

DIE INVLOED VAN 'N
STUDIEBEGELEIDINGSPROGRAM OP DIE
LOKUS VAN KONTROLE VAN STUDENTE

DEUR

Leswin Robert Laubscher



voorgele ter gedeeltelike
vervulling van die vereistes vir
die graad Magister Psychologiae
in die Departement Sielkunde,
Universiteit van Wes-Kaapland.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Studieleier:

Prof. P.M. Heyns (U.O.V.S.,
voorheen U.W.K.)

Medestudieleier:

Prof F.C.T. Sonn (U.W.K.)

Junie 1991

043297 M



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

THE

UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND
BIBLIOTEEK

378.1942 LAU

LIBRARY
UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

BEDANKINGS

Die suksesvolle voltooiing van hierdie skripsie was grootliks te danke aan die bystand en ondersteuning van 'n aantal baie spesiale mense.

Ek is **Malan Heyns** innig dankbaar vir soveel meer as net studieleiding. Sy ondersteuning, geduld en Vrystaatse vriendskap word innig waardeer.

Fanie Sonn se opmerkings rakende die taalkundige versorging van hierdie studie het respek en bewondering afgedwing. Ek is hom egter meer dankbaar vir die vertrouwe wat hy in sy peetkind gehad het.

Tyrone Pretorius se aanbevelinge ten opsigte van die statistiese verwerking van die data, asook sy buitengewone rekenaarvaardighede was kardinaal tot die voltooiing van hierdie studie. Ek bedank hom graag vir sy opoffering en gretigheid om van hulp te wees.

Al my kollegas verbonde aan die Sentrum vir Studentevoorigting, **Mathlogonolo, Alicia, Edith, Evadne, Winston, Tony en Lionel**, verdien melding vir hul onderskraging, vriendskap en aanmoediging.


'n Baie spesiale woord van bedanking word gerig aan my familie. Ek bedank hulle vir hul ondersteuning en veral vir die feit dat hulle so 'n hoë premie plaas op opvoeding. Die woorde van my vader, in die aangesig van wrede apartheidswette en groepsverskuiwing, "Hulle kan alles van jou wegvat, maar nie jou geleerdheid nie", kry nou spesiale betekenis. Baie dankie.

Aan **Diedrè Londt** en **Irieza Fortune**, wie se ondersteuning en onselfsugtige belang in my welstand, my deur menige frustrasie gedra het, rig ek ook 'n baie spesiale dankie. Ek vind dit moeilik om my innige dankbaarheid en bewondering vir hulle te verwoord, maar ek weet dat hulle sal verstaan.

Laastens wil ek myself bedank - bloot omdat ek kan tik.

VOORWOORD

Die outeur huldig toegewyde beginsels ten opsigte van nie-seksisme. Die gebruik van woorde soos "hy", "hom", en so meer verwys derhalwe nie na manlike persone nie (behalwe in spesifieke voorbeelde), maar slaan op die ganse mensdom. Die bedoeling is ook nie om geslagsverdrukking aan te moedig by wyse van die gebruik van sodanige woorde nie, maar reflekteer bloot 'n taalkundige tekortkoming ten opsigte van gepaste woorde, en 'n akademiese of stilistiese rigsgnoer.

The logo of the University of the Western Cape is centered on the page. It features a classical building with a pediment and columns. Below the building, the text "UNIVERSITY of the WESTERN CAPE" is written in a serif font, with "of the" in a smaller, italicized font.

Wanneer daar verwys word na 'n "swart" bevolking of kultuur, sluit dit alle persone in wat nie wit is nie, behalwe in spesifieke gevalle waar duideliker onderskeid ten opsigte van rasgroepe die gebruik van verduidelikende woorde noodsaak.

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS	ii
VOORWOORD	iii
INHOUDSOPGAWE	iv
OPGAWE VAN TABELLE	vii
HOOFSTUK I: INLEIDING	1
HOOFSTUK II: LEERTEORIE: 'N LITERATUUROORSIG	10
HOOFSTUK III: LOKUS VAN KONTROLE AS PERSOONLIKHEIDSVERANDERLIKE DIE LEERPROSES	24
1. Inleiding	
2. Die Sosiale Leerteorie	
2.1 Gedragspotensiaal	
2.2 Verwagting	
2.3 Versterkingswaarde	
2.4 Die Sielkundige Situasië	
3. Lokus van Kontrole	
3.1 Lokus van kontrole en akademiese prestasie.	
3.2 Lokus van kontrole en geslag	
3.3 Lokus van kontrole en sosio- ekonomiese status	
3.4 Lokus van kontrole en politieke betrokkenheid.	
4. Die Meting van Lokus van Kontrole	

**HOOFSTUK IV: DIE PROSES VAN LEER BY TERSIÈRE
STUDENTE: 'N LITERATUUROORSIG EN
SUID-AFRIKAANSE TOEPASSING 58**

1. Inleiding
2. Die proses van leer by tersière studente
3. Historiese ontwikkeling van die studiebegeleidingsprogram
4. Akademiese ondersteuning aan tersière inrigtings in S.A.
5. E v a l u e r i n g v a n studiebegeleidingsprogramme
6. Samevatting

**HOOFSTUK V: A A N N A M E S V A N D I E 96
STUDIEBEGELEIDINGSPROGRAM**

HOOFSTUK VI: DIE STUDIEBEGELEIDINGSPROGRAM 103

- 1.0 Werkswinkel 1.
Kennisname en Verwagtinge
- 2.0 Werkswinkel 2.
Doelstelling en Motivering
- 3.0 Werkswinkel 3.
Doeltreffende Tydsbeplanning
- 4.0 Werkswinkel 4.
Doeltreffende Leestegnieke
- 5.0 Werkswinkel 5.
Doeltreffende Nota-Afneem Tegnieke
- 6.0 Werkswinkel 6.
Die Skryf van Werkstukke en Seminare
- 7.0 Werkswinkel 7.
Doeltreffende Eksamenvoorbereiding
- 8.0 Werkswinkel 8.
Evaluering en Afskeid

HOOFSTUK VII: DOEL EN METODE **155**

1. **Probleemstelling**
2. **Hipoteses**
3. **Navorsingsontwerp**
4. **Die proefpersone**
5. **Meetinstrument**
6. **Prosedure**
7. **Loodsondersoek**

HOOFSTUK VIII: RESULTATE **188**

HOOFSTUK IX: BESPREKING VAN DIE RESULTATE **207**

1. **Bespreking van die resultate ten opsigte van sekondere doelstellings**
2. **Bespreking van die resultate ten opsigte van die primere doelstelling**
3. **Algemene Bespreking**

OPSOMMING **227**

SUMMARY **231**

BRONNELYS

TABELLE

Tabel 4.1	Die verhouding tussen leerbenadering, doel en strategie.	63
Tabel 4.2	Studie-oriëntasie en gevolglike doele en persoonlike oorwegings.	66
Tabel 7.1	Die verdeling van die proefpersone in die eksperimentele- en kontrolegroepe.	161
Tabel 7.2	Die geslagsverdeling van die proefpersone.	162
Tabel 7.3	Geografiese herkoms van die proefpersone.	163
Tabel 7.4	Ouderdomsverspreiding van die proefpersone.	164
Tabel 7.5	Klassifikasie van die broodwinner se beroep.	167
Tabel 7.6	Klassifikasie van die broodwinner se opvoedingspeil.	168
Tabel 7.7	Verspreiding van die opvoedkundige vlak van die broodwinner.	169
Tabel 7.8	Die broodwinner se beroepsverspreiding.	170
Tabel 7.9	Die sosio-ekonomiese indeksverspreiding van die broodwinner.	170
Tabel 7.10	Fakulteitsverspreiding van die proefpersone.	171
Tabel 7.11	Taalverspreiding van die proefpersone.	172

Tabel 7.12	Verspreiding van proefpersone ten opsigte van hul politieke betrokkenheid.	173
Tabel 7.13	Verspreiding van die proefpersone ten opsigte van organisatoriese affiliasie.	174
Tabel 7.14	Verspreiding van die proefpersone ten opsigte van organisatoriese betrokkenheid.	174
Tabel 7.15	Omsettingstabel van matrikulasienuitslae na prestasietelling.	175
Tabel 7.16	Omsettingstabel van universiteitsuitslae na prestasietelling.	175
Tabel 7.17	Indeling van prestasie-indeks	176
Tabel 7.18	Verspreiding van die proefpersone se akademiese prestasievlakke.	176
Tabel 7.19	Verspreiding van die proefpersone ten opsigte van akademiese studiejaar.	177
Tabel 8.1	Die verspreiding van interne- en eksterne proefpersone.	188
Tabel 8.2	Die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole-tellings van persone in die eksperimentele en kontrolegroepe.	190
Tabel 8.3 (a)	Die beduidendheid van verskille in gemiddelde I-E - skaaltellings van manlike en vroulike proefpersone.	191


Tabel 8.3 (b)	Die beduidendheid van verskille in gemiddelde I-E - skaaltellings van manlike en vroulike proefpersone wat 'n Afrika-taal besig.	192
Tabel 8.4	Die beduidendheid van verskille in gemiddelde I-E skaaltellings van plattelandse en stedelike studente	192
Tabel 8.5	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in lokus van kontrole-tellings van proefpersone van verskillende ouderdomme.	193
Tabel 8.6	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in die gemiddelde I-E - skaaltellings tydens die voormeting van die verskillende sosio-ekonomiese groeperings.	194
Tabel 8.7	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in die I-E - skaaltellings van persone vanuit verskillende fakulteite.	196
Tabel 8.8	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in I-E - skaaltellings van verskillende huistaalsprekers.	197
Tabel 8.9 (a)	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in die I-E - skaaltellings van proefpersone wat verskillende grade van politieke betrokkenheid toon (voormeting).	199
Tabel 8.9 (b)	Post hoc t-toets vir die beduidendheid van groepsverskille (politieke betrokkenheid)	199

Tabel 8.9 (c)	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in die I-E - skaaltellings van proefpersone wat verskillende grade van politieke betrokkenheid toon (nameting).	200
Tabel 8.9 (d)	Die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole-tellings en organisatoriese affiliasie (t-toets).	201
Tabel 8.9 (e)	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen die lokus van kontrole-tellings van studente wat verskillende grade van organisatoriese betrokkenheid toon.	202
Tabel 8.10 (a)	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole-tellings van studente op verskillende akademiese prestasievlakke.	203
Tabel 8.10 (b)	Post hoc t-toets vir die beduidendheid van groepsverskille (akademiese prestasie).	204
Tabel 8.11 (a)	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in die lokus van kontrole-tellings en studentestatus (voormeting).	205
Tabel 8.11 (b)	Post hoc t-toets vir die beduidendheid van groepsverskille (studentestatus).	205
Tabel 8.11 (c)	Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in die lokus van kontrole-tellings en studentestatus (nameting).	206

HOOFSTUK I

INLEIDING

Sedert Rotter (1966) die konstruk "lokus van kontrole" gedefinieer en as integrale komponent van sy sosiale leerteorie voorgestel het, het velerlei navorsers hierdie konstruk indringend ondersoek en met talle aspekte in verband probeer bring.

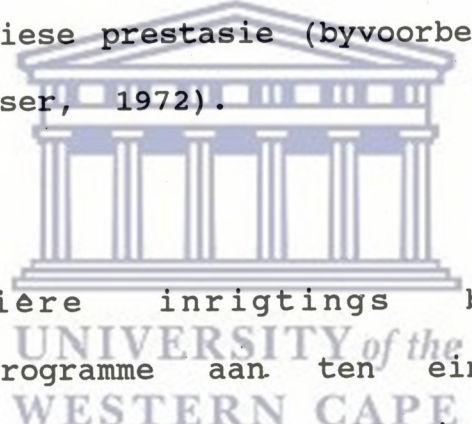


In eenvoudige terme kan daar, volgens Rotter (1966), gestel word dat die lokus van kontrole wat 'n persoon openbaar op 'n kontinuum geplaas kan word met 'n sogenaamde interne lokus van kontrole op die een pool, en 'n eksterne lokus van kontrole op die ander. 'n Persoon wat 'n interne lokus van kontrole openbaar, voel dat versterking afhanklik is van sy eie gedrag en dat hy beheer daarvoor kan uitoefen. 'n Persoon wat 'n eksterne lokus van kontrole openbaar, voel daarenteen dat positiewe of negatiewe gebeure onafhanklik van sy eie gedrag plaasvind en dat hy derhalwe nie beheer daarvoor kan uitoefen nie.

Rotter (1966) het dan ook 'n Interne-eksterne (I-E) lokus van kontrole-skaal ontwerp wat 'n persoon se plasing op hierdie kontinuum sou aandui. Hierdie skaal is deur vele navorsers

gebruik om verskeie aspekte van lokus van kontrole te ondersoek en dit met 'n verskeidenheid van veranderlikes in verband te probeer bring.

Een van die veranderlikes wat veral aandag geniet het, is akademiese prestasie en die verband wat dit met lokus van kontrole sou toon. Alhoewel daar nie ooreenstemming bestaan oor die aard van hierdie verband nie, blyk dit asof die meerderheid navorsers wel bevind dat 'n interne lokus van kontrole verband hou met hoër akademiese prestasie (byvoorbeeld Kishor, 1983; Maqsood, 1980; Messer, 1972).



Verskeie tersiêre inrigtings bied dan ook studiebegeleidingsprogramme aan ten einde studente van studievervaardighede te voorsien wat hulle in staat sou stel om akademies beter te presteer. Hierdie programme neem egter selde persoonlikheidsveranderlikes in aanmerking en fokus veel eerder op die verskaffing van studiewenke en -vaardighede.

Gegee die moontlike verband wat daar sou kon bestaan tussen lokus van kontrole en soveel aspekte van die persoon se lewe (insluitende sy akademiese leefwêreld), mag daar dus meriete wees in die ontwikkeling van 'n studiebegeleidingsprogram wat ten opsigte van aard en aanbieding en benewens studievervaardighede, ook

die ontwikkeling van 'n interne lokus van kontrole wil bevorder.

Hierdie studie het dit dan ten doel gestel om sodanige studiebegeleidingsprogram te ontwerp en om te evalueer of hierdie program wel 'n effek op die lokus van kontrole-gerigtheid van die persoon uitoefen.

Twee studies (Riordan, 1978; De Jager, 1987) het indringend en omvattend ondersoek ingestel na lokus van kontrole op eie bodem. Die veralgemening van Westerse navorsingsbevindinge na Suid-Afrika volg weliswaar nie outomaties nie vanweë die unieke sosio-politiese realiteit, en ten spyte van die groot aantal studies wat uitgevoer is sedert Rotter (1954, 1966) en Phares (1957, 1968) die konstruksie van lokus van kontrole en veralgemeende verwagtinge voorgestel en teoreties verhelder het. Bedenkinge bestaan steeds oor die veralgemeenbaarheid van die bevindinge na die bevolking van ander lande (Riordan, 1978; Ryckman, Posen & Kulborg, 1978).

Terwyl die wit bevolkingsgroep in Suid-Afrika oor die algemeen beskou word as 'n eerste-wêreldse bevolking, word die swart bevolkingsgroepe beskou as 'n oorwegend derde-wêreldse of ontwikkelende bevolking. Hiermee saam is daar die geskiedenis van apartheid asook resente politieke ontwikkelinge waarmee daar

tred gehou moet word.

Die Universiteit van Wes-Kaapland (U.W.K.), waar hierdie studie beslag vind, beklee 'n unieke posisie binne hierdie Suid-Afrikaanse opset. Die U.W.K. is in 1959 deur wetgewing en as 'n uitvloeiing van apartheidsideologie, vir daardie groep mense ingestel wat wetlik as "Kleurlinge" geklassifiseer is. Sedertdien het die U.W.K. sy oorsprong binne die raamwerk van verdrukking ontgroeï, en onder akademiese geleedere, asook die breër gemeenskap, een van die voorste teenstanders van apartheid geword.



Die U.W.K. het gegroei van 'n simbool van wrewel tot een van bevryding. Die gebeure in die landspolitiek het 'n daadwerklike invloed op die U.W.K., wat op sy beurt weer op 'n verskeidenheid maniere daarop reageer en reflekteer. Verskeie protesaksies, klasboikotte, inhegtenisneming van studente en personeel, polisie-optredes, maar ook innoverende en kreatiewe akademiese hervorming, verbeeldingryke en progressiewe leerplanwysiginge en dramatiese strukturele veranderinge karakteriseer die onmiddellike verlede van die U.W.K. Die volgende aanhaling, by monde van U.W.K. se rektor, stel die gedagte:

"Die studenteprotes is gerig teen die samelewingsorde, teen die noodtoestand, teen die polisie-optrede in die skole en in die woonbuurte. As die Kaapse vlakke polities in beroering is, moet jy nie verwag dat U.W.K. rustig sal wees nie. U.W.K. is uiters gevoelig vir politieke golwe." (Gerwel, Rektor van die U.W.K., aangehaal in Gilliomee, 1985, p.30)

Die toewyding van die U.W.K. aan die daarstelling van 'n alternatiewe bestel in Suid-Afrika, een van nie-rassigheid, demokrasie en nie-seksisme, word dan ook in alle sferes van universiteitslewe nagestreef.

"...the ideological transformation of the university since 1973 is markedly evident in that its dominant characteristic then was an adversative relationship between the administration (State in microcosm) and students - whereas in 1987 the antithetical relationship is between a corporate U.W.C. courageously adhering to progressive objectives and liberatory precepts ..."

(Morgan & Hendrickse, 1987, p.11).

Dit is dan die milieu waarin die eerstejaarstudent gedompel word. Dit is 'n Milieu of omgewing waar, vir die meeste studente, daar vir die eerste keer ooit werklike kontak gemaak word met verskillende kulture en taalgroepe [In 1989 is daar 5572 Afrikaanssprekende studente, 2400 Engelsprekende- en 1998 studente wat 'n Afrika-taal besig, by die U.W.K. geregistreer (Louw & De Vos, 1989)].

Voorts kom die grootste groep studente uit die werkersklas. In

1988 was 80,2 % van alle eerstejaarstudente totaal afhanklik van beurse vir studie; slegs 11,6 % eerstejaarstudente se ouers het oor postmatriek opleiding en kwalifikasies beskik sodat die oorweldigende meerderheid studente dus "eerste-generasie" studente was (Nicholas, 1988).

Die meeste studente wat aan die U.W.K. studeer, kom dus uit die polities-verdrunkte en swart werkersklas-gesinne [die "tipiese" U.W.K.-student is een van 'n gesin bestaande uit 4.5 kinders (Nicholas, 1988)] en het die opvoedkundige en politieke krisis in Suid-Afrika intens meegeleef. Hulle kom vanuit 'n opvoedingsstelsel wat gekenmerk word deur drastiese tekortkominge ten opsigte van fasiliteite, gekwalifiseerde personeel, en relevante kurrikula waarmee hulle kan identifiseer. Dit is dus nie vreemd dat ongenoegsame voorligting ten opsigte van studierigting verskaf word nie of dat geen of minimale leiding gegee word ten opsigte van studiemetodes en leesvaardighede nie. Die oorgang van skool na universiteit vereis 'n traumatiese aanpassing op 'n wye verskeidenheid vlakke (kultureel, polities, sosiaal, persoonlik en akademies). Alhoewel hierdie studente egter met merkbare akademiese tekortkominge na die universiteit kom, beskik hulle ook oor daadwerklike sterkpunte (bv. organisatoriese vaardighede danksy hul politieke betrokkenheid in die gemeenskap, 'n "oorlewingsgesindheid" danksy hul ervarings met die polisie en onrus in die woonbuurte) waaroor hul mede-studente by die tradisionele wit universiteite nie

noodwendig beskik nie as gevolg van die uiteenlopende agtergronde en ervarings wat die Suid-Afrikaanse samelewing kenmerk.

'n Verskeidenheid ondersteuningsprogramme en -projekte stel dit ten doel om hierdie trauma van aanpassing aan die Universiteit te minimiseer. Met betrekking tot die benadering van die studente se akademiese aanpassing, het die studiehulp-eenheid aan die Universiteit hoofsaaklik staatgemaak op die tradisionele model waarvolgens studieprogramme op 'n gestruktureerde en geprogrammeerde wyse aangebied is. Studievoorligters het egter mettertyd afgesien van hierdie metode en begin besef dat, gegee die unieke omstandighede van die U.W.K., 'n alternatiewe metode van aanbieding vereis word. Daar is algaande besef dat dit nie die moeite loon om slegs op studiemetodes te konsentreer ten koste van persoonlike veranderlikes en 'n veralgemening van die insigte verkry in die studieprogram na die akademiese kursus nie. Daar is voorts erkenning verleen aan die studente se eie insette ten opsigte van die inhoudelike van sodanige programme in soverre hulle nou medebesluitneming sou hê in wat in die kursusse aangebied behoort te word. Die student se behoeftes moes dus in aanmerking geneem word en studiehulp kon nie meer in 'n outoritêre dosent-student manier aangebied word nie. Hierdie oorweging sou in pas wees met die demokratiese beginsels wat die Universiteit nastreef en wat in bykans alle sfere van sy werksaamhede ingebou word.

Dit is dan die konteks waarin hierdie studie beslag vind. Die oogmerke van hierdie studie behels dus die volgende:

- i) om 'n studiebegeleidingsprogram van die U.W.K. te evalueer ten opsigte van die invloed daarvan op die persoonlikheidskonstruk lokus van kontrole by die deelnemende proefpersone.

Sekondêre doelstellings behels die volgende

- ii) om die samehang tussen die konstruk lokus van kontrole met die volgende veranderlikes te bepaal:

- a) Geslag
- b) Geografiese herkoms, naamlik plattelandse vs. stedelike studente
- c) Ouderdom
- d) Sosio-ekonomiese status
- e) Studierigting
- f) Taalgroep
- g) Politieke betrokkenheid, organisatoriese affiliasie en organisatoriese betrokkenheid
- h) Akademiese prestasie
- i) Akademiese studiejaar

- iii) om vergelykings te tref met Westerse navorsingsbevindinge.

Hoofstuk II verskaf 'n algemene bespreking van sekere gevestigde leerteorieë waarna die sosiale leerteorie, en meer spesifiek die konstruk lokus van kontrole, bespreek word (Hoofstuk III). Hoofstuk IV is 'n meer indringende beskouing van die proses van leer by tersiëre studente, en verskaf 'n oorsig van die ontwikkeling van akademiese ondersteuningsprogramme aan tersiëre inrigtings in Suid-Afrika en probeer ook 'n verband lê tussen leer en die persoonlikheidskonstruk lokus van kontrole. Hoofstuk V verduidelik hierdie verband verder en probeer ook aantoon watter aannames die studiebegeleidingsprogram aan die U.W.K. onderlê. In Hoofstuk VI word 'n gedetailleerde oorsig van die studiebegeleidingsprogram gegee en in Hoofstuk VII word die doel en metode van die studie verduidelik. Hoofstukke VIII en IX fokus op die navorsingsresultate en die bespreking daarvan en in Hoofstuk X word 'n bondige opsomming van die navorsingsbevindinge verskaf.

HOOFSTUK II

LEERTEORIEÛ : 'N LITERATUUROORSIG

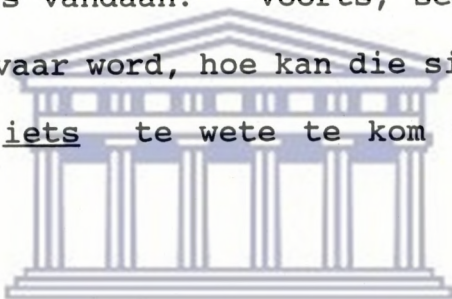
Verskeie sielkundige teorieÛ poog om die leerhandeling te belig. Uit hierdie verskeidenheid van leerteorieÛ word dit 'n haas onbegonne taak om een teorie uit te sonder wat as grondslag sou kon dien vir 'n omvattende en verduidelikende beskrywing van die leerproses. 'n BreÛ oorsig van die belangrikste leerteorieÛ is dus noodsaaklik ten einde 'n insiggewende beoordeling van die meriete, tekortkominge en bruikbaarheid van elkeen te kan maak.

Die vraag na hoe leer plaasvind, was inderdaad een wat al voor Christus deur klassieke denkers soos Plato en Aristoteles gedebatteer was. Vir Plato was kennis inherent, en by geboorte reeds in die persoon gesetel. Leer is volgens Plato dus die blote herroep van feite, gebeure en ervarings wat die siel alreeds voorheen in 'n vorige lewe ingeneem het (Phillips & Soltis, 1985). Voorts het hy dit gestel dat leer 'n passiewe proses is in soverre die organisme leer deur die waarneming en die oproep van dinge wat alreeds in die verstand gesetel is.

Plato sê self dat

"We must reject the conception of education professed by those who say that they can put into the mind knowledge that was not there before ... our argument indicates that this capacity is innate in each man's mind" (Plato, aangehaal in Phillips & Soltis, 1985, p.27)

Hierdie siening van Plato laat homself egter oop vir 'n ooglopende teenstrydigheid: indien kennis gesetel is in die siel, brein of verstand as gevolg van vorige ervarings, waar kom oorspronklike kennis vandaan? Voorts, selfs as die inherente aard van kennis aanvaar word, hoe kan die siel leer of ervarings verwerk sonder om iets te wete te kom ten opsigte van die ervaring.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

John Locke het in die 17de eeu indringend na hierdie vraag gekyk en dit probeer beantwoord. Hy stel voor dat kennis inderdaad nie inherent by geboorte teenwoordig is nie, maar dat die suigeling die wêreld betree met 'n verstand of siel sonder enige inhoud - 'n sogenaamde "Tabula Rasa" of "clean slate" (Phillips & Soltis, 1985). Locke gee egter toe dat "iets" teenwoordig moet wees in die persoon om leer moontlik te maak. Hierdie "iets", sê Locke, is potensialiteite wat biologies gedetermineer is en sluimerend lê totdat hulle geprikkel word deur ervarings van, en in, die wêreld.

Eenvoudige ervarings (bv. reuk) word op hierdie "tabula rasa" geëts en vorm die grondslag van meer komplekse leerervarings, bemiddel deur die biologiese potensiaal. Alle komplekse idees kan dus hiervolgens teruggevoer word tot basiese en eenvoudige boustene.

Die spekulasie rondom leer het tot en met Locke hoofsaaklik in die arena van die filosofie plaasgevind. Met die totstandkoming van Sielkunde as 'n wetenskap in eie reg en die "storm en drang" wat met die ontwikkeling daarvan gepaard gegaan het, het dit 'n ruk geneem om die leerteorieë binne die nuwe dissipline van die sielkunde te plaas.



Met betrekking tot hierdie nuwe wetenskap het daar nou ook 'n klemverskuiwing plaasgevind. Die kwessie was nie meer hoe nuwe KENNIS ingeneem word nie, maar hoe nuwe GEDRAG aangeleer word. Gedrag kon immers objektief bestudeer word, terwyl kennis en gedagtes binne die subjektiewe sfeer geval het (Phillips & Soltis, 1985).

'n Baanbreker ten opsigte van leerteoretisering was **Edward Thorndike**. Sy teorie berus hoofsaaklik op twee kerngegewes of "wette". Hy stel dat, wanneer 'n persoon twee idees met

mekaar assosieer, kom die verskynsel voor dat die verskyning van die een outomaties die ander oproep (Thorndike, 1913), byvoorbeeld as 'n sekere motor assosieer word met rykdom en status, roep die blote sien van so 'n motor beelde van weelde op. Hierdie verskynsel word kontiguiteit genoem (Thorndike, 1913). Indien hierdie idees voorts ooreenkomste toon, volg 'n tweede assosiasie (Thorpe & Schmuller, 1954).

Thorndike gebruik hierdie sogenaamde wette en bou daarop voort in soverre hy die assosiasie van idees herlei tot 'n neurologiese verhouding. Leer is dus vir Thorndike terug te voer na 'n proses van neurologiese vasleggings. Leer is die proses waarby die leerder se respons op 'n stimulus afhanklik is van die sterkte van die verbinding of assosiasie tussen die stimulus en die respons (Behr, 1980). Die sterkte van die verbinding word bepaal deur die mate waartoe 'n verband tussen 'n stimulus en 'n respons in die persoon (die neurologiese verbinding, sinaps) vasgelê word.

Voorts wil Thorndike dit hê dat, wanneer 'n stimulus - respons verbinding gemaak word en 'n suksesvolle handeling die gevolg is, die sterkte van die verbinding of assosiasie verhoog word en dat wanneer die stimulus - responsverbinding op pyn, mislukking of frustrasie uitloop, die sterkte van die assosiasie verlaag word. In lyn met sy biologies gedetermineerde siening sê Thorndike dat

afskedings van die neurons die ervaring van 'n situasie of gebeurlikheid as aangenaam of onaangenaam dikteer.

Thorndike formuleer drie "wette" wat die omstandighede waaronder stimulus - responsverbintenisse gevorm kan word, onderle.

(i) Die Wet van Effek wat sê dat wanneer 'n stimulus - responsverbintenis 'n aangename of suksesvolle uitkoms het, die verbintenis versterk word;

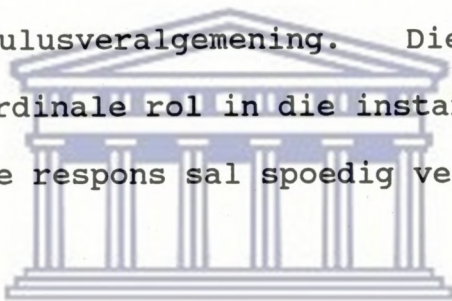
(ii) Die Oefeningswet wat lui dat, wanneer dieselfde stimulus en respons herhaaldelik gelyktydig voorkom, die stimulus - responsverbintenis versterk word.

(iii) Die Gereedheidswet wat stel dat wanneer 'n individu, sielkundig sowel as fisiek, gereed is om 'n respons te lewer, dit dan aangenaam is om dit uit te voer en onaangenaam om die handeling te inhibeer.

'n Andersoortige inset tot leer is deur **Ivan Pavlov** (1927, 1941) gelewer. Pavlov se klassieke of respondente kondisionering is welbekend en het sekerlik een van die belangrikste insigte in leer en die Sielkunde in die algemeen bewerkstellig. Dit kan kortliks gestel word dat klassieke kondisionering plaasvind wanneer 'n stimulus 'n respons wat hy vroeër nie by magte was om

te ontlok nie, wel ontlok. Deur herhaaldelike paring van 'n neutrale stimulus met 'n stimulus wat normaalweg die respons ontlok (die sg. ongekonsioneerde stimulus en respons) volg 'n assosiasie tussen die twee stimuli sodat die neutrale stimulus nou dieselfde respons op sy eie ontlok (die sg. gekondisioneerde stimulus en respons). Leer kan dus nou uitgedruk word in terme van kondisionering van response.

Twee belangrike aspekte van die hele kondisioneringsproses is versterking en stimulusveralgemening. Die versterking van 'n respons speel 'n kardinale rol in die instandhouding daarvan en die gekondisioneerde respons sal spoedig verdwyn indien dit nie versterk word nie.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Stimulusveralgemening impliseer dat, indien 'n respons ten opsigte van 'n stimulus gekondisioneer is, ander, soortgelyke stimuli, ook die gekondisioneerde respons sal ontlok. Beide hierdie konsepte was belangrike deurbreke in beide die teoretisering rondom leer en die praktiese toepassing daarvan in die klaskamer.

Burrhus Skinner (1938, 1953) bou op Pavlov se werk voort, en kom met verdere insigte rakende die kondisioneringsproses na vore. In Pavlov se eksperimente het die organisme 'n passiewe rol

gespeel en geen kontrole gehad oor wat gebeur het nie. Skinner se navorsing het egter verseker dat die organisme 'n aktiewe rol in die leersituasie speel. Die gevalle is ook ondersoek waar die organisme op 'n globale situasie, eerder as 'n bepaalde stimulus, reageer en daadwerklike response moes lewer ten einde versterking te verkry (Behr, 1980). Die leerder moes in die studies op die omgewing reageer om te leer en vandaar die benaming operante kondisionering of instrumentele leer (Mikulas, 1974). Die organisme maak dus responskeuses.

Skinner (1938, 1953) se operante kondisionering wentel, soos Pavlov se teorie, om versterking. Skinner identifiseer voorts beide "positiewe en negatiewe versterking". In die klassieke voorbeeld waar 'n duif 'n knoppie moet druk om voedsel te verkry, sou die verkryging van voedsel dien as positiewe versterking terwyl die nie-verkryging van voedsel wanneer die knoppie gedruk word, dien as voorbeeld waar die respons negatief versterk word en uiteindelik verdwyn.

Skinner (1938, 1953) identifiseer voorts primêre en sekondêre versterkers. Voorbeelde van primêre versterkers is voedsel, skuiling, water - noodsaaklike toestande vir die voortbestaan van die organisme. Versterkers wat deur assosiasie met primêre versterkers waarde in eie reg kry, word sekondêre versterkers genoem. Hulle is hoofsaaklik simbole vir primêre versterkers

(bv. geld), maar word in eie reg waardeer.

Binne die raamwerk van die sogenaamde Behavioriste (onder wie se geledere Pavlov en Skinner tel) is sekere ooreenkomste te vind. Een van die mees uitstaande ooreenkomste is sekerlik dat leer beskou word as 'n passiewe of meganiese proses. Alhoewel Skinner (1938, 1953) aanvoer dat die organisme responskeuses maak, word hierdie keuses deur bepaalde deterministiese "wette" bepaal of beïnvloed. Dis veral hierteen dat 'n heel nuwe skool van denke beswaar aangeteken het. John Dewey (aangehaal in Hilgard & Bower, 1966, p.68) skryf weliswaar ook dat:

"... observation of the way an infant gains knowledge would have sufficed to overthrow the notion that he is passively engaged in receiving impressions ... it would be seen that the infant reacts to stimuli by ... handling, reaching, etc., in order to see what results follow."

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Binne hierdie nuwe denkrigting wat as die **Gestaltskool** bekend staan, figureer name soos Wertheimer, Koffka, Köhler en Lewin (Behr, 1980). Vir die Gestaltteoretici is leer afhanklik van die mate waartoe 'n betekenisvolle verwantskap in 'n situasie vasgestel kan word en dan herstruktureer kan word ten einde in nuwe situasies aan te pas.

Die herstrukturering of herorganisasie is afhanklik van die verkryging van insig. Items en stimuli word gemanipuleer (beide fisies en in die denke) totdat 'n verhouding vasgelê word en die oplossing "gesien" word. Dis hierdie insig, hierdie kognitiewe verbinding, wat ons in staat stel om Einstein of Heidegger se teorieë te verstaan, en nie byvoorbeeld die blote versterking van operante gedrag nie (Hilgard en Bower, 1966).

Volgens die Gestalt-teoretici word denke gefinisieer wanneer 'n probleem ontstaan. Die leerder soek nou aktief na 'n duidelike omskrywing van die probleem, vir moontlike oplossings, vir vorige ervarings waaruit hy kan put, en vir 'n bekende kognitiewe struktuur. 'n Hipotese word dan getoets, die kognitiewe struktuur word herorganiseer en 'n insiggewende moment lei tot die oplossing van die probleem en die beweging van die organisme na ekwilibrium en verlaagde spanning (Thorpe & Schmuller, 1954).

Die gemanifesteerde gedrag is dus nie noodwendig die gevolg van probeer-en tref strategieë nie, maar veel eerder van insig. Hierdie insig geskied skielik en word 'n "AHA-ervaring" genoem. Die suksesvolle respons besit voorts die kenmerk dat dit maklik reproduseer kan word.

Alhoewel **Kurt Lewin** (1935) met die klassieke Gestalt-skool assosieer word, was sy bydraes en ontwikkeling sodanig dat hy binne 'n raamwerk van sy eie beoordeel kan word. In hoofsaak sê Lewin dat elke persoon in sy of haar eie lewensruimte fungeer. Binne hierdie lewensruimte mag daar probleme of hindernisse ontstaan wat leer teweegbring in soverre daar nou 'n beweging is om hierdie hindernisse en spanning uit die weg te ruim (Hill, 1963; Hilgard, 1958; Hilgard & Bower, 1966).

Lewin skryf voorts dat leer 'n verandering in kognitiewe struktuur teweegbring. Soos 'n persoon leer, word sy kennis verbreed en sy lewensruimte beter gedifferensieerd. Lewin stel dit ook dat leer met versterking en bestraffing, sukses of mislukking verband hou. Dit is die dreigement van straf of mislukking wat byvoorbeeld die leerder aanspoor om met 'n intrinsiek onaangename taak te volhard (Hilgard, 1958; Hilgard & Bower, 1966).

Hiervolgens is leer nie 'n blote respons op 'n stimulus nie, maar 'n dinamiese aktiwiteit van die individu self.

Hierdie dinamiese en aktiewe aard van leer word ook deur **Jean Piaget** (1952, 1971) onderstreep, 'n belangrike bydraer tot die literatuur oor leer. Piaget stel dit eerstens dat die vermoë

om te dink en te leer 'n aanpassingsmeganisme is wat evolusionêr gegroei het soos die mens in interaksie met sy omgewing getree het. Piaget se belangrikste bydraes sentreer egter rondom sy omskrywings van kognitiewe strukture en die ontwikkeling van sodanige strukture.

Piaget gee toe dat die kind die wêreld betree met slegs 'n paar refleksie. Hy stel dit dan dat die kind, soos hy ouer word en leer praat, loop en probleme benader, in hoofsaak besig is om kognitiewe strukture op te bou en te ontwikkel.

Soos die kind bv. leer om sy bewegings te koördineer, bou hy 'n skema op van hoe dit gedoen word. Verskeie skemas, opgebou uit ervarings, vorm 'n netwerk of kognitiewe struktuur. Dit is hierdie strukture wat in verskillende ontwikkelingsstadia manifesteer en die persoon in staat stel om te leer.

Die ontwikkeling van hierdie kognitiewe strukture hang volgens Piaget, nou saam met die konsep van ewilibrum. Soos die leerder met die omgewing in interaksie tree, gebruik hy die strukture wat alreeds teenwoordig is. Wanneer hy in 'n interaksie tree waar bestaande strukture nie voldoende gedragsmoontlikhede bied nie, word die ewilibrum van die organisme versteur en dikteer dit 'n verandering in die

kognitiewe strukture ten einde die nuwe ervaring te akkommodeer en te assimileer. Die aanleer van 'n nuwe konsep of beginsel mag dus nou hierdeur genoodsaak word en op die wyse word meer en meer gepaste kognitiewe strukture opgebou wat leer moontlik maak (Piaget, 1952).

Dit blyk duidelik dat al die teorieë poog om die proses van leer te omskryf en te verduidelik. Geen enkele teorie kon egter omvattend, gesistematiseer en verduidelikend kyk na leer in die algemeen nie. Klaarblyklik is die verskeie teorieë ook toe te skryf aan die feit dat hulle verskillende Tipes leer aanspreek en 'n bepaalde teorie hoef dus nie reg of verkeerd te wees nie.



In dié verband onderskei Gagné (1971) sewe tipes leer:

1 Tekenleer : Klassieke kondisionering sou as sodanig getipeer kon word. 'n Voorbeeld van 'n hondjie wat na sy kosbak hardloop as hy die geklingel van metaal in die kombuis hoor, kan as tekenleer beskou word.

2 Stimulus-responsleer : Die operante kondisioneringsleer van Skinner is hier van toepassing. 'n Voorbeeld van die seuntjie wat geleer word om asseblief te sê alvorens hy 'n sjokolade kry, kan in hierdie verband

genoem word.

3 Kettingleer : Hierdie tipe leer behels die ordelike verbinding of samevoeging van 'n reeks Stimulus- respons (S-R) -verbindings. 'n Voorbeeld is die leer van 'n aktiwiteit soos swem - eers leer ons om in die water te kom, dan hoe om te skop, hoe om asem te haal, hoe om die arms om te bring, ens.

4 Verbale assosiasie : Hierdie tipe leer behels verbale S-R - kettings. Die kind leer om 'n gesproke woord met 'n objek te assosieer en daarvandaan verder te verbreed; bv. 'n objek "kat", word ook "my kat" of "die kat". Die verbatim leer van gedigte kan ook dien as voorbeeld van verbale ketting-assosiasies.

5 Diskriminasieleer : Hier is die taak om te leer om differensieel te reageer tot objekte met verskillende kleure, groottes, teksture, gesigte, woorde, ens. 'n Voorbeeld is die kind wat leer om verskillende kleure te onderskei en te herken. Hierdie tipe leer behels ook die diskriminasie van objekte op grond van veelvuldige eienskappe (Hulse, Egeth & Deese, 1980).

6 Konsepleer : Alhoewel 'n mens sou kon sê dat eenvoudige diskriminasie 'n vorm van konsepleer is, behels konsepleer die meer omvattende en komplekse vaardighede wat

ons in staat stel om te reageer op woorde, gebeurlikhede of objekte as 'n klas (Behr, 1980; Hulse et al., 1980).

Konsepte kan verdeel word in goed gedefinieerde konsepte (die eienskappe en kenmerke van die konsep is duidelik en goed omlyn) en onduidelik omlinde of gedefinieerde konsepte (bv. taalkategorieë).

7 Probleemoplossing : Hiervolgens word geleerde reëls toegepas in 'n nuwe situasie ten einde 'n oorspronklike oplossing te verkry.

Dit blyk dus uit die bogenoemde dat 'n leerteorie nie absoluut reg of verkeerd hoef te wees nie, maar dat dit liefs beoordeel word in terme van die tipe leer wat dit aanspreek.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

HOOFSTUK III

LOKUS VAN KONTROLE AS PERSOONLIKHEIDSVERANDERLIKE BINNE DIE LEERPROSES

1. INLEIDING

Dit blyk duidelik uit die voorafgaande oorsig betreffende die verskeie leerteorieë dat 'n eenvoudige voorstelling van leer en die dinamika daaromtrent, nie moontlik is nie. Te veel veranderlikes speel 'n rol en te veel tipologieë en denkwyses probeer om die prosesse onderliggend aan leer op 'n unieke manier te verduidelik en te omskryf.

