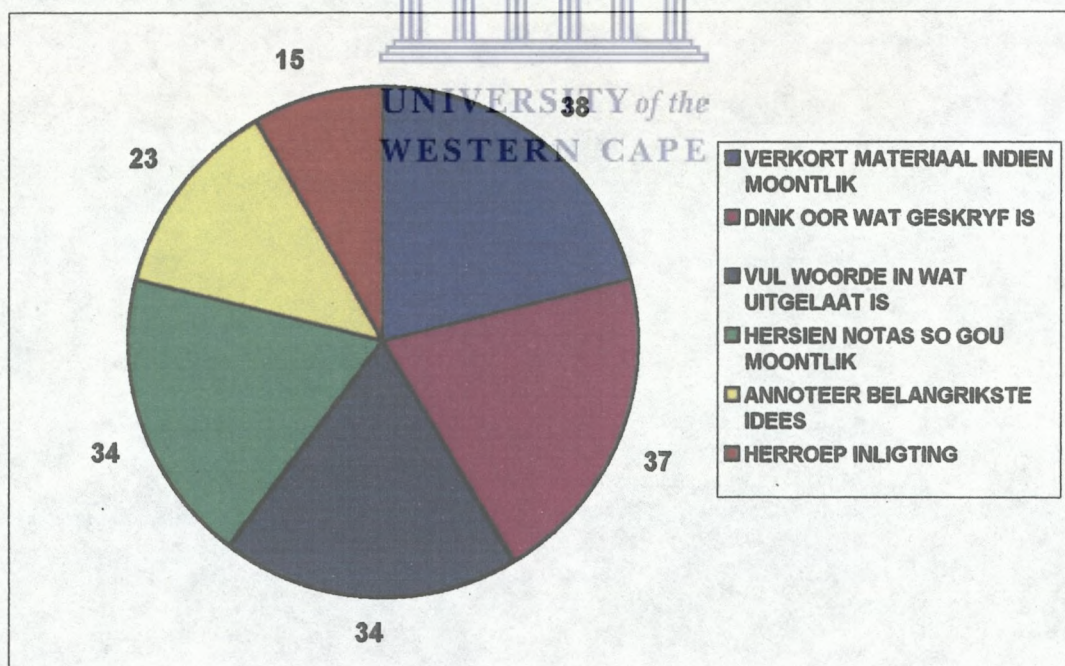
41) en Freeman (1989:43) [vergelyk afdeling 3.3.3.2].

Uit bogaande gegewens blyk dit dat studente oor 'n baie beperkte repertoire van vaardighede beskik in die neem van notas tydens lesings.

Hierdie resultate mag verband hou met Bouwer (1985:37-38) se bevindings dat 5% geen notas afneem tydens lesings nie en 24% respondente soms notas afneem. Aangesien die genoemde navorser nie data versamel het oor die redes waarom studente slegs soms of nooit notas afneem nie, kan die data nie direk korreleer word met die resultate van hierdie studie nie.

Dit is egter noodsaaklik dat dosente bewus moet wees van die probleme wat studente ervaar met die neem van notas en deur die voorsiening van 'n raamwerk, bv. fotostate van transparante, die studente se betrokkenheid by lesinglokaalaktiwiteite bevorder.

**FIGUUR 6.12 DIE AFRONDING VAN NOTAS**



Volgens die gegewens in figuur 6.12 blyk dit dat minder as 40% van die studentverpleegkundiges na afloop van die lesings hul notas afrond deur die notas verder op



te som (slegs 154 of 38%); of ontbrekende woorde in te vul (140 of 34%). Slegs 139 (34%) van die studente het aangedui dat hulle hul notas hersien en 'n skrale 62 (15%) herroep die inligting. Desnieteenstaande het 364 (89%) aangedui dat hulle, hul eie notas gebruik tydens die voorbereiding vir toetse en eksamens. Oor die effek hiervan op hulle prestasie kan alleenlik bespiegel word, aangesien hierdie afrondingsfase juis ook gerig moet wees op die kondensering van die inhoud en gepaard moet gaan met herroeping en refleksie. Gedurende hierdie proses van afronding behoort studente dan ook die notas te herorganiseer (indien nodig) ooreenkomstig die wyse waarop die student leer (vergelyk 3.3.4.3).

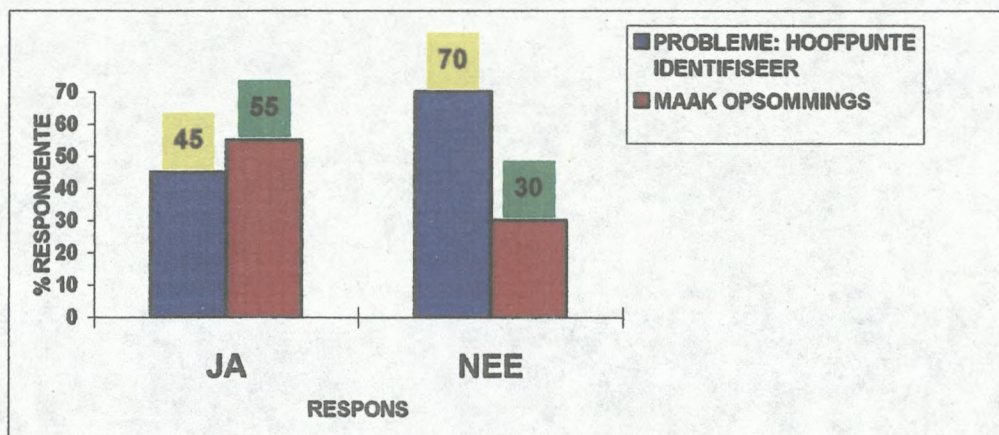
Indien studente egter oor die fotostate beskik soos vermeld onder 6.11, mag dit van hulp wees tydens die afronding van hul notas en moontlik ook as motivering dien om wel aandag te skenk aan die spoedige hersiening van die werk.

#### 6.2.6 Leesvaardighede

Vrae in dié verband het gefokus op die vermoëns van studente om leesmateriaal te kan kondenseer, spesifieke aktiwiteite tydens lees en oorsigleestegnieke.



**FIGUUR 6.13 LEESVAARDIGHEID: VERBANDSOEKING EN KONDENSERING**



Volgens die gegewens in figuur 6.13 ervaar 182 (45%) van die studente probleme om die hoofpunte in studiemateriaal te identifiseer. Daarteenoor het 120 (30%) aangedui dat hulle nie in staat is om herhalende idees te identifiseer (opsommings maak) en te integreer tot een



idee of gedagte nie. Laasgenoemde groep (30%) sluit 19 (5%) in wat kategoriees negatief respondeer het, asook 101 (25%) wat aangedui het dat hulle onseker is of hulle wel oor hierdie vaardigheid beskik en waarskynlik op 'n negatiewe respons dui.

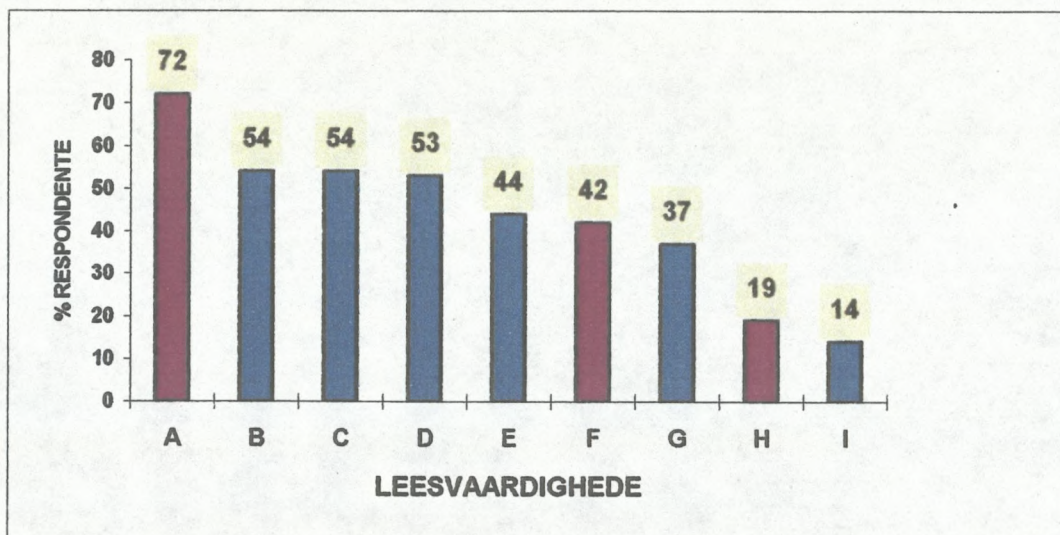
Bo- en behalwe die feit dat bogenoemde probleme moontlik aan die hand van 'n nie-kritiese of nie-vraagstellende benadering tot lees verklaar kan word, moet probleme met die taal van bronne, soos beskryf onder figuur 6.6, ook in ag geneem word. In laasgenoemde verband word verwys na die standpunt van Gilles en Bixby (1989:22) en Greyling en Joubert (1989:22) in verband met die interafhanklikheid tussen die dekodeeringsfase van lees en die begripsfase (vergelyk afdeling 3.3.2.2).

Studente wat probleme ervaar met die identifisering en onderskeiding tussen hoofgedagtes en ondersteunende feite mag probleme ervaar om verwantskappe in te sien, omrede die onderskeie feite gevolglik nie deur logiese gedagtegang aan mekaar gekoppel kan word nie. Laasgenoemde sal noodwendig die studente se vermoë tot die strukturering en herstrukturering van die inhoud beïnvloed (vergelyk afdeling 3.2.2 en sien kommentaar van dosent p85).



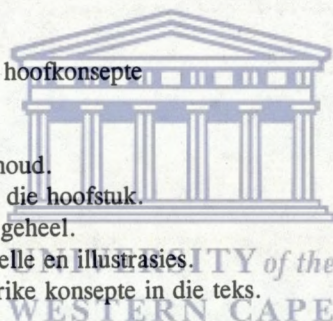


FIGUUR 6.14. AKTIWITEITE TYDENS LEES



Sleutel:

- A: Onderstreep om te onderskei tussen hoofkonsepte  
B: Dink oor wat gelees is.  
C: Noteer ingewikkelde terminologie  
D: Maak notas/opsommings van die inhoud.  
E: Lees opsommings aan die einde van die hoofstuk.  
F: Herorganiseer inhoud in 'n sinvolle geheel.  
G: Bestudeer diagramme, grafieke, tabelle en illustrasies.  
H: Formuleer vrae gebaseer op belangrike konsepte in die teks.  
I: Annoteer terwyl u lees.



Alhoewel > 50% van die respondente dink oor wat gelees word, moeilike terme noteer en notas maak is daar slegs 79 (19%) wat vrae formuleer, en 17 (42%) wat die inhoud herorganiseer op 'n sinvolle wyse. Sonder laasgenoemde twee kritiese aktiwiteite kan insigtelike lees nouliks plaasvind en sal studente probleme ervaar om die inligting weer te gee en te benut aangesien internalisering van hierdie inligting belemmer word, deurdat dit "iemand anders se idees en gedagtes bly" (vergeelyk afdeling 3.3.2.4).

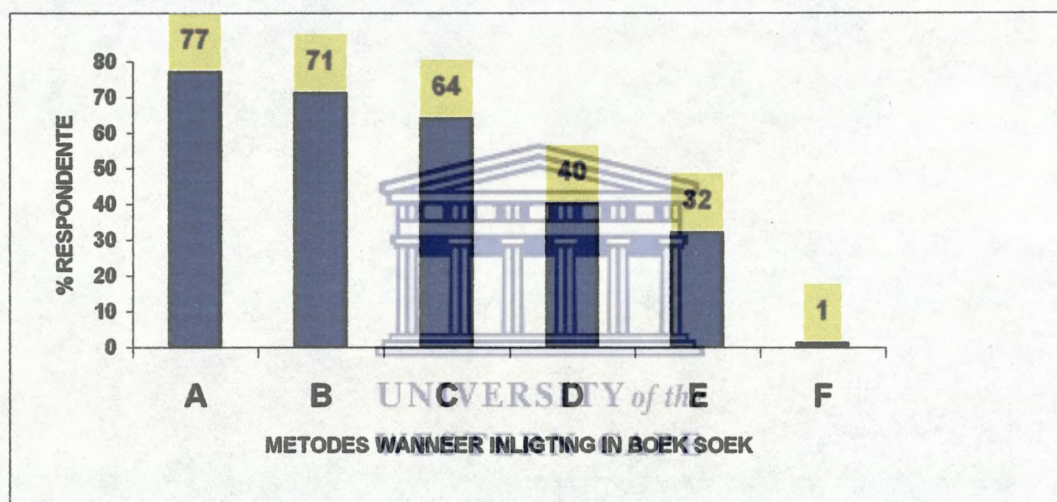
Die resultate in figuur 6.14 dui daarop dat grafieke, diagramme en tabelle deur die meerderheid van die studente ignoreer word aangesien slegs 151 (37%) aangetoon het dat inligting in hierdie formaat bestudeer word. Tydens die bestudering van die literatuur is die



onvermoë van studente om prent- en getabuleerde materiaal te gebruik dan ook as een van die tipiese probleme wat studente ervaar, geïdentifiseer (vergelyk afdeling 3.3.2.3).

Die waarde van opsommings aan die einde van 'n hoofstuk om 'n oorsig van die belangrikste konsepte en idees te verkry word skynbaar ook nie deur studente beseef nie, aangesien slegs 181 (44%) hierdie opsommings benut. Die meerderheid (56%) van die studentverpleegkundiges poog dus nie om eers deur middel van hierdie metode van verkenlees, 'n oorsig oor die teks te kry voordat die betrokke materiaal in diepte gelees/bestudeer word nie. Dit mag ook 'n aanduiding wees dat studente "alles wil lees" (vergelyk afdeling 3.2.5.2).

**FIGUUR 6.15 BENUTTING VAN OORSIGTEGNIKE.**



Sleutel:

A: Lees inhoudsopgawe.

B: Benut indeks.

C: Lees opskrifte en subhoofde.

D: Lees opsommings aan die einde van hoofstukke.

E: Probeer om antwoorde te vind op vrae wat deur die student self gestel is.

Met verwysing na die gegewens in bostaande grafiek blyk dit dat meer as 70% van die studente spesifieke inligting soek deur van die inhoudsopgawe en die indeks gebruik te maak.

Slegs 130 (32%) probeer egter antwoorde te vind op spesifieke vrae en net 156 (40%) lees die opsommings aan die einde van hoofstukke. Waardevolle inligting kan dus so gemis word aangesien opskrifte en subhoofde nie noodwendig 'n aanduiding bevat ten opsigte van die



toepaslikheid van die betrokke deel nie.

Die data wat versamel is ten opsigte van leesvaardighede impliseer dat studente 'n wesentliche behoefte het aan die ontwikkeling van genoemde vaardighede. Hierdie bevinding stem skynbaar ooreen met dié van Naidoo (1995:69) tydens 'n ondersoek na die behoeftes van eerstejaar studente verbonde aan die UWK. In laasgenoemde studie het 57,2% van die studente aangedui dat hulle 'n matige tot groot behoefte ervaar met betrekking tot die verbetering van hul leesvaardighede.

Die meerderheid (25 of 93%; N=27) van die dosentrespondente is dan ook van mening dat gebrekkige leesvaardighede van studente hul akademiese prestasie beïnvloed.

Die dosent het 'n belangrike funksie om te vervul in die ontwikkeling van die studente se leesvaardighede en inligtingsvaardighede. Laasgenoemde vereis onder andere deeglike besinning alvorens opdragte aan studente gegee word met verwysing na leeswerk of naslaanwerk. Die voorgeskrewe werke behoort op so 'n wyse aangewend en benut te word dat studente "geforseer" word om in die "teks rond te beweeg", met ander woorde die inhoud te herorganiseer; die kern feite te identifiseer en te assimileer en om ook die inligting in tabelle en grafieke te bestudeer. Die opdrag moet dus van so aard wees dat die klem/fokus eweredige versprei word tussen die HOE en die WAT. In hierdie verband kan studente moontlik van 'n raamwerk (*worksheet*) voorsien word wat as 'n riglyn dien vir die bepaalde leeswerk/naslaanwerk. Studente moet hulp ontvang om die outeur se organisering van die inhoud betekenisvol te interpreteer en die kontekstuele riglyne tot hul eie voordeel aan te wend (Boughey [Sa]:5) (vergelyk afdelings 3.2.2 en 3.2.4).

Dit is egter essensieël dat dosente in gedagte moet hou dat die verkryging van betekenis uit die teks van die student self moet kom (sy/haar eie verwysingsraamwerk). Deur dus bloot 'n aantal vrae aan die student te stel bevorder nie noodwendig begrip nie.

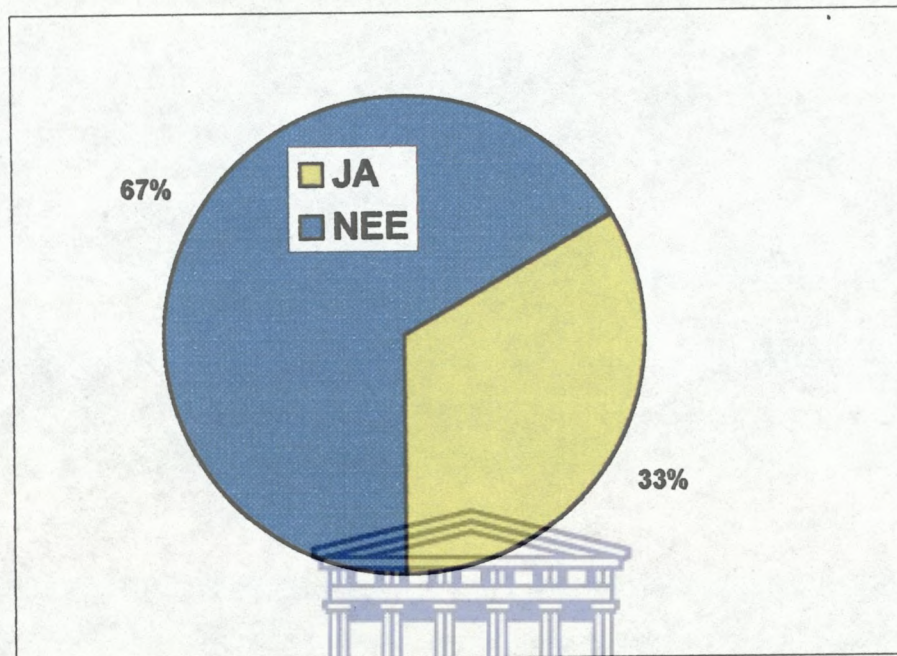
### **6.2.7 Biblioteekvaardighede**

In hierdie verband is aandag geskenk aan die volgende aangeleenthede: leiding ontvang met



betrekking tot biblioteekbenutting, die hoeveelheid tyd wat in die biblioteek spandeer word en die behoefte aan bykomende leiding in hierdie verband.

