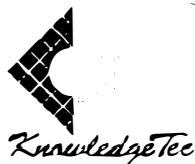


Die voorspelling van akademiese sukses vir studente- minderheidsgroepe deur middel van die *Nie-kognitiewe Vraelys*

Linda Schmidt

001.3072068 HSRC NIPR PERS 454





HUMAN SCIENCES
RESEARCH COUNCIL

RAAD VIR GEESTESWETEN-
SKAPLIKE NAVORSING

DATE DUE - VERVALDATUM

ILL 2846 1193123 16/11/99 Teng 12/10/99	
--	--



* P B 9 2 0 7 1 *



Die voorspelling van
akademiese sukses vir studente-
minderheidsgroepe deur middel
van die *Nie-kognitiewe Vraelys*

Die voorspelling van
akademiese sukses vir studente-
minderheidsgroepe deur middel
van die *Nie-kognitiewe Vraelys*

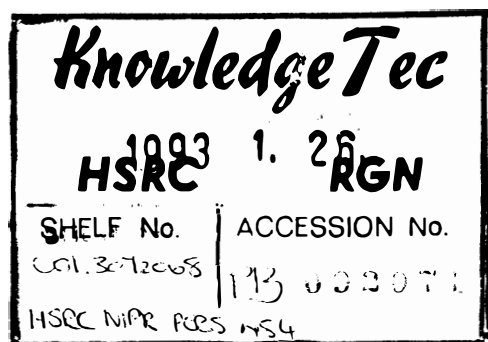
Linda Schmidt

Linda Schmidt, M.A. (Sielkunde)

Menslike Ontwikkeling
Groep: Menslike Hulpbronne

ISBN 0 7969 1217 3

Gedruk deur RGN-uitgewers
Pretoriusstraat 134, Pretoria



DANKBETUIGINGS

Mnr. R.F. Skawran, Groep - Menslike Hulpbronne,
Bestuurder : Menslike Ontwikkeling, RGN

Mr. J.T. Cook, Projekleier, Beoordeling en Voorligting,
RGN

Prof. Z.J. Nel, Sielkunde Departement, RAU

Prof. F.A.J. Marais, Buro vir Universiteitsonderwys, RAU

Mev. Rita Hulme, Beoordeling en Voorligting, RGN

Mev. C. Strasheim, ISN, RGN

Mej. D. Blades en kollegas, Rekenaardienste, RGN

Die biblioteekpersoneel van die RGN

Mnr. I. Samson, Rekenaardienste, RGN

SUMMARY

The present study aims to investigate the use of non-cognitive variables as predictors of academic success for black minority students using a translated version of Tracey and Sedlacek's Non-Cognitive Questionnaire (NCQ). The reliability of the questionnaire and its capability to predict first year academic results, is determined.

Tinto's ongoing investigation of factors that contribute to the drop-out phenomenon among university students points to the complexity of predictors in this field. The seven non-cognitive dimensions suggested by Sedlacek and Brooks to be related to the academic success of minority students in predominantly white universities are: (a) positive self-concept, (b) realistic self-appraisal, (c) understanding of and ability to deal with racism, (d) preference for long term goals over more immediate short term needs, (e) availability of a strong support person, (f) successful leadership experience, and (g) demonstrated community service.

The samples consist of (1) a group of first year minority students, (2) a randomly selected group representative of mainstream first year students, and (3) the first year student population of the Rand Afrikaans University.

The seven subscales of the instrument were found to have different reliability indices for the different samples. The four subscales, namely positive self-concept, preference for long-term goals, successful leadership experience and demonstrated community service show adequate reliability for the minority and mainstream samples.

Significant correlations with academic performance criteria during the first semester are demonstrated for the subscales realistic self-appraisal and understanding of and ability to deal with racism for the minority group, and successful leadership experience for the mainstream group.

It is recommended that further research be conducted on the role of non-cognitive factors as contributors to academic success among minority students and that the NOQ be developed further and validated for use in South Africa.

INHOUD

HOOFSTUK	BLADSY
1. PROBLEEMSTELLING	
1.1 Inleiding	1
1.2 Staking	2
1.3 Tekortkominge en probleme van Swart Onderwys	3
1.4 Die voorspelling van akademiese prestasie deur middel van tradisionele metinge van vermoë	5
1.5 Voorspelling van prestasie deur middel van nie-kognitiewe dimensies	9
1.6 Faktore wat prestasie en volharding beïnvloed	9
1.7 Motivering vir die ondersoek	13
2. LITERATUUROORSIG VAN DIE SEWE NIE-KOGNITIEWE DIMENSIES	
2.1 Inleiding	14
2.2 Positiewe selfkonsep	14
2.2.1 Navorsing op die terrein van die selfkonsep van minderheidsgroepe	16
2.2.2 Selfkonsep en akademiese prestasie	17
2.3 Realistiese selfbeoordeling	19
2.3.1 Verhouding met personeel	21
2.3.2 Selfontwikkeling	22
2.3.3 Rolmodelle	23
2.4 Begrip vir rassisme en die vermoë om dit te hanteer	25
2.4.1 Institusionele rassisme	25
2.4.2 Omgewingsfaktore	26
2.4.3 Individuele rassisme	27
2.5 Langtermyndoelwitte	28
2.6 Beskikbaarheid van ondersteuningsbronne	31
2.6.1 Gesinsondersteuning	32
2.6.2 Akademiese ondersteuning	35
2.7 Leierskapervaring	35

2.8	Gemeenskapsdiens	37
2.9	Slot	39
3	NAVORSINGSONDERSOEK	
3.1	Doelstelling	40
3.2	Grondliggende hipotese en rasionaal	40
3.3	Eksperimentele ontwerp	41
3.3.1	Metode van ondersoek	41
3.3.2	Steekproefneming	41
3.3.2.1	Steekproef 1	42
3.3.2.2	Steekproef 2	42
3.4	Beskrywing van die meetinstrument	43
3.4.1	Betroubaarheid	43
3.4.1.1	Hertoetsbetroubaarheid	43
3.4.1.2	Interbeoordelaarsbetroubaarheid	43
3.4.2	Geldigheid	44
3.4.2.1	Konstruktiewe geldigheid	44
3.4.2.2	Interne konsekwentheid	45
3.4.2.3	Voorspellingsgeldigheid	46
3.4.3	Samevatting	50
3.5	Oorweginge by die keuse van 'n kriterium	52
3.5.1	Beskrywing van die kriterium	52
3.5.1.1	Die kriterium persentasie vakke geslaag	53
3.5.1.2	Die slaag/druip kriterium	54
3.6	Statistiese bewerkings	55
3.6.1	Itemresponsevaluering	55
3.6.2	Subskaalstatistieke	55
3.6.3	Betroubaarheid	55
3.6.4	Itemskaalkorrelasies	56
3.6.5	Interkorrelasies van die subskale	56
3.6.6	Geldigheid	56
3.6.7	Differensiële voorspelbaarheid van die items	56
3.6.8	Beduidenheidspoele	57
4	RESULTATE	
4.1	Inleiding	58
4.2	Itemstatistieke	58
4.3	Subskaalstatistieke	58

4.4	Betroubaarheid van metings verkry in die ondersoek	58
4.5	Item-subskaalkorrelasies	62
4.6	Interkorrelasies van die sewe NKV-subskale	64
4.7	Bespreking	66
4.8	Die geldigheidsondersoek	67
4.8.1	Kriteriumstatistieke	67
4.8.2	Voorspellingsgeldigheid van die NKV-subskale	68
4.9	Differensiële voorspelbaarheid van die items	71
4.9.1	Stapsgewyse regressieontleding	71
4.10	Slot	73
5	BESPREKING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	74
	BRONNELYS	77
	BYLAAG	90

TABELLE

TABEL		BLADSY
3.1	Verdeling van studente van die twee steekproef-groepe wat by die empiriese ondersoek betrek is	43
3.2	Skaal vir die berekening van die kriterium van eksamenkrediete, naamlik "persentasie vakke geslaag"	53
3.3	Verdeling van proefpersone volgens die slaag/druip kriterium	54
4.1	Itemgemiddeldes en -standaardafwykings	59
4.2	Aantal items per subskaal, gemiddelde tellings en standaardafwykings van die NKV-subskale vir die totale eerstejaarsgroep (N=908), die etniese minderheidsgroep (N=66) en die hoofstroomgroep (N=67)	60
4.3	Betroubaarheidskoëffisiënte (rtt) van die NKV-subskale vir die totale eerstejaarsgroep (N=908), die etniese minderheidsgroep (N=66) en die hoofstroomgroep (N=67)	61
4.4	Korrelasiekoëffisiënte (r) van die items met die subskale vir die totale eerstejaarsgroep (N=908), die etniese minderheidsgroep (N=66) en die hoofstroomgroep (N=67)	63
4.5	Interkorrelasiematriks van die sewe nie-kognitiewe dimensies vir groep 1 (N=66)	64
4.6	Interkorrelasiematriks van die sewe nie-kognitiewe dimensies vir groep 2 (N=67)	65
4.7	Gemiddelde telling, standaardafwyking en totale tellings van die kriterium persentasie vakke geslaag	68
4.8	Voorspellingsgeldigheidskoëffisiënte (r _{xy}) van die nie-kognitiewe dimensies met die kriterium persentasie vakke geslaag vir groep 1, die minderheidsgroep (N=66)	69
4.9	Voorspellingsgeldigheidskoëffisiënte (r _{xy}) van die nie-kognitiewe dimensies met die kriterium persentasie vakke geslaag vir groep 2, die hoofstroomgroep (N=67)	69

4.10	Resultate van die regressie-ontleding van die NKV-items op die kriterium <i>slaag/druip</i> vir steekproef 1 (N=66)	71
4.11	F-waarde, waarkynlikheidsvlak en afsnit van die regressiemodel vir steekproef 1 (N=66)	72
4.12	Resultate van die regressie-ontleding van die NKV-items op die kriterium <i>slaag/druip</i> vir steekproef 2 (N=67)	72
4.13	F-waarde, waarskynlikheidsvlak en afsnit van die regressiemodel vir steekproef 2 (N=67)	73

FIGUUR

FIGUUR		BLADSY
3.1	Bean (1986) se metamodel van universiteit= studente se volharding/staking	33

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING

1.1 Inleiding

'n Onderwerp wat die afgelope twee dekades prioriteit geniet het by navorsers in die opvoedkunde en die geesteswetenskappe in die algemeen, is die bestudering van faktore wat 'n rol speel in akademiese prestasie op tersiêre onderwysvlak. Sedert die instelling van die beleid van "oop" universiteite, het ondersoek na die hoë uitvalsyfer van eerstejaarstudente, veral dié in die studenteminderheidsgroepe, aan die lig gebring dat daar bo en behalwe intellektuele vermoë 'n verskeidenheid faktore by die verwerwing van 'n akademiese kwalifikasie betrokke is (Gelso & Rowell, 1967; Messick, 1979).

Met die toelating van anderskleurige studente tot tradisioneel blanke universiteite, het 'n polemieë ontstaan oor die geldigheid van tradisionele universiteitstoelatingskriteria en voorspellers van akademiese prestasie vir studenteminderheidsgroepe. Die kern van die polemieë behels die gebruik van ontoepaslike meetinstrumente in kruiskulturele konteks. Daar word telkens gewys op die nadelige gevolge wat spruit uit die interpretasie van toetstellings en gemiddelde matriekpersentasies om studente van kultureel verskillende agtergronde te keur en te evalueer.

Hoewel daar aanvaar word dat bepaalde kognitiewe faktore in aanmerking geneem moet word by keurings- en toelatingsprosedures, aangesien 'n sekere vlak van intellektuele potensiaal vereis word vir suksesvolle universiteitstudie, ontstaan die vraag waarom studente wat wel oor die nodige vermoë beskik, steeds hulle studies staak, veral gedurende die eerste ses maande op universiteit (Stoker, Engelbrecht, Crowther, Du Toit & Herbst, 1985).

Daar is voldoende en toenemende bewys van bepaalde nie-kognitiewe dimensies wat 'n gelyke of groter rol speel as suiwer intellektuele eienskappe in die voorspelling van prestasie vir studente

minderheidsgroepe (McCauley, 1989; Nelson, Scott & Bryan, 1984; Shochet, 1986; Stoecker, Pascarella & Wolfle, 1988; Tinto, 1975, 1982; Tracey & Sedlacek, 1984, 1985, 1987a, 1987b, 1988).

In soverre dit navorsing op die gebied van nie-kognitiewe voorspellers van akademiese prestasie betref, veral ten opsigte van die identifisering en beskrywing van faktore wat verband hou met die invloed van die sogenaamde "minderheidservaring" op die akademiese prestasie van anderskleurige studente, word die gebruik van 'n enkele erkende teoretiese verklaringsmodel as inherent ontoereikend beskou om die uiteenlopende aantal faktore sowel as die aard daarvan behoorlik te verreken. Sommige ontwikkelingsteorieë veronderstel dat sosiale, intellektuele en persoonlikheids groei binne 'n enkele taalverband en binne 'n hoofsaaklik ondersteunende omgewing plaasvind, en maak daarom selde voorsiening vir die invloed van kultuur (veral die minderheidskultuur) op die ontwikkeling van studente in 'n pluralistiese samelewing. Lede van etniese subkulture/minderheidsgroepe leef en leer soms in bikulturele omgewings, onder omstandighede waar die gewoontes en waardesisteme van hul etniese oorsprong verskil van, en dikwels bots met, dié van die dominante blanke middelklaskultuur (Wright, 1987).

Aangesien daar, vir die doeleindes van hierdie ondersoek, gefokus word op individuele eienskappe van die student en eienskappe wat verband hou met die institusionele struktuur en organisasie, asook enkele eksterne omgewingsfaktore, wat elk in 'n mindere of meerdere mate bydra tot die akademiese en sosiale aanpassing van anderskleurige studente aan 'n oorwegend blanke universiteit, word 'n oorwegend eklekties-teoretiese benadering in hierdie studie gebruik.

1.2 Staking

Die hoë uitvalsyfer van universiteitstudente uit minderheidsgroepe is 'n groot struikelblok in die strewe na die voorsiening van gelyke opvoedingsgeleenthede vir alle bevolkingsgroepe. Hoewel daar in die literatuur teenstrydighede bestaan oor die werklike uitvalsyfer van eerstejaarstudente, is ondersoekers dit eens dat die syfers vir

studenteminderheidsgroepe proporsioneel hoër is (Astin, 1982; Lichtman, Bass & Ager, 1989). White en Kiely (1985) kom in 'n hersiening van 'n aantal studies en definisies wat oor die uitvalverskynsel handel, tot die gevolgtrekking dat die keuse van 'n definisie die aard en bevindinge van die ondersoek bepaal. 'n Gemeenskaplike aspek wat deur verskillende navorsers in hierdie verband ondersoek is, is die onvermoë van die student om sy aanvanklike studieverwagtinge te verwesenlik en hom dan tydelik of permanent aan die universiteit onttrek.

1.3 Tekortkominge en probleme van Swart Onderwys

In die hoofverslag van die RGN-ondersoek na die Onderwys (1981) word die nastrewing van gelyke onderwysgeleenthede en -standaarde as die eerste beginsel van onderwysvoorsiening in die RSA aanbeveel. Met die oog op die voorspelling van akademiese prestasie op universiteit, word die vergelykbaarheid van matrikulasie as voorspellers bevraagteken. Enkele knelpunte en probleemareas in die bereiking en handhawing van gelyke eksamenstandaarde word vervolgens oorsigtelik beskou:

1.3.1 Finansiering/per capita-besteding: Volgens Engelbrecht (1989) bestee die staat slegs ongeveer 19 % van sy totale begroting aan onderwys; wat minder is as die 25 % in die buiteland.

1.3.2 Die voorsiening van fisiese geriewe en tegnologiese hulpmiddels: In die lig van die toenemende aantal inskrywings aan swart hoërskole, naamlik vanaf 147 000 in 1974 tot 753 000 in 1978, word die beskikbare fasiliteite om in die behoeftes van swart onderwys te voorsien as onvoldoende beskou (Makete, 1987).

1.3.3 Oorlading/leerling - onderwysergetalverhoudinge: Aan swart skole is die verhouding van onderwyser tot leerlinge 1 tot 46 baie groter as aan blanke skole, waar die verhouding 1 tot 19 is (Marcum, 1982).

1.3.4 'n Gebrek aan gekwalifiseerde onderwysers: Slegs ongeveer 16 % van die nagenoeg 73 000 swart onderwysers het die opvoedkundige vlak

wat van blanke onderwysers vereis word bereik (Marcum, 1982). Die feit dat 80 % van onderwysers (aldus Engelbrecht, 1989) nie voldoende opgelei is nie, verlaag die studente se vertroue en motivering en gee aanleiding daartoe dat hulle die status van swart onderwysers bevraagteken en kritiseer (Makete, 1987).

1.3.5 Ooreenstemmende leerplanne: Die ontoepaslikheid, die geringe mate van buigsaamheid, en die bruikbaarheid van die kurrikuluminhoud (wat grootliks gerig is op die blanke middelklaskultuur) vir leerlinge en studente van ander kultuurgroepe, veroorsaak verveling en opstand (Innes, 1988; Kambule, 1989; Makete, 1987).

1.3.6 Moedertaalonderrig: Die oorgang van die opvoedingsmilieu waarin die leerling in sy moedertaal onderrig word, in 'n relatief homogene skoolbevolking, na die sogenaamde "oop" onderwysinrigtings waar hy nou in een van die twee amptelike landstale, en meer heterogene skoolbevolking, ten opsigte van die samestelling van etniese en kultuurgroepe, onderrig word, veroorsaak dat dié studente verwarring met begrippe ervaar. Dit verg 'n geweldige aanpassing op velerlei sosiale en akademiese gebiede (Cook, 1989; en Engelbrecht, 1989).

1.3.7 Leerstyle: Die klem op die meganiese memorisering van die vakinhoud weerspieël die onvermoë van 'n groot persentasie studente tot onafhanklike en kreatiewe denke sowel as begrip (Olivier, 1986; Engelbrecht, 1989).

1.3.8 Die sogenaamde "white collar complex" lei daartoe dat ontoepaslike vak- en loopbaankeuses gemaak word (Olivier, 1986).

1.3.9 Swak skoolbywoning: Omdat die leerlinge nie die kwantiteit en kwaliteit van skoolwerk kan baasraak nie, onder andere as gevolg van 'n gebrek aan boeke en skryfbenodigdhede, die afwesigheid van ouers tuis, onderwysers se negatiewe houding teenoor sekere vakke, en die afwesigheid van 'n deeglike bywoningsregister, is skoolbywoning swak.

1.3.10 Die hoë uitvalsyfer word gekoppel aan die hoë druipsyfer: Oorsake vir laasgenoemde is apatie, gebrek aan ouer-betrokkenheid en -toesig, 'n onvermoë om die voorgeskrewe sillabus te voltooi as gevolg van buitemuurse aktiwiteite, en ondoeltreffende tydbenutting. Verdere oorsake vir die hoë uitvalsyfers is gebrekkige belangstelling en motivering deur ouers, onderwysers en leerlinge, portuurgroepdruk, die politieke klimaat aan die inrigting, swak verhoudinge tussen leerlinge en onderwysers, en dissiplinêre probleme (Makete, 1987).

Redes vir mislukking aan Medunsa (teen die verwagting in, aangesien matriekresultate van druiers en suksesvolle studente nie verskil nie) is: (a) aanpassingsprobleme as gevolg van onvolwassenheid, (b) onvolwasse oordeel of gebrek aan begrip vir eie probleme, (c) studieprobleme, (d) taalprobleme, en (e) oneffektiewe benutting van tyd (Olivier, 1986).

Omdat daar in die RSA nege verskillende eksaminerende liggame op matriekvlak is, is reeds baie aandag gegee aan die daarstel van landswye eenvormige en gelyke eksamenstandaarde. Verskillende instansies gebruik verskillende metodes van gelykstelling en moderering van eksamenpunte. Ten spyte van al die werk wat reeds deur onderwysowerhede en veral die GMR gedoen is, is in twee onlangse RGN-ondersoeke bevind dat daar steeds betekenisvolle verskille bestaan tussen die eksamenstandaarde wat deur sommige van die eksaminerende instansies in die RSA gehandhaaf word. As daar in gedagte gehou word dat die toekenning van beurse vir verdere studie, die toelating tot inrigtings vir tersiêre onderwys en selfs keuring en seleksie vir aanstelling in vakante poste grootliks beïnvloed word deur eksamenuitslae, is dit duidelik dat die probleem van gelyke eksamenstandaarde belangrike sosio-politieke implikasies inhou (Vorster, Van den Berg & Gericke, IPEN, 1986).

1.4 Die voorspelling van akademiese prestasie deur middel van tradisionele metinge van vermoë

Ondersoekers wat hulle daarop toespits om veranderlikes, wat as voorspellers van akademiese prestasie aangewend kan word te

identifiseer, fokus hoofsaaklik op intellektuele of akademiese faktore, byvoorbeeld verstandelike potensiaal, soos gemeet deur gestandaardiseerde vermoënstoetse en gemiddelde- of geweegde hoërskoolprestasies.

Die polemie oor die gebruik van tradisionele voorspellers en toelatingskriteria vir die voorspelling van akademiese prestasie vir studenteminderheidsgroepe sentreer om die vraag na die vergelykbaarheid van hierdie faktore in kruiskulturele konteks. Daar is voldoende navorsingsbewyse wat empiriese steun bied vir albei kante van die debat, maar daar bestaan 'n redelike mate van eenstemmigheid dat akademiese aanleg en hoërskoolprestasie belangrike aanwysers van universiteitsprestasie vir blanke studente is (De Boer, 1981; Pantages & Creedon, 1978; Perry, 1981; Shochet, 1986; Stoker et al., 1985; Von Mollendorf, 1978).

Wilson (1981) vind dat gestandaardiseerde toetstellings en hoërskoolgemiddelde 'n differensiële uitwerking het op die akademiese prestasie van blanke en anderskleurige studente aan twee verskillende universiteite. 'n Laer korrelasie tussen tellings op "Scholastic Aptitude Test" (SAT) en prestasie is verkry by 'n steekproef van anderskleurige studente, in vergelyking met blankes, aan een inrigting, terwyl teenoorgestelde resultate aan die tweede universiteit verkry is.

Die resultate van 'n studie deur Lunneborg en Lunneborg (1986) dien as verdere bewys dat die hoërskoolgemiddelde, as onafhanklike veranderlike, verskillende voorspellings van akademiese prestasie vir blanke en anderskleurige universiteitstudente lewer. Bogenoemde navorsers vind dat studente uit minderheidsgroepe laer presteer gedurende die eerste jaar as hul blanke mede-studente met dieselfde gemiddelde hoërskoolprestasie. Die studente uit die minderheidsgroepe behaal minder krediete en toon 'n hoër uitvalsifer, selfs wanneer daar gekontroleer word vir hoërskoolprestasie in die ontleding van die data.

De Boer (1981) het ondersoek ingestel na die direkte en indirekte bydrae van 'n kombinasie van 'n aantal intellektuele en nie-intellektuele faktore tot die voorspelling van universiteitsprestasië van 'n groep blanke eerstejaarstudente. Hy het gevind dat nie-intellektuele veranderlikes slegs 'n geringe verbetering tot die voorspelling van gemiddelde universiteitsprestasië lewer, aangesien die meerderheid eienskappe wat noodsaaklik is vir die bereiking van sukses op universiteit, ook 'n belangrike rol gespeel het in die student se prestasië op hoërskool. Hy sê die student se hoërskoolrekord bied reeds 'n weerspieëling van sy aanleg en persoonlikheidseienskappe, en 'n nuwe meting van hierdie faktore sal daarom nie 'n beduidende verskil meebring om die geldigheid daarvan as voorspellers te verbeter of te regverdig nie. Van die gemete nie-intellektuele veranderlikes in sy studie, naamlik die invloed van die portuurgroep, die invloed van die gesin, selfbeheer, en volharding, het laasgenoemde dimensie die enigste noemenswaardige bydrae tot die voorgestelde model gelewer. 'n Verklaring hiervoor is dat daar 'n wesenlik verskillende leeromgewing op die akademiese vlakke van skool- en universiteitsopleiding bestaan.