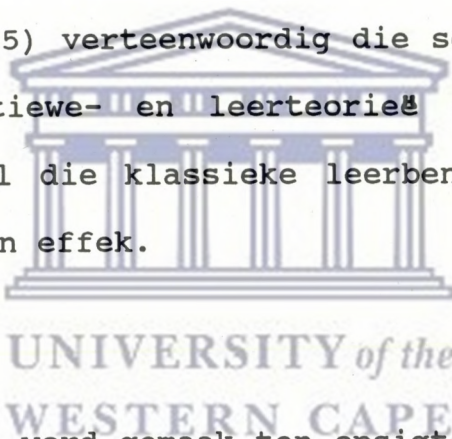
'n Aspek wat egter deur verskeie outeurs oor die onderwerp, oor die hoof gesien word, is die rol van persoonlikheidsveranderlikes by die leerproses. Die vraag kan weliswaar gevra word of die persoonlikheid van die persoon nie inderdaad 'n rol in die leerproses te speel het nie. 'n Verband word dan ook geleë tussen die unieke persoonlikheid van die persoon en die leerproses.

Vir die omvang en aard van hierdie studie sal daar slegs gelet word op 'n persoonlikheidskonstruk wat bekend staan as "lokus van kontrole" of "interne-eksterne lokus van kontrole".

Hierdie konstruk vorm 'n integrale deel van die sosiale leerteorie van J.B. Rotter (1954, 1966, 1975). Alvorens hierdie konstruk indringend ondersoek word, is dit nodig om dit kontekstueel binne die sosiale leerteorie te plaas. Hierdie teorie word derhalwe kortliks onder die loep geneem.

2. DIE SOSIALE LEERTEORIE

Volgens Engler (1985) verteenwoordig die sosiale leerteorie 'n sintese van kognitiewe- en leerteorieë en toon as sodanig raakpunte met veral die klassieke leerbenadering gebaseer op Thorndike se wet van effek.



Sekere kernaannames word gemaak ten opsigte van die studie van die persoonlikheid. Ten eerste - "... the unit of investigation is die interaction of the individual and his meaningful environment." (Rotter & Hochreich, 1975, p. 94).

Persoonlikheid is hiervolgens veel meer as 'n stel inherente kenmerke wat die persoon van situasie tot situasie met hom saamdra, maar veel eerder 'n potensialiteit om op 'n sekere manier op 'n bepaalde situasie te reageer. Gedrag kan dus

verander na gelang van die situasie. Huidige gedrag word voorts gesien as beïnvloed en gevorm deur ervarings in die persoon se persoonlike verlede (Rotter & Hochreich, 1975).

Tweedens openbaar die persoonlikheid 'n eenheid in soverre die persoon se lewenservarings en sy interaksies met die omgewing mekaar wedersyds beïnvloed. Nuwe lewenservarings word beïnvloed deur gebeure in die verlede en dit wat die persoon in die verlede geleer het, word deur nuwe ervarings beïnvloed.

Gedrag is, derdens, ook doelgerig. Baie outeurs sien versterking as "drifvermindering" (drive reduction) wanneer daar verwys word na versterking as onderliggend tot motivering. Rotter verskil van die siening en wil dit hê dat versterking verbreed moet word tot enige aksie of gebeurlikheid wat die individu se beweging in die rigting van 'n gekose doel reflekteer (Singer, 1984). In hierdie opsig is gedrag dus doelgerig en is die gedrag van die persoon nie 'n blote reaksie op 'n impetus om 'n drif ("drive") te verminder of te neutraliseer nie.

Hierdie drie aannames; interaksie met die omgewing, die eenheid van die persoonlikheid en die doelgerigtheid van gedrag, vorm die oorkoepelende raamwerk waarbinne die sosiale leerteorie gesitueer kan word. Vier basiese konsepte staan voorts integraal tot die

sosiale leerteorie en verdien aandag, te wete:

2.1 GEDRAGSPOTENSIAAL

Gedragspotensiaal verwys na die potensiaal vir 'n spesifieke gedrag om in 'n spesifieke situasie voor te kom (Engler, 1985; Rotter & Hochreich, 1975). Gedrag verwys hier na 'n breë responsveld wat verbale uitdrukking, emosionele en kognitiewe reaksies, asook nie-verbale bewegings insluit. In enige situasie kan 'n persoon op verskillende maniere reageer, bv. 'n persoon wat vir 'n werksonderhoud gaan, kan angstig raak, sy hande wring en ongemaklik op en af loop of homself deeglik voorberei en met selfvertroue en gemak optree. Die gedragspotensiaal is spesifiek ten opsigte van die bepaalde gedrag en die verwante versterking.

Elkeen van die gedragsvoorbeelde hierbo genoem dui op 'n gegewe gedragspotensialiteit van die bepaalde individu. Hiervolgens het 'n spesifieke gedrag dus 'n groter of kleiner waarskynlikheid van voorkoms as 'n ander. Die doel van die gedrag speel egter ook 'n rol in die bepaling van die waarskynlikheid van die voorkoms daarvan.

2.2 VERWAGTING

Dit is reeds genoem dat Rotter (1966) die konsep van versterking verbreed het ten opsigte van doelgerigte gedrag. Hy evalueer eienskappe van die omgewing wat geleidelik bepaalde responspatrone ontlok. Rotter gaan egter voort om te sê dat versterking ook die proses is waarby die mens sekere houdings en kognitiewe beelde ontwikkel met betrekking tot watter omstandighede as versterkend ervaar word.

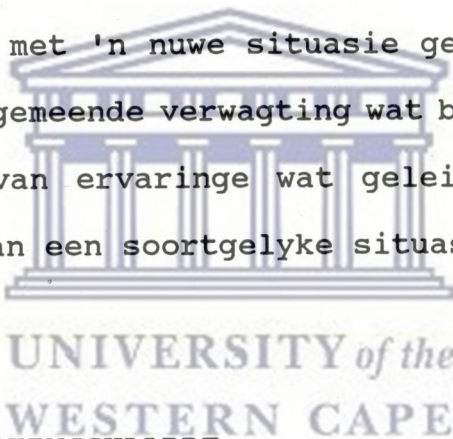
Die mens ontwikkel dus 'n eie subjektiewe verwagting ten opsigte van die gevolge van gedrag. (Engler, 1984; Riordan, 1978 ; Singer, 1984). Rotter self stel dit so:

"The occurrence of the behavior of a person is determined not only by the nature or importance of goals, but also by the person's anticipation or expectancy that these goals will occur". (Rotter, 1954, p. 102).

Hierdie verwagting word deur vorige ervarings bepaal sodat 'n persoon wat sy bestuurderslisensietoets twee keer gedruip het, die verwagting kan ontwikkel dat hy dit weer sal druipe. Verwachting is subjektief sodat twee persone verskillende verwagtinge mag huldig alhoewel hulle 'n identiese doel nastreef. Dit is dus nie die doel of situasie per se wat belangrik is nie, maar die manier waarop die persoon die situasie beskou (Rotter & Hochreich, 1975).

Verwagtinge kan voorts verskil in terme van hul veralgemeenbaarheid en omvang. Sekere verwagtinge mag verwys na 'n breë gedragsklas (bv. dat deursettingsvermoë gunstige resultate bewerkstellig of dat mense betroubaar is) of mag slegs op 'n bepaalde situasie betrekking hê (bv. die verwagting dat 'n boete opgelê sal word as geld nie in die parkeermeter gegooi word nie).

Wanneer 'n persoon met 'n nuwe situasie gekonfronteer word, is dit veral die veralgemeende verwagting wat belangrik is omdat dit die resultaat is van ervarings wat geleidelik opgebou is en veralgemeen word van een soortgelyke situasie na 'n ander.



2.3 VERSTERKINGSWAARDE

Versterkingswaarde verwys na die voorkeur of belangrikheid wat die persoon aan 'n spesifieke versterker heg. So mag 'n seuntjie byvoorbeeld weier om die gras te sny as sy pa hom net gaan bedank. Indien sy pa egter aanbied om hom R2 vir die taak te betaal, mag hy gretig wees om dit uit te voer.

Versterkingswaarde is uniek vir elke persoon en die waarde van 'n versterker vir die individu word deur gebeure in die verlede

bepaal.

Versterkers kom voorts nie in isolasie van mekaar voor nie - 'n versterker mag implikasies vir toekomstige versterkers inhou (bv. goeie matriekuitslae lei tot ander versterkings soos universiteitstoelating wat weer lei tot ander versterkings soos 'n goeie beroep, ensovoorts) sodat die verwagtinge wat gekoppel word aan toekomstige versterkers bydra tot die waarde van die huidige versterker (Rotter & Hochreich, 1975).

2.4 DIE SIELKUNDIGE SITUASIE


Die sielkundige situasie verwys na enige deel van die situasie waarop die persoon reageer (Rotter & Hochreich, 1975). Die subjektiewe betekenis wat die persoon aan die situasie toeskryf is hier van belang.

Die sielkundige situasie bepaal dus die waarde van 'n versterker of die omvang van 'n verwagting (Phares, 1984). Ervaring leer dat 'n doel meer geredelik in een situasie as in 'n ander bereik kan word. Voorts word daar ook geleer dat doelbereiking belangriker in een situasie as in 'n ander is. 'n Kind mag bv. leer dat dit versterkend is om tuis deur sy ma gesoen te word, maar dat 'n soen in die park tot oneindige tergering deur vriende

kan lei en so die waarde van die kus dus aansienlik kan verminder (Phares, 1984). 'n Situasié hou verskillende betekenis vir verskillende persone in en die betekenis beïnvloed die response wat die persoon lewer.

Hierdie vier komponente nl., gedragspotensiaal, verwagtinge, versterkingswaarde en die sielkundige situasié vorm die basiese konstrukte van die sosiale leerteorie en staan in unieke verhouding tot mekaar wat sekere voorspellings met betrekking tot gedrag moontlik maak.

Indien ons bv. wil voorspel hoeveel aandag 'n spesifiek leser aan hierdie skripsie sal bestee, is dit nodig om vas te stel:

- 
- i) of sy verwagting is dat die skripsie tot groter insig sal lei;
- ii) hoeveel waarde hy aan die insig as versterker heg.

Sy verwagting sal beïnvloed word deur ervaringe in die verlede (in die spesifieke onderwerp wat die skripsie aanroer) sowel as ervaringe oor onderwerpe soortgelyk of verwant aan dié wat die skripsie aanraak. Die mate waartoe hy insig as versterker takseer sal afhang van die versterkings wat hy glo sal volg van

sy insig (bv. bewondering van ander; effektiewer doseervermoë, ens.).

'n Meer algemene voorspellingsformule wat breër gedragsklasse aanspreek, word deur Rotter en Hochreich (1975) voorgestel. In hierdie formule is dit noodsaaklik om te onthou dat Rotter menslike gedrag as doelgerig beskou. Die individu reageer na aanleiding van "n behoefte aan iets" (Massey, 1981). 'n Behoefte word omskryf as

"... a group of behaviors which are related in the sense that they lead to the same or similar reinforcements" (Rotter & Hochreich, 1975, p.101).

'n Onderskeiding word getref ten opsigte van onaangeleerde, biologiese behoeftes enersyds en sielkundige behoeftes andersyds, wat voortspruit uit interne kognitiewe toestande en ervaring, eerder as vaste aksiepatrone (Rotter, 1964).

Hierdie behoeftes het drie komponente, te wete:

- i) 'n Behoeftepotensiaal wat verwys na die moontlikheid dat gedrag wat in die rigting van dieselfde doel is, gebruik sal word in 'n gegewe situasie.
- ii) Vryheid van beweging wat verwys na die mate van verwagting wat 'n persoon huldig dat sy gedrag na 'n

gunstige versterking sal lei.

iii) Behoeftewaarde wat verwys na die belangrikheid wat die persoon aan die doel toeskryf of die mate waartoe 'n persoon een doel bo 'n ander verkies.

Gegee hierdie kenmerke van behoeftes stel Rotter en Hochreich (1975) nou die formule

$$NP = f (FM \& NV)$$

voor vir algemene voorspelling. Hiervolgens sal die potensiaal vir 'n gedragsklas om voor te kom en 'n behoefte te bevredig (NP), 'n funksie (f) wees van die verwagting dat die gedrag sal lei tot versterking (FM, naamlik die vryheid van beweging) en die waarde van diesulke versterkers (NV, naamlik die behoeftewaarde).

3. LOKUS VAN KONTROLE

Die rol van versterking is in die voorafgaande gedeelte by verskeie geleenthede genoem. Rotter wil dit hê dat die gevolge van versterking afhanklik is van die persepsie van die individu as sou daar 'n kousale verband bestaan tussen sy gedrag en die versterking (Rotter, 1966; Rotter & Hochreich, 1975).

Lokus van kontrole is 'n veralgemeende verwagting wat van persoon tot persoon kan verskil en wat, indien dit in die voorafgaande formule geprogrammeer word, sou lei tot verskillende gedragsresponse.

Rotter (1966, p. 1) sê dat

"...when a reinforcement is perceived by the subject as following some action of his own but not being entirely contingent upon his actions it is typically perceived as the result of luck, chance, fate, as under the control of powerful others, or as unpredictable because of the great complexity of the forces surrounding him. When the event is interpreted in this way we have labeled this a belief in external control. If the person perceives that the event is contingent upon his own behaviour or his own relatively permanent characteristics, we have termed this a belief in internal control".

UNIVERSITY of the

WESTERN CAPE

Persone verskil dus hiervolgens in die mate waartoe hulle glo dat hul aksies self-gedetermineerd is eerder as dat dit deur eksterne omstandighede beïnvloed word (Rotter, Liverant & Crowne 1961). Wanneer 'n persoon bv. 'n A-simbool in 'n eksamen behaal, mag hy dit aan sy eie aksies toeskryf en onder sy eie kontrole ag in soverre hy mag sê hy hard studeer het en goeie resultate verdien. Hierdie is 'n voorbeeld van 'n interne lokus van kontrole. Die persoon mag egter ook die hoë simbool byvoorbeeld toeskryf aan geluk of "die onnoselheid van die eksaminator". In hierdie geval openbaar die persoon 'n eksterne lokus van kontrole. Alhoewel die response in die voorafgaande voorbeeld as twee

ekstreme voorkom, word die lokus van kontrole deur 'n kontinuum met grade van internaliteit of eksternaliteit, eerder as deur interne of eksterne polariteite gekenmerk (Hampson, 1988).

Die konsep lokus van kontrole is deur verskeie outeurs bespreek en met haas enige denkbare kwessie onder die son in verband gebring. 'n Paar voorbeelde van diesulke navorsing dien as oloop tot die sentrale tesis van hierdie studie.

Sekere navorsers bevind dat ouderdom en die persepsie van lokus van kontrole met mekaar verband hou (Lefcourt, 1976). Verskeie navorsingsbevindinge beklemtoon ook die sienswyse dat persepsie van kontrole, ten minste in die kleuterjare, 'n ontwikkelingsgrondslag het en dat die kind, soos hy ouer en vaardiger word waar dit die manipulasie van, en aanpassing tot die omgewing aangaan, toenemend 'n interne persepsie van kontrole ontwikkel (Sherman, 1984). Navorsing is ook uitgevoer om aanpassingsgedrag van kinders met die aard van hulle lokus van kontrole te korreleer en bevestiging is gevind vir verskeie hipoteses in die verband. Sommige van hierdie bevindinge sluit in die feit dat persoonlikheidstrekke soos aggressiwiteit, teruggetrokkenheid en passiwiteit wel verband hou met verskille in lokus van kontrole (Lefcourt, 1982).

Sekere navorsers argumenteer ook dat die ontwikkeling van die lokus van kontrole definitiewe verbande toon met die manier waarop ouers hul kinders grootmaak (McDonald, 1971). Twee dimensies van ouer-kind-verhoudings, te wete ouerlike warmte en ouerlike kontrole word in hierdie verband as belangrik geag. Verskeie studies bring aan die lig dat dit veral ouerlike warmte (die affektiewe kwaliteit van die ouer-kind-verhouding) is wat met lokus van kontrole korreleer en dat ouerlike kontrole (dissiplinêre beperkinge wat ouers op kinders se gedrag plaas) daarenteen nie 'n groot bepaler van 'n persoon se lokus van kontrole-gerigtheid is nie (De Man, McKelvey & Van der Riet, 1987).



Phares, Ritchie en Davis (1968) ondersoek die moontlikheid dat interne en eksterne oriëntasies op verskillende reaksies op bedreigende situasies dui. Gegee die bevindinge dat interne gerigte persone meer geredelik en meer aktief na inligting soek ten einde 'n probleem op te los (Davis & Phares, 1967) en dat interne gerigte persone hierdie inligting doeltreffend in probleemoplossing gebruik (Phares, 1968), asook definitiewe aksie-strategieë implementeer (Gore & Rotter, 1963) volg dit dat bedreigende situasies op verskillende maniere deur persone met interne- teenoor eksterne gerigte oriëntasies benader word (Phares et al., 1968). Interne - gerigte persone is voorts ook minder geneig om mense of dinge vir mislukking te blameer as wat

die geval met eksterne-gerigte persone is (Phares, Wilson & Klyver, 1971).

Lokus van kontrole - tellings is ook gebruik om afleidings te maak ten opsigte van breë populasies. Rotter (1975, 1979) maak die stelling dat die Amerikaanse bevolking in die geheel 'n tendens toon om in 'n eksterne rigting te beweeg. Nigro (1987) ondersoek die verspreiding van interne-eksterne tellings in 'n Italiaanse steekproef na aanleiding van die studies van Rotter en kom tot dieselfde gevolgtrekkings, nl. dat Italianers in 'n eksterne rigting neig. Nigro (1987) suggereer egter ook sekere redes vir hierdie bevinding en sê dat die eksterne - gerigte persone in die Italiaanse studie "realistiese eksterne persone" is in soverre hulle die wêreld beskou as iets wat deur probleme buite hul beheer gekenmerk word. Inflasie, geweldpleging, oorloë, korrupsie en hoë rentekoerse is van die dinge wat die persone as buite hul beheer beskou. Nigro (1987) sê egter dat hierdie persepsies, alhoewel ekstern, nie die persone hulpeloos laat nie, maar hulle intendeel aanspoor om realistiese doelwitte daar te stel in die lig van omgewingsbeperkings. Die persone is derhalwe meer realisties in soverre hul keuse van eksterne alternatiewe hul eie ervaring van die realiteit weerspieël, en nie noodwendig 'n hulpeloosheid nie.

So is lokus van kontrole met betrekking tot vele ander aspekte

ondersoek, bv. interpersoonlike vertroue (Rotter, 1976), beroepsvolwassenheid (Rodriguez & Blocher, 1988), vyandigheid (Pefley, 1987), ouer-invloede (Davis & Phares, 1967), werksomstandighede (Perrewé & Mizerski, 1987); lewenstres (Lefcourt, 1980); geslag en sosiale klas (Lamm, Schmidt & Trommsdorff, 1976); psigoterapie (Dua, 1970) en vele meer. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar egter meer indringend gekyk word na die verband tussen lokus van kontrole en akademiese prestasie asook sekere ander veranderlikes se samehang met lokus van kontrole.

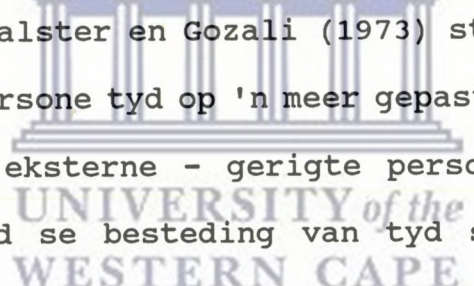
3.1 LOKUS VAN KONTROLE EN AKADEMIESE PRESTASIE

Op grond van die voorafgaande navorsing, blyk dit dat persone met 'n interne lokus van kontrole meer geredelik en meer aktief na inligting soek en probleemoplossingstrategieë genereer (Davis & Phares, 1967). Hierdie inligting en strategieë word ook beter toegepas as wat die geval met eksterne gerigte persone is (Phares, 1968). Dit volg dus intuïtief dat daar 'n beduidende korrelasie tussen 'n interne lokus van kontrole en akademiese prestasie behoort te bestaan. Navorsing in die verband demonstreer egter uiteenlopende en soms teenstrydige bevindinge.

Alhoewel die meeste studies wel op 'n korrelasie tussen akademiese prestasie en interne lokus van kontrole dui, is daar wel navorsers wat geen verband gevind het nie, of gefaal het om

studies te reproduseer wat positiewe korrelasies getoon het (Batlis & Waters, 1973 ; Cole & Sapp, 1988; Massari & Rosenblum, 1972).

Rotter (1966) en Hersch en Scheibe (1967) het reeds in die sestigerjare bevind dat interne-eksterne (I-E) - lokus van kontrole nie verband hou met intelligensie nie. Sedertdien het verskeie navorsers die I-E kontrole verband met akademiese prestasie langs verskillende weë probeer bepaal.



Gozali, Cleary, Walster en Gozali (1973) stel die hipotese dat interne-gerigte persone tyd op 'n meer gepaste en doeltreffender manier gebruik as eksterne - gerigte persone. Persone met 'n eksterne gerigtheid se besteding van tyd sou nie sistematies terugvoerbaar wees in terme van die moeilikheidsgraad van die item nie. Gozali et al. (1973) se gevolgtrekkings wat daarop dui dat interne-gerigte persone tyd in eksamen - of toetsomstandighede op 'n doeltreffender wyse benut, sou bes moontlik die verskille in akademiese prestasie kon verduidelik. Dieselfde argument geld vir tydsbenutting tydens eksamenvoorbereiding.

Omdat bykans alle prestasie- en evalueringstoetse tydsgebonde is, is 'n doeltreffende gebruik van tyd belangrik vir prestasie op

die soort toets.

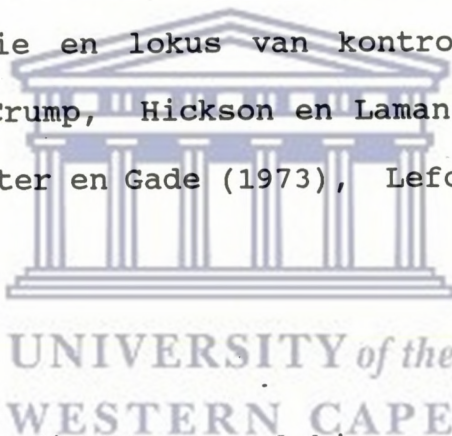
Fullard en Beerlall (1986) het ondersoek ingestel na die studiemetodes wat studente aan die Universiteit van Durban - Westville volg en verkry beduidende korrelasies tussen lokus van kontrole en lees- en nota-afneem-tegnieke, konsentrasie, tydsbesteding, sosiale verhoudings in studieverband en algemene houding tot werk.

Die voorafgaande resultate bevestig Allen, Giat en Cherney (1974) se bevinding dat persone met 'n interne lokus van kontrole akademies beter presteer, dat hulle op 'n konstante prestasievlak fungeer desnieteenstaande die kursusformaat en dat hulle gouer begin om aan kursusvoorwaardes te voldoen. Voorts is interne-gerigte persone meer doelgerig (Karabenick, 1972), terwyl eksterne persone die tendens toon om meer geredelik tou op te gooi. Hiroto (1974) merk ook hierdie tendens op, alhoewel dit onder katastrofiese stresomstandighede was.

Trice, Ogden, Stevens en Booth (1987) , in 'n studie van studente aan 'n tersiêre inrigting, rapporteer dat interne-gerigte persone meer geredelik aan klasbesprekings deelneem, dat die mees ekstern-gerigte studente beduidend minder tyd aan studies bestee as interne-gerigte studente en dat daar 'n

beduidende korrelasie tussen lokus van kontrole-tellings en die voltooiing van tuiswerk bestaan.

Otten (1977) bevind dat die konstruk lokus van kontrole die student se prestasie beter voorspel as vaardigheidskale. 'n Baie interessante bevinding dui aan dat eksterne persone akademies meer geredelik volhard terwyl interne persone meer daartoe neig om binne vyf jaar of 'n nagraadse kwalifikasie te verwerf of hul studies te staak (Otten, 1977). Positiewe korrelasies tussen akademiese prestasie en lokus van kontroletellings word ook gerapporteer deur Crump, Hickson en Laman (1985), Findley en Cooper (1983), Foster en Gade (1973), Lefcourt (1982) en Ogden en Trice (1986).



In 'n studie wat nie direkte vergelykings met akademiese simbole maak nie, maar daardie groep studente wat gevaar loop om hul akademiese jaar te druipe teenoor die wat 'n redelike kans op akademiese sukses toon, se lokus van kontroletellings met mekaar te vergelyk (Payne & Payne, 1989), bevind die navorsers dan ook dat daardie groep studente wat as "akademiese risiko's" beskou word, beduidend meer ekstern is as diegene wat nie die gevaar loop om te druipe nie. Onderwysers self het aangedui watter studente hulle as "risikos" beskou en watter studente nie. Hierdie beoordeling is gemaak ten opsigte van faktore wat, benewens akademiese simbole, ook emosionele probleme,

liggaamlike probleme, kognitiewe vermoë en ander insluit (Payne & Payne, 1989).

Sekere navorsers bespeur ook verskille oor die grense van geslag. Boor (1973) vind 'n beduidende positiewe korrelasie tussen akademiese prestasie en interne lokus van kontroletellings by mans, maar geen beduidende verwantskap by vroulike persone nie.

Steven Nowicki en Charlotte Walker (1973) verduidelik hierdie verskil tussen manlike en vroulike studente aan die hand van die feit dat vroue gesosialiseer word in 'n afhanklike, passiewe en onderdanige rol sodat dit vir 'n vroulike student belangriker is om op 'n sosiaal aanvaarbare wyse op te tree as wat die geval vir mans mag wees. Dit is dus skynbaar die faktor "sosiale aanvaarbaarheid" wat die lokus van kontrole-verwantskap met akademiese prestasie by vroue verdoesel (ook ondersoek deur Cellini & Kantorowski, 1982; Duke & Nowicki, 1974; Nowicki & Strickland, 1973) .

Reimanis (1970) vors die verband tussen prestasie-motivering en lokus van kontrole na en bevind dat 'n interne lokus van kontrole 'n noodsaaklike vereiste vir die ontwikkeling van prestasie-motivering binne 'n skoolopset is. Hy postuleer dat die kind wat glo dat versterking of straf van sy eie pogings

(interne kontrole) afhanklik is, na presies dit wat versterking in 'n skoolopset teweegbring sal strewe, naamlik akademiese prestasie. Vir die eksterne-gerigte kind, daarenteen, word versterking en straf toegeskryf aan kans, die onderwyser, ens., sodat prestasie-motivering nie ontwikkel nie. Charlton en Terrell (1987) vind soortgelyke resultate met kinders wat deur groepsvoorligting met die oog op die bevordering van 'n interne gerigtheid, beduidende vordering in leesvaardighede getoon het teenoor 'n kontrolegroep wat geen voorligting ontvang het nie.

Strickland (1977, p. 240) se

"not only do internals appear to work harder at intellectual and performance tasks, but their efforts also appear to be rewarded in that they make better grades and receive more desirable reinforcements by delaying immediate gratification".

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Reimanis (1970) se bevinding dat interne-gerigte kinders hoër prestasie-motivering toon as eksterne-gerigte kinders, word deur McGhee en Crandall (1968) ondersteun. Ten opsigte van studente aan tersiêre inrigtings, is die verband egter nie so duidelik nie.

Perry en Magnusson (1987) stel ondersoek in na die mate waartoe

die dosent aan 'n tersiêre inrigting se lesaanbieding die student se persepsie van kontrole beïnvloed. Hulle stel dit dat moeilike toetse, swak lesaanbieding, oormatige inhoud en 'n onbevredigende doseerstyl van die omwegingsfaktore is wat die student se persepsie van kontrole in 'n eksterne rigting kan beïnvloed. Hierdie aannames word dan ook empiries ondersteun (Perry & Magnusson, 1987).

Volgens Prociuk en Breen (1973) is die I-E skaal nie veralgemeenbaar tot voorspelling in akademiese instellings nie omdat dit nie alle aspekte van persoonlike kontrole in ag neem nie. Die skaal sou inderwaarheid klem plaas op items wat slaan op sosiale en politieke gebeure en nie op items wat verband hou met persoonlike gewoontes, -trekke of -doelstellings nie (Prociuk & Breen, 1973).

Duke en Nowicki (1974) blameer ook die meetinstrument vir die uiteenlopende navorsingsbevindinge. Hulle hou voor dat die skaal se bruikbaarheid by akademiese prestasievoorspelling nadelig beïnvloed word deur die moeilike leesvlak van die skaal; die geforseerde keuse-formaat van die skaal en die korrelasie wat die skaal toon met sosiale aanvaarbaarheid.

Benewens die aard van die meetinstrument (wat later meer indringend bespreek word) en ander redes wat aangevoer word om teenstrydige resultate te verduidelik (Prociuk & Breen, 1973; Reimanis, 1973), word 'n ander perspektief deur Dorothy Hochreich (1974) gehuldig. Sy identifiseer 'n groep persone as verdedigende eksterne persone. Hierdie groep is ambisieus en prestasie-georiënteerd, maar val terug op eksterne houdings en die projeksie van blaam wanneer hulle met mislukking gekonfronteer word. Hierdie groep eksterne-gerigte persone verskil van "ware" eksterne persone in soverre hulle, gegee hul ambisies, in situasies wat prestasie vereis, gedrag openbaar wat meer kongruent is met interne persone.



Tweedens verskil hulle ook van "ware" eksterne persone in soverre hulle, gegee mislukking, uiters verdedigend en blamerend optree in teenstelling met sogenaamde "nie-verdedigende, ware eksterne" persone.

Hochreich (1974) se navorsing skyn haar hipoteses te bevredig. Die bestaan van so 'n groep eksterne-gerigte persone sou dus uiteraard navorsingsbevindinge kon beïnvloed.

Bykans al die navorsingsresultate hou 'n Westerse populasie voor as die fokus van die ondersoek. Afleidings word dan ook gemaak

na aanleiding van hierdie populasies. Die vraag het dan nou ook ontstaan na die mate waartoe hierdie bevindinge veralgemeenbaar is tot gemeenskappe wat nie 'n Westerse kultuur en waardes aanhang nie. Kishor (1983) stel hom dit ten doel om hierdie vraag te ondersoek. Hy vind dat inwoners van die eiland Fiji, wat 'n interne gerigtheid toon, akademies beter vaar as diegene wat 'n eksterne gerigtheid toon. Faustman en Mathews (1980) stel soortgelyke ondersoek in na die lokus van kontrole - verspreiding in Sri Lanka en vind ook 'n beduidende positiewe verband tussen interne lokus van kontrole en akademiese prestasie. Maqsd, (1984) is ook in staat om hierdie bevindinge te herhaal in sy studie van Nigeriese studente. In 'n studie wat lokus van kontrole, angs en kognitiewe styl met mekaar vergelyk ten opsigte van die relatiewe invloed op skoolprestasie, bevind Ismail en Wai Kong (1985) dat interne lokus van kontroletellings die beste voorspeller van akademiese prestasie is by die groep Maleisiese leerlinge wat hulle as proefpersone gebruik het. Nader tuis, vind Mwamwenda en Mwamwenda (1986) dat Transkeise damestudente aan 'n onderwyskollege wat 'n interne gerigtheid toon, baie beter akademiese resultate toon as diegene wat 'n eksterne gerigtheid weerspieël. Die afleiding wat klaarblyklik na aanleiding van hierdie resultate gemaak kan word, is dat lokus van kontrole en akademiese prestasie oor kulturele grense heen 'n positiewe verband toon.


3.2 LOKUS VAN KONTROLE EN GESLAG

Rotter (1966) het daarop aanspraak gemaak dat geen beduidende geslagsverskille bestaan in terme van lokus van kontrole-oriëntasie nie. Sedertdien het verskeie navorsers met teenstrydige resultate vorendag gekom. Sekere navorsers onderstreep Rotter se bevindinge (Collins, 1974; Elliot & Hardy, 1977) terwyl ander daadwerklike verskille bespeur (Crump, Hickson & Laman, 1985; Dudley, 1978; Kumar & Tripathi, 1986).

Verskille skyn ook voor te kom in die area van akademiese prestasie oor die grense van geslag, soos in die voorafgaande gedeelte verduidelik word. Verskeie redes vir hierdie verskille word aangevoer, te wete sosialisering; sosiale aanvaarding, kulturele norme en rolkonflik (Chandler & Dugovics, 1977 ; Nowicki & Walker, 1973). Mwamwenda en Mwamwenda (1986) vind 'n beduidende verskil in die tellings van mans- en damesstudente en argumenteer dat hierdie verskil heel waarskynlik teruggevoer kan word tot sosiale- en kulturele faktore in soverre die Xhosa vrou tradisioneel ondergeskik aan die man is en dat die dominante posisie van die man kultureel bepaal word.

3.3 LOKUS VAN KONTROLE EN SOSIO-EKONOMIESE STATUS

Benewens die feit dat die meeste navorsingsbevindinge 'n Amerikaanse oorsprong het, is die tendens klaarblyklik ook om sosio-ekonomiese status aan ras te koppel wat dit moeilik maak om afleidings met betrekking tot een van die veranderlikes te maak (Riordan, 1978). Voorts mag sodanige bevindinge veralgemeenbaarheidsimplikasies hê binne die Suid-Afrikaanse konteks. 'n Kort opsomming van navorsingsbevindinge word nietemin verskaf.



Die meeste studies skyn te argumenteer dat die laer sosio-ekonomiese strata in die swart Amerikaanse bevolking, 'n hoër eksterne telling weerspieël as wat die geval is met middelklas- en wit populasies (Joe, 1971; Lefcourt, 1976; Lefcourt & Ladwig, 1965; Phares, 1976; Zytoskee, Strickland & Watson, 1971). In 'n studie met Indiese subjekte vanuit verskeie opvoedkundige instansies in Uttar Pradesh (Indië) word dieselfde verskynsel gevind waar leerlinge vanuit 'n laer sosio-ekonomiese klas, 'n hoër eksterne gerigtheid toon teenoor leerlinge vanuit die hoër sosio-ekonomiese klasse wat 'n oorwegend interne-gerigtheid toon (Kumar & Tripathi, 1986).

Alhoewel sommige navorsers geen verskille met betrekking tot sosio- ekonomiese klas en ras vind nie (Edwards, 1974; Gore & Rotter, 1963) blyk dit tog dat die persepsie van kontrole verband hou met toegang tot geleenthede (Lefcourt, 1982). Diegene wat in 'n posisie is om geredelike toegang te verkry tot die geleenthede wat lei tot persoonlike bevrediging (hetsy opvoedkundig, familie-opset; gemeenskapstruktuur; finansiële status of afwesigheid van verdrukking) neig om hoër interne tellings te weerspieel.

"Access to opportunity for contingent responses ... whether in the home or larger social milieu, seems to be essential in the development of locus of control. The contingent responsiveness intrinsic to a nurturant but nonsuffocating home, and to a responsive and fair milieu, seems to be the necessary ingredient for the growth of internal control expectancies that research has uncovered thus far". (Lefcourt, 1982, p. 147).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Met betrekking tot sosio-ekonomiese klas vind Riordan (1978), in 'n Suid-Afrikaanse studie, geen beduidende verskille oor die verskeie klasgroepe met betrekking tot lokus van kontrole-oriëntasie nie. Inteendeel, lei sy af:

"... that amongst South African university students, legislatively defined and enforced ethnic or population group membership has a significantly greater effect on locus of control orientation, than does Socio-economic status". (Riordan, 1978, p. 167).

3.4 POLITIESE BETROKKENHEID

Weer eens is die beskikbare navorsingsgegewens Amerikaans van oorsprong wat nie noodwendig veralgemeenbaar is tot die unieke Suid-Afrikaanse sosio-politiese bestel nie.

Alhoewel Rotter (1966) geen korrelasie gevind het tussen politiese betrokkenheid en lokus van kontrole nie, het ander outeurs wel sodanige verwantskappe bespeur. Levenson (1974) vind dat persone wat glo dat gebeure aan kans toegeskryf kan word (ekstern) minder geneigd is om polities betrokke te raak. Hierdie bevinding word deur die welbekende studie van Strickland (1965) gesteun.



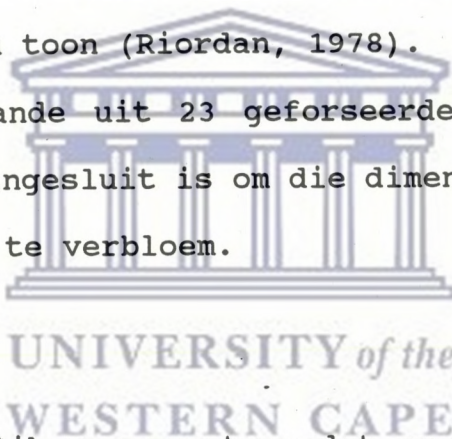
UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

In 'n Suid-Afrikaanse studie ondersoek Riordan (1978) sosio-politiese betrokkenheid oor die grense van klas en ras. 'n Gemiddelde lokus van kontrole - oriëntasie word bespeur by die swart bevolking ten opsigte van sosio-politiese betrokkenheid. Riordan (1978) waarsku egter teen die aanvaarding van "gemiddelde" tellings en maak ook afleidings na aanleiding van 'n faktorontleding. Hiervolgens lei sy af dat die politieke struktuur as onbeheerbaar beskou word, maar dat akademiese bemagtiging sukses kan bring en toestande kan verander.

4. DIE METING VAN LOKUS VAN KONTROLE

Alhoewel vroeë pogings aangewend is om lokus van kontrole te meet (Phares, 1957), was dit Rotter (1966) se skaal wat die meeste navorsing gegenerer het en wat die algemeenste gebruik word.

Rotter het hom 'n skaal ten doel gestel wat redelik maklik geadministreer kon word en wat 'n lae korrelasie met sosiale aanvaarbaarheid sou toon (Riordan, 1978). Vervolgens genereer hy 'n skaal bestaande uit 23 geforseerde keuse-items en ses vuller-items wat ingesluit is om die dimensie wat gemeet word, vir die respondent te verbloem.



Rotter het aanvanklik gerapporteer dat sy Interne - eksterne - skaal 'n enkele, eendimensionele faktor meet. Hierdie aanname was egter aan streng navorsingsevaluering onderwerp. Mirels (1970) is, in 'n baanbrekerstudie, die eerste persoon om twee onverwante faktore te onderskei. Mirels (1970) waarsku gevolglik dat lokus van kontrole nie gesien moet word as 'n algemene veranderlike met eenvoudige ekstreme pole nie.

Verskeie ander navorsers vind vervolgens ondersteuning vir Mirels se bevindinge wat dui op 'n multi-faktoriale struktuur van die

I-E- skaal van Rotter (Abramowitz, 1973 ; Boor, 1973; Reid & Ware, 1974; Viney, 1974).

Benewens sy multi-faktoriale bevindinge, meen Collins (1974) dat die I-E - skaal nie die twee dimensies onderskei waarvolgens individue mag verskil wanneer hulle kousale toeskrywings ("causal attributions") maak met betrekking tot die gevolge van hul gedrag nie. Hierdie dimensies is:

- i) die mate waartoe gebeure beskou kan word as wetlik en voorspelbaar teenoor 'n kansgedetermineerde verloop.
- ii) die mate waartoe die persoon die leidrade (cues) vir sodanige voorspellings binne die akteur (disposisioneel) of binne die omgewing (situasioneel) situeer.

Die I-E - skaal van Rotter ignoreer klaarblyklik hierdie onderskeid en Collins (1974) maak die volgende voorbeeld ter ondersteuning van sy aanname.

Item 23 van die Rotter I-E skaal lees soos volg:

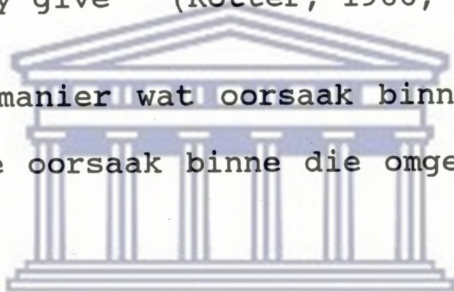
"There is a direct connection between how hard I study and the grades I get". (Rotter, 1966, p. 12).

Vir die student wat aan bogenoemde item voorkeur verleen (en as intern evalueer sal word) is die wêreld net so voorspelbaar as die student wat 'n "eksterne" gerigtheid toon en 'n antwoord sou gee soos "Professors always give good grades to people who complain about their test scores" (Collins, 1974, p. 382).

Voorts sou 'n student op die item

"Sometimes I can't understand how teachers arrive at the grades they give" (Rotter, 1966, p. 12)

kon reageer op 'n manier wat oorsaak binne die student setel terwyl 'n ander die oorsaak binne die omgewing sou kon plaas. (Collins, 1974).



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Hierdie aspek van interne versus situasionele oorsaaklikheid word dus in Rotter se skaal oor die hoof gesien. Collins (1974) wyt hierdie tekortkoming aan die geforseerde keuse formaat van die skaal in die sin dat 'n keuse van een alternatief nie noodwendig 'n verwerping van die ander impliseer nie. Die verheldering van sekere I-E - faktore word derhalwe verbloem in soverre die persoon nie 'n volwaardige geleentheid gebied word om sy opinie oor sekere kwessies oor interne vs. eksterne kontrole te lug nie (Riordan, 1978).

Ten einde hierdie tekortkoming te oorbrug het Collins die 23-item geforseerde keuse skaal van Rotter verwerk tot 'n 46-item Likert-tipe skaal. Korrelasies tussen die 46-item skaal en die oorspronklike 23-item skaal is wesenlik identies.

