

**DIE VERBAND TUSSEN AKADEEMIESE  
SELFKONSEP EN AKADEEMIESE  
PRESTASIE IN GEMENGDE- EN  
ENKELGESLAGSKOLE.**

Hierdie navorsingsprojek word voorgelê vir  
eksaminering volgens die vereistes van die graad  
Magister Societatis Scientiae (Sielkunde)

In die Geesteswetenskappe Fakulteit, Departement  
Sielkunde

Universiteit van die Vrystaat  
Bloemfontein

November 2008

**Naam: Ané van der Westhuizen**  
Studieleier: Dr. L. Naudé  
Medestudieleier: Prof. K. Esterhuyse

## VERKLARING

Hiermee verklaar ek, Ané van der Westhuizen, dat die huidige navorsingstudie wat voorgelê word vir die graad Magister Societatis Scientiae (Sielkunde) aan die Geesteswetenskappe Fakulteit, Universiteit van die Vrystaat, my eie onafhanklike werk is en was nie voorheen deur my voorgelê aan 'n ander universiteit of fakulteit nie. Verder word die kopiereg van die verhandeling aan die Universiteit van die Vrystaat voorgehou.

-----  
Onderteken: A. vd Westhuizen

-----  
Datum

## BEDANKINGS

Ek wil graag die geleentheid benut om te erken dat hierdie studie slegs moontlik gemaak is deur Hom wat my krag gee, my Hemelse Vader. Dankie vir die verstand en motivering wat aan my geskenk is om hierdie studie te voltooi. Pieter, saam met wie ek hierdie lewensreis deel en wie se ondersteuning oneindig baie vir my beteken, baie dankie! Dank ook aan ander belangrike mense in my lewe - my wonderlike ouers, broer, familie en vriende vir hulle gedurige ondersteuning en aanmoediging.

Die bydrae van Dr. Naudé, as studieleier, is van onskatbare waarde. Baie dankie vir haar hulp en leiding, opbouende kritiek en ondersteuning deur die hele navorsingsproses. Haar oortuiging in my vermoëns was groot aanmoediging tydens uitdagende tye. Ek wil graag vir Prof. Esterhuysen ook bedank vir die groot bydrae as medestudieleier en verwerking van die data, asook vir raad en leiding tydens die data-insamelingsproses.

Dank gaan ook aan die Vrystaatse Onderwysdepartement, wat aan my toestemming gegun het om die studie uit te voer. Baie dankie aan die onderskeie skole in Bloemfontein wat aan die studie deelgeneem het – aan die skoolhoofde wat toestemming verleen het asook belangstelling en ondersteuning getoon het vir die studie en laastens aan elke leerder wat die tyd verleen het om die vraelyste te voltooi, sonder wie daar werklik geen studie sou kon wees nie.

Hierdie studie is die gevolg van belangstelling en ondersoek in verskillende tipe skole. As 'n student wat self in 'n enkelgeslag hoërskool was, het hierdie onderwerp my baie na aan die hart gelê en my belangstelling geprikkel in watter tipe skool werklik die beste is vir die twee geslagte. Dit is my wens dat deur hierdie studie fokus en begrip verkry sal word rondom een van die vele aspekte wat in ons samelewing help om ons kinders te ontwikkel en te beïnvloed, naamlik onderrig-instansies. Asook dat die belangrikheid van 'n goeie akademiese selfkonsep begryp sal word en dat ouers en onderwysers aangemoedig sal wees om adolessente te help en te ondersteun om só 'n sterk selfkonsep vestig.

**Lys van tabelle****Lys van figure**

<b>HOOFSTUK 1: INLEIDENDE OPMERKINGS RAKENDE DIE KONTEKS VAN DIE STUDIE</b>	<b>11</b>
<b>1.1 DIE BIO-PSIGO-SOSIALE MODEL</b>	<b>11</b>
<b>1.2 ADOLESSENSIE AS ONTWIKKELINGSTYDPERK</b>	<b>15</b>
<b>1.2.1 Fisiese ontwikkeling</b>	<b>17</b>
<b>1.2.2 Kognitiewe en morele ontwikkeling</b>	<b>17</b>
<b>1.2.3 Psigo-sosiale ontwikkeling</b>	<b>19</b>
<b>1.3 DOEL EN RASIONAAL VAN STUDIE</b>	<b>19</b>
<b>HOOFSTUK 2: AKADEEMIESE PRESTASIE</b>	<b>24</b>
<b>2.1 DEFINISIE VAN AKADEEMIESE PRESTASIE</b>	<b>24</b>
<b>2.2 BELANGRIKHEID VAN INTELLIGENSIE</b>	<b>25</b>
<b>2.3 FAKTORE WAT AKADEEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED</b>	<b>27</b>
<b>2.3.1 Biologiese faktore</b>	<b>27</b>
<b>2.3.2 Sielkundige faktore</b>	<b>29</b>
2.3.2.1 Kognitiewe faktore	30
2.3.2.2 Affektiewe faktore	31
2.3.2.3 Gedragsfaktore	33
<b>2.3.3 Sosiale faktore</b>	<b>35</b>
2.3.3.1 Portuurgroep	35
2.3.3.2 Onderwysers	36
2.3.3.3 Gesin	37
2.3.3.4 Kultuur	39
<b>2.4 GESLAG EN AKADEEMIESE PRESTASIE</b>	<b>40</b>
<b>2.4.1 Invloed van kultuur en stereotipering</b>	<b>41</b>
<b>2.4.2 Geslag en verskille in vakprestasie</b>	<b>42</b>
<b>2.5 DIE SKOOLOMGEWING</b>	<b>45</b>
<b>2.5.1 Kurrikulum</b>	<b>36</b>
<b>2.5.2 Tipe skool / Geslagsamestelling van skole en akademiese prestasie</b>	<b>48</b>

<b>HOOFSTUK 3: AKADEMIESE SELFKONSEP</b>	<b>54</b>
<b>3.1 DEFINISIES</b>	<b>54</b>
3.1.1 Selfkonsep	54
3.1.2 Akademiese selfkonsep	56
<b>3.2 EIENSKAPPE VAN SELFKONSEP</b>	<b>56</b>
3.2.1 Kompleks	57
3.2.2 Dinamies	59
3.2.3 Georganiseerd	60
<b>3.3 TEORETIESE PERSPEKTIEWE VAN SELFKONSEP</b>	<b>60</b>
3.3.1 Cooley: <i>The looking-glass self</i>	61
3.3.2 Mead: Die sosiaal gevormde self	61
3.3.3 Erikson se teorie van psigo-sosiale ontwikkeling	62
3.3.4 Die trek-teorie	63
3.3.5 Rogers: Die ten volle funksionerende persoon	64
3.3.6 Maslow: Selfaktualisering	65
<b>3.4 BELANGRIKHEID VAN SELFKONSEP</b>	<b>67</b>
3.4.1 Akademiese prestasie	68
<b>3.5 GESLAG EN AKADEMIESE SELFKONSEP</b>	<b>70</b>
<b>3.6 GESLAGSAMESTELLING VAN SKOLE EN         AKADEMIESE SELFKONSEP</b>	<b>71</b>
<b>HOOFSTUK 4: METODE VAN ONDERSOEK EN RESULTATE</b>	<b>73</b>
<b>4.1 VERANDERLIKES</b>	<b>73</b>
<b>4.2 STEEKPROEF</b>	<b>73</b>
<b>4.3 DATA-INSAMELINGSPROSEDURE</b>	<b>75</b>
<b>4.4 MEETINSTRUMENTE</b>	<b>75</b>
<b>4.5 NAVORSINGSHIPOTESIS</b>	<b>77</b>
<b>4.6 STATISTIESE PROSEDURE</b>	<b>77</b>
<b>4.7 RESULTATE</b>	<b>78</b>
<b>HOOFSTUK 5: BESPREKING</b>	<b>89</b>

<b>HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS</b>	<b>94</b>
<b>6.1 SAMEVATTING</b>	<b>94</b>
<b>6.2 BEPERKINGS VAN HUIDIGE STUDIE EN VOORSTELLE         VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING</b>	<b>97</b>
<b>6.3 SLOT</b>	<b>99</b>
<b>BRONNELYS</b>	<b>103</b>
<b>BYLAE A</b>	

**Lys van tabelle**

**Bladsy**

<b>Tabel 1: Frekwensiedistribusie van steekproef rakende tipe skool en geslag</b>	<b>74</b>
<b>Tabel 2: Vergelyking van gemiddelde tellings vir die twee geslagte</b>	<b>79</b>
<b>Tabel 3: Korrelasiëkoëffisiënte soos bereken tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie vir die totale groep sowel as vir die geslagte afsonderlik</b>	<b>81</b>
<b>Tabel 4: Korrelasiëkoëffisiënte soos bereken tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie vir leerders in verskillende tipe skole</b>	<b>83</b>
<b>Tabel 5: Vergelyking van gemiddelde tellings vir leerders in enkel- en gemengdegeslagsskole</b>	<b>85</b>
<b>Tabel 6: Korrelasiëkoëffisiënte soos bereken tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie vir leerders in enkel- en gemengdegeslagsskole</b>	<b>87</b>

**Lys van figure**

**Bladsy**

<b>Fig. 1: Vergelyking van gemiddelde tellings vir die twee geslagte</b>	<b>80</b>
<b>Fig. 2: Vergelyking van gemiddelde tellings vir leerders in enkel- en gemengdegeslagskole</b>	<b>86</b>



## ABSTRACT

This research study builds on existing knowledge regarding differences between single-gendered and co-ed schools and the advantages of each type of school, in terms of the relationship between academic self-concept and academic achievement. Academic self-concept and achievement seem to be important determinants of adolescent's future career and subject choices. The research is based on data of 639 learners – 157 boys from boys' schools, 224 girls from girls' schools and 258 boys and girls from co-ed schools. Some of the most significant results are that a positive relationship was found between academic self-concept and academic achievement. Furthermore there was found that girls' academic achievement was higher than that of boys, in terms of total average achievement and achievement in Mathematics, Afrikaans and Life Orientation, which rendered statistical significant results. Lastly that learners in single-gendered schools' relationship between academic self-concept and academic achievement is higher than that of learners in co-ed schools, especially in terms of academic self-concept and achievement in Afrikaans, which rendered statistical significant results. Possible reasons for this higher relationship in single-gendered schools, as found in the literature, may be that teachers in these schools are more capable to tend to the specific needs of the specific gender in all subjects, than teachers in co-ed schools and girls may have a more study-orientated culture than boys, hence the better academic achievement. In conclusion it seems that single-gendered schools are more advantageous for learners than co-ed schools, in terms of the learners having a stronger relationship between academic self-concept and academic achievement in Afrikaans.

## OPSOMMING

Die navorsingstudie lewer 'n bydrae tot die bestaande kennis rakende verskille tussen enkel- en gemengdegeslagskole en moontlike voordele van die tipe skole, in terme van die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie. Akademiese selfkonsep en prestasie blyk om belangrike determinante te wees van adolessente se toekomstige loopbaan- en vakkeuses. Die navorsing is gebaseer op data van 639 leerders – 157 seuns in seunskole, 224 meisies in meisieskole en 258 seuns en dogters in gemengdegeslagskole. Van die vernaamste resultate is dat 'n positiewe verband gevind is tussen leerders se akademiese selfkonsep en akademiese prestasie. Verder is gevind dat meisies se akademiese prestasie hoër was as dié van seuns, veral ten opsigte van totale gemiddelde prestasiepunt en prestasie in Wiskunde, Afrikaans en LO, wat beduidende resultate gelever het. Laastens is gevind dat leerders in enkelgeslagskole se verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie hoër was as dié van leerders in gemengdegeslagskole, veral in terme van akademiese selfkonsep en prestasie in Afrikaans. Moontlike redes vir die hoër verband in enkelgeslagskole, wat in die literatuur na vore kom, kan meer gefokusde aandag van onderwyers wees in enkelgeslagskole, wat beter aan die spesifieke geslag se behoeftes kan voldoen in alle vakke, asook dat meisies dalk 'n meer studie-georiënteerde kultuur het as seuns en gevolglik beter akademies presteer. Ten slotte blyk dit dat enkelgeslagskole meer voordeel inhou vir leerders as gemengdegeslagskole, in terme van leerders se sterker verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie in Afrikaans.

## **HOOFSTUK 1: INLEIDENDE OPMERKINGS RAKENDE DIE KONTEKS VAN DIE STUDIE**

Die huidige studie is die gevolg van belangstelling in die verskille tussen enkelgeslag- en gemengdegeslagskole. Die studie handel oor die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie spesifiek in hierdie twee skoolopsette. Wat hierdie studie wel relevant maak is dat dit die belangrikheid van akademiese selfkonsep ondersoek, veral in terme van adolessente se akademiese prestasie asook hulle toekomstige loopbaan- en beroepsbeplanning. Die huidige hoofstuk sal eerstens fokus op die bio-psigo-sosiale model, wat gaan dien as 'n metamodel vir die studie en die verskeie invloede op akademiese prestasie en akademiese selfkonsep verduidelik. Daarna word adolessensie bespreek as 'n ontwikkelingsfase. Die huidige studie is op adolessente uitgevoer en die veranderinge waardeur hulle gaan moet verstaan word sodat die navorsingsresultate meer betekenis het. Derdens sal die doel en rasionaal van die studie aangespreek word, gevolg deur 'n uitleg van die hoofstukke wat volg.

### **1.1 DIE BIO-PSIGO-SOSIALE MODEL**

Die bio-psigo-sosiale model (BPS) word in die huidige studie toegepas as 'n metamodel waarvolgens die (omgewings)invloede op die verskeie veranderlikes beter uiteengesit en verstaan kan word. Die model sal vervolgens bespreek word, asook die rede waarom die Bio-psigo-sosiale-spirituele model (BPSS) nie gebruik is nie.

Die Bio-psigo-sosiale model van George Engel (Sluzki, 2007) is in 1977 reeds ontwikkel om te illustreer hoe biologiese, sielkundige en sosiale faktore saam deel uitmaak van 'n individu se omgewing. Hierdie faktore beïnvloed individue en bied aan elkeen unieke ervarings, wat gevolglik sy houdings, persoonlikheid, ensovoorts vorm. Daar word van hierdie model gebruik gemaak in die huidige studie om die verskeie invloede op adolessente se akademiese prestasie te verduidelik. Daar moet egter gelet word op die feit dat die Bio-psigo-sosiale-spirituele model sedertdien ontwikkel is deur Winiarski om die invloed van spirituele aspekte ook te erken in die vorming van individue se ervarings (Prest & Robinson, 2006). Volgens hierdie model speel spirituele en godsdienstige oortuigings 'n rol in die ervarings van 'n individu, byvoorbeeld indien dit 'n persoon se spirituele oortuiging is om positief en

optimisties te wees, is die persoon meer geneig om 'n gesonde lewe te lei, met minder kans vir die ontwikkeling van depressie (Prest & Robinson, 2006). Die navorsing rakende die invloed van spirituele aspekte op akademiese prestasie is egter beperk. Daarom word die drieledige model (bio-psigo-sosiale model) eerder gebruik vir die doeleindes van hierdie studie. Vervolgens word 'n oorsig van die genoemde model gegee.

Engel se model (1977) is 'n kwalitatiewe tree vorentoe in die integrasie van biologiese, sielkundige en sosiale veranderlikes. Dit is 'n verbetering op die voorafgaande "psigo-somatiese" siening, wat nie mikro en makro sosiale veranderlikes insluit nie (Engel, 1977; Sluzki, 2007). Volgens Read, Van Os, Morrison en Ross (2005) is die bio-psigo-sosiale model 'n voorstelling van die wederkerige, komplekse interaksie tussen sielkundige, sosiale en biologiese faktore.

Volgens Engel (1977) en Prest en Robinson (2006) is die model multi-sistemies – bestaande uit die individu as 'n sisteem (kognitiewe, affektiewe en fisiese aspekte), die gesin en ander verhoudings as 'n sisteem en sosio-kulturele faktore as 'n sisteem. Volgens die outeurs het die model in die afgelope 25 jaar die oorheersende konseptuele raamwerk geword in onder andere familiesorg, veral in opleiding vir huweliks- en gesinsterapie. Die model is nuttig om die interaksie tussen die kern komponente van verskeie sisteme en vlakke te verstaan. Dit beklemtoon die individuele se kognitiewe, fisiese en emosionele ervaring van gebeure. Elke deel dra by tot die persoon se algehele ervaring (Prest & Robinson, 2006). Die model is dus ideaal om toe te pas op verskeie areas van 'n persoon se lewe, soos akademiese prestasie. Volgens die bio-psigo-sosiale model is akademiese prestasie dus nie die gevolg van 'n enkele oorsaak, byvoorbeeld kognitiewe vaardighede nie, want alle sisteme speel 'n rol.

In terme van verskillende sisteme is dit belangrik dat Bronfenbrenner se teorie ook genoem word. Volgens Bronfenbrenner (2006) ontwikkel die mens as gevolg van veelvuldige konneksies tussen vyf sisteme: die mikro, meso, ekso, makro en chrono sisteem. Die mikro sisteem is die mees direkte en sterkste invloed op die mens, byvoorbeeld verhoudings met vriende en familielede. Die meso sisteem is twee of meer mikrosisteme waarvan die mens deel is. Derdens het die ekso sisteem 'n

invloed op die persoon deurdat dit die mikro en meso sisteme beïnvloed; die persoon is dus nie noodwendig deel van die ekso sisteem nie. 'n Voorbeeld hiervan is 'n skool se kurrikulum, wat die onderwysers se onderrigmetodes beïnvloed en sodoende word die leerders ook beïnvloed. Die makro sisteem is die waardes en norms van 'n kultuur of subkultuur. Laastens is die chrono sisteem wat verandering in sisteme oor tyd behels deur middel van 'n proses naamlik gemeenskaplike akkommodasie, byvoorbeeld ontwikkelingsgroeï en die vermoë om onafhanklik te funksioneer. Met ander woorde verandering oor tyd wat binne die individu plaasvind (Forrest, Elman & Shen-Miller, 2008).

In terme van die bio-psigo-sosiale model sluit die biologiese aspek van die model faktore in soos breinontwikkeling en genetika, asook aspekte soos hormoonafskeiding. Die ontwikkeling van die brein is belangrik in terme van akademiese prestasie, waar meer breinstrukture aanleiding gee tot meer gevorderde kognitiewe vermoëns en akademiese voordele inhou (Myers, 2008), soos bespreek word in hoofstuk 2. Hormoonafskeiding beïnvloed adolessente se emosionele toestand wat hulle selfbeeld en selfkonsepte kan beïnvloed (Sigelman & Rider, 2006), asook akademiese selfkonsep.

In terme van sielkundige aspekte wat deel uitmaak van die model, sluit dit kognitiewe, affektiewe en gedragsaspekte in (Plug, Louw, Gouws & Meyer, 1997) wat in hoofstuk 2 meer in-diepte aandag geniet. Dit sal blyk dat hierdie faktore akademiese prestasie asook akademiese selfkonsep kan beïnvloed.

Die sosiale komponent van die model hanteer laastens verhoudings met ouers en onderwysers, waardeur adolessente se akademiese selfkonsep gevorm word deur middel van ondersteuning en aanmoediging (Louw & Louw, 2007). Gevolglik word hulle akademiese prestasie ook beïnvloed.

Volgens Sluzki (2007) is die bio-psigo-sosiale model gebaseer op sekere aannames. Die eerste aanname is dat sielkundige prosesse, die (neuro)biologiese stratum en die sosiale/verhoudings wêreld as 'n sisteem werk en sodoende het dit 'n wederkerige invloed op mekaar: Die sosiale wêreld bestaan uit 'n aantal lae wat sistematies verband hou met mekaar, naamlik die gesin, persoonlike sosiale netwerk,

gemeenskap, sosio-ekonomiese omgewing, ensovoorts. Die (neuro)biologiese stratum bestaan ook uit 'n aantal saamgestelde lae, naamlik die organisme en sy sel komponente wat sistematies verband hou. Met betrekking tot die huidige studie kan die stelling gemaak word dat adolessente se sielkundige prosesse (byvoorbeeld hulle emosies), biologiese faktore (byvoorbeeld hormoon afskeiding) en hulle sosiale verhoudings (byvoorbeeld met hulle ouers) as 'n sisteem werk en 'n wederkerige invloed op mekaar het, en byvoorbeeld kan presepeter as buierigheid en die wanmotivering om akademies te presteer.

Die tweede aanname is dat sielkundige prosesse, die (neuro)biologiese stratum en die sosiale/verhoudings wêreld saam ontwikkel: Dit behels kort- en langtermyn wederkerige verandering. Langtermyn verandering behels hoe individue hulle omgewing beïnvloed en die omgewing weer op sy beurt die individue beïnvloed. Byvoorbeeld adolessente se wangedrag by die skool (en gevolglike swakker prestasie) beïnvloed byvoorbeeld hulle onderwyser se houding teenoor die leerder, wat weer op sy beurt die leerder negatief kan beïnvloed. Korttermyn verandering is die ontwikkeling van die individu regdeur sy/haar lewenspan – die ontwikkelingsielkunde perspektief (Sluzki, 2007), byvoorbeeld die adolessent se interne veranderinge en ontwikkeling op alle vlakke.

Die volgende aanname is dat verandering in die sosiale wêreld 'n invloed het op die sielkundige wêreld (verstandelike prosesse) en die somatiese stratum, direk deur middel van die neuro-endokrien subsisteem (hormoon afskeiding) en indirek deur middel van verstandelike prosesse (hoe die persoon dink oor sy ervaringe): Stabiliteit en verandering in die sosiale wêreld (gesin en breër sosiale omgewing) het 'n impak op emosionele en kognitiewe prosesse van die individu en sy liggaam (verstand en liggaam is 'n eenheid) (Sluzki, 2007). Dit is veral hierdie aspek wat van belang is in die verduideliking van die talle invloede op die adolessent se akademiese prestasie. Deur die bestudering van die literatuur sal daar gesien word dat onstabiele huislike omstandighede die adolessent se emosionele toestand kan benadeel en dit lei tot spanning en swak akademiese prestasie.

Die vierde aanname lui dat verandering in die biologiese sisteem sielkundige prosesse beïnvloed asook die onmiddellike sosiale wêreld: Somatiese welstand en

somatiese versteurings beïnvloed nie net die liggaam nie, maar ook die kognitiewe en emosionele wêreld van die individu en diegene in sy/haar belangrike sosiale netwerke (Sluzki, 2007). Byvoorbeeld 'n leerder wat siek voel, kan ook hartseer wees en dit kan sy/haar verhouding met ouers of vriende ook beïnvloed. Die liggaamlike swakheid kan ook veroorsaak dat die leerder nie daartoe in staat is om skoolverwante pligte na te kom nie.

Laastens, lei verandering in sielkundige prosesse tot verandering in somatiese stratum en die onmiddellike sosiale milieu. 'n Goeie voorbeeld is dié van 'n depressiewe persoon of adolessent – sy/haar sielkundige toestand beïnvloed sy/haar fisiese gesondheid (voel moeg, ensovoorts) en dit beïnvloed die verhouding met die gesin (deurdat die persoon byvoorbeeld teruggetrokke raak en dit onaangenaam is vir ander om rondom hom/haar te wees) (Sluzki, 2007).

Dit is dus duidelik dat alle sisteme mekaar wederkerig beïnvloed en verandering in een sisteem lei tot verandering in 'n ander sisteem. Daarom moet daar gepoog word om 'n goeie ewewig te handhaaf.

Volgens Read et al. (2005) is 'n enkele kritiek teen die model dat dit nie genoeg klem lê op die feit dat die brein regdeur die lewe deur die omgewing beïnvloed word nie, veral as gevolg van hoë plastisiteit tydens die kinderjare. Plastisiteit is die vermoë van die brein om homself te herstel na omgewingskade, byvoorbeeld deur die aanhoudende vorming van sinapse, ensovoorts.

Volgens Prest en Robinson (2006) moet 'n individu se probleme gesien word as die gevolg van multi-sisteem invloede wat tot die probleem bydra. Daarom moet die oplos van die probleem ook op 'n multi-sisteem-basis geskied, deur elke sisteem te ondersoek en aan te spreek. Dieselfde geld vir 'n individu se akademiese prestasie – dit is die gevolg van verskeie faktore en om die dinamika van akademiese prestasie werklik te verstaan, moet verskeie faktore in ag geneem word. Hierdie faktore word in hoofstuk 2 in meer diepte bespreek.

## **1.2 ADOLESSENSIE AS ONTWIKKELINGSTYDPERK**

Volgens Myers (2008) kan adolessensie ‘n tydperk wees van jeugdigheid sonder die sorg van volwassenheid, ‘n tydperk van lonende vriendskappe, verhoogde idealisme en al hoe meer begrip van die lewe se vele moontlikhede. Vir talle adolessente is dit egter nie die geval nie – soos beskryf deur Hall (1904) in Myers (2008), is adolessensie ook ‘n tydperk van spanning tussen biologiese volwassewording en sosiale afhanklikheid. Dit skep ‘n periode genaamd “storm en stres”, waar die portuurgroep se sosiale aanvaarding baie belangrik is, ‘n duidelike doel en rigting soms afwesig is en ‘n gevoel van vervreemding van ouers voorkom. Dit is ons plig as volwassenes en navorsers om laasgenoemde stres en uitdagings te beperk en ons kennis in te span om die lewe se vele moontlikhede te verwesenlik vir adolessente deur hulle by te staan en toe te rus met kennis en vaardighede wat aan hulle ‘n blink toekoms sal gee.

Volgens Plug et al. (1997) is adolessensie ‘n ontwikkelings stadium wat strek vanaf puberteit (die ontwikkeling van seksuele volwassenheid) tot die bereiking van volwassenheid (die bereiking van onafhanklikheid). Volgens Pinyerd en Zipf (2005) verskil die aanvang van puberteit tussen geslagte, etnisiteite, gesondheid statusse, genetica, voeding en aktiwiteitsvlak. In terme van ouderdom begin puberteit vir meisies gemiddeld tussen 11 en 13-jarige ouderdom. Die aanvangsouderdom vir seuns is gemiddeld 12-jarige ouderdom. Die begin van volwassenheid word bereik wanneer die adolessent onafhanklikheid bereik van sy/haar ouers.

Die huidige studie fokus op adolessente, tussen ongeveer 16- en 18-jarige ouderdom. Tydens hierdie fase van laat-adolessensie ervaar die adolessente baie uitdagings en hulle ondergaan baie veranderinge – fisies, sielkundig en sosiaal. Daarom is dit belangrik om ‘n kort oorsig te gee van ontwikkeling tydens adolessensie om die leser te oriënteer rakende die ontwikkelingsake en uitdagings waarmee adolessente gekonfronteer word. Hierdie oorsig sal ‘n raamwerk en konteks verskaf waarbinne die navorsingsbevindinge interpreteer kan word.

Adolessente ondergaan verskeie veranderinge op fisiese, kognitiewe en psigo-sosiale asook morele gebied. ‘n Uiteensetting van hierdie veranderinge word in die volgende paragrawe verskaf.



### **1.2.1 Fisiese ontwikkeling**

Volgens Myers (2008) is van die belangrikste fisiese veranderinge wat plaasvind tydens adolessensie die aanvang van puberteit, of wanneer die adolessent seksueel begin ontwikkel. Dit gebeur op ongeveer 11-jarige ouderdom vir meisies en 12-jarige ouderdom vir seuns. Tydens hierdie periode ondergaan seuns en meisies vinnige groei, hulle primêre geslagseienskappe ontwikkel (die voortplantingsorgane en eksterne geslagsorgane) asook hulle sekondêre geslagseienskappe (nie-voortplantingsorgane; borste vorm en gewigstoename vir meisies en meer haargroei en dieper stem vir seuns).

Hierdie fisiese ontwikkeling word verskillend ervaar deur seuns en meisies en het sielkundige invloede op die adolessent. Vroeë ontwikkeling vir seuns word as positief ervaar, omdat hulle sterker en meer selfversekerd is tussen hulle portuurgroep, terwyl meisies meer negatief en selfbewus voel as hulle maats en nie as “anders” gesien wil word nie. Hierdie sielkundige invloed kan hulle ander lewensareas beïnvloed, en aanleiding gee tot latere hoë of lae selfkonsepte (Louw & Louw, 2007; Myers, 2008; Sigelman & Rider, 2006). Die term selfkonsep sal later meer aandag geniet. Verdere fisiese veranderinge wat plaasvind is in terme van die adolessente se breinontwikkeling en die kognitiewe voordele wat daarop volg. Hierdie aspek word ook in meer diepte bespreek in hoofstuk 2.

### **1.2.2 Kognitiewe en morele ontwikkeling**

Die adolessent se algemene kognitiewe ontwikkeling word bespreek met verwysing na Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling (Inhelder & Piaget, 1958). ‘n Meer in-diepte bespreking volg in hoofstuk 2. Piaget het ‘n faseteorie ontwikkel, met ‘n teoretiese onderbou in die konstruktivisme, wat beweer dat die mens deur verskillende fases van kognitiewe ontwikkeling beweeg (Myers, 2008). Volgens Piaget is die adolessent in die formeel operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling. Dit behels dat die persoon meer logies dink oor idees wat nie gesien kan word nie, meer hipoteties en abstrak dink en meer effektiewe en wetenskaplike probleemoplossing kan toepas. Onreëlmatighede in ander se redenering kan ook makliker opgespoor word. Al

hierdie aspekte hou voordeel in vir die adolessent in terme van die skoolomgewing en akademies, waar baie van hierdie vaardighede vereis word (Inhelder & Piaget, 1958).