Teenstrydige bevindinge van bogenoemde aard het daartoe aanleiding gegee dat navorsers die voorspellingsgeldigheid van individuele eienskappe (hoërskoolgemiddelde en tellings op vermoëstoetse) wat skynbaar verband hou met akademiese prestasië/mislukking, veral vir anderskleurige studente, bevraagteken (Astin, 1982; Carroll, 1989; Gosman, Dandridge, Nettles & Thoeny, 1983; Minatoya & Sedlacek, 1984).

Ander ondersoekers identifiseer bepaalde teoretiese en praktiese tekortkominge in die navorsingsmetodologie en definiëring van veranderlikes by studies wat poog om lewensvatbare voorspellers van akademiese prestasië vir blanke en anderskleurige studente te vind (Gottfredson, 1981; Pantages & Creedon, 1978; Partridge, 1986; Pascarella & Terenzini, 1980; Stage, 1989). Laasgenoemde outeurs is van mening dat daar 'n veelsoortigheid van faktore bestaan wat universiteitsprestasië gelyktydig beïnvloed, en hulle beklemtoon daarom die noodsaaklikheid van die toepassing van veelvoudige ontledingstegnieke (eerder as 'n lineêre verband tussen 'n enkele

veranderlike en prestasie) ten einde die resultate aangaande akademiese prestasie van studenteminderheidsgroepe te verklaar. Voorstanders van die interaksionele benadering tot die voorspelling van prestasie ondersteun hierdie siening deur daarop te wys dat sukses op universiteit 'n funksie van verskeie interaksies tussen die individu en sy omgewing is (Lavin, 1965; Smith, A.W., 1986; Tinto, 1975, 1982). Argumente teen die gebruik van tradisionele voorspellers behels onder andere dat -

- * die gemiddelde hoërskoolprestasie, as gevolg van die veelvuldige probleme verbonde aan die hoërskoolvoorbereiding van anderskleurige skoliere, nie vergelykbaar is vir blanke en anderskleurige studente nie, (Engelbrecht, 1989; Innes, 1988; Makete, 1987; Van der Westhuizen, 1987);
- * die minderheidservaring aan 'n tradisioneel blanke universiteit besondere bronne van spanning meebring, wat die student se aanvanklike vermoë tot suksesvolle prestasie negatief kan beïnvloed (Bean, 1980; Boyer & Sedlacek, 1988; Sedlacek & Webster, 1978);
- * ten spyte van die feit dat bepaalde kognitiewe metinge steeds as die beste voorspellers beskou word, die waarde daarvan beperk is, aangesien hierdie intellektuele veranderlikes 'n gemiddelde korrelasie van 0,33 met akademiese prestasie lewer. Dit beteken dat metinge van potensiaal slegs ongeveer 10 % van die variansie van akademiese sukses verklaar, en 'n groot persentasie daarvan dus onverklaar laat (Shochet, 1986);
- * potensieel suksesvolle studente soms die skool/universiteit verlaat as gevolg van die behoefte om 'n verantwoordeliker volwasse rol te vervul en na die meer onmiddellike sosio-ekonomiese behoeftes en familiebelange om te sien (White & Kiely, 1985);
- * verskille in die uitvalsyfer van blanke en anderskleurige studente duideliker is by hoë presteerders (Lichtman et al., 1989).

1.5 Voorspelling van prestasie deur middel van nie-kognitiewe dimensies

Ondersoeke na die oorsake vir die hoë uitvalsyfer by studente uit minderheidsgroepe bevestig argumente ten gunste van die aanwending van nie-kognitiewe veranderlikes as voorspellers van volharding en prestasie. Die waarneming dat anderskleurige studente teen 'n hoër tempo as blankes staak (ten spyte van bevredigende akademiese prestasie) (Astin, 1982; Fleming, 1988; Lichtman et al., 1989), dui eerstens op die beperkinge en ontoereikendheid van tradisionele voorspellers, en tweedens op die behoefte aan die identifisering van sogenoemde "hoë-risiko"-studente deur middel van nie-kognitiewe dimensies (Tracey & Sedlacek, 1984; Wilson, 1983).

'n Hipotese dat die voorspelling van akademiese prestasie verbeter kan word deur die toevoeging van nie-kognitiewe veranderlikes tot tradisionele voorspellingsmodelle, is bevestig deur die bevindinge van Wiltse, Kruppa en Lindgren (1979). Die volgende nie-kognitiewe dimensies, naamlik prestasie-motivering, waardes en vooroordeel, het bygedra tot 'n toename van 11 % van die totale variansie van eksamenpunte as kriterium.

Boeyens ' (1989) vind dat 'n meting van leerpotensiaal 'n goeie voorspelling van 'n verbetering in akademiese bekwaamheid vir 'n groep swart matrikulante lewer. Hierbenewens vind hy verder dat leerpotensiaal as veranderlike, 'n beduidende bydrae lewer tot die voorspelling van akademiese prestasie, bo en behalwe die voorspelling soos verkry deur tradisionele metings van vermoë. Hy wys op die implikasie hiervan vir die keuring van studente aan tersiêre inrigtings, naamlik dat keuringsprosedures nie alleen 'n voorafgaande ongelykheid ten opsigte van opvoeding moet reflekteer, soos in die geval van tradisionele psigometriese toetstellings, nie.

1.6 Faktore wat prestasie en volharding beïnvloed

Faktore wat aanleiding gee tot die beëindiging van studie behels enersyds bepaalde eienskappe inherent aan die student en andersyds

sekere faktore wat verhoed kan word deur insette van die universiteit. Pantages en Creedon (1978) uit 'n hersiening van ongeveer 100 studies gee 'n samevatting van die algemeenste oorsake van staking, naamlik (a) akademiese aangeleenthede, (b) finansiële probleme, (c) motiveringsprobleme, (d) persoonlike oorweginge, (e) misnoeë met die universiteit, (f) militêre diens, en (g) aanvaarding van 'n voltydse betrekking.

Ander faktore hou verband met die student se sosiale en akademiese inskakeling op die kampus en behels onder meer: houdingsfaktore, persoonlike en loopbaandoelwitte, verbondenheid aan die universiteit, studievaardighede, die ontwikkeling van doeltreffende hanteringstrategieë, die gebruik van kampusfasiliteite, informele kontak met personeel- en portuurgroeplede buite die lesinglokaal, lidmaatskap van studenteverenigings, die afstand tussen die woning en die universiteit, en die bywoning van ondersteuningsprogramme (Bean, 1980; Behr, 1987; Honikman, 1982; Lätti, 1972; Mannan, Charleston en Saghafi, 1986; Nettles, Thoeny & Gosman, 1986; Perry, 1981).

Een van die probleme wat prioriteit geniet by navorsers in die buiteland, asook in Suid-Afrika, is die verskynsel dat studente uit minderheidsgroepe 'n hoë mate van vervreemding en afsondering op 'n oorwegend blanke universiteit beleef. Loo en Rolinson (1986) se definisie van vervreemding is gebaseer op die konseptuele konstrukte van akademiese en sosiale skakeling volgens die model van Tinto (1975), en lui dat vervreemding die gevolg is van botsende waardesisteme en ontoereikende persoonlike interaksie. Hierdie sielkundige ervaring word beskou as die gevolg van druk uit die omgewing om hul oor te lewer aan die norme en standaarde van die blanke kultuur.

Na aanleiding van die omvattende aard van die studie deur Loo en Rolinson (1986) word die hoofbevindinge vervolgens kortliks opgesom:

1.6.1. Sosio-kulturele vervreemding

- * Die gevolge van sosio-kulturele vervreemding is beduidend hoër by anderskleurige studente.
- * Die studente is ontevrede oor die feit dat hul waardes nie deur die gebruike van die universiteit weerspieël word nie.
- * Hulle beleef 'n hoë mate van sosiale en etniese isolasie, as gevolg van hul geringe persentasie verteenwoordiging van die totale studenteliggaam.

1.6.2. Akademiese probleme

Blanke studente en studente uit minderheidsgroepe voel dat anderskleuriges meer akademiese probleme ondervind as gevolg van:

- * onvoldoende hoërskoolvoorbereiding en die feit dat
- * akademiese probleme gesetel is in sosio-ekonomiese en kulturele agtergrondsverskille, asook dat meer tyd en energie vereis word om die aanvanklike "kultuurskok" te bowe te kom.

1.6.3. Besluite omtrent staking

- * Studente uit minderheidsgroepe skenk gelyke oorweging aan akademiese faktore en faktore wat aanleiding gee tot sosiokulturele vervreemding (byvoorbeeld 'n gebrek aan akademiese ondersteuning en emosionele ontevredenheid).

1.6.4. Akademiese bevrediging

- * 'n Positiewe verhouding met fakulteitslede en 'n algemene tevredenheid met die gehalte van onderwys, word opgeweeg teen sosio-kulturele vervreemding, ontoereikende voorbereiding en isolasie.

- * Suksesvolle studente beskou die formele akademiese aspek van die universiteit nie as 'n "oormatig kompeterende leeromgewing" (soos in die geval van stakers) nie, en voel ook dat hulle voldoende erkenning vir klasdeelname kry.
- * Die vrymoedigheid om hul akademiese probleme met dosente te bespreek en die waargenome toeganklikheid tot hulpbronne, veroorsaak dat 28 % van studente uit minderheidsgroepe akademiese bevrediging ervaar.

1.6.5. Ondersteuning

- * Nege en dertig persent van studente uit minderheidsgroepe voel dat hulle nie genoegsame ondersteuning ten opsigte van sosio-kulturele aangeleenthede geniet nie.
- * Die afwesigheid van rolmodelle en die lae persentasie fakulteitelede uit etniese minderheidsgroepe vererger die gevoel van gebrekkige ondersteuning.

1.6.6. Houdings aangaande groter etniese verteenwoordiging

- * Dit is duidelik dat daar 'n behoefte aan 'n toename in getalle studente uit minderheidsgroepe bestaan, ten einde 'n groter proporsie van lede van etniese groepe in die samelewing 'n geleentheid tot kulturele verryking te bied.

'n Lae graad van kongruensie met die omgewing en spesifieke houdings, aspirasies en verwagtinge waarmee minderheidstudente tot die universiteit toetree, verskil grootliks van dié van die gemiddelde blanke studente en beïnvloed die prestasie van die groepe studente dus ook op verskillende wyses. Hierdie verskille noodsaak die gebruik van nie-konvensionele of a-tipiese kriteria en voorspellers vir studente-minderheidsgroepe (Minatoya & Sedlacek, 1984; Nettles et al., 1986; Sedlacek & Brooks, 1976; Tracey & Sedlacek, 1984, 1985).

1.7 Motivering vir die ondersoek

Die gebrek aan statisties beduidende resultate van studies wat gebruik maak van tradisionele voorspellingsveranderlikes in die ondersoek na die akademiese prestasie van studente- minderheidsgroepe aan "oop" universiteite, en die geldigheidsresultate waarmee die ondersoek van Tracey en Sedlacek (1984, 1985, 1987a, 1987b, 1988) beloon is, het daartoe aanleiding gegee dat die toepaslikheid van die sewe nie-kognitiewe dimensies wat volgens Sedlacek en Brooks (1976) verband hou met die akademiese prestasie van studente uit minderheidsgroepe, ondersoek is ten opsigte van die korttermynvoorspellingswaarde daarvan vir die prestasie en vordering van Suid-Afrikaanse studente aan sodanige universiteite.

Die model waarvolgens voorspelling van sukses in 'n opvoedingskriterium, byvoorbeeld universiteitseksamen, deur middel van nie-kognitiewe faktore gedoen word, is nou verwant aan die akademiese filosofie waarvolgens die moontlike sukses van kandidate vir universiteitstoelating deur middel van matrikulasiapersentasie of tradisionele gestandaardiseerde psigometriese toetse geskat word.

Die rol van psigometriese toetse in die vooruitskating van prestasie kan nie geheel en al deur nie-kognitiewe faktore oorgeneem word nie, hoewel daar reeds 'n mate van sukses daarmee behaal is. Die vraag ontstaan derhalwe onder welke omstandighede en in welke mate suksesvolle vooruitskattings of diagnoses van potensiële probleemgevalle gemaak kan word deur die gebruik van nie-kognitiewe voorspeller veranderlikes.

HOOFSTUK 2

LITERATUURORSIG VAN DIE SEWE NIE-KOGNITIEWE DIMENSIES

2.1 Inleiding

Die Nie-kognitiewe Vraelys (NKV) is ontwerp met die doel om 'n meer akkurate voorspelling van die universiteitsprestasië vir studente uit minderheidsgroepe te verkry, ten einde 'n groter proporsie potensieel suksesvolle studente tot die universiteit toe te laat. Deur middel van die vraelys kan hoë-risikostudente ook vroegtydig geïdentifiseer word en toepaslike ondersteuningsdienste dan aangebied word (Tracey & Sedlacek, 1984, 1985, 1987a, 1987b, 1988).

Na afloop van 'n uitgebreide literatuurverkenning sonder Sedlacek en Brooks (1976) sewe nie-kognitiewe dimensies uit wat as opvoedkundige voorspeller veranderlikes aangewend kan word in die studie van die akademiese prestasië van minderheidsgroepstudente, naamlik (1) globale positiewe selfkonsep in verhouding tot verwagtinge vir die komende jare; (2) realistiese selfbeoordeling, veral ten opsigte van akademiese vermoë; (3) begrip vir rassisme en die vermoë om dit te hanteer; (4) die vermoë om te werk tot die bereiking van langtermyn doelwitte, eerder as meer onmiddellike korttermyn doelwitte; (5) die beskikbaarheid van 'n familielid of vriend wat ondersteuning bied ten opsigte van die student se akademiese doelwitte; (6) suksesvolle leierskapervaring in georganiseerde of informele groepe; en (7) beoefening van gemeenskapsdiens, deur betrokkenheid by plaaslike gemeenskaps- of kerkaktiwiteite voor toetreding tot die universiteit.

2.2 Positiewe selfkonsep

Positiewe selfkonsep is die eerste van die sewe nie-kognitiewe dimensies wat verband hou met die akademiese prestasië van studenteminderheidsgroepe. Eienskappe van hierdie dimensie is selfvertroue, 'n goeie selfgevoel, karaktersterkte, vasberadenheid en onafhanklikheid (Sedlacek & Brooks, 1976; Tracey & Sedlacek, 1984,

1985, 1987a, 1987b, 1988).

Navorsers uit alle dissiplines van die geesteswetenskappe is dit eens dat die selfkonsep byna dié enkele belangrike aspek is wat 'n bydrae tot die verklaring van die verskillende fasette van menslike gedrag lewer.

Die rol van die selfkonsep word telkens beklemtoon in ondersoeke na die opvoedkundige, loopbaan- en algemene lewensdoelwitte van studente-populasies (Brookover, 1962; de Boer, 1981; Fleming, 1988; Meyer, 1988; Wylie, 1963; Zirkel, 1971). Probleme aangaande die konseptualisering en metodes van ondersoek is egter veelvoudig. Teenstrydighede in die literatuur oor die selfkonsep is toe te skryf aan 'n onduidelik gedefinieerde benadering ten opsigte van dié begrip (Wylie, 1963).

Verskeie terme word as sinoniem met die selfkonsep gebruik, byvoorbeeld self, selfbeeld, selfagting, proprium, ego, identiteit en psige. Volgens Shavelson, Hubner en Stanton (1976) word die selfkonsep in die brede gedefinieer as 'n persoon se waarnemings van haar- of homself en word beïnvloed deur versterkinge uit die omgewing en invloedryke persone. Hierdie selfwaarnemings beïnvloed die individu se gedrag, wat weer bepaal hoe hy homself waarneem. Resultate van verskeie ondersoeke bevestig die aanname dat daar 'n positiewe verband tussen die selfkonsep en gedrag bestaan, maar die aard en rigting van dié wederkerige verhouding is nog onduidelik (Rosenberg & Kaplan, 1982).

Coopersmith (1958) sê die term selfkonsep behels ook 'n aantal affektiewe reaksies aangaande die individu se bewuste gevoelens, houdings en waardes omtrent homself. Hy beskryf selfagting as dié selfagting wat 'n persoon voorgee om te hê, selfagting wat hy subjektief van homself het, selfagting wat hy vertoon en selfagtingsgedrag wat deur andere waargeneem word. Waarneembare selfagtingsgedrag is gebaseer op positiewe en negatiewe ervarings van die werklikheid wat 'n onvermydelike indruk op 'n persoon se selfbeleving laat.

In die lig van die bogenoemde bespreking word die term selfagting, vir die doeleinde van hierdie ondersoek, as volg omskryf: Selfagting behels die individu se positiewe of negatiewe oriëntasie teenoor homself as objek. Hoë selfagting dui op fundamentele selfrespek, waardering vir persoonlike tekortkominge en 'n voortdurende strewe na selfuitbreiding. 'n Persoon met lae selfagting word beskou as iemand met gebrekkige selfrespek wat homself as minderwaardig, onbevoeg en hulpeloos beskou.

2.2.1 Navorsing op die terrein van die selfkonsep van minderheidsgroepe

Navorsing oor persoonlike selfagting by verskillende etniese groepe lewer teenstrydige resultate. Uit vroeëre studies in die buiteland blyk dit dat lede van minderheidsgroepe 'n laer selfagting as lede van die dominante blanke kultuur openbaar. 'n Groter aantal studies vind egter dat selfagting onder anderskleurige bevolkings òf gelyk aan, òf hoër is as by blanke ondersoekgroepe (Rosenberg & Simmons, 1971).

Verklarings vir die bevindinge van laer selfagting by anderskleurige groepe sentreer om die aanname dat verskeie etniese groepe die slagoffers van vooroordeel en rassediskriminasie is, en dat anderskleurige kinders die negatiewe stereotipes van die dominante blanke kultuur internaliseer. Daar is ook "bewys" gelewer dat etniese identiteit, sosio-ekonomiese status en gevoelens van persoonlike onsekerheid, tersaaklike faktore by die ontwikkeling van lae selfagting by bepaalde kulture en etniese groepe is. Ander argumente behels die aanname dat rassediskriminasie aanleiding gee tot die idealisering van blankes en dat selfhaat bydra tot die ontwikkeling van 'n negatiewe selfkonsep (Pettigrew, 1964; Porter & Washington, 1979).

Coopersmith (1967) en Rosenberg en Simmons (1971) bevraagteken bogenoemde bevindinge deur daarop te wys dat die sosiale wêreld van die jong kind beperk is tot die gesinslewe. Die anderskleurige kind bring sy vormingsjare in 'n oorwegend swart omgewing deur en gevolglik voorsien dié betrokke etniese gemeenskap 'n verwysingsraamwerk aan hom.

In die lig van die bogenoemde bespreking word die term selfagting, vir die doeleinde van hierdie ondersoek, as volg omskryf: Selfagting behels die individu se positiewe of negatiewe oriëntasie teenoor homself as objek. Hoë selfagting dui op fundamentele selfrespek, waardering vir persoonlike tekortkominge en 'n voortdurende strewe na selfuitbreiding. 'n Persoon met lae selfagting word beskou as iemand met gebrekkige selfrespek wat homself as minderwaardig, onbevoeg en hulpeloos beskou.

2.2.1 Navorsing op die terrein van die selfkonsep van minderheidsgroepe

Navorsing oor persoonlike selfagting by verskillende etniese groepe lewer teenstrydige resultate. Uit vroeëre studies in die buiteland blyk dit dat lede van minderheidsgroepe 'n laer selfagting as lede van die dominante blanke kultuur openbaar. 'n Groter aantal studies vind egter dat selfagting onder anderskleurige bevolkings òf gelyk aan, òf hoër is as by blanke ondersoekgroepe (Rosenberg & Simmons, 1971).

Verklarings vir die bevindinge van laer selfagting by anderskleurige groepe sentreer om die aanname dat verskeie etniese groepe die slagoffers van vooroordeel en rassediskriminasie is, en dat anderskleurige kinders die negatiewe stereotipes van die dominante blanke kultuur internaliseer. Daar is ook "bewys" gelewer dat etniese identiteit, sosio-ekonomiese status en gevoelens van persoonlike onsekerheid, tersaaklike faktore by die ontwikkeling van lae selfagting by bepaalde kulture en etniese groepe is. Ander argumente behels die aanname dat rassediskriminasie aanleiding gee tot die idealisering van blankes en dat selfhaat bydra tot die ontwikkeling van 'n negatiewe selfkonsep (Pettigrew, 1964; Porter & Washington, 1979).

Coopersmith (1967) en Rosenberg en Simmons (1971) bevraagteken bogenoemde bevindinge deur daarop te wys dat die sosiale wêreld van die jong kind beperk is tot die gesinslewe. Die anderskleurige kind bring sy vormingsjare in 'n oorwegend swart omgewing deur en gevolglik voorsien dié betrokke etniese gemeenskap 'n verwysingsraamwerk aan hom.

Die ouers en ander lede van dieselfde etniese groep dien as modelle met wie die kind identifiseer en voorsien die nodige versterking en terugvoering waarvolgens die selfkonsep ontwikkel. Die bepalende faktor hier ter sprake, is egter hoe die kind waarneem dat hy deur invloedryke persone in sy wêreld behandel word in vergelyking met ander lede van sy portuurgroep. In hierdie konteks word die kind dus blootgestel aan bepaalde kulturele norme en gebruike wat hom teen oordeel uit die breër samelewing beskerm. Daar is dus geen fundamentele verskille by die ontwikkeling van selfagting tussen blankes en anderskleuriges tydens die vroeë kinderjare nie. Slegs wanneer die kind in 'n later stadium blootgestel word aan kontak met blankes in die skool of gemeenskap, begin daar sosiale vergelykings oor groepe heen plaasvind en raak die betrokke individu bewus van die relatiewe sosiale status van verskillende groepe in die samelewing.

Ten die middelstigerjare, met die ontstaan van swartmagsbewegings, word 'n nuwe fokus die literatuur ingelei. Navorsing met kinders en adolessente in die Verenigde State van Amerika en Brittanje lewer steeds teenstrydige resultate, maar verskeie nuwe verklarings word gebied vir die veranderende patrone in selfagting van anderskleuriges. Die moontlikheid van 'n nie-verdedigende oriëntasie ten opsigte van etniese status word nou oorweeg. Positiewe hanteringstrategieë, in plaas van passiewe en aangeleerde hulpeloosheid is die onderwerp van sommige nuwe ondersoeke. Teenstrydighede van bevindinge word ook verklaar in terme van navorsingsmetodologie, metingsprosedures en die interpretasie van resultate (Porter & Washington, 1979) en Moodley-Rajab en Ramkissoo (1979).

2.2.2 Selfkonsep en akademiese prestasie

'n Deurlopende probleem in studies oor die selfkonsep en akademiese prestasie, is die relatiewe gebrek aan teoretiese modelle.