Voorts stel Collins (1974, p. 383) dat

"The high correlation between the total I-E scale scores and the strong similarity between the factor structure of the present difference scores and Mirels's forced-choice data clearly demonstrate that the 23-item forced-choice format and the 46-item likert format measure the same dimension of personality".

Collins bevind ook dat, alhoewel 'n gemeenskaplike tema al die items sou karakteriseer, vier definitiewe subskale onderskei kan word, te wete:

4.1 Die moeilike-maklike wêreld

Hierdie sub-skaal beslaan 11 items en is almal eksterne alternatiewe wat van die oorspronklike skaal geneem is. Hierdie items maak algemene stellings oor die omgewing.

4.2 Die Regverdige-onregverdige Wêreld

Hierdie sub-skaal beslaan ook 11 items en diegene wat met hierdie items saamstem glo dat die terugvoering vanuit die omgewing in direkte verhouding staan tot die insette wat hulle in die omgewing lewer.

4.3 Die Voorspelbare-onvoorspelbare wêreld

Hierdie faktor beslaan sewe items waarvan ses interne alternatiewe is. In ses van hierdie alternatiewe kom die woord "geluk" voor sodat diegene wat met die alternatiewe saamstem, glo dat geluk, kans of 'n onvoorspelbare element 'n belangrike rol in hul lewens speel.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

4.4 Die Polities Ontvanklike - nie-ontvanklike wêreld

Vyf items maak hierdie faktor uit en kombineer beide interne en eksterne alternatiewe. Hierdie items verwys na politieke instellings, oorloë, sosiale- en politieke aangeleenthede, ens. Aanvaarding van hierdie items dui op 'n geloof in die moontlikheid dat die individu 'n doeltreffende en beslissende rol in sy politiko-sosiale omgewing kan speel.

Die oorblywende agt items kan nie in enige van die bogenoemde faktore geklassifiseer word nie.

Collins (1974) se studie illustreer dus duidelik dat lokus van kontrole nie 'n blote kontinuum is met duidelik gedefinieerde ekstreme pole nie, maar veel eerder dat

"a person scoring at the external end of the I-E scale believes that:

a) the reinforcement schedule in his world is complex and difficult - that is, he lives in a difficult world; b) effort and ability are generally unrewarded - that is, he lives in an inequitable, unjust world; c) his environment is programmed with a random reinforcement schedule - that is, he lives in a lucky world; or d) government is unresponsive ...

These four sources of control are distinguishable and relatively uncorrelated" (Collins, 1974, p. 387).

UNIVERSITY of the

WESTERN CAPE
Dit blyk dus dat die multi-dimensionele aard van die I-E skaal 'n redelike sekerheid is. Lefcourt (1982) stel dan ook voor dat navorsers liefs nou begin om waargenome kontrole vir spesifieke versterkingsareas te ondersoek. Hy skryf 'n groot deel van die problematiek toe aan die feit dat die I-E - skaal, 'n meetinstrument, vir baie mense die definisie of ekwivalent van die persoonlikheidskonstruk geword het (Lefcourt, 1982).

Lefcourt sê ook:

"The task that is of the greatest importance now, involves the systematic selection of specific factors to be studied; that is, there is not much additional benefit to be derived from the continuous factor analyzing of given locus of control measures ..."
(Lefcourt, 1982, p. 174).

Alvorens daar nou gekyk word na die verband tussen die persoonlikheidskonstruk "lokus van kontrole" en sekere aspekte van die student se leefwêreld, is dit nodig om vervolgens indringend te kyk na die proses van studenteleer.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

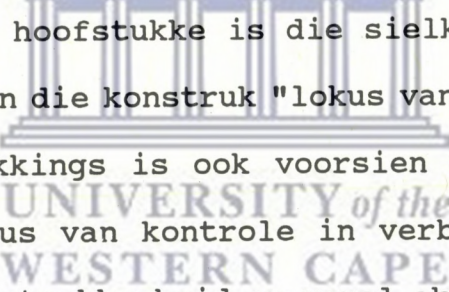
HOOFSTUK IV

DIE PROSES VAN LEER BY TERSIERE

STUDENTE: 'N LITERATUUROORSIG

EN SUID-AFRIKAANSE TOEPASSING.

1. INLEIDING



In die voorafgaande hoofstukke is die sielkunde van leer, die sosiale leerteorie en die konstruk "lokus van kontrole" bespreek. Navorsingsgevolgtrekkings is ook voorsien wat dui op verskeie aspekte waarmee lokus van kontrole in verband gebring is (bv. geslag, politieke betrokkenheid en veral akademiese prestasie). Hierdie ondersoek is in die besonder toegespits op die bemiddelende rol wat die persoonlikheidskonstruk "lokus van kontrole" speel in die universiteitstudent se akademiese leefwêreld. Dit is dus nodig om ook 'n oorsig te verskaf aangaande die proses van leer by die student en sekere veranderlikes te ondersoek wat 'n integrale deel van hierdie proses vorm, veral in 'n uniek Suid-Afrikaanse situasie.

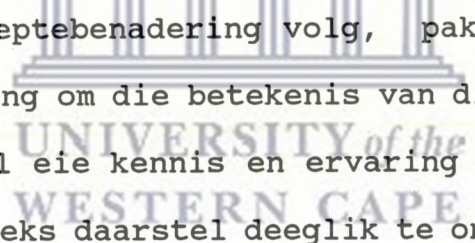
2. DIE PROSES VAN LEER BY TERSIÈRE STUDENTE

Alhoewel verskeie navorsers akademiese prestasie en ander veranderlikes wat daarop inwerk, onder die vergrootglas geplaas het, het weinig van dié navorsers nog indringend gekyk na die proses van leer by tersiêre studente.

'n Reeks vindingryke studies wat deur 'n groep Sweedse navorsers (Fransson, 1977; Marton, 1975; Marton & Säljö, 1976; Säljö, 1979; Svensson, 1977) onderneem is, is in die laat sewentigerjare gepubliseer wat die aandag opnuut op die leerproses gevestig het. Hierdie studies (algemeen bekend as die Göteborg-studies) het ook veral prominensie verkry nadat een van die voorste Britse teoretici oor leer, Noel Entwistle (1981), hulle breedvoerig begin aanhaal het.

Volgens die studies kan die verwagtinge wat dosente aan studente stel bes moontlik as 'n gepaste vertrekpunt dien in verband met 'n ondersoek na die leerproses by studente. Entwistle en Ramsden (1982) rapporteer dat 'n wye verskeidenheid "verwagtinge" deur dosente aangedui is as onderskeidende faktore tussen die "swak" student en die "goeie" student. Een prominente onderskeidende verwagting is die vermoë tot kritiese denke.

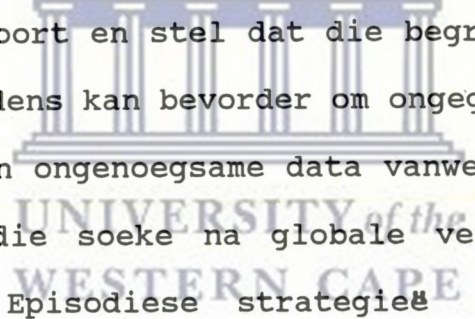
Die ontwikkeling van hierdie kritiese vaardighede vorm dan ook die vertrekpunt vir die sogenaamde "Göteborg-navorsers". 'n Verband word gele tussen hierdie intellektuele- en kritiese vaardigheid en 'n doeltreffende leerbenadering (Entwistle , 1981; Säljö, 1979). Navorsingsdata dui 'n patroon aan waarvolgens studente se leerbenadering hul begrip van die studiemateriaal bepaal. In die verband word daar 'n onderskeid getref tussen 'n sogenaamde oppervlakbenadering ("surface approach") en 'n diepte- of wortelbenadering ("deep approach") tot leer (Entwistle & Ramsden, 1982 ; Fransson, 1977; Marton & Säljö , 1976; Säljö, 1979; Svensson, 1977; Wilson, 1981).



Studente wat 'n dieptebenadering volg, pak 'n akademiese taak aan met die bedoeling om die betekenis van die teks vas te vang, dit aktief met hul eie kennis en ervaring te korreleer, die argumente wat die teks daarstel deeglik te ontleed en afleidings te evalueer in terme van die stawende argumente wat voorgelê is. Die oppervlakbenadering daarenteen suggereer 'n bedoeling om dele van die teks te memoriseer wat, na die student se oordeel, belangrik is in die lig van byvoorbeeld moontlike eksamenvrae (Entwistle & Ramsden, 1982).

Svensson (1984) verwys ook na holistiese en atomistiese benaderings waar die holistiese benadering betrekking het op die integrasie van kerndeel in 'n gestruktureerde geheel. Die

atomistiese benadering daarenteen, reflekteer 'n ondersoek na dele sonder om dit te integreer of tot die geheel te herlei. Pask (1976) onderskei ook twee strategieë tot leer, te wete die holistiese- en episodiese strategieë. Hierdie strategieë toon definitiewe raakpunte met die holistiese- en atomistiese-, asook die diepte- en oppervlakbenaderings in soverre hulle basies dieselfde vaardighede en leerstyl omskryf. Die terme mag wel verskil en fyner, meer gedetailleerde nuanses mag dalk gelys word, maar in die finale ontleding blyk dit dat al die benaderings in die algemeen met mekaar korreleer.



Pask (1976) gaan voort en stel dat die begripsleer (holistiese strategie) die tendens kan bevorder om ongegronde afleidings te maak in die lig van ongenoegsame data vanweë die benadering se beklemtoning van die soeke na globale verbandlegging tussen vakmateriaal. Episodiese strategieë bevorder weer 'n oorversigtigheid en 'n oorbehepthed met detail ten koste van die belangrike verbande tussen idees, feite en afleidings (Behr, 1986b).

Svensson (1977) bevind voorts dat 90% van die studente wat 'n dieptebenadering volg, al hul eksamens slaag terwyl slegs 23% van diegene wat 'n oppervlakbenadering volg, hul eksamens slaag. Studente wat 'n dieptebenadering volg bestee ook meer tyd aan studie en hulle vind hul studies interessanter en verstaanbaarder

as wat die geval is met die studente wat 'n oppervlakbenadering volg. Gegee die verskil in suksespersentasies, skyn dit asof die spesifieke benadering tot leer definitiewe leergevolge inhou soos weerspieël in akademiese prestasiesyfers.

'n Opvallende verskil in die manier waarop studente die leerhandeling volgens die twee benaderings prosesseer, is te bespeur. Diegene wat op 'n oppervlakkige en intense manier op die teks konsentreer, is gewoonlik ooragtig met betrekking tot hul prestasie en val vas in 'n selfvernietigende patroon, want hoe minder betekenis of begrip 'n teks vir die student inhou, hoe minder van die teks is hy of sy geneig om te onthou (Behr, 1986b). Leer by wyse van begrip (die dieptebenadering) neem die verwysings- en organiseringsaspekte van die teks (die sogenaamde "wat" en "hoe" van die teks) in ag ten einde dit as 'n geheel te beskou (Behr, 1986a).

Biggs (1985) onderskryf die onderskeiding tussen die oppervlak- en dieptebenadering. Hy onderskei egter vervolgens 'n addisionele benadering, te wete die sogenaamde prestasiebenadering. Hierdie prestasiebenadering word deur die student se verwagtinge van die leersituasie ingegee wat weer die grondslag van die student se motivering en studiedoelwitte vorm. Hierdie doel gee weer tot sekere spesifieke kognitiewe strategieë aanleiding (Behr, 1986a). 'n Persoon se

persoonlikheid sou die spesifieke benadering wat hy volg dikteer. Tabel 4.1 illustreer die verhouding tussen benadering, doel en strategie.

TABEL 4.1: Die verhouding tussen leerbenadering, doel en strategie
(Volgens Behr, 1986a - eie vertaling)

BENADERING	DOEL	STRATEGIE
OPPERVLAK	Om kwalifikasie te verkry met minimale inspanning asook aspirasies om "slegs te slaag".	Leer word tot absolute minimum gereduseer en hierdie minimum word in eksamens weergegee by wyse van "papegaai-leer."
WORTEL/ DIEPTE	Om belangstelling en vaardigheid in gekose vakke te realiseer en te aktualiseer.	Lees wyd en met begrip. Veralgemeen ook kursuswerk tot vorige kennis.
PRESTASIE	Om prestasie te demonstreer deur middel van hoë punte, en selfs ten spyte van 'n swak belangstelling in die materiaal.	Organiseer tyd effektief en handel alle take en voorgestelde leeswerk af.

(Volgens Behr, 1986 a)

'n Moontlike kritiekpunt teen Behr (1986a) en Biggs (1985) se indeling van die verskeie benaderings hierbo (Tabel 4.1) het te make met sy plasing van 'n prestasiebenadering naas 'n oppervlak- en dieptebenadering. Beide die oppervlak- en dieptebenadering kan weliswaar deur prestasie-gerigte persone verteenwoordig word.

Dit blyk veel eerder asof die prestasiebenadering as 'n aparte dimensie beskou kan word wat 'n invloed op beide die oppervlak- en dieptebenadering kan uitoefen.

Die proses van leer is dus 'n veelfasettige taak waarbinne verskeie persoonlikheidsfaktore 'n rol speel ('n aspek wat verskeie vroeë navorsers uit die oog verloor het in hul strewe om 'n tegniese, wetenskaplike en duidelik omlynde model van leer daar te stel). Intelligensie skyn baie duidelik nie die enigste, of noodwendig belangrikste, veranderlike te wees in die leerproses nie. Behr (1986c) lê byvoorbeeld ook klem op motivering en Taylor (1983) op opvoedkundige oriëntasie.

Drie tipes motivering, waarvan elkeen die proses van leer op 'n eiesoortige manier beïnvloed, word deur Behr (1986c) onderskei, te wete :

- i) **Vaardigheidsmotivering** wat ontwikkel namate 'n individu herhaaldelik ervaar dat leeraktiwiteite tot suksesvolle gevolge lei.

ii) **Intrinsieke motivering** wat dui op 'n behoefte om te leer vanweë 'n belangstelling in die studiemateriaal en 'n persepsie van sodanige studiemateriaal as belangrik en relevant vir die persoon.

iii) **Prestasie motivering** wat dui op die strewe na sukses. Hierdie tipe motivering lei ook gewoonlik tot verhoogde selfvertroue.

Die mate waartoe die persoon duidelike doelstellings met sy studies nastreef, gee 'n goeie aanduiding van die student se werkywer en motivering. Hierdie houding of studie-oriëntasie van die student kan in sewe kategorieë ingedeel word wat elkeen die hoeveelheid energie, insette en deursettingsvermoë van die student ten opsigte van sy studies aandui (Taylor, 1983). (Sien Tabel 3.2, eie vertaling).

TABEL 4.2: Studie-oriëntasie en gevolglike doele en persoonlike oorewegings

ORIENTASIE		DOEL	OORWEGING
BEROEPS	Intrinsiek	Opleiding	Relevansie van kursus met betrekking tot voorgestelde beroep
	Ekstrinsiek	Kwalifikasie	Erkenning van die waarde van kwalifikasie
AKADEMIES	Intrinsiek	Nastreef van intellektuele belang	Ruimte om stimulerende lesings en vakke te kies
	Ekstrinsiek	Opvoedkundige vordering	Goeie resultate
PERSOONLIK	Intrinsiek	Verbreding van intellek; persoonlike groei	Uitdagende, interessante studiemateriaal
	Ekstrinsiek	Bewys van vermoëns	Slaag van kursus
SOSIAAL	Ekstrinsiek	Aangenamere ervarings	Ruimte vir sport en sosiale aktiwiteite

Studente wat 'n ekstrinsieke beroepsoriëntasie navolg, fokus op die verkryging van 'n werk na voltooiing van hul studies. Hulle is derhalwe meer geïnteresseerd in die kwalifikasie-aspek van hul studies in soverre dit hulle in staat sou stel om 'n spesifieke beroep te volg. Intrinsieke beroepsoriëntasie dui ook op 'n werksfokus na voltooiing van studies, maar hierdie benadering

lei die student tot 'n evaluering van die relevansie van die kursusinhoud tot die voorgestelde beroep. Dit fokus ook op die mate waartoe sy studies homself vir sy beroep voorberei en bekwaam.

Intrinsieke akademiese oriëntasie dui op die studie van 'n vak of kursus omdat die vak of kursus van intrinsieke waarde vir die persoon is (studie om "kursus-onthalwe"). Hierdie student se belangstelling strek wyer as die voorgestelde sillabus en hy sal ook wyer lees en inligting oor die vak inwin as wat van hom verwag word. Ekstrinsieke akademiese oriëntasie dui op die behoefte om so spoedig en doeltreffend moontlik deur die opvoedingssisteem en -hiërargie te beweeg en deurentyd goeie eksamenuitslae te behaal.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Intrinsieke persoonlike oriëntasie dui op die strewe van die persoon om as mens te groei. Hierdie persoon stel ook belang in die verbreding van sy studies ten einde dit as 'n leerervaring ten opsigte van persoonlike ontwikkeling te benut. Diegene wat 'n ekstrinsieke persoonlike oriëntasie openbaar, beskou hul studies as 'n toets vir hul vermoëns. Hulle is dikwels meer geïnteresseerd in die blote verwerwing van 'n graad of diploma.

'n Ekstrinsieke sosiale oriëntasie staan in verband met die toekenning van 'n hoë prioriteit aan sosiale aktiwiteite soos sportdeelname en partytjies.

Alhoewel verskeie modelle ten opsigte van leer by studente voorgestel is, byvoorbeeld Entwistle en Wilson (1977) se model van akademiese prestasie-speletjie en Biggs (1978) se proses- en produkmodel, bou hul almal voort op die komponente wat hierbo bespreek is, te wete diepte- vs. 'n oppervlakbenadering, waardes, doelstellings en strategieë, motivering en studiehoudings.

Die proses van leer word egter nie net beïnvloed deur kenmerke van die student nie, maar ook deur die struktuur en samestelling van die onderwyssisteem as geheel (Perkins, 1990). Perkins stel dit dat opvoeding uit drie kernkomponente bestaan, te wete:

- i) Die metodiek (byvoorbeeld wyse van oordrag; rekenaarondersteuning, ens.)
- ii) Die kurrikulum (konsepte en lesmateriaal nodig om 'n kursus te begryp en te voltooi)

iii) Die meta-kurrikulum. Dit is veral hierdie aspek wat nadere ondersoek noodsaak. Perkins (1990) stel dit dat hierdie komponent al te dikwels verwaarloos word en dat dit 'n integrale rol speel by die wyse waarop studente leer.

Alhoewel 'n meta-kurrikulum ook dink- en leervaardighede insluit, omvat dit ook:

- a) Vlakke van kennis wat dui op oorkoepelende opvattinge rakende die studietoek. By 'n meta-kurrikulum word veral die epistemiese en vraagstellende vlakke beklemtoon teenoor die inhoudelike- en probleem-oplossingsvlakke wat hoofsaaklik op skool beklemtoon word.
- b) 'n Denктаal waarmee verwys word na die taal wat in teksboeke en in die klas gebruik word. Die meta-kurrikulum wil dit hê dat sodanige taal die denkperspektief aanspreek en stimuleer.
- c) Geïntegreerde kognitiewe modelle waar die geheelbeeld van die materiaal gesien behoort te word en sodanig aangebied moet word ten einde hierdie beeld te bevorder.
- d) 'n "Leer om te leer" benadering wat slaan op die student se vermoë om die strategieë waarmee hy leer te ondersoek en aan te pas na gelang van die omstandigheid.
- e) 'n Onderrig vir veralgemening-benadering wat verwys na die feit dat onderrig sodanig gestruktureer is dat veralgemening van een kursus of komponent na 'n ander

aktief bevorder word eerder as om te aanvaar dat dit spontaan en op grond van die student se eie inisiatief sal gebeur.

Navorsing suggereer voorts dat studente leerstyle aanneem wat in pas is met die metode van lesaanbieding. Sou die klem val op die reproduksie van feitelike kennis, is die kans sterk dat die student 'n oppervlakbenadering sou volg. Miller en Parlett (1974) reken ook dat 'n swaar werkslading en die reproduksie van feitelike inhoud, "papegaai-leer" bevorder. Die vraag na die mate waartoe eksamineringstegnieke, lesaanbieding en tutoriaalaanbieding 'n spesifieke leerbenadering bevorder of strem, is inderdaad 'n geldige een.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Entwistle (1981) en Wilson (1981) hou ook voor dat die leerstyl of leerbenadering wat die student volg beïnvloed word deur faktore soos die moelikheidsgraad van die kursusinhoud en die belangrikheid van sekere teksboeke (die student mag meer waarde aan 'n voorgeskrewe teks heg as aan "aanvullende leeswerk" en sal hierdie teks meer intensief en met meer diepte benader). In die lig van sodanige oorwegings hou Entwistle (1981) voor dat alle studente die potensiaal besit om of 'n dieptebenadering of 'n oppervlakbenadering te volg, en dat die keuse van 'n spesifieke benadering ook deur omgewingsfaktore beïnvloed word.

Dit blyk dus duidelik dat die proses van leer nie net in die individu gesetel kan word nie, maar dat baie ander veranderlikes daarop inwerk: hetsy persoonlik, struktureel of biologies.

Verskeie universiteite en kolleges verleen dan ook bystand aan studente wat studieprobleme ervaar by wyse van sekere studiehulpprogramme. Hierdie akademiese ondersteuningsprogramme het weliswaar oor die jare self verskeie veranderinge en ontwikkelinge ondergaan, beide in terme van hul filosofiese uitgangspunte en hulle eintlike struktuur en inhoud.

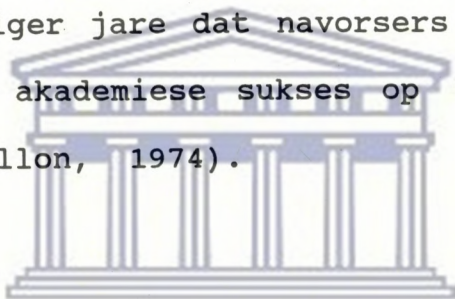
Voorts het hierdie programme, veral in Suid-Afrika, swaar gedra aan sekere definitiewe sosio-politïese konnotasies. Dit sou dus die moeite loon om hierdie studiebegeleidingsprogramme en sekere netelige kwessies wat daaruit voortvloei, onder die loep te neem.

3. HISTORIESE ONTWIKKELING VAN DIE STUDIEBEGELEIDINGSPROGRAM

'n Aansienlike hoeveelheid van die bestaande navorsing dui op 'n aanvanklike fokus op leesvaardighede as 'n belangrike komponent van akademiese sukses aan 'n tersiëre inrigting. Thomas Carlyle noem reeds in 1840 dat:

"When we think of it, all that a university, or final highest school, can do for us all is still but what the first school began doing, - teach us to read It depends on what we read, after all manner of professors have done their best for us. The true university of these days is a collection of books." (Carlyle, 1901, p.186).

Aannames soos die bogenoemde was veral gewild tydens die oorgang van die eeu. Dearborn (1906) skets dan ook 'n scenario waar persone op 'n gestruktureerde wyse geleer kan word om doeltreffender te lees. Hierdie aannames was egter gebaseer op logika, eerder as deurdagte navorsing. Dit was eers in die dertiger- en veertiger jare dat navorsers die verband tussen leesvaardighede en akademiese sukses op 'n empiriese manier ondersoek het (Bedillon, 1974).

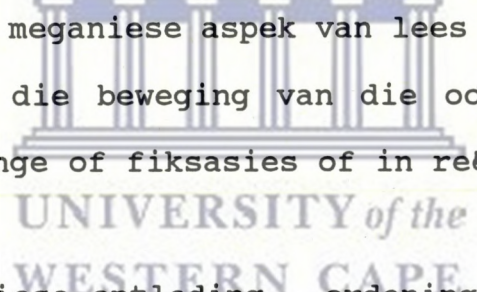


Verskeie studies het aan die lig gebring dat die verwagte tersiëre leesvlak van studente ernstig tekort skiet. Roe, Stoodt en Burns (1978) bevind dat 15,6 % van die eerstejaarstudente aan tersiëre inrigtings in New York minstens een jaar bokant hul vlak lees, 42,1 % op peil lees en 'n onrusbarende 42,3 % onder eerstejaarpel lees.

'n Studie aan die Randse Afrikaanse universiteit dui aan dat studente wat vir die leesverbeteringskursus by die universiteit aanmeld, oor die algemeen op 'n Standaard 7 peil lees, dit wil sê vier standerds onder eerstejaarsvlak (Raubenheimer, 1984).

Intensiewe navorsing het uiteindelik gelei tot die skepping van 'n instrument, die metronoskoop, wat gekontroleerde leestegnieke gefasiliteer het. Sedertien het hierdie instrument verskeie ontwikkelings en tegnologiese verfynings ondergaan, maar die beginsel waarvolgens die instrument leesvlotheid, en -begrip bevorder, het in wese dieselfde gebly (Taylor & Frackenpohl, 1970).

Bestaande leesverbeteringskursusse fokus veral op twee vlakke, te wete:

- 
- i) die meer meganiese aspek van lees wat onder andere te doen het met die beweging van die oog oor die leesreël (bv. met spronge of fiksasies of in reëlmaat);
 - ii) die psigiese ontleding, ordening en sintese van die visuele beelde (die gedrukte woorde).

Die oorgrote meerderheid van die leesverbeteringskursusse in Suid-Afrika steun sterk op elektroniese apparatuur (bv. die oftalmograaf, tagistoskoop en dwangleser).

Navorsing beklemtoon egter die feit dat hierdie apparatuur die potensiaal besit om sulke geprogrammeerde leeskursusse in 'n

meganiese ritueel te omskep ten koste van die kognitiewe ontwikkeling van taal en denke (Dulin, 1973; Raubenheimer, 1984; Tinker, 1962).

Verskeie studies lewer oënskynlike bewys van 'n positiewe korrelasie tussen leesvaardighede en akademiese sukses (Garrett, 1949; Vineyard & Massey, 1957). Gegee die bevinding dat leesvaardighede en akademiese sukses positief met mekaar sou korreleer, asook die feit dat talle studente nie genoegsaam op skool vir die leestaak voorberei word nie, het die vraag dan nou ontstaan of leeskursusse aan universiteite en kolleges hierdie agterstand sou kon uitwis of, alternatiewelik, studente van hanteringsvaardighede kon voorsien met betrekking tot lees- en begripsverwagtinge.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Wright (1962), aan die anderkant, maak die stelling dat honderde studies aangehaal kan word wat bewys lewer dat leeskursusse 'n positiewe invloed het op leestempo, -begrip en woordeskat, maar dat daar nog geen oortuigende data bestaan wat kan aandui dat hierdie kursusse akademiese prestasie soos gemeet deur die sogenaamde graadgemiddelde ("grade point average") positief beïnvloed nie. Hierdie studies wat sodanige korrelasies tussen leeskursusse en akademiese prestasie aantoon, verloor egter sekere belangrike faktore uit die oog, veral die feit dat akademiese prestasie nie net op leesvlotheid steun nie,

maar ook ander vaardighede vereis (Wright, 1962).

Na Wright (1962) se studie het meer en meer akademiëci en leeskursusbeplanners begin kennis neem van die feit dat verskeie veranderlikes 'n rol te speel het ten opsigte van akademiese sukses, en dat leeskursusse nie losstaande van 'n omvattende studiebegeleidingsprogram aangebied kon word nie. Bedillon (1974) wys ook daarop dat lees- en studievaardighede inderdaad nie diskrete en afsonderlike entiteite is nie. Die klem het vervolgens verskuif na 'n meer omvattende studiebegeleidingsprogram ten einde studente genoegsame akademiese ondersteuning te bied en hulle van vaardighede te voorsien wat hulle in staat sou stel om die mas akademies op te kom.



Die neiging om lees en studievaardighede as afsonderlike entiteite te beskou asook die miskenning van faktore soos motivering het, soos verwag, vroeër die gevolg gehad dat navorsingsbevindinge uiteenlopend van aard was. Sommige studies het 'n duidelike korrelasie tussen akademiese sukses en akademiese ondersteuningsprogramme gevind terwyl ander geen of weinig verband gevind het nie. Mettertyd, soos navorsers egter meer bedag geword het op die kompleksiteit van die leerproses en die verskeie faktore wat daarop inwerk, het 'n patroon begin ontwikkel wat aangedui het dat lees- en

studievaardigheidsprogramme aan tersiêre inrigtings wel akademiese prestasie bevorder en positief beïnvloed (McGinnis, 1951; Preston & Botel, 1952; Ranson, 1955). Vele knel- en debatspunte is egter nog steeds van krag en die verband is nie altyd so duidelik nie.

4 AKADEMIESE ONDERSTEUNING AAN TERSIÊRE INRIGTINGS IN S.A.

Alhoewel die oorgrote meerderheid Suid-Afrikaanse universiteite en teknikons een of ander vorm van akademiese ondersteuning aan hul studente bied, is daar onderlinge verskille in terme van die inhoud van die programme sowel as in die filosofiese perspektiewe van die programme. Dit is ook inderdaad so dat die politieke stelsel van apartheid 'n grootse rol gespeel het in die strukturering van sodanige programme aan die verskeie universiteite. Swart studente, as gevolg van die lae gehalte van hul skolastiese opvoeding, betree die universiteit met merkbare agterstande. Voorts is die medium van onderrig of Afrikaans of Engels - in die meerderheid gevalle 'n tweede of derde taal vir die swart student. Benewens die akademiese aanpassing, vind die swart student hom ook in 'n vreemde sosiale en kulturele milieu wat moeilike aanpassingseise aan hom stel.

Statistiek toon ook 'n toename in die swart bevolking se aanvraag na formele opvoeding teenoor 'n afname in die blanke bevolking

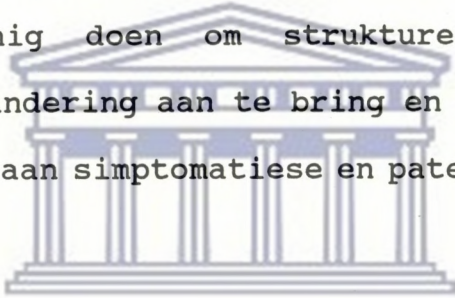
as geheel. Derhalwe word merkwaardige eise aan die onderwys gestel en is dit 'n algemeen aanvaarde beskouing dat noodsaaklike strukturele veranderinge in die onderwys behoort te geskied (Reddy, 1990).

In die lig van die feit dat swart studente oor die algemeen bepaalde akademiese probleme ervaar, het sekere Suid-Afrikaanse universiteite dan nou akademiese ondersteuningsprogramme van stapel gestuur ten einde hierdie minder bevoorregte ("disadvantaged") studente te help om aan die akademiese eise te voldoen (bv. Die Universiteite van Kaapstad, Witwatersrand en Rhodes). Akademiese ondersteuningsprogramme aan die sogenaamde liberale wit universiteite (hoofsaaklik Engelsprekende, historiese wit universiteite) het die minderbevoorregte student (losweg beoordeel as die swart student) as telken geïdentifiseer. Aanvanklik was daar aan die universiteite geredeneer dat akademiese ondersteuning eenvoudig impliseer dat meer gedoen moet word van wat reeds plaasvind (dit wil sê ekstra tutoriaalklasse, individuele konsultasies met studente, ens.).

Mettertyd, egter, het die fokus verskuif na gestruktureerde programme soos taalprogramme wat probeer het om die student se taalvermoë tot op universiteitsvlak te ontwikkel (Scott, 1989); die ontwikkeling van akademiese vaardighede en ondersteuning in spesifieke fakulteite en departemente (Agar, 1989) en die

daarstelling van 'n eenjarige oorbruggingskursus waar studente vir universiteiteitsverwagtinge voorberei word alvorens hulle vir hul voorgestelde kursus registreer (Fisher, 1989).

Scott (1989) stel dit dat akademiese ondersteuningsprogramme nie noodwendig 'n oplossing vir die probleem van swak voorbereide studente is nie, maar veel eerder 'n ad hoc-respons is wat weinig impak het in die skool en die gemeenskap sodat dit as't ware net simptome aanspreek. Die argument is verder dat universiteite weinig doen om strukturele en fundamentele institusionele verandering aan te bring en dat hulle verkies om hul tyd te spandeer aan simptomatiese en paternalistiese ingrepe.



Scott (1989) wys daarop dat sekere tersiêre inrigtings (veral tradisionele "wit" universiteite) fundamentele institusionele veranderinge moet ondergaan ten einde hulle onderrig meer gepas en toerekenbaar te maak ten opsigte van die unieke Suid-Afrikaanse sosio-politiese realiteit wat 'n oorwegende Derde-wêreldse of ontwikkelende bevolking insluit. In die interim, egter, argumenteer Scott, (1989) behoort daar 'n sekere krisismaatregel te wees en dit is die rol wat akademiese ondersteuning aan tradisionele wit universiteite gespeel het.

Fisher (1989) stel dit dat die soeke na kennis nie die enigste

doel van 'n universiteit is nie, maar dat daar ook sosiale doelstellings is wat in ag geneem behoort te word. In soverre akademiese ondersteuningsprogramme uit die opvoedingskrisis ontwikkel het, en in die sin dat akademiese ondersteuningsprogramme nog besig is om 'n korpus van kennis, 'n "dissipline" as't ware uit te kerf, is daar die gevaar dat akademiese ondersteuningsprogramme hulle sosiale oorsprong uit die oog sal verloor en depolitiseerd en geprofessionaliseer sal word.

Hiervolgens is akademiese ondersteuningsprogramme dan in pas met die strewe van liberale universiteite om swart studente te akkommodeer binne 'n hervormingsraamwerk van kapitalisme.

"Academic Support programmes may become increasingly technical and apolitical, internal to and supportive of the university's own historically constructed idea of itself, and thus divorced from the wider socio-economic and political realities of this country." (Fisher, 1989, p.45).

Dit blyk dus dat akademiese ondersteuningsprogramme, beide ten opsigte van die historiese oorsprong daarvan en ten opsigte van die wyse van toepassing, 'n stel inherente politieke waardes saamdra en dat dit nie moontlik is om akademiese ondersteuning as 'n neutrale oorbruggingskursus of studieprogram te sien nie.

Akademiese ondersteuning word dan ook by sommige sogenaamde "progressiewe" universiteite en kolleges (bv. Khanya-Kollege en die Universiteit van Wes-Kaapland) gesien as 'n instrument tot bemagtiging, gemeenskapsbetrokkenheid en 'n aktiewe strewe tot strukturele verandering in die opvoedingsstelsel (Fisher, 1989).

By die Universiteit van Wes-Kaapland (U.W.K.) word daar weliswaar nie meer van akademiese ondersteuning gepraat nie, maar wel van akademiese ontwikkeling. Die oorgrote meerderheid van U.W.K. se studente kom vanuit die swart gemeenskap en wit studente vorm skaars een persent van die totale studentebevolking. Derhalwe is dit so dat bykans al die studente tans uit 'n onderwysstelsel kom wat gekenmerk word deur onrus, stakings, gebrek aan broodnodige fasiliteite en oorbevolking in die klaskamers. 'n Duidelik identifiseerbare minderheid waarop daar klem geleë kan word by wyse van akademiese ondersteuningsprogramme, is dus nie moontlik nie. Die hele kampus het akademiese ontwikkeling nodig. Hierdie term verwoord dan presies hierdie kampuswyse rasionaal en dra ook 'n progressiewe ontwikkelingskonnotasie saam, eerder as die remediërende krisiskonnotasie van akademiese ondersteuning.

Voorts slaan die term, soos voorheen genoem, op die totale transformasie van die pedagogiese milieu van die universiteit,

"U.W.C. cannot afford the luxury of a conventionally structured university, nor the attitude that universities are ivory towers for the disinterested pursuit of knowledge along conservative standards ... U.W.C. has had to forcefully commit itself through its ethos of relevance to the communities it serves in order to free itself from its racist and oppressive heritage " (AD Navorsingsprojek, 1988, p.6-7)

Dus sien U.W.K. akademiese ontwikkeling soos volg:

"Academic Development is used broadly to refer to conscious intervention by the university into the 'normal' academic process through a continuum of diverse strategies and programmes aimed at transforming the university in such a way as to be more responsive to the needs of the students it has admitted - both in terms of its 'normal' roles and functions, and of programmes and activities conducted over and above what is ordinarily regarded as necessary in a university. This continuum is understood comprehensively as encompassing

i) the early encouragement and enhanced preparation for tertiary education of secondary, and even elementary school students with academic potential ('outreach'), teacher upgrading, educational community work, school liason, and, generally, building an informed school, community and family environment

ii) the creation of an appropriate teaching/learning milieu at the university informed by a deepening understanding of the learning needs of students, especially underprepared students, and designed to address these needs through a spectrum of skills development, learning facilitation and confidence building programmes for students (often referred to as 'academic support') as well as staff development and assistance to academic departments, and the interaction of these programmes and activities with the mainstream curriculum (i.e. 'academic development in the more confined use of the term). Underlying the concept of academic development in this sense is the social imperative of educational equity coupled with the faith in the human potential of non-traditional stakeholders of the university" (Senate Ad Hoc Committee for Academic Development, 1990, p.2-3)

Dit is duidelik dat die manier waarop die U.W.K. akademiese ontwikkeling beskou, veel wyer strek as die tradisionele een wat

by die meeste ander Suid-Afrikaanse universiteite gehuldig word.

Die manier waarop die universiteit hierdie doelstellings wil bereik, is deur 'n geïntegreerde benadering tot akademiese ontwikkeling waar elke akademiese departement toesien dat studente akademiese vaardighede opdoen. Struktureel sien die universiteit ook toe dat hierdie doelstellings nagestreef word (bv. deur die skraping van die tradisionele eksamineringsstelsel en die vervanging daarvan met die stelsel van deurlopende evaluering of deur die uitruilprogram met prominente buitelandse universiteite, soos die Universiteit van Missouri waar personeel sekere akademiese vaardighede ontwikkel en verfyn).



5. **EVALUERING VAN STUDIEBEGELEIDINGSPROGRAMME**

In S.A. ervaar ons dus, benewens universele akademiese knelpunte met studievoordigheidsprogramme, ook knelpunte wat spruit uit die sosio-politieke agtergrond en die geskiedenis van die apartheidspolitiek. Hierdie aspek speel deurentyd 'n rol en moet gedurigdeur in gedagte gehou word.

Die geprogrammeerde kursusse en intervensies wat aan universiteite en ander tersiêre inrigtings aangebied word wissel van inrigting tot inrigting. Terwyl sommige dosente wat betrokke is by sodanige programme hul eie werkswyse saamstel,

volg ander voorafgestruktureerde programme. Sekere universiteite het weer bepaalde sentra wat verantwoordelikheid vir akademiese ondersteuning/ ontwikkelingsprogramme aanvaar (bv. die Universiteite van Kaapstad en Stellenbosch). Ander universiteite sien hul rol weer wyer as die universiteit en is ook betrokke by programme wat byvoorbeeld voornemende universiteitsstudente insluit (bv. die Universiteite van die Witwatersrand en Wes-Kaapland). Die oorgrote meerderheid universiteite wat egter gestruktureerde en geprogrammeerde studiebegeleidingsprogramme aanbied, fokus op min of meer dieselfde inhoudelike "ideale studievaardighede". Hierdie "ideale" vaardighede sentreer veral rondom aspekte soos:


- i) Motivering vir studie en akademiese doelstelling
- ii) Doeltreffende tydsbenutting
- iii) Doeltreffende lesingbenutting
- iv) Doeltreffende studiehouding
- v) Doeltreffende nota-afneemtegnieke
- vi) Doeltreffende leestegnieke
- vii) Doeltreffende biblioteekgebruik
- viii) Doeltreffende studiemetodes
- ix) Skryf van werkstukke en seminare
- x) Eksamenskryftegnieke
- xi) Hantering van akademiese angs
- xii) Doeltreffende luistertegnieke

Crombay, Gaff en Chang (1973) het probeer vasstel wat die

verband tussen suksesvolle akademiese prestasie en doeltreffende studiemetodes is. Die gevolgtrekkings waartoe die navorsers kom dui daarop dat daar geen korrelasie bestaan tussen studiemetodes en sukses in eksamens nie. Voorts is daar gevind dat die struktuur van die kursus die studiemetode wat die studente gevolg het, bepaal het. As voorbeeld noem die navorsers mediese studente wat tien veeleisende kursusse moes volg, 'n sekere persentasie in elkeen moes behaal om voort te gaan en die toetse vir die kursusse kort na mekaar moes skryf. As gevolg van hierdie veeleisende werkklas het die studente 'n metode van "cramming" gevolg deur slegs te fokus op studiemateriaal wat eksamineer sou word en dit ook in dele of hoofstukke te leer sonder om dit in 'n geheel te integreer. Sielkunde-studente, hierteenoor, het slegs drie kursusse gevolg, 'n minder veeleisende werkklas gehad en meer persoonlike kontak met hul dosente gehad. Hulle het grootliks gefokus op die herformulering van die studiemateriaal en die integrasie van afsonderlike dele tot 'n betekenisvolle geheel (Behr, 1983; Crombay et al., 1973).

Navorsing bring ook aan die lig dat suksesvolle studente nie noodwendig "goeie" of "ideale" studiemetodes volg nie en dat studente wat akademies swak vaar en druipe, soms wel "goeie" studiemetodes volg (Bartling, 1988; Behr, 1985; Biggs, 1978; Gadzella, Ginther & Williamson, 1987).

Goldman en Warren (1973) wys voorts daarop dat studente uit verskillende fakulteite (in hierdie studie spesifiek lettere- en natuurwetenskapstudente) verskillende benaderings tot studie volg. Verskille is ook gevind in die studiemetodes van senior studente teenoor die van eerstejaarstudente (Ramsden, 1979). 'n Studie deur Watkins en Hattie (1981) bevestig al die voorafgaande bevindinge en dui ook op 'n verskil in studiemetodes oor die grense van geslag heen met damestudente wat meer as manlike studente geneig is om 'n dieptebenadering te volg. Hierdie bevindinge hou dus daadwerklike implikasies in vir die manier waarop studievaardigheidsprogramme aan tersiêre inrigtings aangebied behoort te word en dui op 'n herstrukturering daarvan.