**FIGUUR 6.16 BIBLIOTEEKBENUTTING: LEIDING ONTVANG**



Volgens die gegewens in figuur 6.16 het 275 (67%) van die studentverpleegkundiges leiding ontvang ten opsigte van die benutting van die biblioteek, terwyl 25 (93%) van die dosente aangedui het dat hulle wel leiding in die verband verskaf. Hierteenoor het 189 (47%) van die studentverpleegkundiges aangedui dat hulle 'n behoefte aan meer leiding met betrekking tot die benutting van die biblioteek het.

Die teenstrydigheid tussen leiding ontvang en leiding gegee kan waarskynlik verklaar word aan die hand van die feit dat dosente en studente moontlik verskillende persepsies het oor leiding ten opsigte van biblioteekbenutting of weens leemtes in die bestaande leiding.

Dosente is versoek om hul response ten opsigte van die voorsiening van leiding in verband met biblioteekbenutting te beskryf. Die kwalitatiewe data het die volgende resultate gelever met betrekking tot die wyses waarop hierdie aangeleentheid aangespreek word: [N=25].



- ▶ tydens oriëntasie van die eerstejaar studente en met aanvang van blokperiodes (12 of 48%);
- ▶ die voorsiening van riglyne in studiehandleidings (2 of 8%);
- ▶ deur spesifieke leergeleenthede te voorsien (11 of 44%).

Uit bogenoemde data wil dit voorkom asof daar wel leemtes mag bestaan in die leiding wat studente ontvang met betrekking tot biblioteekbenutting in terme van deurlopende ondersteuning.

Studentverpleegkundiges is versoek om te motiveer waarom hulle meer leiding verlang al dan nie. Slegs 134 studente het hierdie vraag beantwoord. Veertien van die response was ontoepaslik en is nie gebruik vir die analise nie (N=120).

Met die verwerking van hierdie kwalitatiewe data blyk dit dat 58 (48%) van die studente van mening is dat hulle oor onvoldoende kennis beskik om die biblioteek ten volle te kan benut.



*Het net basiese riglyne ontvang, wil graag meer weet* (Eerstejaar student).

Na aanleiding van die kwalitatiewe data het 9% (11) van die studentverpleegkundiges aangedui het dat hulle nie verdere leiding in verband met biblioteekbenutting nodig nie en dat hulle die biblioteek baie min of nooit benut nie.

*All the notes you have is satisfied with all the work, so you don't really need a library, you have everything* (Eerstejaar student).

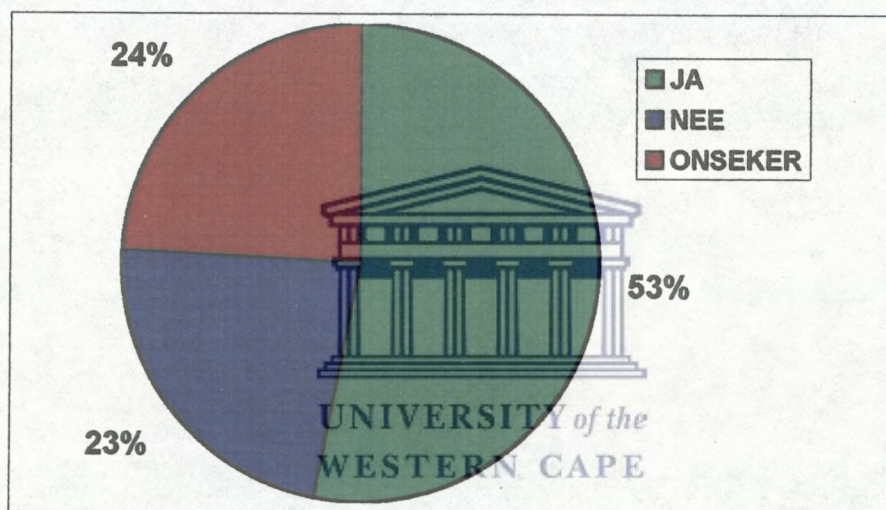
In hierdie verband word daar weer eens kennis geneem van die navorsing van Bower (1985:39). In laasgenoemde studie het 51% van die studente aangedui dat hulle die dosent steeds as die vernaamste bron van inligting sien. Sy is verder van mening dat biblioteekbenutting 'n aanduiding kan wees van die student se selfaktiwiteit en motivering.



Die bevindinge kan moontlik verder in perspektief gestel word deur in agneming van die bevindinge van Boshoff (1986:13), naamlik dat onderrigmetodes wat selfkiewiteit en onafhanklike leer bevorder, nie voldoende aandag geniet nie (vergeelyk afdeling 2.3.2).

Die gebrek aan effektiewe oorsigtegnieke mag voorts die effektiewe benutting van die biblioteek beïnvloed. In dié verband word verwys na die standpunt van Behrens (1991:126) dat SA skoolverlaters oor swak biblioteekgeletterheidsvaardighede (*information seeking habits*) beskik (vergeelyk afdeling 3.3.3.1).

**FIGUUR 6.17 MEER TYD BENODIG VIR BIBLIOTEEKBENUTTING**



Bostaande resultate dui aan dat die meerderheid van die studentverpleegkundiges, naamlik 217 (53%) meer tyd benodig vir onafhanklike selfstudie in die biblioteek.

Esterhuizen (1989:71-72) se bevindings tydens 'n ondersoek waarby eerste- en derdejaar studentverpleegkundiges verbonde aan 'n verplegingskollege in die Transvaal (nou Gauteng) betrek was, stem ooreen met die bevindings van hierdie studie. Tydens eersgenoemde studie was die meerderheid van die respondente, naamlik 54,1% van mening dat meer lesing periodes vervang moet word met tyd vir selfstudie.

Die resultate van hierdie studie verskil egter met die navorsingsresultate van Bouwer



(1985:49) waar slegs 37% (60) van die respondente van die dosente verwag om meer tyd vir selfstudie te gee en slegs 20% (51) aangedui het dat meer lesingperiodes met biblioteekperiodes vervang moet word.

Veranderlikes wat moontlik tot hierdie kontrasterende bevindinge aanleiding kon gee sluit die volgende in:

- ▶ kurrikulumwysiging wat gedurende die vorige dekade geïmplementeer is met 'n gepaardgaande klemverskuiwing in die onderwysbenadering vanaf 'n dosentgesentreerde na 'n meer studentgesentreerde benadering;
- ▶ verskille in die eienskappe van die teikengroep;
- ▶ verskille in die meetinstrumente.

Die resultate, soos weerspieël in Figuur 6.17, kan egter verder in perspektief geplaas word indien kennis geneem word van die huidige benutting van biblioteekgeriewe. In laasgenoemde verband het die oorgrote meerderheid van die studentrespondeente, naamlik 282 (69%), aangedui dat hulle minder as 1 uur per week in die biblioteek spandeer en 'n skrale minderheid (36 of 9%) 3 ure en meer per week in die biblioteek deurbring.

Met verwysing na biblioteekbenutting het Esterhuizen (1989:75) bevind dat die oorgrote meerderheid van die eerste- en derdejaar studentrespondeente verbonde aan 'n verplegingskollege in Gauteng, minimale tyd spandeer in die biblioteek, aangesien 37,6% aangedui het dat hulle dit glad nie benut nie en 50,8% minder as een uur per week in die biblioteek spandeer. Slegs 4,5% van die studentrespondeente het aangedui dat hulle meer as een uur per week in die biblioteek spandeer.

In dieselfde verband het Bouwer (1985:38) bevind dat 65% van die studentverpleegkundiges wat by haar studie betrek was 0-1 uur per maand in die biblioteek spandeer en 7% meer as 6 ure per maand.

Die toeganklikheid van die fasiliteit dra waarskynlik tot 'n groot mate by tot die mate waarin dit benutting word. Volgens die respons van die dosente betrokke by hierdie navorsing, is die kollegebiblioteek hoofsaaklik toeganklik tydens kollege ure (08H00-14H00) en net 2 (7%) van die respondente het aangetoon dat dit ook na-ure toeganklik is. Dit verklaar waarskynlik waarom slegs 33 (8%) van die studente aangedui het dat hulle die biblioteek dikwels benut tydens praktikaplasing, terwyl 148 (36%) dit selde of nooit benut en 86 (21%) alleenlik indien 'n direkte opdrag van die dosent ontvang is.

'n Verdere faktor wat biblioteekbenutting beïnvloed is die wyse waarop die biblioteek deur die dosent benut word om selfstudie, asook biblioteekbenutting en -geletterheid te bevorder. In die verband het slegs 7 (27%) van die dosente aangedui dat hul wel twee uur en meer/week toewys vir biblioteekbenutting. Alhoewel laasgenoemde die benutting van die biblioteek in terme van tyd beskikbaar aanspreek, dui dit nie noodwendig op effektiewe benutting van die biblioteek nie aangesien nie alle studente noodwendig weet hoe om inligting te bekom nie.



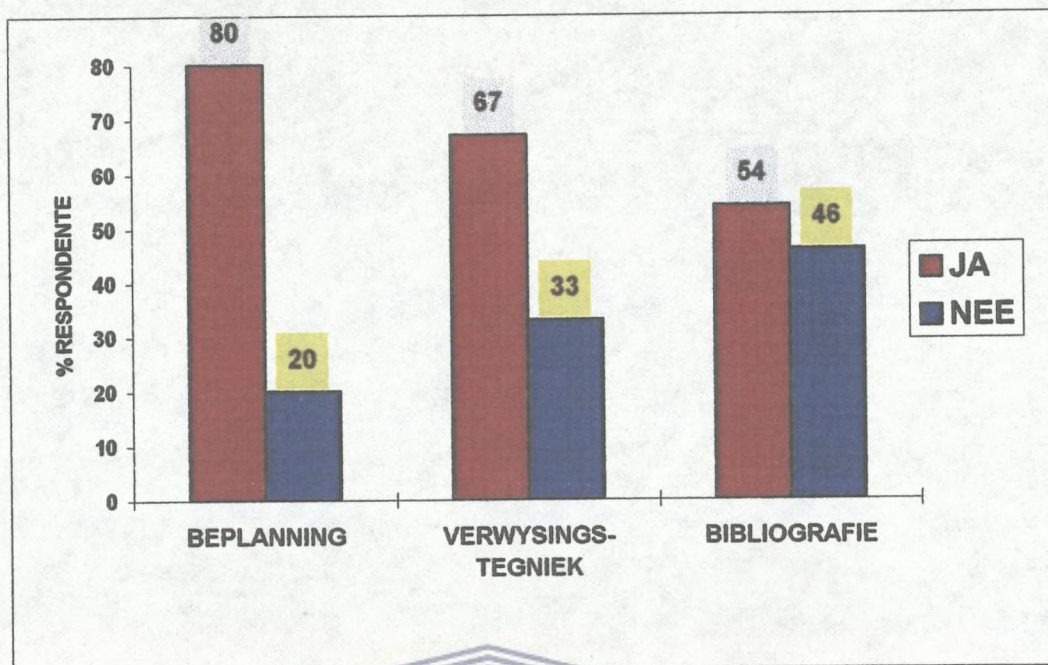
#### **6.2.8 Die skryf van werkopdragte**

Met betrekking tot die skryf van werkopdragte is gepoog om inligting te versamel aangaande:

- ▶ die leiding wat in hierdie verband ontvang is;
- ▶ probleme wat studente ervaar met die skryf van werkopdragte;
- ▶ die behoefte aan bykomende leiding in hierdie verband.



**FIGUUR 6.18 LEIDING ONTVANG MET DIE SKRYF VAN WERKOPDRAGTE**



Na aanleiding van die gegewens in figuur 6.18 blyk dit dat 325 (80%) van die studente wel leiding ontvang het met die beplanning van werkopdragte. Hierdie inligting word ondersteun deur die data van die dosente waar 21 (78%) aangedui het dat hulle wel leiding aan studente gee in genoemde verband.

Voorts blyk dit uit figuur 6.18 dat 188 (46%) van die studentverpleegkundiges aangedui het dat hulle nie leiding ontvang het met die skryf van 'n bibliografie nie en 133 (33%) ook nie leiding ontvang het met betrekking tot verwysingstegnieke nie. Hierdie bevindinge mag dui op leemtes in die leiding wat studente in hierdie verband ontvang het. Soos reeds beskryf, het Boughey (English 1992:3) ook bevind dat studente verbonde aan 'n Universiteit in die Wes-Kaap onvoldoende ingelig is oor die formele konvensies van skryfwerk (vergeelyk afdeling 4.2.1.2).

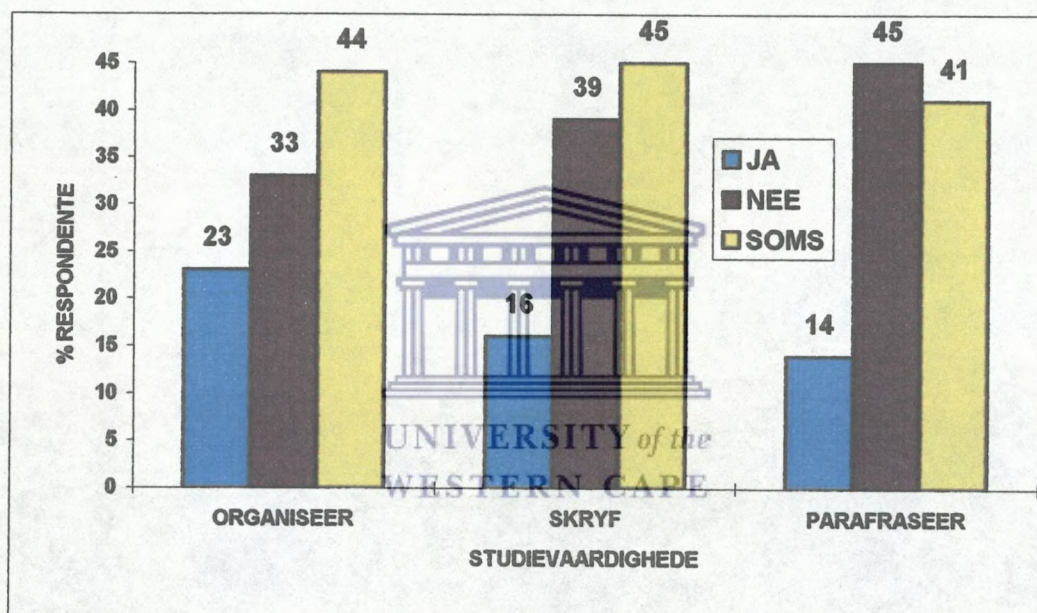
Vanweë die aard van (leemtes in) die kwalitatiewe inligting wat versamel is, was dit nie moontlik om enige finale gevolgtrekkings te maak aangaande die omvang en gehalte van die



leiding wat deur dosente aan die studente verskaf word, nie. Dit blyk dat 19 (90%; N=21) van die dosente wel spesifieke riglyne voorsien, maar slegs 6 (29%) het kategorieë aangedui dat hulle wel aandag skenk aan die formaat, verwysingstegnieke en die bibliografie.

**FIGUUR 6.19 SKRYF VAN WERKOPDRAGTE: PROBLEME WAT STUDENTE ERVAAR**

In hierdie verband is inligting versamel rakende die organiserings van inhoud, parafrasering, en probleme om gedagtes in 'n geskrewe vorm te weergee.



Volgens hierdie resultate ervaar 249 (61%) studente probleme om hulle gedagtes in geskrewe vorm uit te druk en 219 (55%) om inligting in eie woorde te weergee.

Die meerderheid (24 of 89% N=27) van die dosentrespondeente huldig ook die mening dat gebrekkige skryfvaardighede studentverpleegkundiges se akademiese prestasie beïnvloed. Hierdie resultate stem dan ook ooreen met:

- die bevindinge van Boughey (English [Sa]:3-4) ten opsigte van die probleme wat

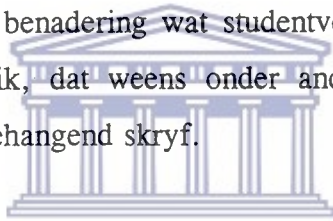


studente ervaar met parafrasering;

- ▶ asook die faktore en redes wat aanleiding gee tot onsuksesvolle studies, soos geïdentifiseer deur studente verbonde aan UWK (vergelyk afdelings 2.1.2 en 2.5).

Hierdie probleme van studente hou moontlik ook verband met die:

- ▶ studente se taalvaardighede (vergelyk afdeling 2.2);
- ▶ feit dat sommige studente nie in hul eerste taal onderrig ontvang nie;
- ▶ gebrekkige kommunikasievaardighede wat deels veroorsaak word deur bogenoemde faktore;
- ▶ die skynbaar nie-kritiese benadering wat studentverpleegkundiges openbaar tydens lees. Dit is dan moontlik, dat weens onder andere, gebrekkige internalisering, sommige studente onsamehangend skryf.



Met verwysing van die studentverpleegkundiges se kommunikasievaardighede het 22 (85%; N=26) dosentrespondente aangedui dat die gebrek aan genoemde vaardigheid studente se akademiese prestasie negatief beïnvloed.

Hierdie probleem kan deur dosente aangespreek word deur onder andere, van onderrigmetodes gebruik te maak wat studente die geleentheid bied om hul gedagtes tydens lesings te verbaliseer en om studente aan te moedig om aan groepbesprekings deel te neem.

Ondanks die probleme wat studente ervaar met die skryf van werkopdragte het slegs 226 (55%) aangedui dat hulle wel meer leiding in dié verband benodig.

Spesifieke probleme, wat in 'n kwalitatiewe vraag deur die studente identifiseer is, verwys na die interpretasie van die opdrag, die bronnelys en parafrasering.

*Weet nie of die inligting korrek is nie (Derdejaar student).*

*Still moving away from topic (Eerstejaar student).*

*Structuring/organizing data in a meaningful whole (Vierdejaar student).*

*How to put things in my own words and avoid plagiarism (Derdejaar student).*

*Ek weet gewoonlik wat om te skryf maar ondervind probleme om dit neer te skryf (Derdejaar student).*

Bogenoemde probleme, soos deur die studentverpleegkundiges geïdentifiseer, stem ooreen met die probleme wat onder andere, deur Casey (1989:49); Hall (1982:140), Moyo (1995:169) en Van Niekerk (1984:85) beskryf is (vergelyk afdeling 4.2.1.2).