Met verwysing na die model van Shavelson et al. 1976, word daar vervolgens kortliks gefokus op navorsingsbewyse wat aandui dat metings van die akademiese selfkonsep 'n groter bydrae lewer tot die verklaring van verkreë korrelasies met akademiese prestasie, as metings van die

globale selfkonsep. Purkey (1970) noem 'n aantal studies wat korrelasies van 0,15 tot 0,25 verkry tussen globale selfagting en skoolprestasie. Brookover, Thomas en Paterson (1964) daarenteen vind dat daar 'n beduidende verband (0,57) tussen bepaalde komponente van die selfkonsep en gemiddelde persentasie bestaan. Jordan (1981) ondersoek die algemene en unieke bydrae van die globale en akademiese selfkonsep tot die variansie in akademiese prestasie van 328 stedelike swart adolessente. Die positiewe verband van akademiese selfkonsep met prestasie (0,41 en 0,45) in vergelyking met 'n verband van 0,12 en 0,19 tussen globale selfkonsep en prestasie, bevestig nie alleen die doeltreffendheid van akademiese selfkonsep as voorspeller nie, maar ook dat daar wel 'n positiewe verhouding tussen die twee veranderlikes bestaan.

Ter uitbreiding van bestaande navorsing oor die redes vir onderprestasie by swart studentepopulasies ondersoek Abatso (1979) drie persoonlikheidsveranderlikes wat vermoedelik verband hou met universiteitsprestasie op eerstejaarsvlak. Die fokus van sy studie is egter omgekeerd van vorige ondersoeke, deurdat hy poog om vas te stel waarom anderskleurige jeugdiges van laer sosio-ekonomiese strata in staat is om die welbekende struikelblokke te oorkom en akademies te presteer. Hy vind dat daar beduidend onderskei kan word tussen suksesvolle en nie-suksesvolle studente ten opsigte van "selfkonsep van vermoë", lokus van kontrole en akademiese motivering. Suksesvolle studente toon hoër vlakke van wedywering, positiewe akademiese selfkonsep, interne lokus van kontrole, en hoër prestasie-motivering. Hanteringstrategieë van hierdie studente is gekenmerk deur groter buigsaamheid, volharding en voortdurende pogings om struktuur te skep, ten einde hul doelwitte te bereik.

Voorbeelde van ondersoekers wat geen verband tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep van studente uit minderheidsgroepe vind nie, is onder meer Carey (1976), Davis (1978), Watkins (1981). Verklarings vir die afwesigheid van empiriese bewyse vir 'n verband tussen die bogenoemde veranderlikes, asook kritiek teen die gebruik van standaard akademiese voorspellers, is onder meer deur Pfeifer en Sedlacek (1974) uitgespreek. Hulle sê daar kan verwag word dat

anderskleuriges "afwykende" metings sal lewer op instrumente wat vir gebruik met blanke populasies ontwerp is. Sedlacek en Brooks (1976) is van mening dat suksesvolle etniese minderheidsgroepstudente waarskynlik 'n a-tipiese profiel sal toon op gestandaardiseerde persoonlikheidsmetings, aangesien die kulturele betekenis van byvoorbeeld vasberadenheid (as element van 'n positiewe selfkonsep), verskil van die blanke kultuur. Die studente is ook geneig om minder algemene gedrag te openbaar in die strewende na, en bereiking van hul doelwitte. In die bogenoemde ondersoek was die suksesvolle kandidate geneig om 'n houding in te neem wat "teen die stroom in beweeg het". In teenstelling hiermee, het anderskleuriges wat eienskappe van die tipiese suksesvolle blanke presteerders openbaar het, nie akademies goed presteer nie. Daar blyk dus 'n teenoorgestelde gebruik van dieselfde voorspellingsveranderlikes nodig te wees om die suksesvolle minderheidstudent te identifiseer.

2.3 Realistiese selfbeoordeling

Die tweede dimensie van die nie-kognitiewe model, naamlik realistiese selfbeoordeling, verteenwoordig bepaalde eienskappe, in noue samehang met die verband tussen die selfkonsep en akademiese prestasie van studente uit minderheidsgroepe. Dit behels onder andere die vermoë van die student om akkurate waarnemings te maak omtrent sy vordering op sowel akademiese as nie-akademiese/sosiale gebied. 'n Persoon met realistiese selfbeoordeling word verder beskou as iemand wat erkenning gee aan die behoefte om sy individualiteit en selfontwikkeling uit te brei, en wat enige bestaande akademiese of agtergrondse gebreke erken en aanvaar. Hierdie gebreke het nie betrekking op tekortkominge of minderwaardighede wat aan kulturele of rasverwante oorweginge toe te skryf is nie. Dié student wat besef dat ongelykwaardige opvoeding en akademiese voorbereiding as 'n gebrek van verskeie ander studente uit minderheidsgroepe beskou word, en bereid is om 'n individuele poging aan te wend om die standaard van bogenoemde faktore te verhoog, sal uiteindelik 'n suksesvolle student wees (Purkey, 1970; Sedlacek & Brooks, 1976; Wylie, 1963).

Super (1983) wys daarop dat verantwoordelike en realistiese beroepskeuses alleen gedoen kan word indien die individu oor voldoende realistiese selfkennis en selfaanvaarding beskik. Die waarde van selfevaluering is geleë in die persoon se geloof en verwagtinge om te voldoen aan die eise van 'n bepaalde situasie. Só byvoorbeeld is die moontlikheid om hindernisse uit die weg te ruim véél groter by 'n persoon met subjektiewe suksesverwagtinge as by die persoon wat voel dat hy nie beheer het oor die kragte in die omgewing wat sy noodlot bewerk nie. Ondersoeke na die rol van prestasie-motivering en lokus van kontrole in akademiese prestasie bevestig hierdie beskouing (Ball, 1977; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1976).

'n Groot persentasie studies wat 'n bydrae tot die voorspelling of verklaring van oorsake vir die hoë uitvalsyfer by studenteminderheids-groepe lewer, tref vergelykings tussen suksesvolle en onsuksesvolle studente of stakers. 'n Aantal persoonlikheids-eienskappe word uitgesonder waarvolgens daar tussen die ondersoek-groepe onderskei word. Nelson et al. (1984) stel ondersoek in na die voorspellingswaarde van twee stelde data, naamlik (a) 'n aantal eienskappe waaroor die student reeds voor sy toetrede tot universiteit beskik, en (b) 'n selfverslag van vroeë universiteitservaringe. Bogenoemde outeurs beweer dat waarnemings van eerstejaarstudente se vroeë ervarings op die kampus as bruikbare voorspellers van volharding tot die tweede semester aangewend kan word. In dié ondersoek het die onsuksesvolle groep studente 'n algemene ontevredenheid met hul prestasie openbaar. Volharders daarenteen, bestee gemiddeld meer tyd aan studie en het 'n groter frekwensie van aanmoediging en informele kontak met dosente en ander studente buite die lesinglokaal. Suksesvolle studente wat tydens die eerste jaar staak, voel dat hulle wel voldoende presteer, maar is minder tevrede met faktore wat verband hou met sosiale inskakeling, en het gevolglik ook nie aan kampusaktiwiteite deelgeneem nie. Inligting van dié aard verleen insig omtrent "hoë-risiko"-studente, en kan nuttig aangewend word by die beplanning van sosiale ondersteuningsprogramme.

2.3.1 Verhouding met personeel

Interaksie met leergangpersoneel buite die lesinglokaal hou ook 'n beduidende verband met volharding. Pascarella en Terenzini (1977) vind dat stakers verslag doen van minder betekenisvolle verhoudings met personeel en ander studente, in vergelyking met volharders. Volgens Pantages en Creedon (1978) kan aanmoediging en ondersteuning tydens 'n kritieke stadium van 'n student se ontwikkeling op universiteit daartoe bydra dat potensiële stakers sal volhard tot en met graduering.

Aangesien daar soms 'n diskrepansie tussen die lae verwagtinge en werklike prestasie van minderheidstudente ontstaan, vind hulle dit besonder moeilik om opregte, akkurate terugvoer en inligting te bekom ten einde 'n realistiese evaluering omtrent hul vordering te maak. Sedlacek en Brooks (1976) en Fleming (1988) vind dat die personeel konsekwente versterking aan blanke studente gee, terwyl anderskleurige studente 'n mate van uiteenlopende reaksies ervaar. Hoë personeelverwagtinge kan lei tot oordrewe positiewe terugvoering na enkele suksesvolle pogings, terwyl lae verwagtinge, as gevolg van tradisionele stereotipering, aanleiding gee tot vae of negatiewe terugvoer aan anderskleurige studente. Die probleem van swak kommunikasie met fakulteitslede het tot gevolg dat daar 'n hoë mate van wantroue by studente uit minderheidsgroepe merkbaar is.

Die noodsaaklikheid van doeltreffende kommunikasie tussen personeel en studente is 'n faktor wat 'n aansienlike bydrae lewer tot die ontwikkeling van realistiese selfevaluering by studente=minderheidsgroepe. Fleming (1988) wys daarop dat intellektuele ontwikkeling bevorder word indien studente die geleentheid gebied word om 'n gevoel van erkenning, vordering en sukses in hul akademiese strewes te beleef. Uit haar ondersoek is dit duidelik dat swart studente aan tradisioneel swart universiteite meer bevoeg was om realistiese selfbeoordeling te maak, as swart studente aan oorwegend blanke universiteite. Soos Boyer en Sedlacek (1988), is sy van mening dat daar 'n aantal faktore van die eksterne omgewing aan 'n blanke universiteit bestaan wat die gevoel van vordering kan belemmer.

Anderskleurige studente word oorweldig deur frustrasie, gevoelens van mislukking en gebrekkige akademiese motivering. Mislukkings word deur studente toegeskryf aan waarnemings dat die personeel nie in die pogings van studente uit minderheidsgroepe belangstel nie, dat hul geen aanmoediging kry nie, en dat onregverdige puntetoekenning 'n algemene verskynsel is. Volgens Kambule (1989) word soortgelyke klagtes deur Suid-Afrikaanse studenteminderheidsgroepe gemeld. Anderskleurige studente huldig die siening dat blanke personeel bevooroordeelde gedrag jeens hul openbaar (Hall & Allen, 1982; Honikman, 1982).

Gibbs (1973) stel ondersoek in na die houdings en verwagtinge van akademiese personeel en studente, en bied 'n moontlike verklaring vir die verskynsel van waargenome vooroordeel. Hy sê daar bestaan dikwels 'n reeks wedersydse, implisiete en eksplisiete aannames en verwagtinge by minderheidstudente en blanke personeel. Hierdie verwagtinge en aannames is soms onverenigbaar en die gevolge daarvan word deur die betrokke studente as vooroordeel en diskriminasie beskou. Die probleem van ondoeltreffende kommunikasie is die gevolg van gebrekkige interkulturele kontak en ervaring op verskillende vlakke in die breër samelewing. Die relatiewe sosiale status wat deur die samelewing aan sy onderskeie rassegroepe toegeken word, dra by tot die vestiging van bepaalde rigiede "statusverwagtinge" wat die lede onderling koester.

2.3.2 Selfontwikkeling

Verskeie ondersoeke bevestig die siening/bevinding dat akademiese prestasie en die selfkonsep beïnvloed word deur verwagtinge van die personeel, asook dié verwagtinge wat die student omtrent hom-/haarself het (Di Cesare, Sedlacek & Brooks, 1972; Erwee, 1981; Farver, Sedlacek & Brooks, 1975). Haynes (1981) vind dat "selfverwagtinge" 'n groter invloed op bogenoemde faktore het as personeelverwagtinge. Die waarneming dat grensgevalstudente swak selfkonsep toon en swak akademiese prestasie lewer, kan volgens hom die gevolg wees van lae verwagtinge van betekenisvolle ander, veral onderwysers/dosente, en dat dié studente dan soortgelyke verwagtinge omtrent hulself en hul prestasie het. (Selfvervullende profesie.) Hy postuleer dat die

akademiese prestasie en selfkonsep van swart grensgevalstudente verbeter kan word deur 'n verhoging van verwagtinge deur die personeel en die studente se eie verwagtinge van hul vermoëns.

'n Persoon wat die samelewing as vyandig beleef, ontwikkel 'n negatiewe oriëntasie teenoor dié komponente van die onmiddellike omgewing wat as bron van persoonlike frustrasie dien. In reaksie daarop, word woede en vyandigheid op verskeie wyses gemanifesteer, byvoorbeeld deur overte en kovert uitdrukking van sosiale gedrag andersyds, of deur terughouding wat gevoelens van selfhaat en hulpeloosheid andersyds kweek. Die subjektiewe waarneming van vooroordeel maak die student uit die minderheidsgroep besonder kwesbaar vir die ontwikkeling van 'n mislukkinggeoriënteerde houding, wat Dweck (1983, in Neisser, 1986) "aangeleerde hulpeloosheid" noem.

Stikes (1978) het gevind dat anderskleurige studente goed presteer in vakke van dosente met wie hulle kan identifiseer. Hy sê studente verander ook soms hul waardes om aan te pas by dié persone wat hulle aanneemlik vind, en reageer positief op eksterne versterking en ekstrinsieke motivering.

2.3.3 Rolmodelle

In hierdie verband word die probleem van 'n gebrek aan swart akademiese personeel deur verskeie outeurs beklemtoon. Fleming (1988), Hall en Allen (1982), Innes (1988), en Simon (1986) wys daarop dat daar 'n dringende behoefte aan positiewe rolmodelle is met wie studente uit minderheidsgroepe kan identifiseer in terme van hul eie opvoedkundige aspirasies. Dit is noodsaaklik dat etniese studente uit minderheidsgroepe, in besonder, hierdie rolmodelle sien funksioneer onder omstandighede wat selfrespek en respek vir andere demonstreer. Hulle moet ook die geleentheid gebied word om samewerking in multikulturele opset te ervaar en te beoefen, sodat hulle voldoende voorberei word om na afloop van graduering hul regmatige plek in die arbeidsmag vol te staan. Baie studente uit minderheidsgroepe beskik oor goeie interpersoonlike vaardighede, maar het onvoldoende blootstelling aan 'n samehorige konteks om hierdie vaardighede te

beoefen en uit te brei.

Turner (1980) gee 'n oorsig van faktore wat die prestasie van studente uit minderheidsgroepe beïnvloed en verwys onder andere na die verband tussen realistiese selfbeoordeling en volharding. Hy sê baie studente minderheidsgroepe verkry toelating tot die universiteit, maar slaag nie daarin om die kursus waarvoor hulle aanvanklik registreer te voltooi nie. Redes hiervoor is onder meer gebrekkige selfkennis, en beroepsvoorligting, en huiwerigheid om van akademiese hulpdienste gebruik te maak.

Tydens toetrede tot die universiteit word daar dikwels ontoepaslike beroepskeuses gedoen, omdat dié studente weinig blootstelling gehad het aan die geleentheid om hulself te vergewis van die verskeidenheid beskikbare keuses wat ooreenstem met hul eie belangstellings, vermoëns en persoonlikhede.

Williams en Leonard (1988) bevestig die bevinding dat gebrekkige akademiese voorbereiding steeds 'n belangrike oorsaak is van die swak/lae prestasie van studente uit minderheidsgroepe. Hulle wys verder daarop dat remediërende programme wat ontwerp is ter verbetering van anderskleurige studente se universiteitsprestasie dikwels gebaseer is op die aanname dat dié studente kultureel, ekonomies en intellektueel verarmd is. Ingrypingstrategieë word gevolglik ontwikkel volgens 'n sogenaamde "agterstand- perspektief". Daar bestaan ook steeds sterk negatiewe stereotipe omtrent die intellektuele en akademiese vermoë van studente uit etniese minderheidsgroepe, wat aanleiding gee tot die vestiging van interne struikelblokke by die student. Bogenoemde skrywers sê dit is die taak van die akademiese personeel en persone betrokke by hulpdienste, om die geloof by anderskleuriges te kweek dat hulle wel oor die potensiaal beskik om sukses te behaal, asook dat daar van hulle verwag word om te presteer.

2.4 Begrip vir rassisme en die vermoë om dit te hanteer

Tracey en Sedlacek (1984, 1985, 1987a) beskryf die derde dimensie in hul voorspellingsmodel as die vermoë van die anderskleurige student om begrip te toon vir die wyse waarop die beleid en prosedures van 'n oorwegend blanke universiteit sy leerervaring kan beïnvloed. Die outeurs beklemtoon die uniekheid van die probleem vir studente-minderheidsgroepe. Bevindinge van hul ondersoek het aan die lig gebring dat die potensieël suksesvolle studente uit minderheidsgroepe bepaalde responspatrone op die ervaring van rassisme openbaar en dat hul akademiese prestasie daarvolgens voorspel kan word.

'n Preokkupasie enersyds, of totale naïwiteit omtrent rassisme andersyds, kan ewe nadelig vir die student wees. Dié student wat hom daarop toespits om elke moontlike voorbeeld van rassisme te konfronteer, kan in sekere opsigte baie doeltreffend funksioneer, maar dit is onwaarskynlik dat hy goeie akademiese prestasie sal behaal. Dit is die verantwoordelikheid van elke individu om afsonderlik te oordeel wat die gevolge van sy gedrag vir 'n bepaalde situasie inhou (Sedlacek & Brooks, 1976).

In die literatuur oor die invloed van rassisme op die akademiese prestasie van studenteminderheidsgroepe, word daar onderskei tussen institusionele en individuele rassisme.

2.4.1 **Institusionele rassisme**

Institusionele rassisme behels die formele en informele beleid en gebruike van 'n instansie, waardeur anderskleurige studente benadeel kan word. Voorbeelde hiervan is onder meer die toepassing van tradisionele toelatingskriteria, meetinstrumente en onderrigmetodes, wat ontwikkel en gestandaardiseer is vir gebruik met tradisionele blanke studentepopulasies. Daar is voldoende navorsingsbewyse dat tradisionele metings, soos gestandaardiseerde toetse en hoërskoolpersentasies, minder geldige resultate lewer vir studente uit minderheidsgroepe as vir blankes (Dawkins en Dawkins, 1980; Fleming, 1988; Innes, 1988; Kambule, 1989; Pfeifer & Sedlacek, 1974; Samuda,

Kong, Cummins, Pascual-Leone & Lewis, 1989; Sedlacek & Brooks, 1976; Sedlacek & Webster, 1978; Tracey & Sedlacek, 1984, 1985, 1987a, 1987b).

Farver, et al., (1975) en Tracey en Sedlacek (1987b) bevraagteken ook die toepassing van bepaalde statistiese en navorsingsmetodes, byvoorbeeld die voorspelling van prestasie van eerstejaarstudente, wat nog nie voldoende geleentheid tot aanpassing aan 'n blanke universiteit gehad het nie. Hierdie gebruike lei tot ongeldige besluite aangaande die toelatingskriteria van anderskleurige studente. 'n Groot persentasie potensieel suksesvolle anderskleuriges word sodoende die geleentheid ontnem om universiteitsopleiding te verkry. Aan sommige instansies word studente uit minderheidsgroepe wel tot die universiteit toegelaat op grond van 'n verlaagde standaard van tradisionele kriteria. 'n Nadeel verbonde aan laasgenoemde gebruike is dat die negatiewe stereotipe beeld van die intellektuele minderwaardigheid van die student uit minderheidsgroepe bly voortbestaan.

2.4.2 ~~Ongewingsfaktore~~

Die algemene kampusklimaat is 'n faktor wat die aanpassing van studente oor die algemeen bevorder of inhibeer. Aspekte rakende rasseverhoudinge is van besondere belang vir die student uit minderheidsgroepe. 'n Positiewe klimaat en goeie rasseverhoudinge hou verband met suksesvolle akademiese prestasie en volharding (Nettles et al., 1986; Mabry, 1988).

Rassisme word beskou as 'n "omgewingstressor" wat die akademiese prestasie en aanpassing van student uit minderheidsgroepe daadwerklik beïnvloed. Opnames aan universiteite in die buiteland (Fleming, 1988; Gosman, et al., 1983; Gottfredson, 1981; Loo & Rolison, 1986; Lurneborg en Lurneborg, 1986; Tinto, 1975, 1982; Wilson, 1981) en in Suid-Afrika (Henderson, 1987; Honikman, 1982; Kambule, 1989; Leon en Lea, 1988) maak deurlopend melding van die waarneming van onsuksesvolle inskakeling van studente uit minderheidsgroepe, as gevolg van rassevooroordeel, gevoelens van vyandigheid, vervreemding

en onvermydelike konflik en konfrontasie.

Kysar (1966) sê rassevooroordeel veroorsaak verhoogde emosionele spanning en sielkundige onttrekking, wat ernstige aanpassingsprobleme meebring en die akademiese prestasie van die student belemmer, sy motivering verlaag en die kognitiewe prosesse betrokke by taakvolharding en geheue beïnvloed. 'n Matige graad van spanning is nie noodwendig skadelik nie, maar Gougis (in Neisser, 1986) beweer dat die lewens van studente uit minderheidsgroepe intrinsiek meer spanningvol is, omdat daar meer dinge is wat kan verkeerd loop, waaraan min gedoen kan word. Hulle beleef ook 'n spesifieke soort spanning as slagoffers van rassevooroordeel. Hierdie ervarings ontlok angs, verleentheid en benoudheid, wat inbreuk maak op die student se konsentrasie.

2.4.3 **Individuele rassisme**

Ondersoeke na die oorsake van die hoë uitvalsyfer onder veral anderskleurige studente dui daarop dat hierdie studente steeds onvoorbereid is op die uiteenlopende aard van die eise wat deur die universiteit gestel word.

Willie en McCord (1972) vind dat studente uit minderheidsgroepe veral gedurende die eerste jaar 'n sosiale aanpassingskrisis beleef. As gevolg van die beleid van "oop universiteite" bring die anderskleurige student bepaalde verwagtinge met hom saam. Só voel nuwe studente aanvanklik vol vertroue en gemaklik met omstandighede. Met verloop van tyd ervaar hulle egter 'n toenemende mate van openlike vyandigheid van hul blanke medestudente, wat aanleiding gee tot gevoelens van woede en wanhoop, 'n behoefte aan afsondering en onttrekking, asook 'n gebrek aan vertroue in blankes.

Minatoya en Sedlacek (1981, 1984) ondersoek die ervarings en houdings aangaande interetniese kontak by eerstejaarstudente aan 'n geïntegreerde universiteit. Hulle vind dat die meerderheid blanke studente min volgehoue kontak met ander rasse het en dat daar by hulle geen behoefte bestaan om dié patroon van lae interaksie te verander

nie. Anderskleurige studente daarenteen, het meer kontak met ander rasse-groepe en minder rigiede beskouinge oor die interetniese kontak-situasies.

Tracey en Sedlacek (1985) het gevind dat die student uit minderheids-groepe se vermoë om te volhard redelik akkuraat voorspel kan word deur 'n hoë meting op hierdie dimensie aan die begin van sy universiteitsloopbaan.

2.5 Langtermyn-doelwitte

'n Aspek wat baie nou saamhang met prestasie-motivering is die vermoë om bevrediging van behoeftes uit te stel en betrokke te raak by aktiwiteite wat op toekomstige beloning gerig is, eerder as aktiwiteite wat onmiddellike intrinsieke bevrediging verskaf.

Zaleski (1987) bespreek die rol van doelwitte in menslike motivering en meld dat doelwitte algemeen beskou word as kognitiewe konstruksies, wat op 'n bepaalde toekoms-perspektief fokus en 'n regulerende krag op menslike handeling uitoefen.

Locke, Shaw, Saari en Latham (1981), het literatuur oor doelstelling vanaf 1969 tot 1980 hersien, en 'n model ontwikkel wat aandui dat doelstelling prestasie op vier wyses beïnvloed, naamlik dit a) rig aandag; b) mobiliseer inspanning; c) verhoog volharding; d) motiveer die ontwikkeling van 'n werkstrategie.

Die waarskynlikheid van doelstelling om taakverrigting te verbeter is groter indien die betrokke persoon oor voldoende vermoë beskik; terugvoer ontvang om sy vordering in verhouding tot die uiteindelijke doelwit aan te dui; beloning gebied word vir doelbereiking en ondersteuning geniet in sy poging.

'n Verdere stelling uit die bogenoemde model is bevestig deur navorsing van Brohm et al. (1983) en Campbell, (1984) (in Zaleski, 1987), naamlik dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen die vlak van die doelwit en akademiese prestasie, asook tussen verwagting en prestasie.