Studiebegeleidingsprogramme word deur die meeste tersiêre inrigtings aangebied. Die vorm wat dit dan ook heel dikwels aanneem is die van 'n vrywillige program vir die hele studentebevolking aan te bied ongeag die aard van die student se kursus of jaargang. Voorts berus hierdie programme op 'n voorafbepaalde raamwerk van wat goeie studiemetodes behels. Die programme impliseer ook dat vaardigheid in hierdie metodes sou lei tot beter eksamen- en toetsuitslae. Heel dikwels is dit dan ook die student wat of 'n kursus gedruip het of een of ander probleem met die studiemateriaal ondervind wat by die studie-sentra aanmeld.

Padkin (1984) beklemtoon die standpunt dat studente op skool nie genoegsaam voorberei word ten opsigte van studiemetodes nie. Aan hulle word wel gesê WAT om te studeer maar nie HOE om dit te studeer nie. Voorts stel sy dat die eksamineringsstelsel van studente verwag om "korrekte" antwoorde te verskaf sodat hulle passief sit en luister na iemand anders se antwoorde (gewoonlik die onderwyser) ten einde dit net so in die eksamenkamer weer te gee. Hulle leer dus nooit om vir hulself te dink nie.

Weinberg (1984) maak melding van die verskynsel wat sy "verskuilde ongeletterdheid" noem. Toenemende getalle studente wat volgens alle standaarde geletterd is, toon geen konsepsuele begrip van die materiaal wat hulle lees nie. Hulle is in staat om te lees, maar, aan die einde van die paragraaf of bladsy weet hulle nie wat hulle gelees het nie. Alhoewel sy die probleem duidelik beskryf, spreek Weinberg (1984) nie die oorsake of moontlike remediëring van die verskynsel aan nie.

Fullard en Beerlall (1986) onderneem 'n studie aan die Universiteit van Durban-Westville om studente se studiegewoontes te identifiseer. Hulle bevindinge dui op probleme in die areas van lees, nota-afneemtegnieke, eksamenvoorbereiding en algemene houding tot studie. Voorts vind hulle dat daar onderlinge verskille bestaan tussen wat die onderskeie fakulteite se studente as probleem ervaar. Die studiestyl wat die studente

volg, weerspieël ook 'n spesifieke gestremdheid waar dit die veralgemening van kennis oor die grense van die onderskeie kursusse aangaan. In hul voorbereiding vir eksamens werk die studente ook selde met meer ywer as bloot die onmiddellike oproep van materiaal wat bestudeer is. Hulle fokus liefs op 'n "papegaai-tipe" leerstyl (Fullard & Beerlall, 1986).


Fullard en Beerlall (1987) kom in 'n opvolgstudie, en na aanleiding van die hoër korrelasies wat hulle in 'n vorige studie (1986) met sekere persoonlikheidsveranderlikes gevind het, tot die gevolgtrekking dat die aanbieding van studiebegeleidingsprogramme wat nie persoonlike veranderlikes soos self-persepsie met betrekking tot studies, in ag neem nie, tot mislukking gedoem is.

"...it is suggested that measures to improve the self-perceptions of students should be combined with guidance in specific study skills...A study-skills programme combining these aspects would then be promoting study competence which would be reflected not only in better academic achievement but in the student's overall ability to cope with the demands of life." (Fullard & Beerlall, 1987, pp 49 - 50).

Musikanth (1984) maak die stelling dat studente wat aanmeld vir studie-hulp ook ander probleme mag hê en dat daar nie sonder meer weggeval moet word met 'n relaas van studietegniese nie. Die student se sosiale konteks moet ook in ag geneem word, selfs tot die reëling dat versoek word dat gesinslede ook vir

voorligting aanmeld. Persoonlike verantwoordelikheid hang dus nou saam met studie-verantwoordelikheid sodat intervensies nie net op studietegnieke moet fokus nie, maar ook persoonlike veranderlikes moet aanspreek.

Agar (1989) rapporteer dat 'n evaluering van akademiese ondersteuning aan die Universiteit Witwatersrand aan die lig gebring het dat studente tõesinnig was om die programme mee te maak as dit nie tot hul kredietkursusse bygedra het nie. Voorts het studente hul misnoë uitgespreek teen die programme omdat dit verpligtend was. Die programme is ook beskou as periferaal tot hul studies en laag ten opsigte van akademiese status.



Carter (1990) bepleit 'n holistiese en geïntegreerde benadering tot akademiese ondersteuning. Hy stel dat die verantwoordelikheid weggeskuif word van die akademiese departemente indien afsonderlike akademiese ondersteuningsprogramme aangebied word. Inderwaarheid is dit juis hierdie dosente en akademiese departemente wat verantwoordelikheid moet neem vir die akademiese ontwikkeling van die studente omrede hulle so na aan die kursusinhoud en die student staan.

Pandor (1990) rapporteer dat die terugvoering van studente aan

die Universiteit van Kaapstad wat 'n akademiese ondersteuningsprogram, "English for Academic Purposes", ondergaan het, gedui het op 'n onvermoë om die vaardighede wat hulle in die kursus opgedoen het na hul graadkursusse te veralgemeen. Sy bepleit dat akademiese ondersteuningsprogramme nie in isolasie aangebied moet word nie, maar in samehang met akademiese departemente.

Main (1987) rapporteer dat studiebegeleidingsprogramme nie in hul doel slaag nie. Hy stel dit dat sodanige kursusse

"...often trivialise and instrumentalise the human activities involved. Courses often abstract the skills from real life settings, strip them of life and then improve them. The skills become polished skills instead of living, dynamic animals" (Main, 1987, p.20).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Main (1987) argumenteer voorts dat studiebegeleidingskursusse, hetsy voorkomend of remediërend, gedoem is tot mislukking omdat die student wat pas tot die universiteit toegelaat is, homself as suksesvol beskou en nie sal aanmeld vir studiebegeleidingsprogramme nie. Die student weet ook nie wat die kursusverwagtinge is en watter eise aan hom gestel gaan word nie sodat voorkomende studievaardigheidskursusse weinig impak op die student het. Kursusse wat opsioneel is, lok ook nie die studente wat probleme ervaar nie. Hulle assosieer 'n stigma met die kursusse as synde vir "dom mense te wees" (Main, 1987). 'n Ander kritiek teen studiebegeleidingskursusse lê gesetel in die

feit dat die kursusse te formeel en gedetailleerd is met weinig ruimte vir individuele aandag. Hierdie kursusse is onpersoonlik en oorveralgemenend (Main, 1987).

Aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys word dit van studente verwag om 'n battery psigometriese toetse aan die begin van die akademiese jaar af te lê. Hierna word die psigometriese resultate ontleed en sekere studente word geïdentifiseer as akademiese risiko's. Hulle word dan blootgestel aan 'n akademiese ondersteuningsprogram wat studiemetodes, leesbevordering en groepterapie insluit. Scholtz (1989) rapporteer dat hierdie werkswyse uitstekende resultate lewer en argumenteer voorts dat die voorkomende aard van die program die emosionele trauma van akademiese mislukking verhoed.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

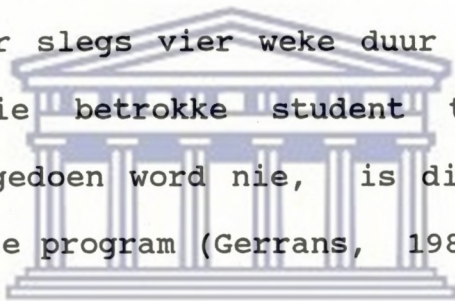
Court (1989), aan die Universiteit van Durban-Westville, vind dat sekere meetinstrumente en voorvereistes vir sekere kursusse, slegs 'n rekord van vorige leerervaringe verskaf

"...and where the educational environment has been impoverished, they are inadequate and misleading indicators of academic potential" (Court, 1989, p.60).

Sy rapporteer voorts dat swart studente wat deur diagnostiese meetinstrumente (en spesifiek die "English Language Screening

Test") as hoë -risiko studente geïdentifiseer is, uitermate goed presteer het.

Een van die inisiatiewe aan die Universiteit van die Witwatersrand wat 'n mate van bekendheid verwerf het, is die voorbereidingskool vir voornemende universiteitstudente waar verskeie kursusse aan voornemende studente aangebied word. Die doel van hierdie skool is om die gaping wat daar tussen die skool en die universiteit bestaan, te probeer oorbrug. Die feit dat hierdie program vir slegs vier weke duur asook dat daar geen opvolgwerk met die betrokke student tydens sy eintlike universiteitsjaar gedoen word nie, is die grootste punt van kritiek teen hierdie program (Gerrans, 1988).



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Smit (1988) ondersoek die huidige manier van lesaanbieding en kom tot die gevolgtrekking dat velerlei probleme deur dosente ervaar word (bv. swak lesbywoning deur studente, belangeloosheid van studente, nie-gebruikmaking van die dosent se spreekure, onvermoë om te reageer op die dosent se vrae tydens die lesing, onvoorbereide bywoning van lesings). Smit (1988) stel dit dat die student aangemoedig moet word om selfstudietegnieke te ontwikkel. Ten einde hierdie ideaal te verwesenlik word 'n verskeidenheid van aanpassings en veranderinge in lesaanbieding bepleit. Hierdie aanpassings en fokus op begeleide selfstudie sou, volgens Smit (1988), die probleme wat dosente ervaar

grootliks uit die weg ruim.

Bradley en Stanton (1988) maak melding van 'n vierjarige B.Sc-
graad-kursus aan die Universiteit van die Witwatersrand wat
ingestel is om studente wat agterstande toon ten opsigte van
sekere inhoude 'n kans te gun om eers by universiteitsverwagtinge
aan te pas. Die rasionaal sou wees dat die student wat die
universiteit met sekere agterstande betree, mettertyd hierdie
agterstande sou kon uitwis. Die ekstra tyd wat hul tot hul
beskikking sou hê, moes dan aangewend word om akademies te
ontwikkel, hetsy deur die biblioteek te gebruik of aan
akademiese ondersteuningsprogramme deel te neem. Al hierdie
aannames egter, het geblyk om ongegrond te wees en die verwagte
resultate is nie behaal nie (Bradley & Stanton, 1988).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Afgesien van die studiebegeleidingsprogramme wat aan tersiêre
inrigtings aangebied word, is studiehandleidings en hulpmiddels
volop en geredelik in die kommersiële mark verkrygbaar. Die
meeste van hierdie kommersiële hulpmiddels beloof akademiese
sukses mits die student die wenke en metodes volg. Die oorgrote
meerderheid van hierdie publikasies stel ook hul studieprogramme
in 'n kookboek, reseptestyl voor.

Die hoofdoel van hierdie publikasies berus op selfstandige werk

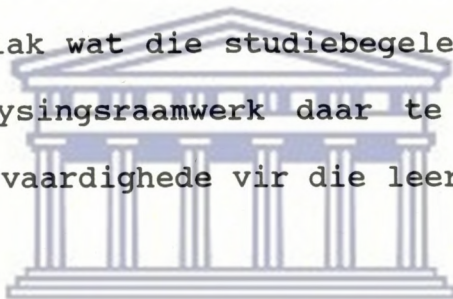
aan die kant van die leser. Hy moet op sy eie tyd deur die boekies werk en daar is geen kontrole ten opsigte van die doeltreffendheid van die metodes vir die spesifieke persoon nie, nog is daar ruimte vir bespreking of deurwerk van enige probleme wat die leser mag ervaar.

Alhoewel sommige van hierdie publikasies ooglopend gerig is om geld te maak en die ouer se strewe vir opvoeding vir sy kind en die student se vrese vir mislukking eksploiteer, is daar ander publikasies wat daarin slaag om, ten spyte van die tekortkoming wat so 'n onpersoonlike medium noodwendig saamdra, die student van hulp te bedien. Voorbeelde van sommige van hierdie publikasies, beide die goeies en die eksploiterendes sluit in Dekker (1974), Du Preez (1985), Hills (1973), Marais (1986), Millman en Pauk (1969), Robertson en Smith (1987), Ruse (1984).

6 SAMEVATTING

Na aanleiding van die oorsig betreffende studenteleerprosesse blyk dit duidelik dat die sogenaamde Göttenburg-navorsers (Fransson, 1977; Marton, 1975; Marton & Säljö, 1976; Svensson, 1977) die onderskeid tussen 'n diepte- en 'n oppervlakbenadering tot leer op die voorgrond geplaas het. Hierdie benaderings sou dan daadwerklike implikasies inhou ten opsigte van doelstellings en leerstrategieë (Behr, 1986a; Taylor, 1983).

Die mate waartoe die student 'n spesifieke benadering volg skyn egter ook deur ander faktore soos die opvoedingssisteem beïnvloed te word (Entwistle, 1979; Perkins, 1990; Wilson, 1981). Alle studente sou die vermoë besit om óf 'n oppervlakbenadering óf 'n dieptebenadering te volg. Die keuse van 'n spesifieke benadering hang saam met verskeie faktore, waaronder byvoorbeeld die student se persepsie of verwysingsraamwerk ten opsigte van daardie vaardighede wat benodig word om komplekse leer materiaal te assimileer en te verwerk (Entwistle, 1979). Dit is dan veral op hierdie vlak wat die studiebegeleidingsprogram intree ten einde 'n verwysingsraamwerk daar te stel waarbinne die student die nodige vaardighede vir die leerproses kan plaas.



Ten opsigte van hierdie studiebegeleidingsprogramme blyk dit ook nou asof die verskeie universiteite in Suid-Afrika van mekaar verskil waar dit die onderliggende filosofie, aannames en implementering van sodanige programme aangaan. Die oorgrote meerderheid van die programme wat aan die verskeie tersiêre inrigtings in Suid-Afrika aangebied word, word gekenmerk deur 'n outoritêre, amper meganistiese lesingstyl van aanbieding wat geen of min ruimte laat vir duidelike vooropgestelde oogmerke ten opsigte van persoonlike ontwikkeling nie. Die vaslegging van akademiese vaardighede wat 'n beter akademiese simbool in die hand sou werk, word benadruk.

'n Oortuigende argument vir die daarstelling van 'n studiebegeleidingsprogram wat ook "persoonlike" faktore in ag neem (waaronder byvoorbeeld lokus van kontrole) kan derhalwe uitgemaak word.




UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK V

AANNAMES VAN DIE STUDIEBEGELEIDINGSPROGRAM

Na aanleiding van die vorige hoofstukke blyk dit asof daar meriete is in die beplanning van 'n studiebegeleidingsprogram wat, benewens doelstellings ten opsigte van studievaardighede, dit ook ten doel het om persoonlike groei en ontwikkeling te probeer bevorder.



Die konstruk "lokus van kontrole" blyk 'n deurlopende invloed uit te oefen op talle sfere van 'n persoon se lewe, insluitende die persoon se akademiese leefwêreld. Navorsingsbevindinge dui byvoorbeeld aan dat interne-gerigte persone baie meer deursettingsvermoë as eksterne-gerigte persone toon ten opsigte van die suksesvolle voltooiing van take (Gordon, Jones & Short, 1977); dat interne-gerigte persone meer prestasiegerig is as eksterne-gerigte persone (Rotter, 1966); dat interne-gerigte persone beter akademiese resultate behaal [Bar-Tal en Bar-Zohar (1977) vind in 'n literatuuroorsig dat 31 uit 36 voltooide studies 'n positiewe verband tussen interne lokus van kontrole en akademiese prestasie toon]. Hoofstuk III van hierdie studie haal ook vele ander redes aan waarom lokus van kontrole 'n

invloed uitoefen op die akademiese leefwêreld van die student.

Die huidige studie het dit dan ten doel gestel om 'n studiebegeleidingsprogram te ontwerp wat beide ten opsigte van struktuur en aanbieding, die ontwikkeling van 'n interne lokus van kontrole by deelnemers bevorder en aanspoor.

Sekondêre doelstellings wat voortspruit uit die voorafgaande het te make met 'n deeglike evaluering van die sukses van hierdie studiebegeleidingsprogram asook die samehang van die persoonlikheidskonstruk lokus van kontrole met ander pertinente veranderlikes.



Die literatuur reflekteer 'n patroon waarvolgens die interne-gerigte persoon beheer oor sy lewe kan uitoefen, verantwoordelikheid neem vir sy gedrag en meer geneig is om 'n gesonde selfkonsep te vorm. Die daarstel van die doelstelling om 'n interne lokus van kontrole te help ontwikkel, is dus ook gebaseer op die aanname dat so 'n gerigtheid bevorderlik mag wees vir die student in meer as net sy akademiese leefwêreld.

Ten einde hierdie interne gerigtheid te ontwikkel behoort die studiebegeleidingsprogram en die aanbieding daarvan, dus uiters

sensitief te wees vir faktore soos die volgende:

i) Gelyke deelname en demokrasie. Die aanbieder of fasiliteerder behoort hom nie voor te stel as 'n dosent of 'n persoon wat al die kennis in pag hou nie. Hy behoort dit ook baie duidelik te stel dat hy nie lesings oor studievaardighede aanbied nie, maar dat alle groepslede aan die program deelneem. Die program het dan 'n werkswinkel formaat waar demokratiese en deelnemende selfwerkzaamheid aan die orde van die dag is.

Ten einde hierdie klimaat te help bevorder behoort die deelnemers ook in 'n sirkel te sit sodat oogkontak met almal behou kan word, almal spreek mekaar op die naam aan en die program word saamgestel na aanleiding van die groeps behoeftes en verwagtinge. Die fasiliteerder behoort nie met 'n vooropgestelde program na vore te kom nie, maar behoort groepslede die verantwoordelikheid te gee om self te besluit watter aspekte hulle in so 'n studiebegeleidingsprogram wil aanroer. Sekere aktiwiteite behoort hierdie gelyke deelname en onderlinge kameraderie te bevorder (byvoorbeeld groepswerkzaamhede met die fasiliteerder as 'n integrale en gelyke lid van die groepe, sogenaamde "ice-breakers", die aanbieding van sekere dele van die werkswinkel deur die studente self, gemaklike sosialisering rondom 'n koppie koffie, demokratiese besluitneming).

ii) Selfwerkzaamheid en die aanvaarding van eie verantwoordelikheid. Die studente behoort nie blote ontvangers van inligting te wees nie, maar behoort selfwerkzaamheid te openbaar, beide in die groepsbestel en daarbuite waar hulle die insigte verkry in die sessies moes gaan toepas. Hierdie toepassing is dan nie 'n opdrag van die fasiliteerder nie, maar 'n verwagting wat hy stel en waarmee die groepslede saamgestem het. Die groepslede self behoort voorts medeverantwoordelikheid te dra vir terugvoering rakende hierdie tuiswerk. Die verantwoordelikheid vir die sukses van die studiesessies en die toepassing van die verkreeë insigte, rus dus net so swaar op die groepslede self.

iii) Positiewe versterking. Die fasiliteerder behoort deurgaans bedag te wees daarop om die inisiatiewe van die lede positief te versterk. Die idee dat suksesse hul eie toedoen is en dat dit nie die gevolg van "geluk" of "kans" is nie, behoort duidelik gestel te word. Die idee dat die persoon sy eie toekoms bepaal en trots behoort te wees op suksesse en positiewe ervarings behoort by verskeie geleenthede deur te skemer. Sukses en mislukking bepaal weliswaar verwagte prestasiestandaarde en doelwitte wat in die toekoms nagestreef word.

iv) Persoonlike doelstelling. Deur self doele te stel, besit die student eienaarskap daarvan en word dit duidelik dat hy self verantwoordelik is vir doelbereiking. 'n Toegewytheid tot doelbereiking word aangemoedig omdat die

student self die doele gestel het en dit nie vir hom besluit is nie. Inderwaarheid is doelstelling dan die skakel tussen die student se huidige en toekomstige funksionering (Johnson & Johnson, 1981).

v) Groepsformaat van die sessies. Die groepsformaat behoort studente in staat te stel om van ander studente te leer, terugvoering te verkry en interpersoonlike kontak te inisieer. Sogenaamde "ice-breakers" en die "koffie-sessies" behoort die groepsdruk-faktor aan te spreek en probeer om studente op hul gemak te plaas ten einde 'n onderlinge kameraderie te ontwikkel.

Alhoewel daar geen intensiewe studies gerapporteer is ten opsigte van die verband tussen lokus van kontrole en 'n studiebegeleidingsprogram nie, word sekere verwante studies kortliks vermeld.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Charlton en Terrell (1987) poog om leerlinge aan 'n primêre skool se leesvlak te verbeter na aanleiding van 'n voorligtingsintervensie wat daarop gemik was om die ontwikkeling van 'n interne lokus van kontrole te bevorder. Hierdie intervensie het veral klem geplaas op positiewe versterking en rolspel van suksesvolle ervarings. Charlton en Terrell (1987) kom dan tot die gevolgtrekking dat hierdie intervensie wel tot verbeterde leesvlakke gelei het. 'n Kritiekpunt teen hierdie gevolgtrekking lê gesetel in die feit dat die navorsers nooit 'n

meting van lokus van kontrole geneem het nie. Daar is dus geen sekerheid of die voorligtingsintervensie wel die konstruk lokus van kontrole aangespreek het nie en of ander veranderlikes nie die verbeterde leesvlakke kon beïnvloed het nie.

Haury (1988) bevind dat lokus van kontrole deur 'n spesifieke aanbiedingstyl verander kan word. Hy bevind dat studente wat blootgestel is aan lesaanbieding wat selfhandhawing, persoonlike verantwoordelikheid en persoonlike doelwitstelling benadruk, meer geneig is om 'n interne lokus van kontrole te bevorder as die tradisionele doseerstyl (Haury, 1988). Hierdie gevolgtrekking word ook deur Ware en Perry (1987) se navorsing ondersteun.



Thompson (1987) stel dit ten doel om studente se persepsies van hulself en hul vaardighede positief te beïnvloed deur 'n studievaardigheidsprogram op 'n motiverende manier aan te bied. Hy rapporteer suksesse in die verband en skryf dit toe aan sy fokus op die ontwikkeling van positiewe denke, positiewe versterking, modellering, vaardigheidsontwikkeling, die neem van eie verantwoordelikheid, selfdissipline en kognitiewe herstrukturering (Thompson, 1987).

Prociuk en Breen (1974) bevind dat doeltreffende studiegewoontes

en -houdings positief korreleer met 'n interne lokus van kontrole. 'n Logiese uitvloeisel van hierdie bevinding sou dus wees dat die moontlikheid bestaan dat opleiding in doeltreffende studiemetodes saam behoort te gaan met die ontwikkeling van 'n interne lokus van kontrole.

Die studiebegeleidingsprogram word vervolgens gerapporteer. Die fasiliteerder het die volgende bronne geraadpleeg in sy voorbereiding vir die verskeie werksinkels: Barkal, Barkai & Yeo, 1988; Beaty en Barling, 1976; Bransby, 1990; Dekker, 1974; Haury, 1988; Howe, 1986; Kahn, 1989; Kruger, Oosthuizen & Maarschalk, 1981; Lamprecht, 1988; Purkey, 1970; Rein, 1988; Robertson & Smith (1987); Ruse, 1984; Thompson, 1987 en Van Niekerk, 1980.

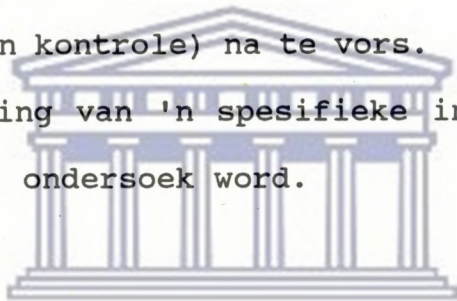


UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

HOOFSTUK VI

DIE STUDIEBEGELEIDINGSPROGRAM

Na aanleiding van die vorige hoofstukke blyk dit dus nou asof daar genoegsame motivering in die navoringsliteratuur gevind kan word om die verband tussen leer en persoonlikheidsveranderlikes (spesifiek lokus van kontrole) na te vors. Hierdie verband sal dan ook na aanleiding van 'n spesifieke intervensie, 'n reeks studiewerkswinkels, ondersoek word.



In Hoofstuk I is daar ook melding gemaak van die filosofie wat die Universiteit van Wes-Kaapland (waar hierdie studie deurgevoer is) met betrekking tot akademiese ontwikkeling aanhang, naamlik dat dit inslag behoort te vind in die kurrikulum en akademiese aktiwiteite van elke departement op kampus. Hierdie model staan bekend as die sogenaamde "infusie-model".

Die aanbieding van algemene studievaardighede het tradisioneel deel uitgemaak van die werksverpligtinge van die personeel verbonde aan die Sentrum vir Studentevoorligting. 'n Studiekomitee, bestaande uit sekere personeellede verbonde aan

die sentrum, het gesamentlik besluit watter projekte, werkswinkels of lesings met betrekking tot studievaardighede aangebied sou word. Met die aanvaarding van die "infusie-model" is hierdie komitee uitgebrei om ook personeellede van ander departemente, sowel as die akademiese ontwikkelingsentrum, in te sluit.

Die oogmerke, doelstellings, en beoogde werkswyse van hierdie studie, sowel as die inhoud van die studiewerkswinkels is aan die komitee voorgedra en die outeur van hierdie studie het toestemming van die komitee verkry om voort te gaan met die reëling van die werkswinkels. 'n Kollega verbonde aan die Sentrum vir Studentevoorligting sou die outeur van hulp voorsien sou die aantal applikante vir die werkswinkels 'n bykomende fasiliteerder noodsaak.

Die bywoning van die kursus is as vrywillig geadverteer. Die aansoekers sou dus na alle verwagting vanuit die wye spektrum van fakulteite en jaargange getrek word. Daar is besluit om hierdie heterogene karakter van die groepe te behou en geen keuring te doen ten opsigte van kursus of jaargang nie. Die fasiliteerder moes dus toesien dat hy hierdie heterogene karakter van die groep in gedagte hou en ook sy voorbeelde sodanig aanpas sodat dit oor verskeie kursusinhoude strek.

Alhoewel die terugvoering van sommige groepslede in die verlede aangedui het dat studievaardigheidsessies in homogene groepe (in terme van kursus) aangebied behoort te word, was daar ook talle ander wat aangedui het dat die heterogene aard stimulerend was en dat dit insiggewend was om te verneem hoe ander studente hul studies benader. Voorts is daar na die oordeel van die outeur, meer raakpunte as verskille in 'n algemene studievaardigheidswerkswinkel wat dus nie noodwendig 'n homogene groep noodsaak nie.

Die kursus is in die kampusbulletin, die radiodiens van die U.W.K., en op verskeie strategies geplaaste plakkaat geadverteer. Belangstellendes is gevra om by die sekretaresse van die Sentrum vir Studentevoorligting aan te meld. Sy het hulle dan ingelig omtrent die duur van die kursus en hulle in groepe geplaas na aanleiding van hul akademiese roosters.

Die kursus is in agt sessies verdeel, elkeen een en 'n half uur lank, behalwe die eerste en laaste sessies wat een uur lank was. Groepe sou nie meer as vyftien lede beslaan nie. 15

'n Kort oorsig van die onderskeie sessies word vervolgens verskaf. Hiermee word gepoog om slegs 'n oorsig van die onderskeie sessies te gee en nie 'n gedetailleerde weergawe van

die inhoud van elke werkwinkel nie.

1.0 WERKSWINKEL 1.

1.1 KENNISNAME EN VERWAGTINGE

1. Die studente is verwelkom en die fasiliteerder het homself op sy voornaam voorgestel. Hy het hierna kortliks probeer om 'n empatiese opsomming te maak van die moontlike gevoelens wat studente het, byvoorbeeld dat hulle elkeen met hul eiesoortige verwagtinge na die sessie gekom het; dat sommige van hulle bes moontlik angstig was; dat sommige opgewonde was en uitgesien het na die geskeduleerde sessies terwyl ander nog onseker was oor die besluit om die sessies by te woon; dat dit vir sommige moed en 'n erkenning van studieprobleme gekos het om 'n besluit te neem ten opsigte van die bywoning van die werkwinkels.
2. Die fasiliteerder het hierna aan die studente genoem dat dit sy behoefte was om die persone se name te leer ken en vir suggesties gevra na hoe dit bewerkstellig kon word.

Verskeie suggesties is deur die groepe geopper, te wete:

- i) dat die groepslede hulself voorstel en sê watter kursus hulle studeer;

ii) ter aanvulling van die bogenoemde dat groepslede ook iets omtrent hulself meedeel (hul stokperdjies, vanwaar hulle kom en wat hulle beoog om na afloop van hul studies te doen);

iii) om 'n beskrywende byvoeglike naamwoord aan hul naam te koppel wat dit makliker sou maak om hul naam deur middel van assosiasie te onthou, bv. "Nasty Nerine", "Lazy Lester", "Purposeful Phumla";

iv) 'n variasie van (iii) hierbo waar elke persoon die voorafgaande lede se name en adjektiewe moes noem alvorens hy sy eie sê, bv. Persoon 1 sê "...ek is Liewe Lusapho", Persoon 2 sê "...hy is liewe Lusapho, ek is waagmoedige Willie", Persoon 3 sê "...Hy is Liewe Lusapho, hy is waagmoedige Willie, ek is Loslit Leandra", ensovoorts;

v) dat groepslede afpaar en vyf minute bestee om met sy maat te praat en hom beter te leer ken en dat die een dan die ander aan die groep voorstel;

vi) 'n Variasie van die bogenoemde: dat studente, nadat hulle met mekaar gepraat het, in die middel van die sirkel sit met hul rûe na mekaar sodat hulle mekaar nie kan sien nie en dat die ander groepslede dan vir die een vrae omtrent die ander vra, bv. "Wat is die kleur van X se hare ?; Wat is Y se studierigting ?; Wat is die kleur van die bloese wat X aanhet ?; Wat is opvallend omtrent Y se oorbelle ?", ens.

Die groepe het, nadat hulle verskillende moontlikhede geopper het oor hoe om mekaar te leer ken, self besluit watter opsie hulle sou navolg. Die meeste groepe het uiteindelik besluit op (iii) hierbo.

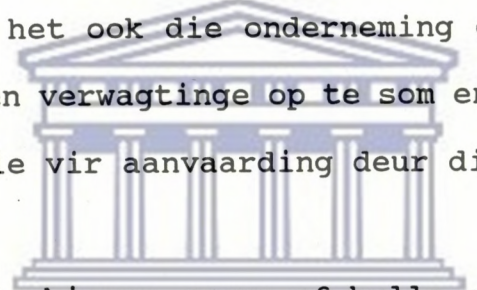
3. Die fasiliteerder het hierna voorgestel dat die groep mekaar selfs beter kan leer ken deur 'n speletjie, 'n sogenaamde "ice-breaker", te speel - veral omdat die groepslede nog sewe weke met mekaar moes deurbring. Die speletjies "skoefabriek" en "kleinknoop" is hierna gespeel. "Skoefabriek" vereis dat groepslede hul skoene uittrek en in die middel van die lokaal op 'n hopie gooi. Die fasiliteerder vra iemand om die skoene deeglik deurmekaar te skommel. Hierna word die lede gevra om 'n linker- en 'n regterskoen wat van mekaar verskil te neem en dit aan te trek. Die groepslede moes dan die skoene se maats vind en dit langs mekaar plaas. Daar is gevolglik 'n aansienlike hoeveelheid fisieke kontak en -ondersteuning soos lede hul bene rek en liggame balanseer om die een skoen se maat te vind en daarnaas te plaas en dieselfde met die ander skoen te doen. Nadat al die lede hul skoene langs mekaar geplaas het, word hulle aangese om uit die skoene te glip. Al die lede se skoene behoort nou in pare rond te lê. Die doel van die speletjie word aan die groepslede verduidelik: om gemakliker met mekaar te wees,

veral as gevolg van fisiese kontak; om angstigheid uit die weg te ruim en die "ys te breek"; om ondersteuning en samewerking visueel te illustreer.

"Kleinknoop" vereis dat die studente 'n sirkel vorm (staande), hul hande lugwaarts uitstrek en stadig na die middel beweeg totdat elkeen styf teenmekaar staan. Hulle neem dan lukraak iemand anders se hand (hulle weet natuurlik nie wie s'n nie) en probeer, sonder om mekaar se hande te los, om 'n perfekte sirkel te vorm soos voor hulle die oefening begin het. Ten einde dit te vermag word dit van studente vereis om fisiek met mekaar kontak te maak, bo-oor mekaar te klim, mekaar van raad en hulp te voorsien en met mekaar saam te werk. Dieselfde oogmerke soos by die "skoefabriekspeletjie" word verduidelik.

4. Die groepslede is toe gevra om weer hul sitplekke in te neem. Hulle is gevra vir terugvoering ten opsigte van hul verwagtinge van die werkswinkels, waarom hulle gekom het, ten opsigte van watter funksioneringsareas hulle graag wil ontwikkel. Die fasiliteerder het al die response op die witbord geskryf en ook probeer om die response wat raakpunte met mekaar toon saam te groepeer.
5. Na afloop van hierdie oefening het die fasiliteerder ook sy verwagtinge van die sessies gestel, bv. dat die lede alle

sessies bywoon en dat hulle die tuiswerk uitvoer. Die fasiliteerder het ook te kenne gegee dat hy nie die rol van 'n dosent sou speel wat lesings aan hulle sou lewer nie, maar dat hulle ewe veel meningsreg het ten opsigte van die areas wat na hulle oordeel aandag verg en dat hulle die reg het om enige kritiek te opper. Hulle is ook meegedeel dat daar van hulle verwag sou word om aktief aan die werkswinkels deel te neem. Na aanleiding van 'n suggestie van een groep is daar onderhandel om vyf minute vroeër af te sluit, koffie saam te nuttig en dan te verdaag. Die fasiliteerder het ook die onderneming gegee om die groepeerse behoeftes en verwagtinge op te som en voor te dra by die volgende sessie vir aanvaarding deur die verskeie groepeerse.


- 
6. Die studente is hierna gevra of hulle enige besware sou hê teen die invul van die lokus van kontrolevraelys. Daar is ook verduidelik dat die vraelys deel sou vorm van 'n navorsingsprojek. Nadat sekere vrae beantwoord is en daar genoem is dat die vraelys mense se houdings en opinies ten opsigte van sekere gebeure en kwessies meet, het die groepeerse die vraelys ingevul.
7. Die groepeerse het hierna verdaag.

2.0 WERKSWINKEL 2.

2.1 DOELSTELLING EN MOTIVERING

1. Die groepe se verwagtinge en behoeftes is saamgevat en aan almal voorgedra. Die voorgestelde program is hierna aan die studente voorgedra. Al die groepe het hierdie program aanvaar.
2. Studente is gevra om te ontspan, hul oë te sluit en op 'n verbeeldingsvlug te gaan. Hulle moes vrye teuels aan hul verbeelding gee en hulself tien jaar in die toekoms projekteer. Hulle moes tot in die fynste besonderhede probeer om hulself in die situasie in te leef. Die studente is toe gevra om die mees uitstaande beelde neer te skryf. Die fasiliteerder het vrywilligers gevra om hul beelde mee te deel en ook rigtinggewende vrae ten opsigte van detail gevra (die soort motor wat die persoon ry; of die persoon getroud is; waar die persoon bly; hoeveel kinders hy of sy het; wat sy salaris is, ens.) ten einde die toekomsprojeksie so realisties moontlik te maak ten spyte van die verwagte komiese tussenwerpsels.
3. Studente is hierna gevra om dieselfde prosedure soos hierbo te volg en weer eens op 'n verbeeldingsvlug te gaan, maar hierdie keer moes hulle slegs 'n paar maande in die toekoms

in beweeg, na November 1991, op die vooraand van hul laaste eksamenvraestel. Die fasiliteerder het dieselfde prosedure as hierbo gevolg waar hy vir vrywilligers gevra het om hul beelde mee te deel. Hy het ook na hul gevoelens gevra; wat hul besig was om te doen en selfs sulke skynbaar absurde vrae soos watter klere hulle aangehad het en wat hulle vir aandete geniet het. Die motivering hieragter was weer eens om die beelde so realisties en identifiseerbaar moontlik te maak en studente in kontak met die werklikheidsmoontlikhede van hul beelde te plaas.

- 
4. Studente is hierna gevra wat hulle dink die motivering vir die twee oefeninge was. Alle groepe het, sonder uitsondering, gereageer deur aan te dui dat die oogmerk die verheldering van doelstellings grondliggend tot motivering was. Studente is hierop gevra om hul doelstellings neer te stip binne kategorieë van akademiese-, persoonlike- en sosiale doelstellings. Hulle is ook aangesê om vrye teuels te gee aan hulle verbeelding by die formulering van hierdie doelstellings, ongeag die waarskynlikheid van die bereiking daarvan.
5. Die groepe is hierna gevra om te fokus op die akademiese doelstellings wat hulle neergeskryf het en dit in kort-, medium- en langtermyn-doelstellings te verdeel.

6. Hulle is toe, na aanleiding van die analogie van 'n pad wat lei tot doelbereiking, gewys op die struikelblokke wat in die pad oorkom moes word asook die sypaaie wat 'n persoon kon aflei of op 'n ompad kon plaas. Hulle is hierna gevra om name te gee aan hierdie struikelblokke en sypaaie. Die studente het aangedui dat die nut van hierdie diagram veral geleë is die feit dat dit vir hulle 'n sin gee van waarheen hulle op pad is en dat hul klasse nou binne 'n breëre perspektief gesien kon word - 'n amperse "bird's eye view".

7. Die groepe is hierna gevra om sekere suggesties voor te stel waarvolgens hierdie struikelblokke oorbrug of omseil kon word.

8. Die groepe is nou gevra om hul korttermyn doelstellings meer gedetailleerd aan te stip en die "remediërende gedragsrespons" daarnaas aan te dui.

9. Die mate waartoe die studiewerkswinkels hulle kon help om sekere van hul akademiese doelstellings te bereik, is nou bespreek en daardie doelstellings waarvan die bereiking buite die sfeer van die werkswinkels val, is uitgelig (bv. finansiële struikelblokke). Dit is benadruk dat die studente uiteindelik self vir doelbereiking verantwoordelik is en dat hulle die skeppers van hul eie toekoms is.

10. Die studente is toe gevra om die volgende "kontrak" te onderteken wat hulle dan tesame met hul doelstellings in hul notaboeke en op 'n sigbare plek in hul kamers (bv. die binnekant van hul hangkas waar hulle dit elke mōre sou sien) vasplak ten einde hulle voortdurend aan die doel vir hul studies te herinner.

KONTRAK

Ek, beloof hiermee plegtig en in die teenwoordigheid van getuies om die studiemetodes en -vaardighede in die fynste besonderheid na te volg. Ek verbind myself voorts aan die bereiking van die doelstellings wat hieronder aangestip word en sal myself met toegewydheid, erns en deursettingsvermoë daaraan toewy.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Geteken hierdie dag van die 1991 in die teenwoordigheid van getuies.

Geteken: Getuie:

11. Die groepe is hierna gevra om as huiswerk vir die volgende week hul daaglikse aktiwiteite in roostervorm aan te teken. Hulle is gevra om, soos in 'n dagboek, al hul aktiwiteite te lys. Hulle is nie gevra om hul program enigsins te verander nie, maar bloot hul aktiwiteite aan te stip. Hierdie dagboek of rooster van aktiwiteite sou as grondslag

vir die volgende sessie dien.

12. Studente het verdaag vir koffie en die lokaal daarna verlaat.

3.0 WERKSWINKEL 3.

3.1 DOELTREFFENDE TYDSBEPLANNING

1. Die groepe is verwelkom en hulle is vervolgens gevra om terugvoering te verskaf ten opsigte van hul toepassing van die vorige sessie se take, nl. of hulle die "kontrak" en "doelstelling" uitgeskryf en op 'n sigbare plek geplaas het. Bykans al die groepe het terugvoering verskaf wat gewissel het van positief tot "dis nog te vroeg om te evalueer". Die fasiliteerder het aan die studente genoem dat, indien enigiemand nog probleme ervaar met die opstel van die program, hy/sy na afloop van die sessie kortliks met hom kon gesels.
2. Die groepe is hierna gevra om hul huiswerkopdrag van die vorige week (hul rooster van aktiwiteite) uit te haal. Hulle is gevra om indringend daarna te kyk en te probeer om sekere afleidings daaromtrent te maak. 'n Verskeidenheid opmerkings is gemaak na aanleiding van hierdie visuele

oorsig van hul week, bv.

- *"ek studeer gans te veel"*
- *"ek het nooit geweet ek spandeer so baie tyd op die telefoon nie"*
- *"ek mors baie tyd in die studentesentrum"*

Die dagboek of rooster van aktiwiteite het die studente dus in staat gestel om hul huidige werks- en ontspanningsgedrag duidelik te evalueer.

3. Aan die hand van die voorafgaande is die studente kortliks ingelig oor die belangrikheid van doeltreffende tydsbeplanning en hoe sentraal dit tot goeie akademiese resultate staan. Studente is onder andere meegedeel dat dit gewoonlik 'n aanpassing verg om vanaf 'n skool te kom waar 'n persoon gewoon is aan 'n geroetineerde dag en waar dissipline afgedwing word, na 'n universiteit waar jy heeltemal op jouself aangewese is om jou tyd en dag te beplan en doeltreffend te benut. Die studente is ook meegedeel dat alhoewel hulle almal van mekaar ten opsigte van vermoëns en potensialiteite verskil, elke persoon op aarde slegs 24 uur in 'n dag het en dat almal 'n keuse het ten opsigte van die manier waarop hierdie tyd benut word. 'n Tydsbeplanningsrooster laat 'n persoon dus toe om sy akademiese- en ander verpligtinge in hanteerbare dele te benader en af te handel. Hoe langer take uitgestel word, hoe meer word dit en hoe moeiliker hanteerbaar word dit.