'n Spesifieke vorm van kognitiewe ontwikkeling wat plaasvind tydens adolessensie is die ontwikkeling van moraliteit. Volgens Myers (2008) is 'n kerntaak van die adolessent om tussen reg en verkeerd te onderskei. Om 'n morele persoon te wees behels om moreel te dink en daarvolgens op te tree. Volgens Kohlberg se teorie (Kohlberg, 1963) beweeg die mens deur drie vlakke van morele denke, soos wat hy/sy intellektueel ontwikkel. Die drie vlakke van morele denke is: Die pre-konvensionele fase van moraliteit, waar moraliteit gefokus is op selfbelang, byvoorbeeld 'n kind sal die reëls gehoorsaam slegs om straf te vermy. Kinders onder 9-jarige ouderdom verkeer gewoonlik in hierdie fase. Tweedens is die konvensionele fase van moraliteit wat plaasvind hoofsaaklik tydens vroeë adolessensie en behels moraliteit om vir ander om te gee en die reëls te gehoorsaam, bloot omdat dit reëls is. Die derde fase is post-konvensionele moraliteit waar diegene wat abstrakte redenering bemeester deur formeel operasionele denke, gehoorsaam is teenoor reëls omdat dit ooreenstem met hulle innerlike etiese beginsels asook dié van ander. Volgens Jorgensen (2006) en Woods (1996) het Kohlberg se teorie baie kritiek ontvang veral omdat hy beweer het dat morele ontwikkeling volgens hierdie fases plaasvind onder alle mense van alle kulture en dus universeel is.

Carol Gilligan het 'n teorie van morele ontwikkeling ontwikkel wat uitbrei op Kohlberg se teorie. Sy erken die verskil tussen mans en vrouens se morele ontwikkeling (Jorgensen, 2006; Woods, 1996). Gilligan is van mening dat vrouens se unieke lewenservaringe en die impak daarvan op hul ontwikkeling nie deur Kohlberg in ag geneem is nie (in sy universele model van morele ontwikkeling). Volgens Gilligan is vrouens se morele dade meer gefokus op sorg en verantwoordelikheid. Volgens haar model kom morele probleme voor as gevolg van botsende verantwoordelikhede, eerder as botsende regte en vir die oplos van hierdie dilemma word denke benodig wat kontekstueel en narratief is eerder as formeel en abstrak (Woods, 1996). Die verskil tussen mans en vroue in die oplos van morele dilemmas behels dat mans meer geneig is om hulself los te maak van emosies en redenering toe te pas, terwyl vrouens geneig is om minder te fokus op sake in verband met reg en geregtigheid en meer te fokus op verhoudings met ander mense. Albei

hierdie benaderings kom voor by alle mense, hoewel die geslagte ietwat meer in hulle aparte rigtings neig (Jorgensen, 2006).

‘n Aspek van morele ontwikkeling wat van belang is in die huidige studie, is empatie teenoor ander se gevoelens asook selfdissipline wat nodig is om impulse te beheer – met ander woorde die vermoë om klein plesiertjies prys te gee vir latere groter belonings. Diegene wat in staat is om belonings uit te stel word meer sosiaal verantwoordelik, produktief en akademies suksesvol (Myers, 2008). Laasgenoemde is veral van belang in huidige studie waar akademiese prestasie ondersoek word aan die hand van akademiese selfkonsep.

### **1.2.3 Psigo-sosiale ontwikkeling**

Myers (2008) verwys na Erikson se teorie van psigo-sosiale ontwikkeling, waarby die mens deur verskillende fases van psigo-sosiale ontwikkeling beweeg. In elke fase word hy/sy met verskeie take gekonfronteer. Die taak van die adolessent is identiteitsvorming. Volgens Erikson (Erikson, 1968) moet adolessente ‘n duidelike sin van self ontwikkel deur rolle te toets en daardie rolle te integreer om sodoende ‘n enkele identiteit te vorm. Indien hierdie taak nie bemeester word nie sal diegene verward wees oor wie hulle is (rolverwarring) en hulle sal nie na die volgende fase kan beweeg nie, naamlik intimiteit.

Bogenoemde fisiese, kognitiewe en psigo-sosiale veranderinge wat plaasvind tydens adolessensie is slegs ‘n poging om die talle invloede te kategoriseer. Die invloed van die omgewing op adolessente-ontwikkeling is geweldig groot. Volgens Myers (2008) speel gene die grootste rol in die vorming van individuele verskille in terme van persoonlikheid en karaktereenskappe, maar die ander verskille word gevorm deur ouerlike- en portuurgroep-invloede. Volgens Ma en Norwich (2007) is adolessente se verhoudings beperk tot die gesin en skool waarvan die gesinsverhouding die mees belangrik blyk te wees.

## **1.3 DOEL EN RASIONAAL VAN STUDIE**

Die besprekings van die bio-psigo-sosiale model asook adolessensie as ontwikkelings tydperk dien as goeie agtergrond vir verdere bespreking. Daaruit kan reeds gesien word dat adolessensie 'n baie uitdagende tydperk is met talle faktore wat 'n invloed op die individu uitoefen. 'n Invloed wat veral in die huidige studie van belang is, is die geslagsamestelling van skole en die invloed daarvan op leerders se akademiese selfkonsep en akademiese prestasie. Dit gee ook aanleiding tot die rede vir die huidige ondersoek – om hierdie invloed vas te stel. Die huidige afdeling sal verdeel word volgens paragrawe wat elk een van die belangrikste konstrunkte van die studie uiteensit, naamlik akademiese selfkonsep, akademiese prestasie, geslagsverskille en skoolsamestelling.

### **a) Akademiese selfkonsep**

In terme van akademiese selfkonsep word die konstruk deur Devos, Viera, Diaz en Dunn (2007) gedefinieer as 'n netwerk assosiasies tussen die self en akademiese bevoegdheid, wat geaktiveer, versterk of verswak kan word deur onlangse ervaringe en kontekstuele verskille in die skoolomgewing. Dit is dus 'n persoon se siening van sy/haar akademiese bevoegdheid. Die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie is reeds in talle navorsingstudies gevind (Guay, Marsh & Boivin, 2003; Nagy, Trautwein, Baumert, Koller & Garrett, 2006).

Voorheen was daar beweer dat selfkonsep 'n determinant is van akademiese prestasie; ander navorsers het weer gevind dat vorige akademiese prestasie eerder 'n determinant van akademiese selfkonsep is. Die wederkerige-effekte model word voorgestel as 'n middeweg waarvolgens vorige selfkonsep toekomstige prestasie affekteer en vorige akademiese prestasie beïnvloed weer toekomstige selfkonsep (Guay et al., 2003). Alhoewel die rigting van die verband onseker is, is die belangrikheid van akademiese selfkonsep onbetwyfel.

### **b) Akademiese prestasie**

Akademiese prestasie word duidelik uiteengesit in afdeling 2.1 en verwys na die mate van sukses wat behaal is in die bemeestering van die leertake van graad 11 wat weerspieël word deur die leerder se Junie-eksamenpunte, van die huidige studie.

In terme van akademiese prestasie, lê die belange daarin dat dit individue se toekomstige loopbane positief of negatief kan beïnvloed. Akademiese prestasie speel 'n integrale rol in 'n persoon se toekoms in terme van loopbaankeuses, omdat 'n persoon geneig is om 'n studierigting en loopbaan te kies gebaseer op die area waarin hy/sy goed presteer het in die verlede en hy/sy voel dat hy/sy suksesvol sal wees (Nagy et al., 2006).

### **c) Geslagsverskille**

Geslagsverskille is die basiese belang van die huidige studie, omdat verskillende skole in terme van geslagsamestelling vergelyk word. Die verskille tussen geslagte is egter ook relevant omdat talle vorige navorsing hierdie verskille al ondersoek het. Vir jare is beweer dat mans beter presteer as vrouens in vakke soos Wiskunde, en vrouens beter presteer in tale, as gevolg van neurologiese verskille (Geist & King, 2008). Die teenoorgestelde is egter gevind deur Van Houtte (2004) wat beweer dat meisies besig is om seuns verby te steek in terme van akademiese prestasie in alle vakke, insluitende Wiskunde. Daarom het die huidige studie ook die geslagte se akademiese prestasie vergelyk, om vas te stel of laasgenoemde tendens waar is.

Laastens, volgens Nagy et al. (2006) het geslag 'n invloed op domein-spesifieke selfkonsepte. In verskeie studies is gevind dat mans hoër Wiskunde-selfkonsepte en vrouens hoër verbale (taal) selfkonsepte het en dat hierdie selfkonsepte leerders se besluite rakende universiteitstudierigtings beïnvloed. Daarom is die verskil tussen die geslagte se akademiese selfkonsepte ook ondersoek.

### **d) Skoolsamestelling in terme van geslag**

Die laaste faktor wat van belang is vir die huidige studie is die geslagsamestelling van skole en of dit werklik 'n invloed het op leerders se akademiese prestasie en akademiese selfkonsep. Suid-Afrika het 'n ryk geskiedenis van goeie enkelgeslagskole met gevestigde tradisies. Ouers worstel dikwels met die keuse rakende watter tipe skool die beste is vir hulle kinders en wat die voordeel van bogenoemde skole is. Die onlangse neiging na enkelgeslag saamgestelde klaskamers in gemengdegeslagskole, veral in die VSA, is 'n weerspieëling van die samelewing se

persepsie dat hierdie opset voordele inhou vir beide geslagte (Thompson & Ungerleider, 2004).

Die navorsingbevindinge rakende die voordele en nadele van enkelgeslagskole kon nog nie met sekerheid vasgestel word nie (Thompson & Ungerleider, 2004). Een duidelike voordeel is die verskille in vakkeuses en dat leerders in enkelgeslagskole eerder nie-tradisionele vakke sal kies en neem meer deel in klaskamerbesprekings in die afwesigheid van die teenoorgestelde geslag (Spielhofer, Benton & Schagen, 2004), asook dat die leerders minder afleidings ervaar met die afwesigheid van die teenoorgestelde geslag (Robinson & Smithers, 1999). 'n Nadeel daarvan is in terme van sosiale ervarings met die teenoorgestelde geslag wat beperk is (Robinson & Smithers, 1999). Verdere besprekings van hierdie verskillende sienings volg in hoofstuk 2. Hierdie waargenome voordele en nadele kan altyd uitsonderings wees eerder as die reël, daarom het die huidige studie gepoog om meer duidelikheid te kry daaroor.

Spesifieke selfkonseppatrone word ontwikkel tydens 'n adolessent se skoolloopbaan. Hierdie selfkonsep, tesame met individuele (byvoorbeeld prestasie) en kontekstuele faktore (byvoorbeeld skoolsamestelling in terme van geslag), beïnvloed adolessente se vakkeuses en gevolglik ook studierigtings en toekomstige beroepskeuses. Dus is dit belangrik om die meganismes wat leerders se keuses onderlê, te verstaan, sodat stappe geneem kan word om hulle by te staan om die regte keuses te maak deur hierdie meganismes reg te stel (Nagy et al., 2006; Guay et al., 2003).

Met hierdie studie word beoog om:

- a) Geslagverskille in graad 11-leerders se akademiese selfkonseptellings asook hul akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt asook punt per vak – Wiskunde, taal en Lewensoriëntering (LO)) te ondersoek
- b) Die verband tussen graad 11-leerders se akademiese selfkonsep en akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt asook punt per vak) te ondersoek.
- c) Indien wel 'n verband gevind word by (b); te ondersoek of hierdie verband vir die leerders in die drie onderskeie tipe skole asook geslagte verskil.

Ten einde hierdie doelstellings te ondersoek moet 'n deeglike teoretiese basis eerstens gevestig word. Akademiese prestasie sal ondersoek word in hoofstuk 2 met spesifieke verwysing na die verskeie invloede op 'n adolessent se akademiese prestasie, gebaseer op die bio-psigo-sosiale model. In hoofstuk 3 sal akademiese selfkonsep bespreek word, die teoretiese perspektiewe van die selfkonsep en veral die belangrikheid van selfkonsep in terme van akademiese prestasie. In beide hoofstukke word geslag as 'n belangrike faktor bespreek sowel as die skoolomgewing en die invloed wat verskillende tipe skole, in terme van geslagsamestelling, het op leerders se akademiese prestasie en akademiese selfkonsep. In hoofstuk 4 sal die navorsingsmetodologie uiteengesit word sowel as die resultate van die ondersoek. In hoofstuk 5 word daardie resultate in meer diepte bespreek. Daar word afgesluit met hoofstuk 6 wat 'n samevatting van die vernaamste bevindinge gee asook voorstelle vir verdere navorsing.

## **HOOFSTUK 2: AKADEMIESE PRESTASIE**

In Hoofstuk 1 is die belangrikheid van akademiese prestasie genoem in terme van die langtermyn voordele en keuses wat daarop kan volg, soos verdere studie-sukses, beroepskeuses, ensovoorts (Thompson & Ungerleider, 2004). In hierdie hoofstuk sal akademiese prestasie in meer diepte bespreek word met spesifieke verwysing na die verskeie faktore wat adolessente se akademiese prestasie kan beïnvloed. Hierdie faktore sal aan die hand van die bio-psigo-sosiale model verduidelik word. Tweedens sal geslagsverskille in terme van akademiese prestasie bespreek word asook onderrigstrategieë wat onderwysers kan toepas om te verseker dat hierdie geslagsverskille nie tot die leerders se nadeel is nie. Laastens sal die belangrikheid van die skoolomgewing, veral in terme van geslagsamestelling, as 'n ondersteuner van akademiese sukses bespreek word. Om die belangrikheid van akademiese prestasie egter ten volle te begryp, sal 'n definisie van akademiese prestasie geformuleer moet word.

### **2.1 DEFINISIE VAN AKADEMIESE PRESTASIE**

Volgens Walker (1998) is die mees basiese siening van akademiese prestasie hoe goed 'n individu presteer in 'n spesifieke toets of eksaminering. Die fokus is op die telling wat 'n individu behaal tydens 'n gegewe evaluasie. Die term akademiese prestasie is egter moeilik om te definieer en te operasionaliseer omdat dit grootliks afhang van 'n persoon se siening van menslike intellektuele potensiaal (Walker, 1998).

Die definisie van akademiese prestasie kan beter verstaan word teen die agtergrond van intelligensie, aangesien 'n mens se siening van menslike intellektuele potensiaal volgens Walker (1998) belangrik is. Jones, Slate, Blake en Sloas (1995) soos verwys in Walker (1998), is van mening dat intelligensie gemeet word deur 'n intelligensie toets en dan kan voorspellings gemaak word rakende individue se akademiese vermoëns. Gevolglik verwys akademiese prestasie dus na die mate waartoe individue se akademiese gedrag verband hou of nie met die voorspellings wat gemaak word op grond van intelligensie maatstawwe. Hierdie siening word die entiteit siening van



intelligensie genoem, en intelligensie word beskou as 'n konstante vermoë (Walker, 1998).

'n Verdere siening van intelligensie is dat dit gedurig verander en hierdie siening word die inkrementele benadering tot intelligensie genoem. Volgens Dweck en Leggett (1988) soos verwys in Walker (1998) speel individue se lewenservaringe 'n rol in die vorming van hulle intelligensie. Hiervolgens word akademiese prestasie gedefinieer in terme van leerders se persepsie van hoe goed hulle die leermateriaal kan internaliseer. Hierdie evaluasies word dan ook gemaak binne die konteks van spesifieke lewenservaringe van die individue en is nie slegs afhanklik van eksterne waardering, soos toetspunte, nie. In afdeling 2.2 sal 'n breedvoerige uiteensetting van intelligensie verskaf word.

Dit term prestasie word ook gedefinieer en verdeel in drie betekenisse, volgens die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek (Plug et al., 1997). Eerstens behels dit die bereiking van die doel van 'n handeling of handelingsreeks, met ander woorde die voltooiing van 'n taak, byvoorbeeld die slaag van 'n eksamen. Tweedens is dit die gevolg van 'n doelgerigte handeling of handelingsreeks, byvoorbeeld 'n kunswerk wat voltooi is. Laastens word prestasie gedefinieer as die standaard van sukses wat met 'n taak behaal is, byvoorbeeld die mate waarin leerders die leertake van hul graad bemeester of die produktiwiteit van 'n werknemer (Plug et al., 1997).

Die definisie van akademiese prestasie vir huidige studie word gebaseer op hierdie derde betekenis. Akademiese prestasie is dus die mate van sukses wat behaal is in die bemeestering van leertake van Graad 11, wat weerspieël word deur die leerders se Junie-eksamen punte.

## **2.2 BELANGRIKHEID VAN INTELLIGENSIE**

Volgens Foxcroft en Roodt (2005) is verskillende teorieë rakende intelligensie ontwikkel oor die afgelope dekades. Elke teorie word ondersteun en gekritiseer en beklemtoon dus die kontroversiële aard van menslike kognitiewe funksionering.

Volgens Foxcroft en Roodt (2005) is Spearman die eerste persoon om 'n enkele algemene (*g*) faktor van intelligensie voor te stel om verskille tussen individue te verduidelik. Hierdie siening is gebaseer op die feit dat verskillende maatstawwe van kognitiewe vermoë positief met mekaar korreleer en dus moet hulle 'n sekere deel van dieselfde vermoë of konstruk meet. Daarmee saam kan faktore spesifiek tot 'n sekere aktiwiteit ook geïdentifiseer word en staan bekend as spesifieke (*s*) faktore. Hierdie siening van 'n algemene faktor is later ondersteun deur Cattell wat dit verder verdeel het in *gf* (vloeibare intelligensie) en *gc* (gekristalliseerde intelligensie) (Foxcroft & Roodt, 2005; Sigelman & Rider, 2006).

Teorieë wat die enkele faktor teorie teenstaan is dié van Thurstone en Gardner (Foxcroft & Roodt, 2005; Sigelman & Rider, 2006). Thurstone het sewe primêre verstandelike vermoëns identifiseer, naamlik verbale begrip, algemene redenering, woordvloeibaarheid, geheue-, syfer-, ruimtelike- en perseptuele spoed-vermoëns. Gardner het in 1983 verskeie verstandelike vermoëns en talente identifiseer wat saam intelligensie uitmaak. Dit is musikale, ligaamlike kinetiese, logies-wiskundige, linguistiese, ruimtelike, interpersoonlike en intrapersoonlike vaardighede. Hierdie benadering verbreed die siening van intelligensie.

Laastens erken Foxcroft en Roodt (2005) die teorie van kontekstuele intelligensie van Sternberg (1984). Volgens Sternberg kan intelligensie beskou word in terme van die konteks waarin dit plaasvind, eerder om dit te sien as iets wat van 'n toetspunt afkomstig is. Sosio-kulturele faktore moet ook in ag geneem word asook die individuele vermoë om by die omgewing aan te pas. Sternberg sluit verder ook faktore in soos doelgerigte gedrag (Foxcroft & Roodt, 2005).

Bogenoemde teorieë van intelligensie is van groot belang in die huidige studie waar die skoolomgewing verskeie uitdagings stel aan adolessente, byvoorbeeld Thurstone se konsepte van geheue- en syfervaardighede en Gardner se geïdentifiseerde vermoëns, naamlik interpersoonlike vaardighede is van ernstige belang vir adolessente om te bemeester tydens skooljare en dit sal bydra tot beter prestasie.

Volgens Walker (1998) bestaan daar geen liniêre verband tussen intellektuele vermoë en akademiese prestasie nie, daar is te veel ander faktore wat akademiese prestasie

beïnvloed. Die feit dat daar baie leerders is met 'n hoë Intelligensie Kwosiënt (IK) ('n maatstaf van 'n individu se funksionering in vergelyking met sy/haar ouderdomsgroep) (Plug et al., 1997), maar hulle skoolpunte weerspieël dit nie, is 'n bewys hiervan. As gevolg van die komplekse aard van menslike funksionering kan geen oorsaak-effek verhouding vasgestel word tussen enkele geïsoleerde faktore en akademiese prestasie nie. Gebeure en omstandighede in individue se lewens is gereeld betrokke in wederkerige interaksie met diegene se akademiese prestasie (Walker, 1998).

## **2.3 FAKTORE WAT AKADEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED**

Die belangrikheid van akademiese prestasie kan slegs ten volle begryp word indien die faktore wat dit beïnvloed in oënskou geneem word. Leerders se akademiese prestasie word deur verskeie faktore beïnvloed. Hierdie invloede sal gevolglik meer aandag geniet.

Die bio-psigo-sosiale model (Engel, 1977; Sluzki, 2007; Ma & Norwich, 2007) gaan as riglyn gebruik word om hierdie invloede op akademiese prestasie te bespreek. Dit sal illustreer hoe biologiese of fisiologiese, sosiale, en sielkundige faktore 'n rol speel in individue se algehele welstand en funksionering, insluitende hulle akademiese prestasie. 'n Individue bestaan nie in isolasie nie en is deel van verskeie sisteme, soos die skool, die gesin en die groter gemeenskap. In elk van hierdie terreine het die individue ook verskillende rolle waaraan voldoen moet word (Taylor, Peplau & Sears, 2006). Dit is dus duidelik dat intellektuele potensiaal (IK) alleen, nie genoeg is om goeie akademiese prestasie tot gevolg te hê nie. Alle aspekte in individue se lewens moet saamwerk om sukses teweeg te bring (Sigelman & Rider, 2006).

### **2.3.1 Biologiese faktore**

Fisiologiese faktore sluit in biologiese faktore, soos breinontwikkeling, asook genetica of oorerflikheid.

Alhoewel intellektuele vermoë nie 'n direkte oorsaak is van akademiese prestasie nie, omdat te veel ander faktore 'n invloed het op akademiese prestasie (Walker, 1998),

word intelligensie-toetse dikwels gebruik om voorspellings te maak van akademiese vermoë, dus is intellektuele potensiaal steeds een van die invloede op akademiese prestasie. Intelligensie is die gevolg van interaksie tussen die omgewing en oorerwing en word deur Piaget gedefinieer as 'n basiese lewensfunksie wat 'n individu help om aan te pas by sy omgewing (Louw & Louw, 2007; Sigelman & Rider, 2006).

Intelligensie is nie die gevolg van 'n enkele geen nie, maar eerder baie gene wat met mekaar in interaksie is en aan die individu 'n intellektuele potensiaal verskaf (Louw & Louw, 2007; Sigelman & Rider, 2006). Deur middel van tweelingstudies is daar bepaal hoeveel invloed gene en die omgewing het op die verskille tussen tweelingpare. Daar is gevind dat gene verantwoordelik is vir die helfte van die variansie in intelligensie tussen tweelinge. Tydens adolessensie begin die individu se omgewing 'n groter rol speel; veral ongedeelde ervaring (elke lid van die tweeling se unieke ervaring, apart van die ander een se ervaringe) en die effek van genetiese verskille verklein (Sigelman & Rider, 2006). Indien sekere eksterne omstandighede, soos voldoende voedsel, stimulasie en goeie onderrig teenwoordig is, kan die individu sy volle intellektuele potensiaal bereik. Gene speel ook 'n rol in die tempo van ontwikkeling en hoekom meisies vinniger puberteit bereik as seuns (Sigelman & Rider, 2006).

Behalwe vir gene, is breinontwikkeling ook 'n fisiologiese invloed op akademiese prestasie. Volgens Myers (2008) ontwikkel die brein tydens kinderjare teen 'n baie vinnige tempo en tydens adolessensie ontwikkel die brein steeds, al is die pas stadiger. Al hoe meer neurone, sinapse en miliën vorm (die breinstrukture wat impulse lei en reguleer). Neurone is neurologiese strukture in die brein wat impulse lei van en na die brein en ander liggaamsdele soos die sintuig organe. Sinapse is die opening tussen die neurone en miliën is 'n beskermende vetweefsel wat om die akson van die neurone vorm om dit by te staan om impulse vinniger oor te dra (Myers, 2008). Hierdie breinontwikkeling en miliënvorming hou baie voordele in vir die adolessent, soos meer gevorderde kognitiewe vaardighede, wat later meer aandag geniet.

Ander breinveranderinge wat plaasvind is die ontwikkeling van die frontale lob wat beter oordeel, impulsbeheer en die vermoë om te beplan vir die langtermyn teweegbring. Die frontale lob kan tot en met 25 jarige ouderdom eers ten volle ontwikkel wees (Myers, 2008). Hierdie ontwikkeling van die brein tydens adolessensie kan 'n moontlike rede wees vir swakker akademiese prestasie in sommige adolessente – dus as gevolg van laat ontwikkeling beskik sommige adolessente nog nie oor die nodige kognitiewe vermoëns wat nodig is vir sukses nie.

As kind word daar beskik oor konkrete denke, maar as adolessent vorm abstrakte denke ook, tesame met die vermoë om meer en beter te redeneer, deduktief en induktief. Hierdie vermoë is belangrik in die meerderheid van skoolvakke en die meegaande probleemoplossing (Geist & King, 2008). Inligtingverwerkingspoed en werkende geheue-kapasiteit verbeter en dit is noodsaaklik vir prestasie. Volgens Foxcroft en Roodt (2005) is inligtingverwerkingspoed 'n integrale deel van algemene intelligensie. Die belangrikheid van intelligensie in prestasie is reeds aangeraak in afdeling 2.2.

Ander kognitiewe voordele wat tydens adolessensie na vore tree is formele handelinge wat bereik word en meta-geheue en meta-kognisies verbeter. Die adolessent se intellektuele prestasie is meer stabiel, mits sy omgewing relatief dieselfde bly (Sigelman & Rider, 2006). Die vermoë om insig te hê en moeilike begrippe te verstaan kan die adolessent bystaan in die bemeestering van sy vakke en goeie akademiese prestasie. Soos hierdie vaardighede aangeleer word en die brein ontwikkel, is die adolessent meer in staat om akademiese eise te hanteer en te bemeester en daarom kan sy prestasie ook bevoordeel word.

### **2.3.2 Sielkundige faktore**

Volgens Plug et al. (1997) kan die mens se psigiese of sielkundige aktiwiteite beskryf word in terme van kognitiewe, affektiewe en konatiewe komponente. Die drie domeine poog om die sielkundige aspek van die mens te kategoriseer en te verduidelik. Hierdie sub-afdelings word gevolglik bespreek met spesifieke verwysings na adolessente, die sielkundige uitdagings waarmee hulle gekonfronteer word en hoe dié hulle akademiese prestasie kan beïnvloed.

### 2.3.2.1 Kognitiewe faktore

Soos adolessente se kognitiewe vermoëns meer volwasse raak begin hulle dink oor wat alles moontlik is in 'n ideale wêreld en hulle vergelyk dit met die werklikheid van die samelewing, hulle ouers en selfs hulself (Myers, 2008). Kognisies behels individue se denke; oor hulself en die wêreld om hulle (Myers 2008; Sigelman & Rider, 2006). Kognisie is alle prosesse waardeur individue kennis verkry van 'n saak of onderwerp of bewus word van hul omgewing; prosesse soos waarneming, redenering, beoordeling, leer en dink (Plug et al., 1997).

Deur middel van aktiewe ondersoeking as kind word kennis verkry van verskeie aspekte en dit neem die vorm aan van 'n skema (Taylor et al., 2006). Die term skema is afkomstig van Piaget wat dit definieer as 'n georganiseerde stel handeling wat dui op 'n kognitiewe struktuur wat in verskillende situasies op soortgelyke wyses herhaal word. Skemata word gebruik om nuwe inligting in terme van 'n individu se bestaande kennis te interpreteer (Plug et al., 1997). 'n Skema is 'n kognitiewe struktuur wat georganiseerde patrone van aksies of denke is wat mense konstrueer om hulle belewenisse te interpreteer. Hoe meer ervaring in 'n sekere veld, hoe meer kompleks is die skema (Sigelman & Rider, 2006). Indien individue 'n negatiewe ervaring het met 'n sekere vak, byvoorbeeld Wiskunde, sal toekomstige ervarings interpreteer word op grond van hierdie negatiewe Wiskunde skema en aanhou om negatiewe gevoelens teenoor prestasie en ervaring van Wiskunde te skep. Hierdie negatiewe beskouing sal die individu se selfbeeld, motivering en gevolglike akademiese prestasie beïnvloed, omdat die persoon apaties kan wees en nie die begeerte kan hê om sukses te behaal nie (Sigelman & Rider, 2006).