Prestasiebehoefte en selfagting blyk die belowendste veranderlikes ten opsigte van individuele verskille in die literatuur oor doelstelling te wees (Locke et al. 1981). Die outeurs verklaar dié bevinding as volg: persone met hoë selfagting werk hard sonder om praktiese beloning te ontvang en die waarskynlikheid is groter dat hulle meer aansporende/ uitdagende doelwitte sal aanvaar as persone met lae selfagting. Hulle vind ook dat 'n persoon se selfwaarneming van sy vermoë 'n unieke bydrae tot die variansie in prestasie verklaar.

Zaleski (1987) het ondersoek ingestel na die rol van toekomspektief in doelstelling. Hy het twee skale gebruik om die komponente onderliggend aan doelstelling te meet, naamlik (a) 'n skaal wat bepaalde eienskappe van die doel meet (belangrikheid, verwagting en doelkonflik); en (b) 'n handeling-/gedragskaal (inspanning, volharding en bevrediging).

Bogenoemde ondersoek is gebaseer op die aanname dat doel- en gedragsdimensies algemene komponente van doelwitte is, wat meestal uniek en privaat is, en verskil ten opsigte van inhoud vir verskillende persone. Zaleski fokus op langtermyn doelwitte en die wyse waarop dit 'n persoon se huidige gedrag en verwante emosionele stemming beïnvloed.

Thomas, Kravas en Louw (1979) het die loopbaanplanne en -aspirasies van 'n minderheidsgroep aan 'n geïntegreerde skool ondersoek. Hulle wys onder andere na veranderinge in die samelewing wat dié leerlinge se keuses beïnvloed. Resultate van die studie dui daarop dat loopbaanaspirasies van anderskleurige leerlinge veel hoër is as hul werklike loopbaanplanne. Moontlike redes vir die wanverhouding/diskrepansie is onder meer: beperkte finansiële bronne; die aanwesigheid van botsende verantwoordelikhede; die lang tydsverloop verbonde aan opleiding; lae skoolprestasie; en gebrekkige belangstelling en motivering.

Die studente se werklike loopbaanplanne verskil verder van hul aspirasies daarin dat laasgenoemde meer onrealisties is ten opsigte van akademiese voorbereiding. Potensiële verdienste van die beoogde

beroep blyk die bepalende faktor vir die keuse te wees. Status/prestige en behoefte aan die loopbaan in die betrokke gemeenskap is ook faktore wat die keuse bepaal.

Bevindinge van hierdie studie bevestig Stikes (1978) se waarneming van anderskleurige eerstejaarstudente se doelwitte, naamlik dat daar 'n duidelike behoefte aan erkenning en finansiële sukses is. 'n Aantal voorbeelde wat gereeld voorkom, is "om 'n gesaghebbende op 'n gebied te word"; "om die erkenning van kollegas te geniet"; "om finansiël welgesteld te word"; "om 'n suksesvolle sakeman te wees"; "deelname aan gemeenskapsaktiwiteite"; en "om 'n gemeenskapsleier te word".

Thomas (et al. 1979) vind dat daar ook 'n beduidende verskil tussen die aspirasies en selfwaarneming by dié groep studente uit minderheidsgroepe voorkom, wat die oorsaak van baie probleme op universiteit kan wees.

Bogenoemde bevindinge is teenstrydig met ander studies wat die standpunt handhaaf dat 'n bepaalde beroepsmodel die grootste invloed op loopbaanbesluite het. Die invloed van druk uit die samelewing kan dus nie uitgesluit word as 'n moontlike oorsaak vir die onrealisties hoë strewes van sommige studente uit minderheidsgroepe nie.

Tracey and Sedlacek (1984; 1985; 1987) sê die mate waarin studente uit minderheidsgroepe bevrediging kan uitstel, korreleer met volharding en persentasie op universiteit. Die rede hiervoor is dat hulle meer uiteenlopende ervarings van doelstellinge en gevolglike versterking as blanke studente het. Die verband tussen 'n reeks intermediêre doelwitte en die bereiking van 'n einddoel is ook minder duidelik.

Turner (1980) en Thomas et al. (1979) voer aan dat studente uit minderheidsgroepe reeds op 'n vroeë ouderdom aangemoedig moet word tot 'n groter/beter bewuswording van (a) die invloed van die selfkonsep op die bereiking van hul loopbaankeuses en (b) hul aspirasies, aangesien baie lede van studenteminderheidsgroepe op universiteitsvlak nog nie die nodige ontwikkelingsvaardighede van besluitneming en doelwitstelling verwerf het nie.

2.6 Beskikbaarheid van ondersteuningsbronne

Die suksesvolle student uit minderheidsgroepe het gewoonlik 'n invloedryke persoon van sy eie agtergrond op wie hy kan steun in tye van nood. Hierdie persoon kan iemand in die gesin, of nabye familie wees, of 'n persoon wat gemeenskapsdiens lewer. (Sedlacek & Brooks, 1976; Tracey & Sedlacek, 1985.) Baie studente uit minderheidsgroepe het egter nie die ondersteuning wat hul blanke kollegas geniet nie.

Aangesien studente uit minderheidsgroepe soveel meer aanpassingsprobleme aan 'n blanke universiteit ervaar, het hulle 'n besondere behoefte aan iemand wat leiding in nood kan verskaf (Taylor, 1986; Tinto, 1975; Wilson, 1980. 1981). As gevolg van die toevallige versterking, of die onduidelikheid van die verhouding tussen individuele inspanning en positiewe uitkoms (Smith, 1986) – soos die anderskleurige dit beleef – kan 'n geringe faktor veroorsaak dat mislukkings ervaar word en die studie gestaak word. 'n Blanke student wat sy studie staak, het meer "dryfkragte" in sy omgewing wat hom spoedig weer in die opvoedkundige sisteem kan teruglei. In teenstelling hiermee bestaan die moontlikheid dat anderskleuriges permanent uitval na enkele mislukkings (Gibbs, 1973).

Hall en Allen (1982); Fleming (1988), Dawkins en Dawkins (1980) sê dié studente vind dit moeilik om informele vertrouensverhoudings met blanke akademiese personeel en studente te vestig, en die afwesigheid van anderskleurige personeel, veral studentevoorligters, beperk die beskikbaarheid van rolmodelle en ondersteuningsbronne verder. Fleming (1988) beklemtoon die noodsaaklikheid van ondersteunende verhoudings gedurende die ontwikkelingsprosesse van die volwassewordende individu op universiteit. 'n Atmosfeer van vervreemding beperk die moontlikheid van optimale sosiale, emosionele en kognitiewe groei, maar 'n ondersteunende gemeenskap voorsien tegelyk ervaringe van sekuriteit en uitdaging.

Die aspekte van 'n ondersteunende gemeenskap is dat die studente (a) 'n geleentheid vir vriendskap moet hê, wat nie alleen tot die portuurgroep beperk is nie, maar ook informele verhoudings insluit met

rolmodelle - wat die kwesbaarheid (deur spanning veroorsaak) help verminder; (b) geleentheid tot deelname aan kampuslewe voorsien moet word om behoeftes aan erkenning te bevredig, asook om leierskaprolle in buite-kurrikulêre aktiwiteite te beoefen as 'n wyse van informele leer omtrent rolle wat in die breër samelewing vereis word; (c) geleentheid moet kry om 'n gevoel van vordering en sukses in hul akademiese strewes te ervaar wat tot die versterking van die identiteit kan lei, terwyl 'n gevoel van voortdurende mislukking die soeke na en vestiging van 'n identiteit in gevaar stel en selfagting benadeel. Frustrasie wat hierdeur ontstaan lei noodwendig tot gebrekkige selfvertroue, aspirasie/motivering en swak prestasie (Fleming, 1988).

Astin (1982) en Hall en Allen (1982) is van mening dat studente uit minderheidsgroepe ontnem word van die waardevolle bronne van finansiële en sosio-emosionele ondersteuning deur 'n blanke sisteem wat onsensitief is vir die besondere probleme van dié studente. Dié outeurs beklemtoon ook die rol van persoonlike skakeling met akademiese personeel en sosialisering met medestudente as 'n indirekte bron van ondersteuning.

Webb (1988) wys daarop dat die eksterne omgewing 'n direkte invloed het op voornemens en besluite om te staak. Bean (1986) in Webb (1988) gee 'n skematiese voorstelling van faktore in interaksie wat staking of volharding van "nie-tradisionele studente" bepaal. (Sien figuur 3.1).

2.6.1 Gesinsondersteuning

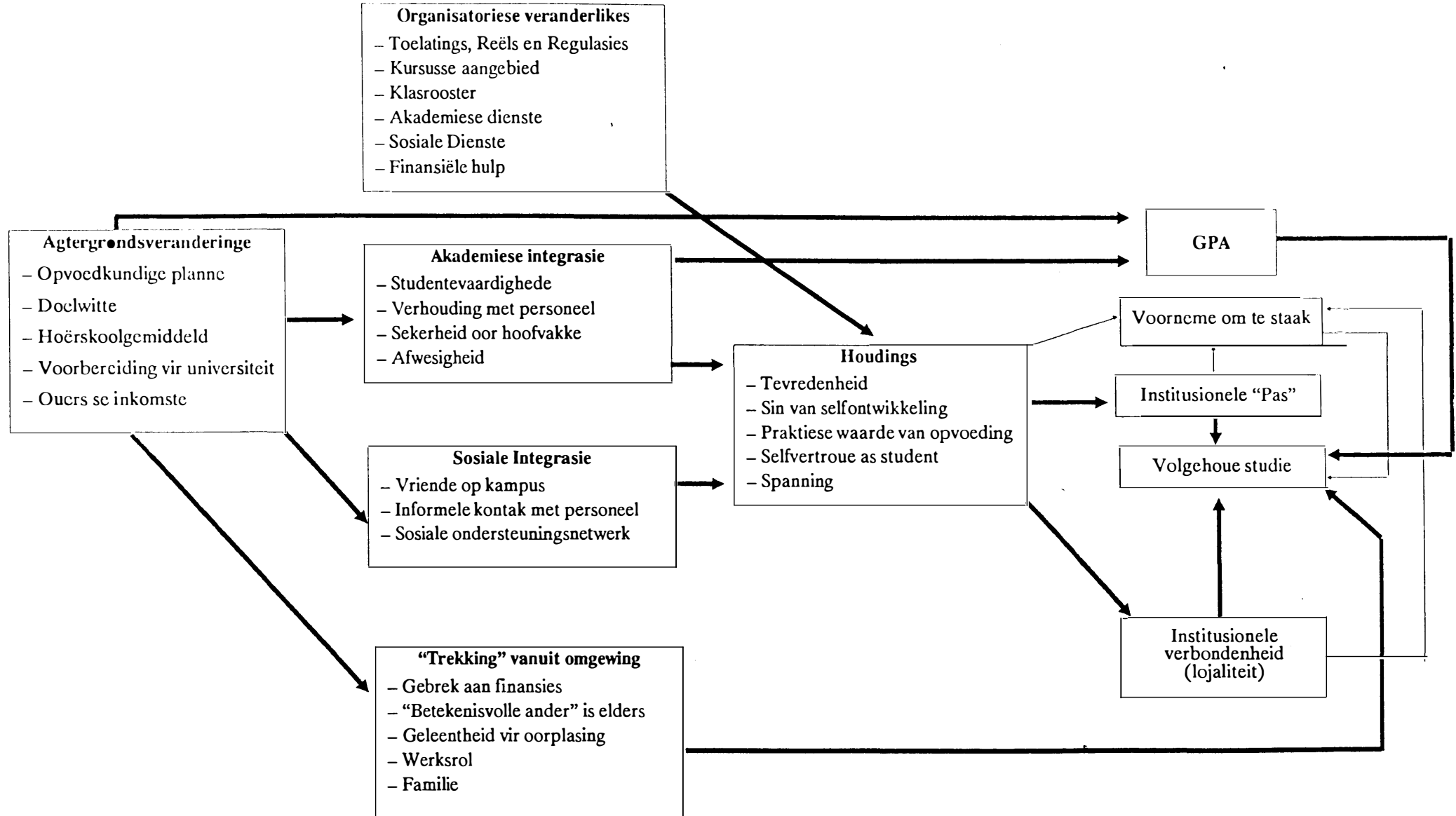
Rosenberg en Simmons (1971) en Simon (in Rothermund & Simon, Eds, 1986) sê die meerderheid anderskleurige studente is afkomstig van enkelouergesinne of gesinne met 'n vrou aan die hoof. As gevolg van die demografiese verdeling van die land word ouers genoodsaak om hul inkomste ver weg van die huis te verdien; hulle is van plattelandse herkoms en het gevolglik 'n laer opvoedingspeil en is dikwels nie voorbereid om voldoende ondersteuning aan hul studente-kindere te verskaf nie. Sommige ouers het nie begrip vir die komplekse eise verbonde aan universiteitsopleiding nie en is self in 'n voltydse stryd

AGTERGROND

INTERAKSIE

UITKOMSTE

VOORNEME



Figuur 3.1 Bean (1986) se Metamodel van Universiteitstudente se volharding/staking

gewikkel om in die meer onmiddellike fisiese en sekuriteitsbehoefte van hul gesinne te voorsien.

Kysar (1966) beweer dat studente van 'n minderbevoorregte agtergrond dikwels minder volwasse, meer afhanklik van hul familie, en onvoorbereid is om aanpassingsprobleme verbonde aan "wegwees van die huis" te hanteer. Hul ouers vrees die veranderinge van tradisionele familie- en subkulturele waardes wat kan ontstaan deur die student se blootstelling aan ander bronne van invloed. Hy stel die hipotese dat die frekwensie en graad van sielkundige probleme hoër is onder dagstudente wat in noue kontak en volgehoue interaksie met die gesin verkeer, as onder inwonende studente.

Vaillant (1974) in Sarason, Levine, Basham en Sarason (1983) vind dat 'n ondersteunende gesinsumgewing korreleer met positiewe, volwasse aanpassing en die afwesigheid van sielkundige probleme. Gesinsondersteuning hou dus verband met persoonlikheidsontwikkeling en volwasse gedragpatrone.

Dit wil voorkom of daar 'n verband tussen sosiale ondersteuning en interne lokus van kontrole bestaan. Sarason et al. wys daarop dat daar in 'n akademiese omgewing lang periodes kan verloop sonder dat die studente enige terugvoer omtrent hul werk kry. Studente in dié studie met hoë gesinsondersteuning het 'n optimistieser lewensbeskouing; hoër selfagting en selfvertroue in hul vermoë om die uiteindelijke doelwit te bereik. 'n Hoë mate van persoonlike sekuriteit help hulle om te volhard gedurende periodes van onsekerheid. Daarteenoor het studente met lae sosiale ondersteuning, meer eksterne lokus van kontrole, relatiewe ontevredenheid met die lewe en vind hulle dit moeilik om te volhard met take wat nie onmiddellike bevrediging bied nie.

Stewart en Vaux (1986) beklemtoon ook die belangrikheid van sosiale ondersteuningshulpbronne in die behoud van die sielkundige en fisieke welstand van studente uit minderheidsgroepe. Hul wys daarop dat daar baie gissinge in die literatuur bestaan, maar patrone van familie- en vriendskapsverhoudinge is eers onlangs gekonseptualiseer en sistematies ondersoek.

Laasgenoemde outeurs stel ondersoek in na die sosiale ondersteuning van swart en blanke studente deur gebruik te maak van 'n komplekse stel instrumente ten einde 'n omvattender beeld van die relevante sosiale ondersteuningsstelsel te verkry. Volgens hulle is anderskleuriges oorverteenvoerdig in die laer sosio-ekonomiese strata van die samelewing en dié dikwels stresvolle omgewing kan die welstand van die lede negatief beïnvloed. Dit is ook minder waarskynlik dat hulle van formele ondersteuningsdienste gebruik maak en hulle vind meer baat by 'n informele gemeenskapnetwerk.

2.6.2 **Akademiese ondersteuning**

Innes (1988) en Kambule (1989) in Suid-Afrika en Mabry (1988) in die buiteland vind dat hoewel die remediërende akademiese ondersteuningsprogramme op blanke universiteite baie verfynd is, word dit baie swak bygewoon – hetsy vrywillig of verpligtend. 'n Algemene klagte onder anderskleurige studente is dat die programme hoofsaaklik deur studente uit minderheidsgroepe bygewoon word. Hierdie dienste word met agterdog bejeën omdat dit as 'n wyse van vooroordeel beskou word.

2.7 **Leierskapervaring**

Navorsing in verband met die verhouding tussen bepaalde persoonlikheidseienskappe en akademiese prestasie, dui op 'n beduidend positiewe verband tussen prestasiegerigte studente en 'n geskiedenis van leierskap (Ball, 1977; Tracey & Sedlacek, 1984, 1987).

Greene en Winter (1971) vind dat leierskap belangrik is vir suksesvolle anderskleurige studente, asook dat leiers van studenteverenigings meer geneig is om langtermyn doelwitte te stel waardeur hulle die gemeenskap tot diens kan wees in 'n leierskapshoedanigheid.

Die belowendste anderskleurige studente openbaar hul leierseienskappe in minder tipiese wyses as hul blanke medestudente, byvoorbeeld deur werk in die gemeenskap, of as leiers van kerkjeuggroepe. Hulle het die vermoë om gesag uit te oefen en kan ander mense se houdings, menings en gedrag rig en beheer, binne hul eie etnies-kulturele

konteks (Sedlacek & Brooks, 1976).

Young (1986) sê daar is geen bepaalde definisie van leierskap wat vir alle omstandighede geldig is nie. Leierskap kan geleer en verfyn word, deur die geleidelike ontwikkeling van rolle, gedrag en vaardighede, wat verband hou met spesifieke leierskaprolle. Hierdie kennis en vaardighede stel hulle in staat om nuwe waarnemings omtrent gebeure van nasionale belang te maak, en dit bied potensiële toegang tot 'n verskeidenheid leierskaprolle waardeur bevredigende dienslewering aan die gemeenskap kan geskied.

Navorsers is dit eens dat lede van minderheidsgroepe beperkte geleenthede het om leierskap te ontwikkel en te beoefen. Die tipiese blanke student is goed vertrou met eise van die samelewing en sal nie huiwer om lidmaatskap of leierskap in tradisionele hoërskoolverband te neem nie. Weens beperkte fasiliteite en ontwrigtinge, wat kenmerkend is van die opvoedingsomstandighede van sommige anderskleurige groepe, word die talent om leierskap te openbaar by hulle vroeg reeds onderdruk.

Beasley en Sease (1974) vind dat leierskapervaring positief korreleer met die gemiddelde persentasie van anderskleurige leerlinge. Fleming (1988) wys met nadruk daarop dat anderskleurige studente 'n raadsman ("mentor") en leierskaprolle moet soek op gebiede wat inpas by hul langtermyn doelwitte, ten einde hul aanpassing, ontwikkeling en prestasie aan 'n blanke universiteit te verbeter. Sy sê anderskleurige dames loop 'n besondere risiko, as gevolg van 'n duidelike afhanklikheid van mede-manstudente en 'n onvermoë om selfgeldend op te tree. Studente uit minderheidsgroepe beskou blanke personeel verbonde aan die universiteit en openbare blanke figure nie as rolmodelle vir hul leierskap nie, maar ontwikkel hul eie leierskapstyle en -vorme.

In 'n plaaslike ondersoek na die identifisering van leierskappotensiaal van 'n groep swart bestuurders, gee Charoux (1984) 'n ontleding van vyf kriteria wat besonder toepaslik in universiteitsverband is, naamlik (a) kognitiewe vermoë; (b) sosiale sensitiwiteit en buigzaamheid; (c) interne lokus van kontrole; (d) prestasie motivering; en (e)

institusionele klimaat en sosialisering.

Charoux wys op 'n toenemende bewuswording onder teoretici omtrent sosiale kragte in 'n persoon se omgewing of kultuur, en die invloed daarvan op die persoon se optrede in dié omgewing. In sý ondersoek vind hy dat daar 'n verband bestaan tussen leierskap en (a) intellektuele vermoë, (b) interne lokus van kontrole, (c) prestasie-motivering, en (d) die graad van ooreenstemming tussen die waargenome "ideale" en "werklike" klimaat. Die dimensies van sosiale sensitiwiteit, sosiale oordeel en buigsaamheid, blyk nie 'n onderlinge verband te hê nie en hy stel voor dat 'n verdere verfyning van die meting daarvan nodig is, alvorens 'n verband met doeltreffende leierskap bepaal kan word.

Dit is dus belangrik om die kultureel toepaslike aktiwiteite van studente uit minderheidsgroepe in hul besondere konteks te beskou. Iemand wat reeds in sy betrokke kultuur sukses behaal het en gereed is om uitdagings van die eise van 'n ander kultuur te aanvaar, het vermoedelik die potensiaal om 'n sukses van sy universiteitsloopbaan te maak.

2.8 Gemeenskapsdiens

Literatuur oor studente uit minderheidsgroepe lewer voldoende bewys dat anderskleuriges meer gemeenskapgeoriënteerd is as blankes. In Suid-Afrika is daar reeds so vroeg as 1958 navorsing gedoen oor die verskillende waardesisteme van blanke en anderskleurige studente. Danziger (1958) kom tot die gevolgtrekking dat die swart student (wat homself as lid van 'n onderdrukte groep beskou) se persoonlike doelwitte en waardes grootliks verskil van dié van die blanke student (wat die bestaan van sosiale onderdrukking in die samelewing ontken). In dié studie het anderskleurige studente klem gelê op politieke waardes en 'n doelstelling om tot hulp/in diens van die gemeenskap te staan, terwyl blanke studente meer individualisties was in húl oriëntasie, deur klem te lê op private bevrediging en doelstellings van loopbaansukses, familielewe en bepaalde persoonlike kwaliteite.

Anderskleurige studente openbaar 'n behoefte om met 'n gemeenskap te identifiseer en aktief daarin betrokke te wees. Dié gemeenskap kan op die kampus, of verwyderd daarvan wees, maar dit is hoofsaaklik op ras en kultuur gebaseer en dit dien as 'n lewensvatbare ondersteuningsbron.

Fleming (1988); Loo en Rolison (1986); Lunneborg en Lunneborg (1986) in die buiteland, en Henderson (1987); Honikman (1982); Innes (1988) en Leon en Lea (1988) in Suid-Afrika vind dat anderskleurige studente voel hulle hoort nie tuis op 'n blanke kampus nie. Gevoelens van vyandigheid, vervreemding en afsondering, is klagtes wat gereeld gemeld word as hindernisse in hul poging om akademies te presteer.

Gemeenskapsdiens as voorspeller van akademiese prestasie, hou verband met leierskapservaring, aangesien die meerderheid van hierdie aktiwiteite in die persoon se eie gemeenskap verrig word. Met die nodige ondersteuningsnetwerke, wat ontstaan deur betrokkenheid in die gemeenskap, word die studente onderskraag in hul karaktervorming en word die prestasiebehoefte versterk.

Gemeenskapsdiens behels egter meer as blote bewyslewering van belangstelling in en begrip vir 'n persoon se eie agtergrond. Dit is 'n wyse om 'n positiewe selfagting, interpersoonlike kommunikasievaardighede en 'n sosiale gevoel in 'n breër samelewingskonteks te ontwikkel, wat die student in staat stel om sosiale en akademiese inskakeling aan 'n blanke universiteit te bereik (Tracey en Sedlacek, 1985).

Gallant (1966 in Beasley en Sease [1974]) sê studente wat betrokke was by hoërskool- en gemeenskapsaktiwiteite het beter persentasies op universiteit behaal as gevolg van verworwe persoonlikheidstrekke wat verband hou met aanpassing en volharding.