Die persoon se motivering om die take af te handel, neem ook drasties af en uiteindelik handel die persoon dit in 'n ondoeltreffende of nalatige manier af. Studente is ook gevra hoeveel van hulle 'n tydsrooster op skool ontvang het (ongeveer 80 % het in elke groep positief op die vraag gereageer). Hulle is voorts gevra hoeveel van hulle hierdie rooster gevolg het en hoeveel van hulle dit as 'n hulp in hul studies beskou het (ongeveer 0 tot 5 % van die studente het aangedui dat hulle die rooster gevolg het en/of dat dit hulle in hul studies gehelp het). Die groep is derhalwe ingelig dat 'n tydsbeplanningsrooster anders werk as 'n studierooster en daar is gespekuleer oor die moontlike redes waarom 'n gewone studierooster nie doeltreffend genoeg is nie, bv.

- i) dat die student by die rooster moes aanpas en nie andersom nie;
- ii) dat die studierooster dieselfde was vir almal in die klas en nie die individu se unieke verpligtinge, persoonlikheid en verantwoordelikhede in ag geneem het nie;
- iii) dat die studente nie die vaardighede gehad het om te verseker dat die rooster 'n redelike kans op sukses gehad het nie.

4. Die groepe is vervolgens ingelig omtrent 'n maandbeplanningsrooster en hulle is gevra om so 'n maandbeplanningsrooster vir hulself saam te stel. Hulle

sou hierop aandui wat die verpligtinge en verwagtinge vir die spesifieke maand sou wees (persoonlik, akademies en sosiaal), bv. doktersafsprake, verjaardae, klubvergaderings, klastoetse, sperdatums vir take en seminare, vakansiedae en so meer. Die fasiliteerder het dan tussen die studente beweeg en, waar nodig, hulp verleen en suggesties aangebied.

5. Hierna is die studente omtrent 'n weekrooster ingelig en hulle is meegedeel dat dit opgestel behoort te word na aanleiding van die maandrooster - dat die maandrooster die rigting vir die beplanning van 'n weekrooster aandui. Die fasiliteerder het prakties op die witbord gedemonstreer hoe die maandrooster die weekrooster beïnvloed. Die groep is hierna gevra om 'n weekrooster in te vul met inagneming van die volgende aspekte:

i) om ook ontspanningsgebeure op die rooster aan te dui (bv. T.V.- programme, besoeke aan vriende, karate-oefening, ens.);

ii) om hul persoonlike voorkeure in ag te neem en hul studietye te skeduleer op die tyd van die dag wat hulle die beste funksioneer;

iii) om ook pouses aan te dui en nie lang studietye te skeduleer nie (45 minute is oorgenoeg);

iv) om studietye te organiseer met inagneming van hul maandrooster.

6. Studente is hierop gevra om onduidelikhede en potensiële probleme met die tydsbeplanningsrooster te noem. Alhoewel die fasiliteerder oor definitiewe bykomende wenke beskik het ten einde die kanse op sukses met tydsbeplanning te verhoog, het hy toegelaat dat die studente self die vrae opper en dat hulle dit self probeer oplos. Hy verfyn dan hierdie "oplossings" en stel ook ander voor. Hierdie bykomende wenke sluit byvoorbeeld opmerkings in soos:

i) Gebruik "af periodes" vir klein studietake of studieverwante take, bv. om artikels te fotostateer, biblioteekboeke te hernu, notas aan te vul. Hoe meer take op kampus afgehandel word, hoe minder hoef tuis gedoen te word.

ii) Skeduleer die meer meganiese take (bv. die herskryf van 'n seminaar van 'n rowwe uitleg of die organisasie van notas) vir tye wanneer jy nie die energie het om intensiewe studietake af te handel nie.

iii) Gebruik versterkings om jouself te motiveer om by jou tydsbeplanning te hou, bv. indien jy die beplanning vir Maandag gevolg het kan jy jou met 'n sjokolade beloon; indien jy Dinsdag daarby hou kan jy jou beloon met 'n telefoonoproep na jou kêrel; indien jy jou beplanning vir die hele week gevolg het, kan jy jouself met 'n nuwe plaat beloon. Die student besluit self watter belonings hy nastreef.

iv) Stel doelstellings met elke sessie.

v) Probeer om studiesessies te skeduleer vir die tyd

van die dag wanneer daar die minste steurings voorkom, bv. indien die huisgesin televisie kyk vanaf 20.00 tot 22.00 kan jy slaap of jou notas organiseer en daarna begin studeer, of as vriende tydens die namiddag by jou hostelkamer inloer vir 'n pot kaarte kan jy in die studiesaal gaan werk of 'n studiesessie vir die vroeë oggend skeduleer wanneer dit stiller is.

v) Hou 'n kopie van jou studieprogram op 'n sigbare plek in jou huis of kamer.

vi) Bou 'n "strafklousule" in die program, bv. indien daar nie by vandag se beplanner gehou word nie, word R10 aan die Konserwatiewe Party of A.W.B. geskenk, die rasionaal synde te wees dat niemand van straf hou nie en dit liefs sal probeer vermy deur die take af te handel. Daar is aangedui dat hierdie wenk egter nie vir almal tot hulp is nie.

vi) Gebruik grafieke en simbole om jou studie waarneembaar te maak en jou verder aan te spoor.

vii) Skeduleer 'n tydjie op jou rooster (bv. Sondagmiddag) waar jy jou studierooster vir die daaropvolgende week kan hersien en aanpas na gelang van die unieke verwagtinge wat die nuwe week stel.

vii) Wees buigbaar. Indien onvoorsiene onderbrekings dreig om jou studieprogram omver te werp, wees selfgeldend of herskeduleer die verlore tyd.

viii) Indien jy nie by jou beplanning kan hou nie, is daar nie noodwendig iets met jouself verkeerd nie, maar

vereis dit bloot van jou om jou beplanning te hersien en die struikelblok uit die weg te ruim. Die beplanner is nie bedoel om 'n rigiede slawedrywer te wees nie, maar 'n buigsame hulpmiddel om jou behoeftes te bevredig.

ix) Moenie die hele tyd studeer nie. Skeduleer ontspanningsaktiwiteite en kry genoeg slaap en oefening.

7. Die groepe is 'n kort tydjie gegun om aan hul studiebeplanners te werk en is hierna die taak gegee om dit tuis te voltooi en die volgende week saam te bring. Hulle is ook gevra om dit te probeer toepas en enige probleme wat hulle sou ervaar, die volgende week te noem en die groep sou dit dan probeer oplos.
8. Die studente is gevra om terugvoering te verskaf ten opsigte van die sessie. Van die groepe het veral aangedui dat hulle gehou het van die feit dat hulle 'n dagboek moes hou en dus duidelik kon sien "hoeveel tyd ons mors".
9. Die groepe het hierna verdaag vir koffie en daarna die lokaal verlaat. Sekere ander studente het die tyd benut om onduidelikhede met betrekking tot die vorige week se sessie en take uit die weg te ruim.

4.0 WERKSWINKEL 4.

4.1 DOELTREFFENDE LEESTEGNIEKE

1. Studente is eers verwelkom en daar is toe gelet op die toepassing van die tydsbeplanner. Onduidelikhede is uit die weg geruim en sekere addisionele suggesties is gemaak na aanleiding van spesifieke probleme wat individuele studente ervaar het.
2. Studente is daaraan herinner dat daar gelet sou word op doeltreffende leestegnieke. Hulle is vervolgens gevra om in gonsgroepe te verdeel (ongeveer 4 per groep) en die vraag, "Wat is 'n doeltreffende leser", te beantwoord. Terugvoering ten opsigte van die vraag is hierna op die witbord neergeskryf.
3. Na aanleiding van die terugvoering is 'n definisie saamgestel, byvoorbeeld die sintese van een groep se terugvoering het soos volg gelees: " 'n doeltreffende leser is 'n persoon wat die idees wat in 'n teks bevat word verstaan, dit op so 'n manier lees dat hy dit kan onthou en herroep en sy leesstyl en -spoed kan aanpas na gelang van die tipe teks wat hy lees". Voorwaar 'n teksboekdefinisie wat deur die studente self gegenereer was.

4. Die studente is toe gevra om hierdie definisie neer te skryf.
5. Die groepe is vervolgens gevra of hulle sou saamstem dat daar verskillende tipes lees onderskei kan word, dat verskillende leesstyle gevolg kan word. Al die groepe het met die stelling saamgestem. Hulle is toe gevra om kleiner groepies te vorm en verskillende leesstyle te onderskei en te beskryf.
6. Die groepe is om terugvoering gevra en die fasiliteerder het die bespreking gelei. Hy het vier kolomme op die witbord getrek en die studente se response in die onderskeie kolomme geskryf na aanleiding van voorafbepaalde kategorieë van vier verskillende leerstyle. Op hierdie stadium is die studente egter nie ingelig oor die verskillende hofies vir die onderskeie kolomme nie. Hulle sou egter weldra 'n patroon insien ten opsigte van die kenmerke van die verskillende leesstyle in elke kolom (Sommige van die studente se response onder elke kolom word hieronder aangestip). Na afloop van die terugvoering met betrekking tot die verskillende leesstyle is die studente gevra om moontlike beskrywende name vir elke kolom te verskaf. Alhoewel hierdie name soms wyd van mekaar verskil het, was hul almal herleibaar tot die kategorieë van:

- a) **Passiewe Lees ("Passive Reading").** " 'n Onkritiese aanvaarding van wat die skrywer sê; Die tipe lees voor 'n mens gaan slaap; Lees vir ontspanning".
- b) **Soekend lees ("Scanning").** "Lees net dit wat jy nodig het; Lees op soek na 'n antwoord op 'n spesifieke vraag, bv. 'Wat is die oorsake van ...?'; Metode van lees om daardie feite wat jy nie nodig het nie te verwerp en daardie wat jy wel nodig het te isoleer vir verdere gebruik."
- c) **Oorsigtelike lees ("Skimming").** "Om so spoedig moontlik 'n oorsig van die teks te verkry; om slegs hoofgedagtes uit te lig; om 'n geheelbeeld van die teks te verkry; hierdie tipe lees word ook as hersiening van 'n reeds gelese teks gebruik; die tipe lees laat jou toe om 'n prioriteitslys op te stel van daardie gedeeltes van die teks wat indringende aandag verg; dit dien as hulpmiddel ten opsigte van besluitneming oor die waarde van die teks vir meer penetrerende leeswerk; dit behels 'n fokus op opskrifte, titels, uitleg en struktuur van die teks, inleidende paragrawe en 'n identifikasie van die outeur se standpunt."

- d) **Kritiese of Aktiewe Leeswerk ("Critical Reading").** "Die mees gepaste vorm van lees vir akademiese doeleindes; dit verg 'n aktiewe benadering waar vrae gestel word oor die teks en notas gemaak word na aanleiding van die teks; die teks word krities benader terwyl die lesers se eie kennis van die onderwerp asook ander outeurs se sieninge in verband gebring word met die teks en as sodanig geëvalueer word."

7. Hierna is die groep voorsien van 'n fotokopie van hoofstuk vier uit die boek "Europe in the Twentieth Century" (Stromberg, 1980). Hulle is toe gevra om:

- a) Passief te lees deur net weg te val by die begin. Na vyf minute is die studente gevra wat hul gevoel was oor die tipe lees. Van hul response het gelui:

"...ek het nie geweet wat ek lees nie ..."
 "...stupid..."
 "...ek het myself geforseer om te lees..."
 "...ek het nie belanggestel in die ou nie en het maar gelees omdat jy gesê het ons moet lees. Anders het ek al lankal opgehou met lees".

- b) Soekend te lees ten einde 'n vraag te beantwoord, te wete, "wat die Bolshevistiese leuse was tydens die Julie-offensief". Studente is hierna gevra om terugvoering omtrent die spesifieke

leesstyl. Van hul response lui:

"...Dit was soos 'n speurder wat leidrade soek..."

"...Ek het goed gevoel toe ek die antwoord kry"

"...ek weet niks wat in die hoofstuk aangaan nie, behalwe die antwoord op die vraag"

"...ek het ten minste 'n doel gehad waarvoor ek lees."

- c) Oorsigtelik te lees deur op die opskrifte te fokus, hoofgedagtes te probeer identifiseer, inleidende- en slot paragrawe te lees en te let op vetgedrukte woorde en diagramme. Die groepe is hierna om terugvoering gevra. Voorbeelde van terugvoering lui soos volg:

"... Ek weet nou meer van die 'revolution' as tevore"

"...ek was nie verveeld nie en dit was interessant om te soek na hoofgedagtes"

"...ek het 'n idee waaroor die hoofstuk gaan..."

"...ek kan so 10 tot 20 % se waarde in 'n eksamen 'pad' nadat ek so gelees het."

- d) Aktief of Krities te lees. Studente het derhalwe, tesame met die fasiliteerder besluit om die volgende stappe te volg waar dit aktiewe lees aangaan;
- i) oorsigtelik te lees soos in (c) hierbo;
 - ii) vrae te stel oor die teks ("Wat weet ek reeds van die onderwerp ?; Wie was Lenin se vrou?; Watter rol het die Mensheviks in die revolusie gespeel ?");
 - iii) te lees met 'n doel en 'n vraagstellende benadering; Te lees ten einde die gestelde vrae

te probeer beantwoord;

iv) te hersien en seker te maak dat die getselde vrae wel beantwoord is en om te toets of die leser onthou wat hy gelees het; Ook om die gelese gedeeltes tot 'n geheel te organiseer, dit wil sê bewus te wees van hoe die onderdele tot 'n geheel herlei.

Die groep se terugvoering na voltooiing van die oefening lui soos volg ;

"...Dit vat lank maar ek verstaan wat ek gelees het"
 "dit vat nie so lank soos wat ek gedink het nie."
 "...ek weet waarom ek lees..."
 "...die werk raak interessant as ek met vrae in my kop lees..."
 "...Dis te veel moeite vir my. Ek bly maar by oorsigtelik lees."

8. Die fasiliteerder het 'n vrywilliger gevra om 'n opsomming van die sessie te verskaf. Hy het hierby aangesluit en sekere opmerkings gemaak wat die vrywilliger nagelaat het om te noem, byvoorbeeld dat verskillende leesstyle verskillende doelstellings vergestalt, dat die moeilikheidsgraad van die leeswerk telkens die spesifieke leesstyl bepaal, dat leesspoed nie gelyk te stel is aan leesbegrip nie.

9. Studente is nou gevra vir terugvoering omtrent die sessie - aanbevelings en aspekte waaroor hulle nie duidelikheid het nie.
10. Huiswerk is gegee. 'n Fotokopie van hoofstuk 4 van Nye (1986) se werk is aan die studente gegee met die opdrag om dit krities deur te lees met die oog op bespreking tydens die volgende sessie.
11. Studente verdaag vir koffie en verlaat hierna die lokaal.



5.0 **WERKSWINKEL 5**

5.1 **DOELTREFFENDE NOTA-AFNEEM-TEGNIEKE**

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

1. Die groepe is verwelkom en hulle is gevra om hul huiswerk te bespreek en enige probleme of insigte te opper.
2. Die groepe is daaraan herinner dat daar in die sessie aandag geskenk sou word aan nota-afneemtegnieke. Hulle is inleidend ingelig omtrent die belangrikheid van doeltreffende nota-afneemtegnieke, byvoorbeeld dat die neem van goeie notas sentraal staan tot hersiening, die behou van konsentrasie en dat dit hand aan hand met goeie luistertegnieke gaan. Studente is vervolgens gevra om 'n

lys te maak van die probleme wat hulle met die afneem van notas ervaar. 'n Paar responsvoorbeelde word gelys:

- "Die dosent gaan te vinnigek kan nie byhou nie"
- "Ek is verward, want ek weet nie wat om waar te skryf nie - die dosente hou net aan met praat"
- "Ek verstaan nie die woorde wat die dosent gebruik nie."
- "Engels is my derde taal en ek ondervind probleme om te verstaan, laat staan nog sinvolle notas skryf."

3. Die fasiliteerder het die groepie studente hierna meegedeel dat hy 'n rolspel-lesing sou lewer en dat hulle notas moes afneem soos hulle gewoonlik in die klas sou doen. 'n Uittreksel uit die voorgeskrewe boek vir Engels-studente (Barnett, 1983) is as grondslag vir die kamma-lesing gebruik.

4. Die studente is hierna gevra om hul notas met enigiemand anders (hul eie keuse) in die groep te vergelyk. Hulle is gevra om die een die ander se nota-afneem - styl te evalueer ten opsigte van:

- a) die sterkpunte daarvan;
- b) die leemtes;
- c) aanbevelings te maak oor hoe hulle hul nota-afneemtegnieke kon verbeter.

5. Na aanleiding van die terugvoering na afloop van (4) hierbo, het die fasiliteerder gesorg dat die suggesties van die studente in 'n betekenisvolle geheel georganiseer word. Hy bied ook tegnieke aan wat die studente bes moontlik nagelaat het om aan te toon. Hy verhelder ook sekere onduidelikhede en brei voorts op suggesties uit.

Die struktuur waarbinne die fasiliteerder die groep se terugvoering georganiseer het, sien soos volg daarna uit.

a) **VOOR DIE LESING.** 'n Oorsigtelike nagaan van die teks word aanbeveel met 'n klem op hoofopskrifte, inleidings, onderstreepte-, skuinsgedrukte woorde, gevolgtrekkings. Die stel van vrae soos die volgende: Wat is die onderwerp? Wat is die siening van die outeur? Die stel van vrae waarop daar graag antwoorde gevind wil word.

b) **TYDENS DIE LESING:**

i) Luister aandagtig.

* Moenie alles neerskryf wat die dosent se nie.

* Vra vrae aan jouself, bv. Wat is die hoofgedagtes?

* Wees op jou hoede vir rigtingwysers wat die dosent gebruik, bv.

"Daar is vyf oorsake vir ..." Luister

dan vir vyf oorsake.

"Woorde soos **belangrik**, die **basiese** idee, **onthou dat**, ens."

"Ondersteunende inligting vir 'n kernidee soos **byvoorbeeld**, **in kontras met**, **soortgelyk aan**, en so meer.

Opsommings en afleidings aangedui deur woorde soos **ten slotte**, **derhalwe**, **samevattend dus**, soos julle kan sien ...

* Wees aktief deel van die lesing deur: vrae aan jouself te stel; stiptelik te wees vir die lesing; oogkontak met die dosent te behou; deur met die dosent en sy aanbieding mee te leef deur te glimlag, kop te skud, saam te stem. Sodoende verskaf jy ook terugvoering aan die dosent met betrekking tot hoe jy sy lesing ervaar.

ii) Tegniek.

- Werk 'n afkortingssisteem uit wat jou in staat stel om woorde en sinne vinnig af te neem sonder om die betekenis te verloor, bv.

Gebr afk. om wrde & sinne af neem.

- Gebruik simbole en verskillende kleur-penne om jou aandag op belangrike punte te vestig, bv.

onderstreep, HOOFLETTERS, omkring, ***, kleur, ens.

- Wanneer die dosent noem dat iets belangrik is, skryf dit onmiddellik neer en merk dit duidelik, bv.

****NB****

- Verdeel die skryfblok in twee dele. Skryf slegs op die linkerkant en gebruik die regterkant vir verwysings, vrae, idees, en so meer, bv.

_____ verw. , idees, vrae
 _____ bronne.



- Dui die datum van die lesing asook die betrokke dosent se naam duidelik aan. Dit maak jou liassering van die notas soveel makliker en laat jou toe om jou hersiening doeltreffend te organiseer.

- Gebruik diagramme, pyltjies en ander simbole om jou aandag op sekere feite te fokus of om jou te help om die werk in 'n betekenisvolle geheel te organiseer, bv.

NOTA-AFNEEM - TEGNIEK

Voor lesing Tydens Lesing Tegniek Organisasie

- Laat "onnodige" woorde uit, bv.

die, en, 'n

- Begin 'n nuwe gedagte of feit op 'n nuwe lyn. Jy
hoef nie al jou notas op een bladsy neer te skryf nie.

As jy genoeg ruimte laat, maak dit jou hersiening
van die werk soveel makliker.

- Plaas hoofgedagtes langs die kantlyn en keep
subhofies ietwat verder van die kantlyn af, bv.

HOOFGEDAGTE

Subhofie

- Werk 'n nommer- en lettersisteen uit, bv.

I, II, III, IV, ens. vir hoofgedagtes

1, 2, 3, 4, ens. vir subhofies

a, b, c, d, ens. vir minder belangrike punte.

iii) Organisasie (Tydens en na die lesing)

- Gaan jou notas na afloop van die klas na. Maak
onmiddellik 'n nota van onduidelikhede en probeer dit

so spoedig moontlik uit die weg ruim deur of met die dosent of 'n maat te praat.

- Gebruik lêers en 'n liasseerstelsel om jou notas te rangskik. Die beste notas verloor hul doeltreffendheid indien dit nie ook doeltreffend georganiseer word nie.

- Hou 'n vak of module se notas bymekaar ten einde verwarring te voorkom.

Al die bogenoemde wenke is duidelik geïllustreer en 'n bespreking van elkeen is ontlok.

6. Studente is vervolgens gevra om die genoemde wenke te oefen na aanleiding van 'n kamma-lesing. Dieselfde stuk wat aan die begin van die werkswinkel gebruik was, is weer gebruik (Barnett, 1983). Hulle het nou deur al die stappe van voorbereiding, tegniek en organisasie gegaan.

7. Die studente is nou gevra om hul notas van die voorgelese stuk aan die begin van die werkswinkel te vergelyk met dit wat hulle so pas afgeneem het. Bespreking hieroor is ontlok.

8. Na afloop hiervan is 'n voorbeeld van "ideale" notas van die voorgelese stuk op die tru-projektor geprojekteer en terugvoering gevra na aanleiding van die notas.

9. Die groepe is gevra vir 'n evaluering van die sessie en die mate waartoe hul verwagtinge bevredig is.
10. Huiswerk is gegee. Hierdie huiswerk het twee vorms aangeneem. Hulle is eerstens gevra om notas af te neem (elke dag van Maandag tot Donderdag) na aanleiding van 'n program op televisie (in twee groepe was daar sekere studente wat nie so geredelik tot 'n televisie toegang gehad het nie en hulle is gevra om na die radio te luister). Die groepe het self besluit watter program hulle sou gebruik. Die meerderheid groepe het die nuus gekies, terwyl twee groepe "Topsport" gekies het om hul notas van af te neem. Die groepe is tweedens gevra om die nota-afneemtegnieke ook in die klas te oefen en 'n voorbeeld van hul klasnotas na die volgende sessie te bring.
11. Die groepe het verdaag vir koffie waarna hulle die lokaal verlaat het.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

6.0 WERKSWINKEL 6

6.1 DIE SKRYF VAN WERKSTUKKE EN SEMINARE

1. Die groepe is verwelkom en is gevra om terugvoering te verskaf ten opsigte van die afgelope week se toepassing van die wenke en insigte wat gedurende die vorige sessie verkry is. Hierna is hulle gevra om hul tuiswerk uit te haal. Bespreking het gevolg en sekere individuele probleme is uitgestryk.
2. 'n Paar vrywilligers is gevra om die stappe wat hulle volg wanneer hulle 'n werkstuk of seminaar skryf, aan die res van die groep mee te deel. Sommige persone het gemeld dat hulle sonder meer wegval met die onderwerp terwyl ander so 'n rukkie nadink oor die struktuur wat hulle sou volg. Ander het gewoonlik 'n aantal bronne in die biblioteek en elders geraadpleeg om die seminaar te skryf. Al die stappe is in die orde wat die studente dit gerapporteer het op die witbord aangeteken. Die groepe het hierna kommentaar en kritiek op die stappe gelewer.
3. Vervolgens het die fasiliteerder die volgende onderwerp op die witbord geskryf en gesê dat die groeplede gesamentlik moes probeer uitwerk watter stappe gevolg sou kon word in die skryf van 'n werkstuk of seminaar. Die onderwerp:

"Bespreek die moontlike gevolge van apartheid op die ontwikkeling van die wit kind in Suid-Afrika. Maak ook kortliks melding van die sisteem wat, na u mening, die huidige bestel behoort te vervang, indien wel.", is vir hierdie doeleinde gebruik.

4. Studente is gevra wat die eerste stap sou wees in die skryf van 'n werkstuk om die bogenoemde vraag te beantwoord. Nadat studente aangepor is en verskeie moontlike stappe op die witbord aangestip is, is ooreenstemming bereik met betrekking tot Stap i), en die volgende instruksie is geformuleer:

Stap i) Lees die vraag deeglik deur en maak seker dat jy alle woorde verstaan en weet waarom die vraag handel. Gebruik 'n woordeboek indien jy onseker is oor die betekenis van sekere woorde.

5. Toe almal tevrede was met stap i en almal sekerheid gehad het oor die stap, is daar beraadslaag oor Stap ii. Daar is uiteindelik op die volgende besluit:

Stap ii) Lees die vraag versigtig deur en analiseer dit deeglik ten einde duidelikheid te verkry oor presies wat van jou verwag word. In die verband is 'n ontledingstegniek wat bekend staan as kernwoordontleding met die studente gedeel.

Volgens die tegniek word drie tipes kernwoorde onderskei, te wete die instruksiekernwoord (IKW), die kenniskernwoord (KKW), en die relevansiekernwoord (RKW). Die instruksiekernwoord dui aan **hoe** om die kennis toe te pas (bv. bespreek, vergelyk, kritiseer, teken, bereken, lei af). Die kenniskernwoord definieer die breë kennisarea wat nodig is om die vraag te beantwoord. Die relevansiekernwoord beperk die breë kennisarea tot slegs daardie gedeeltes of aspekte wat benodig word na aanleiding van die vraag.

In enige vraag kan hierdie tegniek dan nou toegepas word om die vraag te ontleed en duidelikheid te verkry ten opsigte van die verwagtinge wat gestel word met betrekking tot die beantwoording van die vraag. 'n Paar voorbeelde is op die witbord aangedui en studente is gevra om die verskeie kernwoorde te identifiseer, bv.

"Bespreek die politieke sisteme van kapitalisme en sosialisme met verwysing na 'n post-apartheid Suid-Afrika."

In hierdie geval is:

IKW = bespreek

KKW = kapitalisme en sosialisme

RKW = met verwysing tot post-apartheid Suid-afrika.

'n Verdere voorbeeld is:

"Lei 'n formule af om die som van n terme
van 'n wiskundige vergelyking te vind"

In hierdie geval is:

IKW : lei 'n formule af
KKW : 'n wiskundige vergelyking
RKW : vind die som van n terme

Die studente het dus na aanleiding van die vraag op die
witbord die volgende kernwoorde onderskei:

IKW : Bespreek | Meld kortliks
KKW : Gevolge van apartheid | politieke sisteme
RKW : Die wit kind se ontwikkeling | om huidige te
vervang

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die groep is gevra hoe hulle oor die metode voel. Hulle
het onder andere gesê dat dit baie sou bydra tot 'n
deeglike begrip van wat van hulle verwag word. Sommige
studente het ook aangedui dat hulle die tegniek selfs in
die eksamenkamer sou kon gebruik.

6. Die daaropvolgende stappe is op soortgelyke wyse geïnisiëer
en word hieronder aangedui. Soms was dit nodig dat die
fasiliteerder 'n voorstel maak met betrekking tot 'n
spesifieke stap en dan die groep te vra of hulle dink dit

is gepas (in alle gevalle het die groepe die fasiliteerder se voorstelle aanvaar).

Stap iii. Dinkskrum ten opsigte van die vraag. In hierdie stap word dit van die student verwag om vryelik en sonder voorbehoud uiting te gee aan gedagtes wat in die verstand opkom as daar aan die vraag gedink word. Kwantiteit is belangrik in hierdie stap en nie kwaliteit nie. Die toepaslikheid van die materiaal word nie evalueer nie, maar daar word vryelik uiting gegee aan enige gedagtes ten opsigte van die onderwerp.

Stap iv) Groepering van gedagtes. In hierdie fase word daardie ongesensureerde gedagtes gegropeer ten opsigte van die ooreenkomste wat dit met mekaar sou toon.

Stap v) 'n Opskrif of onderwerpstitel vir die verskillende onderafdelings.

Stap vi) Begin met gedetailleerde navorsing in die biblioteek. Raadpleeg verskeie bronne. Volg die stappe van soekend en oorsigtelik lees ten einde daardie dele te gebruik wat van waarde is by die beantwoording van die vraag. Brei die onderafdelings (Stap v) uit na aanleiding van nuwe inligting wat verkry is nadat verskillende bronne geraadpleeg is.

Stap vii) Sodra die bronne geraadpleeg is, word daar begin met 'n uitleg van die struktuur van die opstel.

Stap viii) Die skryf van die eerste, rowwe opstel volg hierna.

Stap ix) Daar word nou deur die rowwe opstel geles

en 'n vriend kan gevra word om ook daardeur te lees en nougeset te let op spelling en taal. Kyk ook of die paragrawe logies op mekaar volg, of dit 'n sentrale gedagte bevat, of die argument logies ontwikkel word en of die vraag beantwoord word.

Stap x) Herskryf die opstel. Die groep het ook aangedui dat dit soms nodig is om die opstel meer as een keer te herskryf en dat dit moontlik is dat 'n persoon terug kan beweeg indien 'n stap nie na wense voltooi is nie.

Stap xi) Verwysings en bronnelys. Maak seker dat die geraadpleegde bronne aangedui word, en wel op 'n manier wat aanvaarbaar is vir die spesifieke departement. Maak seker dat alle aanhalings en voetnotas korrek hanteer word. Die groepe is gevra of hulle weet hoe boeke en artikels in 'n bronnelys aangehaal word. Nadat sommige van hulle met voorstelle gekom het, is een manier aan hulle geïllustreer.

7. Die groepe is vervolgens gevra of daar enige ander aspekte van skryfwerk is wat in gedagte gehou moet word. Heelparty voorstelle is genoem en die fasiliteerder het ook addisionele wenke voorgestel wat indringend bespreek is en met behulp van voorbeelde verhelder is. Slegs die kern van die wenke word hieronder aangedui.

- i) Om die gehoor (dit wil sê daardie persoon of persone wat die werkstuk gaan lees) in gedagte te hou en

die skryfstyl daarvolgens aan te pas.

ii) Moenie woorde gebruik waarvan die betekenis onduidelik is nie. Gebruik 'n woordeboek.

iii) Verkry duidelikheid oor die inleiding en slot - wat die funksie daarvan is en wat jy daarmee wil sê.

8. Studente is gevra om 'n evaluering van die sessie en die huiswerk vir die volgende sessie is met hulle bespreek. Daar is aangedui dat die fasiliteerder hul voltooide werkstukke die volgende week sou inneem en kommentaar daarop sou lewer en dat hulle ook die proses (d.w.s. die stappe wat hulle gevolg het) moes aandui.

9. Die groepe het hierna verdaag vir koffie waarna hulle die lokaal verlaat het.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

7.0 WERKSWINKEL 7

7.1 EKSAMENVOORBEREIDING

1. Die groepe is verwelkom en hul werkstukke (huiswerk van die vorige sessie) is ingeneem. Onduidelikhede en probleme is bespreek en die groepe is na afloop hiervan daaraan herinner dat hulle nou sou let op eksamen- en toetsvoorbereiding.

2. Die groot groep is in drie kleiner groepe verdeel. Hulle is meegedeel dat elke groep 'n afsonderlike taak of vraag sou kry om aan te beantwoord. Inderwaarheid sou hulle die werkswinkel self moes aanbied. Vier vrae is op die witbord geskryf en elke groep het 'n vraag gekies waarna hulle sou kyk. Vrae i en iv is gekombineer omdat die insette met betrekking tot daardie twee vrae individueel minder energie sou verg as Vrae ii en iii. Die vrae was:

- i) Wat is die doelstellings van eksaminering ?
- ii) Hoe berei 'n student doeltreffend voor vir 'n eksamen (voor hy die eksamenlokaal betree) ?
- iii) Hoe benader 'n student die eksamenvraestel tydens die eksamensessie, dit wil se terwyl hy in die eksamenlokaal besig is met die vraestel ?
- iv) Wat doen die student na afloop van die eksamen ?

3. Die groep wat die eerste vraag beantwoord het, is na afloop van hul gongsgroepsessie gevra om hul idees aan te bied. 'n Opsomming van die belangrikste punte uit al die groepe volg.

- i) Verskeie groepe rapporteer dat eksaminering 'n evalueringskomponent het en dat verskeie vlakke van eksaminering plaasvind, naamlik, 'n evaluering van die student se begrip van die kursusinhoud, 'n evaluering van die mate waartoe kursusoelstellings bevredig is, 'n evaluering van die student se begrip van die belangrike konsepte wat die kursus onderleë en wat as grondslag dien

vir verdere studie in die spesifieke dissipline. Een groep, in die besonder, het die konsep van eksaminering heftig aangeval en geredeneer dat dit 'n kapitalistiese en koloniale tegniek is waarby die mag in die hande van die dosent geplaas word en die student sistematies en struktureel verdruk word. Hulle het voorts aangevoer dat eksamens nie begrip toets nie en dus faal in die doelstellings wat dit daar stel. Dit het inderwaarheid ten doel die konformering tot die status quo. Hewige bespreking het hieromtrent gevolg (in so 'n mate dat hierdie spesifieke groep nie die sessie in die vasgestelde tyd voltooi het nie) en uiteindelik is konsensus bereik dat 'n mate van evaluering (nie noodwendig soos wat dit tans daar uitsien nie - alternatiewe is egter nie voorgestel nie) noodsaaklik is.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

4. Die tweede groep, diegene wat Vraag ii sou aanbied, is toe gevra om hul insette te deel. Bykans al die groepe het saamgestem dat eksamenvoorbereiding 'n deurlopende proses is wat regdeur die jaar plaasvind en dat dit foutief is om die week of selfs 'n aand voor die eksamensessie as 'n aparte fase van eksamenvoorbereiding te sien. Indien dit gebeur, het hulle gerapporteer, is dit juis 'n voorbeeld van ondoeltreffende eksamenvoorbereiding. Die meeste groepe het ook aangedui hoe belangrik die rol van doeltreffende tydsbeplanning is, veral met betrekking tot hersiening. Die groepe is veral bedag gemaak op

hersiening en tydsbeplanning as van groot belang vir eksamenvoorbereiding. Sekere van die ander wenke wat deur die groepe voorgestel is, word hieronder aangedui.

i) Wees bedag op rigtingwysers en wenke wat die dosent in die klas noem. Indien die dosent opmerk dat 'n hoofstuk of spesifieke gedeeltes van die werk belangrik is, merk dit en maak seker dat dit deeglik hersien word.

ii) Verkry duidelikheid oor die kursusdoelstellings en -oogmerke.

iii) Maak seker dat jy presies weet watter dele getoets of geëksamineer gaan word. Somtyds vind studente eers in die eksamenkamer uit dat sekere gedeeltes van die werk om verskeie redes of bykomend getoets word of nie getoets word nie.

iv) Vind uit hoe die eksamenvraestel gestruktureer word. Sal die eksaminator slegs opsteltipe vrae vra en hoeveel punte tel dit? Sal dit van die student verwag word om grafieke en foto's te interpreteer of veelvuldige keusevrae te beantwoord? 'n Deeglike kennis van die struktuur van die vraestel maak hersiening makliker in soverre die student 'n duidelike idee verkry waarvoor hy homself voorberei en nie in die eksamenkamer verras word nie.

v) Vind uit hoeveel tyd toegelaat word vir die volledige beantwoording van die vraestel en in watter mate spoed 'n rol speel in die beantwoording van die vraestel.

vi) Maak 'n opname van die materiaal en toebehore wat

noodsaaklik, en toegelaat word vir die beantwoording van die vraestel. Maak seker dat hierdie materiaal (Bv. "tipp-ex", ekstra penne en potlode, 'n sakrekenaar, nuwe batterye vir sakrekenaar) reeds die aand voor die eksamen uitgesit is en in goeie werkende toestand is.

vii) Maak seker dat daar nie net op een vak of module gekonsentreer word tydens hersiening nie. Doeltreffende tydsbeplanning is van kardinale belang.

viii) Moenie jou liggaam verwaarloos nie. Eet gesonde kos en kry genoeg oefening en slaap goed (veral die aand voor die eksamen).

ix) Gebruik tegnieke soos hanteringsbeelde ("Coping Imagery") en ontspanningsoefeninge om jou ook geestelik voor te berei vir die eksamen en negatiewe spanning en angs teen te werk (Hierdie tegnieke is aan die studente verduidelik en geïllustreer na aanleiding van Lazarus, (1981).

x) Indien die kurrikulum nie drasties verander het nie, sal dit die moeite loon om ten minste twee vraestelle van vorige jare deur te werk onder kamma "eksamentoestande".

xi) Identifiseer swakker areas en werk daarop. Maak ook gebruik van die dosent en/of vriende in die verband.

xii) Sorg dat daar betyds by die eksamenlokaal opgedaag word. Maak voorsiening vir onbeplande gebeure (byvoorbeeld treine wat vertraag word, verkeersopeenhopings, busse wat meganiese probleme

ontwikkel) deur jou woning vroeër as gewoonlik op die dag van die eksamen te verlaat.

xiii) Vermy vergelykings met vriende (byvoorbeeld ten opsigte van die hoeveelheid wat gestudeer is en die areas wat hulle aangeraak het) indien dit angs veroorsaak.

xiv) Glo in jouself en wees positief en vol selfvertroue omtrent die eie vermoëns.

5. Al die groepe het saamgestem dat eksamenvoorbereiding in die eksamenlokaal grootliks te make het met kennisname van die tegniek van eksamenskryf. Die fokus sou dus nou verskuif vanaf voorbereiding ten opsigte van die studiemateriaal tot 'n voorbereiding ten opsigte van tegniek. In die verband het die groepe die volgende punte aangeraak en in detail bespreek.

i) Dra gemaklike en gepaste klere, beide ten opsigte van die geleentheid en die weersomstandighede.

ii) Lees die instruksies deeglik deur alvorens daar weggeval word met die vraestel aangesien sekere vrae dikwels addisionele vereistes mag stel of inligting ten opsigte van sekere beperkinge op die beantwoording van die verskillende vrae bevat.

iii) Luister dan ook aandagtig na alle instruksies wat die eksaminator stel. Rig vrae onmiddellik indien daar onsekerheid is oor iets.

iv) Gee gehoor aan alle instruksies.

v) Gaan vlugtig deur die hele vraestel ten einde

vertroud te raak met die strekking van die vrae. Dit laat die student ook toe om 'n idee te verkry van die vrae waaraan hy heel waarskynlik meer tyd sal spandeer. Maak ook 'n voorlopige seleksie van die vrae wat beantwoord gaan word asook daardie vrae wat uitgelaat gaan word (indien daar 'n keuse is).

vi) Dra 'n horlosie en wees bedag op die tyd sonder om oorbewus daarvan te wees.

vii) Skryf netjies. Die houding van die eksaminator word definitief hierdeur beïnvloed.

viii) Nommer die vrae duidelik, veral as die vraestel in 'n ander volgorde beantwoord word as wat aangedui is.

ix) Moenie vreesbevange of beangs word indien 'n vraag vreemd lyk nie. Gewoonlik is dit slegs die bewoording wat verskil van dit waaraan die student gewoond is. Gebruik kernwoordanalise (sien "Skryf van opstelle en seminare", Werkswinkel 5) of vind daardie woorde wat wel bekend is en werk dan daarvandaan uit wat gevra word.

x) Indien die student tweetalig is, lees dan ook verwarrende vrae in die ander taal ten einde duidelikheid te verkry oor wat verwag word.

xi) Onthou dat eksaminatore meer beïndruk word deur die manier (die "hoe") waarop die vraag beantwoord word as die hoeveelheid bladsye wat reproduseer word.

xii) Beantwoord eers daardie vrae wat bekend is en deeglik voorberei is. Dit bied die versekering dat daar wel 'n goeie klomp punte in die sak is. Dit gee die

student ook selfvertroue vir die beantwoording van die res van die vraestel. Omdat die gedeeltes wat bekend is ook minder tyd in beslag neem, laat dit die student vry om meer tyd te spandeer aan daardie vrae waaroor hy nie so seker is nie.

xiii) Wees bewus van die puntetoekenning en beplan tyd dienooreenkomstig. Dit maak nie sin om byvoorbeeld 'n halfuur te spandeer aan 'n vraag wat slegs twee punte tel nie.

xiv) Probeer om alle vrae te beantwoord. Moenie 'n vraag uitlos bloot omdat dit vreemd lyk nie of omdat daar geredeneer word dat daarvoor vergoed sal kan word met die dele wat wel bekend is nie. Elke punt tel.

xv) Indien 'n lang, opsteltipe vraag beantwoord word, behoort daar van tyd tot tyd terug verwys te word na die vraag ten einde seker te maak dat die vraag nog steeds beantwoord word en daar nie dalk afgedwaal is nie.

xvi) Indien dit duidelik word dat 'n vraag nie binne die toegestane tyd afgehandel kan word nie, kan daar in "telegram-tipe" styl geskryf word en sodoende ook die argument wat ontwikkel sou word illustreer.

xvii) Indien die gestudeerde werk nie onthou word nie (die sogenaamde "blank"), neem dan 'n paar minute om te ontspan soos wat in die werkswinkel gesuggereer was. Moenie paniekbevange raak nie.

xviii) Wanneer die beantwoording van die vraag afgehandel is en daar is nog tyd oor, behoort die student

weer eens deur die antwoordskrif te lees en te let op feite, taal, spelling, puntuasie, berekeninge, grafieke, ens.

xvix) Maak weer eens seker dat jou naam, studentenommer en ander gegewens duidelik aangedui is op alle materiaal wat ingehandig word.

xx) Wees vol selfvertroue, positief ingesteld en glo in jouself.