Die oplossing vir die probleme wat studentverpleegkundiges met parafrasering ervaar is waarskynlik deels geleë in die ontwikkeling van 'n vraagstellende en verbandsoekende benadering tot hul studies en hou waarskynlik ook verband met die ontwikkeling van die studente se lees- en taalvaardighede (vergelyk 3.3.2.1 en 3.3.2.2).

Gesien in die lig van Casey (1989:49) se standpunt naamlik, dat een van die "funksies" van werkopdragte juis is dat dit studente die geleentheid bied om hul gedagtes in eie woorde uit te druk, is dit van kardinale belang dat dosente aandag skenk aan hierdie probleem van studente.

#### **6.2.9 Eksamenvaardighede**

Met verwysing na eksamenvoorbereiding is aandag geskenk aan die tyd wat studente benut vir voorbereiding, studiemetodes, probleme met die beantwoording van opstel-tipe en objektiewe items, asook die leiding wat in hierdie verband ontvang is en die behoefte aan bykomende leiding.

**TABEL 6.4 TYD BENUT VIR EKSAMENVOORBEREIDING**

Tyd benut vir voorbereiding	f	%
Een maand	48	12
Twee tot drie weke	136	33
Een week	176	43
Een tot drie dae	48	12
N =		408

Uit bogaande gegewens blyk dit dat die meerderheid (176 of 43%) van die studente een week voor die eksamen met voorbereiding begin, terwyl 48 (12%) van die studente aangedui het dat hulle slegs 1-2 dae voor die tyd begin studeer. 'n Derde (136 of 33%) van die studente het wel aangedui dat hulle twee tot drie weke benut vir eksamenvoorbereiding (vergelyk afdeling 2.2.2).



Met verwysing na die beperkte tyd wat die meerderheid van die studente benut vir eksamenvoorbereiding mag die volgende faktore predisponeer:

- ▶ hoë werklading (vergelyk afdeling 2.2.3 en figuur 6.7);
- ▶ reprodktiewe leeroriëntasie (vergelyk afdeling 2.2.2.3);
- ▶ gebrekkige vaardighede met betrekking tot lang- en korttermyn beplanning (vergelyk afdeling 4.2.2.1).

Die kort tyd wat benut word vir eksamenvoorbereiding mag 'n invloed hê op die studiemetodes van studente en dit is dus nie verbasend dat 234 (57%), van die studente aangedui het dat hulle, hulself voorberei deur memorisering van die inhoud nie.

Die resultate met betrekking tot die metodes van eksamenvoorbereiding reflekteer verder die



volgende:

- ▶ 255 (63%) van die studente werk antwoorde uit op vrae van ou vraestelle;
- ▶ minder as die helfte van die studente (200 of 49%) skeduleer hulle studietyd;
- ▶ slegs 200 (49%) maak kernopsommings;
- ▶ 115 (28%) studeer in studiegroepe;
- ▶ 151 (37%) wend 'n poging aan om eksamenvrae te voorspel.

Dit blyk dus dat die meerderheid van die studentverpleegkundiges nie 'n eksamenskedule benut nie en ook nie kernopsommings maak nie. Die mees algemene metode wat vir eksamen voorbereiding benut word, is steeds die uitwerk van antwoorde op ou vraestelle. Die waarde van hierdie metode kan weliswaar bevraagteken word. Bixby ([Sa]:15) is van mening dat, indien studente op die uitwerk van ou vraestelle fokus, dit aanleiding kan gee tot 'n vals gevoel van sekuriteit. Die waarde van hierdie voorbereidingsmetode sal egter ook bepaal word deur die wyse waarop eksamen vraestelle saamgestel word. Indien vraestelle 'n kombinasie van vrae uit ou vraestelle is, mag dit wel waardevol wees.

Die feit dat die meerderheid van die studentverpleegkundiges nie aandag skenk aan die afronding van hul notas na afloop van lesaanbiedings nie, dra moontlik by tot die feit dat minder as die helfte (49%) van die studentverpleegkundiges van kernnotas gebruik maak in die voorbereiding vir eksamens (vergeelyk afdeling 4.2.2.1).

Indien die studente deurgaans 'n nie-insigtelike leerbenadering tot hulle lees- en ander studie aktiwiteite handhaaf en voorts konsentreer op die memorisering van voorgeskrewe studiemateriaal, is dit logies dat probleme ervaar sal word met die interpretasie van vrae wat gerig is op die evaluering van die hoër kognitiewe vlakke, soos trouens beskryf deur Avenant (1989), Chibnall (1987), Esterhuizen (1989), Klopper (1995) en van Niekerk (1984), (vergeelyk afdeling 2.6 en 2.7).

Dit is dan ook verstaanbaar dat 265 (65%) van die studentverpleegkundiges aangedui het dat hulle wel vroe verkeerd interpreteer tydens toetse en eksamens. Gebrekkige woordeskat en die feit dat sommige studente nie in hul eerste taal onderrig ontvang nie mag verder bydra tot hierdie probleem. In dié verband is dit nodig om weer kennis te neem van die belangrike rol wat taal ook in die laaste fase van leer vervul. Mabizela (1996:10) verwys byvoorbeeld na die probleme wat Xhosa spreekende studente ervaar met die interpretasie van sleutelwoorde soos *bespreek* en *beskryf* ("chaza" vs "xoxa"; vergelyk ook afdeling 2.2.1).

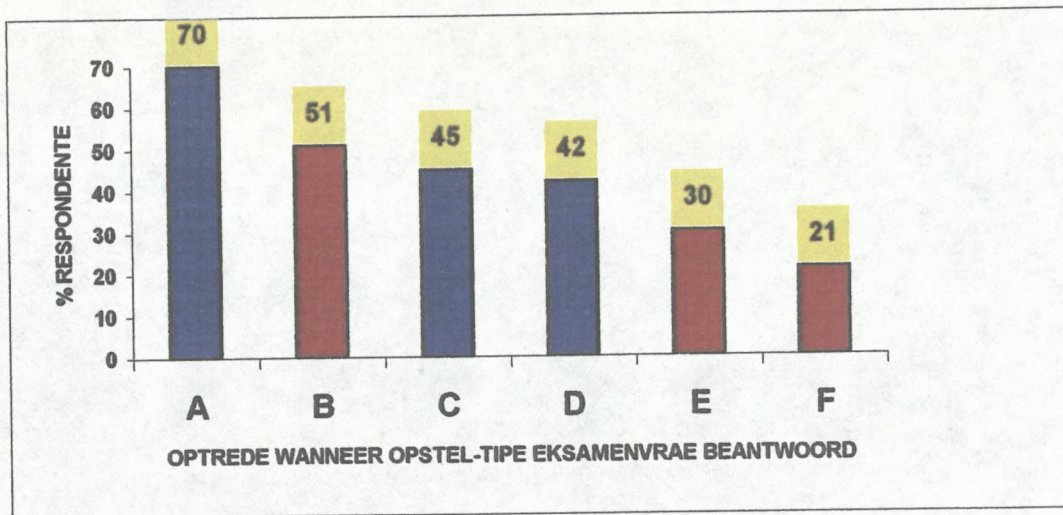
Met betrekking tot die bogenoemde, is 22 (85%; N=26) van die dosentrespondente egter van mening dat die verkeerde interpretasie van vroe die studente se prestasie nadelig beïnvloed.

Hierdie oënskynlike teenstrydigheid kan moontlik verklaar word aan die hand van een of meer van die volgende redes:

- ▶ gebrekkige insig aan die kant van studente weens afwesigheid van nabetraging na toetse/eksamens;
- ▶ die waarskynlike afwesigheid van insae in eksamenskrifte na die eksamens;
- ▶ probleme verbandhoudend tot terugvoer. In hierdie verband kan die faktore soos geïdentifiseer deur Pastoll (1992:55) 'n rol speel:
  - afwesigheid/onvolledigheid van terugvoer met die gevolg dat studente nie weet hoe om hul prestasie te verbeter nie;
  - geskrewe terugvoer is 'n eenrigting proses waartydens die student nie die geleentheid het om te verduidelik nie;
  - die tydsverloop tussen die toets/eksamen en die tyd wanneer die studente die terugvoer ontvang.



**FIGUUR 6.20 DIE BEANTWOORDING VAN OPSTEL-TIPE ITEMS**



Sleutel:

A: Beantwoord vrae waarvan meeste weet eerste.

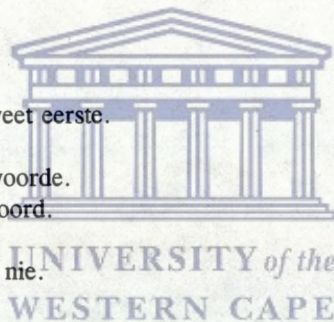
B: Lees alle vrae.

C: Laat tyd toe vir hersiening van antwoorde.

D: Laat tyd toe om alle vrae te beantwoord.

E: Stel 'n raamwerk/kernnota op.

F: Fokus op kwaliteit en nie kwantiteit nie.



Uit die gegewens in bogaande grafiek is die volgende kommerwekkende tendense identifiseer:

- ▶ slegs 210 (51%) van die studente lees alle vrae;
- ▶ 'n skrale 121 (30%) stel 'n raamwerk op;
- ▶ slegs 87 (21%) fokus op die kwaliteit van die vraag;
- ▶ slegs 171 (42%) laat tyd toe om alle vrae te beantwoord asook tyd vir die hersiening van antwoorde.

Indien in ag geneem word dat slegs 42% van die studente aangedui het dat hulle tydens



eksamens tyd toelaat om alle vrae te beantwoord is dit nie vreemd dat die meerderheid van die studente (257 of 63%) probleme ondervind met die voltooiing van die vraestelle binne die toegelate tyd nie. Die meerderheid (20 of 77%; N=26) van die dosente het dan ook aangedui dat swak benutting van tyd studente se prestasie negatief beïnvloed (vergelyk afdeling 4.2.2.2).

Studente bemoeilik voorts die eksamen deur nie aandag te skenk aan 'n raamwerk nie en te fokus op kwantiteit in plaas van kwaliteit. In hierdie verband is 25 (93%; N=26) van die dosente van mening dat die prestasie van studente beïnvloed word deur hul onvermoë om feite kernagtig weer te gee. Dit mag ook bydra tot ongebalanseerde antwoorde (vergelyk afdeling 4.2.2.2).

Voorts is 24 (92%; N=26) van die dosentrespondente van mening dat die onvermoë van studente om hul gedagtes in woorde weer te gee ook hul prestasie tydens eksamens beïnvloed (vergelyk afdeling 6.2.2).

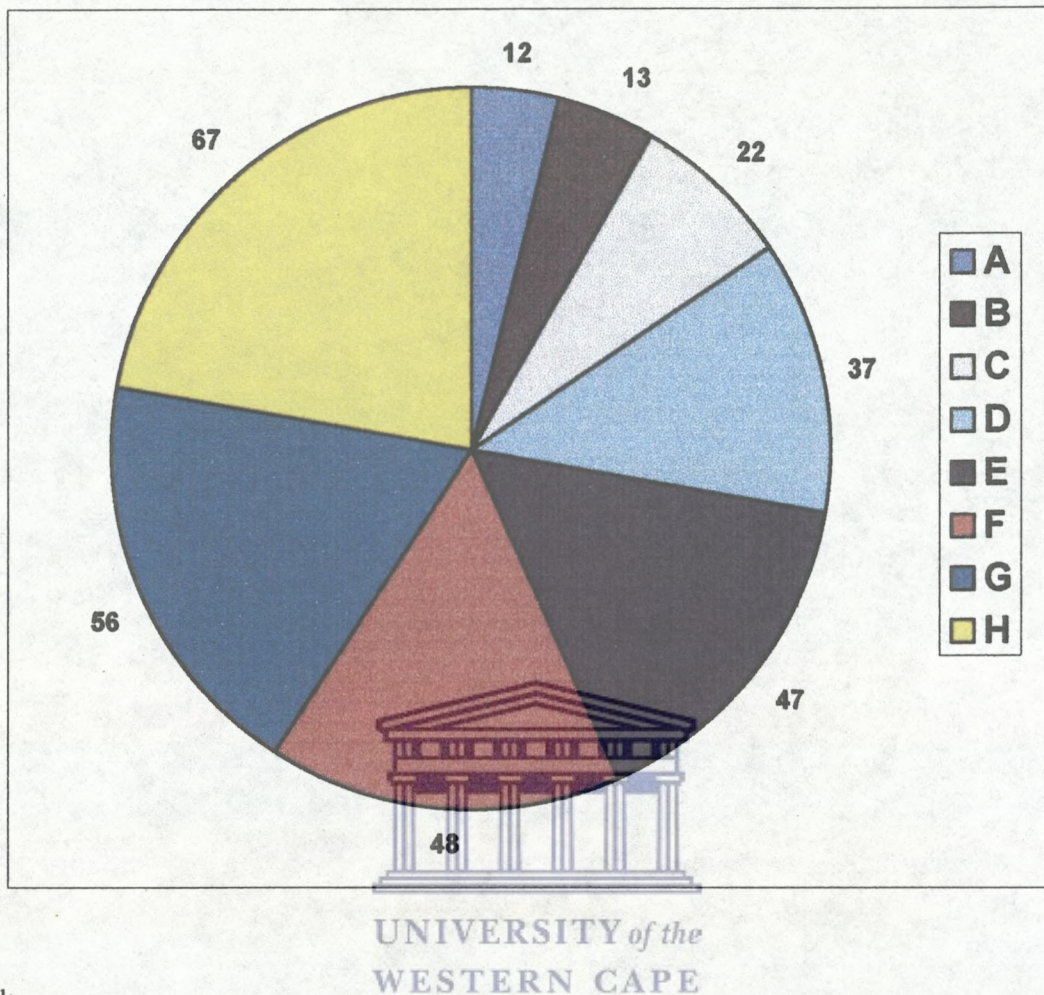
Die probleme, in verband met die beantwoording van opstel-tipe eksamenvrae, wat studente in hierdie studie identifiseer het, kom ooreen met die redes vir onbevredigende prestasie weens swak eksamentegnieke soos beskryf deur onder ander, Barras (1984:112-113) [vergelyk afdeling 4.2.2.2].



Die probleme wat studente ervaar met die skryf van werkopdragte in terme van organisering van inhoud, die interpretasie van die opdrag, bepaling van relevante inhoud en onvermoë om gedagtes in woorde weer te gee sal ook van toepassing wees tydens die beantwoording van opsteltipe vrae.



FIGUUR 6.21 DIE BEANTWOORDING VAN OBJEKTIEWE ITEMS



Sleutel:

- A: Raai
- B: Antisipeer die antwoord
- C: Gebruik inligting van ander items en opsies
- D: Weeg punte/feite teen mekaar op
- E: Oorweeg alle alternatiewe
- F: Soek spesifieke leidrade
- G: Gebruik logiese redenering
- H: Beantwoord vrae wat u ken eerste

Uit die gegewens in figuur 6.21 is dit interessant dat slegs 49 (12%) van die studente aangedui het dat hulle raai. Die gebrek aan die nodige kennis en vaardighede in die beantwoording van genoemde items blyk voorts ook uit die volgende resultate:

- ▶ 53% van die studente oorweeg nie alle alternatiewe nie;
- ▶ 52% soek nie spesifieke leidrade nie en



- ▶ 78% probeer nie inligting van ander items en opsies gebruik in die soeke na die korrekte antwoord nie.

Indien die resultate vergelyk word met *dit* wat deur Nist en Diehl (1985:186-187) voorgehou word as 'n effektiewe strategie kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- ▶ Meer as die helfte van die studente antisipeer nie die antwoord deurdat alle opsies nie oorweeg word nie. Laasgenoemde impliseer voorts ook dat hierdie respondente *nie* logiese redenering kan benut in die soeke na die korrekte antwoord nie.
- ▶ Bogenoemde tesame met die feit dat die meerderheid studente nie vir spesifieke leidrade soek nie, verlaag hul kanse om by die korrekte antwoord uit te kom.
- ▶ Die onderskeie items word oënskynlik deur studente in isolasie gesien, aangesien die oorgrote meerderheid (78%) nie die inligting van ander items en opsies aanwend in die soeke na 'n korrekte antwoord nie (vergelyk afdeling 4.2.2.3).

Die somtotaal van bogaande dui op 'n meganistiese benadering tot die beantwoording van hierdie tipe eksamen vrae (vergelyk afdeling 4.2.2.3);

Gesien in die lig van die probleme wat studente identifiseer het en die gebrek aan vaardigheid wat openbaar is, is dit kommerwekkend dat slegs 169 (41%) aangedui het dat hul meer leiding in verband met die beantwoording van eksamenvraestelle verlang.

Hierdie groep studente is versoek om die respons te kwalifiseer. Slegs 83 uit die moontlike 169 studente het die vraag beantwoord. Drie van die 83 response kon weens die ontoepaslike aard daarvan, nie benut word tydens die analise nie.

Na die ontleding van die kwalitatiewe data is die volgende bevind: [N=80]

- ▶ 45 (56%) van die studente het aangedui dat hulle 'n behoefte het aan meer leiding met die interpretasie van eksamenvrae;



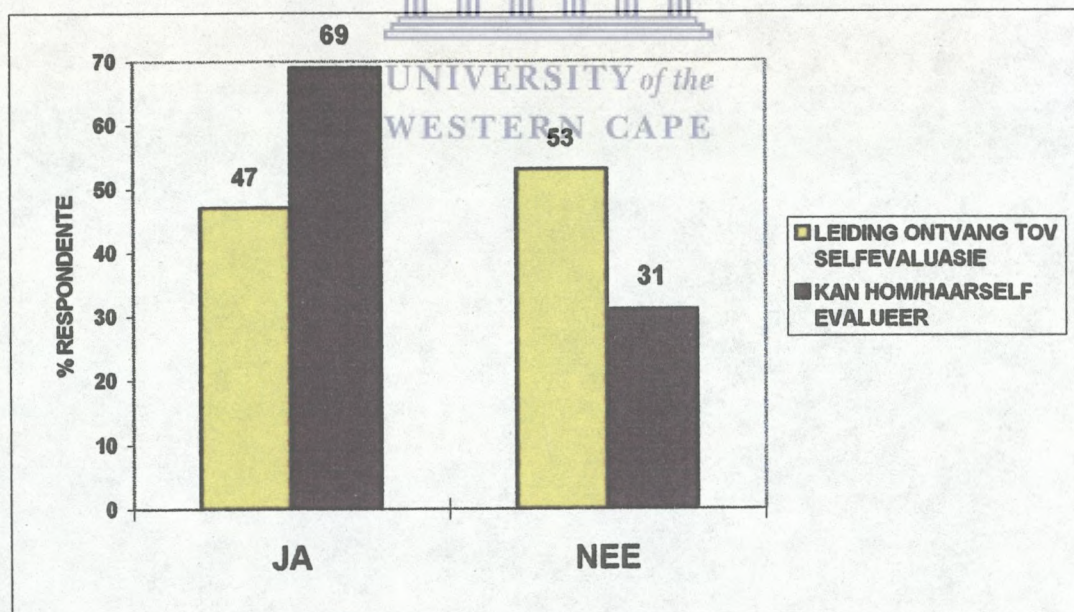
- ▶ 22 (28%) benodig leiding met betrekking tot tydbenutting;
- ▶ 13 (16%) benodig leiding in die algemeen of verlang inligting aangaande evalueringskriteria.

Dit kom dus voor asof studente ook nie ten volle bewus is van die omvang van hul gebrek aan vaardighede met die beantwoording van eksamenvrae nie. Dit is egter ook noodsaaklik om nie die invloed van die akademiese konteks op leer- en studiegewoontes en gevolglik eksamenvaardighede en -gewoontes van studente te negeer of te ignoreer nie. Die rol en invloed van die kurrikulum en onderrigpraktyke, insluitend evaluasiemetodes moet in berekening gebring word (vergelyk 2.2.3.2).

#### 6.2.10. Selfevaluasie

Met verwysing na selfevaluasie is data versamel rakende die *leiding* wat in hierdie verband ontvang is en, of studente hulself kan evalueer.

**FIGUUR 6.22 SELFEVALUASIE: LEIDING EN VAARDIGHEDE**



Uit bogaande resultate blyk dit dat, alhoewel 214 (53%) aangedui het dat hulle nie leiding in hierdie verband ontvang het nie, slegs 121 (31%) van mening is dat hulle, hulself nie in terme van die doelstellings kan evalueer nie.



### 6.2.11 Behoefte aan individuele konsultasie in verband met studieprobleme

Uit die data wat versamel is blyk dit dat 26 (96%; N=27) van die dosente van mening is dat swak studiemetodes en -gewoontes wel studente se akademiese prestasie beïnvloed. Desondanks het slegs 200 (49%) van die studente aangedui dat hulle 'n behoefte het aan meer geleentheid om hul studieprobleme met dosente te bespreek. In hierdie verband dui 9 (33%) van die dosente egter aan dat hulle 3 uur en meer per week aan individuele konsultasie spandeer. Die meerderheid van die dosente (18 of 67%) spandeer egter 3 uur en minder aan individuele konsultasie, waarvan 5 (19%) aangedui het dat hulle minder as 1 uur per week spandeer.

Indien die kwalitatiewe data in verband met hierdie probleem ontleed word skyn dit of die persepsies van studente weer eens 'n faktor is wat in aanmerking geneem moet word, aangesien dit meebring dat nie alle studentverpleegkundiges die dosente as toeganklik beskou nie.



*The tutors are busy most of the time. It's sometimes very difficult to contact a lecturer to help you* (Vierdejaar student).

*Die dosent wil ons nie graag (sic) help nie, maar kraak ons liever af* (Eerstejaar student).

*Dosente laat jou nie welkom voel nie, hulle lyk altyd haastig* (Derdejaar student).

Die bevindinge van Bouwer (1985:38) dat slegs 30% van die studentverpleegkundiges verbonde aan 'n verpleegkollege hulle studieprobleme met dosente bespreek en 13% dit met niemand bespreek nie, mag moontlik met bogenoemde verband hou.

'n Verdere belangrike faktor wat identifiseer is en wat die studente se gedrag in die verkryging van hulp op individuele vlak mag beïnvloed, is die skynbare gebrek aan vertroue in die dosente, soos dit blyk uit die volgende:

*Dosente hanteer nie probleme streng vertroulik nie* (Derdejaar student).

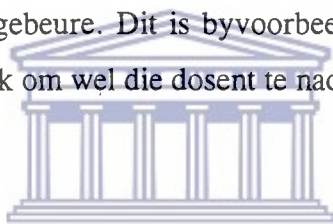
In hierdie verband word daar kennis geneem van Esterhuizen (1989:56) se bevindings tydens 'n navorsingsprojek by 'n verpleegkollege in Gauteng, waar 61,3% van die studente van mening was dat hulle nie verseker is van geheimhouding van hul persoonlike sake nie. Davis (1983:48) verwys juis na die verhouding tussen die dosent en die student as een van die kritiese faktore wat die student se opleiding beïnvloed.

Hierdie resultate hou ook verband met die gebrek aan selfvertroue by studente soos weerspieël deur die volgende opmerkings:

*Sometimes you are afraid of the tutor because you think she is going to think you are stupid (Eerstejaar student).*

*Ek is bang ander lag vir my in die klas as ek sê ek het probleme (Eerstejaar student).*

Hierdie gebrek aan selfvertroue moet noodwendig beperkend inwerk op hierdie studente se deelname aan die onderrig/leer gebeurte. Dit is byvoorbeeld te betwyfel of hierdie studente oor die nodige selfvertroue beskik om wel die dosent te nader vir bykomende verduidelikings (vergelyk figuur 6.5).



Die bogaande probleme kan moontlik verklaar word aan die hand van die feit dat 18 (67%; N=27) van die dosentrespondente van mening is dat hul opleiding as verpleegdosent hul nie voldoende voorberei het om studente se studieprobleme aan te spreek nie.

Die kwalitatiewe data in verband met bogenoemde aangeleentheid dui aan dat:

- ▶ 15 (60%) te min inligting tydens hul opleiding ontvang het of dat die onderwerp nooit aangespreek is nie;
- ▶ 3 (12%) van mening is dat die beginsels van Didaktiek en Opvoedkundige Sielkunde, wat deel van hul voorbereiding was, toegepas kan word in die hantering van studente se studieprobleme;
- ▶ 6 (24%) aangedui het dat personeelontwikkelingsprogramme en selfstudie, leemtes in



hul bestaande kennis aanvul (N=25).

Dit mag dus wees dat dosente nie oor die nodige vaardigheid of kennis beskik om studente van daadwerklike leiding te voorsien nie.

Tydens 'n werkgroep vir dosente verbonde aan 'n Universiteit in die Wes-Kaap (ADC 1996:12) is ook verwys na die probleme wat sommige studente ervaar met betrekking tot die toeganklikheid van dosente.

Alhoewel geen gevolgtrekking gemaak kon word nie, is dit ook moontlik dat die dosente se optredes en gebrek aan insig in die aard van hulpverlening ook bydra tot die voortbestaan van studente se gebrekkige studievaardighede. Die *indruk* is gewek dat die eenmalige aanbieding van inligting tydens oriënteringsprogramme van eerstejaar studente of by die aanvang van die onderskeie modules volgens die dosente voldoende is. Die interpretasie van die konsepte "onafhanklike student" en "leiding" mag ook aanleiding gee tot gebrekkige ondersteuning in terme van studievaardighede. In laasgenoemde verband word die volgende kommentaar van sommige dosente as voorbeelde aangebied:

*This (guidance re planning of study programme) is too authoritarian. The students are self-directed learners.*

*I teach second year students. They are given this (guidance re assignments) in the first year.*

Dit moet beklemtoon word dat dit nie moontlik is om op grond van hierdie kommentaar gevolgtrekkings te maak nie. Dit bied moontlik 'n geleentheid vir verdere navorsing, juis omrede die dosent se ingesteldheid en benadering in die onderrig-leerproses van kardinale belang is in die akademiese milieu waarin die studente hulself bevind.

Die implementering van 'n groepsgenoot mentorprogram, komplementêrend tot bestaande akademiese ondersteuningstrukture, kan akademiese, sosiale en emosionele ondersteuning aan junior studente bied, mits mentors opgelei word en toeganklik is vir juniors studente en daar gereelde interaksie plaasvind. Ondanks die gebrek aan voldoende navorsing wat bewys dat hierdie tipe programme wel bydra tot verbeterde akademiese prestasie, het Scriber (1997:41-

43) bevind dat 'n student mentorprogram vir eerstejaar studente verbonde aan die Universiteit van Wes Kaap, wel gelei het tot verbetering in akademiese prestasie. Eerstejaar studente het die senior studentfasiliteerders as meer toeganklik en minder bedreigend beleef.

Goldschmidt (1981:115) het ook bevind dat senior studente die kontak tussen lektore en junior studente kan bevorder en dat die senior studente 'n betekenisvolle bydra gelewer het in die ontwikkeling van junior studente se werk- en studiemetodes en wel ten opsigte van die effektiewe benutting van tyd, voorbereiding vir eksamens en met die neem van notas.

Volgens Potts (1981:111) word hierdie vaardighede die vinnigste ontwikkel of aangeleer waar daar doelbewuste onderrig in die verband aangebied word en waar strukture geskep word wat die studente die geleentheid bied om die vaardighede te oefen.

### 6.3 OPSOMMING

Die behoefte van studentverpleegkundiges met betrekking tot die ontwikkeling van basiese studievaardighede is ontleed, waarna resultate en bevindinge bespreek is.

Met behulp van die data wat versamel is, blyk dit dat die studiebehoefte van studente en behoeftes aan leiding in die verband, kompleks en multifaktoriaal van aard is. Faktore soos 'n gebrek aan motivering en 'n studiekultuur, 'n oorvol kurrikulum, die onderrigmetodes, die organisasie van die onderrigprogram, dosent-studentverhoudings, swak akademiese voorbereiding op sekondêre vlak, asook tweede taal onderrig deel vorm van en bydra tot die probleme van studente. Daar is geen simplistiese oorsaak-gevolg verklarings vir die studie- en leerprobleme van studente nie juis vanweë die interafhanklike verhouding tussen laasgenoemde faktore en die feit dat die dosent binne die onderrig-leerproses, te doen het met die eienskappe wat die individuele student saambring na die tersiêre onderwysituasie. Leerprobleme en gebrekkige studievaardighede is onlosmaaklik verbonde aan hierdie eienskappe en daarom mag dit nie bloot beskou word as 'n kenmerk van die sosio-polities benadeelde student nie.

Die implikasies van hierdie resultate en bevindinge, soos vervat in hierdie hoofstuk, sal vervolgens in hoofstuk sewe aangebied word. Aanbevelings vir verdere navorsing in die

verband sal ook gedoen word.

oOo





# HOOFTUK 7

## GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 7.1 INLEIDING

Op grond van die literatuurstudie en die ge-analiseerde bevindinge, soos beskryf in Hoofstuk Ses, is daar tot verskillende gevolgtrekkings gekom.

### 7.2 GEVOLGTREKKINGS

- ▶ Daar bestaan 'n behoefte aan leiding ten opsigte van die beplanning van studies op weeklikse en langtermyn basis aangesien die meeste studente (66%) nie hulle studies op die wyse beplan nie en gesien in die lig daarvan dat:
  - die meerderheid van die studente die werklading as hoog tot baie hoog ag (vergeelyk afdeling 6.2.4 en figuur 6.8);
  - studente probleme ervaar met beplanning van hul studies en
  - sommige studente nie die waarde van deeglike beplanning besef nie (vergeelyk afdeling 6.2.4 en figuur 6.8).
  
- ▶ Die probleme wat studente ervaar met die taal van die voorgeskrewe boeke en ander literatuur (hoofsaaklik Engels) die studente se benutting van hierdie bronne beïnvloed en 'n wesenlike impak het op die effektiewe benutting van die beskikbare studietyd en die effektiwiteit van leer (vergeelyk afdeling 6.2.2 en figuur 6.6).
  
- ▶ Die waarde van die biblioteek as bron van inligting word nie ten volle besef nie en die gebrek aan effektiewe leesvaardighede met spesifieke verwysing na oorsigtegnieke; die aard van die bestaande biblioteekgeriewe, asook onvoldoende tyd beskikbaar vir biblioteekbenutting, beïnvloed die student se

vermoë om inligting in spesifieke literatuur te vind (vergelyk afdeling 6.2.7; figuur 6.13 en 6.14).

- ▶ Uit die inligting wat versamel is, kom dit voor asof hierdie probleme deels toegeskryf kan word aan ontoereikende hulpverlening soos geïmpliseer deur die aard van die leiding wat in hierdie verband verskaf word (vergelyk figuur 6.16).
- ▶ Die werkwyses wat deur die meerderheid van die studente tydens lees toegepas word dui op 'n nie-vraagstellende, nie-insigtelike benadering wat die effektiewe assimilasië, konsolidasië en internalisering van die studiemateriaal beïnvloed (vergelyk figuur 6.14 en 6.15).
- ▶ Dit kom voor asof sommige studente nie die waarde van die biblioteek as 'n bron van inligting besef, nie.
- ▶ 'n Betekenisvolle persentasie (47%) van die studente ondervind probleme met die neem van notas tydens lesings. Die oorsake van hierdie probleme hou moontlik verband met die studente se gebrek aan kennis en vaardigheid, die aanbiedingsmetodes, die persepsies van beide die studente en die dosente. Die gebrek aan deeglike voorbereiding beperk ook die studente se deelname aan die gebeure in die lesing lokaal (vergelyk afdeling 6.2.5; figure 6.9 en 6.11).
- ▶ Daar is onvoldoende leiding met betrekking tot die neem van notas, daar 48% van die dosente aangedui het dat hulle nie leiding in die verband verskaf nie (vergelyk figuur 6.10).
- ▶ Studente het 'n behoefte aan meer leiding met betrekking tot die skryf van werkopdragte, aangesien die meerderheid aangedui het dat hulle probleme ervaar met organisering van inhoud (67%), parafrasering (55%) en om gedagtes in woorde weer te gee (56%).

- ▶ Die leiding wat studente ontvang met verwysing na die skryf van werkopdragte skyn ontoereikend te wees, nieeenstaande die feit dat die meerderheid (78%) van die dosente aangedui het dat hulle wel leiding verskaf. Leemtes wat identifiseer is, hou verband met die interpretasie van die opdrag, die verwysingstegniek en die skryf van die bronnelys (bibliografie) (vergelyk figuur 6.18).
- ▶ Studente het 'n dringende behoefte aan leiding met betrekking tot eksamenvaardighede, aangesien die meerderheid (55%) van die studente onvoldoende tyd toelaat vir voorbereiding, 51% nie 'n studieskedule opstel nie, en 51% nie kernopsommings maak nie (vergelyk 6.2.9; tabel 6.4).
- ▶ Voorts het studente 'n behoefte aan leiding verbandhoudend tot die beantwoording van opsteltipe vrae met verwysing na die:
  - seleksie en die interpretasie van vrae,
  - eweredige verdeling van tyd,
  - benutting van kernnotas as raamwerk vir die formulering en beantwoording van vrae met die fokus op die kwaliteit van die vraag (vergelyk afdeling 6.2.9 en figuur 6.20).
- ▶ Studente benodig meer leiding met betrekking tot die beantwoording van objektiewe items aangesien die data wat in hierdie verband versamel is, dui op 'n meganistiese benadering tot die beantwoording van hierdie items (vergelyk figuur 6.21).
- ▶ Die meerderheid van die studentverpleegkundiges is van mening dat hulle, hulself wel in terme van die doelstellings van die kursus kan evalueer, ondanks die feit dat die meerderheid (69%) aangedui het dat hulle geen leiding in die verband ontvang het nie (vergelyk afdeling 6.2.10 en figuur 6.22).
- ▶ Aangesien daar nie 'n betekenisvolle verskil gevind is tussen die studente wat meer geleentheid vir individuele konsultasie benodig (49%) en die studente wat dit nie



benodig nie (51%), en met in ag neming van die persepsies van die studente, is tot die gevolgtrekking gekom dat studenteverpleegkundiges wel 'n behoefte in die verband ervaar.

- ▶ Met behulp van die kwalitatiewe data is die gevolgtrekking gemaak dat die behoefte aan individuele konsultasie moontlik hoër mag wees en dat die persepsies van studente ten opsigte van die toeganklikheid van dosente die positiewe respons (ja) op hierdie vraag kon beïnvloed het (vergeelyk afdeling 6.2.11).
- ▶ Studente se houdings en verwagtinge dra waarskynlik by tot hul leer- en studieprobleme.
- ▶ Daar bestaan moontlik 'n gebrek aan insig by sommige dosente ten opsigte van die studente se leer- en studiebehoefte binne die andragogiese milieu, asook ten opsigte van die verantwoordelikhede van die onderskeie rolspelers met verwysing na die ontwikkeling van genoemde vaardighede.

Data versamel tydens hierdie ondersoek dui aan dat die studenteverpleegkundiges wesenlike behoeftes verbandhoudend tot studiemetodes en -vaardighede het, weens gebrek aan voldoende inligting en/of weens skynbare leemtes in bestaande oriëntering- en studieleidingprogramme.

Dit blyk uit hierdie studie dat daar min aandag geskenk word aan *hoe om te leer*.

Op grond van die voorafgaande gevolgtrekkings kan daar sekere aanbevelings gemaak word.

### 7.3 DIE BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

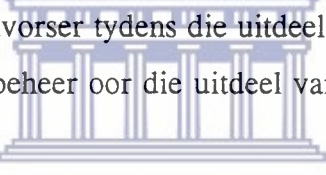
Die volgende faktore kan die veralgemeningswaarde van die resultate beïnvloed:

- ▶ die studie is beperk tot die Wes-Kaap en is dus nie noodwendig veralgemeenbaar na

die ander provinsies nie;

- ▶ die gebrek aan enige respons vanaf een kollege;
- ▶ geen onderskeid is gemaak tussen die onderskeie jaargange nie (eerste, tweede, derde en vierde jaar studente);
- ▶ die wyse waarop die steekproef getrek is, en waaroor die navorser min beheer gehad het.
- ▶ kliniese leerervaringe is nie aangespreek nie.

Die normale beperkinge verbonde aan die gebruik van vraelyste kan voorts ook nie heeltemal uitgeskakel word nie. In die verband word na die volgende verwys:

- 
- ▶ die afwesigheid van die navorser tydens die uitdeel van die vraelyste wat veroorsaak het dat daar geen direkte beheer oor die uitdeel van die vraelyste was nie;
  - ▶ die navorser het ook min beheer gehad oor die insameling van voltooide vraelyste en was afhanklik van die samewerking van die personeel by die onderskeie kolleges.

Beide bogenoemde faktore dra daartoe by dat die steekproef nie noodwendig verteenwoordigend is van alle jaargange en etniese groepe nie. In hierdie verband kan gemeld word dat alleenlik 10 tweede jaarstudente die vraelys voltooi het. In welke mate dit die resultate beïnvloed het, sal waarskynlik alleenlik deur middel van 'n proporsionele gestratifiseerde steekproef bepaal kan word.

Die bevindings en resultate kan slegs as verteenwoordigend beskou word indien hierdie studentverpleegkundiges verteenwoordigend is van die Provinsie van die Wes-Kaap in die geheel.

## 7.4 AANBEVELINGS

In 'n poging om die aanbevelings sinvol en logies te verwoord word daar van spesifieke hoofde gebruik gemaak.

### 7.4.1 Die kurrikuluminhoud

Die verpleegdosente behoort:

- ▶ 'n kritiese evaluering van bestaande kurrikula te onderneem. Die sentrale fokus van kurrikula, in die snel veranderende gesondheids- en sosiale milieu, moet gerig wees op die ontwikkeling van essensiële vaardighede met verwysing na die toegang tot en evaluering van inligting, asook die benutting daarvan tydens die lewering van professionele verpleegsorg;
- ▶ verbandhoudend tot bogenoemde, beleid te formuleer ten einde die ontwikkeling van bogenoemde vaardighede, binne die konteks van die studente se praktika en teoretiese onderrig, te bevestig;
- ▶ spesifieke doelstellings gerig op die ontwikkeling van studievoardighede as inherente deel van die kurrikulumdoelstellings te formuleer, ten einde te verseker dat daar deurlopend aandag daaraan geskenk word tydens die totale opleidingsperiode;
- ▶ te verseker dat die kurrikulum voorsiening maak vir die ontwikkeling van die studente se eie akademiese verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid deur middel van onder andere, demokratiese deelneming;
- ▶ die verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van studente binne vakdissipline verband, as deel van die taakbeskrywing van die vakhoof, as vakspecialis, te formuleer.





#### 7.4.2 Onderrigbenaderings en lesinglokaal praktyke

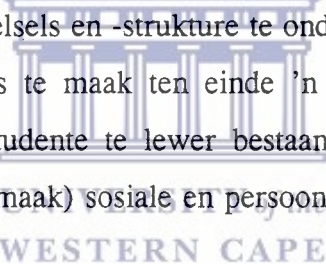
Dosente behoort:

- ▶ in konteks, 'n sistematiese en wetenskaplike analise en kritiese evaluering van klaskamerpraktyke te onderneem met die oog op die:
  - identifisering en eliminerings van onderrig-aktiwiteite wat aktiewe studente reduseer tot passiewe ontvangers van inligting;
  - verbandhoudend tot bogenoemde, onderrigpraktyke wat memorisering bevorder te elimineer;
  - daarstelling van 'n gunstige onderwysklimaat gebaseer op wedersydse respek en vertroue;
  - die benutting van studente se eie ervarings;
  - kwantitatiewe en kwalitatiewe verbetering van terugvoer aan studente.
- ▶ in aansluiting by bogenoemde, sorgvuldige seleksie van onderrigmetodes te onderneem wat gepaardgaan met 'n verskuiwing weg van stereotipe onderrigmetodes;
- ▶ studente te ondersteun om aan te pas by bogenoemde verskuiwing in modus;
- ▶ studente te ondersteun in die identifisering van die wyses of metodes waarin hulle die beste leer en dan dien ooreenkomstig voorsiening maak deur die inhoude in verskillende formate beskikbaar te stel;
- ▶ onderrig te benut om die betrokkenheid van studente by hul eie studies te verhoog deur:
  - meer effektiewe benutting van onderrighulpmiddels;
  - lesings te rig op die oningeligte (benadeelde) student;
  - die opbou van groepidentiteit;
  - eksterne beheermaatreëls, wat student betrokkenheid nadelig beïnvloed te

- verminder;
  - leiding te integreer in elke dag se onderrig;
  - doelgerig te beplan vir selfstudie periodes.
- ▶ te poog om alle geleenthede vir kommunikasie met studente ten volle te benut deur:
- spesifieke spreekure aan te dui op kantoordeure;
  - 'n ernstige poging aan te wend om hul kennis, aangaande die ontwikkeling van die studente se studiemetodes, studievaardighede en -tegnieke te verbeter.

### 7.4.3 Akademiese ondersteuningsprogramme

Die dosente behoort:

- 
- ▶ bestaande ondersteuningstelsels en -strukture te ondersoek om leemtes te identifiseer en die nodige aanpassings te maak ten einde 'n omvattende, geïntegreerde drie-dimensionele diens aan studente te lewer bestaande uit 'n akademiese, (waarvan studievaardighede deel uitmaak) sosiale en persoonlike komponente;
  - ▶ 'n akademiese ondersteuningstelsel daar te stel wat:
    - voorsiening maak vir voorbereidingsprogramme/ -kursusse om oorgangsfases te vergemaklik, asook pro- en reaktiewe programme (remediërende ondersteuning) insluit wat die bestaande vaardighede van die studentverpleegkundiges as basis vir genoemde programme benut;
    - in bogenoemde verband, oriëntasieprogramme insluit wat ook 'n diagnostiese funksie vervul in die versameling van basiese data oor studente se vermoëns en behoeftes (studente profiel).
    - wat 'n integrale deel van spesifieke vakinhoud vorm;

- gerig is op die ontwikkeling van 'n afhanklike student, met breë algemene vaardighede in 'n onafhanklike student met spesifieke dissipline verwante vaardighede;
- die ontwikkeling van die vermoëns en vaardighede van die doserende personeel (voortgesette onderwys) as inherente en noodsaaklike komponent insluit;
- ▶ ondersoek in te stel na die moontlike benutting van senior studente wat oor goed ontwikkelde studievaardighede beskik en akademies goed presteer, as ondersteuners/begeleiers van eerstejaar studente met betrekking tot die ontwikkeling van effektiewe studiemetodes en -vaardighede, asook biblioteekvaardighede. Hierdie senior studente kan ook eerstejaars van hulp wees met die voorbereiding vir eksamens;

#### 7.4.4 Beplanning van studies.



Dosente behoort:

- ▶ doelbewuste leiding aan studente te verskaf in die beplanning van 'n persoonlike studieprogram wat voorsiening maak vir kort- en langtermyn doelstellings. Korttermyn doelstellings moet ook fokus op strategieë om by te bly. Studente kan gelei word in die prioritisering van aktiwiteite en verantwoordelikhede.

#### 7.4.5 Ontwikkeling van leesvaardighede

Aanbevelings in hierdie verband word gedoen met in agneming van die taalprobleme van studente. Aangesien leesvaardighede nie geskei kan word van biblioteekbenutting nie, sal aanbevelings ten opsigte van laasgenoemde terselfdertyd gedoen word.

In hierdie verband behoort dosente onder ander die volgende faktore in ag te neem:



- ▶ aandag te skenk aan die sorgvuldige keuring en selektering van voorgeskrewe boeke. Die leesbaarheid van die boeke moet deel van die keuringskriteria vorm, ten einde te poog om lees ook 'n genoeglike ervaring vir studente te maak en boeke 'n belangrike databron;
- ▶ strategieë te ontwikkel ten einde literatuur, tydens student-dosent-interaksies, te inkorporeer deur vrae te stel wat aanvanklik fokus op inhoud en geleidelik beweeg na interpretasie en toepassing;
- ▶ die moontlikheid van die benutting van leesgroepe gekombineer met tutoriale en student aanbiedings, te ondersoek;
- ▶ leiding aan studente te verskaf om selektief te lees en aanvanklik te fokus op korter gedeeltes;
- ▶ leiding te verskaf om notas te neem en te verwerk tydens leesaktiwiteite en om die inhoud in eie woorde weer te gee;
- ▶ die studente te lei in die interpretasie en benutting van diagramme, tabelle en ander grafiese materiaal deur inhoud wat in hierdie formaat aangebied word, te benut in die lesinglokaal;
- ▶ biblioteekgeriewe te evalueer met verwysing na die volgende kriteria: toeganklikheid, verbruikersvriendelikheid, kwaliteit en verskeidenheid van bronne;
- ▶ spesifieke leergeleenthede vir die studentverpleegkundiges te skep vir verkenning van literatuur, ontwikkeling van hul leesvaardighede, asook die vermoë om inligting te onttrek uit die beskikbare bronne. In die verband kan eksperimenteer word met kombinasies van lesing-lees- en werkgroepaktiwiteite waardeur studente verplig word om te lees en studente ook die geleentheid kry om probleme en gedagtes te verwoord;
- ▶ spesifieke leergeleenthede vir die ontwikkeling van biblioteekvaardighede te skep;



- ▶ evaluering van studente se biblioteekvaardighede as integrale deel van hul onderrigevaluering te onderneem.

#### 7.4.6 Die ontwikkeling van notavaardighede

Dosente behoort:

- ▶ sonder om voorskriftelik te wees, studente bekend te stel aan verskeie metodes waarvolgens notas geneem kan word binne 'n spesifieke konteks en deur geleentheid vir studente te bied om die verskillende formate op die proef te stel;
- ▶ die studente te ondersteun in die neem van notas op so 'n wyse dat dit die student in staat sal stel om gelyktydig te luister en notas saam te stel. Beide bogenoemde aanbevelings kan bereik word deur die benutting van goed deurdagte raamwerke wat óf op die krytbord, óf op transparante aangebied word, en/óf in geskrewe formaat ("handouts") aan studente beskikbaar gestel word.

#### 7.4.7 Ontwikkeling van skryfvaardighede

Dosente behoort:

- ▶ binne die konteks van elke vakdissipline, voorsiening te maak vir die ontwikkeling van die studente se skryfvaardighede op 'n deurlopende basis met gepaardgaande deurlopende versterking;
- ▶ noukeuring aandag te skenk aan en indien nodig, veranderinge aan te bring in hul eie benadering in die evaluering (lees) van studente se skryfwerk deur te let op die gehalte van hul kommentaar (terugvoer) aan studente. Beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe fasette van die terugvoer moet ontleed word;
- ▶ noukeurige terugvoer aan studente te verskaf op werkopdragte en toetse ten einde die effektiwiteit van leer verbandhoudend tot die genoemde ervarings te bevestig. In die

verband behoort terugvoer, waar moontlik, benut te word as 'n een-tot-een kommunikasiesituasie waartydens die dosent die positiewe beklemtoon, waardering toon vir die student as mens en leiding gee waar nodig om sodoende die studente se selfvertroue en beheerste waagmoed te ontwikkel. Die uiteindelijke doel moet wees om studente in staat te stel om die evalueringsituasies as leergeleentheid te benut deur na te dink oor die genoemde leerervaring(s) en nuwe kennis/vaardighede toe te pas tydens daaropvolgende skryftake;

- ▶ te verseker dat studente instaat is om die opdrag korrek te interpreteer deur die onderskeie fasette daarvan te identifiseer;
- ▶ verbandhoudend tot bogenoemde sorgvuldig aandag te skenk aan die benutting van werkopdragte as leergeleentheid deur te verseker dat die student maksimum voordeel trek uit hierdie ervaring met verwysing na die ontwikkeling van vermoëns tot verbalisering en skryf van gedagtes, soek, vind en benutting van inligting en parafrasering. In hierdie verband behoort groter klem gelê te word op die proses van skryf en herskryf en nie net op die finale produk nie;
- ▶ doelbewuste leiding te verskaf in die ontwerp van 'n spesifieke taak (byvoorbeeld tematies, chronologies, of punt-vir-punt bespreking).

#### 7.4.8 Voortgesette onderwysprogramme

- ▶ Daar behoort aandag geskenk te word aan die identifisering van leemtes in die bestaande kennis en vaardighede van dosente met betrekking tot die ontwikkeling van studente se studievaardighede, -metodes en -gewoontes.
- ▶ Opknappingskursusse behoort op deurlopende basis beskikbaar te wees vir dosente wat hul instaat sal stel om op datum te bly met nuwe ontwikkelinge en tendense in:
  - Opvoedkunde in die algemeen asook vakspesifieke, relevante vakdidaktiek en -metodologie,



- onderrig- en leerhulpmiddels en die effektiewe benutting van toepaslike hulpmiddele.

Bogaande aanbevelings hou verband met verskeie fasette van die akademiese konteks waarbinne die student haarself bevind. *Dit is egter uiters noodsaaklik om in gedagte te hou dat hierdie aanbevelings nie in isolasie gesien moet word nie.* Begrip vir die interafhanklike verwantskap tussen verskillende fasette is essensieel ten einde te voorkom dat akademiese ondersteuningsprogramme en spesifiek studieleiding, ontwikkel in 'n rigiede voorskriftelike aanbiedings van leertegniese. Daar moet dus daarteen gewaak word dat studievaardigheidskursusse/- programme nie degenerereer in tegniese om net eksamens te slaag óf om net die stelsel te kan hanteer of oorleef nie.

#### 7.4.9 Verdere Navorsing

Met in agneming van beide die beperkinge van hierdie studie en die bevindinge kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- ▶ Aangesien hierdie studie beperk was tot een provinsie kan soortgelyke studies in ander provinsies uitgevoer word;
- ▶ Gesien in die lig dat geen respons van een kollege verkry is nie, kan hierdie vraelys by die genoemde kollege toegepas word en die bevindinge vergelyk word met *die* van hierdie studie;
- ▶ Dit is wenslik dat toekomstige studies wel onderskei tussen die studiejare ten einde te bepaal of daar betekenisvolle verskille tussen die jaargroep, met betrekking tot die studiemetodes en -probleme, bestaan.
- ▶ Hierdie navorsing het glad nie kliniese leerervarings aangespreek nie en hierdie leemte behoort aangespreek te word deur soortgelyke studies in die kliniese veld te doen.

- ▶ Hierdie studie moet opgevolg word deur verdere navorsing oor die onderskeie probleemareas wat geïdentifiseer is. Die verpleegdosente behoort navorsing in die verband as deel van hul daaglikse onderrigaktiwiteite te beplan en sodoende, deur middel van kwalitatiewe metodologie, probleme verder ontleed en innoverende oplossings vind wat geïmplementeer kan word.

## 7.5 OPSOMMING

Die toenemende diverse leerbehoefes van studentverpleegkundiges vereis 'n nuwe benadering en groter toegewydheid van doserende personeel. Binne die huidige onderwysstelsel moet daar indringend aandag geskenk word aan die ontwikkeling van studievervaardighede aangesien laasgenoemde as basis moet dien vir "*hoe om te leer*" ten einde die student te lei tot onafhanklike selfgerigte studie. Laasgenoemde is essensieel vir die ontwikkeling van 'n onafhanklike, professionele verpleegpraktisyn wat bereid is om sy/haar eie uitsprake te maak en verantwoordelikheid te aanvaar vir eie leer en praktisering.

Die volgende stelling van Bassano (1986:16) soos kwoteer deur Boughey (1993:654) word as slotgedagte voorgehou:



*Unless the student can communicate "Who I am and what I am used to" and the teacher can communicate "Who I am and why I do what I do", it stands to reason that the students may perceive their ... instructor as incompetent in ... training, and our students may seem to us a roomful of unco-operative malcontents.*

oOo

## LITERATUURLYS

Aicken, D. [Sa]. *The ins and outs of cramming in Learning strategies for college students: The first year experience course, Curriculum and instructa - T42*. Unpublished document, Columbia: University of Missouri:35-37.

An ADC response to the question: How can lecturers respond to students language needs? 1996. University of the Western Cape (UWC) Academic Development Centre (ADC), *AD Issues*, 4(1):38-39.

Astin, AW. 1985. *Achieving educational excellence*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Avenant, PJ. 1989. *Riglyne vir suksesvolle onderwys*. 2de Uitgawe. Durban: Butterworths.

Barras, R. 1984. *Students must write. A guide to better writing in course work and examinations*. London: Methuen.

Beard, R. & Hartly, J. 1986. *Teaching and learning in higher education*. St Louis: Harper & Row.

Behr, AL., Cherian, VI., Mwamwenda, TS., Ndada, EP., & Ramphal, A. 1986. *An educational psychology for schools in Africa*. Durban: Butterworths.

Behrens, SJ. 1991. Library literacy and undergraduate students. *SA Journal for Higher Education (SAJHE)*, 5(1):124-128.

Bell, J. 1989. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in Education and Social Sciences*. Bristol: JW Arrowsmith Ltd.

Beukes, M. 1986. Studentberading. *Curationis*, 9(2) 10-12.

Beukes, M. 1993. Excellence in clinical nursing. *Nursing RSA*, 8(5):7-8.

Bixby, M. [Sa]. *How undergraduates feel about their learning experiences: Myths vs realities in learning strategies for college students in The first year experience course, Curriculum and instructa - T42*. Columbia:University of Missouri:14-15.

Blunt, RJS. 1992. Student development in higher education. *SAJHE*, 6(3):41-48.

Bohn, RP. & De Haven, RH. 1986. *How to analyze a textbook*. 2nd Edition. Edina: Bellwether Press.

Boshoff, ELD. 1986. *Verpleegonderwysbegeleiding binne die andragogiese opset*, ongepubliseerde skripsie voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister Curationis. Bellville: Universiteit van Wes-Kaap.

Boud, D. 1981. *Introduction, in Developing student autonomy in learning*, edited by Boud, D. Triptree Essex: Anchor Press.

Boughey, C. [Sa]. *A schema theoretical view of the reading process or what every lecturer needs to know about reading*, Unpublished paper. ADC UWC.

Boughey, J. 1992. *The ins and outs of staff development: A personal view*. Unpublished ADC seminar paper.

Boughey, J. 1993. Constructing a shared intention to learn: the students' voices. *Conference proceedings of SAAAD: Finding our voices*. Compiled by Boughey, C. & Leibowits, B. 654-669.

Bouwer, MJC. 1985. *Verpleegonderwys in andragogiese perspektief met besondere verwysing na die verantwoordelikheid van die student*, ongepubliseerde skripsie voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister Curationis (Gevorderde Verpleegonderwys). Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Bragstad, BJ. & Stumpf, SM. 1982. *A guidebook for teaching study skills and motivation*. London: Allyn & Bacon Inc.

Buzan, T. 1993. *The mind map book*, London:BCA.

Casey, F. 1989. *How to study: A practical guide*. London: Macmillan.

Chakrabarty, E. 1983. *Research in nursing: School of Nursing libraries as information resources for nurse education*, in *Research into nurse education* edited by Davis, BD. London: Croom Helm.

Chibnall, B. 1987. *Teaching for effective study*. London: Croom Helm.

Cohen, I. & Mannion, L. 1989. *Research methods in Education*. 3rd edition. London: Routledge.

Complete wordfinder. A unique and powerful combination of Dictionary and Thesaurus. 1987. *Sv population*. London:Readers Digest Association.

Collins, A. & Gentner, D. 1980. *A framework for a cognitive theory of writing in Cognitive process in writing* edited by Gregg, LW. & Steinberg, ER. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Collins Cobuild Essential English Language Dictionary. 1988. *Sv need*. Glasgow: Collins sons & Co.

Crous, SFM. 1992. Leerprobleme. *SATHO*, 6(3):114-118.



Cunningham, M. 1993. Are academic support programmes really necessary in Nursing Education? *Nursing RSA*, 8(11/12):34-36.

Daniels, A. 1995. A picture is worth a thousand words. *UWC ADC. AD Issues* 3(1):26-27.

Davis, BD. 1983. *Student nurses' perception of their significant others in Research into nurse education* edited by Davis, B.D. London:Croom Helm.

Desai, Z. 1996. *Resisting the dominance of English*. Interview with Parkerson, A. *UWC ADC. AD Issues* 4(1) 14-16.

Dison, A. 1993. Conducting a needs analysis for developing a course in academic literacy in English Work in progress at Fort Hare. *Conference proceedings of the South African Association for Academic Development Conference (SAAAD): Finding our voices*. Compiled by C. Boughey & B. Leibowitz. 272-281.

Dunleavy, P. 1986. *Studying for a degree in the humanities and social sciences*. London: Macmillan Education.

Du Toit, AP, Orr, M. & Meiring, B. 1991. *Leer presteer. 'n Werkboek*. Pretoria: Southern Boekuitgewers.

Eastman, D. [Sa]. *How to play the test game and win in Learning strategies for college students: The first year experience course: Curriculum an instructa - T42*. Unpublished document. Columbia:University of Missouri:35-37.

Elliot, J. 1984. *A practical guide to teaching and learning*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

*English for educational development*. [Sa]. Unpublished document Department of English: UWC:1-5

Entwistle, N. 1984. *Contrasting perspectives on learning in The experience of learning* edited by Marton, F., Hounsel D. & Entwistle, N. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Entwistle, N. 1987. *Understanding classroom teaching*. London: Hodder and Stoughton.

Esterhuizen, JM. 1989. *'n Ondersteuningstelsel vir studentverpleegkundiges. 'n Verpleegdidaktiese perspektief*, Ongepubliseerde skripsie voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad Magister Curationis in Verpleegonderwys, Johannesburg: Randse Afrikaanse Uiversiteit.

Ewan, C, & White, R. 1984. *Teaching nursing: A self-instructional handbook*. London: Croom Helm.

Ferreira, JG. 1995. Transition from school to university. *SAJHE*, 9(1):154-158.

- Ferrier, B, Marvin, M. & Seidman, J. 1981. *Student autonomy in learning medicine in Developing student autonomy* edited by Boud, D. Triptree, Essex: Anchor press.
- Ferron, O.M. 1990. *Guidance and counselling for tertiary students*. Durban: Butterworths.
- Flower, LS & Hayes, JR. 1980. *The dynamics of composing and juggling constraints in Cognitive process in writing* edited by Gregg, LW. & Steinberg, ER. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Association.
- Fransman, HJ. 1995. Independent learning as a contribution to student achievement. *SAJHE*, 9(1):173-177.
- Freeman, R. 1989. *Mastering study skills*. London: MacMillan Education Ltd.
- Gay, LR. 1981. *Educational research. Competencies for analysis and application*. 2nd edition. London: Charles E Merrill publishing Co.
- Gefvert, CJ. 1985. *The confident writer*. London: W.W. Norton & Co.
- Gilles, C. & Bixby, U. 1989. *Whole language strategies for secondary students*. New York: Richard C. Owen publishers.
- Goldschmidt, M. 1981. '*Parraigning*': *Students helping each other in Developing student autonomy* edited by Boud, D. Triptree, Essex: Anchor press.
- Gous, H. 1990. Hantering van Suid Afrika se student-potensiaal: 'n Kritiese kyk na onlangse ondersoeke en uitsprake. *SATHO*, spesiale uitgawe:41-46.
- Gravett, S. 1993. Die dosent se taak as leerbegeleier. *SATHO*, 7(3):64-68.
- Greyling, PJ. & Joubert, JJ. 1989. Didactics: *Reading instruction in the junior primary phase*. Cape Town: De Jager Haum.
- Grovè, S. 1994. *Dankie brein. 'n Nuwe benadering tot lewens- en studievaardighede*. 4de Uitgawe. Kaapstad: Human en Rosseau.
- Gwele, NS. & Uys, L. 1995. Views of leading nurse educators regarding the Comprehensive Basic Nursing Education Programme. *Curationis*, 18(1).
- Hall, D. 1982. *Writing well*. 4th Edition. Boston: Little Brown & Co.
- Hayes, JR. & Flower, LS. 1980. *Identifying the organization of writing processes in Cognitive process in writing* edited by Gregg, LW. and Steinberg, ER. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates publishers.

Heighway, V. 1991. *Surviving in absentia, Paper presented at Excellence in clinical nursing conference, Conference proceedings volume no 5* Bloemfontein 19-20 September 1991 Presented by SANA.

Hercules, S & de Jongh, A. 1994. The implications of UWC's "open admissions" policy. Academic development centre University of the Western Cape, *AD Issues*, 2 (1).

Herrick, MJ. 1993. Writing and learning: How to enable silenced students. *Conference proceedings of SAAAD: Finding our voices*. Compiled by Boughey, C. and Leibowitz, B. 186-194

Huddle, PA. & Bradley, JD. 1991. The impact of pre-university school course in chemistry on Chemistry I achievement. *SAJHE*, 15(1):73-76.

Jacobs, JJ. 1992. 'n Profiel van die beginnerstudent in 'n beroepsgerigte kursus. *SATHO*, 6(2):34-40.

Jiya, Z. 1993. Language difficulties of Black B.Sc students. *SAJHE*, 7(1):80-84.

Kaapse Provinsiale Administrasie: Ordonnansie op die opleiding van verpleegkundiges en vroedvroue 1984, *The Province of Good Hope Official Gazette 4324*, 15 June, 1984. 3021 - 3023.

Kirzner, LG. & Mandell, SR. 1982 *Basic college writing*, 2nd Edition. London: WW. Norton Co.

Klopper, H. 1995[a]. Uitdaging vir volwasse didaktiek: Begeleide selfstudie die oplossing? *Curationis*, 18(1):11-14.

Klopper, H. 1995[b]. Denkvaardighede in verpleging. *Verpleegnuus*, 9,(8):42-44.

Kotzè, W.J. 1981. Verdeling van die rolverwagting van student verpleegkundiges. Referaat gelewer by konferensie *Die studentverpleegkundiges. Quo Vadis*, Pretoria: SA Verpleegstersvereniging.

Litwack, L, Sakata, R. & Wykle, M. 1972. *Counselling, evaluation and student development in nursing education*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.

Luthuli, ND, Maseia, SE. & Zuma, LC. 1992. The hurdles faced by Black students. *Nursing RSA*, 7(2).

Mabizela, M. 1996. Afrikaans and English at UWC, in Resisting the dominance of English? Lecturers speak out on language issues facing UWC. Interviewed by Cornell, C. Academic Development Centre, UWC. *AD Issues*, 4(1):9-10.

Machet, MP. 1991. The effect of cultural background on reader response and memory of text content. *SAJHE*, 5(1):91-94.

- Maxwell, M. 1981. *Improving student learning skills*. London: Josey Bass publishers.
- Mehl, M.C. 1989. Academic development. *Speech delivered at summer graduation*. Bellville: University of the Western Cape.
- Mellish, JM. & Brink, H. 1986. *Teaching the practice of nursing*. 2nd edition. Durban: Butterworths.
- Mentis, M. & Frielick, S. 1993. Teaching thinking and thinking teaching: Adaptations of Feuerstein's theories in a University setting. *SAJHE*, 7, (1):101-109.
- Moletsane, RIM. 1992. Academic support for adult learners in tertiary institutions. *SAJHE*, 6(1):105-109.
- Moodley, I. 1994. Tutoring at the writing centre: A personal view. ADC UWC. *AD Issues*, 2(2):39-40.
- Moyo, T. 1995. Student academic writing in an ESL situation, *SAJHE*, 9(1):168-172.
- Naicker, T. 1993. Facilitating learning: Listening and notetaking: Lecturing skills that facilitate student learning. *Conference proceedings of SAAAD: Finding our voices*. Compiled by Boughey, C. and Leibowitz, D. 39-49.
- Naidoo, AV. 1995. Utilization of counselling service at UWC: A profile of student needs and concerns. *UWC Journal of Community and Health Sciences*, 2(1):66-76.
- Neethling, K. & Rutherford, R. 1996. *Is ek slim of is ek dom*. Pretoria: Benedic boeke.
- Neuman, Y. & Finaly-Neuman, E. 1989. Predicting juniors' and seniors' persistence and attrition: A quality of learning experience approach. *Journal of Experimental Education*, 57(2):129-139.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. 1991. *Learning strategies*. London: Chapman & Hall Inc.
- Nist, SL. & Diehl, W. 1985. Developing textbook thinking. *Strategies for success in college*. Toronto: DC. Heath & Co.
- Northledge, A. 1990. *The good study guide*. The open university, unknown.
- Nyamphene, K. & Letseka, M. 1995. Problems of learning amongst first year students in South African Universities. *SAJHE*, 9(1):159-166.
- Oberholzer, LE. 1992. Probleemgerigte leer as didaktiese strategie in professionele onderrig. *SATHO*, 6(2):41-43.



Odell, L. 1980. *Teaching writing by teaching the writing process of discovery: An interdisciplinary enterprise in Cognitive process in writing* edited by Gregg, LW & Steinberg, ER. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates publishers.

Packer, NH. & Timpane, J. 1986. *Writing worth reading. A practical handbook*. New York: St. Martins Press Inc.

Pastoll, G. 1992. *Tutorials that work. A guide for running effective tutorials*. Cape Town: Arrow publishers.

Pinter, K. 1983. Support for health professional students. *Journal of Nursing Education*, 22(6):232-235.

Potts, D. 1981. *One-to-one learning, in Developing student autonomy* edited by Boud, D. Triptree Essex: Anchor press.

Powell, J. 1981. *Reducing teacher control in developing student autonomy* edited by Boud, D. Triptree Essex: Achor press.

Quinn, FM. 1988. *The principles and practice of nurse education*. 2nd Edition. London:Croom Helm.

Ragan, TD. & Higgins, EB. 1985. The perceived needs of underclass college students from diverse educational institutions, *Journal of College Student Personnel*, (Volume, Number unknown):444-449

Ramsden, P. 1984. *The context of learning, in The experience of learning* edited by Marton, FM, Hounsell, D. & Entwistle, N. Edinburgh: Scottish academic press.

Säljö, R. 1984. *Learning from reading in The experience of learning* edited by Marton, F.M. Hounsell, D. & Entwistle, N. Edinburgh: Scottish academic press.

Savage, G. 1993. Causes of students failure: A study to determine students perceptions of reasons for failure and the implication this has for academic development. *Conference proceedings of SAAAD: Finding our voices*.

Schaap, P. & Buys, MA. 1995. Universiteite en onafhanklike leer. *SATHO*, 9(1):128-141.

Scheiber, B. 1997. Enhancing the academic success and personal growth of first year students through peer mentoring. *UWC Journal of community and health sciences*, 4(2):41-44.

Schultz, W. 1985. *The psycological needs of student nurses*, unpublished thesis submitted according to the requirements for the degree Magister Artium. Pretoria:University of South Africa.

Slabbert, JA. 1993. Metalearning and education for all. *SAJHE*, 7(3):38-40.

Stanton, H. 1981. *Independent study: A matter of confidence?*, in *Developing student autonomy* edited by Boud, D. Triptree Essex: Anchor press.

Starfield, S. & Hart, F. 1992. Developing a study skills course. *SAJHE*, 6(3):85-88.

*Studiemetodes*. Werkgroep vir B.Cur studente: Universiteit van Wes-Kaapland. 1994.

Suid Afrika. 1985. Regulasies Betreffende die Goedkeuring van en die minimum vereistes vir die opleiding as 'n Verpleegkundige (Algemene, Psigiatriese en Gemeenskap-) en Vroedvrou wat lei tot Registrasie. Regulasie 425 ooreenkomstig die Wet op Verpleging, 1978, (wet 50 van 1978) soos gewysig. Pretoria: Staatsdrukker.

Svenson, L. 1984. *Skill in learning in The experience of learning*, edited by Merton, FM, Hounsell, D. & Entwistle, N. Edinburgh:Scottish academic press.

Taylor, J. 1992. *Study skill for nurses*. London: Chapman and Hall.

Universal Dictionary. 1987. *Sv support*. London:William Collins & Sons.

Universal Dictionary. 1987. *Sv support systems*. London: William Collins & Sons.

Uys, HHM. 1983. Die invloed van verskillende onderrigwyses op prestasie en tydsbesteding tot doelwitbereiking. *Curationis*, 6(4):47-50.

UWC. 1994. *Introduction to student mentoring and the student development programme at UWC*. Workshop no 1 notes.

Van Aarde, JA. 1981. Die student en sy leerprobleme, *Die student-verpleegkundige. Quo Vadis*, Pretoria: SA Verpleegsters vereniging.

Van Hoozer, HL., Bratton, BD., Ostmo, PM., Weinholtz, D., Craft, MJ., Gjerde, CL., & Albanese, MA. 1990. *The teaching process. Theory and practice in nursing*. Norwalk: Appleton-Century-Crofts.

Van Niekerk, JF. 1984. *Doeltreffende studie*. 2de uitgawe. Durban: Nasou Beperk.

Van Niekerk, S. 1994. Die verband tussen onderrig, leer en praktisering. *Verpleging RSA*, 9(7):40-42.

Van Wyk, HFM. 1981. Problematiek van studentewerwing in verpleging, *Die studentverpleegkundige. Quo Vadis*, Pretoria: SA Verpleegstersvereniging.

Verwey, AJM. 1983. 'n Bepaling van die behoefte aan 'n raadgewings- en ondersteuningsdiens vir studentverpleegkundiges, ongepubliseerde skripsie voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister Curationis (Gevorderde Verpleegonderwys) Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Walvoord, BEF. 1982. *Helping students write well. A guide for teachers in all disciplines.* New York: Chapman and Hall.

Wannenburg, I. 1992. Managing clinical learning. *Nursing RSA*, 7 (11/12):10-12,43.

oOo



**'N ONDERSOEK MET BETREKKING TOT STUDIEVAARDIGHED E VAN  
STUDENTVERPLEEGKUNDIGES**

**VRAELYS VIR STUDENTVERPLEEGKUNDIGES**

- ◆ Studentverpleegkundiges word vriendelik versoek om hierdie vraelys vrywillig te voltooi.
- ◆ Die ondersoek het ten doel die identifisering van die behoeftes van studentverpleegkundiges met betrekking tot studievaardighede.
- ◆ Die inligting sal streng vertroulik gehanteer word en slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word.

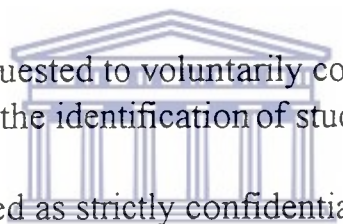
**Die vraelys is anoniem en u kan op geen wyse geïdentifiseer word nie.**

\*\*\*\*\*

**AN INVESTIGATION REGARDING THE STUDY SKILLS OF STUDENT NURSES**

**QUESTIONNAIRE FOR STUDENT NURSES**

- ◆ Student nurses are kindly requested to voluntarily complete this questionnaire.
- ◆ This investigation centres on the identification of student nurses' needs regarding study skills.
- ◆ The information will be treated as strictly confidential and will only be used for research purposes.



UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

**The questionnaire is anonymous, and you cannot, in any way, be identified.**

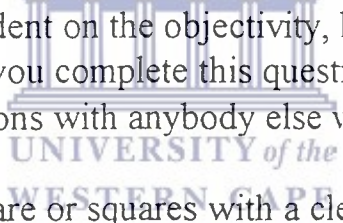


## RIGLYNE VIR DIE VOLTOOIING VAN DIE VRAELYS

- ◆ Die waarde van hierdie studie is afhanklik van die objektiwiteit, eerlikheid, openhartigheid en volledigheid waarmee u die vraelys voltooi.
- ◆ U word vriendelik versoek om nie tydens die voltooiing van die vraelys die vrae met enige iemand te bespreek nie.
- ◆ Beantwoord die vrae deur:
  - \* 'n duidelike kruisie (X) in die toepaslike blokkie of blokkies te maak;
  - \* 'n antwoord in die toepaslike ruimte te skryf wanneer nodig.
- ◆ Laat asseblief die laaste blokkie met die syfer langsaan, aan die regterkant van die bladsy, oop. Dit is vir rekenaardoeleindes.
- ◆ Dankie vir u vriendelike samewerking en tyd wat u aan hierdie projek afstaan.

\*\*\*\*\*

## GUIDELINES FOR ANSWERING THE QUESTIONNAIRE

- 
- ◆ The value of this study is dependent on the objectivity, honesty, sincerity and comprehensiveness with which you complete this questionnaire.
  - ◆ Kindly do not discuss the questions with anybody else whilst completing it.
  - ◆ Answer the questions by:
    - \* marking the appropriate square or squares with a clear cross (X);
    - \* writing an answer, when required, in the appropriate space.
  - ◆ Please leave the last square, with the number next to it, on the right side of the page, blank. It is for computer purposes.
  - ◆ Thank you for your kind cooperation and time spent on this project.

M FISCHER

**AFDELING A/ SECTION A****PERSOONLIKE INLIGTING/ PERSONAL INFORMATION**

**VIR  
KANTOORGEBRUIK  
FOR OFFICE USE**

1. **OUDERDOM/ AGE:**

18 jaar en jonger/ 18 years and younger	01
19 - 24 jaar/ 19-24 years	02
25 - 30 jaar/ 25 - 30 years	03
31 jaar en ouer/ 31 years and older	04

 01
2. **HUISTAAL/ HOME LANGUAGE:**

Engels/ English	01
Afrikaans	02
Xhosa	03
Zulu	04
Sesotho	05
Ander (spesifiseer)/ Other: Specify	06

 02
3. **HUWELIKSTATUS/ MARITAL STATUS:**

Ongetroud/ Single	01
Getroud/ Married	02
1985 - 1989	04
1990 -	05

 03

**AFDELING B / SECTION B**

**VIR  
KANTOORGEBRUIK  
FOR OFFICE USE**

**AKADEMIESE AANGELEENTHEDE/  
ACADEMIC INFORMATION**

**1. HOOGSTE SKOLASTIESE KWALIFIKASIES/  
HIGHEST SCHOLASTIC QUALIFICATIONS:**

Standerd X / Standerd X	01
Matrikulasievrystelling/ Matriculation exemption	02
Ander: Spesifiseer	03

04

**2. HUIDIGE STUDIEJAAR/ CURRENT YEAR OF STUDY:**

Eerste jaar/ First year	01
Tweedejaar/ Second year	02
Derdejaar/ Third year	03
Vierdejaar/ Fourth year	04

05

**3. ONDERRIGTAAL/ LANGUAGE OF INSTRUCTION:**

Afrikaans	01
Engels/English	02
Ander: Spesifiseer/ Other: Specify:	03

06

**4. NA U MENING IS DIE STANDAARD VAN DIE KURSUS IS/  
ACCORDING TO YOUR OPINION THE STANDARD OF THE  
COURSE IS:**

Te hoog/ too high	01
Hoog/ high	02
Redelik/ Reasonable	03
Lig/ Light	04

07

5. NA U MENING IS DIE WERKSLADING VAN DIE AKADEMIESE PROGRAM:/  
ACCORDING TO YOUR OPINION THE WORKLOAD OF THE ACADEMIC PROGRAMME IS:

Te hoog/ Too high	01
Hoog/ High	02
Redelik/ Reasonable	03
Lig/ Light	04

 08

6. ONDERVIND U PROBLEME MET DIE TAAL WAARIN ONDERRIG GESKIED?/  
DO YOU EXPERIENCE PROBLEMS WITH THE LANGUAGE OF INSTRUCTION?

Gereeld/ Regularly	01
Dikwels/ Often	02
Soms/ Sometimes	03
Selde/ Seldom	04
Nooit/ Never	05

 09

7. HET U OOIT ENIGE LEIDING ONTVANG MET BETREKKING TOT DIE BEPLANNING VAN 'N STUDIEPROGRAM?/  
DID YOU EVER RECEIVE ANY GUIDANCE REGARDING THE PLANNING OF A STUDY PROGRAMME?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 10



8. BEPLAN U VIR USELF 'N WEEKLIKSE STUDIEPROGRAM WAT VOORSIENING MAAK VIR STUDIE, ONTSPANNING EN ANDER SOSIALE AKTIWITEITE?/  
DO YOU PLAN FOR YOURSELF A WEEKLY PROGRAMME THAT PROVIDES FOR STUDY, RECREATION AND OTHER SOCIAL ACITIVITIES?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

11

9. BENODIG U RAAD EN LEIDING OM 'N STUDIEPROGRAM TE KAN BEPLAN?/  
DO YOU NEED ADVICE AND GUIDANCE REGARDING THE PLANNING OF SUCH A PROGRAMME?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

12

10. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

13

11. **DUI AAN HOE U, USELF VOORBEREI VIR LESINGS:  
U MAG MEER AS EEN ANTWOORD KIES/  
INDICATE HOW YOU PREPARE FOR LECTURES.  
YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER**

Lees voorgeskrewe werk/ Read assigned work	01
Hersien vorige dag se werk/ Review previous day's work	02
Herroep alle vorige leer wat verband hou met die onderwerp/ Recall all previous learning that relate to the subject	03
Geen van bogenoemde/ None of the above	04
Ander: spesifiseer: Other: specify	05

14

12. **HET U OOI ENIGE LEIDING ONTVANG MET BETREKKING TOT  
TEGNIKE EN METODEDES VIR DIE NEEM VAN AANTEKENINGE  
TYDENS LESINGS?/  
HAVE YOU EVER RECEIVED GUIDANCE REGARDING  
TECHNIQUES AND METHODS FOR NOTE TAKING DURING  
LECTURES?**



Ja/ Yes	01
No/ Nee	02

15

13. **ONDERVIND U PROBLEME OM AANTEKENINGE TE NEEM  
TYDENS LESAANBIEDINGE?/  
DO YOU EXPERIENCE PROBLEMS TAKING NOTES DURING  
LECTURE PRESENTATIONS?**

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

16

14. INDIEN ANTWOORD “JA” OF SOMS IS, SPESIFISEER/  
IF YOUR ANSWER IS “YES”, SPECIFY.

17

15. MET VERWYSING NA DIE NEEM VAN AANTEKENINGE TYDENS  
LESINGS, DUI AAN WATTER VAN DIE VOLGENDE OP U VAN  
TOEPASSING IS. U MAG MEER AS EEN ANTWOORD SELEKTEER

WITH REFERENCE TO NOTE-TAKING DURING LECTURES,  
INDICATE WHICH OF THE FOLLOWING APPLIES TO YOU.  
YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER.

Pas die nota-metode aan by lesinginhoud/ Match note-taking style to the lecture content	01	<input type="checkbox"/> 18
Noteer alleenlik sentrale gedagtes/ Record only central thoughts	02	<input type="checkbox"/> 19
Beklemtoon algemene idees/ Stress general ideas	03	<input type="checkbox"/> 20
Fraseer meeste dinge in eie woorde/ Phrase most things in own words	04	<input type="checkbox"/> 21
Gebruik afkortings/ Use abbreviations	05	<input type="checkbox"/> 22
Ander: Spesifiseer Other: Specify	06	<input type="checkbox"/> 23

16. DUI AAN WATTER VAN DIE VOLGENDE U DOEN NA AFLOOP VAN 'N LESING. U MAG MEER AS EEN ANTWOORD KIES.

INDICATE WHICH OF THE FOLLOWING YOU DO AFTER A LECTURE. YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER.

Hersien notas so gou as moontlik/ Review notes as soon as possible	01	<input type="checkbox"/> 24
Annoteer belangrikste idees/ Annotate major ideas	02	<input type="checkbox"/> 25
Verkort materiaal indien moontlik/ Reduce material if possible	03	<input type="checkbox"/> 26
Vul woorde in wat uitgelaat is/ Fill in missed words	04	<input type="checkbox"/> 27
Herroep/ Recite	05	<input type="checkbox"/> 28
Dink oor wat u geskryf het/ Think about what you have written	06	<input type="checkbox"/> 29



17. GEBRUIK U DIE AANTEKENINGE WAT U IN DIE KLAS MAAK VIR U VOORBEREIDING VIR TOETSE EN EKSAMENS?/  
DO YOU USE YOUR CLASSNOTES WHEN YOU PREPARE FOR TESTS AND EXAMINATIONS?

Ja/ Yes	01	<input type="checkbox"/> 30
Nee/ No	02	
Soms/ Sometimes	03	



18. ERVAAR U SOMS PROBLEME OM DIE TAAL VAN DIE VOORGESKREWE EN ANDER BOEKE TE VERSTAAN?/  
DO YOU EXPERIENCE PROBLEMS UNDERSTANDING THE LANGUAGE OF THE PRESCRIBED AND OTHER BOOKS?

Ja, dikwels/ Yes, often	01
Nee, nooit/ No, never	02
Soms/ Sometimes	03

 31

19. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER:

 32

20. ERVAAR U PROBLEME OM DIE HOOPPUNTE TE IDENTIFISEER IN DIE WERK WAT U BESTUDEER/ LEES?  
DO YOU EXPERIENCE PROBLEMS IDENTIFYING THE MAIN POINTS IN THE WORK YOU ARE STUDYING/ READING?

Ja, dikwels/ Yes, often	01
Nee, nooit/ No, never	02
Soms/ Sometimes	03

 33

21. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER:


 34

22. WANNEER U 'N BOEK/ TYDSKRIFARTIKEL LEES, KAN U DIE HERHALENDE IDEES IDENTIFISEER EN INTEGREER TOT EEN IDEE OF GEDAGTE?/  
WHEN READING A BOOK/ JOURNAL ARTICLE, CAN YOU IDENTIFY THE REPETITIVE IDEAS AND INTEGRATE IT INTO ONE IDEA OF THOUGHT?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Onseker/ Unsure	03

 35

23. DUI AAN WATTER VAN DIE VOLGENDE METODES U BENUT OM SPESIFIEKE INLIGTING IN 'N BOEK TE SOEK. DUI AL DIE METODES AAN WAT U BENUT/  
INDICATE WHICH OF THE FOLLOWING METHODS YOU USE TO FIND SPECIFIC INFORMATION IN A BOOK. INDICATE ALL THE METHODS YOU USE.

Lees inhoudsopgawe/ Read table of contents		01
Benut indeks/ Use index	UNIVERSITY of the WESTERN CAPE	02
Lees opskrifte en subhoofde van hoofstukke/ Read headings and sub-headings of the chapters		03
Lees opsommings aan einde van hoofstukke/ Read summaries at the end of chapters		04
Probeer om antwoorde te vind op vrae wat u gestel het/ Try to find answers to questions posed by you		05
Ander: spesifiseer/ Other: specify		06

 36

 37

 38

 39

 40

 41

24. DUI AAN WATTER VAN DIE VOLGENDE U DOEN, TERWYL U LEES. U MAG MEER AS EEN ANTWOORD KIES.  
INDICATE WHICH OF THE FOLLWOING YOU DO WHILST READING. YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER.

Onderstreep om te onderskei tussen hoofkonsepte/ Underline to distinguish between major concepts	01	<input type="checkbox"/> 42
Annoteer terwyl u lees/ Annotate as you read	02	<input type="checkbox"/> 43
Dink oor wat gelees is/ Think about what you have read	03	<input type="checkbox"/> 44
Formuleer vrae gebaseer op belangrike konsepte in die teks/ Formulate questions based on important concepts in the text	04	<input type="checkbox"/> 45
Noteer ingewikkelde terminologie/ Note difficult terminology	05	<input type="checkbox"/> 46
Bestudeer diagramme, grafieke, tabelle en illustrasies/ Study diagrams, graphs, tables and illustrations	06	<input type="checkbox"/> 47
Lees opsomming aan einde van hoofstuk/ Read summary at end of chapter	07	<input type="checkbox"/> 48
Maak notas/ opsommings van die inhoud/ Take notes/ summarize content	08	<input type="checkbox"/> 49
Herorganiseer inhoud in 'n sinvolle volgorde/ Reorganise content into a meaningful sequence	09	<input type="checkbox"/> 50

25. HET U ENIGE LEIDING ONTVANG MET BETREKKING TOT DIE BEPLANNING VAN 'N WERKOPDRAG?/  
DID YOU EVER RECEIVE ANY GUIDANCE REGARDING THE PLANNING OF AN ASSIGNMENT?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Onseker/ Unsure	03

51

26. HET U ENIGE LEIDING ONTVANG MET BETREKKING TOT VERWYSINGSTEGNIEKE?/  
DID YOU EVER RECEIVE ANY GUIDANCE REGARDING REFERENCE TECHNIQUES?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Onseker/ Unsure	03

52

27. HET U ENIGE LEIDING ONTVANG MET BETREKKING TOT DIE SKRYF VAN 'N BIBLIOGRAFIE?/  
DID YOU EVER RECEIVE ANY GUIDANCE REGARDING THE WRITING OF A BIBLIOGRAPHY?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Onseker/ Unsure	03

53



28. ERVAAR U PROBLEME OM DIE INLIGTING WAT U VIR 'N WERKOPDRAG VERSAMEL HET IN 'N SINVOLLE EN LOGIESE EENHEID TE ORGANISEER?/  
WHEN WRITING AN ASSIGNMENT, DO YOU EXPERIENCE PROBLEMS ORGANIZING THE COLLECTED DATA INTO A MEANINGFUL AND LOGICAL UNIT?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Soms/Sometimes	03

 54

29. ERVAAR U PROBLEME OM DIE GEDAGTES IN GESKREWE VORM WEER TE GEE?/  
DO YOU EXPERIENCE PROBLEMS CONVEYING YOUR THOUGHTS IN WRITTEN FORMAT?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Soms/Sometimes	03
Selde/ Seldom	04

 55

30. ERVAAR U PROBLEME OM INLIGTING IN U EIE WOORDE WEER TE GEE?/  
DO YOU EXPERIENCE PROBLEMS EXPRESSING INFORMATION IN YOUR OWN WORDS?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Soms/Sometimes	03
Selde/ Seldom	04

 56

31. HET U MEER LEIDING NODIG MET BETREKKING TOT DIE SKRYF VAN WERKOPDRAGTE?/  
DO YOU NEED MORE GUIDANCE REGARDING THE WRITING OF ASSIGNMENTS?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 57

32. INDIEN U ANTWOORD "JA" IS, SPESIFISEER/  
IF YOUR ANSWER IS "YES", SPECIFY
- .....
- .....

 58

33. HET U OOIT ENIGE LEIDING ONTVANG IN VERBAND MET BIBLIOTEEKGEBRUIK?/  
HAVE YOU EVER RECEIVED ANY GUIDANCE REGARDING THE UTILIZATION OF THE LIBRARY?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 59

34. HET U MEER LEIDING NODIG OM U VAARDIGHEDE IN DIE BENUTTING VAN DIE BIBLIOTEEK TE VERBETER?/  
DO YOU NEED MORE GUIDANCE TO IMPROVE YOUR SKILLS IN UTILIZING THE LIBRARY?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 60

35. INDIEN U ANTWOORD "JA" IS, SPESIFISEER/  
IF YOUR ANSWER IS "YES", SPECIFY

.....

.....

.....

 61

36. INDIEN U SPESIFIEKE INLIGTING IN DIE BIBLIOTEEK SOEK,  
VIND U DIT:/  
WHEN SEARCHING FOR SPECIFIC INFORMATION IN THE  
LIBRARY, DO YOU FIND IT:

Onmoontlik sonder hulp/ Impossible without assistance	01
Moeilik/ Difficult	02
Maklik/ Easy	03

 62

37. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER.

.....

.....

.....


 62

38. DUI AAN HOEVEEL TYD U IN DIE BIBLIOTEEK SPANDEER/  
INDICATE HOW MUCH TIME YOU SPEND IN THE LIBRARY.

Minder as 1 uur/week/ Less than 1 hour/week	01
1-2 ure per week/ hours per week 3 - 4 ure per week/ hours per week	02
5 ure en meer/week/ 5 hours and more/week	03

 63

39. **HET U MEER TYD NODIG VIR ONAFHANKLIKE SELFSTUDIE IN DIE BIBLIOTEEK?/  
DO YOU NEED MORE TIME FOR INDEPENDENT SELFSTUDY IN THE LIBRARY?**

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Onseker/ Unsure	03

 64

40. **HOE LANK VOOR DIE AANVANG VAN DIE EKSAMENS BEGIN U MET EKSAMENVOORBEREIDING?/  
HOW LONG BEFORE, THE COMMENCEMENT OF EXAMINATIONS, DO YOU START WITH EXAMINATION PREPARATION?**

1 maand/ month	01
2 - 3 weke/ weeks	02
1 week	03
Ander: Spesifiseer Other: Specify	04

 65


UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE



41. **HOE BEREI U VOOR VIR EKSAMENS? U MAG MEER AS EEN ANTWOORD SELEKTEER/**

**HOW DO YOU PREPARE FOR EXAMINATIONS. YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER.**

Skeduleer u tyd vir voorbereiding/ Schedule your time for preparation	01	<input type="checkbox"/> 66
Maak kernopsommings/ Make summary notes	02	<input type="checkbox"/> 67
Probeer eksamenvrae voorspel/ Try to predict examination questions	03	<input type="checkbox"/> 68
Werk standaard antwoorde op spesifieke vrae uit/ Prepare standard answers to specific questions	04	<input type="checkbox"/> 69
Werk antwoorde uit op vrae in vorige eksamenvraestelle/ Prepare answers to questions in previous examination papers	05	<input type="checkbox"/> 70
Studiegroepe/ Study groups	06	<input type="checkbox"/> 71
Memoriseer inhoud/ Memorize content	07	<input type="checkbox"/> 72
Ander: Spesifiseer/ Other: Specify	08	<input type="checkbox"/> 73

42. HET U AL VRAE VERKEERD IN TOETSE OF EKSAMENS  
GEÏNTERPRETEER?/  
DID YOU EVER MISINTERPRETED QUESTIONS IN TESTS OR  
EXAMINATIONS?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 74

43. VIND U DIT MOEILIK OM ANTWOORDE IN DIE  
VOORGESKREWE TYD TE VOLTOOI?/  
DO YOU FIND IT DIFFICULT TO COMPLETE ANSWERS IN THE  
ALLOCATED TIME?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02
Soms/ Sometimes	03
Selde/ Seldom	04

 75


UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

44. DUI AAN WATTER VAN DIE VOLGENDE METODES U BENUT TYDENS EKSAMENS IN DIE BEANTWOORDING VAN OBJEKTIEWE ITEMS/ VRAE. U MAG MEER AS EEN ANTWOORD KIES/

INDICATE WHICH OF THE FOLLOWING METHODS YOU USE DURING EXAMINATIONS IN ANSWERING OBJECTIVE ITEMS/ QUESTIONS. YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER.

Antisipeer die antwoord/ Anticipate the answer	01	<input type="checkbox"/> 76
Oorweeg alle alternatiewe/ Consider all alternatives	02	<input type="checkbox"/> 77
Gebruik logiese redenering/ Use logical reasoning	03	<input type="checkbox"/> 78
Gebruik inligting van ander items en opsies/ Use information from other items and options	04	<input type="checkbox"/> 79
Soek spesifieke leidrade/ Look for specific determinants	05	<input type="checkbox"/> 80
Weeg punte/ feite teen mekaar op/ Balance points/ facts against each other	06	<input type="checkbox"/> 81
Beantwoord vrae wat u ken eerste/ Answer the questions you know first	07	<input type="checkbox"/> 82
Raai/ Guess	08	<input type="checkbox"/> 83

45. **DUI AAN WATTER VAN DIE VOLGENDE U DOEN WANNEER U OPSTEL-TIPE EKSAMENVRAE MOET BEANTWOORD. U MAG MEER AS EEN ANTWOORD KIES.**

**INDICATE WHICH OF THE FOLLOWING YOU DO WHEN YOU HAVE TO ANSWER ESSAY TYPE EXAMINATION QUESTIONS. YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER.**

Lees alle vrae/ Read all the questions	01	<input type="checkbox"/> 84
Beantwoord vrae waarvan u die meeste weet eerste/ Answer questions that you know most about, first	02	<input type="checkbox"/> 85
Laat tyd toe om alle vrae te beantwoord/ Allow time to answer all questions	03	<input type="checkbox"/> 86
Fokus op kwaliteit, nie kwantiteit nie/ Focus on quality, not quantity	04	<input type="checkbox"/> 87
Stel 'n raamwerk op/ Make an outline	05	<input type="checkbox"/> 88
Laat tyd toe vir die hersiening van antwoorde/ Allow time for reviewing of questions	06	<input type="checkbox"/> 89

46. **BENODIG U MEER LEIDING OOR HOE OM 'N EKSAMEN-VRAESTEL TE BEANTWOORD?/  
DO YOU NEED MORE GUIDANCE ON HOW TO ANSWER AN EXAMINATION PAPER?**

Ja/ Yes	01	<input type="checkbox"/> 90
Nee/ No	02	



47. INDIEN U ANTWOORD "JA" IS, MOTIVEER:/  
IF YOUR ANSWER IS "YES" MOTIVATE.

.....

.....

.....

 91

48. HET U OOIT ENIGE LEIDING ONTVANG IN VERBAND MET  
SELFEVALUASIE?/  
HAVE YOU EVER RECEIVED ANY GUIDANCE REGARDING  
SELF-EVALUATION?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 92

49. KAN U USELF IN TERME VAN DIE DOELSTELLINGS VAN DIE  
KURSUS EVALUEER?/  
CAN YOU EVALUATE YOURSELF IN TERMS OF THE  
OBJECTIVES OF THE COURSE?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 93

50. BENODIG U MEER GELEENTHEID OM U STUDIEPROBLEME  
MET U DOSENT TE BESPREEK?/  
DO YOU NEED MORE TIME TO DISCUSS YOUR STUDY  
PROBLEMS WITH YOUR TUTOR?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

 94

51. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER.

.....  
.....

95

52. KOMMENTAAR:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

96



BAIE DANKIE VIR U VRIENDELIKE SAMEWERKING/  
THANK YOU FOR YOUR KIND CO-OPERATION.

M FISCHER

UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE

**'N ONDERSOEK MET BETREKKING TOT STUDIEVAARDIGHEDE  
VAN STUDENTVERPLEEGKUNDIGES**

**VRAELYS AAN GEREGISTREERDE DOSENTE**

- ◆ Geregistreerde verpleegdosente word vriendelik versoek om hierdie vraelys vrywillig te voltooi.
- ◆ Die ondersoek is gerig op die identifisering van die behoeftes van studentverpleegkundiges met betrekking tot studievaardighede.
- ◆ Alle inligting sal as streng vertroulik behandel word.

**RIGLYNE VIR DIE VOLTOOIING VAN DIE VRAELYS**

- ◆ Beantwoord asseblief die vrae so objektief en akkuraat as moontlik. Voltooiing van die vraelys behoort u nie langer as 20 minute te neem nie.
- ◆ Merk die toepaslike blokkie met 'n kruisie (X).
- ◆ Laat asseblief die laaste blokkie met die syfer langsaan, aan die regterkant van die bladsy, oop. Dit is vir rekenaardoeleindes.

\*\*\*\*\*

**AN INVESTIGATION REGARDING STUDY SKILLS OF STUDENT  
NURSES**



- ◆ Registered nurse tutors are kindly requested to voluntarily complete this questionnaire.
- ◆ The investigation centres on the identification of student nurses' needs regarding study skills.
- ◆ All information will be treated as strictly confidential.

**GUIDELINES FOR THE COMPLETION OF THE QUESTIONNAIRE**

- ◆ Please answer the questions as objectively and accurately as possible. Completion of the questionnaire should not take longer than 20 minutes.
- ◆ Mark the appropriate square with a cross (X).
- ◆ Please leave the last square with the number next to it on the right side of the page, blank. It is for computer purposes.

**AFDELING A/ SECTION A**  
**ALGEMENE INLIGTING/ GENERAL INFORMATION**

VIR  
KANTOORGEBRUIK

1. **OUDERDOM/ AGE:**

Jare/ Years

01 - 02

2. **VERPLEEGKWALIFIKASIES/ NURSING QUALIFICATIONS:**

Algemene verpleegkunde/ General Nursing	01
Verloskunde/ Midwifery	02
Psigiatrisse Verpleegkunde/ Psychiatric nursing science	03
Gemeenskapsverpleegkunde/ Community nursing science	04
Verpleegonderwys/ Nursing education	05
Verpleegadministrasie/ Nursing Administration	06
Ander: Spesifiseer/ Other: Specify	07

03

04

05

06

07

08

09





3. WANNEER HET U AS VERPLEEGDOSENT GEKWALIFISEER?/  
WHEN DID YOU QUALIFY AS A NURSE TUTOR?

VIR  
KANTOORGEBRUIK

Voor / Before 1974	01	<input type="checkbox"/> 10
1975 - 1979	02	<input type="checkbox"/> 11
1980 - 1984	03	<input type="checkbox"/> 12
1985 - 1989	04	<input type="checkbox"/> 13
1990 -	05	<input type="checkbox"/> 14

**AFDELING B / SECTION B**

**AKADEMIESE AANGELEENTHEDE EN - AKTIWITEITE**

1. DUI AL DIE KURSUSSE AAN WAARIN U TANS ONDERRIG GEE/  
INDICATE ALL THE COURSES THAT YOU CURRENTLY TEACH:

Algemene verpleegkunde/ General nursing science	01	<input type="checkbox"/> 15
Psigiatrisiese verpleegkunde/ Psychiatric nursing science	02	<input type="checkbox"/> 16
Verloskunde/ Midwifery	03	<input type="checkbox"/> 17
Gemeenskapsverpleegkunde/ Community nursing science	04	<input type="checkbox"/> 18
Sosiale wetenskappe/ Social sciences	05	<input type="checkbox"/> 19
Biologiese wetenskappe/ Biological sciences	06	<input type="checkbox"/> 20
Ander: Spesifiseer	07	<input type="checkbox"/> 21

2. WAT IS U GEMIDDELDE KLASGROOTTE (AANTAL STUDENTE)/  
WHAT IS THE AVERAGE SIZE OF YOUR CLASS  
(NUMBER OF STUDENTS)?

--	--

VIR  
KANTOORGEBRUIK

   22 - 24

3. WATTER TAAL WORD AS ONDERRIGMEDIUM IN DIE  
VERPLEEGSKOOL GEBRUIK? /  
WHICH LANGUAGE IS USED IN THE NURSING SCHOOL AS  
MEDIUM OF INSTRUCTION?

Afrikaans	01
Engels	02
Beide/ Both 1 & 2	03
Ander: Spesifiseer/ Other: Specify:	04

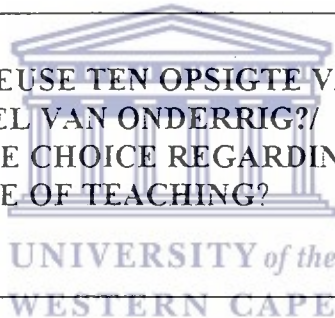
 25

 26

 27

 28

4. HET STUDENTE 'N VRYE KEUSE TEN OPSIGTE VAN DIE  
TAALMEDIUM VIR DIE DOEL VAN ONDERRIG?/  
DO STUDENTS HAVE A FREE CHOICE REGARDING LANGUAGE  
MEDIUM FOR THE PURPOSE OF TEACHING?



JA/YES	01
NEE/ NO	02

 29

5. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER.

 30

.....

.....

.....

6. ERVAAR STUDENTE PROBLEME MET DIE TAAL VAN DIE VOORGESKREWE BRONNE?/  
DO STUDENTS EXPERIENCE PROBLEMS WITH THE LANGUAGE OF PRESCRIBED SOURCES?

VIR  
KANTOORGEBRUIK

Ja/Yes	01
Nee/ No	02

31

7. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER.

32

.....

.....

.....

8. GEE U LEIDING AAN STUDENTE TEN OPSIGTE VAN DIE BENUTTING VAN DIE BIBLIOTEEK?/  
DO YOU PROVIDE GUIDANCE TO STUDENTS REGARDING THE UTILIZATION OF THE LIBRARY?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

33

9. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER.

34

.....

.....

.....

10. **DUI DIE TYE AAN WAT STUDENTE TOEGANG HET TOT DIE BIBLIOTEEK IN DIE VERPLEEGSKOOL. U MAG MEER AS EEN ANTWOORD KIES/ INDICATE THE TIMES WHICH STUDENTS HAVE ACCESS TO THE LIBRARY IN THE NURSING SCHOOL. YOU MAY SELECT MORE THAN ONE ANSWER.**

**VIR KANTOORGEBRUIK**

Gedurende kollege ure/ During college hours	01
Na-ure, weksdae/ After hours, week days	02
Saterdag/ Saturdays	03

35

36

37

11. **WORD 'N SPESIFIEKE TYD PER WEEK TOEGEWYS VIR BIBLIOTEEKBENUTTING?/ IS A SPECIFIC TIME SLOT ALLOCATED WEEKLY FOR UTILIZATION OF THE LIBRARY?**

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

38

12. **INDIEN U ANTWOORD "JA" IS, DUI AAN HOEVEEL TYD PER WEEK:/ IF YOUR ANSWER IS "YES", INDICATE HOW MUCH TIME PER WEEK**

Minder as 1 uur/ less than 1 hour	01
Een uur en meer, maar minder as 2 ure/ One hour and more, but less than 2 hours	02
Twee ure en meer/ Two hours and more	03

39



13. **HOVEEL UUR SPANDEER U ONGEVEER PER WEEK AAN INDIVIDUELE KONSULTASIE EN LEIDING TEN OPSIGTE VAN AKADEMIESE PROBLEME VAN STUDENTE?/  
HOW MANY HOURS DO YOU SPEND APPROXIAMATELY ON INDIVIDUAL CONSULTATIONS AND GUIDANCE REGARDING ACADEMIC PROBLEMS OF STUDENTS?**

**VIR  
KANTOORGEBRUIK**

< 1 uur per week/ hour per week	01
1 - 3 uur per week/ hours per week	02
3 - 5 uur per week/ hours per week	03
> 5 uur per week/ hours per week	04

40

14. **GEE U LEIDING AAN STUDENTE TEN OPSIGTE VAN DIE BEPLANNING VAN 'N WEEKLIKSE STUDIEPROGRAM?/  
DO YOU PROVIDE GUIDANCE TO STUDENTS REGARDING THE PLANNING OF A WEEKLY STUDY PROGRAME?**

Ja/ Yes	01
No/ Nee	02

41

15. **MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER**

42

16. **GEE U LEIDING AAN STUDENTE MET BETREKKING TOT DIE BEPLANNING EN SKRYF VAN WERKOPDRAGTE?/  
DO YOU PROVIDE GUIDANCE TO STUDENTS REGARDING THE PLANNING AND WRITING OF ASSIGNMENTS?**

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

43

17. INDIEN ANTWOORD "JA" IS, SPESIFISEER/  
IF YOUR ANSWER IS "YES", SPECIFY.

VIR  
KANTOORGEBRUIK

44

18. GEE U LEIDING AAN STUDENTE MET BETREKKING TOT  
METODES VIR DIE NEEM VAN AANTEKENINGE TYDENS  
LESINGS?/  
DO YOU PROVIDE GUIDANCE TO STUDENTS REGARDING  
METHODS FOR NOTETAKING DURING LECTURES?

Ja/ Yes	01
Nee/ No	

45

19. INDIEN ANTWOORD "JA" IS, VERDUIDELIK WAT U DOEN/  
IF YOUR ANSWER IS YES, EXPLAIN WHAT YOU DO.



UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

46

20. DUI AAN WATTER VAN DIE VOLGENDE FAKTORE, NA U MENING, STUDENTE SE AKADEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED/ INDICATE WHICH OF THE FOLLOWING FACTORS, ACCORDING TO YOUR OPINION, INFLUENCE THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE STUDENTS.

VIR  
KANTOORGEBRUIK

	JA YES	NEE NO	
Gebrekkige leesvaardighede/ Poor reading skills	01	02	<input type="checkbox"/> 47
Gebrekkige skryfvaardighede/ Poor writing skills	01	02	<input type="checkbox"/> 48
Swak kommunikasievaardighede/ Poor communication skills	01	02	<input type="checkbox"/> 49
Swak studiemetodes/ - gewoontes Poor study methods/ habits	01	02	<input type="checkbox"/> 50

21. MET VERWYSING NA TOETSE EN EKSAMENS, DUI AAN TOT WATTER MATE DIE VOLGENDE DIE STUDENTE SE PRESTASIE, BEÏNVLOED/  
REGARDING TESTS AND EXAMINATIONS, INDICATE TO WHICH EXTENT THE FOLLOWING INFLUENCE THE STUDENTS' PERFORMANCE.



	JA YES	NEE NO	
Verkeerde interpretasie van vrae/ Wrong interpretation of questions	01	02	<input type="checkbox"/> 51
Swak benutting van tyd/ Poor utilization of time	01	02	<input type="checkbox"/> 52
Onvermoë om gedagtes in woorde weer te gee/ Inability to express thoughts in words	01	02	<input type="checkbox"/> 53
Onvermoë om feite kernagtig weer te gee/ Inability to present facts concisely	01	02	<input type="checkbox"/> 54

22 NA U MENING, HET U OPLEIDING AS VERPLEEG-  
OPVOEDKUNDIGE U VOLDOENDE TOEGERUS OM DIE  
STUDIEPROBLEME VAN STUDENTE AAN TE SPREEK?/  
ACCORDING TO YOUR OPINION, DID YOUR TRAINING AS A  
NURSE EDUCATOR PREPARE YOU ADEQUATELY TO ADDRESS  
THE STUDY PROBLEMS OF STUDENTS?

VIR  
KANTOORGEBRUIK

Ja/ Yes	01
Nee/ No	02

55

23. MOTIVEER U ANTWOORD/ MOTIVATE YOUR ANSWER.

56

.....

.....

.....

24. ALGEMENE KOMMENTAAR/ GENERAL COMMENTS.

57



BAIE DANKIE VIR U VRIENDELIKE SAMEWERKING/  
THANK YOU FOR YOUR KIND CO-OPERATION.

M FISCHER



Batesrylaan 23,  
BELLVILLE  
7530

8 Maart 1994.

Die Direkteur-Generaal  
Tak Hospitaal en Gesondheidsdienste  
Waalstraat  
Kaapstad  
8000

Geagte

M. Cur. [UWK] : 'n Onderzoek met betrekking tot ondersteuningstelsels in Verpleegonderwys.

1. Hiermee wens ek graag vriendelik toestemming te vra vir die implementering van bogenoemde navorsing.
2. Genoemde navorsing het te doel die bepaling van studentverpleegkundiges se behoeftes aan akademiese ondersteuning
3. Die teikengroepe van hierdie studie is:
  - 3.1. studentverpleegkundiges verbonde aan die verplegingskolleges in die Kaapprovinsie en
  - 3.2. die verpleegdosente wat direk betrokke is by die onderrig van die bogenoemde studente.
4. Alhoewel die vraelys op die oog-af lank skyn te wees, bevat dit min ope vrae en verskyn beide die Afrikaanse en Engelse weergawe in een dokument. Voltooing van die vraelys behoort ongeveer 20 minute te neem.
5. 'n Kopie van die navorsingsvoorstel is hierby aangeheg vir u insae.
6. My studieleiers is Mej. E. L. D. Boshoff (Universiteit van Wes Kaapland) en Dr. E. V. Ehlers (Universiteit van Suid Afrika).

By voorbaat dankie vir u goedgunstige aandag in genoemde verband.

Vriendelik die uwe

.....  
M. Fischer. (Mev).

ENQUIRIES  
NAVRAE  
TELEPHONE  
TELEFOON  
REFERENCE  
VERWYSING  
DATE  
DATUM

Mej Malherbe

483-4065

H.4/0/12/2

12 APR 2012



Hospital and Health Services  
Hospitaal-en Gesondheidsdienste

Mev M Fischer  
Batesrylaan 23  
Loevenstein  
BELLVILLE  
7530

**VERPLEEGNAVORSING: M.CUR.; " 'N ONDERSOEK MET BETREKKING TOT ONDER-  
STEUNINGSTELSELS IN VERPLEEGONDERWYS "**

1. U skrywe en gepaardgaande navorsingsvoorstel vir die onderneming van bovermelde studie het betrekking.
2. Die tak steun die versoek en wens u sukses toe met 'n studie wat van uitsonderlike belang vir verpleegonderwys is.
3. U word vriendelik versoek om afskrifte van hierdie skrywe by u toekomstige korrespondensie met verpleegkolleges aan te heg.
4. Die tak sou graag 'n kopie van u verhandeling wou ontvang.



*G. Malherbe*  
DIREKTEUR-GENERAAL

GJM/GG

M03m1d53

Batesrylaan 23  
BELLVILLE  
7530

Die Kollegehoof

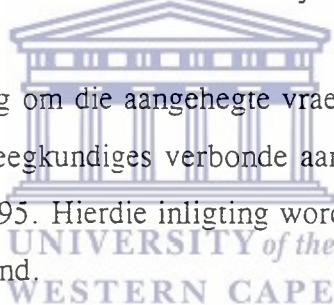
.....  
.....  
.....

Geagte

Navorsing: 'n Ondersoek na die behoeftes van studentverpleegkundiges met betrekking tot die ontwikkeling van basiese studievaardighede

My telefoniese gesprek met ..... verwys.

Hiermee versoek ek toestemming om die aangehegte vraelyste onder verpleegdosente en studentverpleegkundiges verbonde aan ..... kollege te mag versprei voor die einde van Desember 1995. Hierdie inligting word vereis vir my M. Cur studie aan die Universiteit van Wes Kaapland.



Studente wat geregistreer is vir die geïntegreerde kursus (Regulasie 425, soos gewysig) en dosente gemoeid met hulle onderrig word versoek om die vraelyste te voltooi.

Alhoewel die vraelys baie lank skyn te wees, vereis die meerderheid van die antwoorde net 'n regmerkje of 'n X in die toepaslike blokkie. Voltooing van die vraelys behoort ongeveer 20 minute te neem.

Die doel van die navorsing is om die behoeftes van die studentverpleegkundiges ten opsigte van basiese studievaardighede te bepaal.

Toestemming om die vraelyste te mag versprei is verkry vanaf Hoofkantoor (KPA) PAWK

en 'n kopie van die toestemming word aangeheg.

Dit sal waardeer word indien die vraelyste as vertroulik hanteer word ten einde moontlike bespreking wat die data mag affekteer, te elimineer.

Alle inligting sal as streng vertroulik hanteer word en geen persoon of instansie sal op enige wyse identifiseer word nie.

Voltooide vraelyste kan in die koeverte terug geplaas word en sal deur my afgehaal word.

My opregte dank vir die tyd en aandag wat u aan hierdie versoek geskenk het.

-----  
M. Fischer (Mev)

Tel no 913-2601 (huis) 959-2278 (werk).