Tracey en Sedlacek (1984; 1985; 1987a; 1987b) se resultate dui deurlopend op 'n positiewe verband tussen die gemeenskapsdiensdimensie van die NKV en aanpassing en deursettingsvermoë van anderskleurige studente. Hulle verklaar die bevinding deur die waarneming dat suksesvolle studente gebruik maak van kampusfasiliteite en gewillig is

om sosiale en akademiese ondersteuningsprogramme by te woon en in te skakel by die groter studentegemeenskap.

2.9 Slot

Volgens die voorafgaande bespreking blyk dit dat daar inderdaad verskillende prosesse betrokke is by prestasie vir blanke en anderskleurige studente, wat navorsing in verband met nie-kognitiewe voorspellers regverdig. In afdeling 3.4 word 'n volledige beskrywing van resultate wat tot dusver met die Nie-kognitiewe Vraelys (gebaseer op die voorgenoemde sewe dimensies) behaal is, gegee.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONDERSOEK

3.1 Doelstelling

Die oorkoepelende doel met dié verkennende ondersoek is om 'n bydrae te lewer tot die gebied van toelating en keuring van studente-minderheidsgroepe in 'n poging om die hoë staak- en druipsyfer veral gedurende die eerste jaar op universiteit te bekamp.

Die spesifieke doel met die studie is om te bepaal met watter mate van sukses die vordering en prestasie van eerstejaarstudente deur middel van enkele nie-kognitiewe dimensies voorspel kan word. Enersyds handel die studie oor die bepaling van die toepaslikheid van die sewe nie-kognitiewe dimensies, soos gepostuleer deur Sedlacek en Brooks (1976) en gemeet deur die Nie-kognitiewe Vraelys (Tracey en Sedlacek, 1984) vir Suid-Afrikaanse omstandighede, en andersyds oor watter van dié nie-kognitiewe dimensies die beste gebruik kan word by die voorspelling van vordering en prestasie vir studente uit minderheidsgroepe en studente van die hoofstroomgroep.

3.2 Grondliggende hipotese en rasionaal

Op grond van die navorsingsbevindinge van Boyer en Sedlacek (1988), Tinto (1975, 1982) en Tracey en Sedlacek (1984, 1985, 1987a, 1987b, 1988), soos bespreek in hoofstuk twee word daar vermoed dat metinge aan die begin van die eerste jaar aangaande die student se (i) selfkonsep, (ii) vermoë tot realistiese selfbeoordeling van sy potensiaal om te presteer, (iii) begrip vir rassisme en die vermoë om dit te hanteer, (iv) waarneming van die beskikbaarheid van ondersteuning deur familieleden en/of vriende, (v) leierskapservaring op tradisionele of nie-tradisionele gebied, (vi) strewe na die bereiking van langtermyn doelwitte, en (vii) vroeëre betrokkenheid by gemeenskapsdiens, 'n aanduiding kan gee van hierdie studente se toekomstige akademiese prestasie en vordering aan 'n universiteit waar

die hoofstroomkultuur op die kampus verskil van die minderheidstudent se besondere kultuur. Vooruitskatting van studente se prestasie word dus nie gebaseer op vorige prestasie of ander tradisionele metinge van vermoë nie.

3.3 Eksperimentele ontwerp

3.3.1 **Metode van ondersoek**

Die oorspronklike weergawe van die "Non-Cognitive Questionnaire" tesame met die handleiding (Tracey, 1986) en die resultate en bevindinge van die toepassing van die vraelys, is van die outeur deur die ondersoeker versoek en ontvang. Die vraelys is vervolgens aangepas en vertaal met die oog op die toepassing daarvan op 'n steekproef eerstejaarstudente aan die Randse Afrikaanse Universiteit.

'n Persentasie van die eerstejaarstudente wat die diagnostiese toetsbatterij tydens die oriënteringsweek van die Universiteit aan die begin van die akademiese jaar 1989 voltooi het, is versoek om die NKV in te vul. Ten einde uitvoering aan die doel met die onderhawige studie te gee, kon alleenlik dié studente ten opsigte van wie biografiese gegewens en registrasienommers beskikbaar was by die ondersoek betrek word. Alle proefpersone van wie daar onvolledige gegewens of halfvoltooide data was se inligting is op grond van die potensiële onbetroubaarheid of ongeldigheid daarvan uitgeskakel.

Die vraelyste van die proefpersone is vervolgens gekodeer, gekontroleer en vir rekenaarinvoer gereed gemaak. Hierna is 'n lêer by die rekenaarafdeling van die NIPN geskep, waar die data ingevoer, geverifieer en verwerk is deur middel van statistiese tegnieke wat met behulp van die BMDP- SAS- en NIPN-programme verkry is.

3.3.2 **Steekproefneming**

Die oorkoepelende populasiegroep van studente met wie se data die data van die twee steekproewe vergelyk word ten opsigte van die evaluering van die vraelys, het uit 908 eerstejaarstudente bestaan.

'n Rekenaardrukstuk met die biografiese besonderhede van studente wat in 1989 vir die eerste maal aan die RAU registreer het, en tydens 1988 gematrikuleer het, is van die administratiewe afdeling van die universiteit verkry. Al die studente vir wie daar 'n volledig voltooide NKV beskikbaar was, is op die drukstuk afgemerk.

3.3.2.1 Steekproef 1

Hierdie ondersoek is hoofsaaklik gemik op die bepaling van die voorspellingswaarde van nie-kognitiewe veranderlikes vir die akademiese prestasie van studente uit minderheidsgroepe. Gevolglik is besluit om die studente wat aangedui het dat hulle aan 'n skool met 'n homogene etniese samestelling gematrikuleer het, en dus 'n kultuurvreemde opvoedingsmilieu tydens hul toetreding tot 'n oorwegend blanke universiteit betree, as 'n steekproef te groepeer. Dit is gedoen omdat aanvaar word dat die aanpassing gedurende die oorgangsperiode 'n aantal unieke uitdagings vir hierdie groep studente meebring, wat grootliks verskil van die hoofstroomgroep. Die eerste ondersoekgroep het gevolglik uit 66 anderskleurige eerstejaarmans- en damestudente bestaan wat ook hul huistaal as Afrikaans aangedui het.

3.3.2.2. Steekproef 2

Uit die verteenwoordigende populasie van die hoofstroom blanke Afrikaanssprekende eerstejaarstudente aan die RAU, is 'n tweede steekproef van tien persent op ewekansige wyse getrek. Dit is gedoen deur die eerste naam ewekansig uit die eerste tien name te trek en elke tiende student daarna. Deur hierdie wyse van steekproeftrekking is die effek van steuringveranderlikes geminimaliseer. Die tweede ondersoekgroep het gevolglik uit 67 blanke, Afrikaanssprekende eerstejaarmans- en damestudente bestaan.

Die steekproeftrekking is onafhanklik van studierigting gedoen, aangesien die samestelling van steekproef 1 alle fakulteite verteenwoordig het en die afbakening tot slegs een bepaalde fakulteit 'n drastiese vermindering van die steekproefgrootte sou teweegbring en empiriese ondersoek bykans onmoontlik sou maak.

'n Samevatting van die twee steekproewe wat getrek is, word in tabel 3.1 weergegee.

Tabel 3.1
Verdeling van studente van die twee steekproefgroepe
wat by die empiriese ondersoek betrek is

Steekproef	N	Mans	Dames
1. Etniese minderheidsgroep	66	28	39
2. Hoofstroomgroep	67	31	36

3.4 Beskrywing van die meetinstrument

Tracey en Sedlacek (1984, 1985, 1987a, 1987b) het die NKV ontwikkel om 'n meting van die bogenoemde dimensies te verkry. Die vraelys bestaan uit twee nominale/kategorie-tipe items oor opvoedkundige aspirasies, 18 Likert-tipe items oor verwagtinge aangaande universiteits- en selfbeoordeling en drie oop vrae oor die student se huidige doelwitte, vorige volvoeringe en deelname aan buitemuurse aktiwiteite.

3.4.1 **Betroubaarheid**

3.4.1.1 Hertoetsbetroubaarheid

Aangesien die NKV nie 'n prestasietoets is wat redeneervermoë behels om vooraf verworwe probleemoplossingstrategieë toe te pas nie, kon dit nie merkbaar beïnvloed word deur herhaling nie, en is die betroubaarheid bereken deur die korrelasiekoëffisiënte van twee toetsinge met 'n tydinterval van twee weke. Hertoetskorrelasiekoëffisiënte vir al die objektiewe items wissel van 0,70 tot 0,94 met 'n mediaan van 0,85 (Tracey & Sedlacek, 1984).

3.4.1.2 Interbeoordelaarsbetroubaarheid

Die response op die oop items behels 'n evaluering van die inligting en die toekenning van 'n numeriese waarde volgens 'n voorgeskrewe

koderingsstelsel. Die ses evalueringdimensies vir die drie oop items met die interbeoordelaarsbetroubaarkheids- koëffisiënt is: item 9 (doelwitte) - beoordeel vir 'n (a) tydskied (r=0,89) sowel as (b) 'n akademiese verwantskapsdimensie (r=0,83); item 11 (vorige voltoering/prestasies) - beoordeel vir die moeilikheidsgraad van die student se prestasie, relatief tot die moeilikheidsgraad van alle matrikulante se prestasie (r=0,88); en item 59 (groep lidmaatskap en posisies beklee) - beoordeel vir (a) aantal aktiwiteite (r=1,00), (b) leierskap (r=0,89), (c) akademiese verwantskap van aktiwiteite (r=0,98) en (d) gemeenskapsdiens (r=0,94).

3.4.2 Geldigheid

3.4.2.1 Konstruktiewe geldigheid

Die konstruktiewe geldigheid van die NKV is ondersoek deur middel van hoofkomponentfaktorontleding om te bepaal of die NKV-items op die voorgestelde dimensies laai. Twee afsonderlike faktorontledings is uitgevoer om vas te stel in watter mate die faktorstruktuur van die blanke en anderskleurige steekproefgroepe ooreenstem.

Die evaluering van die instrument is gebaseer op die data van die oorspronklike steekproef wat uit 1 529 (1 339 blanke en 190 anderskleurige) studente bestaan wat gedurende 1979 vir die eerste maal aan die betrokke universiteit geregistreer het en 444 (355 blanke en 89 anderskleurige) studente wat gedurende 1980 vir die eerste maal aan die universiteit geregistreer het en die NKV tydens die oriënteringsperiode ingevul het.

Tracey en Sedlacek (1984) vind bevestiging vir die konstruktiewe geldigheid van die NKV deur die resultate van faktorontleding en daar is vasgestel dat die faktorstruktuur van die twee substeekproefgroepe (blanke en minderheidstudente) in 'n redelike mate ooreenstem. Die tweede stel resultate bied verder bevestiging vir ses van die sewe nie-kognitiewe dimensies soos gepostuleer deur Sedlacek en Brooks (1976), naamlik leierskap (faktor I), die herkenning van rassisme (faktor II), voorkeur vir langtermyn doelwitte (faktor III),

realistiese selfbeoordeling (faktor IV), gesinsondersteuning ten opsigte van die student se universiteitsplanne (faktor V) en selfvertroue (faktore VI en VII). Die agtste faktor blyk egter 'n algemene bekendheid met akademiese werk te meet en hou dus nie verband met die akademiese selfkonsep nie.

In 'n verdere studie na die konstrugeldigheid van die NKV, ondersoek Tracey en Sedlacek (1987b) die invariansie van die faktorstruktuur van 1 475 blanke en 208 anderskleurige studente. Data is ontleed deur die gebruik van LISREL VI (Jöreskog en Sörbom, 1983). Na aanleiding van die resultate van vroeër studies (Tracey en Sedlacek 1984, 1985), is slegs dié 16 items in die ontleding gebruik wat die beste aanduiding van die sewe voorgestelde dimensies gee. 'n Agtste konstruk, naamlik "akademiese vermoë" wat uit die tradisionele veranderlikes van die SAT verbale en SAT numeriese subskaalteellings bestaan, is ook by die ontleding betrek. Die geldigheid van die metingsmodel van die swart steekproef is ondersoek en daar is gevind dat die toepaslike konstruk-eienskap van die model aanvaarbaar is ($\chi^2 = 281,21$ $p < ,001$), wat aandui dat die voorgestelde metingsmodel 'n voldoende verteenwoordiging van die data is.

'n Soortgelyke ontleding is uitgevoer om te bepaal of die metingsmodel van die NKV-items ook vir die blanke steekproef geldig is. Soos verwag is, is daar bevind dat die model 'n minder bevredigende passing vir die blanke steekproef gelewer het, aangesien die nie-kognitiewe dimensies oorspronklik vir studente uit minderheidsgroepe ontwerp is.

3.4.2.2 Interne konsekwentheid

Deur van die bogenoemde faktorontledingresultate gebruik te maak, verdeel Tracey en Sedlacek (1987a) die items van die NKV verder en herbenoem hulle die subskale om 'n meer akkurate beskrywing van die inhoud daarvan te gee. Die agt subskale met die interne konsekwentheid alfakoëffisiënte (tussen hakies), soos verkry deur die data van 1 766 van die oorspronklike steekproef ($N = 1\ 973$) vir wie daar universiteitsrekords met betrekking tot graduering beskikbaar was, is (a) selfbeoordeling van akademiese motivering ($\alpha = 0,56$), (b)

volharding/deursettingsvermoë ($\alpha = 0,82$), (c) leierskap ($\alpha = 0,66$), (d) akademiese selfkonsep ($\alpha = 0,55$), (e) langtermyn akademiese doelwitte ($\alpha = 0,58$), (f) gemeenskapsdiens ($\alpha = 0,39$) en (g) ondersteuning vir akademiese planne ($\alpha = 0,57$). Op die laaste subskaal (h) "verwagtinge van probleme" is daar verskille ten opsigte van die blanke en die anderskleurige steekproewe gevind. Vir die blanke studente het hierdie subskaal op items gelaai wat verband hou met die verwagting van probleme ten opsigte van aanpassing en die lewering van goeie prestasie op universiteit en wat dus dui op 'n pessimistiese stel verwagtinge ($\alpha = 0,45$). Vir die anderskleurige studente uit minderheidsgroepe het dieselfde items op die genoemde faktor gelaai, tesame met items wat dui op die verwagting om rassisme op die kampus te ervaar. Hierdie subskaal reflekteer dus lae verwagtinge van swart studente weens die beleving van rassisme ($\alpha = 0,55$). As in ag geneem word dat die bogenoemde subskale slegs twee tot vier items elk bevat, word die verkreeë alfakoëffisiënte as bevredigend beskou.

3.4.2.3 Voorspellingsgeldigheid

(a) Voorspelling van akademiese prestasie

Aangesien daar aanvanklik gepoog is om 'n beter voorspelling van akademiese prestasie vir studente uit minderheidsgroepe te verkry, is 'n ondersoek na die kriteriumverwante geldigheid van die NKV van besondere belang. Verskeie ondersoeke bevestig die voorspellingsgeldigheid van die NKV. Tracey en Sedlacek (1984, 1985, 1987a, 1987b) het 'n deurlopende navorsingsprogram ontwikkel waarin 'n verskeidenheid van universiteitsukseskriteria met beide tradisionele en nie-kognitiewe voorspellers toegepas word. Hierdie voorspellers is afsonderlik en gekombineerd ondersoek ten einde 'n meer omvattende begrip van die onderlinge verhoudinge tussen al die veranderlikes te verkry. Daar is vasgestel dat wanneer slegs 'n enkele kriterium ter verteenwoordiging van akademiese prestasie op universiteit gebruik word, het dit eensydige of onvolledige resultate tot gevolg. In die bogenoemde ondersoeke word aangedui dat ongeag daarvan of die kriterium gemiddelde persentasie, graduering of registrasiestatus is, die nie-kognitiewe veranderlikes konsekwent 'n meer akkurate

voorspelling van akademiese prestasie vir studente uit minderheidsgroepe gelewer het.

Tracey en Sedlacek (1984) het ondersoek ingestel na die voorspellingsgeldigheid van die NKV- en SAT-tellings vir (a) die studente se gemiddelde persentasie na die eerste en derde semestereksamens en (b) die registrasiestatus van die twee groepe studente na drie semesters (dit wil sê aantal ingeskrewe studente teenoor aantal stakings). Stapsgewyse meervoudige regressie-ontledings is uitgevoer vir elke ras- en jaargroep se substeekproewe om die voorspelling van die studente se gemiddelde persentasie te bepaal. Die registrasiestatus, ofte wel volharding/deursettingsvermoë is vir die bogenoemde groepe afsonderlik ondersoek deur middel van stapsgewyse diskriminantanalise.

Met die eerste semester se eksamenprestasie as kriterium is gevind dat dieselfde NKV-veranderlikes verband hou met die kriterium vir beide rassegroepe, asook dat die NKV groter voorspellingswaarde vir blanke as vir anderskleurige studente gehad het. Die volgende veranderlikes het voorspellingswaarde vir die prestasie van beide groepe: (1) positiewe selfkonsep (item 11 **Noem die dinge wat jy gedoen of bereik het, waarop jy trots is** en item 21 **As ek ten volle in iets glo, sal ek in belang daarvan optree, selfs al is ander mense daarteen gekant**) en (2) realistiese selfbeoordeling (item 22 **Ek vaar net so goed in my studies as die gemiddelde student op universiteit**, item 28 **Ek wil 'n geleentheid hê om myself akademies te bewys** en item 29 **My laaste skooljaarpunte is nie 'n juiste weerspieëling van my vermoë nie**). Benewens bogenoemde, het die volgende veranderlikes voorspellingswaarde vir die blanke steekproef alleenlik, naamlik: gemeenskapsbetrokkenheid (item 59d), leierskap (item 15 **Ander mense respekteer my**) en 'n voorkeur vir langtermyn doelwitte (item 20 **Wanneer ek met iets begin het, voer ek dit deur tot die einde**).

Soortgelyke resultate is verkry in die ontleding met die kumulatiewe gemiddelde persentasie oor drie semesters, as kriterium. Die volgende NKV-veranderlikes hou verband met die kriterium, naamlik: (1) positiewe selfkonsep (item 21 [soos bo], item 24 **Selfs wanneer ek reeds 'n besluit geneem het, kan mense my nog maklik van opinie laat verander** vir albei groepe en item 22 [soos bo] vir die blanke steekproef), en (2) realistiese selfbeoordeling (item 10 **waarskynlike oorsaak vir die staking van studie** - vir anderskleurige studente en items 10, 29 en 19 **Ek dink dit gaan vir my moeiliker wees op universiteit as vir die meeste ander studente** vir die blanke steekproef). Die veranderlikes met voorspellingswaarde vir die blanke steekproef alleenlik, ten opsigte van die voorgenoemde kriterium, is (3) voorkeur vir langtermyn doelwitte (item 9 **Noem drie doelwitte vir jouself gestel**) en (4) die herkenning van rassisme (item 23 **Ek verwag dat ander mense op universiteit dit vir my moeilik kan maak omdat ek anders as hulle is**).

Daar is verder ook gevind dat die NKV universiteitsgraduering vir studente uit minderheidsgroepe voorspel het. Gradueringstendense na vyf en ses jaar is ondersoek, aangesien 'n groot persentasie studente nie hul studieskursus binne die minimum tydperk voltooi nie. Beduidende verskille het egter voorgekom tussen swart en blanke steekproefgroepe wat in 1979 en 1980 vir die eerste maal geregistreer het. Laer gradueringstendense, asook 'n langer tydsverloop tot en met graduering is gevind by anderskleurige studente in vergelyking met blanke studente.

Die resultate van die studie deur Tracey en Sedlacek bevestig die hipoteses van Gibbs (1973, 1974) en Tinto (1975, 1982), naamlik dat 'n meting van studente se houdings en verwagtinge tydens toetreding tot die universiteit verband hou met die graduering vyf of ses jaar later. Hulle vind dat die volgende nie-kognitiewe dimensies verband hou met die graduering van anderskleurige minderheidsgroepstudente: (1) selfbeoordeling van akademiese motivering, (2) volharding/deursettingsvermoë, (3) ondersteuning vir akademiese planne en (4) gemeenskapsdiens. Die akademiese selfkonsep- en rassisme-subskale het graduering vir slegs een van die twee anderskleurige steekproewe voorspel. Vir die blanke steekproewe het slegs die subskale van

akademiese selfkonsep en verwagtinge van probleme verband gehou met graduering. Die bevinding dat geen verband tussen graduering en tradisionele metinge en vermoë gevind kon word nie, kan toegeskryf word aan die beperkte verspreiding van SAT-tellings deurdat dié toets vir keuringsdoeleindes gebruik was. 'n Verdere interpretasie van die afwesigheid van 'n verband tussen SAT-tellings en graduering is dat akademiese vermoë nie noodwendig verband hou met graduering nie en dat daar 'n groter waarskynlikheid bestaan om te gradueer by studente met die nodige toewyding om hard te werk oor 'n lang periode.

(b) Voorspelling van volharding/deursettingsvermoë

Tracey en Sedlacek vind goeie bevestiging vir die nie-kognitiewe veranderlikes ten opsigte van die voorspelling vir toekomstige prestasie vir beide steekproefgroepe, maar die beste resultate is verkry vir die verhouding tussen die genoemde veranderlikes en deursettingsvermoë van anderskleurige studente. Voorts vind die ondersoekers dat verskillende van die NKV-dimensies verband hou met volharding van studente uit minderheidsgroepe tydens verskillende stadiums van hul universiteitsloopbane.

Slegs een van die NKV-veranderlikes, realistiese selfbeoordeling, het die registrasiestatus van blanke studente voorspel, terwyl die volhardingsvermoë van anderskleurige studente tydens 'n vroeë stadium (na een en drie semesters) 'n beduidende verband met die volgende vier veranderlikes toon (1) die beskikbaarheid van 'n persoon wat die student ondersteun ten opsigte van sy opvoedkundige doelwitte, (2) 'n voorkeur vir langtermyn doelwitte, (3) 'n globale positiewe selfkonsep en (4) realistiese selfbeoordeling (Tracey en Sedlacek, 1984, 1985).

Tracey en Sedlacek (1987b) stel verder ondersoek in na die deursettingsvermoë van studente na drie en vyf semesters, deur gebruik te maak van eerstesemestereksamenprestasie as kriterium, om te bepaal of die werklike universiteitspersentasies verband hou met die daaropvolgende registrasiestatus van hierdie studente. Hulle bestudeer die strukturele verhoudings van die nie-kognitiewe dimensies en tradisionele metinge van akademiese vermoë (SAT-tellings) teen

verskillende metinge van akademiese prestasie, naamlik die studente se eerste semester se gemiddelde eksamenpersentasie en volharding na afloop van drie en vyf semesters. Deur die toepassing van LISREL IV (Jöreskog en Sörbom, 1983) op die data van die oorspronklike steekproef, is strukturele modelle van vroeë akademiese prestasie vir beide steekproefgroepe afgelei, wat grootliks verskil vir blanke en anderskleurige studente. Vir laasgenoemde studente het tradisionele metinge van akademiese vermoë 'n verband met eerste-semesterprestasie getoon, maar geneen van hierdie veranderlikes het verband gehou met volharding nie. Slegs die NKV-dimensies was bruikbaar by die voorspelling van volharding van anderskleurige studente. Volharding tydens 'n later stadium (na twee of drie jaar) hou verband met die student se vermoë om begrip te toon vir rassisme, en betrokkenheid by gemeenskapsdiens gedurende die skooljare. Geen verband tussen SAT-tellings en langtermynregistrasiestatus as kriterium kon gevind word nie.

Heel verskillende resultate is egter verkry vir die blanke steekproef waar SAT-tellings die beste voorspeller van akademiese prestasie was. Eerstesemestereksamenprestasie is redelik goed voorspel deur SAT-tellings en die positiewe selfkonsepsdimensie, terwyl slegs een van die NKV-dimensies in 'n mindere mate kon voorspel vir volharding.