6. Daardie groep wat vrae 1 en 4 gedoen het, is nou na vore geroep om hulle aanbieding te doen ten opsigte van daardie gedrag wat ideaal is na afloop van die eksamen. Die terugvoering van die groepe het hoofsaaklik gesentreer rondom die belangrikheid van ontspanning na afloop van die eksamen. Die meeste groepe het dan ook aangedui dat die student vergelykings met medestudente vermy aangesien dit net tot frustrasie en angstigheid kan lei - daar is immers niks wat nou daaraan gedoen kan word nie, so waarom daaroor tob. Een groep het ook aangedui dat die student nou sy voorbereidingstrategieë in heroënskou behoort te neem en 'n deeglike evaluering maak van die aspekte wat positief was en werk te maak van dit wat opgeknep behoort te word. Voorbereiding vir die volgende vraestel kan dan in 'n ontspanne en positiewe gees begin.

7. Die groepe het hierna verdaag. Hulle is meegedeel dat 'n volle evalueringssessie die volgende week sou plaasvind en

dat hul teenwoordigheid baie belangrik was. By die volgende geleentheid sou daar ook van mekaar afskeid geneem word.

8.0 WERKSWINKEL 8

8.1 EVALUERING EN AFSKEID

Die groepe is verwelkom en hulle is eers gevra of daar enige probleme of vrae was waaraan hulle aandag geskenk wou hê. Verskeie kleiner onduidelikhede en areas is genoem en bespreek. Die lokus van kontrolevraelys is ook by hierdie geleentheid voltooi.



In twee groepe was daar ook 'n behoefte aan bespreking rondom groepstudiemetodes aangesien sekere lede spontaan en uit hul eie studiegroepe gestig het. Sekere kwessies is hieromtrent bespreek, bv.

- i) dat lede oor definitiewe vergadertye besluit en dat die oogmerke van die groepe deur almal aanvaar word;
- ii) dat daar 'n voorsitter by elke sessie gekies word (roterende voorsitter sodat elkeen 'n kans kry) om orde te handhaaf en te verseker dat die oogmerke van die groep bevredig word. Sodoende word die moontlikheid van

oneindige geselsery en grappighede ook uitgeskakel;
iii) dat elke lid met sekere akademiese take toevertrou word om te verseker dat elkeen deelneem;
iv) dat lede duidelik is oor wat vermag kan word met 'n studiegroep. Duidelike reëls en verwagtinge behoort ter tafel gelê te word sodat sekere lede nie byvoorbeeld dink dat hulle net iemand anders se seminaar kan oorskryf nie.

'n Evaluering van die werkswinkels is vervolgens van die studente gevra. Uiteenlopende reaksies is ontvang. Die oorgrote meerderheid was egter baie positief. Die lede het gerapporteer dat die sessies baie insiggewend was en alhoewel sommige van die inligting bekend aan hulle was, hulle dit nou binne 'n groter geheel kon sien. Sommige het ook gerapporteer dat daar alreeds 'n verskil te bespeur was in hul houding tot hul werk sowel as die resultate wat hulle op toetse en take ontvang het. Die aanbiedingstyl van die fasiliteerder is ook geloof en die informele aard van die sessie het die lede aangestaan. Sommige lede het ook opgemerk dat hulle gevoel het dat hulle gelyke deelnemers in die sessie is en dat hulle nie outoriter behandel is nie. Een persoon het ook opgemerk dat sy nooit gevoel het dat sy 'n studieprobleem het nie (alhoewel dit, na haar oordeel, die rede was waarom sy na die sessies gekom het), maar veel eerder dat sy sekere lewensvaardighede ontwikkel het en op die koop toe van haar ander, meer persoonlike probleme opgelos het. Sy het ook opgemerk dat sy dankbaar is dat sy ook nuwe vriende kon ontmoet.

Van die negatiewe terugvoering het gesentreer rondom die feit dat die fasiliteerder hoofsaaklik Engels gepraat het. Sommige lede het ook sekere sessies te lank en vervelig gevind. Ander het weer aangedui dat die tye ongemaklik was vanweë ander akademiese verpligtinge. Oor die algemeen egter was dit 'n positiewe ervaring vir die meeste lede.

Omtrent tien minute voor die einde van die etensuur is 'n emotiewe speletjie, "lewenstuin", gespeel. Dit behels dat studente in 'n sirkel staan, 'n armlengte van mekaar af. Hulle word dan aangese om hulle te verbeel dat die persoon voor hulle se rug 'n tuin verteenwoordig en dat hulle nou in die tuin gaan werk. Die eerste aksie is "om die onkruid uit die tuin te verwyder". Plukbewegings word dan met die vingers uitgevoer. Hierna word die tuin voorberei deur dit "te hark en om te spit". Egalige bewegings word nou met die vingers al langs die persoon se rug af uitgevoer. Hierna word die "saadjies in die tuin geplant". Hierdie "saadjies" is saadjies van sukses, selfvertroue, goeie resultate en so meer, wat die lede vir mekaar toewens. Sagte steekbewegings word uitgevoer om die plant van saadjies na te boots. Die "grond word nou stewig vasgedruk" en strelende drukbewegings word met die hande uitgevoer. Vervolgens "word daar gebid vir reën sodat die saadjies kan groei" en strelende bewegings word met die vingers uitgevoer al langs die persoon se rug af.

Die groepslede het almal hierna, sonder uitsondering, mekaar omhels en baie emosioneel van mekaar afskeid geneem. Die fasiliteerder het die lede bedank vir hul tyd en hulle die beste toegewens vir die toekoms en al die groepe het, sonder uitsondering, die fasiliteerder hartlik bedank vir sy bydrae tot die sukses van die werksinkels. Sommige individuele lede het ook geskenkies en bedankingskaarte aan die fasiliteerder oorhandig.


Die groepe het almal hierna verdaag.



HOOFSTUK VII

DOEL EN METODE

In vorige hoofstukke is daar melding gemaak van Rotter (1954, 1966) se sosiale leerteorie en die konstruk "lokus van kontrole". Dit blyk ook asof hierdie konstruk implikasies inhou vir akademiese prestasie. 'n Duidelike, liniere verband tussen akademiese prestasie en lokus van kontrole word egter nie gevind nie.



Die verband tussen lokus van kontrole en akademiese prestasie is weliswaar internasionaal reeds wyd nagevors, maar in Suid-Afrika is die gebrek aan navorsing in die verband opmerklik. Twee studies aan die Universiteit van Port-Elizabeth (De Jager, 1987; Riordan, 1978), blyk die omvattendste ondersoeke in die verband in Suid-Afrika te wees.

Die huidige studie maak 'n sterk saak uit vir die unieke studentepopulasie aan die Universiteit van Wes-Kaapland (U.W.K.) en wil ook suggereer dat die universiteit self as uniek bestempel kan word in vergelyking met ander Suid-Afrikaanse universiteite. Die akademiese ontwikkelingsingrepe aan hierdie universiteit sou dus ook verskil ten opsigte van aanbieding en struktuur van die

wat vir die meer tipiese universiteite geld..

Weliswaar fokus sodanige ingrepe sterk op 'n demokratiese deelname en besluitneming, selfwerkzaamheid en die aanvaarding deur die student van eie verantwoordelikheid wat saamhang met 'n interne lokus van kontrole. Die verband tussen lokus van kontrole en studiebegeleidingsingrepe is nog nêrens in Suid-Afrika nagevors nie.

Dit is dus die primêre doelstelling van hierdie studie

- i) om 'n studiebegeleidingsprogram van die U.W.K. te evalueer ten opsigte van die invloed daarvan op die persoonlikheidskonstruk "lokus van kontrole" by die deelnemende proefpersone.

Sekondêre doelstellings behels die volgende

- ii) om die samehang tussen die konstruk lokus van kontrole met volgende veranderlikes te bepaal:
 - a) Geslag
 - b) Geografiese herkoms, naamlik plattelandse vs. stedelike studente
 - c) Ouderdom
 - d) Sosio-ekonomiese status
 - e) Studierigting
 - f) Taalgroep

- g) Politieke betrokkenheid, organisatoriese affiliasie en organisatoriese betrokkenheid.
 - h) Akademiese prestasie
 - i) Akademiese studiejaar
- iii) om vergelykings te tref met Westerse navorsingsbevindinge.

2. Hipoteses

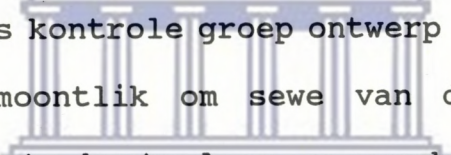
Die volgende nulhipoteses word derhalwe gestel:

- i) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente wat 'n studiebegeleidingsprogram ondergaan het en diegene wat dit nie ondergaan het nie.
- ii) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van :
 - a) manstudente en damestudente nie.
 - b) manstudente en damestudente wat verskillende huistale besig nie.
- iii) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van plattelandse en stedelike studente nie.

- iv) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente van verskillende ouderdomme nie.
- v) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente vanuit die laer-, middel- en hoër sosio-ekonomiese klasse nie.
- vi) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente in die Fakulteite Regte, Lettere en Wysbegeerte, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Gemeenskaps- en Gesondheidswetenskappe, Opvoeding, Natuurwetenskap en Teologie nie.
- vii) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van Afrikaans-, Engels- en Swarttaalsprekers nie.
- viii) Daar is geen verskil in die lokus van kontroletellings van studente wat:
- i) lae-, gemiddelde en hoër politieke betrokkenheid toon nie;
 - ii) aan 'n organisasie met 'n politieke agenda behoort en studente wat nie aan sodanige organisasie behoort nie;
 - iii) verskillende grade van organisatoriese betrokkenheid toon nie.

- ix) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente wat ondergemiddelde-, gemiddelde- en bogemiddelde akademiese prestasie toon nie.
- x) Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van junior voorgraadse-, senior voorgraadse- en nagraadse studente nie.

3. NAVORSINGSONTWERP

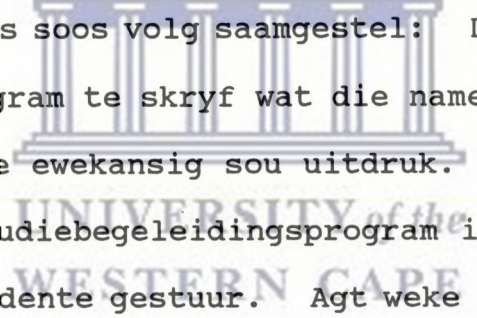


'n Voortoets-natoets kontrole groep ontwerp is gebruik. Hierdie ontwerp maak dit moontlik om sewe van die nege bronne van sekondêre variansie te kontroleer en verskaf ook 'n meting van die afhanklike veranderlike voor die toediening van die onafhanklike veranderlike. Dit maak ook kovariansie-ontleding moontlik indien die afhanklike veranderlike oorspronklik vir die twee groepe verskil.

4. Die Proefpersone

Die Eksperimentele groep is saamgestel na aanleiding van 'n uitnodiging gerig aan die totale studentebevolking by wyse van 'n advertensie in die universiteitsbulletin, asook die studenteradiodiens. Die advertensie het studente genooi om 'n

reeks werksinkels oor studievervaardighede by te woon. Hierdie werksinkels is aangebied gedurende die maande Februarie en Maart 1991 en het uiteindelik uit 8 groepe bestaan (met 'n minimum van 8 studente en 'n maksimum van 15 studente per groep). Die werksinkels is oor 'n tydperk van agt weke aangebied. Die tydsduur van 'n sessie was een en 'n halwe uur. Bykans 15 studente het nie die kursus voltooi nie. Vanweë onvolledige vraelyste en 'n lae opkoms by die laaste sessie (Evaluering) toe die natoets afgelê is, kon slegs 49 studente se vraelyste gebruik word vir die eksperimentele groep (uit 'n potensiële 84).



Die **Kontrolegroep** is soos volg saamgestel: Die rekenaarafdeling is gevra om 'n program te skryf wat die name en adresse van 300 ingeskrewe studente ewekansig sou uitdruk. Een week voor die aanvang van die studiebegeleidingsprogram is die vraelyste per pos aan hierdie studente gestuur. Agt weke later (een week voor die terminering van die studiebegeleidingsprogram) is die vraelyste weer aan die studente gestuur met duidelike instruksies wat natoetsing en die noodsaaklikheid van hierdie tweede vraelys verduidelik het. Uit die totaal van 300 is 64 volledige vraelyste (voor- en natoets) ontvang. Slegs 61 vraelyste is egter in die studie gebruik omrede drie vraelyste onvolledige of teenstrydige inligting bevat het.

'n Totaal van 110 studente het dus aan die ondersoek deelgeneem

waarvan 49 deel uitmaak het van die eksperimentele groep en 61 die kontrolegroep.

Tabel 7.1: Die verdeling van die proefpersone in die eksperimentele- en kontrolegroepe.

GROEP	N	%
Eksperimenteel	49	44.5
Kontrole	61	55.5
TOTAAL	110	100.0

Soos reeds aangetoon, dui die navorsingsliteratuur op beduidende korrelasies tussen lokus van kontrole en veranderlikes soos akademiese prestasie, geslag, politieke betrokkenheid, ras en sosio-ekonomiese status. Ter wille van onderlinge vergelykings tussen hierdie studie se bevindinge en die van die ander, hoofsaaklik Westerse, studies, is die samehang tussen hierdie veranderlikes en die lokus van kontrole oriëntasie ondersoek. Die besonderhede van die proefpersone met betrekking tot hierdie veranderlikes word vervolgens verstrek:

(i) Geslag

Verskeie studies (aangehaal in Hoofstuk III) dui 'n verband aan tussen die lokus van kontrole oriëntasie van die persoon en geslag. Hierdie bevinding is dan ook in hierdie studie ondersoek.

Sekere navorsers (Chandler & Dugovics, 1977; Mwamwenda & Mwamwenda, 1986; Nowicki & Walker, 1973) voer aan dat sosialisering, kulturele norme en die veranderlike van "sosiale aanvaarbaarheid" die verskille tussen mans en vrouens se lokus van kontrole oriëntasie kan verklaar. In Suid-Afrika waar daar 'n groter tradisionele gemeenskap is as in ander meer geïndustrialiseerde gemeenskappe, behoort hierdie verskille duideliker na vore te kom.

Ten opsigte van geslag was die groepe verdeel soos dit uit Tabel 7.2 blyk.

Tabel 7.2 Die geslagsverdeling van die proefpersone

Geslag	N	%
Manlik	62	56.4
Vroulik	45	40.9
Onbekend	3	02.7
Totaal	110	100.0

(ii) Plattelandse vs. Stedelike studente

Die navorsingsliteratuur weerspieël 'n leemte aan empiriese data in hierdie verband. Die tendens onder sommige navorsers was klaarblyklik om die persoon se plattelandse herkoms met 'n laer

sosio-ekonomiese status gelyk te stel. Hierdie werkswyse is egter verwarrend, veral in Suid-Afrika waar 'n groot aantal plattelandse studente juis die kinders is van onderwysers en ander professionele persone wat dit kan bekostig om hul kinders na 'n universiteit te stuur.

Soos blyk uit Tabel 7.3 het 63,6 % van die proefpersone vanuit 'n stedelike woonbuurt gekom teenoor 33,66 % wat uit 'n plattelandse area kom.

Tabel 7.3: Geografiese herkoms van die proefpersone

Geografiese Herkoms	N	%
Stedelik	70	63.6
Plattelands	37	33.6
Onbekend	3	02.7
Totaal	110	100.0

(iii) Ouderdom

Verskeie studies, aangehaal in Hoofstuk III, het wel 'n verband aangedui tussen ouderdom en lokus van kontrole tellings.

Die onderwyssistiem in S.A. word gekenmerk deur verskillende onderwysdepartemente vir die verskillende bevolkingsgroepe. Die

Departement van Onderwys en Opleiding (swart studente) en , in 'n mindere mate, die Departement van Onderwys en Kultuur ("Gekleurde" studente) gaan gebuk onder drastiese knelpunte sowel as politieke onrus en -geweld. 'n Patroon word derhalwe opgemerk waar die studente wat vanuit die Departement van Onderwys en Opleiding kom, later matrikuleer en aan 'n tersiëre inrigting registreer as wat die geval is met studente wat vanuit die Departement van Onderwys en Kultuur kom. Hiermee saam moet daar ook rekening gehou word met die feit dat die U.W.K. se studentekorps hoofsaaklik eerste generasie-studente vanuit die werkersklas is (Nicholas, 1988). In baie gevalle gaan studente ook eers werk alvorens hulle kan bekostig om aan die universiteit te studeer.



Ten opsigte van die ouderdomsverspreiding is die volgende patroon opgemerk (Sien Tabel 7.4).

Tabel 7.4: Ouderdomsverspreiding van die proefpersone

OUERDOM	N	%
16 tot 19 jaar	40	36.4
20 tot 24 jaar	48	43.6
25 tot 29 jaar	17	15.5
30 tot 34 jaar	0	0
35 tot 39 jaar	02	01.8
40 jaar +	02	01.8
Onbekend	01	0.90
Totaal	110	100.0

(iv) Sosio-ekonomiese status

'n Verskeidenheid studies het indringend gekyk na die verband tussen sosio-ekonomiese status en lokus van kontrole. Sommige van hierdie studies is in hoofstuk III aangehaal. Velerlei outeurs het, na aanleiding van hul navorsingsbevindinge, tot die slotsom gekom dat persone vanuit die laer sosio-ekonomiese groepe 'n eksterne gerigtheid toon. 'n Ander tendens is egter ook bespeur waar sekere outeurs rasgroep en sosio-ekonomiese groep gekombineer het. Alhoewel dit wel so is dat swartes in Suid-Afrika tradisioneel 'n lae sosio-ekonomiese status beklee, is so 'n afleiding nie noodwendig vandag geldig nie. Die bestaan van middel- en hoë inkomste-swartes maak dit nie moontlik om ras- en sosio-ekonomiese groep gelyk te stel nie.




Twee metodes om sosio-ekonomiese status vas te stel is ondersoek, te wete die Warner-Meeker-Eells skaal (Warner, Meeker & Eells, 1949) en die Hollingshead Twee-faktor Indeks van sosiale status (Hollingshead & Redlich, 1957). Warner et al. (1949) gebruik vier faktore om 'n telling te verkry wat as die indeks van statuskenmerke ("Index of Status Characteristics") bekend staan. Hierdie telling word geïnterpreteer ten opsigte van vyf sosiale klasse. Die vier faktore wat Warner et al. (1949) gebruik is beroep, bron van inkomste, behuising en woonbuurt. Daar is teen die gebruik van hierdie skaal besluit omrede daar bedenkinge was ten opsigte van die bereidwilligheid van studente om hul

ouers se inkomste bekend te maak, veral in die lig daarvan dat hulle kon redeneer dat dit hul beursaansoeke sou beïnvloed en hulle grootliks of heeltemal afhanklik is van beurse om te studeer. Voorts sou dit in bykans al die gevalle waarskynlik onbetroubare inligting wees want daar word gevra vir die broodwinner se inkomste en die studente sou hul maar op raaiwerk moes beroep of bloot op die woord van die broodwinner. Die swart student aan die U.W.K. kom voorts oorwegend uit gesalarieerde werkersklasgesinne of, in sommige gevalle, uit gesalarieerde middelklasgesinne wat nie veel opsies laat vir die toekenning van die opsie-moontlikhede wat Warner voorstel met betrekking tot sy indeling van "Bron van Inkomste" nie (Erfgeld, Rente op beleggings, Professionele fooie, en so meer) nie. Hierdie indeling spreek duidelik van 'n Westerse, middelklasgerigtheid. Die faktor van woonbuurt is ook nie aanvaarbaar nie omrede swart woonbuurte selde 'n ekonomiese stratifikasie toon soos wat die geval in die wit woonbuurte en in die Westerse wêreld is nie.

Dit is veral in die lig van die bogenoemde probleme dat Hollingshead (Hollingshead & Redlich, 1957) 'n skaal ontwikkel het wat makliker administreer kan word en wat "beroep" en "opvoedingspeil" gebruik om 'n indeks saam te stel waarvolgens sosiale klas bereken word.

Die klassifikasiesisteen van Riordan (1978) wat gebaseer is op die Suid-Afrikaanse Bevolkingssensus (1970) se indeling is uiteindelik gebruik in die studie omdat dit meer relevant blyk te wees ten opsigte van die Suid-Afrikaanse realiteit. Voorts is dit ook alreeds empiries in Suid-Afrika beproef (Riordan, 1978). Volgens hierdie skaal word die persoon se beroep en opvoedingspeil gebruik (soortgelyk aan die van Hollingshead) om 'n klasse-indeks te verkry. Die broodwinner se beroep word dus soos volg geklassifiseer (Tabel 7.5) en sy/haar opvoedingspeil soos aangedui in Tabel 7.6.

TABEL 7.5: Klassifikasie van die broodwinner se beroep



<u>Beroepsklassifikasie</u>	<u>Telling</u>
Hoë vlak professionele, uitvoerende, administratiewe en tegniese beroepe	10
Middelvlak professionele, administratiewe en bestuursberoepe	8
Onafhanklike besigheid	7
Laer administratiewe, tegniese en klerikaal met beperkte administratiewe en oorsienersverantwoordelikhede	6
Geskoolde werkers met ambagskwalifikasies	5
Roetine klerikale en administratiewe werkers, diens en verkoopswerkers	4
Semi-geskoolde hande-arbeid en vervaardiging	3
Ongeskoolde hande-arbeid en vervaardiging	2
Nie ekonomies aktief of produktief nie.	1
Geen Respons/onbekend	9

Vanweë die feit dat die gerekenariseerde program aan die U.W.K. so geprogrammeer is om die kode 9 as "geen respons" of "onbekend" te interpreteer, is Riordan (1978) se klassifikasie ietwat gewysig sodat "Hoë vlak professionele, uitvoerende, administratiewe en tegniese beroepe", 'n kode 10 ontvang.

TABEL 7.6: Klassifikasie van die broodwinner se opvoedingspeil

<u>Broodwinner se opvoedingspeil</u>	<u>Telling</u>
Universiteitsopleiding	7
Post-Matriek opleiding (nie Universiteit nie)	6
Matriek	5
Vakmansskap	4
Junior Sertifikaat	3
Primêre skool	2
Geen Skoling	1
Geen Respons	9

Ten einde 'n sosio-ekonomiese indeks te verkry, word die klassifikasiepunt vir die broodwinner se beroep (Tabel 7.5) en die broodwinner se opvoedingspeil (Tabel 7.6) saamgevoeg om 'n saamgestelde indekspunt te verkry (Riordan, 1978). Die totale telling van die broodwinner se beroep en opvoedingspeil dien as die sosio-ekonomiese indeks. Die volgende grense word arbitrêr gestel om lae-, middel- en hoe sosio-ekonomiese statusgroepe

te onderskei.

<u>LAAG:</u>	2	3	4	5	6	
<u>MIDDEL:</u>	7	8	9	10		
<u>HOOG:</u>	11	12	13	14	15	16

Die samestelling van studente met betrekking tot daardie komponente wat gebruik is as indikator van sosio-ekonomiese status, te wete opvoedkundige vlak van die broodwinner en klassifikasie van die broodwinner se beroep word vervolgens gerapporteer (Tabelle 7.7 en 7.8) waarna die saamgestelde sosio-ekonomiese indeks (Tabel 7.9) aangedui word.

Tabel 7.7: Verspreiding van die opvoedkundige vlak van die broodwinner

Opvoedkundige Vlak	N	%
Primêre skool	30	27.3
Junior Sertifikaat	31	28.3
Matriekopleiding	12	10.9
Post Matriek (nie Univ. nie)	21	19.1
Universiteitsopl.	08	07.3
Onbekend	08	07.3
Totaal	110	100.0

Tabel 7.8: Die broodwinner se beroepsverspreiding

Klassifikasie van die broodwinner se beroep	N	%
Nie ekonomies aktief nie	07	06.4
Ongeskoolde hande-arbeid	20	18.2
Semi-geskoolde hande arbeid	11	10.0
Roetine - klerikaal	14	12.7
Geskoolde ambag	05	04.5
Laer administratief / Tegnies	13	11.8
Onafhanklike besigheid	06	05.5
Professioneel	27	24.5
Onbekend	07	06.4
Totaal	110	100.0

Tabel 7.9: Die sosio-ekonomiese indeksverspreiding van die broodwinner

Sosio-ekonomiese status	N	%
Laag	37	33.6
Middel	22	20.0
Hoog	37	33.6
Onbekend	14	12.7
Totaal	110	100.0

(v) STUDIERIGTING

Verskeie studente het aangedui dat 'n studieleidingsprogram kursusspesifiek moet wees en dat studente vanuit die onderskeie fakulteite (bv. Fakulteite van Natuurwetenskappe en Lettere en Wysbegeerte) se kursuswerk so uiteenlopend verskil, dat studieprogramme afsonderlik aangebied behoort te word. Sekere

outeurs bepleit dan ook 'n kursusspesifieke studieleidingsprogram en voer aan dat dit meer ruimte laat vir die ontwikkeling van studievaardighede as die voorbeelde ter toeligting asook die studiegroep die student se akademiese leefwêreld reflekteer. Alhoewel hierdie werkswyse nie gevolg is nie, is dit interessant geag om te let op die verspreiding van lokus van kontrole-tellings oor die onderskeie fakulteite heen.

Die studente is soos volg oor die onderskeie fakulteite versprei (Sien Tabel 7.10).

Tabel 7.10: Fakulteitsverspreiding van die proefpersone

Fakulteit	N	%
Gemeenskaps & Gesond.Wet.	15	13.6
Lettere	23	20.9
Ekonomie & Bestuurswet.	12	10.9
Natuurwetenskap	14	12.7
Teologie	02	01.8
Regte	22	20.0
Opvoedkunde	12	10.9
Onbekend	10	09.1
Totaal	110	100.0

(vi) Taalgroep

Vanweë die sensitiwiteit rondom etnisiteitskategorieë en die politieke standpunt van nie-rassigheid wat die U.W.K. (sowel as

die outeur) nastreef, asook die verwagting dat studente rasidentifisering sou bevraagteken is daar besluit om hierdie kategorie weg te laat. Alhoewel die universiteit se aansoekvorms vra na "ras" en dit baie duidelik gestel word dat sodanige inligting slegs vir statistiese doeleindes gebruik sou word, het nagenoeg 500 studente geweier om hierdie kategorie in te vul en talle ander het negatiewe kommentaar hierop gelewer (aldus inligting verkry van die universiteit se registrasiebeampte). Afleidings ten opsigte van etnisiteit sou liefs gemaak kon word na aanleiding van "taalgroep". Die feit dat die U.W.K. so 'n klein groepie ingeskrewe blanke studente het, het daartoe bygedra dat geen studente van die groep in die studie verteenwoordig was nie. Verskeie studies is in Hoofstuk III aangehaal wat die verwantskap tussen ras/etnisiteit en lokus van kontrole nagevors het. Daar is dus gereken dat dit interessant sou wees om die invloed van hierdie veranderlike na te speur op 'n groep studente wat almal in 'n meerdere of mindere mate gebuk gegaan het onder die las van politieke verdrukking. Die invloed van hierdie veranderlike sal dus onder die opskrif van "huistaal", eerder as ras bespreek word (Sien Tabel 7.11).

Tabel 7.11: Taalverspreiding van die proefpersone

Taalverspreiding	N	%
Afrikaans	49	44.5
Engels	27	24.5
Afrika - Taal	33	30.0
Tweetalig (Afr & Eng)	1	0.09
Totaal	110	100.0

vii) Politieke betrokkenheid, organisatoriese affiliasie en organisatoriese betrokkenheid.

Sommige outeurs soos byvoorbeeld Levenson (1974) voer aan dat daardie persone wat glo dat gebeure deur kans of toeval bepaal word, nie so geredelik betrokke raak by die politiek nie. Hierdie studie het dan ook hierdie aspek ondersoek en ook die veranderlikes van organisatoriese affiliasie en organisatoriese betrokkenheid ingesluit. Die mate waartoe die studente hulself as polities betrokke gesien het, aan 'n organisasie met 'n politieke agenda behoort het, en die mate waartoe hulle in sodanige organisasies betrokke was, word in Tabelle 7.12, 7.13 en 7.14 aangedui.

Tabel 7.12: Verspreiding van proefpersone ten opsigte van politieke betrokkenheid.

Politieke Betrokkenheid	N	%
Nie betrokke nie	12	10.9
Neutraal	48	43.6
Betrokke	43	39.1
Baie betrokke	07	06.4
Totaal	110	100.0

Tabel 7.13: Verspreiding van die proefpersone ten opsigte van organisatoriese affiliasie

Organisatoriese Affiliasie	N	%
Ja	69	62.7
Nee	41	37.3
Totaal	110	100.0

Tabel 7.14: Verspreiding van die proefpersone ten opsigte van organisatoriese betrokkenheid

Organisatoriese Betrokkenheid	N	%
Geleentheidslid	08	07.3
Lid	11	10.0
Aktiewe Lid	11	10.0
Uitvoerende Amptenaar	09	08.2
Nie Betrokke	71	64.5
Totaal	110	100.0

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

(viii) **Akademiese Prestasie**

'n Verskeidenheid studies kan aangehaal word wat 'n verwantskap tussen lokus van kontroletellings en akademiese prestasie aantoon (Sien hoofstuk III). Sekere outeurs, andersyds (soos in Hoostuk III aangetoon), vind weer geen korrelasie nie. Studente se akademiese prestasie is in die volgende groepe (Tabelle 7.15 en 7.16) ingedeel en prestasietellings dienooreenkomstig aangedui. Omdat eerstejaarstudente oor geen vorige universiteitsuitslae beskik nie vanweë die feit dat hulle maar so pas met hul

universiteitsloopbaan begin het, is hul matriekuitslae gebruik. Daar is egter 'n onderskeid ten opsigte van die simbool-indeling waar dit universiteite en skole aangaan. Kennis is hiervan geneem toe die simboolindeling gemaak was. Tabelle 7.15 en 7.16 dui die wyse aan waarop studente se matrikulاسie-simbole in prestasietellings omgeskakel is.

TABEL 7.15 Omsettingstabel van matrikulاسie-uitslae na prestasietelling.

<u>Simbool / Persentasie</u>	<u>Telling</u>
A Simbool / 80 % plus	6
B Simbool / 70 % tot 79 %	5
C Simbool / 60 % tot 69 %	4
D Simbool / 50 % tot 59 %	3
E Simbool / 40 % tot 49 %	2
F Simbool / 33 % tot 39 %	1



TABEL 7.16 Omsettingstabel van universiteitsuitslae na prestasietelling.

<u>Sinbool / Persentasie</u>	<u>Telling</u>
A Simbool / 75 % plus	6
B Simbool / 70 % tot 74 %	5
C Simbool / 60 % tot 69 %	4
D Simbool / 50 % tot 59 %	3
E Simbool / 40 % tot 49 %	2
F Simbool / 33 % tot 39 %	1

Die studente se gemiddelde tellings is gebruik om 'n akademiese prestasie indeks te verkry wat dan volgens die volgende indeling geklassifiseer is:

Tabel 7.17: Indeling van prestasie-indeks

HOOG : TELLINGS VAN 5 - 6
 GEMIDDELD : TELLINGS VAN 3 - 4
 LAAG : TELLINGS VAN 1 - 2

Die gemiddelde akademiese prestasievlakke van die studente reflekteer soos volg (Tabel 7.18).

Tabel 7.18: Verspreiding van die proefpersone se akademiese prestasievlakke

Simbool	N	%
E Simbool	23	20.9
D Simbool	44	40.0
C Simbool	20	26.4
B Simbool	06	05.5
Onbekend	08	07.3
Totaal	110	100.0

(ix) Studiejaar (Senior vs. Junior Studente)

Alhoewel dit nie moontlik is om te aanvaar dat senior (ten opsigte van jaar van studie) studente noodwendig ouer is as junior studente nie, mag dit moontlik so wees dat langer blootstelling aan 'n akademiese milieu, waar dit van die persoon verwag word om grootliks eie inisiatief te gebruik en op homself

aangewese te wees, 'n invloed op lokus van kontrole mag uitoefen.

Drie groepe is onderskei, naamlik:

- i) Voorgraads junior (dit wil sê eerstejaarstudente)
- ii) Voorgraads senior (tweede-, derde-, en in sommige gevalle vierdejaarstudente)
- iii) Nagraadse studente

Die verspreiding van junior teenoor senior studente word vervolgens gerapporteer (Tabel 7.19).

Tabel 7.19: Verspreiding van die proefpersone ten opsigte van akademiese studiejaar

STUDIEJAAR	N	%
Voorgraads (Jnr)	64	58.2
Voorgraads (Snr)	36	32.7
Nagraads	10	09.1
Totaal	110	100.0

3. MEETINSTRUMENT

Collins (1974) se aanpassing van die Interne-Eksterne (I-E) lokus van kontrole-skaal van Rotter (1966) is in die studie gebruik.

Die formaat van Rotter (1966) se lokus van kontrole-skaal beslaan

29 geforseerde-keuse-items, waarvan 6 vuller-items is en nie in aanmerking gebring word by die toekenning van 'n telling nie. Interne betroubaarheid wissel tussen 0.65 en 0.79 en toets-hertoets betroubaarheid wissel tussen 0.49 en 0.83 (Rotter, 1966). Die skaal se betroubaarheid en geldigheid word bevestig deur die navorsing van Joe (1971). Dit is ook die skaal wat die algemeenste gebruik word in navorsing van lokus van kontrole (Prociuk & Lussier, 1975; Munro, 1979).

Die geforseerde-keuse formaat van die skaal is later deur Collins (1974) gewysig tot 46 Likert-tipe items. Collins (1974) vind dat beide vorms empiries vergelykbaar is. Beide Riordan (1978) en De Jager (1987) het die Collins aanpassing van die skaal hier ter plaatse gebruik en tot die slotsom gekom dat hierdie skaal inderdaad gebruik kan word in die meting van Suid-Afrikaanse populasies.

Riordan (1978) het die oorspronklike skaal, met die hulp van kundiges, in Afrikaans vertaal. Hierdie vertaling is ook deur De Jager (1987) gebruik.

Die huidige navorser het besware gehad teen die bewoording van sekere items, en het sekere wysigings aangebring. Hy het ook die vraelys aan 'n kollega en taalkundige voorgelê wat verdere

wysigings aanbeveel het. Hierdie wysigings het dit ten doel gehad om:

- i) die skaal grammatikaal te verbeter,
- ii) seksistiese verwysings na "hy", "hom" of "man" uit te skakel,
- iii) woorde met negatiewe politieke konnotasies te elimineer.

Derhalwe is die volgende wysigings aangebring:

Item 1, "Daar is werklik nie so iets soos 'die toeval' nie", is gewysig om soos volg te lees:

"Daar is werklik nie so iets soos gelukkige toeval nie."

Item 2, "Op die lang duur word die slegte dinge wat met ons gebeur, deur die goeies uitgebalanseer.", is gewysig om soos volg te lees:

"Op die lang duur word die slegte dinge wat met ons gebeur, deur die goeies gebalanseer."

Item 4, "Op die lang duur is burgers verantwoordelik vir slegte regering op 'n nasionale sowel as op 'n plaaslike vlak", is gewysig om soos volg te lees:

"Op die lange duur is mense verantwoordelik vir slegte regering op 'n nasionale sowel as op 'n plaaslike vlak."

Item 5, "Baie van die ongelukkige dinge in mense se lewens kan gedeeltelik toegeskryf word aan ongelukkige toeval wat hulle tref", is gewysig om soos volg te lees:

"Baie van die ongelukkige dinge in mense se lewens kan gedeeltelik toegeskryf word aan ongelukkige toeval."

Item 7, "Eksamenvrae neig dikwels om so min verband te hou met die kursuswerk dat studie eintlik nutteloos is", is gewysig om soos volg te lees:

"Eksamenvrae neig dikwels om so min verband te toon met die kursuswerk dat studie eintlik nutteloos is".

Item 11, "Sover dit wêreldsake betref, is die meeste van ons slagoffers van magte wat ons nóg verstaan nóg kan beheer", is gewysig om soos volg te lees:

"Sover dit wêreldsake aangaan, is die meeste van ons slagoffers van magte wat ons nóg verstaan, nóg kan beheer."

Item 13, "Daar sal altyd oorloë wees, dit maak nie saak hoe hard mense dit probeer voorkom nie", is gewysig om soos volg te lees:

"Daar sal altyd oorloë wees, ongeag van hoe hard mense dit probeer voorkom."

Item 17, "Die wêreld word beheer deur 'n klompie mense wat die mag het en daar is min wat die gewone man daaraan kan doen", is gewysig om soos volg te lees:

"Die wêreld word beheer deur 'n klompie mense wat die mag het en daar is min wat die gewone persoon daaraan kan doen."

Item 18, "Vir 'n goed-voorbereide student is daar selde of ooit so iets as 'n onregverdige toets", is gewysig om soos volg te lees:

"Vir 'n goed voorbereide student is daar selde of ooit so iets soos 'n onregverdige toets."

Item 21, "Mense kan moeilik veel beheer uitoefen oor die dinge wat politici wat aan bewind is, doen"; is gewysig om soos volg te lees:

"Mense kan moeilik 'n redelike mate van beheer uitoefen oor die dinge wat die politici, wat aan bewind is, doen."

Item 24, "Wie baas word, hang dikwels af van wie gelukkig genoeg was om eerste op die regte plek te wees", is gewysig om soos volg te lees:

"Wie in beheer kom, hang dikwels af van wie gelukkig genoeg was om eerste op die regte plek te wees."

Item 29, "Om 'n regte betrekking te kry, hang hoofsaaklik af of jy op die regte tyd op die regte plek is", is gewysig om soos volg te lees:

"Om 'n goeie betrekking te kry, hang hoofsaaklik daarvan af of jy op die regte tyd op die regte plek is."

Item 33, "Ongelukkig bly 'n persoon se waarde dikwels sonder erkenning, al probeer hy ook hoe hard", is gewysig om soos volg te lees:

"Ongelukkig bly 'n persoon se waarde dikwels sonder erkenning, al probeer hy/sy ook hoe hard."

Item 35, "Die meeste mense besef nie tot watter mate hulle lewens beheer word deur dinge wat per ongeluk plaasvind nie", is gewysig om soos volg te lees:

"Die meeste mense besef nie in watter mate hulle lewens beheer word deur dinge wat per ongeluk plaasvind nie."

Item 37, "Om op die toeval staat te maak, het nog nooit vir my so goed uitgewerk as om op 'n bepaalde gedragslyn te besluit nie", is gewysig om soos volg te lees:

"Om op die toeval staat te maak, het nog nooit vir my so goed uitgewerk as om op 'n bepaalde wyse van optrede te besluit nie."

Item 39, "Bekwame mense wat nie leiers word nie, het nie hulle geleenthede benut nie", is gewysig om soos volg te lees:

"Bekwame mense wat nie leiers word nie, het nie hulle geleenthede/kanse benut nie."

Item 40, "Die meeste leerlinge besef nie tot watter mate hulle punte deur toevallige gebeure beïnvloed word nie", is gewysig om soos volg te lees:

"Die meeste leerlinge besef nie in watter mate hulle punte deur toevallige gebeure beïnvloed word nie".

De Jager (1987), gebruik "ordinary man" in die Engelse weergawe in plaas van die Amerikaanse "little guy". Daar is besluit om "little guy" ook in hierdie studie te vervang, maar wel met die frase "ordinary person".

4. PROSEDURE

Waar dit die **kontrolegroep** aangaan, het die proefpersone die vraelys self ingevul (soos vroeër vermeld). Die rekenaarafdeling van die U.W.K. het 'n ewekansige adreslys aan die outeur voorsien. Uit 'n totaal van 300 vraelyste wat aan hierdie groep gestuur is, is 64 volledige vraelyste ontvang

(voor- en nameting). Uiteindelik kon 61 vraelyste gebruik word vanweë drie vraelyste wat onvolledige inligting bevat het. Die proefpersone is gevra om die vraelyste voor 'n spesifieke sperdatum by die Sentrum vir Studentevoorigting te besorg.

Met betrekking tot die **eksperimentele groepe** het die outeur die administrasie van die vraelys self behartig. Die vraelyste is aan die einde van die eerste (voormeting) en laaste (nameting) sessies afgeneem. Die outeur het die studente se toestemming gevra om die vraelys af te lê. Geen wesenlike probleme is ondervind nie.



Die responskeuses is gekodeer en direk op die hoofraamrekenaar ingepon. Die SPSS-program ("Statistical Package for the Social Sciences") is gebruik om die statistiese bewerkings te doen.

4. LOODSONDERSOEK

'n **Loodsondersoek** is gedurende Februarie 1991 op 'n groep van 47 eerstejaarstudente uit verskeie fakulteite wat deelgeneem het aan die oriënteringsprogram van die universiteit uitgevoer. Hierdie ondersoek is uitgevoer ten einde potensiële probleme rondom die afneem van die toets voor die empiriese ondersoek uit te skakel

of te beperk.

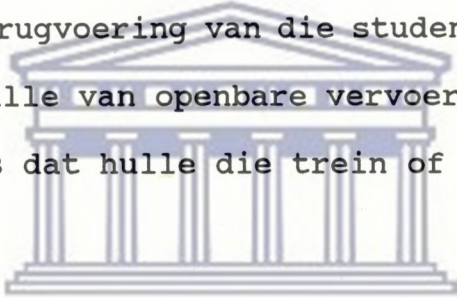
Geen wesenlike probleme is geïdentifiseer nie. Die volgende areas het egter aandag geveerg:

i) Aanvanklik is studente gevra om hul name op die vraelyste aan te dui. Terugvoering van die eerstejaargestudente het aangedui dat daar onsekerheid was met betrekking tot die vertroulikheid van die gegewens en die rede vir die meting (dit ten spyte van duidelike instruksies dat die gegewens as vertroulik beskou sou word en vir navorsingsdoeleindes gebruik sou word). Hierdie reaksie was te verwagte gegee die feit dat hierdie studente maar so pas geregistreer het en skaars twee weke op kampus was. Hulle moes dus heel waarskynlik nog baie onseker en verward gewees het.