Volgens Piaget se teorie van konstruktivisme (Myers, 2008) is adolessente in die formeel operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling en kan hulle meer logies dink oor idees wat nie gesien kan word nie, meer hipoteties en abstrak dink, ook sistematies en wetenskaplike benadering tot probleemoplossing ontwikkel (hipoteties-deduktiewe redenering – van algemene na spesifieke of konkrete begrippe) (Myers, 2008; Sigelman & Rider, 2006). Volgens Myers (2008) het Piaget die formeel operasionele fase die intellektuele piek genoem. Deur middel van abstrakte logika kan adolessente nadink en debatteer oor die menslike aard, goed en sleg en reg en

geregtigheid. Diegene kan hipoteties redeneer en onreëlmatighede in ander se redenering raaksien (Myers, 2008). Abstrakte redenering is baie belangrik in vakke soos Skeinat en Meetkunde waar konkrete voorwerpe nie gesien kan word nie en alle moontlike oorweeg word om na 'n oplossing te werk.

Soos reeds genoem, ontwikkel adolessente se kognitiewe vaardighede soos wat hulle brein ontwikkel. Behalwe vir beter redenering, probleemoplossing en abstrakte denke, is vaardighede wat ook verbeter inligtingverwerkingspoed en werkende geheue-kapasiteit wat noodsaaklik is vir die aanleer van teorie en prestasie (Foxcroft & Roodt, 2005).

Verdere kognitiewe voordele vir akademiese prestasie is om meer onafhanklik te dink en 'n aparte sin van identiteit te vorm. Ander mense word beter verstaan en meer vrae word gevra. Laastens, het die persoon 'n langer aandagspan en aandag kan verdeel word tussen twee of meer take (Louw & Louw, 2007; Sigelman & Rider, 2006) wat baie voordeel inhou vir die klaskamersituasie.

#### 2.3.2.2 Affektiewe faktore

Volgens Plug et al. (1997) verwys die term affektief na die gevoelslewe van individue. Affek is 'n versamelnaam vir gevoelens, emosies en stemmings. Emosies speel 'n belangrike rol in alle aspekte van 'n individu se lewe (Sigelman & Rider, 2006).

Vir jare was die relevansie van emosies geïgnoreer. Volgens Muchinsky, Kriek en Schreuder (2002) was emosies beskou as 'n struikelblok tussen vermoëns (soos intelligensie) en prestasie. Deesdae word die belangrikheid van emosies en gevoelens in werk en prestasie erken.

Die term emosionele intelligensie het die afgelope jare baie aandag geniet. Dit bewys dat emosies nie bloot verwys na 'n emosionele persoon nie, maar dit dek 'n baie breër veld van eienskappe.

Compton (2005) gebruik die definisie van emosionele intelligensie wat deur Salovey, en Mayer in 2000 voorgestel is, naamlik: Dit is die vermoë om die betekenis van emosies te erken in jou verhoudings en om daarvolgens te redeneer en probleme op te los. Emosionele intelligensie is betrokke in die vermoë om emosies waar te neem, emosie-verwante gevoelens te assimileer, die emosies te verstaan en te beheer. Sekere skrywers (Muchinsky et al., 2002) stel voor dat emosies en intelligensie nie onafhanklike entiteite is nie en dat emosies binne die domein van intelligensie val. Dit behels ook die vermoë om gevoelens en emosies te gebruik as 'n energiebron wat denke en aksies lei; die vermoë om jou emosionele lewe op 'n kognitiewe manier te beheer. Mense met hoë emosionele intelligensie kan hulle emosies op 'n kundige manier gebruik en verstaan hulle eie emosies, asook dié van ander (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2007).

Volgens Coetzee en Roythorne-Jacobs (2007) kan die definisie van emosionele intelligensie opgesom word in vyf faktore: Erken emosies wanneer dit gebeur; Hanteer interpersoonlike verhoudings goed; Gebruik emosies om jouself te motiveer; Erken emosies van ander; en Beheer jou eie emosies en om nie impulsief te wees nie (Compton, 2005).

Volgens Muchinsky et al. (2002) beskryf mense met hoë emosionele intelligensie hulleself as meer instemmend, minder neuroties, meer oop vir ervaringe en meer ekstroverties. Emosionele intelligensie het baie ander voordele wat veral in die skoolomgewing van belang is en tot voordeel van die leerder kan werk. Onder andere behels emosionele intelligensie 'n unieke stel vermoëns, eienskappe en vaardighede soos emosionele self-beswustheid, selfgelding, empatie, sosiale verantwoordelikheid, probleemoplossing, buigbaarheid, hantering van stres, geluk en optimisme. 'n Persoon se buigbaarheid is veral van belang aangesien dit die persoon in staat stel om meer effektief te wees in probleemoplossing en interpersoonlike verhoudings. Oor die algemeen is mense met emosionele intelligensie meer gelukkig en tevrede met hulleself en ander en hulle is geneig om die lewe te geniet (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2007).

Daar is geen twyfel dat die skoolomgewing baie eise stel aan adolessente, veral in terme van akademie en sosiale vaardighede. Die afleiding kan dus gemaak word dat



emosionele intelligensie, wat al die bogenoemde eienskappe insluit, die leerder kan toerus met vaardighede wat hierdie uitdagende tydperk baie makliker maak en ook lei tot beter akademiese prestasie.

Om die bespreking van affektiewe faktore af te sluit moet die kwessie van adolessente-identiteitsvorming ook kortliks bespreek word. Volgens Erikson (Myers, 2008) het elke lewenstadium sy eie psigososiale take wat voltooi moet word. Die taak van die adolessente is om 'n duidelike sin van self / identiteit te ontwikkel. Dit word deur Erikson die soeke na identiteit genoem. Hierdie fase kan duur tot 20 jarige ouderdom. Die adolessent kan verskillende weergawes van hulself toon byvoorbeeld by die huis en by die skool en die kern is om hierdie verskeie weergawes te inkorporeer in 'n duidelike en konstante sin van wie hy/sy is – 'n identiteit. Aangesien adolessensie en die soeke na identiteit 'n stadium van gemengde gevoelens kan wees kan gepaardgaande gedragsprobleme en laer prestasie tot gevolg wees (Myers, 2008).

### 2.3.2.3 Gedragsfaktore

Soos reeds genoem maak konatiewe (gedrags) faktore deel uit van die mens se psigiese aktiwiteite. Volgens Plug et al. (1997) dui dit op aspekte en funksies wat verband hou met doelgerigte en willekeurige gedrag asook die impuls om op te tree. Omdat die siening bestaan dat akademiese prestasie 'n interne kognitiewe vermoë is, is dit moeilik om te begryp dat gedragsfaktore wel daarop 'n invloed kan hê.

Daar is egter menigte verwysings na bevindinge rakende die negatiewe invloede van probleemgedrag by adolessente. Volgens Mash en Wolfe (2005) is een van die grootse struikelblokke tot akademiese sukses, die leerder se gedragsprobleme in die geval waar hy/sy lei aan Aandagtekort-Hiperaktiwiteitversteuring (ATHV). Die hoeveelheid gevalle wat jaarliks met hierdie versteuring gediagnoseer word is skrikwekkend. Al hoe meer kinders lei aan die onvermoë om te konsentreer, om te luister indien daar met hulle gepraat word, om take uit te voer en te voltooi, om stil te sit of om bloot rustig te wees. Hierdie eienskappe van die versteuring, wat verskeie van sy eie oorsake het, maar wat buite die relevansie van die huidige studie is. Hierdie versteuring en sy meegaande gedragsprobleme veroorsaak dat hierdie

adolescente in 'n klaskamersituasie heeltemal ingehok voel. Dit lei tot frustrasie en hulle kan nie die take en aktiwiteite van hulle klasmaats doen nie, selfs al is die behoefte teenwoordig. Indien die adolessent dan nie sukses behaal nie, kan dit aanleiding gee tot 'n gevoel van mislukking en hopeloosheid wat oorweldigend kan wees. Akademiese prestasie lei daaronder en selfs met behulp van medikasie is dit 'n voortdurende stryd wanneer enige studiemateriaal bemeester moet word (Mash & Wolfe, 2005).

'n Ander gedragsprobleem wat nadelig is vir akademiese prestasie is gedragsversteurings ("conduct disorder"). Kenmerkend van hierdie versteuring is die adolessent se self-destruktiewe en afbrekende gedrag (Mash & Wolfe, 2005). Dit behels die herhaalde oortreding van reëls en norms (Plug et al., 1997). Baie van hierdie kinders neem deel aan onwettige aktiwiteite, soos vandalisme en selfs dwelmmisbruik. As adolessente, loop hulle die pad van 'n misdadiger en baie voltooi nooit hulle skoolloopbaan nie en beland in die tronk. Daar word beweer dat diegene probleme ervaar met impulsbeheer en aggressie, ook as gevolg van verskeie redes, soos swak sorg as kinders en verhoudings met hulle ouers. Nietemin, diegene het geen belangstelling in skool of akademie nie en is ook nie gemotiveer om in enige opbouende aktiwiteite te presteer nie (Mash & Wolfe, 2005).

'n Laaste gedragsaspek wat geïdentifiseer is, is studiegewoontes wat akademiese prestasie kan benadeel. Volgens Gettinger en Seibert (2002) is studiegewoontes fundamenteel tot akademiese vaardigheid. Effektiewe studiegewoontes word geassosieer met positiewe uitkomst oor veelvuldige akademiese areas. Akademiese vaardigheid word gedefinieer as kennis van en die toepassing van effektiewe studiegewoontes. Studiegewoontes sluit in 'n reeks van gekoördineerde kognitiewe vaardighede wat die effektiwiteit en die doeltreffendheid van leerders se leerproses verbeter. 'n Aspek wat deel uitmaak van effektiewe studiegewoonte is die vermoë om individueel te kan werk asook self-regulasie te kan toepas (byvoorbeeld inisiatief, volhoubaarheid en doelstelling) tydens die inname en toepassing van kennis. Dit verskil dus baie van die klaskamersituasie waar groepwerk meer voorkom (Gettinger & Seibert, 2002). Volgens Hoover en Patton (1995) soos verwys in Gettinger en Seibert (2002) sluit studiegewoontes vaardighede wat geassosieer word met die verkry, inname, organisering, sintese, onthou en gebruik van inligting in. Hierdie

vaardighede dra by tot sukses in beide nie-akademiese areas (byvoorbeeld indiensneming) en akademiese areas.

### **2.3.3 Sosiale faktore**

Volgens Walker (1998) is interpersoonlike faktore belangrik omdat adolessente se sosiale verhoudings 'n baie belangrike invloed het op hulle funksionering. Hoe 'n individu sosiaal funksioneer het dikwels grootendeels 'n invloed op hoe hulle voel oor hulself. Adolessente wie nie aanvaar word deur hulle portuurgroep nie is geneig om minder tevrede te wees met hulself (Myers, 2008).

Volgens Myers (2008) word die adolessent se selfbeeld gevorm op grond van terugvoer van ander. Hierdie terugvoer kan positief of negatief wees en die adolessent se eiewaarde word daarop gebaseer. Indien negatiewe terugvoer ontvang word van vriende, ouers of selfs onderwysers sal die adolessent minder bekwaam voel en dit kan aanleiding gee tot benadeelde motivering en akademiese prestasie. Dit is dus baie belangrik dat adolessente aanvaar word deur hulle vriende en goeie sosiale verhoudings bou.

#### **2.3.3.1 Portuurgroep**

Volgens Wentzel en Asher (1995) is daar 'n verband tussen adolessente se sosiale verhoudings en hulle akademiese lewens. Leerders is geneig om hulle vriende te kategoriseer volgens dié se akademiese prestasie, veral tydens adolessensie, byvoorbeeld adolessente met soortgelyke akademiese punte is geneig om vriende te wees met mekaar. Sosiale bekwaamheid en akademiese prestasie is in interaksie omdat die mate waartoe leerders aanvaar word deur hulle vriende beïnvloed hoe goed hulle akademies presteer, wat weer op sy beurt groeplidmaatskap en -aanvaarding beïnvloed (Brown, 1990).

Adolessente wat nie deur hulle vriende aanvaar word nie is geneig om minder tevrede te wees met hulself (Myers, 2008). Die teenoorgestelde is waar vir adolessente wat meer sosiaal is en pro-sosiale gedrag toon; hulle is meer geneig om 'n hoë vlak van akademiese prestasie te geniet (Sigelman & Rider, 2006; Wentzel & Asher, 1995).

Leerders wat aanvaar word deur hulle portuurgroep en aangenaam is, is meer geneig om leierskapsposisies te beklee en akademies te presteer, terwyl leerders wat verwerp word deur hulle portuurgroep meer akademies sukkel of selfs die skool verlaat (Sigelman & Rider, 2006). Hierdie aspek, van hoe swak portuurgroep verhoudings ook die adolessent se akademie benadeel, maak sin indien daar weereens na die sisteembenadering gekyk word (Taylor et al., 2006). Volgens hierdie benadering is die adolessent deel van verskeie sisteme, byvoorbeeld die skool, gesin, ensovoorts en elke ervaring in die een sisteem beïnvloed die adolessent se ervaring in die ander sisteme (Taylor et al., 2006). Dit is dus belangrik om die erns van portuurgroep-aanvaarding of -verwerping en akademiese prestasie te begryp.

Daar kan verskeie redes wees waarom leerders verwerp word deur hulle portuurgroep. Volgens Myers (2008) kon die adolessente dalk nooit die nodige sosiale vaardighede geleer het by die ouerhuis nie, veral indien die ouers baie verwerpend, angstig, vyandig, depressief, impulsief of kwetsbaar was. Hierdie kinders het dus grootgeword met 'n onsekere verbintenis met hulle ouers en verbreed hierdie ervaring na alle latere sosiale verhoudings. Hierdie onsekere adolessente het dan nie die begeerte om vriende te maak nie, omdat dié hulle ook gaan verwerp; of die adolessente raak baie afhanklik van hul vriende en dié is ongemaklik daarmee en verstoot of verwerp die adolessente.

### 2.3.3.2 Onderwysers

'n Ander sosiale verhouding wat van belang is in die skoolomgewing en akademiese prestasie beïnvloed, is dié met onderwysers. Leerders wat verwerp word deur hulle portuurgroep is ook geneig om negatief waargeneem te word deur hulle onderwysers. Onderwysers is meer geneig is om nie van leerders te hou wat verwerp is deur hulle portuurgroep nie. Volgens Geist en King (2008) asook Auwarter en Aruguete (2008) word hierdie verwerpte leerders deur hulle onderwysers waargeneem as minder geïnteresseerd in hulle skoolwerk, minder onafhanklik, meer impulsief met studiegedrag en meer geneig om probleemgedrag te openbaar. Dus, hoe meer gewild leerders is, hoe meer geneig is hulle om leierskapsposisies te beklee en akademies te presteer en deur hulle onderwysers positief geëvalueer te word; terwyl verwerpte

adolescente minder geneig is om as leiers waargeneem te word deur hulle onderwysers en portuurgroep of om akademies te presteer (Sigelman & Rider, 2006).

Behalwe vir verwerpte en gewilde adolessente, kom daar 'n derde groep adolessente voor, naamlik verwaarloosde adolessente. Volgens Myers (2008) is hierdie adolessente nie gewild nie en is gewoonlik nie lede van 'n vriendekring nie, maar in teenstelling met die verwerpte adolessente het die portuurgroep 'n neutrale houding teenoor hulle. Hierdie adolessente presteer ook net so goed soos die gewilde adolessente in terme van akademie. Hulle is egter minder geneig om leierskapsposisies te beklee. Die moontlike redes vir hulle goeie akademiese prestasie is dat hulle minder sosiale en buitemuurse aktiwiteite het as gewilde leerders, wat lei tot meer tyd vir alleenwerk soos studies. Verder is aanvaarding deur onderwysers en die skool meer belangrik vir hierdie leerders as aanvaarding deur hulle portuurgroep. Dus presteer hulle goed in ruil vir die aanvaarding wat hulle kry van die onderwysinstansie.

Dit wil dus blyk dat die sosiale status (vriendekring) en sosiale verhoudings van leerders hulle akademiese prestasie beïnvloed, terwyl hulle prestasie ook hulle sosiale status bepaal (Walker, 1998).

Walker (2008) het verder gevind dat leerders die beste akademiese prestasie het in 'n klaskamer waar die onderwyser 'n gesaghebbende onderrigstyl het (konstante klaskamerbeheer het, leerder-otonomiteit ondersteun en persoonlike belange het in leerders). In 'n outoritêre konteks (konstante klaskamerbeheer, maar beperkte ondersteuning van outonomiteit en beperkte persoonlike belangstelling in leerders) het leerders min belangstelling en beperkte oortuigings oor hulle eie vermoëns. Onderwysers met 'n permissiewe styl (nie-konstante beheer, outonomiteits ondersteuning en belangstelling in leerders) het swak akademiese prestasie van leerders tot gevolg. Dit is belangrik dat onderwysers besef watter invloed hulle onderrigstyl werklik het op leerders se akademiese prestasie.

### 2.3.3.3 Gesin

‘n Verdere aspek van die adolessent se sosiale omgewing is huislike omstandighede. Naas die portuurgroep is die gesin ook een van die mees invloedryke bronne van terugvoer wat die adolessent ontvang (Louw & Louw, 2007). Die gesin se funksie is baie belangrik; dit is die primêre bron van ondersteuning tydens die kinderjare en adolessensie (Louw & Louw, 2007; Sigelman & Rider, 2006). Die gesin dra ook die waardes van die kultuur en die samelewing oor na die adolessent as kind (Taylor et al., 2006). Hierdie proses word sosialisering genoem en dus is die gesin ‘n baie kritiese sosialiseringsmeganisme. Die gesin beïnvloed die adolessent se ervaring van onderrig positief of negatief deur sekere houdings ten toon te stel wat deur die adolessent waargeneem en geïnternaliseer word. Indien die gesin dus positief is teenoor onderrig en skool, sal die adolessent ook so voel. Adolessente ag hulle ouers as belangrike hulpbronne rakende lewens- en loopbaankeuses. Die portuurgroep is belangrik, maar die ouers bly die entiteit met die meeste invloed in ‘n adolessent se lewe (Louw & Louw, 2007).

Volgens Taylor et al. (2006) kan ‘n kultuur se waardes, byvoorbeeld waar egskeiding en ouerlike konflik deesdae die norm is, ook die adolessent se emosionele welstand en gevolglik sy akademiese prestasie beïnvloed. Ongunstige huislike omstandighede plaas stres op die adolessent. Hierdie ouerlike konflik word dikwels nie deur die adolessent begryp nie. Dit kan aanleiding gee tot selfblaaam. Hierdie selfblaaam beïnvloed weer op sy beurt die self-esteem en ‘n gevoel van buite beheer wees van omstandighede is die gevolg. Hierdie gevoel spoel oor na ander lewensdomeine en gedragsprobleme kan voorkom, minder risiko’s word geneem en ‘n lae selfbeeld vorm, wat negatiewe implikasies het vir onderrig (Taylor et al., 2006).

Die stres van ongunstige huislike omstandighede tesame met die feit dat adolessente as meer volwasse gesien word, meer verantwoordelikhede opgelê word, toekomsplanne moet maak en loopbane moet kies, tesame met die gesin se (soms onrealistiese) meegaande verwagtinge, kan vir die adolessent oorweldigend raak. Die adolessent voel dan gespanne en hulpeloos indien daar aan hierdie onrealistiese standaarde probeer voldoen word en dit kan lei tot laer akademiese prestasie (Sigelman & Rider, 2006).

Daar is ook gevind dat 'n huislike situasie waar die vader afwesig is, die moeder angstig of depressief is, ouers rigied is, die kind uit 'n minderheidsgroep kom en min positiewe emosies ervaar, asook min stimulasie ontvang, nadelig is vir akademiese prestasie en algemene intellektuele vermoë (Louw & Louw, 2007; Sigelman & Rider, 2006).

Volgens Seedat, Duncan en Lazarus (2001) ervaar adolessente in die Suid-Afrikaanse konteks selfs meer stres, as gevolg van die ongunstige omstandighede soos armoede en siektes wat talle landelike adolessente tref. Veral in die geval waar adolessente die huishouding moet hanteer, as gevolg van die afsterwe van die ouers aan MIV/Vigs. Hierdie adolessent moet geld verdien om vir die oorblywende gesinslede te sorg en verlaat dikwels skool om sodoende 'n werk te kry, meestal handarbeid wat swak betaal en geen geletterdheid vereis nie.

Daar is geen twyfel dat ouerlike ondersteuning noodsaaklik is vir akademiese prestasie nie. Volgens Louw en Louw (2007) is vroeë adolessensie 'n tydperk van verandering waar die individu begin om 'n sin van onafhanklikheid en identiteit te ontwikkel, maar adolessente bly steeds afhanklik van hulle gesin vir leiding en ondersteuning. Hoe nader die gesin aan mekaar is en hoe meer ondersteunend die gesinsverhoudings is, hoe beter kan adolessente die eise van die omgewing hanteer.

#### 2.3.3.4 Kultuur

Kultuur, as 'n sosiale invloed op akademiese prestasie, behels die proses waarby die ouer lede van die kultuur sekere waardes en houdings oordra aan die jonger lede van die kultuur; insluitende waardes rakende akademiese prestasie. Die gesin dra ook hierdie waardes oor, soos reeds genoem. Volgens Taylor et al. (2006) word hierdie waardes ook versterk deur die lede van die kultuur. Die adolessent word geleer wat belangrik is in die spesifieke samelewing, asook wat sukses is en waarvoor om te werk.

Hierdie waardes en siening van sukses verskil tussen verskillende kulture regoor die wêreld. Byvoorbeeld, indien die samelewing baie mededingend en prestasie-geïntereerd is soos baie oosterse kulture, sal akademiese prestasie beklemtoon word

tesame met voorbereiding vir toekomstige onderrig. In westerse kulture, byvoorbeeld die VSA, waar individualisme en 'n gebalanseerde lewe beklemtoon word, kan minder klem op akademie gelê word. Volgens Taylor et al. (2006) sal die klem in hierdie kulture eerder wees op 'n gebalanseerde lewe; 'n vervulde lewe waar die persoon sy unieke kwaliteite kan uitleef en dit moet doen wat hom gelukkig maak, eerder as om te fokus op die tradisionele siening van sukses in terme van 'n loopbaan met 'n hoë salaris. Kultuur beïnvloed dus die norms van sy lede en ook die adolessente se siening van hoe belangrik akademiese prestasie is in hul spesifieke kultuur.

Dit wil blyk asof die adolessent baie uitdagings in die gesig staar, veral indien hy/sy akademies wil presteer. Hulle moet oor baie vaardighede beskik en die omgewing moet hierdie vaardighede versterk en die adolessent ondersteun. Die verskille in terme van akademiese prestasie tussen die geslagte gaan gevolglik bespreek word en dit sal blyk om as 'n verdere invloed op akademiese prestasie na vore te kom.

## **2.4 GESLAG EN AKADEMIESE PRESTASIE**

Een van die fokuspunte van die huidige navorsingstudie behels verskille tussen geslagte. Meer spesifiek is die fokus op verskille tussen seuns en meisies in gemengde- en enkelgeslagskole. Die bespreking van geslagsverskille in terme van akademiese prestasie is dus noodsaaklik omdat daar begryp moet word wat vorige navorsing daaroor gevind het, sodat die huidige studie se bevindinge daarteenoor vergelyk kan word. Die navorsing poog dan ook om die verskille wat gevind word toe te skryf aan die verskillende skoolomgewings in terme van geslagsamestelling, daarom moet hierdie verskille in skoolomgewings in terme van geslag ook bespreek word (afdeling 2.5.2). Talle navorsing is reeds gedoen oor bogenoemde geslagsverskille, maar navorsers huiwer om duidelike gevolgtrekkings te maak.

Geslagsverskille gaan bespreek word deur eerstens te verwys na die rol van kultuur en sosialisering in die vestiging van geslagstereotipes en laasgenoemde as 'n moontlike verklaring van die voorkoms van geslagsverskille. Daarna sal meer spesifieke verskille tussen die geslagte bespreek word in terme van akademiese prestasie in sekere skoolvakke. Daar moet egter gewaak word om nie gevolgtrekkings te maak



oor hierdie verskille nie en om dit nie te veralgemeen na alle seuns en meisies nie. Elke persoon is uniek en voldoen nie aan alle “geslagstereotipiese” eienskappe nie.

#### **2.4.1 Invloed van kultuur en stereotipering**

Vanaf kinderjare word die manlike en vroulike geslagte verskillend grootgemaak en gesosialiseer. Hierdeur word hulle geleer om stereotipiese geslagsrolle te vervul van daardie spesifieke kultuur, byvoorbeeld in westerse samelewings waar daar vir jare die siening bestaan het dat mans die broodwinner is en vrouens die versorgers moet wees. Volgens Taylor et al. (2006) word baba's vanaf geboorte verskillend behandel deur volwassenes, byvoorbeeld 'n seun word in blou komberse toegedraai en 'n meisie in pienk. Soos die kinders groter word, word daar al hoe meer van hulle sekere gedrag verwag, soos dat seuns atleties en rof moet wees en meisies moet fyn en saggemaak wees. Soos die kinders ouer word, bestaan daar die stereotipe dat meisies beroepe moet kies wat by hierdie saggemaaktheid pas, byvoorbeeld verpleegkunde of onderwys en seuns moet beroepe kies wat hulle manlikheid weerspieël soos prokureurs, sportmanne, besigheidsmanne, ensovoorts (Taylor et al., 2006).

Volgens Leaper en Van (2008) versterk die skole hierdie rolle wat in die samelewing bestaan deur sekere vakke aan sekere geslagte te bied; en die samelewing versterk hierdie skole in terme van die samestelling van die arbeidsmark (dus die arbeidsmark bied sekere poste vir mans en sekere vir vroue, dus moet die skole hieraan aandag gee deur die geslagte verskillend op te lei). Volgens Walker (1998) het mans vir jare beter posisies en salarisse gehad as vroue in die arbeidsmark en in terme van onderrig kon vroue net nie die mas opkom by mans nie, byvoorbeeld met prestasie in Wiskunde (Walker, 1998). Die situasie in die arbeidsmark het egter al verander deurdat meer vrouens die besigheidswêreld intree, maar volgens Vollgraaff (2008) is die situasie steeds nie ideaal nie, omdat daar steeds baie gevalle van diskriminasie is in terme van geslag byvoorbeeld vrouens wat laer salarisse ontvang as hulle manlike eweknieë.

Volgens Geist en King (2008) was die neiging in die twintigste eeu dat vroue nie verteenwoordig was in vakke soos wetenskap en finansies nie, maar eerder vakke geneem het wat fokus op administrasie, handel, ensovoorts. Volgens Leaper en Van

(2008) beïnvloed hierdie prestasie in sekere vakke leerders se toekomstige loopbaanopsies en doelwitte omdat leerders 'n loopbaan sal kies gebaseer op dit waarin hulle glo hulle goed is en goed in presteer. Dus help skole om die geslagstereotipes van die samelewing en kultuur te versterk (Leaper & Van, 2008).

Die onlangse situasie toon egter 'n verbetering. Navorsing in die VSA het getoon dat al hoe meer vroue by universiteite inskryf, meer grade ontvang as mans, voorgraads en nagraads, en hulle ontvang hierdie grade in tradisioneel manlike velde soos die regte, mediese velde en geregtelike politiek (Adebayo, 2008). Hierdie tipe navorsing is nog nie in Suid-Afrika onderweg nie, maar die situasie sal baie ooreenstem, omdat vroue vandag meer regte geniet, onafhanklik wil wees en self 'n suksesvolle loopbaan wil hê en nie van mans afhanklik wil wees nie. Volgens Oyebade, Oladipo en Adetoro (n.d.) het die vroulike inskrywings by universiteite geleidelik toegeneem onder andere omdat tersiêre onderrig ook ander geleenthede bring soos gesondheid, indiensneming, politiese bewustheid, ensovoorts. In terme van geslagverspreiding is Suid-Afrika ietwat anders as ander lande – by universiteite was vroue reeds in die meerderheid teen 1995. Hierdie situasie toon dat die samelewing deesdae meer geslagsgelyk is en minder stereotipering toepas, hoewel steeds 'n lang pad voorlê.

#### **2.4.2 Geslag en verskille in vakprestasie**

Volgens Geist en King (2008) is daar verskille in terme van prestasie in Wiskunde tussen seuns en meisies, maar nie as gevolg van biologiese of neurologiese verskille nie, soos vir jare geglo was nie. Seuns en meisies verstaan en interpreteer Wiskunde bloot anders, elkeen is uniek en daar is geen regte of verkeerde manier nie. Seuns word van kleins af verwag om goed te wees in Wiskunde, terwyl ouers nie dieselfde van hul dogters verwag nie.

Faktore wat wel, volgens die outeure, 'n invloed het, is kursus materiaal, metode van aanbieding (byvoorbeeld mans vind meer baat by die tradisionele klaskamersituasie van luister, antwoorde soek, alleen werk, ensovoorts) en toetsprosedure wat mans bevoordeel, soos papier en potlood toetse, asook onderwysers wat mans meer positief behandel in sekere vakke (Skeinat / Wiskunde), en vroue meer positief behandel in meer vroulike vakke. Dus bevoordeel die tradisionele kurrikulum en manier van

aanbieding seuns meer en die kurrikulum moet aangepas word volgens die leerders en hulle geslag (Geist & King, 2008).

Geist en King (2008) stel sekere onderrigstrategieë voor wat onderwysers kan implimenter om beide geslagte te bevoordeel en akademiese prestasie te verbeter. Eerstens moet die leerders nie geëtiketteer word nie (byvoorbeeld “meisies is nie goed met Wiskunde nie”), want hierdie etikette en houdings word geïnternaliseer en die leerders glo wat hulle onderwysers en ouers glo. Verder moet die leerder se leerstyl verstaan word, byvoorbeeld visuele leerstyl (leer deur ‘n probleem te sien op die bord), ouditiwe leerstyl (verduidelik en praat deur probleme), lees/skryf leerstyl (lees die probleem uit die boek) of kinetiese leerstyl (leer deur te doen en gebruik voorwerpe om probleem op te los).

Derdens moet die leerders se ontwikkelingsverskille verstaan word. Met geboorte tot en met laat adolessensie is seuns stadiger as meisies in terme van ontwikkeling. Hierdie verskille beïnvloed hulle vroeë skoolervaring en gevolglik hulle hele skoolloopbaan. Seuns se fyn-motoriese en taalvaardighede ontwikkel stadiger as dié van meisies en hulle mag dalk sukkel met skriftelike take. Met die begin van skool kan meisies dit dus makliker vind om somme neer te skryf en eenvoudige wiskundige berekeninge te doen. Daar is ook verskille in die vermoë om te konsentreer – as gevolg van die verskillende spoed van miliënvorming van die serebrale korteks, is dit moeiliker vir seuns om stil te sit vir lang periodes. Meisies kan hulle verveeldheid beter hanteer en gee meer aandag in die klaskamer. Meisies is ook meer gewillig om te leer en beskou dit as ‘n uitkoms van hulle akademiese werk (Geist & King, 2008). Hulle vaar beter met ervaringe wat proses-gebaseerd is en onafhanklike denke aanmoedig (National Coalition of Girls’ Schools, 2008). Volgens Geist en King (2008) raak seuns vinniger verveeld en vereis meer stimulasie om hulle gefokus te hou op ‘n taak. Herhalende aktiwiteite is moeiliker vir seuns om positief te hanteer. Omdat seuns hierdie herhaling as verveeld ervaar kan dit aanleiding gee tot ontwrigtende aktiwiteite om sodoende besig te bly. Aktiwiteite en skedules moet ontwerp word wat leerders toelaat om hulle verveeldheid te beheer in ‘n geskikte manier. Seuns (en meisies) kan besig bly, op ‘n positiewe manier, deur probleemoplossing en aktiewe onderrigstrategieë te inkorporeer in die klaskamer (Geist & King, 2008).

Verder noem Geist en King (2008) dat seuns aangedryf word deur mededinging, byvoorbeeld waar die regte antwoord beklemtoon word, om alleen te werk, die onderwyser te beïndruk, ensovoorts. Meisies gebruik samewerking eerder as mededinging en is minder behep om “eerste” of die “beste” te wees en gee meer om dat aan die behoeftes van hulle vriende voldoen word, asook hulle eie en die sukses van die groep as geheel. Hulle is ook meer geneig om ander leerders te help wat sukkel.

Seuns sukkel soms om hulle gedagtes te verbaliseer en sal eerder aksies gebruik as woorde. Hulle hou van individuele werk, en selfs met groepwerk wil hulle individuele erkenning kry vir hulle bydrae. Dit is makliker vir meisies om hulle gedagtes te verbaliseer en oor probleme te praat, want meisies gebruik taal om verhoudings te bou en seuns gebruik taal om data oor te dra (Geist & King, 2008).

Volgens Geist en King (2008), in terme van verbale en nie-verbale vermoëns, is seuns beter met visueel-ruimtelike take, soos rotasie, ruimtelike persepsie en visualisering, asook kwantitatiewe probleemoplossing en take waar ‘n visuele beeld in die werkende geheue gestoor moet word. Volgens Geist en King (2008) is meisies beter met verbale verwerking wat hulle in staat stel om semantiese en fonologiese inligting vanaf hulle langtermyngeheue te herroep. Gevolglik vaar die meisies beter met take wat vinnige herroeping van inligting vereis soos die aanleer van Wiskunde vaardighede onder andere die vermenigvuldigingstafels. As gevolg van die verskil in lang- en korttermyn geheue is meisies geneig om ‘n stoorkamer van kennis te wees, terwyl seuns eerder die kennis sal toepas (Geist & King, 2008).

Laastens, in terme van geslagsverskille wat verskille in akademiese prestasie kan verduidelik, is seuns ouditief-onoplettend, wat beteken dat dit moeilik is vir hulle om aandag te gee en instruksies te volg. Volgens Newberger (2000) is seuns se gehoor swakker as dié van meisies en verwerk hulle klanke stadiger. Dus gaan minder inligting na die brein om geanaliseer te word. Seuns kan dan soms slegs die eerste sin hoor, selfs al het die onderwyser twee of drie sinne gepraat (Newberger, 2000). Dit is beslis nadelig indien die onderwyser se instruksies nie gevolg word nie. Onderwysers moet egter waak daarteen om te dink seuns is bloot ongehoorsaam. Die instruksies

kan dalk opgebreek word in korter sinne en meer herhaal word vir seuns om seker te maak dit word gehoor en seuns word dan nie akademies benadeel nie.

Meisies is ook geneig om te praat terwyl hulle werk en seuns werk sonder om te praat of enige interaksie. Dus, volgens Gurian (2003), is meisies meer geneig om te luister en instruksies beter te volg. Meisies wil graag hê dat aspekte aan hulle verduidelik word in alledaagse taal, terwyl seuns brabbeltaal (“jargon”) en gekodeerde taal meer interessant vind (Gurian, 2003).

Weereens moet daar gewaak word dat bogenoemde verskille nie gebruik word om te stereotipeer nie. Alle seuns en meisies sal nie al hierdie eienskappe toon nie en daar is altyd uitsonderings. Ander aspekte soos prenatale breinvorming en blootstelling aan sekere hormone kan aan kinders vermoëns gee wat ander nie het nie, tesame met stimulasie vanaf die omgewing kan die kind grootword en vaardigheid toon in nie-tradisionele areas (Myers, 2008; National Coalition of Girls’ Schools, 2008; Seligman & Rider, 2006).

## **2.5 DIE SKOOLOMGEWING**

Bogenoemde geslagsverskille en faktore soos verskillende instruksie-metodes vir seuns en meisies, wat prestasie in sekere vakke beïnvloed is deel van die skoolomgewing. Daarom is dit moontlik dat seuns en meisies in gemengde- en enkelgeslagskole verskillend kan presteer in sekere vakke, omdat die skoolomgewings so verskil. Verskillende geslag skole beklemtoon verskillende waardes, byvoorbeeld volgens die National Coalition of Girls’ Schools (2008) sal ‘n meisieskool aan die meisies meer vryheid gee om hulself te wees en enige beroep te kies wat moontlik is, terwyl in ‘n gemengdegeslag skool daar steeds geslagstereotipes kan bestaan wat die meisies beperk en minder vrymoedigheid aan hulle gee. Enkelgeslagskole is meer gefokus op die spesifieke geslag se behoeftes en leermetodes en die skool is beter daartoe in staat om vinnige veranderinge te implimenteer (National Coalition of Girls’ Schools, 2008) soos dié onderrigstrategieë van Geist en King (2008) wat voorgestel word in afdeling 2.4.2. Die enkelgeslagskool se onderwysers sal ook beter daartoe in staat wees om hulle onderrig te fokus op die spesifieke geslag se eienskappe en

sterkpunte, wat tot voordeel van die leerder is (National Coalition of Girls' Schools, 2008). Die skoolomgewing sal gevolglik meer aandag geniet.

Volgens Walker (1998) verwys die skoolomgewing na verskeie elemente wat die adolessent se formele leeromgewing uitmaak. Dit is belangrik om hierdie aspek te ondersoek, aangesien dit die kern van die adolessent se akademiese ervaring is. Die adolessent se ervaring by die skool bepaal sy houding teenoor skool, sy houding bepaal sy motivering en dus gevolglik goeie of swak prestasie (Walker, 1998). Die skoolomgewing sal bespreek word deur te verwys na die kurrikulum van Suid-Afrikaanse skole aangesien die kurrikulum meer behels as slegs die vakinhoud, maar baie aspekte van die skoolomgewing insluit wat die leerder beïnvloed. Laastens sal die samestelling van die skole in terme van geslag en die moontlike invloed daarvan op akademiese prestasie bespreek word.

### **2.5.1 Kurrikulum**

Voor 1994 was die onderrigstelsel in Suid-Afrika baie onregverdig deurdat dit beperk was in terme van die vakinhoud wat geleer was en toegang tot onderrig was nie vir almal beskikbaar nie. Die behoefte het ontstaan om skoolomgewings te skep wat struikelblokke tot leer en ontwikkeling aanspreek, die kurrikulum moes aangespreek en hersien word sodat dit meer buigbaar is en aandag gee aan persoonlike ontwikkeling en opleiding en ondersteuning gee aan onderwysers en bestuur. Tesame met die onderwysdepartement moet gemeenskappe ondersteuningstrukture hê om die hele proses te vergemaklik (Department of Education, 2005).

Die beginsels van hierdie hersiene nasionale kurrikulum bou op die visie en waardes van die grondwet en kurrikulum van 2005. Daar is drie beginsels ter sprake. Eerstens is sosiale geregtigheid, gesonde omgewings, menseregte en insluiting: Die kurrikulum speel 'n belangrike rol in bewusmaking van die verband tussen mense en sosiale geregtigheid, gesonde omgewings, menseregte en insluiting. Die hersiene nasionale kurrikulum probeer verseker dat alle leerareas die beginsels van sosiale geregtigheid, respek vir die omgewing en menseregte weerspieël. Die kurrikulum poog om sensitief te wees rakende kwessies soos armoede, ongelykheid, ras, geslag,

ouderdom en HIV/Vigs. Dit behels 'n insluitende benadering deur middel van gespesifiseerde minimum vereistes vir alle leerders (Department of Education, 2005).

Die tweede beginsel van die hersiene kurrikulum is uitkomsgebaseerde onderrig (OGO), derdens 'n hoë vlak van vaardigheid en kennis vir almal insluitende duidelikheid en toeganklikheid, vordering en integrasie (Department of Education, 2005).

Die kenmerkende eienskap van Suid-Afrikaanse skole se kurrikulum is dat die leerders gesien word as aktiewe deelnemers in hulle eie opvoeding en nie net passiewe ontvangers van akademiese materiaal nie. Hierdie uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) is 'n nuut geïmplimenterde stelsel en daar is nog nie baie navorsing hieroor gedoen nie, gevolglik is die relatiewe voordele en sukses daarvan teenoor die ou stelsel nog nie vasgestel nie. UGO beskou die leerproses as 'n interaktiewe proses tussen onderwysers en leerders. Dit beskou die leerproses ewe belangrik as die inhoud. Die klem word geplaas op die bereiking van sekere uitkomstes aan die einde van die leerproses (Department of Education, 2005). Die fokus rus op wat leerders behoort te weet en wat hulle moet kan doen (in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes). Die doel is om aktiewe, lewenslange leerders te vorm wat 'n behoefte het aan kennis en 'n liefde vir leer (South Africa Online).

Die uitkomstes beskryf die tipe burger wat die onderrig en opleiding sisteem poog om te skep. Uitkomstes word beskryf in terme van kritiese uitkomstes (onder andere om probleme te identifiseer en op te los, kreatiewe denke te bevorder en effektief saam met ander te werk as deel van 'n groep) en ontwikkelings uitkomstes (onder andere om kultureel sensitief te wees in 'n sosiale konteks, entrepreneuriese geleenthede te skep, ensovoorts) (Department of Education, 2005).

Volgens die Departement van Onderwys is daar agt leerareas naamlik Tale, Wiskunde, Natuur Wetenskappe, Sosiale Wetenskappe, Kuns en Kultuur, Lewens Oriëntering, Ekonomiese en Bestuurs Wetenskappe en Tegnologie. 'n Leerarea is 'n veld van kennis, vaardighede en waardes wat uniek is en verband hou met ander areas van kennis (Department of Education, 2005).

Onder elke leerarea kom daar dan spesifieke vakke voor. Die skole wat vir die huidige studie gebruik is, bied aan die leerders vier verpligte vakke, naamlik Afrikaans Eerste of Tweede taal; Engels Eerste of Tweede taal; Wiskunde of Wiskunde Gelettertheid en Lewensoriëntering. Verder kan ander vakke gekies word vanuit verskeie opsies, onder andere Rekeningkunde, Besigheidstudies, Ingenieursgrafika en -ontwerp, Aardrykskunde, Duits, Geskiedenis, Inligtingstechnologie, Lewenswetenskap, Musiek, Fisiese Wetenskap, Visuele Kunste, Gasvryheidstudies, Verbruikerstudies, Dramatiese Kunste of Ekonomie (Department of Education).

Volgens Whitelaw, Milosevic en Daniels (2000) moet leerders en onderwysers duidelike en ooreenstemmende idees hê oor die kriteria vir assessering om sodoende leerders toe te laat om akademiese goed te presteer. Dit is nuttig vir onderwysers en leerders om hulle sienings van “goeie werk” te vergelyk, hoe dit verband hou met eksaminering of merk kriteria en of hulle saamstem dat die merk kriteria konstant toegepas word. Leerders se persepsies van hulle eie gedrag, die gereeldheid en aard van straf wat hulle ontvang en hoe dit verband hou met hulle begrip van “goeie” en “slegte” gedrag is belangrik. Die verhouding tussen moeite (harde werk, gedrag, kry goeie punte en produseer kwaliteit werk) en leerders se persepsies en houdings is belangrik omdat dit hulle motivering en gevolglike akademiese prestasie beïnvloed.

Verder versterk die skool die samelewing se waardes rakende kompetisie en prestasie. Byvoorbeeld ‘n samelewing wat individualisme voorskryf sal meer vryheid van interpretasie en kreatiwiteit aan die leerders gee. Ander samelewings kan meer eng in hulle sienswyse wees en daar word slegs van die leerders verwag om die leermateriaal te kopieer. Hierdie skole se filosofie is een van outoriteit en mededinging en daar is gevind dat so ‘n sisteem negatief is vir die leerproses. ‘n Demokratiese filosofie wat leerders as individue beklemtoon en minder fokus op mededinging en reputasie lei tot meer positiewe leerervaringe vir leerders. Die positiewe ervaringe het ‘n positiewe effek op leerders se motivering en dit is minder stresvol vir leerders (Crystal, Chen, Fulingni, Stevenson, Hsu, Ko, Kiramura & Kimura, 1994). Dus is ‘n skoolomgewing wat minder mededingend is en die leerders as individue beklemtoon voordelig vir die leerervaring en gevolglike akademiese prestasie.

### **2.5.2 Tipe skool / Geslagsamestelling van skole en akademiese prestasie**



Suid-Afrika het 'n ryk geskiedenis van enkelgeslagskole met jarelange gevestigde tradisies. Hierdie skole is ook bekend vir hulle talle toekennings en prestasies op die sportveld, asook op akademiese gebied. Watter tipe skool die beste is vir adolessente is 'n uitdaging; daar is talle aspekte om te oorweeg: die sosiale voordele, die akademiese waardes en die algemene welstand van die leerder. Daar is talle onderwerpe wat aangeraak word in terme van geslagsamestelling van skole, naamlik die sosiale voordele, die geestelike voordele, ensovoorts. Dit is egter die akademiese voordele en verskille wat van belang is in die huidige studie en sal hieronder bespreek word.

Navorsers huiwer om 'n duidelike gevolgtrekking te maak oor watter tipe skool die meeste voordeel inhou vir leerders in terme van akademiese prestasie. Sommiges beweer dit is voordelig om in 'n enkelgeslagskool te wees, terwyl ander glo dat gemengdegeslagskole beter is. Daar is ander wat egter steeds van mening is dat daar geen verskil is nie. Volgens Van Houtte (2004) is die bevindinge rakende studies wat prestasie in gemende- en enkelgeslagskole vergelyk nie konstant nie. Elk van hierdie standpunte sal hiervolgens aangeraak word en die voordele wat gevind is in vorige studies sal eerstens bespreek word.

Die onlangse neiging na enkelgeslag saamgestelde klaskamers in gemengdegeslagskole, veral in die VSA, is 'n weerspieëling van die samelewing se persepsie dat hierdie opset voordele inhou vir beide geslagte (Thompson & Ungerleider, 2004).

Een aspek wat baie verskil tussen gemengde- en enkelgeslagskole is die leerder-onderwyser verhouding. Volgens Van Houtte (2004) is daar sedert die 1970's herhaaldelik getoon dat onderwysers in gemengdegeslagskole die seuns en meisies verskillend hanteer. Onderwysers het meer interaksie met seuns, gee aan hulle meer geleentheid vir besprekings, betrek hulle meer gereeld in eksperimente, ensovoorts. In terme van houdings beoordeel meisies in gemengdegeslagskole ook die onderwyser-leerder verhouding meer negatief as meisies in meisieskole, moontlik as gevolg van bogenoemde redes. Hierdie is 'n duidelike nadeel en groot hindernis tot leerders se gevoel van aanvaarding en behoort, wat hulle prestasie kan benadeel.

Dit is nie slegs die leerders wat verskillende ervarings het in verskillende geslag skole nie, maar ook die onderwysers. Navorsing is gedoen deur Auwarter en Aruguete (2008) oor onderwysers se houdings teenoor seuns en meisies in die klaskamer. Geslag tesame met sosio-ekonomiese status (SES) is gebruik om die onderwysers se houdings teenoor leerders te bepaal. Volgens Auwarter en Aruguete (2008) toon onderwysers meer gunstige houdings teenoor seuns, van hoë SES, en teenoor meisies van lae SES. Hierdie navorsing het getoon dat meervoudige leerder-eienskappe saamwerk om die onderwyser se verwagtinge te beïnvloed (Auwarter & Aruguete, 2008). Die afleiding kan gemaak word dat onderwysers in 'n enkelgeslagskool meer gunstige houdings sal toon teenoor die leerders, omdat daar slegs een geslag is wat deur die onderwyser beoordeel kan word. Hierdie gunstige houding en beoordeling kan aanleiding gee tot 'n klaskamer klimaat van aanvaarding en is 'n moontlike groot voordeel vir die leerders en hulle akademiese prestasie.

Volgens Spielhofer et al. (2004) kies meisies in meisieskole meer nie-tradisionele skoolvakke, met ander woorde vakke wat tradisioneel deur seuns oorheers word soos Besigheidstudies, Wiskunde en Skeinat. Die meisies neem meer deel aan klaskamerbesprekings in die afwesigheid van seuns, omdat hulle nie bang is vir veroordeling deur seuns nie. Dieselfde tendens bestaan in seunskole waar seuns meer vrymoedigheid het om vakke soos Drama en Kuns te neem. Die ooglopende voordeel hiervan is dat die leerder 'n wye reeks onderwerpe verken, meer vrymoedigheid het, meer selfvertroue bou en akademies uitblink. Al hierdie voordele hou ook langtermyn voordele in veral vir verdere studies en loopbaansukses.

Robinson en Smithers (1999) het leerders se houdings teenoor enkelgeslag- en gemengdegeslagskole ondersoek. Hulle het bevind dat meisies in enkelgeslagskole rapporteer dat hulle meer akademies uitgedaag is in die afwesigheid van seuns. Sonder seuns is minder afleidings teenwoordig en die klaskamersituasie is minder dominerend.

Die seuns se houdings was minder introspektief en die enigste ooreenstemming was dat die seuns ook voel dat daar minder afleidings bestaan in die afwesigheid van meisies (Robinson & Smithers, 1999). Die kwessie van minder afleidings beteken dat

die adolessent met erns kan fokus op klaswerk wat 'n groot deel uitmaak van die akademiese puntesamestelling.

Volgens Chmelynski (1998) vra seuns in enkelgeslag saamgestelde klaskamers meer vrae en is nie bang dat hulle sal dwaas lyk voor meisies nie. Seuns raak meer samewerkend en meisies raak meer onafhanklik in 'n enkelgeslag opset, in teenstelling met wat vroeër genoem is waar seuns meer onafhanklik werk en meisies meer in groepe werk in tradisionele klaskameropsette. Dit wil dus blyk dat enkelgeslagklaskamers stereotipiese sieninge van geslagte teenstaan (waar meisies individueel kan werk en seuns ook in groepe goed kan vaar).

Navorsing deur Daly en Defty (2004) het bevind dat meisies in meisieskole ietwat beter presteer in Wiskunde as meisies in gemengde skole en hulle het 'n meer positiewe houding teenoor die vak, moontlik omdat hulle nie ondergeskik voel teenoor seuns nie, omdat geen seuns teenwoordig is nie. Dit is interessant dat seuns in seunskole swakker presteer as in gemengdegeslagskole en daar was geen verskil in hulle houding teenoor Wiskunde nie. Weereens moet daar gelet word dat ander faktore ook 'n rol speel in akademiese prestasie, soos ouerlike ondersteuning.

Van Houtte (2004) het ook gevind dat seuns in gemengde skole beter presteer as seuns in seunskole. Die teenoorgestelde is gevind met meisies – hulle presteer beter in meisieskole. Die rede waarom seuns in seunskole swakker presteer as seuns in gemengdegeslagskole is as gevolg van die verskil in studiekulture tussen die skole (Van Houtte, 2004). Seuns is minder gemotiveer as meisies en hulle het 'n minder positiewe houding teenoor skool as meisies. Meisies spandeer meer tyd om huiswerk te doen, toon minder ontwrigtende gedrag in die klaskamer en seuns is meer rustig, werk minder hard en hul aandag word vinniger afgelei as dié van meisies. Dus, volgens Van Houtte (2004), is seuns se kultuur minder studie-georiënteerd as dié van meisies en hierdie studiekulture beïnvloed albei geslagte se akademiese prestasie.

Die gevolgtrekking word gemaak deur Van Houtte (2004) dat hoe meer meisies teenwoordig is in die skool, hoe meer sal hulle studiekultuur domineer en die algemene studiekultuur van die skool word en die seuns sal dus beter presteer. Gevolglik presteer seuns in gemengdegeslagskole beter as dié in seunskole omdat die

algemene leerder kultuur meer studie-georiënteerd is. Meisies in meisieskole presteer egter steeds beter as meisies in gemengdegeslagskole. Meisies stel meer belang in interpersoonlike verhoudings en dit beïnvloed hulle akademiese prestasie, moontlik omdat meisies in gemengdegeslagskole se goeie prestasie as 'n bedreiging gesien kan word deur seuns en dan kan hierdie seuns die meisies verwerp en gevolglik kan die meisies doelbewus onderpresteer. Meisies voel meer geïntegreer in 'n meisieskool as in 'n gemengdegeslagskool. In 'n gemengdegeslagskool kan geslagstereotipering voorkom wat meisies en hulle gevoel van behoort inhibeer. Hierdie gevoel van behoort speel 'n belangrike rol in akademiese motivering en prestasie, omdat diegene wat voel hulle behoort groter emosionele betrokkenheid toon in die skool. Van Houtte (2004) stel voor dat die ideale situasie vir elke geslag is om in 'n gemengdegeslagskool te wees, waar die meerderheid leerders meisies is.

Dit blyk dus egter konstant dat die voordeel groter is vir meisies in meisieskole. Enkele nadele wat in vorige navorsing gevind was asook navorsing wat geen verskille gevind het, word vervolgens bespreek.

Sommige negatiewe aspekte van enkelgeslagskole soos vasgestel deur die onderhoude van Robinson en Smithers (1999) is dat meisies voel dat dit meer mededingend is in meisieskole en die mededingendheid kan kwaadwillig en katterig word tot nadeel van die meisies se akademie. Hulle het ook genoem dat 'n seun se bydrae ten opsigte van 'n sekere onderwerp of vak soms waardeer sou word. Die meisies se aanpassing na skool was ook blykbaar moeiliker, maar navorsing het getoon dat hierdie sosiale ongemak verdwyn tydens universiteitsjare en die aanpassing word bepaal deur persoonlikheid en ervaring, eerder as die geslagsamestelling van die skool waarin die persoon was.

Robinson en Smithers (1999) het gevind dat baie seuns geen verskil ervaar het tussen 'n seunskool en gemengdegeslagskool in terme van akademie nie. Hulle het ook die behoefte aan meer sosiale interaksie genoem as 'n nadeel van seunskole. Hierdie houdings is nie noodwendig 'n weerspieëling van die waarheid nie, maar elke leerder se ervaring is 'n persoonlike saak (Robinson en Smithers, 1999).

Robinson en Smithers (1999) het geen verskille gevind tussen die geslagte in gemengde- en enkelgeslagskole in terme van akademiese prestasie nie. Die verskille was eerder veroorsaak deur die skool se SES en reputasie as met die skeiding van geslagte. Die outeurs het die gevolgtrekking gemaak dat daar talle reedsbestaande faktore is (soos SES) wat 'n rol speel in die akademiese prestasie van die leerders en gevolglik is dit moeilik om vas te stel wat die rol van die geslagsamestelling is (Robinson & Smithers, 1999).

Selfs deur die bestudering van die literatuur wat reeds genoem is kan daar die moontlikheid bestaan dat die adolessente se akademiese prestasie meer beïnvloed sal word deur die skool se filosofie (Crystal et al., 1994), die onderwysers se onderrigstyl (Walker, 2008) of die adolessente se persoonlike agtergrond as die geslagsamestelling van die skool. Die geslagsamestelling van die skool impliseer egter ander faktore soos beter onderwyser-aandag en begrip vir seuns en meisies (National Coalition of Girls' Schools, 2008) asook 'n duidelike filosofie (wat elke geslag bevoordeel) wat wel akademiese prestasie kan bevorder.

Die navorsingsbevindinge rakende die voordele en nadele van enkelgeslagskole is nie definitief nie, maar dit wil blyk dat dit meer voordeel inhou vir meisies om in 'n enkelgeslagskool te wees, as vir seuns om in 'n seunskool te wees, veral in terme van akademiese voordele en akademiese prestasie in onder andere Wiskunde en Skeinat (Daly en Defty, 2004; National Coalition of Girls' Schools, 2008; Thompson & Ungerleider, 2004).

Die erns van akademiese prestasie is beklemtoon en moet deurgaans as 'n uitkoms van onderrig behou word, veral omdat dit langtermyn implikasies het vir adolessente, in terme van verdere studies. Die geslagsamestelling van skole het ook 'n moontlike invloed op hierdie prestasie, soos die huidige studie poog om uit te vind. Dit is egter belangrik dat ouers en onderwysers bewus is van alle moontlike invloede op hulle adolessent se akademiese prestasie sodat hierdie faktore aangespreek kan word indien nadelig. Een van hierdie faktore is ook akademiese selfkonsep, en word in die volgende hoofstuk bespreek.

## HOOFSTUK 3: AKADEMIESE SELFKONSEP

Akademie se selfkonsep speel 'n belangrike rol in akademiese prestasie, soos daar in die huidige hoofstuk bespreek sal word. Die nadeel van 'n swak selfbeeld kan baie areas van individue se lewens bemoeilik, veral 'n swak akademiese selfbeeld wat aan die adolessent 'n gevoel kan gee van mislukking, nog voor 'n taak begin is. Dit kan aanleiding gee tot 'n siklus waar die adolessent geen of 'n swak poging aanwend en gewoonlik misluk, wat dan sy negatiewe selfkonsep verder versterk (Panelatti, 1995). Die kwessie van 'n goeie akademiese selfkonsep is dus van ernstige belang.

Akademie se selfkonsep sal gevolglik verduidelik word deur besprekings wat op die definisie, teoretiese perspektiewe en eienskappe van die selfkonsep fokus. Daarna sal die belangrikheid van die selfkonsep in akademiese prestasie bespreek word asook geslagsverskille in akademiese selfkonsep.

### 3.1 DEFINISIËS

Oor die afgelope dekade is akademiese selfkonsep en die rol daarvan in akademiese prestasie breedvoerig bestudeer (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Daarom is dit belangrik om die konstruk selfkonsep en meer spesifiek akademiese selfkonsep eerstens te definieer voordat die rol daarvan in akademiese prestasie verstaan kan word.

#### 3.1.1 Selfkonsep

Volgens die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek (Plug et al., 1997) is selfkonsep 'n persoon se siening en evaluasie van hom- of haarself. Dit behels kognitiewe, emosionele en evaluatiewe elemente. Die begrip selfkonsep stem baie ooreen met die terme selfbegrip, selfbeeld en die self, insluitende die ideale self en ware self (Plug et al., 1997). 'n Adolessent beweeg deur 'n identiteitskrisis wanneer daar nie ooreenstemming is tussen sy ware self en ideale self nie (Myers, 2008). Met ouderdom word hierdie twee vorme van die self vereenselwig en is die rede waarom sommige bejaardes sielkundige welstand kan ervaar terwyl ander steeds probleme vind hiermee (Seligman & Rider, 2006).

‘n Verdere definisie van selfkonsep, volgens Coetzee en Roythorne-Jacobs (2007) en Taylor et al. (2006), is dat dit die spesifieke versameling idees en houdings is wat ‘n individu het van hom/haarself op enige gegewe tydstip en ontwikkel deur middel van interaksie met die omgewing. Deur hierdie interaksie ontwikkel mense konsepte van hulleself in spesifieke rolle, soos dié van student, werknemer, eggenoot, vriend of gesinslid. Selfkonsep verander met tyd soos wat sosio-ekonomiese en kulturele faktore, beroepe en tegnologie verander en hierdie aspekte beïnvloed ‘n persoon se sin van bekwaamheid in sekere velde; ook genoem selfdoeltreffendheid. Selfkonsep kan gesien word as georganiseerde kognitiewe strukture van individue, wat afkomstig is van die som van al hulle ervarings of belewenisse. Vanuit hierdie ervarings ontwikkel idees (konsepte) van die tipe persoon wat hulle hulself sien om te wees (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2007; Taylor et al., 2006).

Dit gebeur gereeld dat individue ‘n duidelike idee het van wie hulle is, maar soms word daar getwyfel en hulle voel deurmekaar en gedruk deur eksterne faktore en evaluasies van ander. Wanneer die persoon ‘n duidelike idee het van wie hy/sy is verwys dit na selfkonsep duidelikheid en ‘n sin van self wat duidelik gedefinieer is, en dit verskaf ‘n samehangende sin van rigting (Taylor et al., 2006).

‘n Kenmerkende eienskap van die selfkonsep is dat dit aanhou ontwikkel deur die lewensiklus en behels ‘n reeks van moontlike selwe (lewens- en loopbaanrolle) wat individue toelaat om hul inherente en unieke kwaliteite, talente en vaardighede uit te druk. Soos mense meer vertrou kry in hulle unieke eienskappe en vermoëns sal ‘n hoër vlak van eiewaarde ontwikkel en is hulle meer gewillig om nuwe en uitdagende paaie te volg (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2007).

Verder word selfkonsep ook gekonseptualiseer as die kognitiewe voorstelling wat ‘n individu het van hom/haarself, en kan verskil in terme van verskillende lewensdomeine, byvoorbeeld sport, sosiale of akademiese selfkonsep (Taylor, Davis-Kean & Malanchuk, 2007). Dit is die individu se eie persepsies, positief of negatief, van sy/haar unieke attribute en eienskappe. Seligman en Rider (2006) tref onderskeid tussen selfkonsep (“wat is ek?”) en selfbeeld (“hoe goed is ek?”).

### **3.1.2 Akademiese selfkonsep**

Soos reeds genoem vervul die individu verskillende rolle in verskillende lewensareas, byvoorbeeld skool en gesin (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2007). Die individu het kognitiewe voorstellings van hom/haarself in elk van hierdie lewensareas, soos akademie en dus word hierdie spesifieke selfkonsep die akademiese selfkonsep genoem (Taylor et al., 2007).

Die definisie vir akademiese selfkonsep stem baie ooreen met dié van algemene selfkonsep, soos reeds bespreek. Volgens Devos et al. (2007) is akademiese selfkonsep 'n netwerk assosiasies tussen die self en akademiese bevoegdheid, wat geaktiveer, versterk of verswak kan word deur onlangse ervarings en kontekstuele verskille in die skoolomgewing. Dit is dus 'n persoon se siening van sy/haar akademiese bevoegdheid.

Verdere definisies toon ooreenstemming met bogenoemde. Bong en Skaalvik (2003) verwys na akademiese selfkonsep as individuele selfkonsep oortuigings wat gevorm word spesifiek teenoor die akademiese domein (en word onderskei van nie-akademiese, algemene, sosiale, emosionele of fisiese selfkonsep). Meer spesifiek verwys akademiese selfkonsep na individuele kennis en persepsies oor hulself in prestasie verwante situasies. Met die operasionalisasie van akademiese selfkonsep vereis dit subjektiewe oordeel van waargenome vaardigheid met verwysing na 'n spesifieke domein of aktiwiteit.

Die verdere bespreking van die selfkonsep gaan fokus op die eienskappe van die selfkonsep aangesien hierdie term van baie komplekse aard is, gevolg deur verskeie teoretiese perspektiewe van die selfkonsep. Daarna sal die belangrikheid daarvan in akademiese prestasie in afdeling 3.4.1 aangespreek word, wat veral van belang is in die huidige studie.

## **3.2 EIENSKAPPE VAN SELFKONSEP**

Baie van die eienskappe van selfkonsep is aangeraak tydens die bespreking van die definisies daarvan. Volgens Reynolds (1988) het Shavelson, Hubner en Stanton in



1976 sewe aspekte van die selfkonsep geïdentifiseer wat die konstruk onderlê. Hierdie eienskappe is dat die selfkonsep georganiseerd is, meervoudige fasette het, hiërargies is, stabiel is (in die algemeen, maar situasioneel onstabiel), ontwikkelend (word meer gedifferensieër met ouderdom), evaluatief en onderskeibaar is van ander konstrukte. In hierdie hiërargie is algemene selfkonsep bo en op die laer vlakke is meer spesifieke faktore of fasette. Tweede-orde fasette van die selfkonsep is akademiese selfkonsep en nie-akademiese selfkonsep (insluitende sosiale, emosionele en fisiese selfkonsepte). Deur die bestudering van die literatuur het dit duidelik geword dat hierdie sewe eienskappe gekategoriseer kan word in drie breër kategorieë wat die meeste van bogenoemde eienskappe insluit en die meeste relevansie het tot die huidige studie, naamlik dat die selfkonsep kompleks, dinamies en georganiseerd is.

### **3.2.1 Kompleks**

Soos reeds genoem ontwikkel selfkonsep deur middel van interaksie met die omgewing. Deur hierdie interaksie ontwikkel mense konsepte van hulleself in spesifieke rolle (in verskillende omgewings), soos dié van student, werknemer, eggenoot, vriend of gesinslid (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2007). Selfkonsep verskil in terme van verskillende lewensdomeine, byvoorbeeld sport, sosiale of akademiese selfkonsepte (Taylor et al., 2007). Dus kan jy van jouself dink as ‘n goeie atleet, maar jy dink minder goed van jouself as ‘n akademikus.

Selfkonsep is dus nie eenvoudig nie, maar kompleks en saamgestel uit verskeie selfkonsepte. Volgens Coetzee en Roythorne-Jacobs (2007) behels die selfkonsep ‘n reeks van moontlike selwe (lewens- en loopbaanrolle) wat individue toelaat om op ‘n lewenslustige manier hulle inherente en unieke kwaliteite, talente en vaardighede uit te druk.

Taylor et al. (2006) definieer die werkende selfkonsep as daardie aspekte van selfkonsep wat na vore kom in ‘n sekere situasie. Dit bepaal watter aspekte van die self ons denke en gedrag beïnvloed in ‘n spesifieke situasie. Byvoorbeeld in die klaskamer is die akademiese self meer dominant in denke, gevoelens en gedrag, maar by ‘n partytjie kom die sosiale self na vore. Die werkende selfkonsep is van belang

omdat dit van ons algehele selfkonsep afkomstig is, maar lei ons sosiale gedrag in spesifieke situasies en word weer verander deur wat in die situasie gebeur. Hierdie laaste stelling is veral belangrik in die huidige studie, waar leerders se werkende selfkonsep in die klaskamer (dus hulle akademiese selfkonsep) na vore tree, hulle gedrag in daardie situasie lei en hulle word beïnvloed deur gebeure in daardie klaskamersituasie.

Selfkonsep is kompleks, gesien deur die feit dat daar soveel verskillende definisies is, asook dat selfkonsep nie slegs 'n enkele voorkoms het nie. Dit wil blyk asof selfkonsep saamgestel is uit baie dele en elkeen het 'n funksie, byvoorbeeld die selfkonsep van 'n adolessent, wat van belang is in die huidige studie, bestaan uit sy sosiale selfkonsep, akademiese selfkonsep, gesinselfkonsep, ensovoorts. Die individu het vir elke lewensrol wat hy vervul, 'n gevoel of houding daarvoor gebaseer op sy ervaringe (dus 'n selfkonsep) (Panelatti, 1995).

Volgens Hamachek (1992) het selfkonsep ten minste vier aparte, maar interverwante komponente, naamlik 'n fisiese selfkonsep, 'n sosiale selfkonsep, 'n emosionele selfkonsep en 'n intellektuele selfkonsep. Hierdie komponente is apart, omdat elkeen uniek is, maar hulle is ook interverwant aangesien selfkonsep in een area selfkonsep in ander areas kan beïnvloed. 'n Voorbeeld hiervan is dat adolessente wat 'n swak fisiese selfkonsep het en ontevrede is met hulle voorkoms, ook 'n swak sosiale selfkonsep kan hê as gevolg van ongemaklikheid en skaamte in sosiale situasies en dit kan aanleiding gee tot 'n gevoel van onbekwaamheid.

'n Ander aspek wat bydra tot die kompleksiteit van selfkonsep is dat selfkonsep verskil in verskillende kulture (Taylor et al., 2006). Byvoorbeeld in westerse kulture word die mense aangemoedig om onafhanklike selfkonsepte te hê (die self is apart, uniek en onafhanklik van die sosiale konteks) en in oosterse kulture kom die interafhanklike selfkonsep voor (die self is buigsaam en gekoppel aan die sosiale konteks) (Taylor et al., 2006).

Ten slotte wil dit blyk asof die selfkonsep baie kompleks is, elkeen van die dimensies speel 'n belangrike rol en is geïntegreer met mekaar. Vir die doel van hierdie studie is die selfkonsep rakende akademie van belang, maar daar moet in gedagte gehou word

dat ander selfkonsepte of veranderlikes ook hierop 'n invloed kan hê en nie slegs akademiese prestasie nie.

### **3.2.2 Dinamies**

Soos reeds genoem, ontwikkel die selfkonsep regdeur 'n individu se lewe en hou aan om te ontwikkel deur die lewensiklus deur middel van interaksie met die omgewing. Omgewingsveranderinge en die invloed van ander belangrike persone in die individu se lewe bepaal en rig die individu se ervaring van gebeure (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2007). Selfkonsep verander met tyd soos wat sosio-ekonomiese en kulturele faktore, beroepe en tegnologie verander (Taylor et al., 2006).

Van die mees opvallende verskille tussen die selfkonsepte van kinders en adolessente word deur Louw en Louw (2007) en Seligman en Rider (2006) genoem, en is 'n weerspieëling van die feit dat die selfkonsep ontwikkel en nie staties bly nie. Die adolessent se selfkonsep is veral van belang vir huidige studie.

As kind is selfkonsep meer fisies en as adolessent raak selfbeskrywings meer sielkundig van aard, byvoorbeeld die kind sal 'n stelling maak soos "ek kan vinnig hardloop"; en die adolessent sal sê: "Ek is 'n eerlike mens". Tweedens, reflekteer die adolessent meer in verband met hoe hulle is, hulle is dus meer selfbewus en kan terugdink aan gebeure en wat hulle anders moes doen, ensovoorts. Derdens het adolessente 'n meer gedifferensieërde selfkonsep, byvoorbeeld as kind word sosiale selfkonsep slegs gebaseer op ouerlike aanvaarding, maar as adolessent is daar onder andere portuurgroep-aanvaarding, aanvaarding van romantiese maats, ensovoorts. Laastens, het ouer adolessente die vermoë om hulle gedifferensieërde selfkonsepte te kombineer tot 'n meer geïntegreerde, koherente self-portret (Louw & Louw, 2007).

Selfkonsep is dus nie 'n eenvoudige of een-dimensionele verskynsel nie, maar 'n lewenslange ontwikkelingsproses wat die mens toerus om die lewe en al sy uitdagings te kan aanpak.

### **3.2.3 Georganiseerd**

Die organisering van die selfkonsep kan uiteengesit word deur na die interafhanklikheid van die verskillende dele daarvan te verwys. Soos reeds genoem bestaan selfkonsep uit verskillende ander selfkonsepte, wat interafhanklik is. Hierdie komponente is apart, omdat elkeen uniek is, maar hulle is ook interverwant aangesien selfkonsep in een area selfkonsep in ander areas kan beïnvloed (Hamachek, 1992). 'n Voorbeeld hiervan is dat selfkonsep en sosiale identiteit mekaar beïnvloed en vorm volgens Taylor et al. (2006). Sosiale identiteit is deel van 'n individu se selfkonsep wat afkomstig is van sy lidmaatskap aan 'n sosiale groep en die waarde en emosionele belangrikheid wat aan daardie lidmaatskap geheg word. Individue word gebore in 'n spesifieke gesin, etniese groep en soms godsdienstige groep. Met volwassewording word sosiale groepe gekies wat dié eienskappe van die individu versterk en dieselfde eienskappe toon. Dit wil dus blyk dat 'n mate van organisasie voorkom tussen die verskillende aspekte van selfkonsep.

Die aspek van organisasie word ook weerspieël deur Reynolds (1988) se hiërargiese verdeling van selfkonsep. Soos reeds genoem, volgens hierdie hiërargie is algemene selfkonsep bo en op die laer vlakke is meer spesifieke faktore of fasette. Tweede-orde fasette van die selfkonsep is akademiese selfkonsep en nie-akademiese selfkonsep (insluitende sosiale, emosionele en fisiese selfkonsepte). Dit is 'n goed geordende indeling, elk met 'n unieke bydra tot die individu se totale siening van hom/haarself.

Sodoende vorm 'n eenheid wat uniek is en geen twee mense ervaar hulleself of hulle omgewing op dieselfde manier nie (Panelatti, 1995).

### **3.3 TEORETIESE PERSPEKTIEWE VAN SELFKONSEP**

Daar is talle teoretici wat 'n bydrae gelewer het tot die literatuur rakende selfkonsep en die self. Hierdie afdeling sal egter op die meer bekende teorieë fokus en dit kortliks bespreek.

### 3.3.1 Cooley: *The looking-glass self*

Volgens Panelatti (1995) was Charles H. Cooley een van die sosiale sielkundiges wat die idee van die self ondersoek het in 1902. Sy teorie van die self behels primêr die invloed van die sosiale milieu (tyd en plek) op 'n persoon se persepsie van hom/haarself. Sy siening is dus dat die self ontwikkel as gevolg van interpersoonlike interaksie en die kern hiervan word weerspieël in die term *the looking-glass self*.

Cooley se teorie fokus op drie kern elemente: die oordrag van ons voorkoms (fisies asook sielkundig, byvoorbeeld sosiaal, intellektueel, ensovoorts) aan ander mense; die persepsie van hulle beoordeling van daardie voorkoms en 'n tipe self-gevoel, soos trots of skaamte daaroor. Die self is grootliks 'n weerspieëling van die gedagtes van ander (Cooley, 1902).

As kinders word die gedrag van ander bestudeer en daar word besef dat daar 'n verband is tussen gedrag en verandering in ander se gedrag. Die kind leer dus dat ander en die omgewing beïnvloed kan word. Byvoorbeeld deur aan die ma se rok te pluk, sien die kind dat sy op 'n sekere manier reageer en teenoor hom/haar optree, op 'n positiewe of negatiewe manier, en die kind maak afleidings oor dat hy/sy self byvoorbeeld 'n goeie of stoute kind is (Cooley, 1902).

Daar moet gewaak word dat die invloed van die sosiale omgewing nie oorskakel word nie. Om 'n gesonde selfkonsep te vorm kan ons selfkonsep nie alleen gebaseer word op ander se persepsies oor ons nie (Cooley, 1902).

### 3.3.2 Mead: Die sosiaal gevormde self

George Mead se teorie stem baie ooreen met dié van Cooley. Die self word gewortel in die sosiale toestande wat relevant is tot die individu en die inhoud van die self is afkomstig van die interaksie tussen die individu en die sosiale wêreld. Volgens Mead is die verstand en die self sosiale verskynsels en dit kom na vore deur middel van die meganisme van taal (Mead, 1934).

Volgens Mead (1934) leer individue hulself ken soos ander teenoor hulle reageer. Die meganisme waardeur dit plaasvind is die aanneming van 'n rol tydens sosiale kommunikasie. Deur hierdie kommunikasie sien die individu hulself as 'n aparte entiteit van ander. Dit is dus slegs in 'n sosiale opset wat die self, as 'n aparte biologiese organisme, kan ontwikkel in 'n wese wat bewus is van hom/haarself.

Die houding van ander word georganiseer en oorgeneem in 'n persoon se self en dit word "Me" genoem. Verder onderskei Mead (1934) die "Me" van "I" deurdat "I" die primêre beginsel van aksie of impulse is en deur hierdie aksie verander dit die sosiale struktuur. Die algehele self bestaan dus uit die "I" en die "Me".

Vogens Mead se teorie het mense soveel selwe as die hoeveelheid sosiale groepe waarvan hulle deel is. Byvoorbeeld 'n persoon het 'n familie self, wat die waardes en houdings van die familie weerspieël; 'n skool self, wat die verwagtinge en houdings weerspieël van die onderwysers en mede skoliere; ensovoorts (Panelatti, 1995).

Dus is die kern van Mead se teorie dat die self iets is wat 'n ontwikkeling deurgaan. Dit is nie met geboorte daar nie, maar vorm deur die proses van sosiale ervaring en aktiwiteite (Mead, 1934).

### **3.3.3 Erikson se teorie van psigo-sosiale ontwikkeling**

Erik Erikson het in 1936 een van die mees invloedryke teorieë ontwikkel van hoe die self tot stand kom. Hy het 'n stadiumteorie voorgestel van ego-ontwikkeling (Taylor et al., 2006). Erikson stel belang in die innerlike dinamika van persoonlikheid en stel voor dat persoonlikheid of die self ontstaan uit sistematiese stadiums wat mense konfronteer met verskillende uitdagings. Hy plaas meer klem op sosiale invloede soos portuurgroep, onderwysers en kulture. Hy beklemtoon ook die rasionele ego en sy aanpassende kragte, moontlikheid om pynvolle vroeë ervarings te oorkom en die potensiaal vir groei gedurende die volwasse jare (Seligman & Rider, 2006).

Volgens Taylor et al. (2006) is die vorming van 'n identiteit 'n lewenslange proses en van kritiese belang tydens adolessensie en jong volwassenheid. Tydens hierdie

tydperk, wanneer 'n identiteit begin vorm, vind die oordrag van kinderjare na volwassenheid plaas. Wanneer die jong volwassene 'n sin van identiteit ontwikkel het, het hy/sy 'n basis om loopbaanbeplanning te doen en intieme verhoudings te ontwikkel (Seligman & Rider, 2006; Taylor et al., 2006).

Die self ontwikkel nie slegs tydens hierdie tydperk van adolessensie nie. Die self begin reeds tydens babajare ontwikkel, wanneer die baba hom/haarself erken as 'n aparte entiteit. Baie jong kinders het duidelike konsepte van hulle persoonlike eienskappe en wat hulle kan doen of nie goed doen nie. Verder vind baie veranderinge plaas tydens middel en laat volwassenheid wat die selfkonsepte van mense kan beïnvloed. Die proses van identiteitsvorming is dus 'n lewenslange proses (Taylor et al., 2006).

### **3.3.4 Die trek-teorie**

Volgens hierdie teorie is persoonlikheid en die self 'n stel eienskappe wat voorkom in verskillende dimensies, byvoorbeeld Sosiaal / antisosiaal; verantwoordelik / onverantwoordelik, ensovoorts (Seligman & Rider, 2006).

Hierdie teorie maak die aanname dat persoonlikheidseienskappe (wat die self uitmaak) relatief stabiel is. Soos die psigoanaliste, word daar verwag dat persoonlikheidseienskappe oorgedra word deur die jare van nageslag tot nageslag. Daar word egter nie geglo dat die persoonlikheid ontvou in 'n reeks stadiums nie, soos byvoorbeeld Freud wat stadiums geïdentifiseer het soos die orale, anale, faliese, latente en seksuele fase van persoonlikheidsontwikkeling (Seligman & Rider, 2006).

Volgens hierdie teorie word menslike persoonlikhede beskryf in terme van vyf hoofdimensies, genoem die groot vyf: oopheid tot ervaringe, konsensieusheid, ekstroversie, aangenaamheid/ooreenstemmendheid en neurotisme. Hierdie dimensies is geneties beïnvloed en rofweg gekoppel aan die dimensies van temperament by die baba en dit blyk ook om universeel te wees (Seligman & Rider, 2006). Hierdie persoonlikheidsdimensies gee aan individue unieke eienskappe wat hulle onderskei van ander en aan hulle 'n duidelike selfkonsep bied en idee van wie hulle is.

### 3.3.5 Rogers: Die ten volle funksionerende persoon

Carl Rogers is deel van die humanistiese en fenomenologiese denkskool (Rogers, 1961). In terme van humanisme beklemtoon hy die studie van die individu as 'n geheel en die aktiewe rol wat elke persoon speel in die ontwikkeling van hul potensiaal. Met betrekking tot die fenomenologiese benadering beklemtoon hy die rol van alle persone se subjektiewe ervaring van hulself (die selfkonsep) en die invloed daarvan op persoonlikheid (Rogers, 1961).

Rogers stel voor dat alle organismes 'n natuurlike neiging het om te streef vir die volle verwesenliking van hulle potensiaal, ongeag die terugslae wat hulle ervaar. Die mens het die unieke vermoë om bewus te wees van al sy/haar ervarings en dié te evalueer. Dus, alle mense ontwikkel 'n spesifieke siening van hulself (wat Rogers die selfkonsep noem), wat 'n belangrike rol speel in die bepaling van gedrag (Rogers, 1961; Seligman & Rider, 2006).

Volgens Rogers (1961) is die neiging om potensiaal te aktualiseer (die aktualiseringsneiging) en die neiging om op te tree volgens die selfkonsep (die self-aktualiseringsneiging) die kern vir menslike funksionering. Hoe groter die kongruensie tussen die selfkonsep en ware potensiaal, hoe groter is die moontlikheid dat die individu se potensiaal geaktualiseer sal word. Indien die selfkonsep nie 'n ware weerspieëling is van die individu se potensiaal nie, sal opgetree word volgens die beeld wat die persoon van hom/haarself het, en dit sal die aktualisering van hul ware potensiaal hinder. Die ideaal is dus om 'n omgewing te skep wat individue toelaat om hulself te sien en te aanvaar net soos hulle is, sodat hulle volle potensiaal ten volle geaktualiseer kan word (Rogers, 1961).

Die hoofkonsepte van Rogers se teorie kan as volg uiteengesit word: eerstens is die organisme (fisies en sielkundige faktore) wat met die veranderende wêreld in interaksie is; tweedens, die fenomenologiese veld – al die individu se ervarings, insluitende persepsies van eksterne voorwerpe en gebeure; derdens die self – wat 'n onderskeibare deel van die fenomenologiese veld is en bestaan uit bewuste persepsies en waardes van die “I” of “Me” (Rogers, 1961).



Volgens Rogers (1961) het die self verskeie eienskappe, naamlik die self streef vir konstantheid; 'n mens tree op op 'n manier wat konstant is met die self; ervarings wat nie konstant is met die self nie word waargeneem as bedreigings en word verwring of ontken; en die self kan verander as gevolg van volwassewording en leer.

Ten slotte behels sielkundige aanpassing, volgens Rogers, dat die individu 'n wye verskeidenheid ervarings kan ervaar en dié organiseer in die selfkonsep. Hoe wyer die spektrum ervarings is en hoe meer geïntegreer die ervarings is in die selfkonsep, hoe beter sal die persoon hulself ken. 'n Toename in selfkennis is belangrik vir selfaktualisasie, omdat dit die persoon toelaat om vaardighede en talente te gebruik, goeie gedrag te kies en sodoende sy/haar volle potensiaal te realiseer. So 'n persoon word dan beskou as 'n ten volle funksionerende persoon (Compton, 2005; Rogers, 1961).

### **3.3.6 Maslow: Selfaktualisering**

Abraham Maslow het die teorie van selfaktualisering ontwikkel wat beweer dat die neiging na self-aktualisering die motief is wat alle gedrag onderlê. Mense se eindelike doel is om hul ware potensiaal te realiseer en dit is waartoe menslike ontwikkeling heen lei. Maslow sien selfaktualisering as binne elke individu se bereik. Dus hoef die mens se basiese aard nie te verander om hul ware potensiaal te bereik nie, dit wat reeds daar is moet net ontdek word en toegelaat word om te floreer (Maslow, 1970).

Maslow verwerp die idee dat individue sukses bereik deur geluk alleen. Die mens se basiese behoeftes, waardes, doelwitte en planne speel ook 'n rol, asook die omgewing wat die mens se basiese behoeftes vervul (Maslow, 1970).

Volgens Maslow se teorie het die mens basiese behoeftes wat hiërargies georden is. Sodoende beweeg die mens se ontwikkeling deur opeenvolgende stadiums van behoefte bevrediging na die eindelike doel van selfaktualisering (Maslow, 1970). Die belangrikheid van selfaktualisering hou verband met selfkonsep en sal vervolgens verduidelik word.

Hierdie vyf basiese behoeftes is:

- 1) Fisiese behoeftes: Behoeftes wat noodsaaklik is vir oorlewing soos voedsel, skuiling, suurstof, ensovoorts. Indien hieraan voldoen word, kan die ander behoeftes meer aandag geniet.
- 2) Sekuriteits behoeftes: Dit sluit in sekuriteit, stabiliteit, beskerming, geen vrees, ensovoorts. Dit kan die vorm aanneem van die behoefte aan 'n goeie werk, versekeringspolis, ensovoorts.
- 3) Behoefte aan liefde en om te behoort: Die behoefte aan vriende of kinders om mee te identifiseer.
- 4) Die esteem behoeftes: Die behoefte aan 'n stabiele, hoë evaluasie van jouself, vir selfrespek of selfagting en vir die agting van ander. Die agting van jou eie prestasies hou verband met 'n sin van selfdoeltreffendheid, prestasie, selfvertroue, vryheid en onafhanklikheid. Die agting van ander behels sosiale status, eer, waardigheid en waardering. Die persoon het dus ander nodig om sy vaardigheid te erken en te waardeer.
- 5) Die selfaktualiserings behoeftes: Dit is die mens se behoefte vir selfvervulling – om sy potensiaal te aktualiseer; om alles te word waartoe hy in staat is. Die voorkoms van selfaktualisering hang af van die bevrediging van fisiese, veiligheids, liefde en esteem behoeftes. Selfaktualisering motiveer mense om hulle volle potensiaal te realiseer en sodoende 'n ten volle funksionerende en doel geöriënteerde persoon te wees (Maslow, 1970).

Die belangrikheid van 'n ten volle funksionerende persoon is reeds beklemtoon onder Rogers se teorie. Selfkonsep is een van die bepalings van gedrag (Rogers, 1961) en dus beïnvloed dit die mate waartoe die individu in staat is om deur hierdie hiërargie van Maslow te beweeg en die einddoel van selfaktualisering te bereik.

Volgens Plug et al. (1997) kan onderskeid getref word tussen die term selfaktualisering van Maslow en dié van Rogers. Selfaktualisering volgens Rogers is die proses waardeur individue volgens hulle selfkonsep handel en ontwikkel. Indien 'n persoon nie 'n ten volle funksionerende persoon is nie, is selfaktualisering nie 'n uitlewing van die aktualiseringsneiging nie (Plug et al., 1997). Volgens Maslow is selfaktualisering die individu se optimale verwesenliking van sy of haar talente,

vermoëns en potensiaal. Dit kan slegs geskied by 'n persoon wat hierdie vlak van groeimotivering bereik het.

Ten slotte is hierdie teorieë 'n bewys van die wye reeks sieninge wat bestaan rakende selfkonsep. Die feit bly staan dat selfkonsep 'n belangrike bydrae lewer tot die mens se vermoë om sy/haar potensiaal te bereik en sukses te behaal. Selfkonsep is grootendeels afkomstig is van individuele omgewing en ervarings. Des te meer is die skoolomgewing, soos bespreek in afdeling 2.4, 'n belangrike aspek om aan aandag te gee ten einde adolessente te help om 'n goeie akademiese selfkonsep en akademiese prestasie teweeg te bring. 'n Swak selfkonsep is die wortel van talle sielkundige probleme. Die belangrikheid van die twee konstruksies moet beklemtoon word en aangespreek word indien dit afwesig is.

### **3.4 BELANGRIKHEID VAN SELFKONSEP**

Die literatuur rakende die selfkonsep is bewys dat die selfkonsep van belang is in baie lewensareas. Taylor et al. (2007) het selfs bevind dat negatiewe akademiese selfkonsep aanleiding kan gee tot aggressiewe gedrag, omdat dit 'n negatiewe emosionele toestand veroorsaak onder leerders.

Pajares en Miller (1994) het die belangrikheid van selfkonsep in selfdoeltreffendheid ook geïdentifiseer. Selfdoeltreffendheid is konteks-spesifieke beoordelings van vaardighede om 'n spesifieke taak uit te voer; 'n beoordeling van die vermoë om spesifieke gedrag in spesifieke situasies uit te voer. Selfkonsep is minder spesifiek en sluit in oortuigings van eie-waarde wat geassosieer word met waargenome vaardigheid. 'n Individuele selfkonsep dien as tussenganger met die invloed van ander determinante op gevolglike prestasie en is 'n sterker voorspeller van daardie prestasie wanneer daardie determinante beheer word.

Panelatti (1995) het verdere areas geïdentifiseer waar selfkonsep 'n invloed uitoefen, onder andere in sosiale verhoudings, selfvertroue, angs, lokus van beheer, verantwoordelikheid, groep aanvaarding en die ontwikkeling van persoonlikheid. Die aspek wat egter vir die huidige studie die meeste belang dra is die belangrikheid van (akademiese) selfkonsep op akademiese prestasie en onderrig.

### 3.4.1 Akademiese prestasie

Soos vroeër genoem is die selfkonsep en die rol daarvan in akademiese prestasie die afgelope dekade breedvoerig bestudeer (Guay et al., 2003). Die bevordering van hoë selfkonsep in diverse opsette, insluitende onderrig, is 'n gesogte uitkoms, byvoorbeeld onderrig beleide regoor die wêreld stipuleer dat selfkonsep verbetering 'n sentrale doelwit van onderrig is en 'n belangrike meganisme om sosiale ongelykhede, wat deur benadeelde groepe ervaar word, aan te spreek (Marsh & Hau, 2003).

Voorheen is daar beweer dat selfkonsep 'n determinant is van akademiese prestasie; ander navorsers het weer gevind dat vorige akademiese prestasie eerder 'n determinant van akademiese selfkonsep is (Guay et al., 2003). Die rol van selfkonsep as 'n invloed op akademiese prestasie word soms bevraagteken en prestasie word eerder as 'n determinant van akademiese selfkonsep voorgestel.

Volgens Gest, Rulison, Davidson en Welsh (2008) is akademiese selfkonsep die gevolg van terugvoer rakende prestasie (byvoorbeeld toetspunte). Hierdie terugvoer kan ook verskaf word deur klasmaats. Vriende verskaf onderskeibare patrone van versterking vir prestasie verwante houdings en gedrag en dié lei tot verandering in leerders se akademiese selfkonsep.

Marsh en Hau (2003) stem saam dat akademiese selfkonsep ook beïnvloed word deur die vermoëns vlakke van ander leerders in die onmiddellike omgewing tesame met die leerder se eie vermoë en akademiese prestasie. Die interne / eksterne verwysingsraamwerk van Marsh (1986) word gebruik om dit te verduidelik (Nagy et al., 2006). Leerders vergelyk hulle eie akademiese vermoë met die waargenome akademiese vermoëns van hulle klasmaats (ekstern) en gebruik hierdie sosiale vergelyking as 'n basis om hulle eie akademiese selfkonsep te vorm. Hierdie vergelyking is negatief indien die leerder hom/haarself vergelyk met meer vaardige leerders; dan vorm 'n lae akademiese selfkonsep. Hulle vorm 'n hoë akademiese selfkonsep indien hulle hulself met minder vaardige leerders vergelyk. Dit is dus moontlik nadelig indien 'n gemiddelde kind na 'n bo gemiddelde skool gaan en hulself met daardie kinders vergelyk. Op 'n interne vlak, word die leerder se

waargenome prestasie in een domein (byvoorbeeld verbale prestasie) met sy/haar prestasie in 'n ander domein (byvoorbeeld Wiskunde) vergelyk. Hierdie interne verwysingsraamwerk versoorsoak 'n negatiewe pad – van prestasie in een domein na selfkonsep in die ander. Dus hang akademiese selfkonsep nie slegs af van 'n leerder se eie akademiese prestasie nie, maar ook die prestasies van diegene in dieselfde skool as die leerder (Marsh & Hau, 2003; Nagy et al., 2006).

Volgens Guay et al. (2003) kan die oorsaak-gevolg vraagstuk opgelos word met 'n goeie middeweg deur die wederkerige-effekte model te gebruik: vorige selfkonsep affekteer toekomstige prestasie en vorige akademiese prestasie beïnvloed weer toekomstige selfkonsep. Hoewel die rigting van die verband tussen die twee konstrunkte onduidelikheid toon, is die verband wel onbetwyfel. Talle navorsers het al 'n verband tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep gevind (Nagy et al., 2006; Reynolds, 1988; Taylor et al., 2007). 'n Verdere voorbeeld is Pajares en Miller (1994) wat 'n verband gevind het tussen Wiskunde-selfkonsep en prestasie in Wiskunde.

Volgens Marsh en Hau (2003) is die verband tussen hierdie twee faktore die sterkste indien prestasie gebaseer is op: (a) klaskamerprestasiemaatstawwe, soos skoolpunte, wat makliker beïnvloed word deur eienskappe soos die kwaliteit en hoeveelheid moeite van die leerder; (b) prestasietoetse met hoë risiko's, wat belangrike implikasies het vir leerders se toekomstige onderrig- en loopbaanrigting; en (c) toetse wat goed gepas is by en verband hou met die spesifieke skool se kurrikulum.

Volgens Pajares en Miller (1994) sal leerders wat nie vertrou het in hulle vaardighede nie (dus swak selfkonsep het), nie aan take deelneem wat hierdie vaardighede vereis nie en hulle sal minder moeite en deursettingsvermoë toon tydens moeilike situasies. Dit beïnvloed ook hulle vakkeuses en verdere loopbaankeuses as universiteitstudente, deurdat hulle nie keuses gaan maak wat hierdie vaardighede vereis nie. Vroeë spesialisasie en kennis in 'n vakgebied is die individu se eerste stap in 'n lang proses, naamlik die vestiging van 'n beroep of loopbaan (Nagy et al., 2006).

Dus is dit belangrik om die meganismes wat leerders se keuses onderlê, te verstaan en een van hierdie meganismes blyk om akademiese selfkonsep te wees. Dit is

waardevol vir adolessente om positiewe selfkonsepte as skoliere te ontwikkel (Nagy et al., 2006; Guay et al., 2003).

Dit is ook noodsaaklik vir onderwysers om die verband tussen hierdie konstrunkte te verstaan, sodat daar stappe geneem word om altwee te verbeter en positiewe verandering teweeg te bring (Guay et al., 2003). Die verskille tussen geslagte se selfkonsepte moet ook verstaan word deur onderwysers en ouers, soos bespreek in die volgende afdeling.

### **3.5 GESLAG EN AKADEMIESE SELFKONSEP**

Kulturele norms rakende geslag en geslagspesifieke ouerskap beïnvloed spesifieke patrone van selfkonsepvorming. Dit vorm ook waardes vroeg in leerders se skoolloopbane en dit lei tot hoërskool vakkeuses wat geslagspesifiek is. Die keuse van hoërskoolvakke bepaal weer studente se studierigting met universiteit en gevolglik hulle toekomstige beroepe. Akademiese besluite word altyd in 'n spesifieke konteks gemaak, naamlik die onderrigomgewing en die beperkinge wat dalk gestel word deur die spesifieke omgewing in die vorm van geslagstereotipes. Geslagstereotipes oor Biologie en Wiskunde word oor 'n aantal jare aangeneem deur die verskillende geslagte (Nagy et al., 2006). Op laerskoolvlak is seuns en meisies ewe vertrou in hulle Wiskunde vermoëns, maar teen hoërskool blyk dit dat seuns meer vertrou het (Pajares & Miller, 1994).

Volgens Nagy et al. (2006) is die effek van geslag, wat konstant is met geslagstereotipes (naamlik hoër Wiskunde-selfkonsepte in mans en hoër taal-selfkonsepte in vroue), in talle studies gevind. Geslag beïnvloed domein-spesifieke selfkonsepte wat weer akademiese keuses beïnvloed. Volgens Devos et al. (2007) kan die beklemtoning van stereotipes (byvoorbeeld mans is goed met Wiskunde) die prestasie van diegene bevoordeel. Taylor et al. (2006) verwys ook hierna as 'n selfvervullende profesie.

Die beskikbare literatuur rakende verskille in terme van seuns en meisies se prestasie is volop, maar rakende hulle akademiese selfkonsepte is minder (Pajares & Miller, 1994). Selfs al is die inligting rakende akademiese selfkonsep in die algemeen minder

opvallend, kan die verskille in prestasie, soos reeds genoem, definitiewe verskille in selfkonsepte ook tot gevolg hê, as gevolg van die verband tussen die konstrakte.

Nagy et al. (2006) het bevind dat seuns beter presteer as meisies in Wiskunde en Biologie en hulle het ook hoër Wiskunde-selfkonsepte as meisies. Die meisies het weer hoër Biologie-selfkonsepte gehad. Die feit dat meisies hoër Biologie-selfkonsepte het as seuns ten spyte van swakker prestasie, stel voor dat selfkonsep in 'n domein/vak nie blote weerspieëlings is van prestasie in daardie domein nie; met ander woorde goeie prestasie in 'n vak sal nie noodwendig hoë selfkonsep in daardie vak teweeg bring nie.

Pajares en Miller (1994) het ook gevind dat mans beter presteer in Wiskunde en beter Wiskunde-selfkonsepte toon as meisies, en die meisies toon hoër vlakke van Wiskunde-angs. Hulle het gevind dat die swakker prestasie en selfkonsep van die meisies as gevolg van hulle laer beoordeling van hulle vermoëns (selfdoeltreffendheid) is. Hierdie bevinding is die realiteit omdat dit wat mense glo hulle kan doen voorspel wat hulle eintlik kan doen en beïnvloed hoe hulle voel oor hulleself en die taak. Die vraag kan gevra word waarom sekere leerders, ten spyte van vroeë sukses, prestasie en vaardighede, 'n wantroue ontwikkel in hulle vermoëns. Dit is in baie gevalle die rede waarom vrouens nie Wiskunde-verwante beroepe volg nie. Die antwoord op bogenoemde vraag is dat individue se siening van hulle vermoëns vroeg gevorm word en volhoubaar/stabiel is met tyd en nie maklik sal verander ten spyte van byvoorbeeld latere sukses, wat negatiewe sieninge uitdaag nie.

Die literatuur rakende akademiese selfkonsep bied 'n wye reeks interessante bevindinge. Die huidige navorsing poog om hierdie reeks inligting aan te vul deur die verskille in akademiese selfkonsep tussen seuns en meisies te bepaal in verskillende opvoedkundige kontekste (verskillende tipe skole, in terme van geslagsamestelling). Veral omdat hierdie konteks 'n invloed uitoefen op selfkonsep en akademiese prestasie, soos bespreek en beperkinge kan stel in terme van geslagstereotipes, ensovoorts (Nagy et al., 2006).

### **3.6 GESLAGSAMESTELLING VAN SKOLE EN AKADEMIESE SELFKONSEP**

Spesifieke selfkonseptrone word ontwikkel tydens 'n adolessent se skoolloopbaan. Hierdie selfkonsep, tesame met individuele en kontekstuele faktore (byvoorbeeld skoolsamestelling in terme van geslag, omdat enkelgeslagskole verskillende waardes beklemtoon en nie-stereotipiese vakkeuses aanmoedig, soos reeds genoem), beïnvloed adolessente se vakkeuses en gevolglik ook studierigtings en toekomstige beroepskeuses, deurdat hulle vakke en beroepe kies waarin hulle selfkonsepte hoog is en hulle glo hulle die vermoë het om in daardie rigting suksesvol te wees. Daarom is dit ook belangrik om skoolomgewing in ag te neem tydens navorsingstudies (Nagy et al., 2006; Guay et al., 2003).

Die literatuur rakende studies van die huidige aard is min/geen. Dit wil blyk asof leerders se selfkonsepte in verskillende tipe skole, in terme van geslagsamestelling, nog nie in 'n navorsingstudie vergelyk is nie, dus kan daar tans nie gevolgtrekkings gemaak word oor hierdie aspek nie.

Daar kan slegs aanmelding gemaak word van die akademiese verskille tussen die geslagte en leerders in die verskillende tipe skole (afdeling 2.5.2) en hiervolgens bestaan daar dalk die moontlikheid dat akademiese selfkonsepte ook sal verskil omdat hierdie twee konstrunkte 'n verband toon in vorige studies, soos reeds genoem.

Daar sal gepoog word om 'n antwoord te kry op die vraag na watter geslag skool die meeste akademiese voordele het vir leerders. Daar moet altyd opgetree word in die leerders se beste belange en daarom moet daar gepoog word om elkeen se potensiaal te ontlok, deur voortdurende navorsing rakende hoe om bogenoemde te realiseer.



## **HOOFSTUK 4: METODE VAN ONDERSOEK EN RESULTATE**

Hierdie hoofstuk fokus op die navorsingsmetodologie wat gebruik is tydens die ondersoek in die verband tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep onder graad 11-leerders. Die ondersoek is ingestel in gemengde- en enkelgeslagskole. In hierdie hoofstuk sal die onderskeie veranderlikes bespreek word, sowel as die steekproef en die data-insamelingsprosedure. Die meetinstrumente wat gebruik is sal bespreek word, die navorsingshipoteses sal gestel word en die statistiese prosedure wat gebruik is, sal bespreek word.

Met hierdie studie word beoog om:

- a) Geslagverskille in graad 11-leerders se akademiese selfkonseptellings asook hul akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt asook punt per vak – Wiskunde, taal en lewensoriëntering (LO)) te ondersoek.
- b) Die verband tussen graad 11-leerders se akademiese selfkonsep en akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt asook punt per vak) te ondersoek.
- c) Indien wel 'n verband gevind word by (b); te ondersoek of hierdie verband vir die leerders in die drie onderskeie tipe skole asook geslagte verskil.

### **4.1 VERANDERLIKES**

Die twee veranderlikes wat betrokke is in die huidige studie is akademiese prestasie en akademiese selfkonsep. Akademiese prestasie word geoperasionaliseer deur die graad 11-leerders se Junie-eksamenpunte te gebruik. Akademiese selfkonsep word geoperasionaliseer deur die Akademiese Selfkonsep Skaal te gebruik. Hierdie operasionalisasie word in afdeling 4.4 bespreek.

### **4.2 STEEKPROEF**

Die graad 11-leerders wat deelgeneem het in die huidige studie is saamgestel uit seuns en meisies uit onderskeidelik seunskole, meisieskole en gemengdegeslagskole in Bloemfontein. Volgens Guay et al. (2003) word akademiese prestasie beïnvloed deur die sosio-ekonomiese status van leerders. Dus is sosio-ekonomiese status 'n steuringsveranderlike en dit was gekontroleer deur gebruik te maak van die

doelgerigte steekproeftrekkingsmetode (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, 2005). Die skole wat dus getrek is, is skole in Bloemfontein waar leerders ooreenstemmende sosio-ekonomiese statusse het (dus skole wat in dieselfde geografiese area of omgewing geleë is).

Met spesifieke verwysing na die leerders was die steekproef getrek deur middel van nie-waarskynlikheidsteekproeftrekkingsmetode, naamlik toevallige steekproeftrekking (De Vos et al., 2005). Die leerders wat daardie dag in die klas was, is gekies om die vraelyste te voltooi. Elke skoolhoof is genader en daar is aan hom/haar 'n aantal vraelyste gegee, wat hy/sy aan die graad 11-onderwysers gegee het om vir hulle leerders te gee om te voltooi. Daarna is die voltooide vraelyste terugbesorg aan die navorser.

Die biografiese inligting wat die leerders verskaf het, is die naam van hulle skool, hulle ouderdom, geslag en vakkeuses. Die geslagsamestelling van die steekproef in terme van elke tipe skool (meisie-, seun- en gemengdegeslagskool) word in Tabel 1 weerspieël.

**Tabel 1: Frekwensiedistribusie van steekproef rakende tipe skool en geslag**

<b>Biografiese veranderlike</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Tipe skool:		
Enkelgeslag – seuns	157	24.6
Enkelgeslag – meisies	224	35.1
Gemengdegeslag	258	40.4
<b>Totaal</b>	<b>639</b>	<b>100.0</b>
Geslag:		
Seuns	272	42.6
Meisies	367	57.4
<b>Totaal</b>	<b>639</b>	<b>100.0</b>

Volgens Tabel 1 is die totale grootte van die steekproef 639 leerders vanaf enkel- en gemengdegeslagskole. Die hoeveelheid seuns uit seunskole is 157 en die hoeveelheid meisies uit meisieskole is 224. Die hoeveelheid leerders uit gemengdegeslagskole is 258, of 40.4% van die totale steekproef. In totaal maak meisies die meerderheid van die steekproef uit (57.4%) teenoor 42.6% seuns. Hierdie is 'n interessante tendens wanneer daar na die geslagsratio's in die algemene populasie gekyk word. Volgens

Statistiek Suid-Afrika word die totale populasie beraam op 48.7 miljoen en 52% hiervan is vroue (ongeveer 25.2 miljoen) (Mid-year population estimates, South Africa, 2008). Die steekproef toon dus 'n weerspieëling van die algemene populasie in terme van geslagsamestelling.

### **4.3 DATA-INSAMELINGSPROSEDURE**

Voordat die data-insamelingsprosedure begin het, is toestemming verkry van die Vrystaatse Onderwysdepartement om die spesifieke navorsing uit te voer op die geïdentifiseerde skole (sien toestemmingsbrief in bylae A). Daarna is toestemming verkry vanaf die onderskeie skoolhoofde.

Daar is gebruik gemaak van twee meisieskole, twee seunskole en twee gemengdegeslagskole in Bloemfontein. Die skole is genader tydens die eerste week van die derde kwartaal. Die vraelyste is gegee aan die skoolhoofde, wat dit aan die graad 11-onderwysers besorg het en daarna is dit deur die leerders voltooi. Op die vraelys is 'n afdeling waar die leerders ingelig was oor die aard van die navorsing en dat hulle vrywillig deelneem daaraan en hulle het die vorm onderteken indien hulle instem om deel te neem.

Die leerders moes ook hulle voorletters en van aanbring op die vorm, sodat elke leerder se vraelys groepeer kon word met sy/haar akademiese punte, sodat korrelasies uitgewerk kon word. Die leerders was egter verseker dat hierdie inligting as vertroulik hanteer sal word.

Nadat die voltooide vraelyste terug ontvang is, het elke skool 'n puntetaal verskaf met die graad 11-leerders se gemiddelde Junie-eksamenpunte, asook hulle punte vir Afrikaans, Engels, Wiskunde of Wiskunde Geletterdheid en Lewensoriëntering (LO). Aangesien hierdie die verpligte vakke is en al die leerders dit moet neem, is dit as vergelykbaar beskou vir die doel van hierdie studie.

### **4.4 MEETINSTRUMENTE**

Met die huidige studie is gebruik gemaak van twee meetinstrumente, naamlik ‘n biografiese vraelys en die *Akademiese Selfkonsep Skaal* (“ASCS”):

Die biografiese vraelys behels relevante vrae rakende die graad 11-leerders, naamlik hulle voorletters en van (sodat die leerder se ASCS telling gekorreleer kon word met die leerder se Junie-eksamenpunte), naam van skool, geslag en vakkeuses.

Die Akademiese Selfkonsep Skaal is ontwikkel deur William Reynolds (1988) om akademiese selfkonsep te bepaal onder universiteitstudente in Kanada. Die skaal bestaan uit 34 items en verskaf ‘n enkele totale telling. Dus word daar nie met subskale gewerk nie. Die items van die vraelys word volgens ‘n vier-punt likertskaal beantwoord. Voorbeelde van die items is onder andere “Om ‘n skolier te wees is ‘n baie lonende ervaring”, “Ek raak gereeld ontmoedig met skool” of “ Ek beskou myself as ‘n goeie leerder”. Die respons opsies is: Ek stem glad nie saam nie, stem nie saam nie, stem saam of stem heeltemal saam. Die maksimum telling wat verkry kan word is 136, en die minimum telling is 34. ‘n Hoë telling weerspieël ‘n goeie akademiese selfkonsep, met ander woorde die leerder het vertroue in sy/haar akademiese vermoë en dink aan hom/haarself as ‘n goeie akademiese leerder. ‘n Lae telling weerspieël ‘n lae akademiese selfkonsep, met ander woorde die leerder het min vertroue in sy/haar akademiese vermoëns en dink nie aan hom/haarself as ‘n goeie akademiese presteerder nie. Daar is met hierdie routellings gewerk en nie met standaardtellings nie.

Die interne betroubaarheid van die skaal is aanvanklik deur Reynolds (1988) bereken as 0.91. Sedertdien is die skaal dikwels gebruik deur verskeie navorsers, onder andere Cokley en Patel (2007), wat die skaal toegepas het op Asiatiese studente. ‘n Interne betroubaarheid van 0.83 is bereken deur die navorsers. Die skaal is ook op adolessente in graad 12 toegepas deur King (1996).

Tydens die huidige studie is die interne konsekwentheid van die meetinstrument ondersoek deur van Cronbach se  $\alpha$ -koëffisiënt gebruik te maak. Hiervolgens is ‘n betroubaarheidskoëffisiënt van 0.893 verkry wat daarop dui dat die instrument ‘n interne konsekwente meting van die konstruk akademiese selfkonsep verskaf.

Wat akademiese prestasie betref, is die graad 11-leerders se Junie-eksamenpunte gebruik om hulle akademiese prestasie te verteenwoordig. Tydens hierdie tyd was 'n nasionale eksamen afgelê en is die punte van die leerders in verskillende skole wel vergelykbaar, omdat ooreenstemmende eksamenvraestelle afgelê was. Hulle totale gemiddelde prestasiepunt is gebruik, sowel as die gemiddeld van hulle verpligte vakke, naamlik Afrikaans, Engels, Wiskunde en Lewensoriëntering.

#### **4.5 NAVORSINGSHIPOTESSES**

In aansluiting by die doelwitte van die studie, was die volgende navorsingshipoteses geformuleer:

- **Navorsingshipotese 1**

**Daar bestaan 'n beduidende verskil rakende die gemiddelde akademiese selfkonseptellings asook akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt asook punt per vak – Wiskunde, taal en LO) vir die twee geslagte.**

- **Navorsingshipotese 2**

**Daar bestaan 'n beduidend positiewe verband tussen graad 11-leerders se akademiese selfkonsep en hul akademiese prestasie.**

Tydens die toetsing van hipotese 2 is ook ondersoek of daar 'n beduidende verskil in die verbande vir die geslagte asook die leerders vanuit die verskillende tipe skole (enkel- en gemengdegeslagskole) voorkom.

#### **4.6 STATISTIESE PROSEDURE**

Om navorsingshipotese 1, naamlik die verskil tussen geslagte se akademiese prestasie en akademiese selfkonsep, te ondersoek is die *t*-toets vir onafhanklike groepe gebruik. In hierdie geval was die twee groepe seuns en meisies. Een van die aannames van die *t*-toets vir twee onafhanklike groepe handel oor die homogeniteit van variansies. Omdat die twee geslagte se groottes verskil (seuns = 272; meisies = 367) kan dit wees

dat die twee groepe se variansies nie homogeen is nie. Indien dit wel voorkom, is die “*Welch-Satterthwaite approximation*” (Howell, 2007) gebruik.

Ten einde navorsingshipotese 2 te ondersoek, naamlik die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie, is Pearson se produkmomentkorrelasie bereken. Om egter te bepaal of die verbande vir die twee geslagte asook die tipe skole beduidend van mekaar verskil, is Fisher se  $r$ - tot  $z$ -transformasie gebruik. In hierdie geval stel die nulhipotese dat die verskil tussen twee populasieskorrelasies gelyk aan nul is.

Om ook uitspraak te lewer oor die betekenisvolheid van statisties beduidende resultate wat met die ondersoek gevind sou word, is ook na die praktiese beduidendheid van die resultate gekyk. As maatstaf van praktiese beduidendheid was effekgroottes (Steyn, 1999) bereken. Die effekgrootte om vir die verskil in groepgemiddeldes vir twee groepe te ondersoek, is gebruik gemaak van Cohen se  $D$ -berekening. In hierdie geval geld die volgende riglynwaardes: 0.20 = klein, 0.50 = medium en 0.80 = groot effekgrootte. Aangesien met hipotese 2 ondersoek ingestel word na die lineêre verband tussen veranderlikes, stel Cohen voor (Steyn, 1999) dat die korrelasiekoëffisiënt, naamlik  $p$ , as effekgrootte gebruik word en die riglynwaardes wat deur hom voorgestel word, is soos volg:  $p = 0.1$  klein effek,  $p = 0.3$  medium effek en  $p = 0.5$  groot effek.

Die 1 %-peil van beduidendheid word in hierdie studie gebruik en die SPSS-rekenaarprogrammatuur (SPSS Incorporated, 2007) is gebruik.

## **4.7 RESULTATE**

### **a) Navorsingshipotese 1**

Die resultate van die  $t$ -toetse vir onafhanklike groepe (seuns en meisies) verskyn in tabel 2.

**Tabel 2: Vergelyking van gemiddelde tellings vir die twee geslagte**

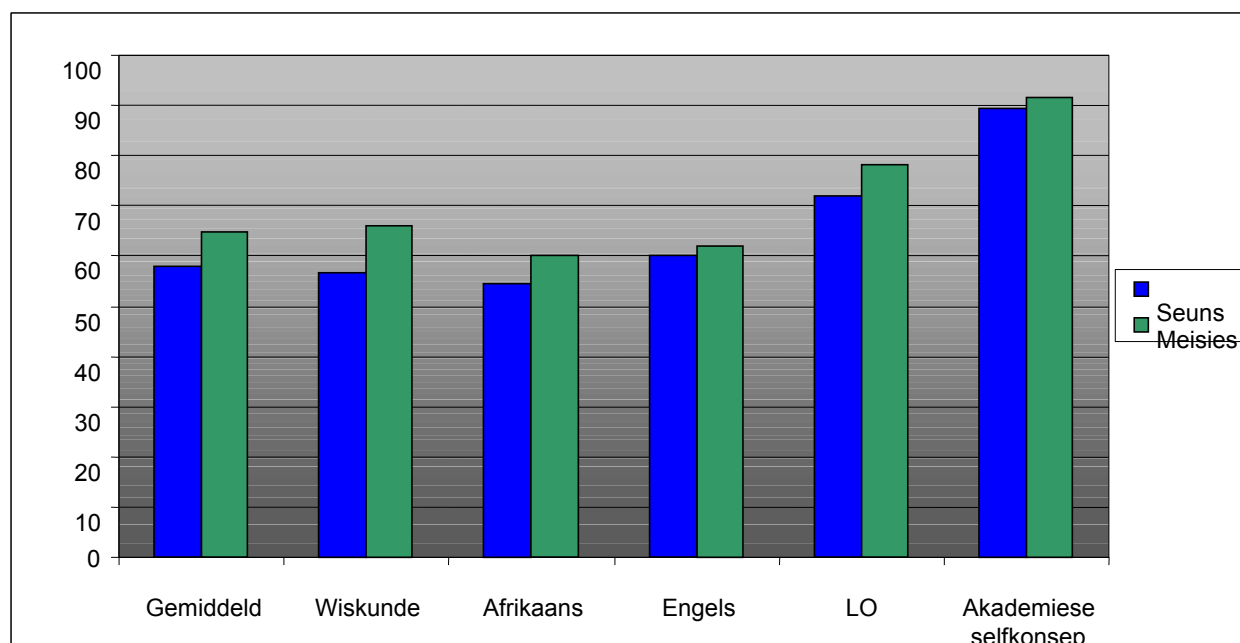
Veranderlike	Geslag						<i>t</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
	Seuns			Meisies					
	N	$\bar{X}$	s	N	$\bar{X}$	s			
<b>Akademie selfkonsep Prestasie:</b>									
Gemiddeld	272	89.56	12.4	367	91.54	11.29	-2.09	0.037	
Wiskunde	272	58.09	11.44	367	64.82	11.20	-7.44*	0.000	0.57
Afrikaans	173	56.59	19.76	200	66.14	17.97	-4.88*	0.000	0.49
Engels	191	54.65	14.61	226	60.00	12.78	-3.99*	0.000	0.39
LO	81	60.02	10.78	141	62.05	9.14	-1.48	0.139	
	272	71.84	11.37	367	78.18	10.85	-7.16*	0.000	0.55

\*  $p \leq 0.01$

Die resultate in tabel 2 toon dat vir prestasie (totale gemiddelde prestasie, Wiskunde, Afrikaans eerste taal en LO) beduidende verskille in gemiddeldes op die 1%-peil vir die twee geslagte voorkom. Die berekende effekgroottes dui egter aan dat die verskille wat ten opsigte van Afrikaans eerste taal voorkom, van klein tot medium praktiese waarde is, terwyl vir Wiskunde, LO en totale gemiddelde prestasiepunt die resultate 'n medium effekgrootte lewer en dus wel van praktiese belang is.

Volgens tabel 2 is meisies se gemiddelde tellings (in terme van prestasie en selfkonsep) telkens ietwat hoër as dié van seuns. Meisies se akademiese selfkonseptellings is gemiddeld 91.54 en dié van seuns is 89.56. Hierdie is nie 'n statisties beduidende verskil nie, maar die tendens kan steeds waargeneem word. Die meisies se gemiddelde prestasie is 64.82 en die seuns se gemiddelde tellings is 58.09. Hierdie toon op 'n statistiese beduidende verskil tussen die geslagte. Ten opsigte van prestasie in Wiskunde is die meisies se prestasie ook hoër: 66.14 teenoor 56.59, amper 10% hoër, wat 'n halwe standaardafwyking is. Met verwysing na die tale het meisies ook hoër tellings getoon – 60.00 vir Afrikaans en 62.05 vir Engels teenoor die seuns se 54.65 en 60.02 onderskeidelik. Laastens het die meisies se gemiddelde LO telling van 78.18 ook bo dié van die seuns (71.84) uitgestyg.

Hierdie vergelyking van die geslagte se akademiese prestasietellings (totale gemiddelde prestasiepunt en per vak) en akademiese selfkonseptellings word ook geïllustreer deur figuur 1.



**Fig. 1: Vergelyking van gemiddelde telling vir die twee geslagte**

Figuur 1 toon duidelik dat die grootste verskil tussen seuns en meisies se tellings in terme van prestasie in Wiskunde, totale gemiddelde prestasiepunt, LO asook prestasie in Afrikaans is, soos reeds genoem.

Dit is duidelik dat die meisies, in vergelyking met die seuns, telkens 'n hoër gemiddelde telling op die genoemde veranderlikes behaal het. Die grootste verskil wat van belang is, is egter in terme van prestasie in Wiskunde, veral omdat daar in die literatuur baie hierna verwys is. Die meisies se gemiddelde prestasie in Wiskunde is tot 10% meer (naamlik 66.14) as dié van seuns (naamlik 56.59).

Die verskil in terme van akademiese selfkonsep tussen die geslagte het egter nie beduidende resultate gelewer nie. Hoewel nie beduidend nie, is meisies se gemiddelde akademiese selfkonseptelling ietwat hoër (91.54) as dié van seuns (89.56).



Daar sal nou oorgegaan word om navorsingshipotese 2 te bespreek.

## b) Navorsingshipotese 2

Om te bepaal of daar wel 'n positiewe verband tussen graad 11-leerders se akademiese selfkonsep en hul akademiese prestasie voorkom, is Pearson se produkmomentkorrelasiekoëffisiënt ( $r$ ) bereken. Die resultate vir die totale groep sowel as die geslagte afsonderlik word in tabel 3 aangetoon.

**Tabel 3: Korrelasiekoëffisiënte soos bereken tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie vir die totale groep sowel as vir die geslagte afsonderlik**

Akademiese prestasie	Akademiese selfkonsep			
	Totale groep	Seuns	Meisies	$z^+$
	$r$	$r$	$r$	
Gemiddeld	0.559*	0.581*	0.544*	0.74
Wiskunde	0.474*	0.500*	0.431*	1.11
Afrikaans	0.441*	0.342*	0.531*	-2.95*
Engels	0.421*	0.494*	0.365*	1.99
LO	0.341*	0.278*	0.378*	-1.40

\*  $p \leq 0.01$

+  $p \leq 0.01$  (kritieke  $z$  vir tweekantige toets:  $\pm 2.33$ )

Dit is eerstens vanuit tabel 3 duidelik dat vir die **totale groep** al die vakke asook die totale gemiddelde prestasiepunt 'n positiewe korrelasie met akademiese selfkonsep toon wat op die 1%-peil beduidend is. Volgens die riglynwaardes van Cohen toon hierdie koëffisiënte (met uitsondering van LO wat 'n medium effekgrootte het) 'n hoë effekgrootte en is dus van groot praktiese belang. Die sterkste positiewe verband is tussen totale gemiddelde prestasietellings en akademiese selfkonseptellings ( $r = 0.559$ ).

Die positiewe korrelasies dui daarop dat hoe hoër die leerder se akademiese selfkonsep is, hoe beter is sy/haar akademiese prestasie in terme van die totale

gemiddelde prestasiepunt sowel as in terme van die prestasie per genoemde vakke (veral Wiskunde en tale).

Tweedens blyk dit uit tabel 3 dat vir die **seuns** sowel as vir die **meisies** vir al die vakke asook die totale gemiddelde prestasiepunt 'n positiewe korrelasie met akademiese selfkonsep voorkom wat op die 1%-peil beduidend is. Al die koëffisiënte toon 'n medium tot hoë effekgroottes en is dus van matige tot groot praktiese waarde. Indien die tendense wat voorkom in oënskou geneem word (sonder om statistiese beduidendheid in ag te neem), is die volgende duidelik: Die seuns blyk om 'n ietwat groter korrelasie te toon tussen die tellings, behalwe in Afrikaans en LO, waar meisies se tellings ietwat hoër korreleer: 0.531 en 0.378 vir meisies teenoor 0.342 en 0.278 vir seuns se korrelasie tussen prestasie in Afrikaans en selfkonsep, asook prestasie in LO en selfkonsep onderskeidelik.

Verdere berekeninge is gedoen ten einde die tweede deel van navorsingshipotese 2 te beantwoord, of daar 'n verskil in die verband tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep in terme van geslag en skoolsamestelling is. Om te bepaal of daar wel 'n beduidende verskil in die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt, asook per vak) vir die seuns en meisies voorkom wat op die 1%-peil beduidend is, is die  $Z_{z1-z2}$ -waarde bereken. Vanuit tabel 3 is dit duidelik dat rakende die verband tussen prestasie in Afrikaans en selfkonsep 'n beduidende verskil in verband tussen seuns en meisies voorkom. Hoewel beide korrelasies beduidend positief is, wil dit voorkom of die meisies (0.531) se verband tussen genoemde twee veranderlikes sterker is as vir die seuns (0.342).

Vervolgens is ondersoek ingestel of daar wel beduidende verskille in die verbande tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie by leerders wat vanuit verskillende tipe skole (enkelgeslag seuns, enkelgeslag meisies en gemengdegeslag) afkomstig is, voorkom. Die resultate hiervan word in tabel 4 aangetoon. Die verskillende tipe skole is as volg ingedeel: Tipe 1 = enkelgeslag seunskool; Tipe 2 = enkelgeslag meisieskool; Tipe 3 = gemengdegeslagskool. Daar sal gelet word dat die korrelasiekoëffisiënt by tipe 3 skool en Engels afwesig is. Die rede hiervoor is dat leerders in die gemengdegeslagskole (tipe 3) nie Engels as eerste taal neem nie .

**Tabel 4: Korrelasiekoëffisiënte soos bereken tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie vir die leerders in verskillende tipe skole**

Akademiese prestasie	Akademiese selfkonsep					
	Skoolsamestelling			Vergelyk tipe 1 en 2	Vergelyk tipe 1 en 3	Vergelyk tipe 2 en 3
	Tipe 1	Tipe 2	Tipe 3			
$r_1$	$r_2$	$r_3$	$z_1$	$z_2$	$z_3$	
Gemiddeld	0.618*	0.536*	0.537*	1.21	1.21	0.00
Wiskunde	0.517*	0.465*	0.401*	0.79	1.52	0.81
Afrikaans	0.495*	0.645*	0.387*	-2.39*	1.24	4.03*
Engels	0.494*	0.365*	-	1.48	-	-
LO	0.256*	0.383*	0.361*	-1.34	-1.11	0.26

\*  $p \leq 0.01$

+  $p \leq 0.01$  (kritieke  $z$  vir tweekantige toets:  $\pm 2.33$ )

Dit is eerstens vanuit tabel 4 duidelik dat vir die leerders in al drie die verskillende tipe skole vir al die vakke asook die totale gemiddelde prestasiepunt 'n positiewe korrelasie met akademiese selfkonsep voorkom wat op die 1%-peil beduidend is. Volgens die riglynwaardes van Cohen toon hierdie koëffisiënte (met uitsondering van LO vir die tipe 1 skool wat 'n medium effekgrootte het) 'n hoë effekgrootte en is dus van groot praktiese belang. Weereens bewys dit dat daar wel 'n verband is tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep onder graad 11-leerders in alle tipe skole.

Om te bepaal of daar wel 'n beduidende verskil in die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt, asook per vak) vir die leerders vanuit die verskillende tipe skole voorkom wat op die 1%-peil beduidend is, is die  $Z_{z1-z2}$ -waarde bereken. Vanuit tabel 4 is dit duidelik dat rakende die verband tussen prestasie in Afrikaans en selfkonsep 'n beduidende verskil in verband tussen die leerders in die tipe 1 (seunsskool) en tipe 2 skole (meisieskool) asook vir die leerders in die tipe 2 (meisieskool) en tipe 3 (gemengde) skool voorkom. Leerders vanuit tipe 2 skool (0.645) se verband tussen genoemde twee veranderlikes is sterker as vir die leerders vanuit tipe 1 (0.495) en tipe 3 (0.387) skole. Dus toon meisies uit enkelgeslagskole 'n beduidend sterker verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie in Afrikaans as seuns in enkelgeslagskole en leerders in gemengdegeslagskole.

Deur die korrelasiekoëffisiënte te ondersoek kan ander afleidings ook gemaak word. Alhoewel hierdie bevindinge nie beduidende verskille opgelewer het nie, is die korrelasiekoëffisiënt van die leerders in seunskool ten opsigte van totale gemiddelde prestasiepunt en akademiese selfkonsep (0.618) die hoogste, gevolg deur dié van gemengdegeslagskole (0.537), gevolg deur meisieskole (0.536). In terme van die korrelasie tussen prestasie in Wiskunde en akademiese selfkonsep is die korrelasiekoëffisiënt ook die hoogste onder leerders in seunskole (0.517), gevolg deur meisieskole (0.465) en die laagste in gemengdegeslagskole (0.401). Laastens in terme van die korrelasie tussen prestasie in LO en akademiese selfkonsep is die korrelasiekoëffisiënt die hoogste onder leerders in meisieskole (0.383), tweedens gemengdegeslagskole (0.361) en laastens by seunskole (0.256). Dit wil blyk asof die leerders in enkelgeslagskole (seuns en meisies) onderskeidelik die hoogste korrelasiekoëffisiënte toon tussen akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt en onderskeie vakke) en –selfkonsepte teenoor gemengdegeslagskole.

Vervolgens is verwerkings gedoen deur slegs twee groepe te vergelyk, naamlik enkelgeslagskole en gemengdegeslagskole.

In hierdie geval is die tipe skole in twee verdeel, met ander woorde die enkelgeslag seunskole (tipe 1) en enkelgeslag meisieskole (tipe 2) is saamgevoeg om die een kategorie enkelgeslagskole te vorm. Die tipe 3 skool is net so behou. Hierdie groep bestaan ook uit seuns en meisies MAAR hulle is in gemengdegeslagskole. Dit is juis die twee tipes skole wat in huidige studie die fokus is. Daarna is *t*-toetse van onafhanklike groepe (tipe skole) en korrelasies gedoen, waarvan die resultate volg. (In die gemengdegeslagskole het geen leerder Engels as eerste taal nie en gevolglik is dit hier weggelaat).

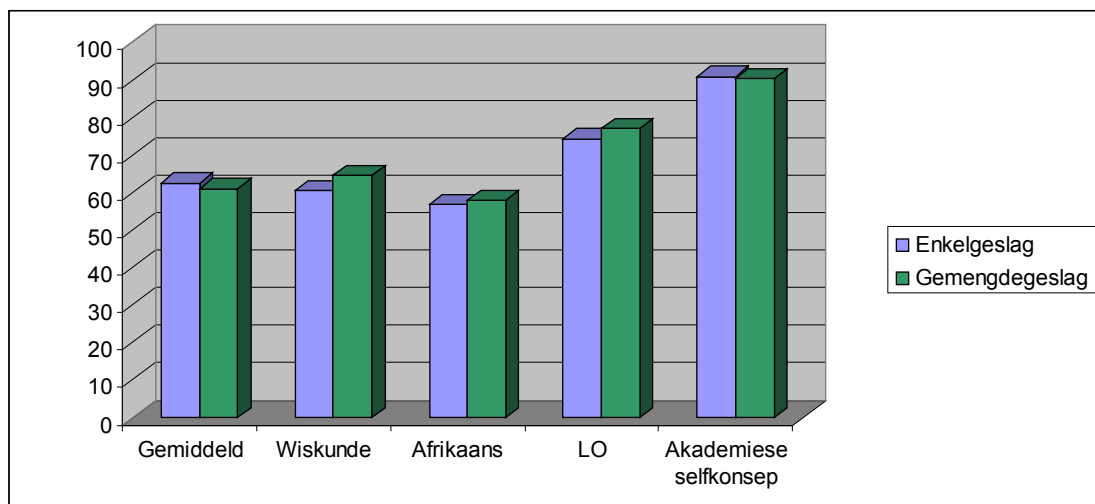
Die resultate van die *t*-toetse verskyn in die tabel wat volg.

**Tabel 5: Vergelyking van gemiddelde tellings vir leerders in enkel- en gemengdegeslagskole**

Veranderlike	Tipe skool						<i>t</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
	Enkelgeslag			Gemengdegeslag					
	N	$\bar{X}$	s	N	$\bar{X}$	s			
Akademiese selfkonsep	381	90.95	11.86	257	90.33	11.74	0.657	0.512	
Prestasie: Gemiddeld	381	62.57	11.62	258	61.05	11.97	1.608	0.108	
Wiskunde	257	60.38	19.90	116	64.67	17.95	-1.986	0.048	
Afrikaans	159	56.83	12.37	258	57.99	14.76	-0.826	0.409	
LO	381	74.36	10.83	258	77.14	12.26	-3.019*	0.003	-0.24

\*  $p \leq 0.01$

Die resultate in tabel 5 toon aan dat vir die gemiddelde LO tellings beduidende verskille in gemiddeldes op die 1%-peil vir die leerders in enkelgeslagskole (seuns of meisies) en gemengdegeslagskole voorkom. Die berekende effekgrootte dui egter aan dat die verskil van klein praktiese waarde is. Geen ander beduidende verskille is gevind nie, maar indien die gemiddelde tellings ondersoek word, kan baie klein verskille gesien word, soos geïllustreer in figuur 2.



**Fig. 2: Vergelyking van gemiddelde tellings vir leerders in enkel- en gemengdegeslagskole**

Die enkelgeslag groep se gemiddelde akademiese selfkonseptelling en totale gemiddelde prestasiepunt (90.95 en 62.57 onderskeidelik) is ietwat hoër as die gemengdegeslag groep s'n (90.33 en 61.05 onderskeidelik). Verder, volgens tabel 5 en figuur 2, is die gemengdegeslagskole se leerders se tellings hoër as dié van die enkelgeslag groep in terme van prestasie in Wiskunde, Afrikaans en LO. Hierdie is interessante bevindinge aangesien daar in tabel 2 gesien is dat die meisies se prestasie in al hierdie vakke die hoogste was. 'n Verduideliking kan wees dat die geslagsamestelling van die gemengde groep van so 'n aard is dat dit meer meisies bevat as die enkelgeslag groep, wat die tellings van die gemengdegeslag groep kan opstoot.

Die geringe verskille tussen die saamgevoegde enkelgeslagskole en gemengdegeslagskole kan toegeskryf word aan die feit dat, deur die seuns- en meisieskole saam te voeg, word 'n gemengdegeslag groep gevorm, wat geringe verskille tot gevolg het omdat soortgelyke groepe nou met mekaar vergelyk word. Hierdie verskille is egter so klein en nie as beduidend gevind nie en dus kan gevolgtrekkings oor hierdie bevindinge nie gemaak word nie.

Om te bepaal of daar wel positiewe verbande tussen graad 11-leerders in enkelgeslagskole (seuns of meisies) en gemengdegeslagskole se akademiese selfkonsep en hul prestasie voorkom, is Pearson se produkmomentkorrelasiekoëffisiënt ( $r$ ) bereken. Die resultate hiervan verskyn in die volgende tabel.

**Tabel 6: Korrelasiekoëffisiënte soos bereken tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie vir die leerders in enkel- en gemengdegeslagskole**

Akademiese prestasie	Akademiese selfkonsep			
	Totale groep	Engelgeslag	Gemengdegeslag	$z^+$
		$r$	$r$	
Gemiddeld	0.559*	0.574*	0.537*	0.55
Wiskunde	0.474*	0.499*	0.401*	1.11
Afrikaans	0.441*	0.568*	0.387*	2.93*
LO	0.341*	0.336*	0.361*	-0.29

\*  $p \leq 0.01$

+  $p \leq 0.01$  (kritieke  $z$  vir tweekantige toets:  $\pm 2.33$ )

Uit tabel 6 blyk dit dat vir die leerders in enkelgeslagskole (seuns en dogters) sowel as in gemengdegeslagskole vir al die vakke asook die totale gemiddelde prestasiepunt 'n positiewe korrelasie met akademiese selfkonsep voorkom wat op die 1%-peil beduidend is. Al die koëffisiënte toon 'n medium tot hoë effekgroottes en is dus van matige tot groot praktiese waarde. Hierdie bevinding stem ooreen met al die ander bewerkings wat reeds gedoen is en bevind het dat daar wel 'n positiewe verband is tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie onder graad 11-leerders.

Deur die korrelasiekoëffisiënte te ondersoek blyk dit dat leerders in enkelgeslagskole telkens 'n ietwat hoër korrelasiekoëffisiënt toon. In terme van die verband tussen totale gemiddelde prestasiepunt en akademiese selfkonsep is  $r = 0.574$  vir leerders in enkelgeslagskole en dié van gemengdegeslagskole is  $0.537$ . Die korrelasiekoëffisiënt van prestasie in Wiskunde en selfkonsep is hoër vir leerders in enkelgeslagskole ( $0.499$ ) as vir gemengdegeslagskole ( $0.401$ ). Dieselfde geld met prestasie in Afrikaans en selfkonsep ( $0.568$  vir leerders in enkelgeslagskole;  $0.387$  vir leerders in gemengdegeslagskole). Laastens ten opsigte van prestasie in LO en selfkonsep geld die teenoorgestelde tendens, naamlik  $r = 0.361$  vir leerders in gemengdegeslagskole is hoër as vir leerders in enkelgeslagskole ( $r = 0.336$ ). Bogenoemde tendense word raakgesien, maar dit is nie statisties beduidend nie, slegs prestasie in Afrikaans is beduidend, soos in die volgende paragraaf verduidelik.

Om te bepaal of daar wel 'n beduidende verskil in die verband tussen akademiese selfkonsep en prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt, asook per vak) vir die leerders in enkel- of in gemengdegeslagskole voorkom wat op die 1%-peil beduidend is, is die  $Z_{z1-z2}$ -waarde bereken. Vanuit tabel 6 is dit duidelik dat rakende die verband tussen prestasie in Afrikaans en selfkonsep 'n beduidende verskil in verband voorkom. Hoewel beide korrelasies beduidend positief is, wil dit voorkom of die leerders in enkelgeslagskole ( $0.568$ ) se verband tussen genoemde twee veranderlikes sterker as vir die leerders in gemengdegeslagskole ( $0.387$ ) is. Hierdie sterk verband tussen akademiese selfkonsep en prestasie in Afrikaans stem ooreen met die bevindinge in tabel 4, waar daar ook 'n sterk verband gevind is tussen hierdie twee veranderlikes onder leerders in meisieskole (tipe 2 skool), wat hoër was as die

verband tussen die veranderlikes onder leerders in seunskole (tipe 1 skool) en gemengdegeslagskole (tipe 3 skool).

Bogenoemde resultate blyk stappe te neem in die oplos van die vraagstuk rakende die voordele van sekere tipe skole. Verdere betekenis kan egter verkry word deur die resultate te vergelyk met teorie, soos in die volgende hoofstuk sal volg.



## HOOFSTUK 5: BESPREKING

In hierdie hoofstuk word die resultate wat in hoofstuk 4 genoem is, aan die hand van die literatuuroorsig bespreek. Die besprekings sal volgens elke navorsingshipotese geskied, insluitend die bykomende verwerkings.

**a) Navorsingshipotese 1: Daar bestaan 'n beduidende verskil rakende die gemiddelde akademiese selfkonseptellings asook akademiese prestasie (totale gemiddelde prestasiepunt asook punt per vak – Wiskunde, taal en LO) vir die twee geslagte.**

Daar is eerstens bevind, volgens tabel 2, dat meisies beduidend hoër as seuns presteer het, in terme van totale gemiddelde prestasie, sowel as prestasie in Wiskunde, Afrikaans, en LO. Die prestasie in terme van Wiskunde, LO en totale gemiddelde prestasiepunt is prakties beduidend.

Hierdie bevindinge, spesifiek ten opsigte van prestasie in Afrikaans, stem ooreen met die bevindinge van Geist en King (2008) wat beweer dat meisies beter verbale vaardighede het as dié van seuns om verskeie redes, soos verskillende vlakke van breinontwikkeling, sosialisering, ensovoorts, wat in die literatuur genoem is. Seuns se taalvaardighede ontwikkel stadiger as dié van meisies. Dit is makliker vir meisies om hulle gedagtes te verbaliseer en oor probleme te praat, want meisies gebruik taal om verhoudings te bou en seuns gebruik taal om data oor te dra. Meisies is ook beter met verbale verwerking wat hulle in staat stel om semantiese en fonologiese inligting vanaf hulle langtermyngeheue te herroep. Al hierdie verbale vaardighede word vereis in tale, wat moontlik die beter prestasie van meisies in Afrikaans verklaar.

Die bevindinge rakende prestasie in Wiskunde (dat meisies beduidend hoër as seuns presteer in terme van Wiskunde) verskil van dié van Geist en King (2008) wat van mening is dat mans beter presteer in Wiskunde as vroue. Om verskeie redes, soos reeds genoem, onder andere verskillende sosialisering en ondersteuning wat seuns ontvang van ouers en onderwysers, die verskillende interpretasie van Wiskunde tussen geslagte, ensovoorts kan aan seuns 'n voordeel gee in terme van prestasie in Wiskunde. Pajares en Miller (1994) het ook gevind dat mans beter presteer in

Wiskunde en beter Wiskunde–selfkonsepte toon as meisies, en die meisies het hoër vlakke van Wiskunde aangehaal, as gevolg van die meisies se lae beoordeling van hulle vermoëns of lae selfdoeltreffendheid. Die huidige bevindinge verskil egter van hierdie vorige navorsing.

Die bevindinge rakende prestasie in Wiskunde (dat meisies beduidend hoër as seuns presteer in Wiskunde) stem egter ooreen met dié van Van Houtte (2004). Volgens Van Houtte (2004) het onlangse navorsing bewys dat meisies bo seuns uitstyg in terme van akademiese prestasie. Daar word verskeie redes aangevoer vir die ondergemiddelde prestasie van seuns, onder andere die verskil tussen seuns en meisies se studiekultuur in sekondêre skole. Daar word aangevoer dat seuns laer presteer as meisies omdat hulle 'n kultuur ervaar wat minder studie-georiënteerd is as dié wat meisies ervaar. Daar is ook gevind dat seuns minder gemotiveerd is as meisies en 'n minder positiewe houding teenoor skool as meisies openbaar. Oor die algemeen spandeer meisies meer tyd met huiswerk, toon minder ontwrigtende gedrag in die klaskamer en is minder geneig tot stukkiesdraai as seuns. Seuns het 'n rustiger benadering, werk minder hard en word makliker afgelei as meisies (Van Houtte, 2004). Ander redes vir die swakker prestasie, is reeds in die literatuur genoem, soos dat seuns verskil van meisies in hulle konsentrasie vermoë as gevolg van die verskillende spoed van miliënvorming in die serebrale korteks, seuns hou van mededinging, eerder as samewerking en hulle wil erkenning kry vir hulle bydrae en seuns sukkel om hulle gedagtes te verbaliseer (Geist & King, 2008). Verder is seuns ouditief-onoplettend, gevolglik kan hulle sukkel om instruksies uit te voer omdat dit nie ten volle gehoor word nie (Newberger, 2000). Hierdie faktore kan hulle akademiese prestasie benadeel.

Daar kan egter steeds nie afgelei word dat hierdie goeie prestasie van die meisies slegs onder meisies in meisieskole plaasvind nie en dus toegeskryf kan word aan die geslag van die skoolomgewing nie. Dit is egter duidelik dat meisies in meisieskole en meisies in gemengdegeslagskole beter presteer as seuns, in terme van totale gemiddelde prestasiepunt, prestasie in Afrikaans, LO en Wiskunde.

Daar is 'n onbeduidende verskil gevind in akademiese selfkonseptellings tussen seuns en meisies. Vorige navorsing het beperkte/geen inligting rakende verskille tussen

geslagte se akademiese selfkonsepte in die algemeen nie. Pajares en Miller (1994) het wel, ten opsigte van spesifieke selfkonsepte, gevind dat seuns hoër Wiskunde selfkonsepte het en meisies hoër Biologie selfkonsepte het. Hierdie berekeninge is nie tydens huidige studie uitgevoer nie, aangesien hierdie spesifieke selfkonsepte nie die fokus van huidige studie is nie. Daar is dus geleentheid vir toekomstige navorsers om hierdie spesifieke selfkonsepte ook te ondersoek en met vorige studies te vergelyk. Bevindinge rakende beduidende verskille tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep, byvoorbeeld tussen verskillende tipes skole, sal volg.

**b) Navorsingshipotese 2: Daar bestaan 'n beduidend positiewe verband tussen graad 11-leerders se akademiese selfkonsep en hul akademiese prestasie.**

In hierdie studie is bevind dat daar wel 'n positiewe verband is tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep onder graad-11 leerders van beide geslagte (tabel 3).

Hierdie bevinding is baie belangrik omdat dit ooreenstem met vorige navorsing wat ook 'n verband tussen hierdie veranderlikes gevind het. Daar sal gemerk word dat daar in die literatuur onduidelikheid bestaan rakende die oorsaak-effek vraagstuk of watter veranderlike beïnvloed watter. Volgens Guay et al. (2003) word daar beweer dat selfkonsep 'n determinant is van akademiese prestasie. Ander navorsers het weer gevind dat vorige akademiese prestasie eerder 'n determinant is van akademiese selfkonsep, omdat vorige prestasie jou vertrouwe sal opbou en dus sal jy goed voel oor jouself en jou vermoë in daardie spesifieke vak waarin jy goed presteer het. Die huidige studie is slegs korrelasioneel van aard en het dus nie die oorsaak-effek vraagstuk aangespreek nie. Daar is egter wel 'n sterk positiewe verband gevind tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie.

Verder is bevind dat vir beide geslagte 'n positiewe verband voorkom tussen akademiese selfkonsep en prestasie in alle vakke asook totale gemiddelde prestasie.

Met betrekking tot die ondersoek of 'n beduidende verskil in die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie vir leerders vanuit verskillende tipe

skole voorkom, toon meisies in meisieskole 'n beduidend sterker verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie in Afrikaans (tabel 4 en 5).

Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word. Soos reeds in die literatuur bespreek, word meisies grootgemaak met die siening dat hulle verbaal moet sterk wees en die onderrig-omgewing en onderwysers kan hierdie stereotipes versterk en 'n sekere standaard van die meisies verwag ten opsigte van taalprestasie. Meisies het ook beter verbale vaardighede wat hulle selfkonsep en selfvertroue in Afrikaans as taal kan bevorder. Hierdie positiewe versterking kan aan die meisies 'n groter akademiese selfkonsep verskaf teenoor tale en gevolglik lei tot beter prestasie in tale; wat 'n verduideliking kan wees vir die hoër korrelasie tussen die veranderlikes. Weereens is spesifieke selfkonsepte nie in die huidige studie ondersoek nie, maar dit wil blyk asof die bevindinge sou ooreenstem met dié van Nagy et al. (2006) wat bevind het dat vroue hoër taal-selfkonsepte het as mans. Dit is duidelik dat die verskillende geslagte verskillende selfkonsepte het in verskillende vakke en dus word toekomstige akademiese keuses beïnvloed (Nagy et al., 2006).

Wanneer die seunskool en meisieskool groepe saamgevoeg was en die enkelgeslagskole groep teenoor gemengdegeslagskole vergelyk is in terme van die verband tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie, was gevind dat leerders in enkelgeslagskole 'n hoër korrelasie toon, hoewel slegs 'n tendens en nie statisties beduidend gevind nie. Die korrelasie tussen akademiese selfkonsep en prestasie in Afrikaans onder leerders in enkelgeslagskole is egter beduidend en hoër as dié van leerders in gemengdegeslagskole. 'n Moontlike rede wat weereens hiervoor aangevoer word, is dat die enkelgeslagskole beter voorbereid is om aan die spesifieke geslag se behoeftes te voldoen, hierdie skole beklemtoon verskillende waardes, het minder geslagstereotipes en is meer ingestel op die spesifieke geslag se behoeftes en leermetodes en onderwysers kan makliker hierby aanpas (National Coalition for Girls' Schools, 2008) – byvoorbeeld meisieskole versterk meisies se natuurlike verbale aanleg en dus selfkonsep en prestasie; en seunskole moedig deelname aan nie-stereotipiese vakke aan (byvoorbeeld tale) (Spielhofer et al., 2004) en motiveer die seuns om ook daarin goed te wees, wat dus die selfkonsep versterk asook die prestasie in tale. Hierdie aandag en ondersteuning van onderwysers is kosbaar om leerders se belangstelling en vertroue in vakke te vestig, wat alles bydrae

tot die adolessente se opbou van selfvertroue en die vestiging van 'n goeie selfkonsep in die vakke. Soos reeds genoem deur Spielhofer et al. (2004) kies meisies in meisieskole meer nie-tradisionele vakke as meisies in gemengdegeslagskole, dieselfde vir seuns in seunskole. Hierdie tendens stel dus die adolessente in enkelgeslagskole bloot aan 'n wyer reeks vakke en hulle ontwikkel meer vrymoedigheid in hierdie vakke asook meer selfvertroue en dus beter akademiese selfkonsepte. Die langtermyn implikasies van hierdie goeie selfkonsep is baie kosbaar in terme van verdere studies en loopbaansukses, omdat mense geneig is om verder te studeer en loopbane te kies in 'n rigting waarin hulle voel hulle goed is en die vaardighede het wat nodig is om sukses te behaal (Guay et al., 2003; Nagy et al., 2006).

Dus toon die leerders in die enkelgeslag groep as 'n geheel 'n hoër korrelasie tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie in Afrikaans as die leerders in die gemengdegeslagskole.

Daar moet kennis geneem word van die implikasies van bogenoemde resultate. Adolessente moet gehelp word om in alle vakke te presteer en nie beperk word deur nadelige aspekte, soos geslagstereotipering, nie. Verdere gevolgtrekkings volg in hoofstuk 6.

## HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Hierdie hoofstuk poog om die vernaamste bevindinge wat in die vorige hoofstuk na vore gekom het, saam te vat en 'n gevolgtrekking te maak daarvoor. Tweedens sal enkele beperkings van die huidige studie genoem word, asook voorstelle vir toekomstige navorsing.

### 6.1 SAMEVATTING

Eerstens is die mees opvallende bevinding dat **meisies oor die algemeen beter as seuns presteer het**, in terme van totale gemiddelde prestasie, asook prestasie in Afrikaans, Engels, Wiskunde en LO (tabel 2). Hierdie is 'n interessante bevinding, omdat dit teenstrydig is met vorige navorsing, wat beweer dat seuns die beter presteerders is, in terme van Wiskunde (Geist & King, 2008). Hierdie bevinding staan bestaande geslagtereotipes teen wat voorskryf dat seuns goed is in Wiskunde en visueel-ruimtelike take, terwyl meisies goed is in verbale take en vakke soos Afrikaans (Geist & King, 2008). Meisies is wel goed in tale, maar dit is nie die enigste vak waarin hulle uitstekend kan vaar nie. Weereens moet daar gewaak word om veralgemenings te maak; nie alle meisies sal goed wees in tale nie, dieselfde vir seuns met syfers.

Hierdie bevinding is bewys van die onlangse neiging wat deur Van Houtte (2004) ondersoek word, naamlik dat meisies beter as seuns presteer in terme van akademie. Die outeur het ook gevind dat daar 'n skuif plaasgevind het in die geslagte se akademiese prestasie en dit het die navorser aangespoor om ondersoek in te stel rakende wat hierdie skuif veroorsaak (met verwysing na die skool se geslagsamestelling en die verskillende geslagte se studiekultuur) en wat kan gedoen word om die seuns te help om akademies beter te vaar.

Die rede vir hierdie tendens word nie in die huidige studie ondersoek nie, maar Van Houtte (2004) verduidelik dit deur te verwys na die verskil in studiekultuur tussen seuns en meisies. Hierdie geslag-spesifieke studiekultuur beïnvloed seuns en meisies se akademiese prestasie. Meisies is meer gemotiveer en het 'n meer positiewe

houding teenoor skool as seuns, verder spandeer hulle meer tyd met huiswerk en is minder ontwrigtend in die klaskamer. Seuns is weer meer rustig, werk minder hard en word makliker afgelei. Die argument word ook aangevoer dat wanneer 'n sekere groep met sekere houdings of idees by 'n skool domineer, sal hierdie groep die oorwegende norms en houdings by die skool bepaal. Dus, hoe meer meisies daar by 'n skool is, hoe meer studie-georiënteerd sal die seuns se kultuur word, want die seuns sal hierdie houdings en gedrag, wat suksesvol is vir die meisies, aanneem. Dus het die hoeveelheid meisies (nie slegs die teenwoordigheid van meisies nie) by 'n skool 'n invloed op die seuns se akademiese prestasie, deurdat dit die algemene studiekultuur by die skool positief beïnvloed (Van Houtte, 2004). Van Houtte (2004) het tot die gevolgtrekking gekom dat, ten opsigte van akademiese prestasie, seuns beter vaar in gemengdegeslagskole met 'n hoë proporsie meisies. Vir meisies is enkelgeslagskole weer meer voordelig, omdat meisies meer beïnvloed word deur positiewe verhoudings en in 'n meisieskool is daar baie meisies met wie hulle kan identifiseer en dus inpas en dit beïnvloed hulle akademiese prestasie positief. 'n Goeie oplossing wat vir beide geslagte positief is, is dus 'n gemengdegeslagskool, maar waar die meerderheid leerders meisies is (Van Houtte, 2004). Die verdere bevindinge poog ook om die vraag te beantwoord rakende die voordele van enkel- en gemengdegeslagskole.

'n Tweede opvallende bevinding van die huidige studie is dat daar deurgaans 'n **positiewe verband gevind is tussen die twee veranderlikes, akademiese prestasie en akademiese selfkonsep. Hierdie positiewe verband is gevind onder beide geslagte en in alle tipe skole (enkelgeslag- en gemengdegeslagskole)** (tabel 3, 4 en 6). Hierdie bevinding stem ooreen met vorige navorsing van onder andere Guay et al. (2003), Marsh en Hau (2003) en Nagy et al. (2006) wat 'n verband gevind het tussen die veranderlikes.

Volgens Guay et al. (2003) was daar voorheen beweer dat selfkonsep 'n determinant is van akademiese prestasie; en ander navorsers het weer gevind dat vorige akademiese prestasie eerder 'n determinant van akademiese selfkonsep is. Soos reeds genoem, volgens Gest et al. (2008) is akademiese selfkonsep die gevolg van terugvoer rakende prestasie (byvoorbeeld toetspunte). Dit is dus duidelik dat daar 'n vraagstuk ontstaan het rakende die verband tussen hierdie twee veranderlikes. Die bevindinge

van die huidige navorsing het wel 'n positiewe verband vasgestel, waarvolgens verandering in een veranderlike verandering in die ander veranderlike teweeg sal bring. Dus word die adolessente se akademiese prestasie bepaal deur hulle akademiese selfkonsep en hoe hoër hulle akademiese selfkonsep is, hoe hoër is hulle akademiese prestasie en andersom. Dus het die bevindinge van die huidige studie ander navorsing ondersteun wat gevind het dat akademiese selfkonsep 'n determinant is van akademiese prestasie en vice versa. 'n Verdere bydrae wat hierdie bevinding maak, is dat dit bygevoeg kan word tot die Bio-psigo-sosiale model van faktore wat akademiese prestasie beïnvloed, soos bespreek in hoofstuk 1. Van die faktore wat genoem is, is biologiese faktore soos breinontwikkeling, sielkundige faktore, soos emosies en sosiale faktore, soos gesinsondersteuning. Nou kan akademiese selfkonsep bygevoeg word as 'n invloed op akademiese prestasie en sodoende die model meer verreikend maak. Laastens is die implikasie van hierdie bevinding baie belangrik, omdat dit bewys dat leerders se akademiese selfkonsepte versterk moet word, omdat dit hulle akademiese prestasie sal bevorder, en gevolglik weer 'n positiewe invloed op hulle selfkonsep sal hê. Dit hou voordele in vir talle lewensareas. Ouers en onderwysers moet van hierdie verband kennis neem.

Derdens is gevind dat **meisies oor die algemeen 'n sterker verband getoon het tussen prestasie in Afrikaans en akademiese selfkonsep**. Verder, in terme van die tipe skool, is die verband tussen bogenoemde veranderlikes (prestasie in Afrikaans en akademiese selfkonsep) in meisieskole sterker (tabel 3 en 4). Die literatuur het aangetoon dat meisies beter verbale vaardighede het as seuns, hulle word ondersteun deur ouers en onderwysers in tale en hulle taalvaardighede ontwikkel vinniger (Geist & King, 2008). Al hierdie faktore versterk hulle akademiese selfkonsep en tesame met die hoë prestasie in Afrikaans sal dit lei tot 'n hoër verband tussen die veranderlikes, prestasie in Afrikaans en akademiese selfkonsep.

Laastens was een van die vernaamste bevindinge dat **leerders in enkelgeslagskole (meisieskole en seunskole) telkens 'n hoër verband getoon het tussen akademiese prestasie in Afrikaans en akademiese selfkonsep as leerders in gemengdegeslagskole**. Die verband tussen totale gemiddelde prestasie, prestasie in Wiskunde, Afrikaans en LO en akademiese selfkonsep was hoër in enkelgeslagskole as in gemengdegeslagskole, hoewel slegs tendense en die verband tussen akademiese



selfkonsep en prestasie in Afrikaans beduidend was (tabel 4 en 6). Die resultate toon dus dat die verband sterker is onder leerders in enkelgeslagskole. Hoe hoër leerders se akademiese selfkonsep is hoe hoër sal hulle akademiese prestasie dus wees, terwyl die teenoorgestelde ook waar is. Leerders in gemengdegeslagskole toon ook 'n positiewe verband, maar die verband is ietwat laer.

Die literatuur rakende inligting oor soortgelyke navorsing is beperk. Daar is baie inligting rakende die verskille tussen seuns en meisies se akademiese selfkonsepte, byvoorbeeld Nagy et al.(2006) wat gevind het dat seuns hoër Wiskunde-selfkonsepte het en meisies hoër Biologie-selfkonsepte het. Daar is ook baie inligting rakende die verskille tussen seuns en meisies se akademiese prestasie, byvoorbeeld Nagy et al. (2006) wat beweer seuns vaar beter in Wiskunde en Van Houtte (2004) het die teenoorgestelde gevind. Daar is selfs baie inligting rakende die geslagsamestelling van skole en hoe dit leerders beïnvloed in terme van vakkeuses (Spielhofer et al., 2004), ensovoorts. Inligting rakende navorsing wat al hierdie faktore en veranderlikes kombineer is egter beperk. Die verskil in verband tussen bogenoemde veranderlikes met spesifieke verwysing na verskillende tipe skole is nog nie in literatuur ondersoek nie. Dit is dus wat die huidige studie gepoog het – om kennis by te dra tot die area van adolessente selfkonsepte en akademiese prestasie en om 'n antwoord te probeer kry oor die voortdurende vraag rakende die voordele van enkelgeslagskole.

## **6.2 BEPERKINGS VAN HUIDIGE STUDIE EN VOORSTELLE VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING**

Die huidige studie het die verband tuseen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie in gemengdegeslag- en enkelgeslagskole ondersoek. Sekere beperkings wat in hierdie studie voorkom kan in toekomstige meer gevorderde studies ondervang word.

Dit sal interessant wees vir toekomstige navorsing om ook meer spesifiek ondersoek in te stel rakende byvoorbeeld die verskille tussen meisies in meisieskole en meisies in gemengdegeslagskole asook seuns in seunskole en seuns in gemengdegeslagskole. Dit behoort bevindinge te lewer wat selfs meer kan bydra tot die oplos van die

vraagstuk rakende die voordele van verskillende tipe skole en meer spesifiek vir elke geslag.

‘n Verdere faktor wat moontlik die resultate kon beïnvloed is sosio-ekonomiese-status (SES) van die skool en van die leerders. Volgens Guay et al. (2003) word akademiese prestasie beïnvloed deur SES; deurdat leerders met laer SES geneig is om swakker te vaar in akademie. Dus moet hierdie faktor kontroleer word tydens navorsing om sodoende die minste steuring in die resultate te veroorsaak. Daar was wel in die huidige studie gepoog om hierdie veranderlike te kontroleer, deur skole te kies wat in dieselfde geografiese area geleë is in Bloemfontein. In toekomstige navorsing kan daar gebruik gemaak word van ‘n meer gestandaardiseerde metode om SES te kontroleer.

In hierdie studie is daar van ‘n nie-waarskynlikheid steekproeftrekkingsmetode gebruik gemaak, naamlik toevallige steekproeftrekking. Hierdie kon die resultate beïnvloed deurdat die moontlikheid bestaan dat, byvoorbeeld die leerders wat die vraelyste voltooi het, almal in dieselfde klas was, dieselfde vakke neem en ooreenkomstige akademiese prestasie het. Ander leerders wat dus meer verskil, is gevolglik nie in die studie ingesluit nie. Vir toekomstige ondersoeke kan die leerders meer ewekansig getrek word, deur ‘n waarskynlikheid steekproeftrekkingsmetode, soos ewekansige steekproeftrekking, wat die resultate meer veralgemeenbaar maak na die totale populasie leerders.

Toekomstige navorsers kan ook oorweging skenk aan ‘n populasie leerders met ‘n laer ouderdom, byvoorbeeld graad 8- of 9-leerders. Hierdie stadium van adolessensie behels selfs meer veranderinge waardeur leerders gaan, onder andere puberteit, en kan selfs meer interessante bevindinge lewer rakende die invloed van die tipe skool op hierdie leerders. Veral omdat die sosiale faktore by die skool dan selfs ‘n groter invloed kan uitoefen op die verskillende geslagte en dit kan hulle akademiese selfkonsepte en akademiese prestasie dalk positief of negatief beïnvloed.

Laastens kan navorsers ander faktore ook in ag neem, wat interessante en ‘n breër reeks resultate sal lewer. Faktore kan byvoorbeeld die skool se onderrig- en leer-filosofie insluit. Soos in die literatuur genoem, beïnvloed hierdie faktor die heersende

waardesisteem by die skool en dit kan leerders se prestasie beïnvloed (Chrystal, 1994). Verder kan meer aandag gegee word aan faktore wat leerders se akademiese selfkonsepte beïnvloed, aangesien hierdie veranderlike belangrike implikasies het vir akademiese prestasie, soos gevind in die huidige studie. Sommige faktore wat akademiese selfkonsep beïnvloed, is die terugvoer van ander belangrike persone in die adolessent se lewe (Cooley, 1902; Mead, 1934). Dit kan ook die onderwysers se houding teenoor die leerders insluit. 'n Verdere faktor wat ook in toekomstige studies ingesluit kan word en resultate sal lewer wat van belang is vir die breër Suid-Afrikaanse populasie, is ras en die rol van kultuur. Dit sluit in leerders wat nie in hulle moedertaal onderrig word nie, en die moontlike invloed daarvan op akademiese selfkonsep en akademiese prestasie. Die huidige studie het wel van hierdie leerders ingesluit, maar hulle is nie sodanig as aparte entiteite ondersoek nie.

Ten slotte is dit ooglopend dat hierdie navorsingsarea talle moontlikhede inhou vir toekomstige navorsing. Solank daar belangstelling is in verskillende tipe skole, in terme van geslagsamestelling, sal daar altyd 'n behoefte wees aan meer kennis oor hierdie aspek. 'n Adolessent se skoolomgewing maak 'n groot deel uit van sy/haar alledaagse wêreld en daarom is daar eindelose moontlikhede om hierdie skoolomgewing te ondersoek.

### **6.3 SLOT**

Een van die belangrikste bevindinge van die huidige studie is dat 'n positiewe verband gevind is tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie met die sterkste verband in enkelgeslagskole (in terme van akademiese selfkonsep en prestasie in Afrikaans). Die selfkonsep bestaan uit interverwante komponente, onder andere 'n fisiese selfkonsep, 'n sosiale selfkonsep, 'n emosionele selfkonsep en 'n intellektuele selfkonsep. Hierdie dele is interverwant aangesien selfkonsep in een area selfkonsep in ander areas kan beïnvloed (Hamachek, 1992). Met die bogenoemde bevinding is dit ook duidelik dat die selfkonsep ander areas van ons lewens beïnvloed, soos gesien deur die invloed daarvan op akademiese prestasie.

Om af te sluit moet die belangrikheid van die selfkonsep weereens beklemtoon word, aangesien die huidige bevinding 'n bydrae maak tot die bevestiging van die belangrikheid van akademiese selfkonsep.

Volgens Pajares en Miller (1994) dien 'n individu se selfkonsep as tussenganger tussen die invloed van ander determinante en gevolglike prestasie en is 'n sterker voorspeller van daardie prestasie wanneer daardie determinante beheer word. Dus kan die afleiding gemaak word dat 'n skool se geslagsamestelling wel 'n invloed kan hê op leerders se akademiese prestasie, maar dat akademiese selfkonsep kan dien as 'n tussenganger en die invloed daarvan verminder indien die leerder 'n goeie selfkonsep het, en sodoende die verband tussen die veranderlikes versterk.

Nietemin, soos reeds genoem deur Marsh en Hau (2003), is die belangrikheid van hoë selfkonsepte in diverse kontekste, insluitende onderrig, 'n gesogte uitkoms. So byvoorbeeld bepaal onderrigbeleide regoor die wêreld dat selfkonsep-verbetering 'n sentrale doelwit van onderrig is en 'n belangrike meganisme om sosiale ongelykhede, wat deur benadeelde groepe ervaar word, aan te spreek. In die huidige studie is die belangrikheid van hoë akademiese selfkonsep ook beklemtoon, deurdat dit 'n sterk verband toon met leerders se akademiese prestasie. Dit is dus belangrik dat alle deelnemers (ouers, onderwysers en leerders) en alle tipe skole hiervan bewus gemaak word. Skole en onderrig-instansies moet die bevordering van leerders se selfkonsepte as 'n sentrale en primêre doelwit stel, gevolglik sal baie ander positiewe uitkomstes dan daaruit vloei.

Verder is dit ook belangrik om leerders se selfkonsepte in alle vakke te verbeter. Soos bevind deur Marsh en Hau (2003) kan die leerder se prestasie in een vak sy/haar selfkonsep in 'n ander vak bepaal (genoem die interne verwysingsraamwerk). Byvoorbeeld deur swak prestasie in Wiskunde, ontwikkel die leerder 'n negatiewe houding en gevoel teenoor ander vakke ook (swak selfkonsep) en dus benadeel dit ook sy/haar prestasie in ander vakke.

Die belangrikheid van goeie selfkonsep word verder beklemtoon deur Pajares en Miller (1994). Volgens die outeurs sal leerders wat nie vertrou het in hulle vaardighede nie (swak selfkonsep), nie aan take deelneem wat hierdie vaardighede

vereis nie, en hulle sal minder moeite en deursettingsvermoë toon tydens moeilike vraagstukke. Dit beïnvloed ook hulle vakkeuses en verdere loopbaankeuses as universiteitstudente, deurdat hulle nie keuses gaan maak wat hierdie vaardighede vereis nie. Vroeë positiewe ervarings en kennis in 'n vakgebied is die individu se eerste stap in die lang proses van beroeps- of loopbaaninvesting.

Deur dus van die begin af die leerder se selfkonsep in alle vakke aan te moedig, kan hierdie negatiewe effek vermy word. Leerders van beide geslagte moet aangemoedig word en verseker word dat hulle die potensiaal het om goed te vaar in alle vakke. Sodoende word hulle selfkonsep versterk in hierdie leerareas en sal sommige van hulle die vrymoedigheid en selfvertroue hê om hulle tersiêre onderrig voort te sit in enige area van studie, en nie slegs geslagstereotipiese beroepe kies nie. Akademiese selfkonsep is dus een van die meganismes wat leerders se keuses onderlê en dit is belangrik om hierdie meganisme te verstaan (Nagy et al., 2006).

Die huidige navorsingstudie het gebruik gemaak van kwantitatiewe navorsing om leerders in enkelgeslag- en gemengdegeslagskole se akademiese selfkonsep en akademiese prestasie te ondersoek. Die belangrikheid van akademiese prestasie en akademiese selfkonsep is beklemtoon in die literatuurstudie, voordat die navorsingsmetode, resultate en beperking van die studie bespreek is.

Die huidige studie het 'n waardevolle bydrae gelewer tot die beklemtoning van akademiese selfkonsep se verband met akademiese prestasie en die belangrikheid daarvan vir leerders se langtermyn onderrig, in terme van die keuses wat hulle maak op grond van hulle akademiese selfkonsep en akademiese prestasie. Die navorsing het ook bygedra tot die bestaande navorsing rakende enkelgeslagskole en gemengdegeslagskole en die akademiese voordele van elk. Dit het geblyk dat enkelgeslagskole meer voordelig kan wees, omdat die leerders 'n ietwat hoër verband getoon het tussen akademiese selfkonsep en akademiese prestasie. Verskeie moontlike redes hiervoor was ondersoek en verdere navorsing het die geleentheid om steeds meer verduidelikings te kan gee. Aspekte wat in die toekoms ondersoek kan word is die verskillende skole en leerders se SES, die verskillende studiekulture van die geslagte of selfs verskillende dissiplineringsmetodes en houdings van onderwysers teenoor verskillende geslagte.

Bewusmaking is die sleutel tot verandering. Adollesente verdien die geleentheid om hulle volle potensiaal te bereik. Dit kan slegs geskied indien diegene in gesaghebbende posisies aandag gee en bewus gemaak word van faktore wat adollesente kan uitsluit van geleenthede om hierdie potensiaal te bereik. Dit is volwassenes se plig om leerders toe te rus vir die toekoms en saam kan almal sukses bereik.

## BRONNELYS

Adebayo, B. (2008). Gender gaps in college enrolment and degree attainment: An exploratory analysis. *College Student Journal*, 42(1), 232-237.

Auwarter, A.E. & Aruguete, M.S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 243-246.

Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

Brown, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (p.171-196). Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2006). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.

Chmelynski, C. (1998). Single-gender public schools. *Educational Digest*, 63(7).

Coetzee, M. & Roythorne-Jacobs, H. (2007). *Career counseling and guidance in the workplace: A manual for career practitioners*. Kaapstad: Juta.

Cokley, K. & Patel, N. (2007). A psychometric investigation of the academic self-concept of asian american college students. *Educational and Psychological Measurement*, 67(1), 88-99.

Compton, B. (2005). *An introduction to positive psychology*. Kaapstad: Juta.

Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Crystal, D.S., Chen, C., Fulingni, A.J., Stevenson, H.W., Hsu, C-C., Ko, H-J., Kiramura, S. & Kimura, S. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese, Chinese and American high school students. *Child Development*, 65, 738-753.

Daly, P. & Defty, N. (2004). Extension of single-sex public school provision: Evidential concerns. *Evaluation and Research in Education*, 18(1&2), 129-136.

Department of Education, *NCS Subject Statements*. Verkry op 15/09/2008 vanaf <http://www.education.gov.za/curriculum/SubjectStatements.asp>

Department of Education. (C2005). Revised National Curriculum Statement, Grades 7-9 (Schools) Senior Phase. Verkry op 15/09/2008 vanaf <http://www.education.gpg.gov.za/curriculum/RNCS>

Devos, T., Viera, E., Diaz, P. & Dunn, R. (2007). Influence of motherhood on the implicit academic self-concept of female college students: Distinct effects of subtle exposure to cues and directed thinking. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 371-386.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. (2005). *Research at grass roots for the social sciences and human service professions (3<sup>rd</sup> edition)*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-136.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton and Company.

Forrest, L., Elman, N.S. & Shen-Miller, D.S. (2008). Psychology trainees with competence problems: From individual to ecological conceptualizations. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(4), 183-192.



Foxcroft, C. & Roodt, G. (2005). *An introduction to psychological assessment in the South African context (2<sup>nd</sup> edition)*. Cape Town: Oxford University Press.

Geist, E.A. & King, M. (2008). Different, not better: Gender differences in mathematics learning and achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 43-52.

Gest, S.D., Rulison, K.L., Davidson, A.J. & Welsh, J.A. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44(3), 625-636.

Gettinger, M. & Seibert, J.K. (2002). Contribution of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.

Guay, F., Marsh, H.W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.

Gurian, M. (2003). *The boys and girls learn differently: Action guide for teachers (1<sup>st</sup> edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hamachek, D.E. (1992). *Encounters with the self (4<sup>th</sup> ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Howell, D.C. (2007). *Fundamental statistics for the behavioral sciences*. Belmont: International Thomson Publishing.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.

Jorgensen, G. (2006). Kohlberg and Gilligan: Duet or duel? *Journal of Moral Education*, 35(2), 179-196.

King, J.D. (1996). Investigating the general and mathematics efficacy and attributions of African American students, as predictors of pursuit of mathematics-related careers. *Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities and Social Sciences*, 56(8-A), 3041.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.

Leaper, C. & Van, S.R. (2008). Masculinity ideology, covert sexism, and perceived gender typicality in relation to young men's academic motivation and choices in college. *Psychology of Men & Masculinity*, 9(3), 139-153.

Louw, D. & Louw, A. (2007). *Child and Adolescent development*. South Africa: ABC Printers

Ma, A. & Norwich, B. (2007). Triangulation and theoretical understanding. *International Journal of Social Research Methodology*, 10(3), 211-226.

Marsh, H.W. & Hau, K. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.

Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal child psychology (3<sup>rd</sup> edition)*. USA: Thompson Wadsworth.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Harper & Row.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mid-year population estimates, South Africa: 2008. Statistical release. Verkry op 4 November 2008 vanaf <http://www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022008.pdf>

Muchinsky, Kriek, Schreuder (2002). *Personnel Psychology (2<sup>nd</sup> edition)*. Cape Town: Oxford University Press.

Myers, D.G. (2008). *Exploring psychology (7<sup>th</sup> edition)*. New York: Worth Publishers.

Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Koller, O. & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Education*, 12(4), 323-345.

National Coalition of Girls' Schools (2008). *The benefits of attending a girls' school: What the research shows*. Verkry op 31/07/2008 vanaf <http://www.ncgs.org/aboutgirlsschools/thereasearch>

Newberger, E.H. (2000). *The men they will become: The nature and nurture of male character*. Reading, Mass: Perseus Books.

Oyebade, S.A., Oladipo, S.A. & Adetoro, J.A. (n.d). Access, equity and quality in higher education: A status report in Nigeria and Sub-Saharan Africa, *African Higher Education Research Online*. Verkry op 3/08/2008 vanaf <http://ahero.uwc.ac.za>.

Pajares, F. & Miller, M.D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.

Panelatti, A.F. (1995). *Self-concept development in a multicultural primary school*. Ongepubliseerde Magister verhandeling, Universiteit van die Vrystaat.

Pinyerd, B. & Zipf, W.B. (2005). Puberty – Timing is everything! *Journal of Pediatric Nursing*, 20(2), 75-82.

Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek (3de uitgawe)*. Johannesburg: Heinemann.

Prest, L.A. & Robinson, W.D. (2006). Systemic assessment and treatment of depression and anxiety in families: The BPSS model in practice. *Journal of Systemic Therapies*, 25(3), 4-24.

Read, J., Van Os, J., Morrison, A.P. & Ross, C.A. (2005). Childhood trauma, psychosis and schizophrenia: A literature review with theoretical and clinical implications. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 112, 330-350.

Reynolds, W.M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52(2), 223-240.

Robinson, P. & Smithers, A. (1999). Should sexes be separated for secondary education – comparisons of single-sex and co-educational schools? *Research Papers in Education*, 14(1), 23-49.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Seedat, M., Duncan, N. & Lazarus, S. (2001). *Community psychology: Theory, method and practice*. Cape Town: Oxford University Press.

Sigelman, C. K. & Rider, E.A. (2006). *Life-Span Human Development*. Canada: Thomson & Wadsworth

Sluzki, C.E. (2007). Interfaces: Toward a new generation of systemic models in family research and practice. *Family Process*, 46(2), 173-184.

South Africa Online – *Education information*. Verkry op 15/09/2008 vanaf [http://www.southafrica.co.za/education\\_93.html](http://www.southafrica.co.za/education_93.html)

Spielhofer, T., Benton, T. & Schagen, S. (2004). A study of the effects of school size and single-sex education in English schools. *Research Papers in Education*, 19(2), 133-159.

SPSS Incorporated (2007). *SPSS user's guide: Version 15.0*. New York: Author.

Steyn, H.S. (1999). *Praktiese beduidendheid: Die gebruik van effekgroottes*. Potchefstroom: Publikasiebeheer Komitee, PU vir CHO.

Taylor, L.D., Davis-Kean, P. & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136.

Taylor, S.E., Peplau, L.A. & Sears, D.O. (2006). *Social psychology (12<sup>th</sup> edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Thompson, T. & Ungerleider, C. (2004). *Single sex schooling final report*. Canadian Centre for knowledge mobilisation.

Van Houtte, M. (2004). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational Studies*, 30(4), 409-423.

Vollgraaff, R. (13 Mei 2008). Firma-leierskorpse steeds erg manlik. *Volksblad (Sake24 bylae)*, p. 16.

Walker, J.M.T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.

Walker, S.P. (1998). *Transition to secondary school: Relationship between changes in academic achievement and general adjustment*. Ongepubliseerde Magister verhandeling, Universtiteit van die Vrystaat.

Wentzel, K.R. & Asher, S.R. (1995). The academic lives of rejected, neglected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.

Whitelaw, S., Milosevic, L. & Daniels, S. (2000). Gender, behaviour and achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education*, 12(1), 87-113.

Woods, C.J.P. (1996). Gender differences in moral development and acquisition: A review of Kohlberg's and Gilligan's models of justice and care. *Social Behavior and Personality*, 24(4), 375-384.

**BYLAE A:  
VRYWARINGSVORM VAN DIE VRYSTAATSE  
ONDERWYSDEPARTEMENT**