3.4.3 Samevatting

'n Verskeidenheid van die NKV-veranderlikes lewer dus beduidende voorspellings vir die anderskleurige steekproefgroepe. Volharding hou deurgaans verband met dié studente se selfvertroue, realistiese selfbeoordeling en akademiese vertroutheid. Die beskikbaarheid van ondersteuningsbronne en 'n voorkeur vir langtermyn doelwitte is ook belangrik by die voorspelling van volharding na drie semesters, maar daarna speel die openbaring van gemeenskapsdiens en begrip vir rassisme 'n groter rol.

Daar word normaalweg verwag dat die student na die eerste akademiese jaar by die universiteitsomgewing sal aanpas, maar hierdie aanpassing kan bemoeilik word deur faktore van die oorwegend blanke

universiteitsomgewing. Die minderheidsgroepstudent moet bronne van ondersteuning op die kampus self, in plaas van verwyderd daarvan, vind. Hierdie soeke vereis dat die student oor bepaalde interpersoonlike vaardighede beskik, wat hy deur vroeë gemeenskapsdiens verwerf het. 'n Afwesigheid van hierdie vaardighede kan veroorsaak dat die student vervreemd raak en gevolglik word sy akademiese prestasie ook daardeur benadeel.

Uit die bogenoemde resultate is dit dus duidelik dat verskillende faktore 'n rol speel by die voorspelling van prestasie en volharding van blanke en anderskleurige studente. Die vermoë om te voldoen aan akademiese eise (akademiese vermoë) was die beste voorspeller van volharding vir blanke studente. Aangesien al die NKV-dimensies 'n aanduiding van algemene emosionele volwassenheid gee, en dit ook telkens as die beste voorspelling van deursettingsvermoë vir anderskleurige studente te voorskyn kom, wil dit blyk of die suksesvolle student uit minderheidsgroepe oor die algemeen meer volwasse is as stakers. Teen die lig van die verskeidenheid struikelblokke wat die anderskleurige student se deursettingsvermoë aan die blanke universiteit beproef, is dit dus duidelik dat die waarskynlikheid om sukses te behaal, groter is by dié studente wat hoë tellings op die NKV-dimensies behaal.

Die resultate van die ondersoek deur Tracey en Sedlacek (1984, 1985, 1987a, 1987b) bevestig die bevindinge van onder andere Astin (1982), Fleming (1988), Gibbs (1973, 1974), Loo en Rolison (1986), Messick (1979), Nelson et al. (1984) en Tinto (1975, 1982).

Die outeurs voer aan dat die NKV ook diagnostiese waarde het, deurdat dit dié studente wat moontlik tydens hul universiteitsloopbaan sal staak vroeg reeds kan identifiseer. Potensiële stakers kan nie volgens metings van akademiese vermoë onderskei word nie, maar wel volgens die nie-kognitiewe dimensies. Die studente wat die grootste gevaar loop om hul studies te staak, is die anderskleurige studente uit minderheidsgroepe wat geen ondersteuning van andere het nie, met 'n lae graad van selfvertroue en gebrekkige ervaring ten opsigte van gemeenskapsdiens. Minderheidsgroepstudente wat lae tellings op

hierdie dimensies behaal aan die begin van hul akademiese loopbaan kan dus geïdentifiseer word en programme wat gemik is op die "minder akademiese" behoeftes kan ontwikkel en geïmplementeer word.

3.5 Oorweginge by die keuse van 'n kriterium

In die literatuur wat oor navorsing in verband met universiteitsprestasië handel, word verskillende maatstawwe van prestasie as kriterium gebruik, byvoorbeeld vrywillige of gedwonge staking teenoor studente wat wel die kursus voltooi, die sogenaamde "grade point average", of die omskakeling van eksamenkrediete in desielpunte.

Die argument word soms aangevoer dat eksamenprestasie nie 'n akkurate weergawe van die student se vordering is nie, omdat 'n verskeidenheid faktore sy prestasie in 'n eksamen kan beïnvloed, byvoorbeeld die emosionele welstand van die student ten tyde van verslagdoening, angs, spanning, sy leerstyl, studievaardighede en tydsbenutting, fisiese faktore soos temperatuur en geraas binne die eksamenlokaal, asook die algemene klimaat op die kampus (Fleming, 1988, Moller, 1965).

Alhoewel die ideaal sou wees om alle aanduidings van suksesvolle of onsuksesvolle aanpassing, volharding en prestasie in 'n kriterium te betrek, is verskeie van hierdie faktore nie meetbaar of vergelykbaar nie. Benewens die betroubaarheid en geldigheid daarvan, bly die beskikbaarheid en praktiese hanteerbaarheid van gegewens steeds een van die belangrikste oorweginge ten opsigte van die keuse van 'n kriterium.

3.5.1 **Beskrywing van die kriterium**

Die totale of gemiddelde persentasie wat in die eerste semestereksamen deur studente behaal word, is streng gesproke nie 'n geskikte wetenskaplike kriterium nie, omdat verskillende studente verskillende vakke (en kombinasies van vakke) bestudeer en die totale of gemiddelde persentasie daarom alleenlik vergelyk behoort te word ten opsigte van

persone met identiese vakkombinasies. Die laasgenoemde metode sou egter die praktiese uitvoerbaarheid van die studie uitskakel, omdat die totale getal proefpersone uit die steekproef van die studente uit minderheidsgroepe nie voldoende was om tussen bepaalde studierigtings te onderskei nie.

3.5.1.1. Die kriterium persentasie vakke geslaag

In die lig van die bogenoemde bespreking en die talle suksesvolle en beduidende resultate wat verkry is in ondersoekes waarin eksamenpunte as kriterium gebruik is, is daar besluit om die vergelykbaarheid van prestasie van studente van verskillende studierigtings te bewerkstellig deur die omskakeling van eksamenkrediete en registrasiestatus aan die einde van die eerste semester tot 'n persentasie wat aan empiriese ontleding onderwerp kan word. 'n Persentasie van hierdie kriterium is bereken deur die aantal vakke wat die student in die eksamen geslaag het, te deel deur die aantal vakke waarvoor hy/sy gedurende die eerste semester ingeskryf was. Aangesien data omtrent staking- en druipingsgevalle ook beskikbaar was, is dit as sinvol beskou om hierdie gegewens ook by die kriteriumskaal in te sluit. Tabel 3.2 gee 'n uiteensetting van die berekening van die kriterium, naamlik die persentasie vakke geslaag.

Tabel 3.2
Skaal vir die berekening van die kriterium van
eksamenkrediete, naamlik "persentasie vakke geslaag"

Aantal vakke geslaag	Aantal vakke geregistreer	%
5	5	100
4	4	100
4	5	80
3	4	75
3	5	60
2	4	50
2	5	40
1	4	25
1	5	20
0 of GTE*	4/5	0
Staak		0

* Geen toelating tot eksamen

'n Tweede rekenaardrukstuk met die eksamenresultate van al die eerstejaarstudente is na afloop van die eerste semestereksamen van die administratiewe afdeling van die universiteit verkry en die verwerking van hierdie data, volgens die kriteriumskaal in tabel 3.2 is deur die ondersoeker self behartig. Hierdie kriteriumpersentasies is by die berekening van die korrelasieondersoeke gebruik.

3.5.1.2 Die slaag/druip-kriterium

'n Vereenvoudiging van die bogenoemde kriterium tot 'n digotome slaag/druip-verdeling sal gebruik word in die stapsgewyse meervoudige regressie-ontleding. Die slaag/druip-kriterium sien as volg daaruit: 'n Waarde van 0 is toegeken aan proefpersone wat (i) voor die eerste semestereksamen gestaak het, (ii) geen toelating tot die eksamen verkry het nie as gevolg van onbevredigende vordering, (iii) wel toelating tot die eksamen verkry het maar slegs een vak in die eksamen geslaag het en gevolglik nie tot die tweede semester gepromoveer het nie, of (iv) alle vakke in die eksamen gedruip het. Hierdie groep studente is as "druip" geklassifiseer, slegs vir die doeleindes van laasgenoemde ontledings. 'n Waarde van +1 is toegeken aan proefpersone wat wel toelating tot die eksamen verkry het en wat twee of meer vakke in die eerste semestereksamen geslaag het en dus tot die tweede semester gepromoveer het. Hierdie groep studente is as "slaag" geklassifiseer vir die doeleindes van die stapsgewyse regressie-ontleding.

Die verdeling van proefpersone volgens die slaag/druip-kriterium word in tabel 3.3 weergegee.

Tabel 3.3
Verdeling van proefpersone volgens die slaag/druip-kriterium

	Groep 1		Groep 2	
	N	%	N	%
Slaag	38	57,6 %	62	92,5 %
Druip	28	42,4 %	5	7,5 %
Totaal	N=66	100 %	N=67	100 %

In tabel 3.3 kan gesien word dat 38 (57,6 %) van die studente in steekproef 1 suksesvol was in die eerste semester teenoor 62 (92,5 %) studente in steekproef 2. Uit groep 1 het 28 persone (42,4 %) onsuksesvolle prestasie gelewer, teenoor slegs 5 persone (7,5 %) van groep 2. Hierdie resultate onderskryf die bevinding van Tracey en Sedlacek (1987a), naamlik dat lede van studenteminderheidsgroepe teen 'n hoër tempo staak of druipe as studente van die hoofstroomgroep. Bevindinge van hierdie aard beklemtoon die behoefte aan navorsing op die gebied van akademiese prestasie vir studenteminderheidsgroepe en dit dien dan ook as die oorkoepelende rasionaal vir die onderhawige ondersoek.

3.6 Statistiese bewerkings

3.6.1 Itemresponsevaluering

'n Itemresponsevalueringprogram, die NP77S, wat deur die Nasionale Instituut vir Personeelnavorsing ontwikkel is, word op die itemresponse van die NKV uitgevoer vir die totale eerstejaarsgroep, asook vir die twee steekproefgroepe afsonderlik. Die rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings word vir elke item bereken.

3.6.2 Subskaalstatistieke

Die rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings van die saamgestelde subskale word ook met behulp van die NP77S-program bereken.

3.6.3 Betroubaarheid

Die berekening van interne konstantheid as betroubaarheidsindeks word gedoen aan die hand van die alfakoëffisiënt (gebaseer op 'n uitbreiding van die Kuder-Richardson-formule 20) en berus op die aanname dat al die subskale uit meerkeusige items bestaan, en stel die voorwaarde dat daar geen "korrekte" response is nie, asook dat die metingskale ekwivalente metriese eienskappe bevat.

Vir meetinstrumente van bogenoemde aard word die betroubaarheidsindeks bereken deur die alfakoëffisiënt van Cronbach (1951):

$$r_{tt} = \left(\frac{n}{n-1} \right) \frac{SD_t^2 - \frac{\sum (SD_j^2)}{n}}{SD_t^2}$$

3.6.4 ~~Items~~subskaal korrelasies

'n Verdere aanduiding van die betroubaarheid en geldigheid van die NKV-subskale word verkry deur die item-subskaal interkorrelasiematriks soos bereken deur die NP77S-program (Coulter, 1973).

3.6.5 Interkorrelasies van die subskale

Daar sal verder ondersoek ingestel word na die onderlinge verband tussen die NKV-subskale ten einde die multidimensionaliteit daarvan te bepaal. Hierdie berekenings sal deur middel van die Pearson-produkment-korrelasietegniek gedoen word.

3.6.6 Geldigheid

Pearson se produkmentkorrelasiekoëffisiënt word met behulp van die SAS-program tussen die kriteriumtelling van akademiese prestasie (persentasie vakke geslaag) enersyds en die gemiddelde telling van elk van die NKV-subskale andersyds bereken.

Die berekeninge ten opsigte van die voorspellingsgeldigheid van die sewe subskale van die Nie-kognitiewe Vraelys word afsonderlik gedoen vir die studenteminderheidsgroep (groep 1) en die hoofstroomgroep (groep 2).

3.6.7 Differensiële voorspelbaarheid van die items

Daar is besluit om vas te stel welke van die individuele items, of kombinasies van items, die grootste bydrae lewer tot die verklaring van die variansie van die **slaag/druip** kriterium. Die berekenings is gedoen deur gebruik te maak van die metode van stapsgewyse regressie.

Stapsgewyse regressie ontleding word op albei die steekproefgroepe uitgevoer. Die afhanklike veranderlike wat in hierdie ontleding gebruik is, is die **slaag/druip** kriterium, soos in afdeling 3.5.1.2 bespreek. 'n Waarde van 0 is toegeken aan gevalle wat as druij geklassifiseer is, en 'n waarde van +1 aan gevalle wat as slaag geklassifiseer is.

3.6.8 Beduidendheidspeile

In ooreenstemming met die internasionaal aanvaarde beduidendheidsgrens vir korrelasies is die tweekantige beduidendheidspeil op 0,05 gestel, hoewel korrelasies wat 'n hoër beduidendheidspeil het (0,01) ook vermeld is.

HOOFSTUK 4

RESULTATE

4.1 Inleiding

In hoofstuk vier word 'n uiteensetting gegee van die bewerkings ten opsigte van die evaluering van die psigometriese eienskappe van die NKV soos van toepassing op die gesamentlike eerstejaarsgroep, die studenteminderheidsgroep (groep 1) en die hoofstroomgroep (groep 2). Die resultate van die volgende bewerkings word gerapporteer: die berekening van (i) die itemgemiddeldes en standaardafwykings, (ii) die subskaal- gemiddeldes en -standaardafwykings, (iii) die verskille in subskaalgemiddeldes, (iv) die interne konsekwentheidbetroubaardheidskoeffisiënte van die sewe subskale, (v) die itemsubskaal-korrelasies, (vi) die interkorrelasies en (vii) voorspellingsgeldigheidskoeffisiënte van die subskale, asook die differensiële voorspelbaarheid van die items vir elk van die groepe afsonderlik.

4.2 Itemstatistieke

Die gemiddeldes en standaardafwykings van die items soos vir die totale eerstejaarsgroep, die studenteminderheidsgroep en die hoofstroomgroep bereken word in tabel 4.1 weergegee.

4.3 Subskaalstatistieke

In tabel 4.2 word die aantal items waaruit elke subskaal saamgestel is, die gemiddelde telling van al die toetslinge van die betrokke groep vir 'n bepaalde subskaal, en die standaardafwyking van die toetslinge se tellings vir 'n bepaalde subskaal afsonderlik weergegee vir die populasiegroep, naamlik al die eerstejaarstudente wat die vraelys voltooi het en vir die twee steekproefgroepe afsonderlik.

4.4 Betroubaarheid van metings verkry in die ondersoek

Die eerste meting van die betroubaarheid van die Nie-kognitiewe Vraelys is verkry deur die beraming van die interne konstantheidsindeks

TABEL 4.1
Itemgemiddeldes en -standaardafwykings

		Gesamentlike eerste jaargroep (N=908)		Groep 1 (N=66)		Groep 2 (N=67)	
Item		X	S	X	S	X	S
Positiewe Selfkonsep	14	3,44	1,07	3,21	1,18	3,47	1,06
	21	4,31	0,72	4,17	0,78	4,33	0,71
	27	4,05	0,84	4,03	0,89	3,85	0,81
	28	4,48	0,59	4,46	0,71	4,53	0,56
	29	4,06	1,08	4,35	0,90	3,86	1,23
Realistiese Selfbeoordeling	11	3,34	0,60	3,35	0,51	3,30	0,61
	13	3,26	1,06	3,49	0,92	3,15	1,15
	19	3,72	0,94	3,37	0,10	3,89	1,01
	22	3,75	0,78	3,55	0,86	3,83	0,67
	24	3,93	0,95	4,00	1,02	3,82	0,98
Rassisme	23	2,26	0,98	2,38	1,09	2,34	0,95
Gemeenskapsdiens	12	3,94	0,83	3,76	0,10	4,02	0,87
	17	4,11	0,93	3,82	1,16	4,24	0,98
	59d	2,57	0,67	2,68	0,77	2,56	0,61
Ondersteuning	16	4,32	0,81	3,95	1,14	4,27	0,92
	25	4,71	0,66	4,52	0,81	4,83	0,38
	45	4,27	0,93	4,26	1,00	4,24	1,08
Leierskap	15	3,74	0,68	3,77	0,78	3,80	0,75
	18	3,49	0,92	3,08	1,03	3,42	0,98
	59b	3,00	0,86	3,00	0,88	2,91	0,91
Langtermyn doelwitte	8	2,58	0,71	2,92	0,85	2,64	0,72
	10	4,15	1,35	3,68	1,50	4,00	1,43
	20	4,30	0,71	4,21	0,83	4,41	0,61

Tabel 4.2

Aantal items per subskaal, gemiddelde tellings en standaardafwykings van die NKV-subskale vir die totale eerstejaarsgroep (N=908), die etniese minderheidsgroep (N=66) en die hoofstroomgroep (N=67)

Subskaal	Aantal Items	N=908		N=66		N=67	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Positiewe selfkonsep	5	20,34	2,28	20,21	2,63	20,05	2,36
Realistiese selfbeoordeling	5	17,99	2,30	17,73	2,18	18,00	2,61
Rassisme	1	2,26	1,00	2,38	1,09	2,34	0,95
Gemeenskapsdiens	3	10,61	1,53	10,26	1,92	10,82	1,60
Ondersteuning	3	13,30	1,58	12,73	1,74	13,35	1,57
Leierskap	3	10,23	1,78	9,85	2,03	10,14	1,83
Langtermyn doelwitte	3	11,02	1,77	10,82	2,06	11,05	1,91

van elk van die sewe subskale, volgens die alfa-koëffisiënt van Cronbach (1951). Hierdie indeks van betroubaarheid staan in verband met die homogeniteit van die subskaal en dit gee 'n aanduiding van die relatiewe onafhanklikheid van elk van die verskillende metingsvelde.

Tabel 4.3 verskaf die verkreë betroubaarheidskoëffisiënte (r_{tt}) vir die populasie van eerstejaarstudente aan die Randse Afrikaanse Universiteit, die etniese minderheidsgroep en die hoofstroomgroep.

As gevolg van die feit dat die subskale (met die uitsondering van die rassisme-subskaal) uit slegs drie of vyf items bestaan, asook dat die Nie-kognitiewe Vraelys nie 'n vermoëstoets is nie, kan 'n betroubaarheidskoëffisiënt van 0,20 vir die doel van hierdie ondersoek as 'n aanneemlike waarde beskou word.

Tabel 4.3

Betroubaarheidskoëffisiënte (r_{tt}) van die NKV-subskale vir die totale eerstejaarsgroep (N=908), die etniese minderheidsgroep (N=66) en die hoofstroomgroep (N=67)

NKV-subskale	N=908 rtt	N=66 rtt	N=67 rtt
Positiewe selfkonsep	0,31	0,50	0,33
Realistiese selfbeoordeling	0,34	0,17	0,49
Rassisme	-	-	-
Gemeenskapsdiens	0,23	0,34	0,28
Ondersteuning	0,32	0,04	0,19
Leierskap	0,53	0,62	0,45
Langtermyn doelwitte	0,13	0,21	0,30

Die ~~rassisme~~-subskaal bestaan uit slegs een item en is daarom buite rekening gelaat vir die betrokke berekening. Uit die gegewens in tabel 4.3 kan die betroubaarheidskoeffisiënte van die volgende subskale, soos van toepassing op die populasie van eerstejaarstudente aan die Randse Afrikaanse Universiteit, aanvaar word: **Positiewe selfkonsep** ($r_{tt} = 0,31$), **Realistiese selfbeoordeling** ($r_{tt} = 0,34$), **Gemeenskapsdiens** ($r_{tt} = 0,23$), **Ondersteuning** ($r_{tt} = 0,32$) en **Leierskap** ($r_{tt} = 0,53$). Die betroubaarheidskoeffisiënt van die subskaal **Langtermyn doelwitte** ($r_{tt} = 0,13$) word egter as onaanvaarbaar beskou. Dit blyk asof die metings van die subskale **Positiewe selfkonsep** ($r_{tt}=0,50$), **Gemeenskapsdiens** ($r_{tt}=0,34$), **Leierskap** ($r_{tt}=0,62$) en **Langtermyn doelwitte** ($r_{tt}=0,21$) ooreenkomstig die huidige samestelling aanvaar kan word vir die betroubare peiling van die vier nie-kognitiewe dimensies, en wel ten opsigte van slegs die studente uit minderheidsgroepe. Hoër betroubaarheidskoeffisiënte sal heel waarskynlik ten opsigte van die oorblywende drie subskale verkry word indien meer items wat hierdie konstrakte peil, bygevoeg word.

Ten opsigte van die hoofstroomgroep wil dit voorkom asof die volgende vyf subskale betroubaarder metings lewer vir die peiling van die nie-kognitiewe konstrakte as vir die **Ondersteuning**-subskaal: **Positiewe selfkonsep** ($r_{tt}=0,33$), **Realistiese selfbeoordeling** ($r_{tt}=0,49$), **Gemeenskapsdiens** ($r_{tt}=0,28$), **Leierskap** ($r_{tt}=0,45$) en **Langtermyn doelwitte** ($r_{tt}=0,30$). Ook hier kan die verlenging van die subskale moontlik aanleiding gee tot verhoogde betroubaarheids- koeffisiënte.

4.5 Item-subskalkorrelasies

Ten einde 'n verdere aanduiding van die betroubaarheid en konstruktigheid van die NKV-subskale vir die verskillende groepe te verkry, is korrelasies van die individuele items met die voorgestelde subskale bereken. Slegs die aangepaste korrelasie (met ander woorde waar die betrokke item telkens buite rekening gelaat is in die berekening) word gerapporteer.

Tabel 4.4 bevat die resultate van die verkreë aangepaste korrelasies van die items met die subskale vir die gesamentlike eerstejaarsgroep, groep 1 en groep 2 onderskeidelik.

Tabel 4.4

Korrelasiekoëffisiënte (r) van die items met die subskale vir die totale eerstejaarsgroep (N=908), die etniese minderheidsgroep (N=66) en die hoofstroomgroep (N=67)

NKV-subskale	Item	N=908 r	N=66 r	N=67 r
Positiewe Selfkonsep	14	0,07	0,19	0,16
	21	0,20*	0,20*	0,26*
	27	0,18	0,33*	0,21*
	28	0,30*	0,41*	0,14
	29	0,09	0,32*	0,10
Realistiese Selfbeoordeling	11	0,02	-0,04	0,04
	13	0,14	0,00	0,19
	19	0,29*	0,22*	0,57*
	22	0,19	0,10	0,40*
	24	0,16	0,07	0,21*
Rassisme	23	-	-	-
Gemeenskapsdiens	12	0,13	0,14	0,10
	17	0,14	0,32*	0,25*
	59d	0,09	0,15	0,12
Ondersteuning	16	0,11	-0,07	0,09
	25	0,26*	0,16	0,34*
	45	0,19	0,01	0,03
Leierskap	15	0,28*	0,27*	0,33*
	18	0,42*	0,57*	0,27*
	59b	0,34	0,47*	0,25*
Langtermyndoelwitte	8	0,05	0,16	0,20*
	10	0,08	0,12	0,23*
	20	0,09	0,08	0,18

* Beduidend op die 5 %-peil.

4.6 Interkorrelasie van die sewe NKV-subskale

Na aanleiding van die resultate wat met die berekening van betroubaarheid verkry is, is daar besluit om ondersoek in te stel na die onderlinge verband tussen die bestaande NKV-subskale ten einde die multidimensionaliteit daarvan te bepaal.

Die interkorrelasiematriks van die sewe nie-kognitiewe subskale vir die studenteminderheidsgroep word in tabel 4.5 gerapporteer.

Tabel 4.5
Interkorrelasiematriks van die sewe
nie-kognitiewe dimensies vir groep 1 (N=66)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.	1,00						
2.	0,13	1,00					
3.	-0,03	-0,26*	1,00				
4.	0,32*	0,24	-0,27*	1,00			
5.	-0,00	0,23	-0,24	0,11	1,00		
6.	0,31*	0,29*	0,05	0,18	0,27*	1,00	
7.	0,34*	0,31*	-0,07	0,32*	0,22	0,37*	1,00

* Beduidend op die 5 %-peil.

Nota

1. = Positiewe Selfkonsep
2. = Realistiese Selfbeoordeling
3. = Rassisme
4. = Gemeenskapdiens
5. = Ondersteuning
6. = Leierskap
7. = Langtermyndoelwitte

Volgens tabel 4.5 blyk dit dat die positiewe selfkonsepsubskaal 'n beduidend-positiewe verband hou met die subskale gemeenskapdiens, leierskap en langtermyndoelwitte. Die subskaal realistiese selfbeoordeling korreleer beduidend negatief met die verwagting om rassisme op die kampus te beleef, en dit korreleer beduidend positief met leierskapervaring en langtermyndoelwitte. 'n Beduidend negatiewe

korrelasie is verder ook verkry ten opsigte van die verwagting om rassisme teë te kom en vroeëre verrigting van gemeenskapsdiens, terwyl daar 'n positiewe verband bestaan tussen leierskap, ondersteuning en langtermyn-doelwitte. Die positiewe korrelasie tussen gemeenskapsdiens en langtermyn-doelwitte bevestig die hipoteses van Sedlacek en Brooks (1976) naamlik dat die ervaring van gemeenskapsdienslewering en 'n leierskapsposisie in nie-tradisionele verband aan die anderskleurige student van 'n minderheidsgroep die geleentheid bied om 'n gevoel van eiewaarde (positiewe selfkonsep) te beleef, om bepaalde interpersoonlike vaardighede te ontwikkel wat hom in staat stel om bronne van ondersteuning op die kampus op te spoor en kommunikasie met medestudente en fakulteitslede te verbeter, asook om die bevrediging van behoeftes uit te stel en te werk tot die bereiking van langtermyn-doelwitte. Uit die resultate van die ondersoek aan die Randse Afrikaanse Universiteit wil dit egter voorkom of daar tydens toetrede tot die universiteit 'n onrealistiese beoordeling van hul vermoë om te presteer (oorskatting van vermoë) en 'n oordrewe positiewe stel verwagtinge by die student uit die minderheidsgroep bestaan.

In tabel 4.6 word die interkorrelasiematriks van die sewe nie-kognitiewe dimensies vir die studente van die hoofstroomgroep weergegee.

Tabel 4.6
Interkorrelasiematriks van die sewe Nie-kognitiewe dimensies
vir Groep 2 (N=67).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.	1,00						
2.	0,27*	1,00					
3.	-0,23	-0,38*	1,00				
4.	0,18	0,18	-0,18	1,00			
5.	0,18	0,12	-0,05	0,17	1,00		
6.	0,22	0,49*	-0,28*	0,29*	0,28*	1,00	
7.	0,39*	0,43*	-0,14	0,04	0,16	0,40*	1,00

* Beduidend op die 5 %-peil.

- Nota:
1. = Positiewe Selfkonsep
 2. = Realistiese Selfbeoordeling
 3. = Rassisme
 4. = Gemeenskapdiens
 5. = Ondersteuning
 6. = Leierskap
 7. = Langtermyn doelwitte

Die resultate van die interkorrelasies tussen die sewe subskale van die NKV soos van toepassing op die hoofstroomgroep in tabel 4.6 dui daarop dat leierskapervaring 'n beduidend positiewe verband met realistiese selfbeoordeling, gemeenskapdiens en gesinsondersteuning het. Na verwagting korreleer die eersgenoemde subskaal beduidend negatief met die verwagting om teenkantiing op die kampus te ervaar. Die vermoë om behoeftebevrediging uit te stel en te werk tot die bereiking van langtermyn doelwitte hou 'n beduidend positiewe verband met realistiese selfbeoordeling, 'n positiewe selfkonsep en leierskapervaring vir die studente verteenwoordigend van die hoofstroom op die Randse Afrikaanse Universiteit.

Die beduidende korrelasies tussen die afsonderlike subskale van die NKV bied enersyds bevestiging vir die teoretiese hipoteses van die sewe nie-kognitiewe dimensies (soos geformuleer deur Sedlacek en Brooks, 1976) wat die metings van die konstrukte van die Nie-kognitiewe Vraelys (Tracey en Sedlacek, 1984, 1985) onderlê en andersyds word bewys gelewer vir die multidimensionaliteit van die besondere subskale wat vermoedelik tot die lae betroubaarheidskoëffisiënte aanleiding kan gee.

4.7 Bespreking

Die feit dat die verkreë betroubaarheidskoëffisiënte van die NKV-subskale vir die voorgenoemde drie ondersoekgroepe deurgaans laer is as die metinge wat deur Tracey en Sedlacek (1984) verkry is, is moontlik toe te skryf daaraan dat die meetinstrument in sy geheel nie 'n meting van dieselfde konstrukte as in die geval van studenteminderheidsgroepe in die VSA lewer nie, of dat die semantiese inhoud van die items met die vertaling van die vraelys verlore kon raak.

Uit die gegewens in tabel 4.1 tot 4.3 blyk dit dat die subskale wat by uitstek homogeen is, naamlik die positiewe selfkonsep, gemeenskapsdiens en leierskapsubskale oor aanvaarbare betroubaarheid vir al drie die ondersoekgroepe beskik en meet dit waarskynlik dieselfde konstrukte by die verskillende groepe.

Die laer betroubaarsheidskoëffisiënte en die relatief lae standaardafwykings van die oorblywende NKV-subskale vir groepe een en twee, is moontlik toe te skryf aan (a) die feit dat die betrokke groepe studente te homogeen is en dat 'n beter betroubaarheid verkry kon word met 'n groter en meer heterogene groep proefpersone, of (b) 'n groot mate van foutvariëansie (met ander woorde dit is swak saamgestelde subskale), of (c) dat die bestaande subskale multi-dimensioneel is.

Volgens die inligting in tabel 4.3 sal die ondersteuning-subskaal nog baie verfyn moet word voordat 'n aanvaarbare betroubaarsheidskoëffisiënt vir die subskaal as geheel verwag kan word.

Die vraelys het egter volgens verwagting beter metinge vir die studenteminderheidsgroep (in vergelyking met die hoofstroomgroep) gelewer. Verdere ontwikkeling van die vraelys val egter buite die bestek van die huidige ondersoek. Die moontlikheid dat sommige van die items van twee of meer van die subskale 'n gemeenskaplike onderliggende konstruk meet, en dat 'n vermeerdering en/of 'n kombinasie van die bestaande items 'n hoër betroubaarheid ten opsigte van 'n unieke Suid-Afrikaanse konstruk kan lewer, regverdig verdere ondersoek.

4.8 Die Geldigheidsondersoek

4.8.1 Kriteriaumstatistieke

Aangesien voorspellingsgeldigheid in hierdie studie vir die bepaling van die geldigheid van die sewe nie-kognitiewe dimensies/subskale gebruik word, word die rekenkundige gemiddeldes, standaardafwykings en totaaltellings van die eksterne kriteriaumveranderlikes wat hier ter sake is, naamlik eerste semesterprestasie, kortliks in tabel 4.7 weergegee.

Tabel 4.7

Gemiddelde telling, standaardafwyking en totale tellings van die kriterium persentasie vakke geslaag

	\bar{X}	SD	TOTAAL
Groep 1: (N= 66)	41,88	36,10	2764,00
Groep 2: (N= 67)	75,52	29,09	5060,00

4.8.2 Voorspellingsgeldigheid van die NKV-subskale

Die berekening van die voorspellingsgeldigheid van die subskale van die Nie-kognitiewe Vraelys is uitgevoer volgens die metode soos in afdeling 3.6.6 beskryf. Die resultate wat uit die berekening van hierdie korrelasies verkry is, dien dan ook gelyktydig as die basis vir hipotesetoetsing. Die verkreë korrelasiekoëffisiënte van die sewe NKV-subskale met die kriterium **persentasie vakke geslaag** word in tabelle 4.8 en 4.9 gerapporteer waarna 'n kort interpretasie van die bevindinge aan die hand van die hipoteses wat in hoofstuk 3 gestel is, gegee word.

Uit die gegewens van tabel 4.8 en 4.9 wil dit voorkom asof daar wel 'n beduidende verband bestaan tussen sekere dimensies van die Nie-kognitiewe Vraelys en prestasie gedurende die eerste semester vir die twee groepe eerstejaarstudente aan die Randse Afrikaanse Universiteit. Vir die studenteminderheidsgroep het die **realistiese selfbeoordeling-** (-0,30) en **rassisme-dimensies** (-0,26) beduidende korrelasies met die kriterium **persentasie vakke geslaag** gelewer. Slegs die **leierskap-dimensie** (0,28) het 'n beduidende korrelasie met die laasgenoemde kriterium vir die hoofstroomgroep gelewer.

Tabel 4.8

Voorspellingsgeldigheidskoeffisiënte (r_{xy}) van die nie-kognitiewe dimensies met die kriterium persentasie vakke geslaag vir groep 1, die minderheidsgroep (N=66)

NKV-dimensies	r_{xy}
1) Positiewe selfkonsep	-0,21
2) Realistiese selfbeoordeling	-0,30 *
3) Rassisme	-0,26 *
4) Gemeenskapsdiens	-0,03
5) Ondersteuning	-0,20
6) Leierskap	-0,04
7) Langtermyndoelwitte	-0,12

* Beduidend op die 5%-peil

Tabel 4.9

Voorspellingsgeldigheidskoeffisiënte (r_{xy}) van die nie-kognitiewe dimensies met die kriterium persentasie vakke geslaag vir groep 2, die hoofstroomgroep (N=67)

NKV-dimensies	r_{xy}
1) Positiewe selfkonsep	-0,14
2) Realistiese selfbeoordeling	-0,01
3) Rassisme	-0,05
4) Gemeenskapsdiens	-0,04
5) Ondersteuning	0,20
6) Leierskap	0,28 *
7) Langtermyndoelwitte	0,13

* Beduidend op die 5%-peil

Dit wil dus voorkom asof die oorblywende ses subskale van die Nie-kognitiewe Vraelys (soos dit huidig geformuleer is) klaarblyklik geen diskriminasiewaarde besit vir die eerstejaarprestasië van die hoofstroomgroep nie. Hierdie resultate onderskryf die bevindinge van Tracey en Sedlacek (1984, 1985) gedeeltelik deurdat slegs een van die NKV-dimensies, naas die SAT-tellings die beste voorspelling vir eerste semesterprestasië vir die blanke steekproef in hul ondersoek gelewer het, en wel die **positiewe selfkonsep**-subskaal.

Onbevredigende korrelasies tussen sommige nie-intellektuele faktore en universiteitsprestasië vir blanke studente is in ooreenstemming met 'n aantal navorsingsbevindinge in die literatuur in Suid-Afrika (Verhage, 1977). 'n Interessante bevinding uit hierdie ondersoek bied egter gedeeltelike bevestiging (maar in teenoorgestelde rigting) vir die resultate van Tracey en Sedlacek (1984, 1985, 1987a) naamlik dat 'n meting aan die begin van die jaar, van die anderskleurige student se vermoë tot realistiese selfbeoordeling van sy potensiaal om te presteer, wel verband hou met volharding en/of prestasië gedurende die eerste semester. Daar blyk dus 'n teenoorgestelde verband te wees tussen 'n meting op die bogenoemde dimensie en eerste semester prestasië vir die studenteminderheidsgroep aan die RAU van 1989 en die studenteminderheidsgroepe in die ondersoeke van Tracey en Sedlacek vir die 1979/1980 eerstejaarstudente. In die laasgenoemde ondersoeke het 'n hoë telling op die realistiese selfbeoordeling-dimensie verband gehou met akademiese prestasië en volharding, terwyl daar by die studenteminderheidsgroep aan die RAU 'n neiging waargeneem is van 'n oorskatting van hulle vermoë om aan die oorwegend blanke universiteit te presteer, deurdat 'n hoë telling op hierdie subskaal verband hou met onsuksesvolle prestasië. Verder het hoë tellings van 'n positiewe selfkonsep, ondersteuning, en die vermoë om te werk tot die bereiking van langtermyn-doelwitte, verband gehou met die volhardingsvermoë na een en drie semesters vir die studenteminderheidsgroep in die VSA. Sodanige verband is egter nie by die Suid-Afrikaanse studenteminderheidsgroep (volgens die bestaande subskaaalstelling) waargeneem nie. Waar hoë tellings op die rassisme-dimensie 'n beduidende verband hou met prestasië en volharding tydens 'n later stadium van die Amerikaanse studente se universiteitsloopbaan, hou dit

egter so vroeg as die eerste semester reeds verband met die akademiese prestasie van die studenteminderheidsgroep aan die RAU.

Daar moet egter op gewys word dat gesien in die lig van die resultate wat behaal is ten opsigte van die betroubaarheid en geldigheid van die afsonderlike subskale, bogenoemde gegewens met groot versigtigheid benader moet word en dat daar 'n sekere mate van risiko verbonde is aan die interpretasie van hierdie data.

4.9 Differensiële voorspelbaarheid van die items

Stapsgewyse regressie-ontleding word op albei die steekproefgroepe uitgevoer. Die afhanklike veranderlike wat in hierdie ontleding gebruik is, is die **slaag/druip** kriterium, soos in afdeling 3.5.1.2 bespreek. 'n Waarde van 0 is toegeken aan gevalle wat as druipe geklassifiseer is, en 'n waarde van +1 aan gevalle wat as slaag geklassifiseer is.

4.9.1 Stapsgewyse regressieontleding

Die resultate van die regressieontleding van die NKV-veranderlikes op die slaag/druip kriterium vir steekproef 1 word in tabel 4.10 weergegee. Slegs dié veranderlikes wat 'n beduidende bydrae op die beduidendheidspeil van $\alpha = 0,10$ gelewer het, word gerapporteer.

Tabel 4.10
Resultate van die regressie-ontleding van die
NKV-items op die kriterium slaag/druip vir steekproef 1 (N=66)

Stap No	Item	Parsiële R ²	Model R ²	F	Prob>F	Koëffi- siënte
1	45	0,0920	0,0920	11,55	0,0012*	-0,189
2	16	0,1011	0,1931	8,17	0,0058*	-0,137
3	14	0,0450	0,2381	6,35	0,0143**	-0,124
4	17	0,0435	0,2816	3,69	0,0593***	0,098

- * Beduidend op die 1 %-vlak
- ** Beduidend op die 5 %-vlak
- *** Beduidend op die 10 %-vlak

Tabel 4.11 bevat die F-waarde, die waarskynlikheidsvlak ($\text{Prob} > F$) en afsnit-waarde vir die totale regressie model soos in tabel 4.10 weergegee.

Tabel 4.11
F-waarde, waarskynlikheidsvlak en afsnit van die
regressiemodel vir steekproef 1 (N=66)

F	Prob > F	Afsnit
5,98	0,0004	1,945

Volgens die gegewens in tabel 4.10 word 28,16% van die totale variansie van die slaag/druip-kriterium deur die model wat uit slegs vier items bestaan, verklaar. In die bogenoemde model is items 45 en 16 (ondersteuning) as die beste voorspellers vir die studenteminderheidsgroep aangedui, gevolg deur items 14 (selfkonsep) en 17 (gemeenskapsdiens).

In tabel 4.12 word die resultate van die regressieontleding van die NKV-items op die kriterium vir steekproef 2 weergegee. Slegs die vier veranderlikes wat 'n beduidende bydrae gelewer het, word hier gerapporteer.

Tabel 4.12
Resultate van die regressie-ontleding van die
NKV-items op die slaag/druip-kriterium vir steekproef 2 (N=67)

Stap No	Veranderlike (Item no.)	Parsiële R^2	Model R^2	F	Prob > F	Koëf-fisiënte
1	25	0,1116	0,1116	4,57	0,0364**	0,122
2	15	0,0503	0,1619	5,07	0,0279**	-0,070
3	17	0,0388	0,2008	2,94	0,0915*	0,147
4	28	0,0549	0,2557	6,51	0,0132**	0,104

** Beduidend op die 5 %-vlak

* Beduidend op die 10 %-vlak

Tabel 4.13 bevat die F-waarde, die waarskynlikheidsvlak ($\text{Prob} > F$) en afsnitwaarde vir die totale model soos in tabel 4.12 weergegee.

Tabel 4 13
F-waarde, waarskynlikheidsvlak en afsnit van die
regressiemodel vir steekproef 2 (N=67)

F	Prob > F	Afsnit
5,32	0,0009	-0,4366

Volgens die gegewens in tabel 4.12 word 25,57% van die variansie van die kriterium deur slegs vier items verklaar. Items 25 (ondersteuning), 15 (leierskap), 17 (gemeenskapsdiens) en 28 (selfkonsep) word as die beste voorspellers op die 5 %-vlak van beduidenheid vir die hoofstroomgroep aangedui.

4.10 Slot

Aangesien die betroubaarheids- en geldigheidsbepaling van die nie-kognitiewe veranderlikes van die NKV 'n belangrike rol in hierdie ondersoek gespeel het, kan teen die agtergrond van die bevindinge wat in hoofstuk vier gerapporteer is, nou oorgegaan word tot 'n algemene bespreking van die evaluering van die Nie-kognitiewe Vraelys vir gebruik ' in Suid-Afrikaanse omstandighede. Enkele tekortkominge, gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van moontlike verdere navorsing word ook bespreek.

HOOFSTUK 5

BESPREKING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

In hierdie studie is daar gepoog om te bepaal in watter mate die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan die Randse Afrikaanse Universiteit voorspel kan word deur middel van 23 items van 'n vertaalde weergawe van die "Non-Cognitive Questionnaire" van Tracey en Sedlacek (1984, 1985).

In die huidige toepassing kon min bewyse gevind word dat die nie-kognitiewe subskale van **Realistiese selfbeoordeling, Ondersteuning en Langtermyndoelwitte** werklik by die studenteminderheidsgroep aan die RAU meet wat deur die bogenoemde skrywers beweer word. 'n Verklaring hiervoor mag wees dat die plaaslike studenteminderheidsgroep nie in dieselfde mate op die items reageer het as in die ondersoek van Tracey en Sedlacek nie. Daar word aanbeveel dat die vraelys verder ontwikkel moet word met die oog op die toepassing daarvan in Suid-Afrikaanse omstandighede.

Verder kan die moontlikheid dat sosiale wenslikheidsresponse 'n rol by die beantwoording van die vraelys gespeel het nie uitgesluit word nie. Norval (1984) wys daarop dat hierdie aspek besondere aandag verdien by die ontwikkeling van vraelyste wat bedoel is vir navorsing in kruiskulturele konteks, aangesien sensitief-bewoorde items die invloed van responsvooroordele verhoog. In die vertaalde vorm van die oorspronklike weergawe van die NKV mag daar ook sekere begrippe of woorde voorkom wat vreemd is of verkeerd vertolk kon word deur die studenteminderheidsgroep aan die RAU. As gevolg van hul minderheidstatus bestaan die moontlikheid dat die vraelys so beantwoord word dat 'n valse indruk geskep word, byvoorbeeld waar die persoon voorgee dat hy oor persoonlikheidseienskappe beskik wat in werklikheid nie die geval is nie.

'n Verdere oorweging (wat ook as punt van kritiek teen die gebruik van die vraelys geopper mag word) is dat die betrokke studente nog nie voldoende insig in hul eie karakters het nie en gevolglik nie die

items kon beantwoord sodat dit 'n ware beeld van hul persoonlikhede weergee nie. Dit wil dus voorkom asof die studenteminderheidsgroep aan die RAU en studenteminderheidsgroepe in die VSA verskil ten opsigte van hul interpretasie van sommige van die items.

'n Basiese swakheid in hierdie ondersoek is die vergelyking tussen 'n meting van die student se vermoë tot **realistiese selfbeoordeling** aan die begin van die jaar en sy prestasie in die middel van die jaar, aangesien die student aanvanklik nie ervaring het van dit wat universiteitstudie behels nie. 'n Vraelys soos die NKV sal heel verskillend beantwoord word deur studente wat reeds ervaring van akademiese en interpersoonlike probleme aan die universiteit gehad het. Die ervaring wat gedurende die eerste ses maande op universiteit opgedoen word in 'n nuwe en onbekende omgewing mag die student se uithouvermoë en algemene houding teen studie ingrypend verander.

Die moontlikheid dat response van een stadium tot 'n volgende kan verander, maak dit wenslik om na die eerste meting in die begin van die jaar 'n tweede meting van die nie-kognitiewe dimensies na die uitslag van die eerste semester eksamenresultate te neem. Indien die feit in ag geneem word dat die student se aanpassingsvermoë en werklike ervaring grootliks van sy aanvanklike verwagtinge en doelverbondenheid aan die begin van die jaar mag verskil, kan verwag word dat sekere van die nie-kognitiewe dimensies meer akkuraat aan die begin van die tweede semester gemeet sou kon word. Op grond van 'n vergelyking tussen die twee metinge kan 'n projeksie van die laaste meting (tesame met ander faktore) gemaak word omtrent die potensiële invloed van die student se aanvanklike verwagtinge met die betrekking tot prestasie gedurende die eerste jaar. Intervensieprogramme kan ontwikkel word om hierdie eienskappe te voorkom of te versterk.

Alle aanduidings van 'n verband tussen tellings op die afsonderlike subskale van die vraelys wat die voorgestelde dimensies meet en kriteria wat universiteitsprestasie aandui, het ten spyte van die aanvaarbare metinge van betroubaarheid van die NKV subskale bygedra tot die gevolgtrekking dat daar 'n baie lae verband tussen die meeste metings van die NKV-veranderlikes en die kriterium van eerste

semesterprestasie bestaan.

Die volgende faktore kan as moontlike oorsake vir die lae korrelasies oorweeg word: (1) ongeldige metinge van die onderliggende konstrakte, (2) die invloed van responsvooroordele (soos reeds vermeld), en/of (3) ongeldige of onbetroubare kriteria (Goldman & Slaughter, 1976).

Soos aangedui in die bevindinge van ondersoekers in Suid-Afrika en die buiteland, blyk tradisionele toelatingskriteria steeds die beste voorspellers van akademiese prestasie te wees. In die lig van die bevinding in die huidige ondersoek dat 28 % van die variansie van die prestasiekriterium deur slegs vier items verklaar word, moet daar in gedagte gehou word dat die voorspelbaarheid van prestasie verhoog kan word deur die toevoeging van 'n nie-kognitiewe meetinstrument wat tegelykertyd ook diagnostiese waarde het tot tradisionele voorspellers.

BRONNELYS

- Abatso, Y.R. (1979). The coping personality: A study of black community college students. *Dissertation Abstracts International*, 1979, 40 (1A), 33-34.
- Astin, A.W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1982). *Minorities in American higher education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ball, S. (1977). *Motivation in education*. New York: Academic Press.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12 (2), 155-187.
- Beasley, S.R.(Jr.)., & Sease, W.A. (1974). Using biographical data as a predictor of academic success for black university students. *Journal of College Student Personnel*, 15, 201-206.
- Behr, A.L. (1987). Perceptions of university education by first year entrants against the background of current careers counselling at school. An exploratory study. *South African Journal of Education*, 7, 1-8.
- Boeyens, J. (1989). *Learning potential: An empirical investigation*. Pers 435. Nasionale Instituut vir Personeelnavorsing : Johannesburg.
- Boyer, S.P., & Sedlacek, W.E. (1988). Noncognitive predictors of academic success for international students : A longitudinal study. *Journal of College Student Development*, 29, 218-223.
- Brookover, W.B. (1962). *Self-concept of ability and school achievement*. Michigan: Michigan State University.
- Brookover, W.B., Thomas, S., & Paterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology and Education*, 37, 271-279.

- Carey, P. (1976). The relationship between black studies, self-concept and academic performance of black students on white campuses in the south west. *Dissertation Abstracts International*, 37 (1-A), 636.
- Carroll, J. (1989). Freshman retention and attrition factors at a predominantly black urban community college. *Journal of College Student Development*, 29, 52-59.
- Charoux, J.A.E. (1984). *The identification of black leadership potential*. Ongepubliseerde D.Litt et Phil-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Claney, D., & Parker, W.M. (1989). Assessing white racial consciousness and perceived comfort with black individuals : a preliminary study. *Journal of Counseling and Development*, 67 (8), 449-451.
- Cook, J.T. (1989, Augustus). *Factors affecting the academic success of disadvantaged students in South Africa*. Referaat gelewer by die Internasionale Voorligtingsinstituut, Minneapolis.
- Coopersmith, S. (1958). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 59, 87-94.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman.
- Coulter, M.A. (1973). *Item response evaluation*. Johannesburg: Wetenskaplike en Nywerheidsnavorsingsraad. Spesiale verslag PERS 226.
- Cronbach, C.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Danziger, K. (1958). Value differences among South African students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 339-346.
- Davis, M.M. (1978). The effects of group counseling on the self-concept and achievement of black college freshmen. *Dissertation Abstracts International*, 39 (3-A), 1335-1336.
- Dawkins, M.P., & Dawkins, R.L. (1980). Perceptions and experiences as correlates of academic performance among blacks at a predominantly white university: A research note. *College and University*, 55 (2), 171-180.

- De Boer, G. (1981). The direct and indirect contributions of a series of intellectual and non-intellectual student attributes to the prediction of high school and college achievement: A path analytic model. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 487-494.
- Di Cesare, A.C., Sedlacek, W.E., & Brooks, G.C. (1972). Nonintellectual correlates of black student attrition. *Journal of College Student Personnel*, 13, 319-324.
- Engelbrecht, S. (1989, Mei). Die toekoms van onderwys in 'n ontwikkelende Suid-Afrika. *Fokus*, 1 (3).
- Erwee, R. (1981). Cognitive functioning, achievement motivation and vocational preferences of black university students. *Psychologia Africana*, 20, 1-20.
- Farver, A.S., Sedlacek, W.E., & Brooks, G.C.(Jr). (1975). Longitudinal predictions of university grades for blacks and whites. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 7 (4), 243-250.
- Fleming, J. (1988). *Blacks in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gelso, C.J., & Rowell, D. (1967). Academic adjustment and the persistence of students with marginal academic potential. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 478-481.
- Gibbs, J.T. (1973). Black students / White university: different expectations. *Personnel and Guidance Journal*, 51, 463-469.
- Gibbs, J.T. (1974). Patterns of adaptation among black students at a predominantly white university. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44 (5), 728-780.
- Goldman, R.D., & Slaughter, R.E. (1976). Why college grade point average is difficult to predict. *Journal of Educational Psychology*, 68, 7-14.
- Gosman, E.J., Dandridge, B.A., Nettles, M.T., & Thoeny, A.R. (1983). Predicting student progression : The influence of race and other student and institutional characteristics on college student performance. *Research in Higher Education*, 18 (2), 209-236.

- Gottfredson, D.C. (1981). Black-White differences in the educational attainment process: What have we learned. *American Sociological Review*, 46, 542-557.
- Greene, D.W., & Winter, D.G. (1971). Motives, involvements, and leaderships among black college students. *Journal of Personality*, 39, 319-332.
- Hall, M.L., & Allen, W.R. (1982). Race consciousness and achievement: Two issues in the study of black graduate/professional students. *Integrated Education*, 20 (2), 56-61.
- Haynes, N.M. (1981). *The influence of the self-fulfilling prophecy on the academic achievement and self-concept of black marginal college students*. Ph.D-proefskrif, Howard Universiteit.
- Henderson, M.J. (1987). *An ecosystemic approach to needs assessment with black students*. Ongepubliseerde skripsie, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.
- Honikman, K. (1982). *Processes and problems: First-year students at a South African university*. Ongepubliseerde M.A.-Verhandeling, Universiteit van Kaapstad, Kaapstad.
- Innes, D. (1988). Rising expectations. *Leadership*, 7 (4), 79-84.
- Jensen, A.R. (1980). *Bias in mental testing*. London: Methuen.
- Jordan, T.J. (1981). Self-concepts, motivation and academic achievement of black adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 73 (4), 509-517.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1983). *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Chicago: International Educational Services.
- Kambule, W. In conversation -Wits Review, April 1989.
- Kysar, J. (1966). Social class and adaptation of college students. *Mental Hygiene*, 50, 398-405.

- Lätti, V.I. (1972). *Die voorspelling van skolastiese sukses met behulp van biografiese gegewens*. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Verslag MT-11.
- Lavin, D.E. (1965). *The prediction of academic performance*. New York : Russel Sage.
- Leon, N., & Lea, S. (1988). Alienation amongst black students at a predominantly white university. *Psychology in Society*, 10, 4-21.
- Lichtman, C.M., Bass, A.R., & Ager, J.W. (1989). Differences between black and white students in attrition patterns from an urban commuter university. *Journal of College Student Development*, 30 (1), 4-10.
- Locke, E.A., Shaw, K.N., Saari, L.M., & Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, (1), 125-152.
- Loo, C.M., & Rolison, G. (1986). Alienation of ethnic minority students at a predominantly white university. *Journal of Higher Education*, 57 (1), 58-77.
- Lunneborg, C.E., & Lunneborg, P.W. (1986). Beyond prediction: The challenge of minority achievement in higher education. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 14, 77-84.
- Mabry, C.A. (1988). Factors affecting alienation, attrition and grade point average in college students on a predominantly white university campus. *Dissertation Abstracts International*, 48 (12), 3078-A.
- Makete, J.L. (1987). The problems that beset and bedevil the education of the black child. *Popagano*, 8 (1), 17-18.
- Mannan, G., Charleston, L., & Saghafi, B. (1986). A comparison of the academic performance of black and white freshman students on an urban commuter campus. *Journal of Negro Education*, 55 (2), 155-161.
- Marcum, J.A. (1982). *Education, race and social change in South Africa*. California : University of California Press.

- McCauley, D.P. (1989). Effects of specific factors of blacks' persistence at a predominantly white university. *Journal of College Student Development*, 29, 48-51.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. (1976). *The achievement motive*. New York: Irvington.
- Messick, S. (1979). Potential uses of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology*, 71, 281-292.
- Meyer, L.W. (1988). Selfkonsep as voorspeller van skolastiese prestasie. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 8 (2), 112-118.
- Minatoya, L.Y., & Sedlacek, W.E. (1981). Background and attitude toward interracial contact : A profile of black and white university students. *Integrated Education*, 18 (6), 43-45.
- Minatoya, L.Y., & Sedlacek, W.E. (1984). Assessing attitudes of white university students toward blacks in a changing context. *Journal of Non-White Concerns in Personnel and Guidance*, 12, 69-79.
- Mittanck, R.G. (1974). The relationship of selected non-cognitive variables to academic performance in black college students. *Dissertation Abstracts International*, 35 (1-A), 265.
- Möller, N.J. (1965). 'n Ondersoek na die invloed van enkele nie-intellektuele faktore op universiteitsprestasie. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Moodley-Rajab, D., & Ramkissoon, R.D. (1979). Internal-external control among South African students - A cross-cultural study. *South-African Journal of Psychology*, 9, 145-147.
- Neisser, U. (Ed.). (1986). *The school achievement of minority children. New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, R.B., Scott, T.B., & Bryan, W.A. (1984). Precollege characteristics and early college experience as predictors of freshman year persistence. *Journal of College Student Personnel*, 25, 50-54.
- Nettles, M.T., Thoeny, A.R., & Gosman, E.J. (1986). Comparative and predictive analysis of black and white students' college achievement and experiences. *Journal of Higher Education*, 57 (3), 289-318.

- Norval, A.J. (1984). 'n Teoretiese studie van die metodologie van kruiskulturele houdingsmeting. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Olivier, M. (1986). How to study - A real problem for most students. *Educamus*, 32 (3), 24-27.
- Pantages, T.J. & Creedon, C.F. (1978). Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48, 49-101.
- Partridge, H.R. (1986). Intellectual and nonintellectual factors associated with the academic performance of black and white, traditional and nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International*, 46 (10), 3165.
- Pascarella, E.T. (Ed.). (1982). *Studying student attrition*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Chapman, D.W. (1983). Validation of a theoretical model of college withdrawal : Interaction effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*, 19 (1), 25-48.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1977). Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 48 (5), 540-562.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary drop-out decision from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 61-73.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university : Path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75, 215-226.
- Perry, F. Jnr. (1981). Factors affecting academic performance and persistence among Mexican-American black and Anglo students. *College Student Journal*, 15 (1), 53-62.
- Pettigrew, (1964). *Profile of the Negro American*. New Jersey : Van Nostrand.

- Pfeifer, C.M., Jr., & Sedlacek, W.E. (1974). Predicting black student grades with nonintellectual measures. *Journal of Negro Education*, 43 (1), 67-76.
- Porter, J.R. & Washington, R.E. (1979). Black identity and self-esteem : A Review of studies of black self-concept, 1968-1978. *Annual Review of Sociology*, 5, 53-74.
- Portes, A., & Wilson, K.L. (1976). Black-White differences in educational attainment. *American Sociological Review*, 41, 414-431.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Roscoe, J.T. (1975). *Fundamental research statistics for the behavioral sciences*. (2de uitg.). New York: Holt-Rinehart & Wilson.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. (1971). *Black and white self-esteem : The urban school child*. Washington : American Sociological Association.
- Rosenberg, M., & Kaplan, H.B. (reds.). (1982). *Social psychology of the self-concept*. Illinois : Harlan Davidson.
- Rothermund, D., & Simon, J. (reds.). (1986). *Education and the integration of ethnic minorities*. New York: St. Martin's Press.
- Samuda, R.J., Kong, S.L., Cummins, J., Pascual-Leone, J., & Lewis, J. (1989). *Assessment and placement of minority students*. Toronto : Hogrefe
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B., & Sarason, B.R. (1983). Assessing social support : The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- SAS User's guide : Statistics. (1985). (5de uitg.) Cary, N.C. : SAS Institute Inc.
- Sedlacek, W.E. (1987). Black students on white campuses : 20 years of research. *Journal of College Student Personnel*, 28 (6), 484-495.
- Sedlacek, W.E., & Brooks, G.C., Jr., (1976). *Racism in American education: A model for change*. Chicago: Nelson-Hall.

- Sedlacek, W.E., & Webster, D.W. (1978). Admission and retention of minority students in large universities. *Journal of College Student Personnel*, 19 (1), 242-248.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept : validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shochet, I.M. (1986). *Manifest and potential performance in advantaged and disadvantaged students*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van die Witwatersrand, Johannesburg.
- Simon, J. (1986). Beyond the educational system : problems of minority youth. In D.Rothermund, & J. Simon (Eds.). *Education and the integration of ethnic minorities*. (pp.186-196). New York : St. Martin's Press.
- Smith, A.W. (1986). University prestige and black academic performance. *Urban Education*, 21 (2), 14-22.
- Sowa, C.J., Thomson, M.M., & Bennet, C.T. (1989). Prediction and improvement of academic performance for high-risk black college students. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 17, 14-22.
- Stage, F.K. (1989). An alternative to path analysis: a demonstration of LISREL using students' commitment to an institution. *Journal of College Student Development*, 30 (2), 129-135.
- Stewart, D., & Vaux, A. (1986). Social support resources, behaviors, and perceptions among black and white college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 14, 65-72.
- Stikes, C.S. (1978). Black student development problems - Implications for teaching. *Journal of Non-White Concerns*, 6 (4), 191-199.
- Stoecker, J., Pascarella, E.T., & Wolfle, L.M. (1988). Persistence in higher education : A 9-year test of a theoretical model. *Journal of College Student Development*, 29, 196-209.
- Stoker, D.J., Engelbrecht, C.S., Crowther, N.A.S., du Toit, S.H.C., & Herbst, A. (1985). *Investigation into differential entrance requirements for tertiary educational institutions*. Pretoria : Raad vir Geesreswetenskaplike Navorsing.

- Super, D.E. (1983). The history and development of vocational psychology : a personal perspective. In W.B. Walsh, & S.H. Osipow (Eds.), *Career decision making* (pp 5-37). New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Taylor, C.A. (1986). Black students on predominantly white college campuses in the 1980's. *Journal of College Student Personnel*, 27, 196-202.
- Tema, B.O. (1988). Academic support: its assumptions and implications. *South African Journal of Higher Education*, 2 (1), 2.
- Thomas, L.C., Kravas, K.J., & Low, H.L. (1979). A current examination of vocational plans of black students. *Journal of Non-White Concerns*, 7 (2), 67-73.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53 (6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college : rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tracey, T.J. (1986). *Non-cognitive questionnaire manual*. Illinois: University of Illinois.
- Tracey, T.J., & Sedlacek, W.E. (1984). Noncognitive variables in predicting academic success by race. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 16, 171-178.
- Tracey, T.J., & Sedlacek, W.E. (1985). The relationship of non-cognitive variables to academic success : A longitudinal comparison by race. *Journal of College Student Personnel*, 26, 405-410.
- Tracey, T.J., & Sedlacek, W.E. (1987a). *A comparison of White and Black student academic success using noncognitive variables*. Referaat gelever by die jaarlikse vergadering van die Amerikaanse Opvoedkundige Navorsingsvereniging, Washington, D.C.

- Tracey, T.R., & Sedlacek, W.E. (1987a). A comparison of white and black student academic success using noncognitive variables : A LISREL analysis. *Research in Higher Education*, 27 (4), 333-348.
- Tracey, T.J., & Sedlacek, W.E. (1987b). Prediction of college graduation using noncognitive variables by race. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 19 (4), 177-184.
- Tracey, T.J., & Sedlacek, W.E. (1988, Augustus). *Factor structure of the Non-Cognitive Questionnaire-Revised across samples of black and white college students*. Referaat gelewer by die jaarlikse vergadering van die Amerikaanse Sielkunde Vereniging, Atlanta.
- Turner, R. (1980). Factors influencing the retention of minority students in the 1980's : Opinions and impressions. *Journal of Non-White Concerns*, 8 (4), 204-214.
- Van der Westhuizen, G.J. (1987). Voorspelbaarheid van swart leerlinge se akademiese prestasie. *Woord en Daad*, 27 (303), 13-14.
- Verhage, H.M. (1977). *Die verband tussen sekere nie-intellektuele persoonlikheidseienskappe en skolastiese prestasie*. Navorsingsbevinding nr. M-N-46. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Von Mollendorf, J.W. (1978). *Sielkundige meting en aspekte van skolastiese prestasie in die ontwikkeling van 'n voorligtings-prosedure vir swart skoliere in vorm V*. PhD-proefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom.
- Vorster, J.F., Van den Berg, A.R., & Gericke, F.W. (1986). *Gelyke onderwys- en eksamenstandaarde ?* Nuusbrief no. 171. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Watkins, J. (1981). The relationship of physical self concept and identity to anxiety, depression and academic performance. *Dissertation Abstracts International*, 42 (6), 2586.
- Webb, M.W. (1988). Freshman year retention at three campuses of a large urban community college district : 1983-1986. *Community/ Junior College Quarterly of Research Practice*, 12 (3), 213-242.

- White, D.R., & Kiely, J.H. (1985). The drop-out phenomenon of senior secondary pupils in black schools. *Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 5 (3), 162-166.
- Willie, C.V., & McCord, A.S. (1972). *Black students at white colleges*. New York : Praeger.
- Williams, T.M., & Leonard, M.M. (1988). Graduating black undergraduates: The step beyond retention. *Journal of College Student Development*, 29, 69-75.
- Wilson, K.M. (1980). The performance of minority students beyond the freshman year: Testing a "late bloomer" hypothesis in one state university setting. *Research in Higher Education*, 13, 23-47.
- Wilson, K.M. (1981). Analyzing the long-term performance of minority and nonminority students : A tale of two studies. *Research in Higher Education*, 15, 351-375.
- Wilson, K.M. (1983). A review of research on the prediction of academic performance after the freshman year. Verslag no. 83-2. New York : College Entrance Examination Board.
- Wiltse, P., Kruppa, S.C., & Lindgren, H.C. (1979). Prediction of achievement in a first year psychology class using non-cognitive measures. *Education*, 99 (4), 336-242.
- Wright, B.H. (1985). The effects of racial self-esteem on the personal self-esteem of black youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 19-30.
- Wright, D.J.(Red). (1987). *Responding to the needs of today's minority students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wylie, R.C. (1963). Childrens estimate of their school-work ability as a function of sex, race and socio-economic level. *Journal of Personality*, 31, 203-235.
- Young, J.L. (1986). Developing non-traditional leaders. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 15, 108-115.
- Zaleski, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, 17-38.

Zirkel, P.A. (1971). Self-concept and the "disadvantage" of ethnic group membership and mixture. *Review of Educational Research*, 41, 211-225.

N K V (R A U)

Vul asseblief die oop spasies in of maak 'n duidelike X oor die nommer van die antwoord van jou keuse indien toepaslik.

1. Van: _____ Voorname: _____
2. Geslag: 1. Manlik Registrasie Nommer: _____
 2. Vroulik
3. Jou ouderdom: _____ jaar
4. Jou vader se beroep: _____
5. Jou moeder se beroep: _____
6. Naam van hoërskool waar jy gematrikuleer het: _____
7. Jou huistaal: _____
8. Hoeveel opleiding verwag jy om gedurende jou leeftyd te verwerf?
 1. Universiteit, maar minder as 'n B-graad
 2. Universiteitsgraad
 3. Meestersgraad (bv. MA)
 4. Doktorale graad (bv. Phd)
9. Noem asseblief drie doelwitte wat jy vir jouself gestel het:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
10. Baie studente verlaat die universiteit voordat hulle 'n graad verwerf. Indien dit met jou sou gebeur, wat sou die mees waarskynlike oorsaak wees?
 1. jy aanvaar 'n goeie werksaanbod
 2. dit sal meer kos as wat jy of jou familie kan bekostig
 3. jy trou.
 4. jy verloor belangstelling in studie
 5. jy kan nie die werk verstaan nie
 6. onvoldoende lees- of studievoordereidinge
 7. ander (skryf neer, asb)
 8. ek is absoluut seker ek sal my doel bereik.
11. Noem asb drie dinge wat jy gedoen of bereik het waarop jy trots is:
 1. _____
 2. _____
 3. _____

Dui aan tot watter mate jy saamstem of verskil van elk van die volgende items. Antwoord asb op die onderstaande stellings soos dit jou huidige gevoelens of verwagtings vir die toekoms weerspieël. Maak 'n kruis in die kolom wat jou gevoel weerspieël.

- | | Verskil heeltemal | Verskil | Neutraal | Stem saam | Stem volkome saam |
|--|-------------------|---------|----------|-----------|-------------------|
| 12. Die universiteit behoort sy invloed te gebruik om sosiale omstandighede in die gemeenskap te bevorder | | | | | |
| 13. Dit behoort nie baie moeilik te wees om die eerstejaar op universiteit te slaag nie | | | | | |
| 14. Ek raak maklik ontmoedig wanneer ek iets probeer en dit werk nie | | | | | |
| 15. Ander mense respekteer my | | | | | |
| 16. Wanneer ek probleme ondervind met my studie, is daar 'n vriend of familielid wat na my sal luister en my sal help | | | | | |
| 17. Dit help nie om dinge vir mense te doen nie, 'n mens vind tog net dat jy in die moeilikheid beland | | | | | |
| 18. In groepe waar ek gemaklik voel, word ek dikwels as 'n leier beskou | | | | | |
| 19. Ek dink dit gaan vir my moeiliker wees op universiteit as vir die meeste ander studente | | | | | |
| 20. Wanneer ek met iets begin het, voer ek dit deur tot die einde | | | | | |
| 21. As ek ten volle in iets glo, sal ek in belang daarvan optree selfs al is ander mense daarteen gekant | | | | | |
| 22. Ek vaar net so goed in my studies as die gemiddelde student op universiteit | | | | | |
| 23. Ek verwag dat ander mense op universiteit dit vir my moeilik kan maak om sukses te behaal, omdat ek anders as hulle is | | | | | |
| 24. Selfs wanneer ek reeds 'n besluit geneem het, kan mense my nog maklik van opinie laat verander | | | | | |
| 25. My vriende en familie glo nie dat ek universiteit toe moet gaan nie | | | | | |
| 26. Omdat ek nie Afrikaans vlot praat nie, mag ek straks baie stil op universiteit wees | | | | | |

46. Ek sal probeer om met Afrikaanssprekende studente op universiteit vriende te maak sodat ek kan leer om die taal beter te praat
47. Ek is die soort mens wat die dosent vrae vra in die klas
48. Ek is nog nie seker wat ek gaan doen as ek klaar is met universiteit nie
49. Ek voel tevrede dat ek tot dusver my beste op skool gelewer het
50. My vriende is vir my belangriker as my loopbaan
51. Indien ek 'n probleem op universiteit het, sal ek die dosent vra om my te help
52. Ek het nog nie 'n idee watter vakke om op universiteit te neem nie
53. Ek vind dat ek gemakliker in 'n nuwe plek voel sodra ek goeie vriende gemaak het
54. As ek iets nie verstaan in die klas nie, sal ek liever stil bly as om 'n vraag te vra wat die ander kan laat dink dat ek dom is
55. Ek kon beter op skool gedoen het, maar my vriende het my altyd oorrede om ander dinge te doen wanneer ek wou studeer
56. Ek sal nooit erken dat ek iets nie verstaan wat iemand aan my verduidelik het nie
57. Dit mag moeilik wees op universiteit, maar ek dink ek sal dit kan hanteer
58. Dit hang heeltemal van myself af of ek dit sal kan hanteer of nie.

	Verskil heeltemal	Verskil	Neutraal	Stem saam	Stem volkome saam
46. Ek sal probeer om met Afrikaanssprekende studente op universiteit vriende te maak sodat ek kan leer om die taal beter te praat					
47. Ek is die soort mens wat die dosent vrae vra in die klas					
48. Ek is nog nie seker wat ek gaan doen as ek klaar is met universiteit nie					
49. Ek voel tevrede dat ek tot dusver my beste op skool gelewer het					
50. My vriende is vir my belangriker as my loopbaan					
51. Indien ek 'n probleem op universiteit het, sal ek die dosent vra om my te help					
52. Ek het nog nie 'n idee watter vakke om op universiteit te neem nie					
53. Ek vind dat ek gemakliker in 'n nuwe plek voel sodra ek goeie vriende gemaak het					
54. As ek iets nie verstaan in die klas nie, sal ek liever stil bly as om 'n vraag te vra wat die ander kan laat dink dat ek dom is					
55. Ek kon beter op skool gedoen het, maar my vriende het my altyd oorrede om ander dinge te doen wanneer ek wou studeer					
56. Ek sal nooit erken dat ek iets nie verstaan wat iemand aan my verduidelik het nie					
57. Dit mag moeilik wees op universiteit, maar ek dink ek sal dit kan hanteer					
58. Dit hang heeltemal van myself af of ek dit sal kan hanteer of nie.					

59. Noem asb alle sport, godsdiensstige of sosiale klubs/verenigings waaraan jy behoort (of behoort het) in jou vorige skool en omgewing. Skryf ook neer of jy enige leierskapposisies beklee het.

12/11/2001
12/11/2001
12/11/2001

12/11/2001
12/11/2001



ISBN 0 7969 1217 3