Omdat die toetsing twee afdelings beslaan (Afdeling A - Biografiese besonderhede en Afdeling B - Interne-Eksterne lokus van kontrole skaal), asook die feit dat voor- en natoetsing noodsaaklik was, was dit belangrik om 'n manier te bewerkstellig waarop 'n persoon se response op beide afdelings gekorreleer kon word sonder dat data verlore gaan.

ii) In die loodsondersoek het proefpersone die afsonderlike antwoordblad verwyder ten einde die responskeuses met meer gemak op die blad aan te dui. Alhoewel dit toetsafneming vir die studente vergemaklik het, het dit administratiewe probleme teweeggebring. Die risiko dat die afsonderlike antwoordblaaie verlore sou gaan of verkeerdelik gepas sou word was soveel groter.

iii) Die loodsondersoek is in die namiddag uitgevoer en 'n sekere mate van rusteloosheid is onder sekere studente opgemerk. Terugvoering van die studente het aangetoon dat sommige van hulle van openbare vervoer gebruik maak en dat hulle bang was dat hulle die trein of bus sou verpas.



Hierdie probleme is soos volg oorbrug. In die empiriese studie is proefpersone gevra om 'n skuilnaam op beide die antwoordblaaie te skryf. By die natoetsing moes hulle dit weer aandui. 'n "Veiligheidsmaatreël" is egter ook ingebou ten einde voorsiening te maak vir die moontlikheid dat sommige studente óf hul skuilnaam sou vergeet óf sou nalaat om dit aan te dui óf dat twee of meer studente dieselfde skuilnaam sou gebruik. Hierdie maatreël was die proefpersone se studentenummers. Hulle is ingelig dat die studentenommer slegs gebruik sou word vir administratiewe kontroledoeleindes en dat dit geen ander doel sou dien nie.

Daar is ook besluit dat die eintlike ondersoek in die oggend sou plaasvind ten einde steurings soos in (ii) hierbo genoem te vermy en om 'n moontlike laissez-faire houding ten opsigte van die beantwoording van die vraelys hok te slaan. Voorts sou die indeling van studente binne vasgestelde studiegroepe ook hierdie probleem aanspreek.

Daar is ook besluit om baie duidelik te meld dat die antwoordblad nie verwyder mag word nie en dat die proefpersone moes verseker dat hulle inderdaad die regte antwoord langs die korrekte nommer aangedui het. Die toetsafnemer sou ook deur die studente beweeg tydens die afneem van die vraelys en toesien dat die antoordblaai nie verwyder word nie.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die resultate word vervolgens gerapporteer.

HOOFSTUK VIII**RESULTATE**

Na aanleiding van resultate verkry op Collins (1974) se aanpassing van Rotter (1966) se lokus van kontrole-skaal, is die proefpersone onderskeidelik in eksterne- en interne groepe verdeel. Hierdie verspreiding, beide voor- en natoets resultate, word hieronder aangedui.

Tabel 8.1: Die verspreiding van interne- en eksterne proefpersone

Lokus van Kontrole	N		%	
	Voor	Na	Voor	Na
Intern	78	83	70.9	75.5
Ekstern	32	27	29.1	24.5
Totaal	110	110	100	100

Daar moet in gedagte gehou word dat die lokus van kontrole-skaal in 'n eksterne rigting beoordeel word. Die maksimum telling wat 'n persoon kan behaal is 46 (mees ekstern) en die minimum is 0 (mees intern). 'n Hoë telling dui dus op 'n relatief hoë mate van ekternaliteit. 'n I-E -skaaltelling van 23 word beskou as die afsnypunt tussen ekternaliteit en internaliteit. Dit is duidelik dat 'n groot persentasie studente 'n interne-

gerigtheid toon. Hierdie resultate strook met die van twee ander studies aan die universiteit van Wes-Kaapland (Brown, 1991, ongepubliseerd; Pretorius, 1990, ongepubliseerd).

Die resultate met betrekking tot die toetsing van die onderskeie hipoteses word vervolgens bespreek. Slegs die resultate wat betrekking het op die voortoetstellings word verskaf behalwe in gevalle waar die voor- en natoetsmetings se beduidendheid van mekaar verskil.

Hipotese I

Daar is geen verskil in die lokus van kontroletellings van daardie studente wat 'n studiebegeleidingsprogram ondergaan het en daardie studente wat nie 'n studiebegeleidingsprogram ondergaan het nie.

Hierdie hipotese is met behulp van t-toetse ondersoek. Die resultate word in Tabel 8.2 verstrekk.

Geen beduidende verskille is bevind ten opsigte van die eksperimentele- en die kontrole groepe nie. Alhoewel daar 'n oënskynlike beweging was in die rigting van internaliteit by die eksperimentele groep (X by voortoets = 20.20 en by natoets =

18.76) het die beweging ook in die kontrolegroep voorgekom (19.02 by voortoetsing en 18.77 by natoetsing) en is die verskille nie beduidend nie.

Tabel 8.2 Die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole-tellings van persone in die eksperimentele en kontrole groepe (t-toets).

VOORTOETS

Groep	N	X	SA	t	Beduidendheid
Eksperimenteel	49	20.20	5.75	1.15	-
Kontrole	61	19.02	5.07		

NATOETS

Groep	N	X	SA	t	Beduidendheid
Eksperimenteel	49	18.76	5.50	- .01	-
Kontrole	61	18.77	5.60		

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die nulhipotese van geen verskil kan dus nie verwerp word nie.

Hipotese II

Daar is geen verskil in die lokus van kontrole tellings van :

- a) mans- en damesstudente nie;
- b) mans- en damestudente wat verskillende tale besig nie.

Die resultate en ontleding van die tellings met behulp van 'n t-

toets ten opsigte van geslag word in Tabel 8.3 (a) aangedui.

Tabel 8.3 (a) Die beduidendheid van verskille in gemiddelde I-E - skaaltellings van manlike en vroulike proefpersone.

Geslag	N	X	SA	t	Beduidendheid
Manlik	62	19.16	5.13	-1.5	-
Vroulik	45	20.38	5.73		

Die natoetsmetings dui op geen beduidende verskille nie.

Alhoewel die gemiddelde tellings van die manlike subjekte laer was as die vroulike subjekte en skynbaar sekere studies sou valideer (Hoofstuk III), was die verskille tussen die tellings nie beduidend nie.



Die nulhipotese van geen verskil tussen die lokus van kontrole tellings van manlike en vroulike studente (die totale populasie) kan derhalwe nie verwerp word nie.

'n Verskil is egter wel gevind ten opsigte van die lokus van kontrole-tellings van manlike- en vroulike proefpersone wat 'n Afrika-taal besig . Sien Tabel 8.3 (b).

Tabel 8.3 (b) Die beduidendheid van verskille in gemiddelde I-E - skaaltellings van manlike en vroulike proefpersone wat 'n Afrika-taal besig

Geslag	N	X	SA	t	Beduidendheid
Manlik	21	17.00	4.04	-2.20	*
Vroulik	10	21.80	6.32		

* : $p < 0.05$

Die nulhipotese van geen verskil kan dus nie in die geval verwerp word nie

Hipotese III

Daar is geen verskil in die I-E lokus van kontrole-skaaltellings van plattelandse- en stedelike studente nie.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Hierdie hipotese is met behulp van 'n t-toets ondersoek (Sien Tabel 8.4).

Tabel 8.4 Die beduidendheid van verskille in gemiddelde I-E skaaltellings van plattelandse en stedelike studente

Oorsprong	N	X	SA	t	Beduidendheid
Stedelik	70	19.76	5.20	0.12	-
Plattelands	37	19.62	5.75		

Die byna identiese gemiddeldes en gevolglik ook die gebrek aan enige beduidende verskille val onmiddellik op.

Die nulhipotese van geen verskil tussen die I-E lokus van kontrole-skaaltellings van plattelandse en stedelike studente kan dus nie verwerp word nie.

Hipotese IV

Daar is geen verskil in die I-E lokus van kontrole-skaaltellings van proefpersone in verskillende ouderdomsgroepe nie.

Hierdie hipotese is met behulp van 'n variansie-ontleding ondersoek (Sien Tabel 8.5).

Tabel 8.5 Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in lokus van kontroletellings van proefpersone van verskillende ouderdomme.

Ouderdom	N	X	SA	F	Beduidendheid
16 tot 19 jaar	40	18.83	4.98		
20 tot 24 jaar	48	20.63	5.78		
25 tot 29 jaar	17	19.35	5.06	1.09	-
30 tot 34 jaar	0	0	0		
35 tot 39 jaar	2	15.00	2.00		
40 jaar plus	2	17.50	6.36		
Totaal	109	19.61	5.38		

Geen beduidende verskille is bespeur by die natoetsmeting nie. Die beduidendheid van die resultate is ook nie deur die lae getal proefpersone in die ouderdomsgroepe 35 tot 39 jaar en 40 jaar plus beïnvloed nie omrede 'n variansie-ontleding wat hierdie groepe uitgesluit het, ook op soortgelyke resultate as hierbo dui.

Hipotese V

Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-skaaltellings van proefpersone vanuit die hoër-, middel- en laer sosio-ekonomiese klasse nie.



Vir die toetsing van hierdie hipotese is die resultate met behulp van 'n variansie-ontleding ondersoek (Tabel 8.6).

Tabel 8.6 Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in die gemiddelde I-E-skaaltellings tydens die voormeting van die verskillende sosio-ekonomiese groeperings.

SES	N	X	SA	F	Beduidendheid
Hoër SES	37	19.65	4.23		
Middel SES	22	19.59	6.65	0.18	-
Laer SES	37	18.97	5.12		
TOTAAL	96	19.38	5.16		

Natoetsmeting dui ook op geen beduidende verskille nie.

Die gebrek aan 'n beduidende verband tussen die sosio-ekonomiese status en lokus van kontrole-tellings is opvallend in beide die voor- en natoetsresultate. Alhoewel 'n oorweldigende hoeveelheid navorsingstudies wel op 'n verband dui (Hoofstuk III), en aanvoer dat lae SES persone meer ekstern gerig is, bevestig die resultate van hierdie studie dit nie.

Aangesien daar geen beduidende verskille bespeur word nie, kan die nulhipotese van geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van hoë-, middel-, en lae sosio-ekonomiese status persone nie verwerp word nie.



Hipotese VI

Daar is geen verskil in die I-E lokus van kontrole-skaaltellings van studente in die onderskeie fakulteite nie: Gemeenskaps- en Gesondheidswetenskappe, Lettere en Wysbegeerte, Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe, Natuuretnskap, Teologie, Regte en Opvoedkunde.

Hierdie hipotese is getoets na aanleiding van variansie-ontleding.

Tabel 8.7 Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille in I-E - skaaltellings van persone vanuit verskillende fakulteite.

Fakulteit	N	X	SA	F	Beduidendheid
Gemeenskaps	15	20.93	4.06		
Lettere	23	19.43	5.77		
Ekon & Bestuur	12	18.00	4.39		
Natuurwetenskap	14	20.00	6.01	.94	-
Teologie	2	16.00	8.49		
Regte	22	18.41	6.12		
Opvoed.	12	21.50	3.37		
Totaal	100	19.52	5.31		

Die natoetsmeting dui ook op geen beduidende verskille nie.

Die nulhipotese van geen verskil tussen die lokus van kontrole tellings van studente uit die onderskeie fakulteite kan dus nie verwerp word nie.

Hipotese VII

Daar is geen verskil in die I-E lokus van kontrole-skaaltellings van Afrikaans-, Engels-, en Afrika taalsprekendes nie.

Hierdie hipotese is met behulp van eenrigting variansie-ontleding ondersoek (Sien Tabel 8.8)

Tabel 8.8 Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen verskillende huistaalsprekers


Huistaal	N	X	SA	F	Beduidendheid
Afrikaans	49	19.53	5.25		
Engels	27	21.19	5.66	1.84	-
Afrika-taal	33	18.42	5.15		
Tweetalig	1	13.00			
Totaal	110	19.55	5.39		

Die natoetsmeting, soos bostaande voortoetsontleding, reflekteer ook geen beduidende verskille ten opsigte van huistaal nie. Die beduidendheid van die resultate is ook nie deur die lae getal proefpersone in groep 4 ("Tweetalig") beïnvloed nie omrede 'n variansie-ontleding wat hierdie groep uitgesluit het, ook op soortgelyke resultate as hierbo dui.

Geen beduidende verskille word opgemerk ten opsigte van die lokus van kontroletellings van verskillende taalsprekers nie. Alle gemiddelde tellings dui op 'n interne gerigtheid.

Hipotese VIII

Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente wat verskillende grade van politieke betrokkenheid, organisatoriese affiliasie en organisatoriese betrokkenheid toon nie.



Hierdie hipotese is ook deur middel van variansie-ontleding ondersoek. Die resultate word in Tabele 8.9 (a), 8.9 (c), 8.9 (d) en 8.9 (e) verstrek. Die resultate van Scheffe se post hoc t-toets word in Tabel 8.9 (b) gerapporteer.

'n Beduidende verskil is wel opgemerk ten opsigte van die proefpersone se politieke betrokkenheid.

Tabel 8.9 (a) Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole-tellings en studente se politieke betrokkenheid (voormeting)

Politieke Betrokkenheid	N	X	SA	F	Beduidendheid
Nie betrokke nie	12	17.83	5.47		
Neutraal	48	21.33	5.38	3.44	p < .05
Betrokke	43	18.09	4.82		
Baie Betrokke	7	19.14	6.04		
Totaal	110	19.55	5.39		

Scheffe se Post hoc t-toets is vervolgens gedoen ten einde vas te stel watter groepe van mekaar verskil. Hierdie resultate word in Tabel 8.9 (b) gemeld.

Tabel 8.9 (b): Post hoc t-toets vir die beduidendheid van groepsverskille

Gemiddelde		Nie polities betrokke nie	Betrokke	Baie betrokke	Neutraal
17.83	Nie polities betrokke nie				
18.09	Betrokke				
19.14	Baie betrokke				
21.33	Neutraal		*		

p < 0.05

Dit blyk dat daardie studente wat 'n definitiewe standpunt

ingeneem het om polities betrokke te wees meer intern gerig is as daardie studente wat nie standpunt inneem nie en neutraal staan teenoor die politiek.

Die natoetsresultate, Tabel 8.9 (c), dui egter op geen beduidende verskille nie.

Tabel 8.9 (c) Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole-tellings en studente se politieke betrokkenheid (nameting)

Politieke Betrokkenheid	N	X	SA	F	Beduidendheid
Nie betrokke nie	12	17.92	6.19		
Neutraal	48	20.29	5.15	3.44	-
Betrokke	43	17.42	5.31		
Baie Betrokke	7	18.00	6.81		
Totaal	110	18.76	5.53		

Met betrekking tot organisatoriese affiliasie word geen beduidende verskille opgemerk nie. Dit blyk dus asof daar geen verskil is in die lokus van kontrole tussen studente wat aan 'n organisasie behoort en die wat nie aan sodanige organisasie behoort nie. Sien tabel 8.9 (d).

Tabel 8.9 (d) Die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole-tellings en organisatoriese affiliasie (t-toetse).

Affiliasie	N	X	SA	t	Beduidendheid
Ja	69	19.97	5.64	1.08	-
Nee	41	18.83	4.91		

Geen verskille word ook bevind met betrekking tot die natoetsmeting nie en die nulhipotese van geen verskil kan dus nie verwerp word nie.

Waar dit organisatoriese betrokkenheid aangaan word daar ook geen beduidende verskille opgemerk nie. Diegene wat 'n geleentheidslid, lid, aktiewe lid of uitvoerende amptenaar is verskil nie beduidend ten opsigte van hul persepsie van kontrole nie (Tabel 8.9 (e)). Hierdie waarneming geld vir beide voor- en natoetsing.

Tabel 8.9 (e) Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen die lokus van kontrole-tellings van studente wat verskillende grade van organisatoriese betrokkenheid toon.

ORGANISATORIESE BETROKKENHEID	N	X	SA	f	Beduidendheid
Geleentheidslid	8	20.50	4.81		
Lid	11	19.09	3.51	0.40	-
Aktiewe Lid	11	18.64	6.14		
Uitvoerende Amptenaar	9	17.89	5.30		
Totaal	39	18.97	4.91		

Daar is dus geen verskil ten opsigte van organisatoriese betrokkenheid en organisatoriese affiliasie nie, maar wel ten opsigte van politieke betrokkenheid. Die nulhipotese van geen verskil word dus in die geval verwerp.

Hipotese IX

Daar is geen verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente met verskillende vlakke van akademiese prestasie nie.

Hierdie hipotese is getoets met behulp van 'n eenrigting variansie-ontleding (Sien Tabel 8.10 (a)).

Die verkreeë resultate dui, beide ten opsigte van voor- en natoetsing, op 'n beduidende verband tussen lokus van kontrole en akademiese prestasie. Beide voor- en natoetsing dui op 'n patroon waarvolgens 'n eksterne geneigheid verband hou met hoër akademiese resultate. Hierdie bevinding is dan in teenstelling met 'n aantal studies (Hoofstuk III) wat die verband lê met 'n interne gerigtheid en 'n hoër akademiese simbool.

Tabel 8.10 (a) Eenrigting variansie-ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole tellings van studente op verskillende akademiese prestasievlakke.

Akademiese Simbool	N	X	SA	F	Beduidendheid
E - Simbool	23	19.48	5.61		
D - Simbool	44	18.27	4.79		
C - Simbool	29	22.14	5.37	3.37	*
B - Simbool	6	21.00	5.51		
Totaal	102	19.80	5.37		

* : $p < 0.05$

Scheffe se Post hoc t-toets is vervolgens gedoen ten einde vas

te stel watter groepe van mekaar verskil. Hierdie resultate word in Tabel 8.10 (b) gemeld.

Tabel 8.10(b): Post hoc t-toets vir die beduidendheid van groepsverskille

Gemiddelde		D-Simbool	E-Simbool	B-Simbool	C-Simbool
18.27	D-Simbool				
19.48	E-Simbool				
21.00	B-Simbool				
22.14	C-Simbool		*		

$p < 0.05$

Natoetsmeting dui ook op beduidende verskille ($p < 0.05$) en die post hoc t-toets dui op verskille tussen dieselfde groepe soos hierbo aangedui.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die Nulhipotese van geen verskil tussen lokus van kontrole en akademiese prestasie word dus verwerp.

Hipotese X

Daar is geen verskil in die I-E lokus van kontrole-skaaltellings van junior voorgraadse-, senior voorgraadse en nagraadse studente nie.

Hierdie hipotese is ondersoek met behulp van variansie-ontleding.
Sien Tabel 8.11 (a).

Tabel 8.11(a) Eenrigting variansie - ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole tellings en studentestatus (voormeting)

Status	N	X	SA	F	Beduidendheid
Voorgraads (Jnr)	64	18.98	5.17		
Voorgraads (Snr)	36	19.28	5.51	4.20	*
Nagraads	10	24.10	4.58		
Totaal	110	19.55	5.39		

* : $p < 0.05$

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Scheffe se post hoc t-toets is vervolgens gedoen ten einde vas te stel watter groepe van mekaar verskil. Hierdie resultate word in Tabel 8.11 (b) gemeld.

Tabel 8.11 (b): Scheffe se Post hoc t-toets

Gemiddelde		Groep 1 Voorgraads jnr	Groep 2 Voorgraads snr	Groep 3 Nagraads
18.98	Groep 1 Voorgraads jnr			
19.28	Groep 2 Voorgraads snr			
24.10	Groep 3 Nagraads	*	*	

$p < 0.05$

By die natoetsmeting word daar geen beduidende resultate opgemerk nie. Tabel 8.11 (c) dui hierdie resultaat aan.

Tabel 8.11(c) Eenrigtingvariensie - ontleding vir die beduidendheid van verskille tussen lokus van kontrole tellings en studentestatus (nameting)

Status	N	X	SA	F	Bed.
Voorgraads (Jnr)	64	18.23	5.30		
Voorgraads (Snr)	36	18.89	5.66	1.74	-
Nagraads	10	21.70	6.15		
Totaal	110	18.76	5.53		

'n Beduidende verskil ($p < 0.05$) word by die voortoetstellings opgemerk maar nie by die natoetstellings nie. Daar moet in gedagte gehou word dat al die tellings op 'n relatief hoë mate van interne geneigdheid dui (behalwe nagraadse studente se voortoetstellings) en dat verskille in 'n "interne of eksterne rigting" beskryf word sonder dat dit as ekstern geklassifiseer kan word.

Die nulhipotese van geen verskil word dus verwerp.

Die bespreking van die resultate word vervolgens in Hoofstuk IX gedoen.

HOOFSTUK IX

BESPREKING VAN DIE RESULTATE

Soos reeds genoem, het hierdie studie die volgende primêre doelstelling gehad:

- i) om 'n studiebegeleidingsprogram van die U.W.K. te evalueer ten opsigte van die invloed daarvan op die persoonlikheidskonstruk lokus van kontrole by die deelnemende proefpersone.

Sekondêre doelstellings was die volgende

- ii) om die samehang tussen die konstruk lokus van kontrole met die volgende veranderlikes te bepaal:
 - a) Geslag
 - b) Geografiese herkoms, naamlik plattelandse vs. stedelike studente
 - c) Ouderdom
 - d) Sosio-ekonomiese status
 - e) Studierigting
 - f) Taalgroep
 - g) Politieke betrokkenheid
 - h) Akademiese prestasie
 - i) Akademiese studiejaar

- iii) om vergelykings te tref met westerse navorsingsbevindinge.

In die bespreking van die resultate word die resultate wat slaan op die sekondêre doelstellings eers en daarna die resultate ten opsigte van die primêre doelstelling bespreek. Hierna sal 'n algemene bespreking volg en 'n opsomming van die bevindinge sal ter afsluiting aangebied word.

1. Bespreking van die resultate ten opsigte van sekondêre doelstellings

i) Geslag

Geen statisties beduidende verskille is bevind ten opsigte van die totale lokus van kontrole-tellings van mans- en damesstudente nie.




UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die navorsingsliteratuur dui wel aan dat 'n liniêre verband tussen lokus van kontrole en geslag nie moontlik is nie in die lig daarvan dat sommige navorsers verskille aangetoon het en ander nie. Sekere navorsers (Nowicki & Walker, 1973) voer ook aan dat gesosialiseerde rolverwagtinge mag meebring dat vroulike persone geneig is om interne kontrole met selfgeldende, prestasiegerigte "manlikheid" te stereotipeer.

Alhoewel Suid-Afrika 'n redelik tradisie-vaste samelewing is, is dit ook so dat feminisme en die bewuswording van vroulike verdrukking en -seksisme toenemend op agendas geplaas word. By tersiêre inrigtings geld dit meer as op ander terreine.

Voorts is dit ook so dat die akademiese eise van die universiteit dieselfde is vir beide mans en vroue. Sou die steekproef die meer algemene populasie en nie 'n universiteitspopulasie verteenwoordig nie, is die moontlikheid sterk dat tradisionele rolverwagtinge meer gedefinieerd sou voorkom en in die lokus van kontrole verspreiding beslag kon vind.



Hierdie bevinding strook ook met die van Riordan (1978) en De Jager (1987) wat ook 'n Suid-Afrikaanse hoërskool- en universiteitspopulasie as proefpersone gebruik het en ook geen beduidende verskille in die totale lokus van kontrole-gerigtheid van manlike- en vroulike proefpersone gevind het nie.

'n Verskil is wel bemerk ten opsigte van die lokus van kontrole-tellings van manlike- en vroulike proefpersone wat 'n Afrika-taal besig. Hierdie resultaat strook met die van Mwamwenda en Mwamwenda (1986). Dit is so dat die vrou in die swart kultuur beskou word as ondergeskik aan die man. Kulturele tradisies en rituele benadruk hierdie ondergeskikte posisie en die vrou binne

hierdie kultuur se lewe word weliswaar deur sodanige norme en waardes gedikteer. Voorts word die swart bevolking ook as 'n derde-wêreldse bevolking beskou wat derhalwe nog sterk bande met tradisies en kultuur behou. Westerse invloede (ten opsigte van byvoorbeeld modes, houdings ten opsigte van feminisme en nie-seksisme, die vrou as beroepsmens) het dus nog nie so sterk posgevat as wat die geval is by die wit en "kleurling" - vrou nie.

ii) Geografiese herkoms (Plattelands vs. Stedelik)

Geen beduidende verskille is opgemerk ten opsigte van die lokus van kontrole-tellings van stedelike en plattelandse studente nie.



Alhoewel verblyf in 'n woonbuurt na aan stedelike sentra 'n student as stedelik sou klassifiseer, blyk so 'n onderskeid nie duidelik gedefinieerd te wees nie. Die kenmerke van 'n stedelike bestaan (talle restaurante, groepshuise, fabriek, hoë tegnologiese elemente) is merkbaar afwesig in swart stedelike woonbuurte. Verblyf in die sentrale stedelike sentra is ook deur wetgewing tot die wit bevolkingsgroep beperk.

Voorts het verstedeliking maar redelik onlangs begin plaasgevind. Die verstedelikte persoon behou in so 'n geval dikwels nog steeds baie sterk bande met sy plattelandse herkoms en in baie gevalle

is daar 'n sterk hunkering terug na die platteland. Die trek-
arbeider sien ook dikwels sy verblyf in die stad as 'n opoffering
of 'n manier waarop hy genoeg geld bymekaar kan maak ten einde
byvoorbeeld gerieflik op sy plasie in die Transkei te gaan boer.

Teen hierdie agtergrond, is dit dus waarskynlik moeilik om
duidelike verskille tussen die plattelander en die stedeling te
onderskei en is die gebrek aan beduidende verskille ten opsigte
van lokus van kontrole-tellings in die geval nie vreemd nie.

iii) Ouderdom

Geen beduidende verskille is bevind ten opsigte van die lokus van
kontrole-tellings van die onderskeie ouersomsgroeperinge nie.
Dit blyk asof die ervaring van 'n gemeenskaplike realiteit (soos
in die geval van plattelandse vs. stedelike studente en
organisatoriese betrokkenheid hieronder) swaarder weeg by die
lokus van kontrole-gerigtheid van die persoon as die persoon se
ouderdom.

iv) Sosio-ekonomiese status

Geen beduidende verskille is opgemerk in die lokus van kontrole-
tellings van studente vanuit die hoë-, middel-, en lae sosio-

ekonomiese klasse nie.

Riordan (1978) en De Jager (1987) rapporteer soortgelyke bevindinge. Die meeste Westerse studies dui egter aan dat die hoër sosio-ekonomiese klasse meer intern-gerig sou wees as die laer sosio-ekonomiese klasse wat in 'n eksterne rigting neig (Lefcourt, 1982). Riordan (1978) maak melding van die feit dat talle van hierdie navorsers dit agterweë laat om etnisiteit en sosio-ekonomiese veranderlikes van mekaar te skei. Hierdie samekoppeling van etnisiteit en sosio-ekonomiese status sou dan aanleiding gee tot verwarrende interpretasies. Na aanleiding van haar studie, kom Riordan (1978) ook tot die gevolgtrekking dat

"...amongst South-African university students, socio-economic status alone was a less important condition for accounting for locus of control differences and similarities than was ethnic group membership." (Riordan, 1978, p.200).

Hierdie navorsing wil by hierdie standpunt aansluit en ook die gebrek aan enige beduidende verskille verduidelik aan die hand van die aard van die belewenisse van 'n verdrukke en marginale groep. Dit is wel so dat daar, as gevolg van 'n gemeenskaplike belewing van verdrukking, ten spyte van sosio-ekonomiese klas, 'n groter identifikasie is met die ras- of kultuurgroep as wat die geval is met 'n vrye, Eerstewêreldse groep mense. Hierdie gemeenskaplike ervaring van 'n intense daaglikse realiteit van

verdrukking sou 'n samesnoerende rol speel wat oor die grense van klas sny. Dit is weliswaar amper 'n skande om "te veel" geld te hê in die aangesig van ander lede van die gesin en gemeenskap wat noustrop trek.

Voorts is dit ook so dat apartheidswetgewing meegebring het dat daar nie 'n duidelike onderskeid in die swart gemeenskap te tref is ten opsigte van sosio-ekonomiese status deur byvoorbeeld bloot op behuising te let nie. Mense is bloot op grond van hul raskleur in sekere afgekampte gebiede geplaas en die streng toepassing van die groepsgebiedewette het nie veel ruimte gelaat vir die natuurlike evolusie van woonbuurte wat 'n duidelike onderskeid tref ten opsigte van sosio-ekonomiese status nie. Dit is glad nie ongewoon vir 'n gesin om 'n duur motor of huishoudelike apparaat te besit en in 'n sinkhuisie in een van die swart woonbuurte te woon nie.

v) Studierigting

Geen verskille is opgemerk tussen die lokus van kontrole-tellings van studente wat in verskillende fakulteite studeer nie.

Die keuse van 'n spesifieke studierigting hou nie verband met die lokus van kontrole-gerigtheid van die persoon nie. Dit blyk

veel eerder asof die aard van die populasie, te wete swart studente wat besluit het om aan 'n spesifieke universiteit te studeer, swaarder weeg as die gekose studierigting.

vi) Taal

Geen beduidende verskille is gevind na aanleiding van die totale lokus van kontrole-tellings van studente wat verskillende tale besig nie. Riordan (1978) bevind wel beduidende verskille ten opsigte van etnisiteit in haar studie. Indien ons sou aanvaar dat die proefpersone in hierdie studie na aanleiding van hul huistaal, verskillende etnisiteitsgroepe verteenwoordig, sou die aanname gemaak kon word dat daar ten opsigte van etnisiteit ook geen beduidende verskil in lokus van kontrolegerigheid is nie ('n verskil is wel opgemerk ten opsigte van die lokus van kontrole-tellings van manlike- en vroulike Afrika-taal sprekers soos gemeld by i, hierbo). Daar moet ook in gedagte gehou word dat Riordan (1978) se studie reeds meer as 'n dekade gelede plaasgevind het. Sedertdien het daar drastiese politieke veranderinge in die land plaasgevind en hierdie politieke veranderinge het ook teweeggebring dat daar 'n groter gemeenskaplikheid en ooreenkoms te bespeur is in die swart gemeenskap (wat alle persone insluit wat nie wit is nie).

vii) Politiese betrokkenheid, organisatoriese affiliasie en organisatoriese betrokkenheid.

'n Beduidende verskil is wel opgemerk in die lokus van kontrole-tellings van daardie studente wat verskillende grade van politiese betrokkenheid toon. Die post hoc t-toets dui ook aan dat die beduidende verskil gesetel is tussen daardie groep wat polities netraal staan en daardie groep wat polities betrokke is. Dit blyk asof daardie studente wat 'n definitiewe besluit geneem het om polities betrokke te wees meer intern-gerig is as diegene wat netraal teenoor die polities staan. Hierdie bevinding strook ook met die verwagting dat 'n besluit ten opsigte van die polities (om betrokke te wees) wel 'n interne gedragsrespons lewer in soverre die persoon 'n beheer oor sy lewe en versterkings uitoefen en dit as sodanig evalueer.

'n Aansienlike hoeveelheid studente het aangedui dat, alhoewel hulle hulself as polities betrokke ag, hulle nie aan 'n organisasie met 'n politiese agenda behoort nie. Die verband ten opsigte van organisatoriese affiliasie is dus nie so eenvoudig nie. 'n Aname kan dus nie gemaak word dat daardie studente wat "ja" geantwoord het, polities betrokke is en daardie studente wat "nee" geantwoord het polities onbetrokke is nie. Hierdie toestand mag dus verklaar waarom daar nie beduidende verskille in lokus van kontrole geneigdheid gevind is

nie. Die evaluering van politieke betrokkenheid is blykbaar 'n meer betekenisvolle evaluering as organisatoriese affiliasie.

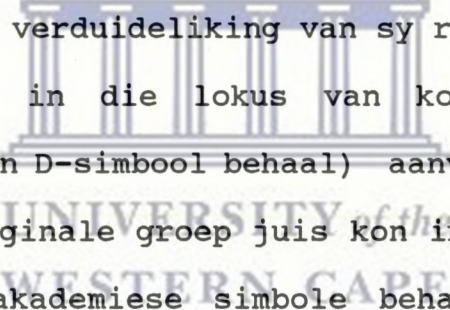
Geen beduidende verskille is opgemerk ten opsigte van verskille in die lokus van kontrole geneigdheid van persone wat verskillende vlakke van organisatoriese betrokkenheid toon nie. Dit skyn asof die gemeenskaplike ervaring van verdrukking, die gemeenskaplike strewe na 'n alternatiewe bestel en die besluit om polities betrokke te wees swaarder weeg as die mate waartoe 'n persoon binne die organisasie betrokke is.

viii) Akademiese prestasie

'n Groot deel van die navorsingsliteratuur dui op 'n verband tussen 'n interne lokus van kontrole en hoë akademiese prestasie (Hoofstuk III). De Jager (1987) stel intensiewe ondersoek in na die verband tussen lokus van kontrole en akademiese prestasie onder "gekleurde leerlinge". Hy bevind dat daar geen verband te vind is nie.

In sy verklaring vir hierdie resultate voer De Jager (1987) aan dat die opvoedingsstelsel van die "gekleurde studente" deur klasboikotte en studente-onrus gekenmerk word en dat die resultate van sy studie teen hierdie agtergrond beskou moet word.

Hy voer aan dat, in terme van Rotter (1966) se sosiale leerteorie (Hoofstuk III), die sielkundige situasie nie as implisiet in Rotter (1966) se verwagtings en waardeformule beskou moet word nie. Die invloed van politieke onrus mag inderwaarheid aanduidend wees van 'n laer premie wat hulle plaas op akademiese prestasie as versterking sodat die verwagtingskomponent van die formule nie in 'n simplistiese manier terug te voer is na gedrag (skolastiese prestasie) nie. Hierdie oorweging sou veral geldig wees in samelewings wat sosio-politieke veranderinge ondergaan (De Jager; 1987).



Die outeur wil, ter verduideliking van sy resultate (naamlik 'n beduidende verskil in die lokus van kontrole-tellings van studente wat 'n C- en D-simbool behaal) aanvoer dat die aard van 'n verdrukke en marginale groep juis kon impliseer dat daardie studente wat hoër akademiese simbole behaal, in 'n eksterne rigting neig, en dat dit nie noodwendig die gevolg is van 'n lae premie wat geplaas word op akademiese prestasie nie. Inteendeel, leer en akademiese prestasie word 'n simbool van trots vir die student se ouers en gemeenskap en dien as belofte vir die verbetering van hulle lewenskwaliteit, liever as die individu self. Die swart student behou 'n sterk en kragtige band met sy ouers (en selfs voorvaders) en hulle verwagtinge het 'n sterk invloed op prestasie.


Hierdie patroon waar 'n hoër akademiese simbool met 'n hoër eksterne-geneigdheid gepaard gaan, sluit ook aan by die resultate wat by die veranderlike van "studiejaar" gevind is. Weer eens kan die invloed van die politiek en die gemeenskapsfilosofie van die U.W.K. as inwerkende faktore genoem word.

vii) Akademiese studiejaar

Beduidende verskille is wel opgemerk tussen die lokus van kontrole tellings van junior voorgraadse studente (eerstejaarstudente), senior voorgraadse studente (tweede- en derdejaar studente) sowel as nagraadse studente. Hierdie resultaat lewer die verrassende patroon waarvolgens dit juis die nagraadse student is wat die mees eksterne lokus van kontrole reflekteer. Na aanleiding van die post hoc t-toets blyk dit dat voorgraadse studente (junior en senior) nie van mekaar verskil nie, maar wel ten opsigte van nagraadse studente verskil waar dit hul lokus van kontrole-gerigtheid aangaan.

Verskeie verklarings vir hierdie resultaat is moontlik. Dit is so dat die U.W.K. 'n baie duidelike en uiters waarneembare fokus plaas op gemeenskapsbetrokkenheid. Hierdie fokus en filosofie vind ook inslag in elke departement op kampus. Dit word baie

duidelik aan die student gestel dat die U.W.K.-gegradueerde 'n verpligting teenoor sy gemeenskap het. Inderwaarheid kan die persepsie ontwikkel dat "ek nie vir myself en vir eie gewin studeer nie, maar wel vir my gemeenskap". Die hoogs gepolitiseerde klimaat by die U.W.K. dra ook grootliks by tot die aanvoeling dat die student 'n grootse verpligting teenoor die gemeenskap het en dat dit van hom verwag word om sy kennis ter bevordering van die gemeenskap in te span. Die fokus is derhalwe nie meer op die "ek" nie, maar op persone en gebeure buite die persoon.

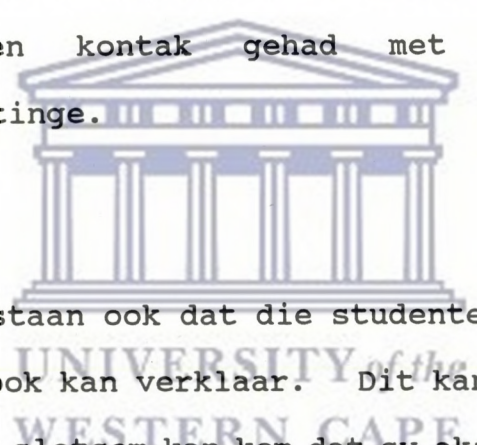


Voorts is dit ook nodig om die aard van die prosesse in 'n verdrukke en marginale groep hier ter berde te bring. Net soos dit skuldgevoelens aanwakker om "te veel" geld te besit, net so word opvoeding heel dikwels as 'n voorreg beskou wat die persoon dan "anders" maak as die gemeenskap vanwaar hy kom (veral by U.W.K. waar die grootste persentasie studente eerstegenerasie studente is). Die student ontwikkel dan skuldgevoelens ten opsigte van hierdie "andersheid" en verwydering van sy gemeenskap. Die natuurlike gevolg is om hierdie gevoelens te rasionaliseer in terme van die persepsie wat ontwikkel dat "ek vir my ouers of my gemeenskap studeer".

Voorts hang hierdie verskynsel saam met die gebrek aan rolmodelle waaronder 'n histories verdrukke groep gebuk gaan. Die swart

student kan nie met enige beduidende rolmodelle uit sy gemeenskap identifiseer nie. Vir hom bestaan daar nie modelle aan wie hy sy prestasie kan meet nie. Alle rolmodelle is wit persone waarmee hy nie wil identifiseer nie angesien dit hom juis van sy gemeenskap sou verwyder.

Die voorgraadse student, andersyds, loop nog oor van die euforie van 'n matrikulasievrystelling en kleef nog vas aan die adolessente vertroue dat hy die wêreld kan oorwin. Hy het ook nog min of geen kontak gehad met diskoers oor sy gemeenskapsverpligtinge.

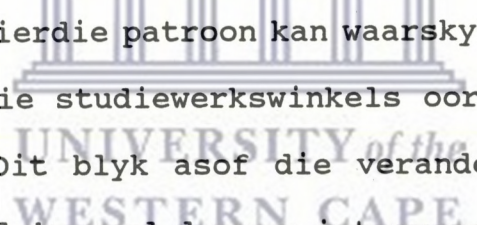


'n Moontlikheid bestaan ook dat die studentepotes en -boikotte hierdie resultaat ook kan verklaar. Dit kan aangevoer word dat die student tot die slotsom kan kom dat sy akademiese bestaan (in terme van lesings en toetse) deur faktore buite sy beheer bepaal word en dat die sensitiwiteit van die U.W.K. ten opsigte van politieke gebeure 'n onvoorspelbare, onbeheerbare en eksterne komponent is. Hierdie verklaring is egter nie baie oortuigend nie vanweë die feit dat die eerstejaarstudent ook studentepotes en -boikotte aan hul skole ervaar het asook die feit dat daar aan die U.W.K., vir die afgelope vyf jaar, nog nie een ernstige studenteboikot plaasgevind het nie.

2. Bespreking ten opsigte van die primêre doelstelling

i) Die studiebegeleidingsprogram.

Geen verskille is opgemerk ten opsigte van daardie studente wat 'n studiebegeleidingsprogram ondergaan het en daardie studente wat nie 'n studiebegeleidingsprogram meegemaak het nie. Dit blyk dus asof die studiebegeleidingsprogram nie 'n daadwerklike invloed op die ontwikkeling van 'n lokus van kontrole gerigtheid gehad het nie.



'n Verklaring vir hierdie patroon kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat die studiewerkswinkels oor so 'n kort tydperk aangebied was. Dit blyk asof die verandering van lokus van kontrole-gerigtheid 'n veel langer intervensietydperk vereis en dat daar ook meer gedetailleerde aandag aan praktiese oefeninge geskenk moet word asook 'n vermeerdering van positiewe ervarings. Bes moontlik behoort dit ook 'n terapeutiese, persoonlike ontwikkelingskomponent duidelik voorop te stel.

Voorts is dit ook so dat die plasing van die studie aan die begin van die akademiese jaar 'n invloed op die resultate kon uitoefen. Alhoewel 'n groot deel van die populasie uit eerstejaarstudente bestaan het, was die studiebegeleidingsprogram hoofsaaklik deur

senior studente bygewoon. Die resultate en die beduidendheid van die intervensie kon ook beïnvloed word deur die feit dat eerstejaarstudente as gevolg van 'n groter bekendheid met die kampus en universiteitsverwagtinge, hul aanvanklike onsekerheid verwerk het.

Alhoewel die lokus van kontrole gerigtheid skynbaar nie daadwerklik deur die studiebegeleidingsprogram beïnvloed was nie, is daar meriete in die behoud van die formaat van die studiebegeleidingsprogram. Vele ander voordele en gunstige resultate is behaal. Studente het aangetoon dat hulle groter selfvertroue ontwikkel het en dat hulle persoonlik gegroei het. Hulle het ook aangetoon dat hulle nuwe vriende gemaak het wat as ondersteuningsnetwerk kon dien. Twee groepe het ook studiegroepe gestig. Oor die algemeen, dus, was die ervaring 'n aangename en positiewe een. Die deelnemers se terugvoering dui dus aan dat hulle by die program gebaat het, beide ten opsigte van studievaardighede en in 'n persoonlike hoedanigheid.

3. Algemene Bespreking

'n Belangrike oorweging by die beoordeling van die resultate het te make met die dimensionaliteit van Rotter se I-E lokus van kontrole-skaal (1966). Riordan (1978) ondersoek dan ook die faktorstruktuur daarvan na aanleiding van bevindinge van Collins

(1974), Mirels (1970) en Gurin et al. (1979). Sy vind dan ook dat daar duidelike identifiseerbare faktore te onderskei is in die Suid-Afrikaanse populasie. Oor die grense van ras en etnisiteit vind sy ook verskille ten opsigte van hierdie faktorpatroon.

Die mate waartoe die lokus van kontroleskaal van Rotter (1966) dan nou as 'n eendimensionele konstruk beskou word, kan impliseer dat alhoewel twee groepe dieselfde lokus van kontrole-tellings behaal, hulle tellings inderwaarheid uit verskillende itemgroeperinge bestaan wat verskillende kontroleverwagtinge mag reflekteer. So, byvoorbeeld, vind Riordan (1988) dat, alhoewel die swart bevolkingsgroep in haar studie 'n gemiddelde lokus van kontroletelling reflekteer (21,75), 'n faktorontleding op meer pertinente inligting dui byvoorbeeld die faktor "politie ontvanklik - nie-ontvanklik" reflekteer gevoelens van 'n onsimpatieke, onveranderbare sosio-politiese omgewing ('n moontlike eksterne oriëntasie) terwyl die faktor wat akademiese items beslaan, verwagtinge reflekteer wat daarop dui dat akademiese prestasie verband hou met persoonlike vermoë en aanleg (interne oriëntasie). Hierdie informasie is verlore in die interpretasie van globale lokus van kontrole-tellings.

Dit is dus nodig om weer eens kennis te neem van die konsepte "verwagting" en "sielkundige situasie" wat so 'n integrale deel

van Rotter (1966) se teorie en voorspellingsformules vorm. Rotter stel dit dat die verwagtinge ten opsigte van die gevolge van gedrag van persoon tot persoon kan verskil en dat hulle derhalwe verskillende gedragsresponse kan lewer ter bereiking van 'n identiese doel.

Die mate waartoe die sielkundige situasie die waarde van 'n versterker of die omvang van 'n verwagting bepaal, is ook hier ter sprake. In soverre die verwagtinge van die persoon deur ervaringe beïnvloed word, blyk dit duidelik dat 'n groep mense wat 'n gemeenskaplike ervaring deel, sekere raakpunte ten opsigte van verwagtinge en die sielkundige situasie kan toon. Dit is dan ook so dat die sosio-politiese opset die lewens van talle Suid-Afrikaners aanraak. Baie swart studente het dan ook reeds vele traumatiese ervaringe gehad. Gegee hierdie ervaringe, raak dit duidelik dat verskillende populasies se verwagtinge ten opsigte van versterking drasties van mekaar kan verskil en dat Westerse navorsingsbevindinge eers deeglik getoets moet word alvorens daardie gevolgtrekkings as toepaslik aanvaar kan word.

Riordan (1978, p.1) stel ook dat "...the construct (locus of control) directly links personality characteristic to situational conditions."

Riordan (1978, p.3) stel dit ook dat "...Rotter's social learning theory, which posits that the individual's expectancies that a reward follows from, or is contingent upon his own behaviour or attributes, is directly influenced by provisions and prohibitions in the individual's 'real world'".

Hierdie studie, soos die van Riordan (1978) en De Jager (1987), hou dan ook verskeie bevindinge voor wat teenstrydig is met Westerse navorsingsbevindinge en illustreer die gevare verbonde aan die blote aanvaarding van resultate van ander lande.

Hochreich (1974) se identifikasie van 'n groep persone wat sy as "verdedigende eksterne persone" klassifiseer, kon ook 'n invloed op die resultate uitgeoefen het. Hierdie groep is ambisieus en prestasie-georiënteerd maar val terug op eksterne houdings en die projeksie van blaam wanneer hulle met mislukking gekonfronteer word. Hulle verskil van "ware" eksterne persone in soverre hulle, in situasies wat prestasie vereis, gedrag openbaar wat meer kongruent is met interne persone.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Alhoewel daar oorwegend interne-gerigte proefpersone in hierdie studie was, was dit opmerklik dat sekere veranderlikes (byvoorbeeld akademiese prestasie en studiejaar) met neigings in 'n eksterne rigting gepaardgaan. Na aanleiding van 'n studie deur Nigro (1987), blyk dit dat ekternaliteit nie noodwendig negatief beskou hoef te word nie. 'n Persoon mag 'n item op die lokus van kontroleskaal aandui omrede dit strook met sy waarneembare realiteit. Sou die omgewing dan 'n eksterne keuse ingee, beteken dit egter nie dat die persoon magteloos staan hierteenoor nie - intendeel - hy mag streef na die bereiking van realistiese doelstellings binne die konteks van eksterne

beperkinge. Cellini en Kantorowski (1982), kom tot die slotsom dat studente in die algemeen neig om in 'n eksterne rigting te beweeg. Hulle sien hierdie verskynsel as 'n logiese en normale verskynsel in die hedendaagse samelewing wat meer kompleks en meer geïndustrialiseerd is. Persone voel tans dat hulle minder en minder beheer oor hul lewens kan uitoefen en ontwikkel 'n sekere magteloosheid teenoor die intimiderende pas waarteen die samelewing "ontwikkel".

Ten slotte kan dit gestel word dat toekomstige ondersoeke na die invloed van lokus van kontrole bes moontlik 'n ander fokus behoort te hê. In plaas van 'n algemene ondersoek na byvoorbeeld die vraag of interne-gerigte persone akademiese beter presteer as eksterne-gerigte persone, behoort toekomstige studies liefs te let op wanneer, en onder watter omstandighede lokus van kontrole sekere gedrag kan voorspel.

Aansluitend by die bogenoemde, en veral ten opsigte van akademiese prestasie en studiebegeleiding, sou dit ook die moeite loon om ondersoek in te stel na die verband tussen lokus van kontrole en leerprosesse en -style (byvoorbeeld oppervlakkige-, diepte- en prestasiebenaderings), in plaas van blote akademiese resultate.

OPSOMMING

Julian Rotter (1966, 1975) het die persoonlikheidskonstruk lokus van kontrole beskryf as die mate waartoe die individu glo dat versterking die gevolg is van sy eie gedrag (interne lokus van kontrole) of die gevolg is van gelukkige toeval, kans, of die noodlot (eksterne lokus van kontrole). Sedert Rotter (1966) die konstruk "lokus van kontrole" gedefinieer en as integrale komponent van sy sosiale leerteorie voorgestel het, het velerlei navorsers ook hierdie konstruk indringend ondersoek en met talle aspekte in verband probeer bring.

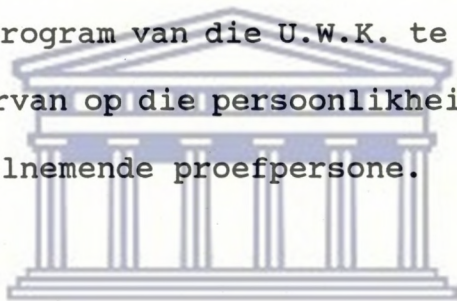


Een van die veranderlikes wat veral aandag geniet het, is akademiese prestasie en die verband wat dit met lokus van kontrole sou toon. Alhoewel daar nie ooreenstemming bestaan met betrekking tot hierdie verband nie, blyk dit asof die meerderheid navorsers wel bevind dat 'n interne lokus van kontrole verband hou met hoër akademiese prestasie (byvoorbeeld Kishor, 1983; Maqsud, 1980; Messer, 1972).

Verskeie tersiêre inrigtings (waaronder die Universiteit van Wes-Kaapland, waar hierdie studie beslag vind) bied dan ook studiebegeleidingsprogramme aan ten einde studente van

studievaardighede te voorsien wat hulle in staat sou stel om akademies beter te presteer. Hierdie programme neem egter selde persoonlikheidsveranderlikes in aanmerking en fokus veel eerder op die verskaffing van studiewenke en -vaardighede.

Hierdie studie het dus 'n unieke studiebegeleidingsprogram probeer ontwerp wat 'n interne lokus van kontrole by die deelnemende proefpersone wil bevorder. Dit is dan die primêre doelstelling van die huidige navorsing om die studiebegeleidingsprogram van die U.W.K. te evalueer ten opsigte van die invloed daarvan op die persoonlikheidskonstruk lokus van kontrole by die deelnemende proefpersone.



Sekondêre doelstellings behels die volgende

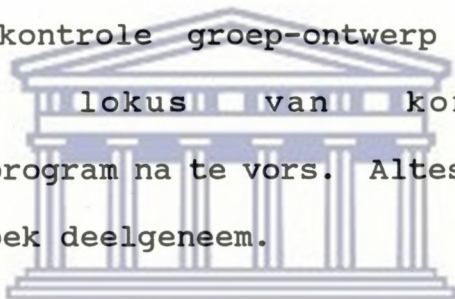
- ii) om die samehang tussen die konstruk lokus van kontrole met die volgende veranderlikes te bepaal:
 - a) Geslag
 - b) Geografiese herkoms, naamlik plattelandse vs. stedelike studente
 - c) Ouderdom
 - d) Sosio-ekonomiese status
 - e) Studierigting
 - f) Taalgroep
 - g) Politieke betrokkenheid, organisatoriese

affiliasie en organisatoriese betrokkenheid

- h) Akademiese prestasie
- i) Akademiese studiejaar

iii) om vergelykings te tref met Westerse navorsingsbevindinge.

Die huidige studie was ondersoekend van aard weens die afwesigheid van soortgelyke voorafgaande navorsing. 'n Voortoets-natoets kontrole groep-ontwerp is gebruik om die verband tussen lokus van kontrole en die studiebegeleidingsprogram na te vors. Altesaam 110 Proefpersone het aan die ondersoek deelgeneem.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Collins (1974) se aanpassing van Rotter (1966) se interne-eksterne lokus van kontrole skaal is as meetmiddel gebruik. Herdie skaal het deel gevorm van 'n vraelys wat ook informasie ingewin het omtrent die persoon se geslag, studentestatus, huistaal, studiedoelstellings, politieke betrokkenheid, organisatoriese afiliasie, organisatoriese betrokkenheid, akademiese prestasie en geografiese herkoms.

Die resultate van die huidige navorsing het aangedui dat daar geen beduidende verband bestaan tussen die lokus van kontrole-

geneigdheid van die proefpersone en die ervaring van die studiebegeleidingsprogram nie. Die huidige navorsing het voorts geen verband gevind waar dit die samehang van lokus van kontrole en die veranderlikes van geslag, geografiese herkoms, ouderdom, sosio-ekonomiese status, studierigting, taalgroep, politieke affiliasie, en organisatoriese betrokkenheid aangaan nie.

Beduidende verbande is wel bespeur ten opsigte van die lokus van kontrole-tellings van manlike en vroulike proefpersone wat 'n Afrika-taal besig, asook ten opsigte van die veranderlikes politieke betrokkenheid, akademiese prestasie en akademiese studiejaar.



Hierdie bevindinge is bespreek met verwysing na die literatuuroorsig, asook met inagneming van die unieke aard van die studentebevolking aan die Universiteit van Wes-Kaapland. Die unieke Suid-Afrikaanse sosio-politieke realiteit is ook in aanmerking geneem. Ten slotte word sekere aanbevelings gemaak met die oog op verdere navorsing.

SUMMARY

Julian Rotter (1966, 1975) described the construct "locus of control" as the extent to which the individual believes that reinforcements are the result of his own behaviour (internal locus of control), or the result of luck, chance or fate (external locus of control). Since Rotter (1966) defined the concept as an integral part of his social learning theory, several researchers investigated the construct and strove to study its relationship with numerous and diverse aspects.

A variable that enjoyed considerable attention, is academic achievement. Although there is no consensus as regards the relationship between locus of control and academic achievement, it seems as if most researchers conclude a positive relationship (eg. Kishor, 1983; Maqsud, 1980; Messer, 1972).

Several tertiary institutions (including the University of the Western Cape, where this study was conducted) offer study skills programmes in order to provide students with skills that would enable them to achieve better academic symbols. These programmes seldom focus on personality variables and rather emphasise the presentation of study skills and -hints.

This study strove to design a unique study skills-programme which would aim to facilitate the development of an internal locus of control within the participating subjects. Thus, it is the primary objective of this study to evaluate the study skills-programme in respect of its influence on the locus of control of the participating subjects.

Secondary aims include the following

- i) to examine the relationship between locus of control and the following variables:
 - a) Gender
 - b) Permanent place of residence (urban vs. rural students)
 - c) Age
 - d) Socio-economic status
 - e) Study course
 - f) Language
 - g) Political involvement, organisational affiliation, organisational involvement
 - h) Academic achievement
 - i) Academic year of study.

- ii) to compare the research findings with that of Western studies.



The present research was exploratory in nature. A pre-posttest design was used in order to examine the relationship between locus of control and the study skills program. The number of subjects who partook in the study was 110.

Collins' (1974) adaptation of the internal-external locus of control-scale (Rotter, 1966) was utilised in the study. This scale formed part of a questionnaire which also elicited information pertaining to the subjects' gender, academic year of study, home language, political involvement, organisational affiliation, organisational involvement, academic achievement and permanent place of residence.



The research findings indicated no significant relationship between locus of control and the study skills program. Research findings also indicated no significant relationship between locus of control and the following variables: gender, place of permanent residence, age, socio-economic status, study course, home language, political affiliation, and organisational involvement.

Significant research findings were noted in respect of locus of control scores of male and female subjects who speak an African language. Significant findings were also noted in respect of the

following variables: political involvement, academic achievement and academic year of study.

The results were discussed with reference to the literature review, as well as the unique student population at U.W.C. The South African socio-political reality was also taken into consideration. In conclusion, certain recommendations were made with reference to future research.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BRONNELYS ✓

Abramowitz, S.I. (1973) : Internal-external control and social-political activism. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40 (2), 192 - 201.

Academic Development Research Project (U.W.C.) (1988): Proposed administrative structure for AD: A working document. Unpublished circular, University of the Western Cape.

Agar, D (1989): Academic support at the University of the Witwatersrand in 1989. Bulletin for Academic Staff, 10 (2), 19 - 33.

Allen, G., Giat, L., & Cherney, R.J. (1974): Locus of control, test anxiety, and student performance in a personalised instruction course. Journal of Educational Psychology, Vol. 66, No. 6, 968 - 973.

Barkai, A., Barkai, A. & Yeo, H. (1990) : Yes I can. Parklands: A-Z Promotions.

Bar - Tal, D., & Bar - Zohar, Y. (1977) : The relationship between perception of locus of control and academic achievement. Contemporary Educational Psychology, 2, 181 - 199.

Bartling, C.A. (1988) : Longitudinal changes in the study habits of successful college students. Educational and Psychological Measurement, 48, 527 - 535.

Barnett, U. A. (1983) : A vision of order. London: Sinclair-Browne.

Batlis, N. & Waters, L.K. (1973) : Locus of control and achievement motivation as moderators of the expectancy-academic performance relationship. Educational and Psychological Measurement, 33, 895 - 902.

Beaty, D. & Barling, J. (1976) : Positive exam results - without stress. Johannesburg: McGraw-Hill Book Company.

- Bedillon, C. (1974) : Reading and study skills programs in higher education: An evaluation of one university's needs. Doctoral Dissertation. University of Michigan, Ann Arbor: University Microfilms International:
- Behr, A.L. (1980) : Psychology and the school. Durban: Butterworth & Co.
- Behr, A.L. (1983) : Study habits and successful performance in examinations. Bulletin For Academic Staff, 4 (3).
- Behr, A.L. (1985) : The learning processes of university students. Bulletin For Academic Staff, 6 (1).
- Behr, A.L. (1986a) : Studies on student learning and the implications for university teaching. Bulletin for Academic Staff, 7 (1).
- Behr, A.L. (1986b) : Contrasting perspectives of student learning. Bulletin for Academic Staff, 7 (2).
- Behr, A.L. (1986c) : Looking afresh at student learning. Bulletin for Academic Staff, 7 (3).
- Biggs, J.B. (1978) : Individual and group differences in study processes. British Journal of Educational Psychology, 1978, 48, 266 - 279.
- Biggs, J.B. (1985) : The role of metalearning in study processes. British Journal of Educational Psychology, 55 (3), 185 - 212.
- Boor, M. (1973) : Dimensions of internal-external control and academic achievement. The Journal of Social Psychology, 90, 163 - 164.
- Bradley, J.B. & Stanton, M. (1988) : Bridging the gap between school and university in the physical sciences: A review of development

and research at Wits. Bulletin for Academic Staff, 9 (1), 44 - 47.

- Bransby, J.** (1990) : Effective study. Port Elizabeth: Published by the author.
- Brown, A.** (1990) : Prestasiemotivering onder toestande van onbemagting. Ongepubliseerde studie.
- Carlyle, T.** (1901) : The hero as man of letters. On heroes, hero worship and the heroic in history. Boston: Ginn and company.
- Carter, G.** (1990) : The integration of academic skills into mainstream departments. South African Association for Academic Development Spring Conference, Durban. Proceedings in print.
- Cellini, J.V. & Kantorowski, L.A.** (1982) : Internal-external locus of control: New normative data. Psychological Reports, 51, 231 - 235.
- Chandler, T.A. & Dugovics, D.A.** (1977) : Sex differences in research on locus of control. Psychological Reports, 41, 47 - 53.
- Charlton, T. & Terrell, C.** (1987) : Enhancing internal locus of control beliefs through group counselling: effects upon children's reading performance. Psychological Reports, 60, 928 - 930.
- Cole, T. & Sapp, G.L.** (1988) : Stress, locus of control and achievement of high school seniors. Psychological Reports, 63, 355 - 359.
- Collins, B.E.** (1974) : Four components of the Rotter internal-external scale: Belief in a difficult world, A just world, A predictable world and a politically responsive world. Journal Of Personality And Social Psychology, 29 (3), 381 - 391.

- Court, S. (1989) : Language proficiency and academic success. Bulletin For Academic Staff, 10 (1), 53 - 61.
- Crandall, N.C., Katkovsky, W. & Crandall, V.J. (1965) : Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. Child development, 36, 91 - 109.
- Crombay, H.F., Gaff, J.G. & Chang, T.M. (1973) : Student characteristics and academic performance in a medical school: Differences that do not make a difference. British Journal Of Medical Education, 7, 146 - 151.
- Crump, B.R., Hickson, J. & Laman, A. (1985) : Relationship of locus of control to achievement and self-concept in education majors. Psychological Reports, 57, 1055 - 1060.
- Davis, W.L. & Phares, E.J. (1967) : Internal-external control as determinant of information-seeking in a social influence situation. Journal of Personality, 35, 547 - 561.
- Davis, W.L. & Phares, E.J. (1967) : Parental antecedents of internal-external control of reinforcement. Psychological Reports, 24, 427 - 436.
- Dearborn, W.F. (1906) : The Psychology of Reading. Columbia university contributions to philosophy, psychology and education, XIV (1). New York: Columbia University Press.
- De Jager, W. (1987) : Locus of control and scholastic achievement in coloured high school pupils. Masters dissertation, University of Port Elizabeth.
- Dekker, J.B. (1974) : Systeem in de studie. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.

- De Man, A.F., McKelvey, G., & Van Der Riet, S. (1987) : Perceived parental control and locus of control: Null findings in two countries. Psychological Reports, 61, 577 - 578.
- Dua, P.S. (1970) : Comparison of the effects of behaviorally oriented action and psychotherapy reeducation on intraversion-extraversion, emotionality, and internal-external control. Journal of Counselling Psychology, 17, 567 - 572.
- Dudley, G.E. (1978) : Sex differences in dimensions of internal versus external control. Psychological Reports, 42, 57 - 58.
- Duke, M.P. & Nowicki, S. (1974) : Locus of control and achievement - the confirmation of a theoretical expectation. The Journal Of Psychology, 87, 263 - 267.
- Dulin, K.L. (1973) : An introductory methods course in the teaching of adult reading. In P. Nacke (Ed.). Diversity in mature reading: theory and research, Twenty second yearbook of the National Reading Conference. Boone: National Reading Conference.
- Du Preez, J.J. (1985) : Waarom kan ek nie konsentreer nie. Stellenbosch: Universiteit uitgewers en boekhandelaars.
- Earn, B.M. (1982) : Intrinsic motivation as a function of extrinsic financial rewards and subjects' locus of control. Journal of Personality, 50 (3).
- Edwards, D.W. (1974) : Blacks versus whites: When is race a relevant variable. Journal of personality and Social Psychology, 29 (1), 39 - 49.
- Elliot, J. & Hardy, R.C. (1977) : Internality and extraversion-introversion. Perceptual and Motor Skills, 45, 430.

- Engler, B. (1985) : Personality theories. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Entwistle, N.J. (1981) : Styles of learning and teaching: an integrative outline of educational psychology. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1982) : Understanding student learning. New York: Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N. & Wilson, J.D. (1977) : Degrees of excellence: The academic achievement game. London: Hodder and Stoughton.
- Faustman, W.O. & Mathews, M.M. (1980) : Perception of personal control and academic achievement in Sri-Lanka: cross-cultural generality of American research. Journal of Cross-Cultural Psychology, 11, 245 - 252.
- Findley, M. J. & Cooper, H.M. (1983) : Locus of control and academic achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 419 - 442.
- Fisher, G. (1989) : Academic support: towards an alternative view. Bulletin for Academic Staff, 10 (2).
- Foster, J & Gade E. (1973) : Locus of control, consistence of vocational interest patterns, and academic achievement. Journal of Counselling Psychology, 20 (4), 290 - 292.
- Fransson, A. (1977) : On qualitative differences in learning IV - effects of motivation and tTest anxiety on process and outcome. British Journal Of Educational Psychology, 47, 285 - 299.

- Fullard, E & Beerlall, S. (1986) : A survey of the study habits and work attitudes of the 1985 First year students. Bulletin for Academic Staff, 7 (1).
- Fullard, E. & Beerlall, S. (1987) : Study habits as a dimension of personal competence. Bulletin for Academic Staff, 8 (2).
- Gadzella, B.M. , Ginther, D.W., & Williamson, J.D. (1987): Study skills, learning processes and academic achievement. Psychological Reports, 61, 167 - 172.
- Gagné, R.M. (1971) : The conditions of learning. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Garrett, H.F. (1949) : A review and interpretation of investigations of factors related to scholastic success in colleges of Arts and Science and Teacher's colleges. Journal of Experimental Education, 18, 102 - 103.
- Gerrans, G.C. (1988) : Bridging the gap: The pre-university school at Wits. Bulletin for Academic Staff, 9 (1), 48 - 50.
- Gilliomee, H. (1985) : Van Bush na bevryding. Die Suid-Afrikaan, 5.
- Goldman, R.D. & Warren, R. (1973) : Discriminant analysis of study strategies connected with college grade success in different major fields. Journal of Educational Measurement, 10, 39 - 48.
- Gordon, D., Jones, R. & Short, N. (1977) : Task persistence and locus of control in elementary school children. Child Development, 48, 716 - 719.

- Gore, P.M. & Rotter, J.B. (1963) : A personality correlate of social action. Journal of Personality, 31, 58 - 64.
- Gozali, H. , Cleary, T., Walster, G. & Gozali, J. (1973): Relationship between the internal-external control construct and achievement. Journal of Educational Psychology, 64 (1), 9 - 14.
- Hampson, S. (1988) : The construction of personality. London: Routledge.
- Haury, D.L. (1988) : Evidence that science locus of control orientation can be modified through instruction. Journal of Research in Science Teaching, 25 (3), 233 - 246.
- Herch, P.D. & Scheibe, K.E. (1967) : Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. Journal of Consulting Psychology, 31, 609 - 613.
- Hilgard, E.R. (1958) : Theories of learning. London: Methuen & Company.
- Hilgard, E.R. & Bower, G.H. (1966) : Theories of learning (third edition). New York: Appleton-Century Crofts.
- Hill, W.F. (1963) : Learning. London: Methuen & Co.
- Hills, P. (1973) : Study to succeed. London: Pan Books Ltd.
- Hiroto, D.S. (1974) : Locus of control and learned helplessness. Journal of Experimental Psychology, 102, 187 - 193.
- Hochreich, D.J. (1974) : Defensive externality and attribution of responsibility. Journal of Personality, 42, 543 - 551.
- Hollingshead, A.B. & Redlich, F.C. (1957) : Two factor index of social position. New Haven, Connecticut: Published by the authors.

- Hopkins, K. & Stanley, J.C. (1981) : Educational and psychological measurement and evaluation. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Howe, A. (1990) : How to study. London: Kogan Page.
- Hulse, S.H., Egeth, H., & Deese, J. (1980) : The psychology of learning. Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha.
- Ismael, M., & Wai Kong, N. (1985) : Relationship of locus of control, cognitive style, anxiety and academic achievement of a group of Malaysian primary school children. Psychological Reports, 57, 1127 - 1134.
- Joe, V.C. (1971) : Review of the internal-external control construct as a personality variable. Psychological Reports, 28, 619 - 640.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1981) : Learning together and alone. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Kahn, N.B. (1989) : More learning in less time. Berkeley, California: Ten speed press.
- Karabenick, S.A. (1972) : Valence of success and failure as a function of achievement motives and locus of control. Journal of Personality and Social Psychology, 21, 101 - 110.
- Kishor, N. (1983) : Locus of control and academic achievement: ethnic discrepancies among Fijians. Journal of Cross-cultural Psychology, 53, 215 - 221.
- Kruger, R.A., Oosthuizen, M., & Maarschalk, R. (1981): Studeer en presteer. Johannesburg: Perskor uitgewery.

- Kumar, A. & Tripathi, A.K. (1986) : Locus of control of advantaged and disadvantaged adolescents. Psychological Reports, 59, 933 - 934.
- Lamm, H., Schmidt, R.W. & Trommsdorff, G. (1976) :& and social class as determinants of future orientation (time perspective) in adolescents. Journal of Personality and Social Psychology, 34 (3), 317 - 326.
- Lamprecht, C. (1988) : My kind 'n wenner. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Lazarus, A.A. (1981) : The practise of multi-modal therapy. New York: McGraw-Hill book company.
- Lefcourt, H.M. (1966) : Internal versus external control of reinforcement: A review. Psychological Bulletin, 65 (4), 206 - 220.
- Lefcourt, H.M. (1976) : Locus of control: Current trends in theory and research. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Lefcourt, H.M. (1980) : Locus of control and coping with life's events. In E. Staub (Ed.). Personality: Basic aspects and current research. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Incorporated.
- Lefcourt, H.M. (1982) : Locus of control: Current trends in theory and research (Second Edition). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lefcourt, H.M. & Ladwig, G.W. (1965) : T h e American Negro: A problem in expectancies. Journal of Personality and Social Psychology, 1 (4), 377 - 380.

- Levenson, H. (1974) : Activism and powerful others: Distinctions with the concept of internal-external control. Journal of Personality Assessment, 38, 377 - 383.
- Lewin, K. (1935) : A dynamic theory of personality (translated by D.K. Adams and K.E. Lener). New York: McGraw-Hill.
- Louw, C. & De Vos, P. (1989) : U.W.K. : 30 Jaar. Die Suid-Afrikaan, 23.
- Main, A. (1987) : Every academic a study counsellor: A program for reform. Bulletin for Academic Staff, 8 (2).
- Marais, J.L. (1986) : Studeer met sukses. Pretoria: De Jager - HAUM Uitgewers.
- Marton, F. (1975) : What does it take to learn, in Entwistle, N.J. and Hounsell, D.J. (Eds.). How students learn. Institute for Research and development in post compulsory education, University of Lancaster.
- Marton, F. ; Hounsell, D. & Entwistle, N. (Eds.) (1984) : The Experience of Learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. & Smijth, R. (1976) : On qualitative differences in learning. II - outcome as a function of the learner's conception of the task. British Journal Of Educational Psychology, 46, 115 - 127.
- Marx, R.W., Howard, D.C. & Winnie, P.H. (1987) : Students perceptions of instruction, cognitive style and achievement. Perceptual and motor skills, 65.
- Massari, D.V. & Rosenblum, D.C. (1972) : Locus of control, interpersonal trust and academic achievement. Psychological Reports, 31, 355 - 360.

- Massey, R.F. (1981) : Personality theories. New York: D. Van Nostrand Company.
- Maqsd, M. (1984) : Relationship of locus control of self-esteem, academic achievement and prediction of performance among Nigerian secondary school pupils. British Journal of Educational psychology, 54, 235 - 238.
- Messer, S.B. (1972) : The relation of internal-external control to academic performance. Child Development, 43, 1456 - 1462.
- Mikulas, W.L. (1974) : Concepts in learning. Philadelphia: Saunders.
- Miller, C.M. & Parlett, M.R. (1974) : Up to the mark: A study of the examination game. Guildford: University of Surrey.
- Millman, J. & Pauk, W. (1969) : How to take tests. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Mirels, H.L. (1970) : Dimensions of internal versus external control. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34 (2), 226 - 228.
- Mwamwenda, T.S. & Mwamwenda, B. (1986) : Transkeian students' locus of control and academic achievement. Psychological Reports, 59, 511 - 516.
- Morgan, N. & Hendrickse, J. (1987) : U.W.C. - a Long proud history of struggle. U.W.C. News, 1 (4).
- Munro, D. (1979) : Rotter internal-external scale in African context - problems of construct and equivalence. South-African Journal of Psychology, 9, 61 - 66.
- Musikanth, S. (1984) : Study methods - The broader context. Contact, 8, 42 - 43.

- McDonald, A. (1971) : Internal-external locus of control: parental antecedents. Journal of consulting and clinical psychology, 37, 141 - 147.
- McGhee, P.E. & Crandall, V.C. (1968) : Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. Child Development, 39, 91 - 102.
- McGinnis, D.J. (1951) : Corrective reading, a means of increasing scholastic attainment. Journal of Educational Psychology, 42, 166 - 173.
- Nicholas, L. J. (1988) : Profile of family circumstances, study behavior, recreational activities and attitudes to university study of first year U.W.C. students (1988). U.W.K. publikasie.
- Nigro, G. (1987) : Increase in external control beliefs in the Italian population. Psychological Reports, 60, 11 - 14.
- Nowicki, S. & Strickland, B.R. (1973) : A locus of control scale for children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40, 148 - 154.
- Nowicki, S. & Walker, C. (1973) : Achievement in relation to locus of control: identification of a new source of variance. The Journal of Genetic Psychology, 123, 63 - 67.
- Nye, R.D. (1986) : Three psychologies. Monterey, California: Brooks/Cole publishing company.
- Ogden, E.P. & Trice, A.D. (1986) : The predictive validity of the academic locus of control scale for college students: freshman outcomes. Journal of social behavior and personality, 1 (4), 649 - 652.

- Otten, M. (1977) : Inventory and expressive measures of locus of control and academic performance: a 5 year outcome study. Journal Of Personality Assessment, 41 (6), 644 - 649.
- Padkin, B. (1984) : Current thinking in study methods. Contact, 8.
- Pandor, N. (1990) : Towards an appropriate academic skills course. Paper presented at the National Conference of the South-African Association for Academic Development (In Press), Durban.
- Pask, G. (1976) : Styles and strategies of learning. British Journal Of Educational Psychology, 46, 12 - 25. 46.
- Pavlov, I.P. (1927) : Conditioned reflexes. London: Oxford University Press.
- Pavlov, I.P. (1941) : Conditioned reflexes and psychiatry. New York International Publishers.
- Payne, B.D. & Payne, D.A. (1989) : Sex, race and grade differences in the locus of control orientations of at-risk elementary students. Psychology in the schools, 26, 84 - 88.
- Pefley, W.R. (1987) : Locus of control and hostility: Sex differences. The Journal Of Psychology, 121 (4), 329 - 334.
- Perrewé, P.L. & Mizerski, R.W. (1987) : Locus of control and task complexity in perceptions of job dimensions. Psychological Reports, 61, 43 - 49.
- Perry, R.P. & Magnusson, J.L. (1987) : Effective instruction and students' perceptions of control in the college classroom: multiple lectures effects. Journal of Educational psychology, 79 (4), 453 - 460/

- Perkins, D. (1990) : Creating a meta-curriculum. Paper presented at the National Conference of the South-African Association For Academic Development (In Press), Durban.
- Pervin, L.A. (1984) : Current controversies and issues in personality. New York: John Wiley and sons.
- Phares, E.J. (1957) : Expectancy changes in skill and chance situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 54, 339 - 342.
- Phares, E.J. (1968) : Differential utilization of information as a function of internal-external control. Journal of Personality, 36, 649 - 662.
- Phares, E.J. (1973) : Locus of control: a personality determinant of behaviour. Morristown, N.J.: General learning press.
- Phares, E.J. (1976) : Locus of control in personality. Morristown, N.J.: General learning press.
- Phares, E.J. (1978) : Locus of control, in H. London & J.E. Exner (Eds.) Dimensions of personality. New York: John Wiley and sons.
- Phares, E.J. (1984) : Introduction to personality. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Phares, E.J. ; Ritchie, D.E. & Davis, W.L. (1968) : Internal-external control and reaction to threat. Journal of Personality and Social Psychology, 10 (4), 402 - 405.
- Phares, E.J., Wilson, K.G. & Klyner, N.W. (1971) : Internal-external control and the attribution of blame under neutral and distractive conditions. Journal of Personality and Social Psychology, 18 (3), 285 - 288.

- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (1985) : Perspectives on learning. New York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1952) : The child's conception of number. New York: Humanities Press.
- Piaget, J. (1971) : Science of education and the psychology of the child. London: Longman.
- Preston, R.C. & Botel, M. (1952) : The relation of reading skill and other factors to the academic achievement of 2048 college students. Journal Of Experimental Education, 20, 363 - 371.
- Pretorius, T.B. (1990) : Lokus van kontrole en sosiale ondersteuning. Ongepubliseerde studie.
- Prociuk, T.J. & Breen, L.J. (1973) : Internal-external control, test anxiety and academic achievement: additional data. Psychological Reports, 33, 563 - 566.
- Prociuk, T.J. & Wussier, R.J. (1975) : Internal-external locus of control: An analysis and bibliography of two years of research (1973 - 1974). Psychological Reports, 37, 1323 - 1337.
- Purkey, W.W. (1970) : Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall incorporated.
- Ramsden, P. (1979) : Student learning and perceptions of the academic environment. Higher Education, 8, 411 - 427.
- Ranson, M.K. (1955) : An evaluation of certain aspects of the reading and study program at the University of Missouri. Journal Of Educational Research, 48, 443 - 454.

- Raubenheimer, J.R. (1984) : Tersiëre leesontwikkeling. Bulletin vir Dosente, 17 (1).
- Reddy, J. (1990) : Keynote Address. Keynote Address delivered at the National Conference of the South-African Association for Academic Development (In Print) , Durban.
- Reid, D. & Ware, E.E. (1973) : Multidimensionality of internal-external control: Implications for past and future research. Canadian Journal of Behavioural Science, 5, 264 - 271.
- Reimanis, G. (1970) : Teacher-Pupil interaction and achievement striving in the kindergarten. Psychology in the Schools, 7, 179 - 183.
- Reimanis, G. (1973) : School performance, intelligence and locus of control scale. Psychology in the Schools, 10, 207 - 211.
- Rein, C. (1988) : Examination technique. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.
- Republic of South-Africa: Dept. of statistics (1970) : Population census 1970 (occupations), Report no. 01-05-04.
- Riordan, Z.V.A. (1978) : Locus of control in South-Africa: A Cross-ethnic study. Doktorale Proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.
- Robertson, S. & Smith, D. (1987) : Effective studying. Hong Kong: Longman York Press.
- Rodriguez, M. & Blocher, D. (1988) : A Comparison of two approaches to enhancing career maturity in Puerto Rican College women. Journal Of Counselling Psychology, 35 (3), 275 - 280.

- Roe, B.D., Stoodt, B.D. & Burns, P.C. (1978) : Reading instruction in the Secondary school, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Rotter, J.B. (1954) : Social Learning and Clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall Inc.
- Rotter, J.B. (1964) : Clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall Inc.
- Rotter, J.B. (1966) : Generalised expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (1) whole no 609.
- Rotter, J.B. (1975) : Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 56 - 67.
- Rotter, J.B. (1976) : A New Scale for the measurement of interpersonal trust. Journal of Personality, 1976, 35.
- Rotter, J.B. (1979) : Individual differences and perceived control. In L.C.Perlhuter & R.A. Monty (Eds.) Choice and perceived control, Hillsdale, N.J.: Elbaum, 263 - 269.
- Rotter, J.B., Chance, J.E. & Phares, E.J. (1972) : Applications of a social learning theory of personality. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Rotter, J.B. & Hochreich, D.J. (1975) : Personality. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company.

- Rotter, J.B., Liverant, S. & Crowne, D.P. (1961) :
The growth and extinction of expectancies in
chance, controlled and skill tasks.
Journal Of Psychology, 52, 161 - 177.
- Ruse, C. (1984) : Become a better student. Cape
Town: College Tutorial Press.
- Ryckman, R.M., Posen, C.F. & Kulberg, G.E. (1978) :
Locus of control among American and
Rhodesian students. Journal of Social
Psychology, 104, 165 - 173.
- SAD - AH (Senate Ad Hoc Committee for Academic Development
(1990): Draft proposal for the
establishment of a faculty of academic
development. Senate Committee for Academic
Development, U.W.C., SAD - AH Annex
90/2/1.
- Smijš, R. (1979) : Learning about learning. Higher
Education, 8, 443 - 451.
- Scholtz, P. (1989) : Implementing an academic support
programme for students identified at an
early stage as at risk. Bulletin for
Academic staff, 10 (1), 39 - 52.
- Scott, I. (1989) : Overview and history of ASP in S.A.
Bulletin For Academic Staff, 10 (2).
- Sherman, L.W. (1984) : Development of children's
perceptions of internal locus of control:
A cross-sectional and longitudinal analysis.
Journal of Personality, 52 (4).
- Singer, J.L. (1984) : The human personality. San Diego:
Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Skinner, B.F. (1938) : The behavior of organisms: an
experimental analysis. New York:
Appleton-century-crofts.

- Skinner, B.F. (1953) : Science and human behavior.
New York: McMillan.
- Smit, D.P.J. (1988) : Implikasies van begeleide selfstudie op voorgraadse vlak. Bulletin vir Dosente, 20 (1).
- Strickland, B.R. (1966) : The prediction of social; action from a dimension of internal-external control. Journal of Social Psychology, 66, 353 - 358.
- Strickland, B.R. (1977) : Internal - external control of reinforcement . In T. Bass (Ed.). Personality Variables in Social Behaviour. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Stromberg, R.N. (1980) : Europe in the twentieth century. : Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Svensson, L (1977) : On qualitative differences in learning. III - atudy skill and learning. British Journal of Educational Psychology, 47, 233- 243.
- Svensson, L. (1984) : Skills in learning. In F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle (Eds.). The Experience of Learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Taylor, E. (1983) : Orientation to study. Doctoral dissertation. Guildford: University of Surrey.
- Taylor, S.E. & Frackenpöhl, H. (1970) : Controlled reading. New York: McGraw - Hill Inc.
- Thompson, E.C. (1987) : The "Yagottawanna" group: Improving student self-perceptions through motivational teaching of study skills. The School counsellor, Nov., 134 - 142.

- Thorndike, E.L. (1913) : The psychology of learning II.
New York: Teachers College.
- Thorpe, C.P. & Schmuller, A.M. (1954) : Contemporary theories of learning with applications to education and psychology. New York: Ronald Press.
- Tinker, M.A. (1962) : Speed reading: practises and procedures. Newark: University of Delaware.
- Trice, A., Ogden, E.P., Stevens, W. & Booth, J. (1987):
Concurrent validity of the academic locus of control scale. Educational and psychological measurement, 47, 483 - 486.
- Van Niekerk, J.F. (1980) : Die metodiek van studievoorligting, Goodwood: NASOU.
- Viney, L. L. (1974) : Multidimensionality of perceived locus of control: two replications. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42 (3), 463 - 464.
- Vineyard, E.E. & Massey, H.W. (1957) : The interrelationship of certain linguistic skills and their relationship with Scholastic achievement when intelligence is ruled constant. Journal Of Educational Psychology, 48, 279 - 286.
- Ware, M.E. & Perry, N.W. (1987) : Facilitating growth in a personal development course. Psychological Reports, 60, 491 - 500.
- Warner, W.L., Meeker, M. & Eells, K. (1949) : Social class in America. Chicago: Science Research Associates.

- Watkins, D. & Hattie, J. (1981) : The learning processes of Australian University students: Investigations of contextual personological factors. British Journal of Educational Psychology, 51, 384.
- Weinberg, R. (1984) : Hidden illiteracy - The secret enemy of productivity. Contact, 8, 40 - 42.
- Wilson, J. (1981) : Student Learning in Higher Education, London: Croom Helm.
- Wright, E.S. (1962) : The effect of reading training on college achievement. In first yearbook of the North Central reading association. College and Adult Reading. Minneapolis: University of Minnesota.
- Zytkoskee, A., Strickland, B.R. & Watson, J. (1971): Delay of gratification and internal versus external control among adolescents of low socio-economic status. Developmental Psychology, 4, 93 - 98.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE