

1981039546

6

U.O.V.S. - BIBLIOTEEK

198103954601220000019



'N PRINSIPIEEL-DIDAKTIESE STUDIE VAN DIE ONDERWYSSTRUK-
TUUR VAN DIE UOVS, MET BESONDERE VERWYSING NA 'N
DIDAKTIESE ONTWERP VIR 'N BUITEMUURSE AFDELING

deur

ELIAS MATTHYS BITZER, B.A., B.ED.

VERHANDELING

voorgelê ter vervulling
van die vereistes vir die graad

Magister Educationis

in die

FAKULTEIT VAN OPVOEDKUNDE

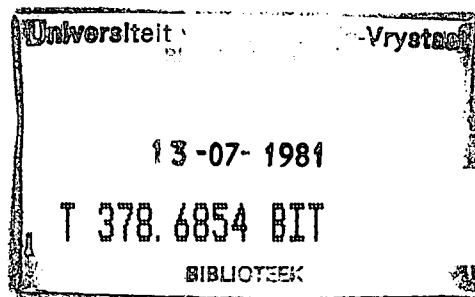
(Departement Didaktiese Pedagogiek)

aan die

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN

Studieleier: Prof. Dr. A.H. Strydom
Mede-studieleier: Prof. Dr. J.D. Nortjé

Desember 1980



DANKWOORD

'n Woord van opregte dank by die afhandeling van hierdie studie aan:

- mevv. Grimsley, Coetzer en Colditz vir die tegniese versorging van die inhoud;
- proff. Strydom en Nortjé vir hulle konstruktiewe en doelgerigte leiding;
- die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir sy finansiële bydrae, en
- my vrou vir haar opofferings en steun gedurende die tydperk van studie.

In nederige erkentlikheid teenoor die Almagtige God, sonder wie niks tot stand kom nie.

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1: DIE PROBLEEMSTELLING EN DIE
PROGRAMAANKONDIGING

1.1	Die probleemstelling	2
1.2	Die programaankondiging	5

HOOFSTUK 2: DIE WESE EN FUNKSIE VAN DIE
UNIVERSITEIT

2.1	Die ontwikkeling van die Westerse universiteitswese	10
2.2	Die plek van die universiteit as tersiêre onderwysinstelling	22
2.3	Standpunte oor die wesensaard van die universiteit	29
2.4	Die funksies van die moderne universiteit	36
2.5	Die kerntake van onderwys, navorsing en samelewingsdiens	52
2.6	Samevatting	71

Hoofstuk 3/...

HOOFSTUK 3: SOORTE ONDERWYS AAN DIE UNIVER- SITEIT AS INSTELLING

3.1	Opvoeding, onderwysende op- voeding en onderwys	74
3.2	Die plek en doel van voor- graadse onderwys	76
3.3	Die plek en doel van na- graadse onderwys	88
3.4	Die plek en doel van voort- gesette onderwys	103
3.5	Die plek en doel van voort- durende onderwys	110
3.6	Samevatting	120

HOOFSTUK 4: DIE TOEPASSING VAN UNIVERSITEITS- ONDERWYS IN DIE VORM VAN BUIITE- MUURSE AFDELINGS AAN UNIVERSITEITE

4.1	Inleiding	123
4.2	Buitemuurse studies in die VSA	124
4.3	Buitemuurse studies in Nederland	127
4.4	Buitemuurse studies in Australië	131
4.5	Bevindings van die ondersoek na die aanbieding van buitemuurse of na-uurse klasse aan tien re- sidentiële universiteite in die RSA	135
4.6	Samevatting	147

HOOFSTUK 5: ENKELE ONDERWYSPLANNE EN/OF SISTEME WAT AAN UNIVERSITEITE TOEPASSING VERKRY HET

5.1	Inleiding	152
5.2	Die Keller-plan	153
5.3	Die oudio-tutoriale of Postlethwait-sisteem	167
5.4	Die "Self-instructional modules and interactive groups" (SIMIG)-sisteem	180
5.5	Die nuwe na-uurse sisteem van die Randse Afrikaanse Universiteit	186
5.6	Samevatting	197

HOOFSTUK 6: 'N VRAELYS-ONDERSOEK NA DIE TOEPASSING VAN UNIVERSITEITSONDERWYS IN DIE VORM VAN 'N BUITEMUURSE AFDELING AAN DIE UOVS

6.1	Inleiding	201
6.2	Die doel, metode, beplanning en uitvoering van die ondersoek	203
6.3	Reaksie van die verskillende groepe respondente	207
6.4	Enkele aanbevelings na aanleiding van die ondersoek	236
6.5	Slotperspektief	239

HOOFSTUK 7: AANBEVELINGS VIR 'N DIDAKTIESE
ONTWERP MET DIE OOG OP DIE DAAR-
STELLING VAN 'N ONDERWYSSISTEEM
VIR DIE BUITEMUURSE AFDELING VAN
DIE UOVS

7.1	Inleiding	242
7.2	Aanloop tot die didaktiese ontwerp	247
7.3	'n Didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys aan die UOVS	278
7.4	Slot	310

BIBLIOGRAFIE

BYLAES 1 TOT 6

OPSOMMING VAN DIE VERHANDELING

HOOFSTUK 1

DIE PROBLEEMSTELLING EN DIE PROGRAMMAANKONDIGING

Bladsy

1.1	DIE PROBLEEMSTELLING	2
1.2	DIE PROGRAMMAANKONDIGING	5

DIE PROBLEEMSTELLING EN DIE PROGRAMAANKONDIGING

1.1 DIE PROBLEEMSTELLING

Die gedifferensieerde samelewing van die moderne Westerse wêreld beleef 'n snelle en omvangryke vooruitgang op verskillende terreine. Die opbloeï van die wetenskap, nywerheid en tegnologie, asook die toenemende behoefte aan aanvanklike en voortdurende onderwys, noop onderwysinstellings om indringend te besin oor die vraag of hulle nog aan die behoeftes van die tyd voldoen.

In die lig van bogenoemde vraag is dit noodsaaklik vir die universiteit as tersiêre onderwysinstelling om onder meer sy plek en funksies voortdurend in oënskou te neem en in ooreenstemming daarmee aanpassings te maak waar nodig.

Die onderwyssisteem aan 'n universiteit moet by veranderde behoeftes kan aanpas. So skryf 'n hoogleraar aan Unisa byvoorbeeld: "Die Universiteit van Suid-Afrika is voortdurend besig om ondersoek in te stel na en verslae uit te bring oor onderrigvernuwing ten bate van ons onderrigstelsel en dus ook ons studente" (Van As, 1980: 14). Voortdurende vernuwing ter verbetering van onderwys het dus wesenlik deel van die universiteitsopset geword.

Die vraag na veranderende behoeftes bring onmiddellik die terrein van buitemuurse onderwys aan residensiële blanke universiteite onder bespreking. Buitemuurse onderwys het waarskynlik 'n noodsaaklikheid geword as gevolg van die onderwysbehoefte van persone wat byvoorbeeld van beroep wil verander en 'n eerste akademiese kwalifikasie daarvoor benodig. Dit geld ook vir persone wat indiensopleiding, verdiepende opleiding (wat direk of indirek in verband met 'n beroep staan), aanvullende en algemeen-verrykende op-

leiding, professioneel-geïntegreerde opleiding, ens. nodig. Die Randse Afrikaanse Universiteit het vanaf 1980 'n na-uurse BA-kursus ingestel om in sekere behoeftes te voorsien. In die RAU-Rapport word dit soos volg gestel: "Dat daar 'n behoefte vir 'n na-uurse BA-kursus bestaan het, is gewis. Onlangs het die Universiteit 'n skrywe van mnr. Crawford, inspekteur van onderwys op die Oosrand ontvang waarin hy meld dat volgens 'n opname wat binne sy inspeksiekring in die Oosrandse Skoolraadsgebied gemaak is, meer as 80 onderwysers te kenne gegee het dat hulle so 'n aandkursus aan die RAU sou volg indien dit ingestel word" (RAU-Rapport, 1979: 3).

Die problematiek rondom buitemuurse onderwys moet egter sinvol verreken word wanneer daar in die behoeftes van buitemuurse studente deur die universiteite voorsien wil word. Die volgende faktore sou in dié verband ingesluit kon word:

- die redes vir die huidige, algemene, dalende tendens in buitemuurse studentegetalle;
- die invloed van afstandsonderrig op die buitemuurse afdelings van blanke, residensiële universiteite;
- die besondere omstandighede van die tipiese buitemuurse student, bv. werksomstandighede, gesinsverpligtinge, finansiële posisie, deelname aan studente-aktiwiteite;
- die akademiese omstandighede van die buitemuurse student, ens.

Die dalende tendens in die buitemuurse studentegetalle van Blankes is moontlik daaraan toe te skryf dat die tipiese buitemuurse student, vanweë sy beperkte tyd, finansiële posisie, gesinsverpligtinge, ens., afstandsonderrig bo buitemuurse onderwys aan 'n nabygeleë universiteit verkies. In hierdie opsig mag die vraag na die wenslikheid van 'n eiesoortige karakter vir buitemuurse onderwys ontstaan. Buitemuurse onderwys is waarskynlik eerstens eiesoortig vanweë die eie aard waarmee dit universiteitsonderrig stempel en tweedens vanweë die eiesoortige behoeftes,

probleme, vereistes en omstandighede van die tipiese buitemuurse student.

Sodanige faktore regverdig en noodsaak die unieke benadering van buitemuurse onderwys deur residensiële universiteite, sonder die prysgawe van akademiese standaard.

Die algemene toename in studentegetalle in die RSA is 'n verdere faktor wat nie buite rekening gelaat kan word nie. Die styging in Blanke studentegetalle sal na verwagting beskeie wees oor die volgende twintig jaar, terwyl die styging in die studentegetalle van die ander bevolkingsgroepe waarskynlik in die nabye toekoms aansienlik mag wees (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1979 b: 4.2). Van Trotsenburg skryf in hierdie verband: "Suid-Afrika het tans 17 universiteite. In die Verenigde State is daar - op die basis van 500 universiteite - 'n half miljoen mense per universiteit, in die Verenigde Koninkryk - op die basis van 50 universiteite - ongeveer 1,2 miljoen. Vir Suid-Afrika bereken is daar 1,4 miljoen per universiteit, wat beteken dat met die huidige getal universiteite in die behoefte aan hoër onderwys voorsien sou kon word, d.w.s. op voorwaarde - en hier haal ek Bozzoli aan - dat integreer word.

Bilger het 'n teoretiese model ontwerp waarvolgens hy bereken dat, veronderstel die blanke en nie-blanke bevolking sou oor dieselfde studie-moontlikhede beskik, daar voorsiening gemaak sou moes word vir nog 330 000 ekstra studente. Suid-Afrika het egter in 1974 beskik oor plek (studiegeleentheid) vir 80 000 studente aan die universiteite. Dit beteken dat die blanke bevolkingsgroepe, wat 17,3% van die ouderdomsgroep 20 tot 25-jariges uitmaak, 88,4% van die moontlike studieplekke aan die residensiële universiteite beset. En uiteraard maak hy dan die gevolgtrekking dat óf 'n herverdeling moet plaasvind óf die getal universiteite vervyfvoudig moet word" (Van

Trotsenburg, 1979: 23). Daar sal dus aan Blanke universiteite, vanuit die hoek van voortdurende onderwys, versigtig aan hierdie probleem aandag geskenk moet word, wat weer op sy beurt didaktiese implikasies vir ander soorte universiteitsonderwys mag inhou.

Dit wil verder blyk dat, voortvloeiend uit die unieke plek en taak (wese en funksie) van universiteite in die algemeen, en die UOVS in die besonder, buitemuurse onderwys aan die UOVS 'n besondere taak het en 'n unieke karakter vertoon. Die daarstelling van didaktiese riglyne, deur 'n didaktiese ontwerp, waarvolgens 'n buitemuurse onderwyssisteem (met sub-sisteme) op alle vlakke van die UOVS verbesonder kan word, kan dus daartoe bydra om die buitemuurse student op 'n besondere wyse aan die UOVS te akkommodeer.

In die res van hierdie studie word die moontlikhede van hierdie terrein verken aan die hand van 'n verdere ses hoofstukke wat die studieprogram van die verhandeling uitmaak.

1.2 DIE PROGRAMAANKONDIGING

In hoofstuk 2 van die studie word daar na die verskillende ontwikkelingstydperke in die Westerse universiteitswese verwys ten einde by die moderne universiteit en die universiteit in die RSA uit te kom. Met hierdie historiese agtergrond in gedagte word daar gepoog om die plek, wese en funksies van die moderne universiteit te tipeer, waarna die kernfunksies van die universiteit, nl. onderwys, navorsing en samelewingsdiens, nader omskryf word.

Die besonderhede van die onderwyskomponent van die moderne universiteit word in hoofstuk 3 uitgespel. Die plek en doel van die verskillende hoofsoorte onderwys, bv. voorgraadse, nagraadse, voortgesette en voortdurende onderwys word onder meer beklemtoon.

Buitemuurse onderwys, as 'n besondere soort universiteits-onderwys, word in hoofstuk 4 van nader bekyk deur van voorbeelde uit drie Westerse lande, asook van 'n ondersoek na buitemuurse onderwys aan tien residensiële universiteite in die RSA, gebruik te maak.

Ten einde by 'n didaktiese ontwerp vir die buitemuurse afdeling van die UOVS uit te kom, word daar vervolgens na enkele voorgraadse onderwysplanne of -sisteme in hoofstuk 5 verwys. Van die bekendste eksperimente in hoër onderwys, bv. die Keller-plan en Postlethwait-sisteem, word behandel. Die nuwe buitemuurse onderwyssisteem van die Randse Afrikaanse Universiteit word ook in oënskou geneem.

In hoofstuk 6 word daar in besonderhede gekyk na die didaktiese fasette van 'n ondersoek wat na buitemuurse onderwys aan die UOVS geloods is.

Die verhandeling word afgesluit met aanbevelings in verband met 'n didaktiese ontwerp (wat voortvloei uit die akademiese beleid van die UOVS en getoets word aan die Christelik-wysgerige, didaktiese beginselleer) vir voorgraadse onderwys in die buitemuurse afdeling van die UOVS.

HOOFSTUK 2

DIE WESE EN FUNKSIE VAN DIE UNIVERSITEIT

	Bladsy
2.1 DIE ONTWIKKELING VAN DIE WESTERSE UNIVERSITEITSWESE	10
2.1.1 Inleiding	10
2.1.2 Die Grieks-Romeinse en Vroeg- Christelike periodes	12
2.1.3 Die Middeleeue	12
2.1.4 Die Hervorming	15
2.1.5 Die invloed van die Duitse universiteit	16
2.1.6 Die moderne universiteit	17
2.1.7 Die Suid-Afrikaanse Blanke universiteitswese	18
2.1.8 Enkele ooreenkomste en ver- skille	21
2.2 DIE PLEK VAN DIE UNIVERSITEIT AS TER- SIËRE ONDERWYSINSTELLING	22
2.2.1 Inleiding	22
2.2.2 'n Prinsipiële siening van die plek van die universiteit	22
2.2.3 Die plek van die universiteit in die gemeenskap	23
2.2.4 Die plek van die universiteit in die Blanke onderwysstelsel in die RSA	26

2.3	STANDPUNTE OOR DIE WESENSAARD VAN DIE UNIVERSITEIT	29
2.3.1	Inleiding	29
2.3.2	Reformatoriese en ander sienings	29
2.3.3	Historiese terugkoppeling	31
2.3.4	Standpunte uit die Van Wyk de Vries-verslag	32
2.3.5	Die grondslag en wese van die UOVS	34
2.3.6.	Afleidings	36
2.4	DIE FUNKSIES VAN DIE MODERNE UNIVERSITEIT	36
2.4.1	Inleiding	36
2.4.2	Doelstelling	37
2.4.3	Funksies	40
2.4.3.1	Die kernfunksies	41
	(a) Onderwys en navorsing	41
	(b) Samelewingsdiens	42
2.4.3.2	Sekondêre funksies	43
	(a) Beroepsvoorbereiding	44
	(b) Kultuuroordrag	46
	(c) Leierskapontwikkeling	48
	(d) Om studente te lei tot verantwoordelike be- sluitneming	49
	(e) Diens aan studente	50
	(f) Voortdurende (voort- gesette) onderwys	50
	(g) Staatskundige werksaam- heid	51
	(h) Projeksie	52

2.5	DIE KERNTAKE VAN ONDERWYS, NAVORSING EN SAMELEWINGSDIENS	52
2.5.1	Inleiding	52
2.5.2	Die kernfunksie: Onderwys	53
2.5.3	Die kernfunksie: Navorsing	57
2.5.4	Die kernfunksie: Gemeenskaps- diens	63
	(a) Direkte dienslewering	67
	(b) Indirekte dienslewering	68
2.6	SAMEVATTING	71

DIE WESE EN FUNKSIE VAN DIE UNIVERSITEIT

Die vraag na wat die wese en funksie van die universiteit is, word al hoe moeiliker om te beantwoord. Pauw stel dit baie duidelik wanneer hy beweer dat daar in verskillende kringe groot onsekerheid heers oor die wese en gevolglike doel en taak (funksies) van die universiteit (vgl. Pauw, 1975: 7). Selfs universiteite het onderling min eenstemmigheid hieromtrent.

Om by die kern van die saak uit te kom, is dit ter aanvang noodsaaklik om te besin oor hoe die Westerse universiteit tot stand gekom en ontwikkel het.

2.1 DIE ONTWIKKELING VAN DIE WESTERSE UNIVERSITEITSWESE

2.1.1 Inleiding

Die negering van die historiese begronding van die wese en funksie van die universiteit sal nie net die sinvolheid daarvan versteur nie, maar ook die geheelbeeld daarvan verskraal. Pauw spel dit duidelik uit wanneer hy sê dat daar slegs sinvol oor die moderne universiteit nagedink kan word indien die wesenlike dinge, wat die voortbestaan van die universiteit deur die eeue verseker het, verreken word (vgl. Pauw, 1975: 13). Minogue sluit hierby aan: "Any attempt to characterize universities in terms of a single criterion will inevitably be wrong. We must consider, amongst other things, the historical circumstances of their foundation, whatever may be inferred from their institutional arrangements, and the kinds of relationship that have appeared between universities on the one hand,

and society and culture on the other" (Minogue, 1973: 6).

In die Van Wyk de Vries-verslag word erken dat sekere Middeleeuse waarheidsmomente vandag nog geld en dat dit die denke oor die wese van die moderne universiteit beïnvloed (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 28).

Hoewel Slabbert meen dat die historiese verloop van die universiteitswese in 'n nasionale sowel as 'n internasionale perspektief beoordeel moet word (vgl. Slabbert, 1976: 107), sal daar in hierdie studie nie volledig aan alle historiese momente aandag gegee word nie. Die historiese ontwikkelingsgang van enige samelewingsverband is 'n wydlopijige onderwerp wat intensiewe navorsing verg en daar sal dus slegs op enkele hoofmomente gekonsentreer word ten einde die implikasies vir besinning oor die aard en wese van die moderne universiteit uit te lig.

Historici soos Rashdall, Huisinga en andere, is dit eens dat die moderne universiteit as produk van die Middeleeue beskou kan word (vgl. Pauw, 1975: 14), terwyl Coetzee meen dat hierdie bewering nie sonder meer as korrek aanvaar moet word nie (vgl. Coetzee, 1971: 1 - 2). Coetzee, sowel as Van Zyl gee egter toe dat die Grieke en Romeine die fondamente vir die totstandkoming van die moderne universiteit gelê het (vgl. Van Zyl, 1969: 5). Rait beweer dat die eerste instellings vir die opvoeding van volwassenes die "forest Ashrams of India" was, wat reeds sewe eeue voor Christus bestaan het. In die geval van die Hindoes het sulke instellings dalk nog vroeër (ongeveer 1500 v.C.) bestaan (vgl. Slabbert, 1976: 108).

2.1.2 Die Grieks-Romeinse en Vroeg-Christelike periodes

In teenstelling met die universiteite in die Republiek van Suid-Afrika is ander Westerse universiteite nie as volwaardige instellings in die lewe geroep nie, maar was hulle die produk van 'n langdurige ontwikkelingsproses. Coetzee konsentreer veral op twee belangrike fases gedurende die voor-Middeleeuse periodes: Eerstens verwys hy na die Grieks-Romeinse periode waartydens intensief aandag geskenk is aan die organisering van skole vir die versameling van kennis. Reeds vanaf 600 v.C. het die onderwys op georganiseerde vlak gedy en aanleiding gegee tot persoonlike inisiatief, die verbetering van die kwaliteit van leermeesters, outentieke oordragswyses en 'n liefde vir kennis (vgl. Coetzee, 1971: 1 - 3). Tweedens was daar die Vroeg-Christelike periode (ongeveer 500 - 50 v.C.), waartydens die kerkleiers besin het oor die beginsels in die wetenskap, en die Kerk sy invloed na die wetenskap uitgebrei het. Die reg vir die bestaan van die universiteit is waarskynlik reeds gevestig toe die eerste denkers die redes vir en wyses van die bestaan van verskynsels begin bevraagteken het (vgl. Slabbert, 1976: 109). Dit is egter 'n vraag of hierdie vroeë akademiese bedrywighede as universiteite gekenmerk kon word, aangesien die wesenlike eienskap van samehorigheid toe nog ontbreek het (vgl. Pauw, 1975: 23).

2.1.3 Die Middeleeue

Hierdie genoemde samehorigheidseienskap is eers in die Middeleeue uit die vakbondwêreld (gildes) gebore en

daar is na 'n eenheidsorganisasie van dosente en studente, as die sogenaamde "Universitas magistrorum et discipulorum", verwys. Vir algemene gebruik is dit na "Universitas" afgekort (vgl. Coetzee, 1971: 3 - 4). Die oogmerk van hierdie gemeenskappe was om 'n samehangende geheel van bestaande kennis te verkry en oor te dra en nie om geïsoleerde vakwetenskappe te beoefen nie (vgl. Van Zyl, 1969: 7). Hoewel hierdie gemeenskappe dit veral ten doel gehad het om hulle te ontworstel aan die oorheersing van die kerk en die plaaslike owerhede (vgl. Pauw, 1975: 25 - 26), is besondere tegemoetkomings en aanmoediging van die kant van die stadsowerhede aan studente en dosente gemaak, aangesien hulle luister en aansien vir 'n stad meegebring het (vgl. Thom, 1967: 44). Wat egter belangrik is, is die hegte eenheid en besondere karakter wat sulke groepe gekenmerk het. Mallet stel dit baie duidelik: "The universitas, the whole body of Masters or students there collected, began to have something like a corporate existence, to adopt customs, to claim privileges, to form an organization of its own" (Mallet, aangehaal deur Ross, 1976: 6). Hierdie eenheidsgroepe het ontstaan teen die agtergrond van die eerste ontwikkelingsstadia ná die "studium"-groepe (vgl. Coetzee, 1971: 4). Hierdie "studia" het bestaan uit groepe studente wat om bepaalde leermeesters versamel het en deur hulle (die studente) betaal is. Hierdie groepe is dan weer saamgevoeg as die sogenaamde "studium generale" - organisatories saamgebind in die "universitas magistrorum et discipulorum".

Afgesien van die "universitas"-gedagte was daar etlike ander faktore wat die ontwikkelingsproses van die Westerse universiteit gestimuleer het. Eerstens het daar 'n besliste vernuwing in die kerk en kultuur ingetree. 'n Gees van intellektuele oplewing is vergestalt in nuwe metodes van beredenering. Tweedens was daar die

Kruistogte (met gevolglike Oosterse invloed) en die bloeitydperk van die kloosterskole (veral gedurende die negende eeu n.C.). Derdens was daar politieke, sosiale en ekonomiese ontwikkeling wat ingesluit het: die verval van die feodale stelsel, die handel met die Ooste en lande aan die Middellandse See, nywerheidsontwikkeling en verstedeliking, die noodsaak van die opleiding vir ampte buite die kerk, ens. (vgl. Pauw, 1975: 15 - 76). Hiermee word egter nie geïmpliseer dat sulke enkele faktore die ontstaan van die universiteit volledig kan tipeer nie.

Die eerste universiteite is waarskynlik te Bologna (1158), Parys (ongeveer 1200) en Oxford (1258) gestig, en tussen die twaalfde en vyftiende eeue het daar altesaam 76 universiteite tot stand gekom (vgl. Coetzee, 1971: 4 - 5). Ross tipeer hierdie eerste universiteite soos volg: "These early universities were relatively informal, unstructured and spontaneous organizations. Individual teachers and students associated, joined forces and read and studied together. Only gradually did these 'gatherings' become structured and grow into formal organizations which at some uncertain date were incorporated and recognized as universities" (Ross, 1976: 6).

Hoewel die Rooms-Katolieke Kerk die onderwys gedurende die Middeleeue sterk oorheers het, het die eise van nuwe wetensgebiede soos die medisyne, regsweese, ens. gemeenskapsleiers genoodsaak wat nie deur die Kerk opgelei kon word nie. Sekere duidelike tendense is in die proses vertoon, byvoorbeeld die vrye assosiasie van studente en leermeesters en die voorbereiding vir die sogenaamde geleerde professies.

Die universiteit van die Middeleeue het dus beduidende implikasies vir die moderne universiteit gehad: die gedagte van spesialisasie het sterk op die voorgrond getree; 'n toenemende groepsgevoel het die beginsel van outonomie en onafhanklikheid sterk beklemtoon; die verworteling van 'n integrasieproses tussen beroeps- en akademiese opleiding het begin; die klas-seskeiding is vervang deur akademiese solidariteit en dit het geblyk dat effektiewe beheer- en administrasie-metodes noodsaaklik was (vgl. Slabbert, 1976: 111 - 112).

2.1.4 Die Hervorming

Die kultuurrevolusie en soeke na kennis waarmee die Renaissance gepaard gegaan het gedurende die vyftiende en sestiende eeue het nie die invloed op die universiteitswese gehad wat 'n mens sou verwag nie. Die universiteit het gedurende hierdie periode nie op die voorpunt met betrekking tot kennis gestaan nie en op enkele uitsonderings na het universiteite 'n strakke ontwikkelingskurwe in Europa gehandhaaf (vgl. Pauw, 1975: 64). Paulsen kom selfs tot die gevolgtrekking dat die Hervorming, veral in Duitsland en die Skandinawiese lande, die universiteitswese skade berokken het (vgl. Pauw, 1975: 68).

Daar is egter enkele aspekte wat verreken moet word. Pauw stel dit kortliks: "Die universiteit het 'n beperkte bloeitydperk beleef, terwyl dit die akademie was wat veral gefloreer het; die leerstofgehalte het egter verbeter; die taak van die universiteit het steeds tot die onderrig van die boekwetenskappe beperk gebly en is die wese van die universiteit nie in hierdie tydperk aangetas nie; die universiteit was steeds besig om hom aan die greep van die Staat en Kerk te probeer ontworstel. Ironies egter, ten opsigte van hierdie laasgenoemde aspek, is die feit dat die uni-

versiteit toe juis vrywilliglik onder kerklike voogdy te staan gekom het" (Pauw, 1971: 131). Venter som dit so op: "Toe die universiteitswese in die twaalfde en dertiende eeu sy beslag gekry het, het ons te doen gehad met vrye, outonadiese korporasies. In die stryd tussen Kerk en staat wat in die volgende eeue toegeneem het in hewigheid, het die universiteit ter wille van selfbehoud skuiling gaan soek onder die vleuels van die Kerk" (Venter, ongedateer: 125).

Hoewel die Kerk as oorheersende mag die akademiese inhoud van universiteite bepaal het tot en met die Reformasie, het die invloed van die Kerk gedurende die Reformasietydperk sterk afgeneem (vgl. Coetzee, 1954: 195). Ross vat die verloop van die Hervorming, wat die universiteit betref, so saam: "These centuries were not dull intellectually or culturally for those sensitive to see and to hear. The universities did not seem to be among the sensitive" (Ross, 1976: 15).

2.1.5 Die invloed van die Duitse universiteit

Die na-Renaissance periode was eweneens 'n stagnante periode vir die universiteitswese en is eers in 1810 grootliks beëindig met die stigting van die Berlynse universiteit. Die nuwe Duitse universiteit was hoofsaaklik gemoeid met die vorming van ontdekkers van nuwe kennis (navorsers) en onderrigmetodes is sterk gewysig. Akademiese vryheid is sterker beklemtoon terwyl die universiteit ietwat afsydig van die samelewing begin raak het (vgl. Slabbert, 1976: 113). Met die sogenaamde Von Humboldt-hervorming van 1810 in Duitsland het die klem beslis vanaf onderrig na navorsing verskuif en is die kerneenheid van die universiteit vanaf 'n onderrigdepartement in 'n navorsingsinstituut verander (vgl. Van Zyl, 1969: 7 - 8). Onderrig is egter nie heeltemal van die baan geskuif nie, maar

die beginsel van die eenheid van onderrig en navorsing is reeds daargestel (vgl. Pauw, 1975: 72).

2.1.6 Die moderne universiteit

Dit kan afgelei word dat, hoewel die invloed van die Duitse universiteitswese betekenisvol was, daar ook ander ontwikkelinge was wat die Westerse universiteit in pas met die tyd gebring het. Daar was byvoorbeeld die gedagte wat teen die negentiende eeu in die V.S.A. bestaan het om inrigtings vir hoër onderwys te vestig wat meer prakties van aard sou wees en die gewone man kon dien (vgl. Coetzee, 1971: 10 - 11). Die stigting van die sogenaamde "land grant"-kolleges in 1862 het die mate van "afsydigheid" van hoër onderwys teenoor die gemeenskap grootliks beëindig en die toepassings-funksie van die universiteit is sterk beklemtoon (vgl. Pauw, 1975: 74 - 76). Hierdie nuwe tendens is as "'n kommersialisering van die wetenskap" gesien, waarin die praktyk gedien moes word deur opleiding vir gespesialiseerde beroepe (vgl. Van Zyl, 1969: 8). Louw beweert onder meer dat dit byna lyk asof die oorwegend idealistiese doel van die middeleeue deur 'n materialistiese doel vervang is (vgl. Louw, 1973: 17). Die gaping tussen die versameling en toepassing van kennis is egter aanmerklik deur die universiteite vernou.

Dit lyk dus asof die universiteit, ten spyte van die feit dat dit teen die einde van die veertiende eeu 'n intellektuele laagwatermerk bereik het, sedert die Hervorming en tot en met die twintigste eeu die toestand van verstarring geleidelik afgeskud het. 'n Groot aantal kenmerke is egter in die geskiedenis van die universiteitswese verweef, waarvan enkele is: Die liefde vir studentskap binne 'n besondere samelewingsverband; 'n begeerte tot outonomie; 'n strewe na gemeenskapsdiens, asook 'n erkenning van die feit

dat die waarheid geen rasse- of nasionale grens ken nie (vgl. Fletcher, 1968: 18).

Samevattend kan die historiese verloop van die Westerse universiteitswese minstens in drie modelle gesien word, naamlik: die Middeleeuse model, wat hoofsaaklik ingestel was op die oorlewering van bestaande en gegewe wetensgebiede; die Duitse model, waar die klem hoofsaaklik op die soeke na nuwe kennis geval het, en die moderne universiteit, wat die volksuniversiteit geword het en waar die toepassingsmoontlikheid van kennis sterk figureer (vgl. Pauw, 1975: 79 - 80).

2.1.7 Die Suid-Afrikaanse Blanke universiteitswese

Soos die Westerse universiteitswese, het die Blanke universiteitswese in die RSA ook 'n bepaalde historiese verloop gehad. 'n Baie kort oorsig, soos weergegee in die Van Wyk de Vries-verslag (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 14 - 25), word vervolgens gegee. (1)

(1) Hierdie geskiedenis kan volledig in etlike bronne nagelees word. bv.:

- (a) Behr, A.L. en MacMillan, R.G.: Education in South Africa, 1971: 229 - 260.
- (b) Boucher, M.: "History of the South African System" in Tersiêre Onderwys, Publikasie-reeks van SAVBO, nr. 7: 3 - 11.
- (c) Coetzee, J. Chris: Onderwys in Suid-Afrika, 1958: 335 - 356.
- (d) Coetzee, J. Chris: Artikel in Koers, April 1954: 193 - 202.
- (e) Hugo, T.J.: Die Afrikaanse Universiteit en sy taak in die Volkslewe, 1941: 24 - 25.
- (f) Malherbe, E.G.: Education in South Africa, (1652 - 1922), 1925.
- (g) Metrowick, F.C.: The Development of Higher Education in South Africa, 1873 - 1927, 1929: 1 - 65.

Eerstens is dit van belang om daarop te let dat die universiteite in die RSA ontstaan het, ingelyf is en ontwikkel het deur wetgewing. Die karakterisering van alle Suid-Afrikaanse universiteite stem dus naastenby ooreen. Tweedens is dit belangrik om in ag te neem dat die universiteitswese in die RSA aanmerklik van dié in Engeland en Europa verskil wat ontstaan en ontwikkeling betref. Derdens moet onthou word dat enige denke oor die wese en funksie van die universiteit in die RSA nie slegs in die nasionale geskiedenis gewortel is nie, maar saamgeweef is met die geskiedenis van die vroegste universiteite. Die ontwikkelingstryd van die universiteit in die RSA toon in baie opsigte dus ook ooreenstemming met die historiese ontwikkelings-agtergrond van die Westerse universiteit.

Volgens die Van Wyk de Vries-verslag was die eerste stap tot die latere vestiging van die universiteitswese in Suid-Afrika die stigting van die "Board of Public Examiners in Literature and Science" in 1858, wat veral gelei het tot die aanvulling van die werk van 'n instansie vir skoolonderwys, die "South African College" (gestig in 1829), asook tot die stigting van verdere kolleges. Twee teologiese inrigtings van die Nederduits Gereformeerde Kerk te Stellenbosch en Bloemfontein word in 1859 gestig, terwyl die "First claß undernominal school" (die latere Victoria Kollege en nog latere Universiteit van Stellenbosch) in 1866 te Stellenbosch gestig is. Hierop volg die stigting van nog 'n teologiese skool (van die Gereformeerde Kerk) te Burgersdorp in 1869. In 1873 word die eksaminerende raad van 1858 omvorm tot die Universiteit van die Kaap die Goeie Hoop (UKGH), geskoei op die lees van die Universiteit van Londen. Dit word gevolg deur die stigting van die Hugenote-Kollege te Wellington in 1874, asook die uitvaardiging van 'n Hoër Onderwyswet wat bepaal dat salarisse van professore aan erkende kolleges

deur die staat betaal sou word. Die ontdekking van diamante te Kimberley lei tot die stigting van die "School of Mines" in 1896 (in 1906 oorgeneem as die Transvaalse Universiteitskollege), terwyl in dieselfde jaar aan die UKGH toestemming verleen word om buite sy geografiese grense te funksioneer. Hierdie laaste stap lei dan ook daartoe dat Transvaal en die Oranjerivierkolonie in 1906 verteenwoordiging op die raad van die UKGH kry.

Die stigting van 'n tak van die Transvaalse Universiteitskollege (in 1930 herdoop tot die Universiteit van Pretoria) vind in 1908 te Pretoria plaas en in 1910 volg die stigting van die Universiteitskollege van Pietermaritzburg en die Grey-Universiteitskollege te Bloemfontein (in 1950 herdoop tot die Universiteit van die Oranje Vrystaat). In 1916 volg belangrike wetgewing wat onder andere die UKGH en ses ander kolleges verenig in die federale Universiteit van Suid-Afrika (Unisa). Unisa (wat later in 'n korrespondensie-universiteit omskep sou word) sou verantwoordelik wees vir die administrasie van die Gesamentlike Komitee vir Professionele Eksamens (in 1960 afgeskaf) en die Gesamentlike Matrikulasieraad. Verskeie universiteite, soos byvoorbeeld die Potchefstroomse Universiteit, Universiteite van die Witwatersrand, Natal, Rhodes, en andere, word in die tydperk 1919 tot 1970 as volwaardige universiteite gereglementeer. Ook vyf Nie-Blanke universiteite het tot en met 1971 tot stand gekom. Daarna het nog twee Blanke universiteite en etlike Swart universiteite tot stand gekom.

Die stigting van die staatsuniversiteite word by die beredenering uitgesluit, aangesien dit nie relevant vir die tema van hierdie verhandeling is nie.

2.1.8 Enkele ooreenkomste en verskille

Uit die historiese verloop van die universiteitswese kan daar sekere vergelykbare ooreenkomste met en verskille tussen die Suid-Afrikaanse universiteitswese en die Westerse universiteitswese uitgewys word.

Ooreenkomste is onder meer:

- 'n verbondenheid aan en rigtinggewing deur die Kerk en teologie in die aanvanklike ontwikkelings-tydperk;
- 'n ontwikkeling van instellings vir tersiêre onderwys uit "skole" of inrigtings vir nie-tersiêre onderwys;
- 'n strewe na akademiese vryheid in die lig van 'n outonome, korporatiewe karakter, te midde van 'n ekonomiese afhanklikheid;
- 'n latere beroepsgeoriënteerde (en soms gemeenskapsbetrokke) universiteit;
- 'n aanvanklike sterk eksamineringstaak, maar 'n latere doseer- en navorsingstaak;
- 'n neiging om as residensiële inrigtings te ontwikkel; en
- 'n outentieke studentelewe.

Verskille is hoofsaaklik tussen:

- die ontstaan en samestelling van die universiteit as instelling;
- die verteenwoordiging op beheerliggame; en
- die toelatingsvereistes wat gegeld het.

Aangesien die universiteit nie universeel is nie, maar van land tot land en kultuur tot kultuur verskil, bemoelijk dit die algemene karakterisering van die uni-

versiteit. In die lig van die voorgaande historiese perspektiewe, kan daar egter aandag gegee word aan die plek van die moderne universiteit as tersiêre of hoër onderwysinstelling. In die volgende paragrafe sal daar dan hoofsaaklik op die universiteitswese in die Republiek van Suid-Afrika gekonsentreer word.

2.2 DIE PLEK VAN DIE UNIVERSITEIT AS TERSIÊRE ONDERWYS- INSTELLING

2.2.1 Inleiding

Insigte aangaande die plek van die universiteit in 'n moderne samelewing sal uiteraard 'n siening aangaande die wese en funksie van die universiteit beïnvloed. Dit is dus belangrik om te let op die plek wat die universiteit in beginsel beklee (of behoort te beklee), die plek van die universiteit in die gemeenskap en die plek van die universiteit in die onderwysstelsel, met besondere verwysing na die Suid-Afrikaanse Blanke residensiële universiteite.

2.2.2 'n Prinsipiële siening van die plek van die universiteit

Prinsipieel gesien is die universiteit, soos alle ander samelewingsverbande, 'n unieke en eiesoortige instelling. Dit besit 'n eie identiteit of struktuur en is onderhewig aan 'n eie, Godgegewe lewenswet of struktuurprinsipe. Dit is egter ook enkapties vervleg met ander stukture. Voorts dra dit 'n karakter van vrye assosiasie en is vir voortbestaan onafhanklik van die wisseling van sy afsonderlike lede (vgl. Duvenhage, 1977: 1).

Die universiteit is 'n selfstandige samelewingsverband, outonoom in eie kring, met bepaalde belangegroep wat onontbeerlik is vir die voortbestaan van die universiteit as instelling (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 32 en Pauw, 1975 a: 6).

Dengerink brei hierop uit wanneer hy sê: "De universitaire gemeenskap heeft op eigen wijze een bijdrage te leveren tot het bebouwen en daarin bewaren van de aarde, anders uitgedrukt, tot het ontsluiten van de mogelijkheden die in de schepping, d.w.z. zowel in de mens omringende wereld als in de mens zelf gegeven zijn. De universiteit neemt als zodanig haar plaats in temidden van allerlei andere levensverbanden in de wereld, zoals gezin, staat, kerk, industriële ondernemingen, scholen, muzickgezelschappen, vervoersbedrijven, enz., die elk op eigen wijze bezig zyn met de ontsluiting der aarde" (Dengerink, 1974: 57).

Ons kan dus aflei dat die universiteit, as akademiese instelling, in samehang en wisselwerking met ander samelewingsverbande 'n unieke plek beklee en 'n onderskeidende grondslag en wese besit.

2.2.3 Die plek van die universiteit in die gemeenskap

Die universiteit beklee 'n besondere plek in die gemeenskap. Trouens dit kan, soos die wetenskap, sigself nooit aan die gemeenskap onttrek nie. Strydom beweer onder meer dat die universiteit, in die ontwikkeling van die Westerse beskawing, algaande 'n prominenter plek ingeneem het en uiteindelik 'n bepaalde stempel op die samelewing, waarin dit sigself bevind, afgedruk het (vgl. Strydom, 1979: 5).

Dengerink voer hierdie gedagte verder: "... krach- tens de scheppingsorde (houdt het tevens in dat) de

wetenskap in en via de mens met de wet-wetenskappe-
lijke wereld is verweven. De wetenskap is geen
levensvreemde zaak die zich ergens op een afstand
van het zogenaamde alledaagse leven voltrecht. Zij
neemt haar plaats in in het geheel der menselijke
sameleving. Er is selfs sprake van een voortdurende
wisselwerking tussen beide" (Dengerink, 1974: 35 -
36).

Viljoen ondersteun die gedagte van verbondenheid aan
die gemeenskap, maar hy beklemtoon dat die universi-
teit nooit 'n blote spieël van die gemeenskap moet
wees nie. Hy verduidelik: "Dit is my oortuiging
dat 'n universiteit sy wesenlike roeping die beste
getrou bly deur 'n gedurige balansering tussen aan
die een kant betrokkenheid by die besondere gemeen-
skap met sy behoeftes en probleme en aan die ander
kant daardie mate van terughoudendheid, gereserveerd-
heid, distansie en objektiwiteit wat die kenmerk van
die akademikus en wetenskapsmens behoort te bly!"
(Viljoen, 1974: 3).

Dit blyk, uit algemene uitsprake, dat die plek wat
die universiteit in die Westerse beskaafde leefwyse
inneem, onontbeerlik is. Indien die universiteit
uit die samelewing weggeneem word, sal niks na be-
hore kan fungeer nie: "Die kerke sal geen predikante
hê nie, die staat geen bevoegde politieke en admini-
stratiewe leiers nie, die skole geen onderwysers nie,
die koerante geen redakteurs nie, ens." (Venter,
1961: 221).

In die Van de Vries-verslag blyk dit dat daar teen-
strydige opvattinge gehuldig word ten opsigte van die
verhouding tussen die universiteit en die gemeenskap.

Een groep getuies beweer byvoorbeeld dat die universiteit los van en naas die maatskappy en gemeenskap staan, en dat sy enigste funksionele verband daarin lê dat hy geleerdes moet produseer ooreenkomstig die behoeftes van die maatskappy. 'n Ander groep het saamgestem dat die universiteit los van en naas die maatskappy en gemeenskap staan, maar het ook die standpunt gehuldig dat die samelewingsverbande saam met die geleerdes in die wesenstruktuur van die universiteit skakeling vind, wat meebring dat die universiteit talle funksies ten opsigte van daardie samelewingsverband het (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 28 - 33).

Dit bly 'n komplekse saak om die verhouding tussen universiteit en gemeenskap te bepaal. Preller stel dit by implikasie wanneer hy sê: "But since the university is part and parcel of a developing community, and being itself a developing institution, it is involved in a serious struggle (together with its community) to meet the challenges which come to the fore from within itself and which are put to the university in all spheres of life" (Preller, 1977: 279). Verder is die universiteit se plek egter te besien vanuit die akademiese funksie wat dit vervul. Die plek wat die universiteit in die samelewing inneem, sal voortvloei uit die akademiese rol waarmee dit die samelewing die beste kan dien (vgl. Pauw, 1975: 171) en hoewel die universiteit voortdurend moet poog om sy onderrig in lyn te bring met die behoeftes van die gemeenskap, mag sosiale nuttigheid nooit in wetenskapsbeoefening as maatstaf aangelê word nie (vgl. Louw, 1973 a: 24).

Afgesien van die getuienis in die Van Wyk de Vries-verslag van hoe die plek van die universiteit in die gemeenskap vasgelê kan word (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 59), som Louw die saak so op: "Die universiteit, as maatskaplike instelling, lê ingebed in die gemeenskap wat dit skep (deur 'n parlamentswet),

wat dit materieël onderhou (deur gelde vir sy finansieële bestaan en ontwikkeling in die parlement te stem), wat dit geestelik onderhou (deurdat die universiteit se aktiwiteit sosiaal gerig word, of deur dit sinvol te plaas in die sosiale struktuur) en wat namens die gemeenskap, die opleiding vir die sogenaamde akademiese professies onderneem" (Louw, 1973 a: 15).

2.2.4 Die plek van die universiteit in die Blanke onderwysstelsel in die RSA

Wat die plek van die universiteit in die Blanke onderwysstelsel betref, meld die Van Wyk de Vries-verslag dat die universiteit die hoogste, die derde en laaste trap in dié onderwysstelsel is. Dit verskil dus noodwendig van die ander twee trappe, naamlik sekondêre en primêre onderwys, aangesien die universiteit in sy beoefening van onderwys en opvoeding die wetenskap dien, met die professionele eise wat 'n bepaalde kleur aan die wetenskapsbeoefening van die universiteit gee (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 31 - 32). Onderwys aan die universiteit is dus nie empiries of geneties nie, maar filosofies in die wydste sin van die woord. Die Van Wyk de Vries-verslag stel dit onomwonde dat die universiteit die leier in die onderwys van die land is en dus ook die leier van die onderwys op tersiêre vlak (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 326). Strydom beweer voorts dat die universiteit 'n onontbeerlike en integrale deel van die onderwysstelsel is met 'n besondere plek wat wetlik en deur gebruik bevestig is (vgl. Strydom, 1979: 2). Coetzee voeg hieraan toe: "Die universiteit moet sy eie plek in die stelsel goed deurdink. Sonder primêre en sekondêre onderwys is die tersiêre onderwys ondenkbaar. Maar daarmee mag nie gesê word dat die hoër onderwys die laer en die middelbare moet bepaal nie" (Coetzee, 1954: 221).

Universiteite ressorteer administratief onder die Departement van Nasionale Opvoeding en deel die tersiêre onderwysvlak met talle ander na-sekondêre inrigtings, byvoorbeeld teknikons, onderwyskolleges, tegniese kolleges, landboukolleges, ens. Sonder om die beheerstruktuur van die universiteit en die implikasies daarvan vir die universiteit te behandel, word daar onmiddellik aandag gegee aan die plek van die universiteit ten opsigte van ander tersiêre onderwysinstellings, dit wil sê die plek van die universiteit in die tersiêre onderwysbestel.

Dit sou nie binne die bestek van 'n enkele paragraaf moontlik wees om die sogenaamde wrywingsvlakke of "grys vlakke" wat tussen universiteite en ander tersiêre onderwysinstellings bestaan, te bespreek nie. Daar word dus met slegs enkele opmerkings volstaan.

Die Van Wyk de Vries-verslag stel dit duidelik dat die universiteit wel 'n funksie ten opsigte van nie-universitêre inrigtings op die tersiêre onderwysvlak het (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 328). Uit hoofde van sy posisie moet die universiteit leiding verskaf ten opsigte van die wetenskaplike fundering en beleidsformulering, selfs op die vlak van die tegnologie en tegniek, asook die toepassing daarvan in die daaglikse onderwys - as waarborg vir gesette standaarde. Dit is dan veral ook die verhouding tussen die universiteite en teknikons, asook tussen die universiteite en kolleges vir opleiding van onderwysers wat die belangrikste aanbevelings vanuit die Van Wyk de Vries-verslag op hierdie gebied laat te voorskyn tree (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 401 - 403).

Hierdie wrywingsvlakke bestaan ook op die terrein van die navorsing. Funksie- en rolafbakening is noodsaaklik wanneer daar na die verhouding tussen die universiteit en ander navorsingsinstansies soos die RGN, WNNR,

ens. gekyk word. Volgens Strydom is dit "... juis die doel met die stelsel om oorsvleueling te voorkom; ekonomie en gladde harmonieuse verloop van werksaamhede te bevorder; en om misverstande, wrywing en terreinoorskreiding te voorkom teneinde die gestelde doeleindes vir die stelsel as geheel so effektief as wat moontlik is te verwesenlik" (Strydom, 1979: 7).

Boshoff meen dat die universiteit sodanig moet plek inneem in die onderwysstelsel van 'n land, dat dit die intellektuele gewete van die nasie voorsien. Hy sê voorts: "Universiteitsopleiding word nog steeds aanvaar as die hoogste vorm van onderwys. Dit is reeds vir baie jare nie meer die enigste vorm van hoër onderwys nie, maar dit geniet tot dusver 'n status wat nog nie deur ander instellings vir hoër onderwys geëwenaar word nie" (Boshoff, 1973: 158).

'n Verdere feit wat die universiteit in Suid-Afrika 'n besondere plek in die tersiêre onderwys laat inneem, is dat tans ongeveer 80% van die na-sekondêre onderwys vir Blankes aan universiteite plaasvind (vgl. Steyn, 1978: 178). Indien dit egter in ag geneem word dat universiteite besondere duur inrigtings is om te bedryf en dat byvoorbeeld die vloei van studente vanaf kolleges na universiteite en omgekeerd 'n vermindering in die koste per afgestudeerde student sal meebring, kan moontlik verwag word dat die plek van die universiteit in belangrikheid kan afneem. Trouens, Dungworth skryf soos volg oor wat reeds in Nederland aan die gebeur is: "In the future, the resources available for the tertiary sector are to be concentrated on setting up large polytechnics formed by combining Holland's 270 vocational colleges as an intermediate step in creating a unified framework for higher education, of which the universities will be merely a constituent part without a separate identity" (Dungworth, 1977: 498). Pauw waarsku

dan ook ernstig in hierdie verband dat daar 'n magdom gedugte probleme is wat, indien dit nie reg hanteer en opgelos kan word nie, lewensgevaarlik vir die universiteit kan wees (vgl. Pauw, 1975: 104).

2.3 STANDPUNTE OOR DIE WESENSAARD VAN DIE UNIVERSITEIT

2.3.1 Inleiding

Die Van Wyk de Vries-verslag stel dit dat alle bevindings daarop dui dat daar geen definisie van die universiteit of van die wese van die universiteit in Suid-Afrika of in die buiteland bestaan nie. Daar bestaan hoogstens omskrywings van die wesenselemente van die universiteit (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 36). Hierdie opmerking gee aan die ondersoeker na wat die wese van die universiteit inderdaad is, 'n idee van die kompleksiteit van die aangeleentheid.

2.3.2 Reformatoriese en ander sienings

Op reformatoriese standpunt kan daar slegs tot die wese van die universiteit deurgedring word deur dit te sien in die lig van die Skrifbinding, aangesien ook die universiteit deel is van die koninkryk van God (vgl. Preller, 1971 a:14). As inrigting vir hoër onderwys, moet die universiteit op iets vas staan en iewers begin met sy werk. Grondslag en beginsel is onmisbaar vir enige universiteit en alle universiteite besit dit, of hulle dit wil erken en bely, of nie (vgl. Coetzee, 1954: 1). Venter kwalifiseer sy definisie van die universiteit soos volg: "A university is a community involved in training potential scientists. They are guided in the direction of becoming independent scientists by participating in scientific endeavour so that ultimately they

will be able to practise their own professions in responsible fashion" (Venter, 1977: 301). Du Plessis brei hierop uit wanneer hy onder andere meld dat die universiteit sy bestaansgrond nie in die behoeftes van samelewingsinstansies vind nie, maar in sy eie lewenswet (in samehang met ander instansies), naamlik om die wetenskap te beoefen, die student vir sy beroep en die lewe te vorm, ens. (vgl. Du Plessis, 1969: 453).

Hier alreeds kan die probleem om 'n onderskeid tussen die wese en die funksies (doelstellings) van die universiteit te tref bespeur word, aangesien dit wat die universiteit is, juis sy funksie bepaal.

Miskien vat Preller dit goed saam in die volgende uitspraak: "But concerning its inward being (one could say: its true being) it is quite evident from reports by committees of investigation in a great number of countries and from an abundance of literature on this subject that there exists at least one common factor, namely that the university is an institution devoted to the practice of science and to the teaching of students. However, even this seemingly simple definition is operationally interpreted in a number of ways, mainly because any such interpretation of it is religiously and/or philosophically determined" (Preller, 1977: 279). Wat die saak egter nog meer ingewikkeld maak, is die feit dat 'n siening aangaande die wese of "idee" van die universiteit nie staties bly nie, maar telkens ander sye vertoon en steeds verander (vgl. Pauw, 1975: 80). Dit sluit aan by die waarnemings van Du Plessis dat daar in 'n internasionale opsig, soveel tipes universiteite sou wees as wat daar sosiale patrone in verskillende lande is (vgl. Du Plessis, 1971: 2).

Dit is dus noodsaaklik dat elke universiteit sy besondere grondslag en wese sal uitspel, om sodoende sy funksies (doelstellings) te bepaal en te operasionaliseer.

2.3.3 Historiese terugkoppeling

'n Interessante aspek aangaande die wese van die universiteit is die meerdere of mindere mate van historiese terugkoppeling wat deur verskillende outeurs bewerkstellig word. Moore haal John Henry Hewman aan wat, volgens hom (Moore), die beste beskrywing van die idee van die universiteit gegee het, naamlik "... a place where universal knowledge is taught and sought". Moore beweer egter dat dit bloot insidenteel was, aangesien die woord "universitas" terugslaan op persone, en nie op dit wat bestudeer word (die wetenskap) nie. Hy sê ook voorts dat die konsep van "... the pursuit of truth by masters and scholars together ..." byna uitgesterf het en dat dit inderdaad nie die geval in die praktyk is nie (vgl. Moore, 1968: 29). Bruggemann-Kruijff is van mening dat die spanningsrelasie tussen wat die universiteit is en wat dit behoort te wees onder meer histories verwortel is. Sy noem enkele doelstellingen wat uit die wese van die universiteit voortvloei (en waarby daar later stilgestaan sal word) en sê dan: "De geschiedenis van de universiteit is in deze doelstellingen volop aanwezig". Haar gevolgtrekking is: "... de hedendaagse interpretaties van deze doelstellingen openbaren tevens uiteenlopende visies op maatschappij en wetenschap" (Bruggemann-Kruijff, 1973: 12).

Louw beweer eweneens dat die moderne universiteit nie net van die van die verlede verskil nie, maar dat die verskil suiwer in die doelnastrewing (waarin die idee van die universiteit opgesluit lê) gevind kan word (vgl. Louw, 1973: 15). Duvenhage wys op die oorspronklike karakter van die universiteit, geleë in die "universitas scientiarum", 'n samehang van die wetenskappe, maar ook geleë in die gemeenskap van leermeesters en studente, die "universitas magistrorum et scholarium", wat tot die selfherkenning van die universiteit aanleiding ge-

gee het (vgl. Duvenhage, 1977: 3). Popma verklaar: "We moeten volle aandacht hebben voor de vraag op welke wijze de middeleeuwse universiteiten een voortzetting zijn geweest van de antieke. Pas dan is de weg geopend maar een wezenlijk inzicht in de huidige universiteit. En pas dan kan ons enigermate duidelik worden wat de naam universiteit beteken: het gaat hier over een 'universitas scientiarum' de zamehang van de wetenschappen" (Popma, 1969: 8 - 9). Pauw vind dit ook juis een van die tekortkominge van die hedendaagse universiteite, naamlik dat hulle dreig om in losstaande vakskole (multiversiteite) te ontbind, sodat daar van gemeenskaplike soeke na die waarheid min sprake is (vgl. Pauw, 1975 a: 4).

2.3.4 Standpunte uit die Van Wyk de Vries-verslag

Uit die Van Wyk de Vries-verslag blyk dit dat daar twee hoofbenaderings bestaan aangaande die wese van die universiteit. Eerstens is daar die benadering wat as die "Middeleeuse siening" tipeer kan word en waarvolgens die universiteit gekarakteriseer word as "... 'n outonome gemeenskap van leermeesters en studente toegewy aan die soeke na of die diens van die waarheid". Tweedens vind ons 'n korporatiewe benadering, waarin die wesenselement van "... die nasionale verbondenheid van die universiteit in enige verband en sy vervlegting met 'n bepaalde gemeenskap", beklemtoon word (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 29 - 30).

Vervolgens word enkele opmerkings oor hierdie twee verskillende beskouings gemaak.

Die Van Wyk de Vries-verslag verwerp eersgenoemde siening onomwonde. Die Kommissie is van mening dat, as die teorie teen die werklikheid getoets word, dit op 'n dwaalbegrip steun en as die denkfout in korrekte perspektief

geplaas word, die hele teorie in duie stort. Die siening is, volgens die Kommissie, ook sterk geïdeali-seerd (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 41 - 44). Pauw vind die summiere verwerping van hierdie siening baie jammer, aangesien die hedendaagse universiteite juis mank gaan aan gemeenskaplikheid van verskillende groepe en dele, asook die soeke na die waarheid (vgl. Pauw, 1975 a: 4 - 5).

In die tweede siening, wat deur die meerderheid van die Kommissie onderskryf is, word die wesenselement van die gemeenskap van leermeesters en studente vervang met die wesenselement van "universitas" of korporasie. Die universiteit, met sy eie wese en ander-soortige struktuur is aangewese op sy samestellende lede, waarsonder hy nie kan bestaan nie. Die samevoeging van die gemeenskap, staat en korps academici verseker die ontstaan en voortbestaan van die universiteit (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 44 - 52). Pauw sien hierdie benadering as juridies van aard, wat moontlik die idee van die universiteit verskraal. Hy betwyfel dit dat die idee van 'n "universitas" in stryd is met die idee van 'n gemeenskap. Verder betwyfel hy dit ook dat die staat en gemeenskap wesenlik deel van die universiteit vorm. Hy gee egter toe dat die universiteit in noue samewerking met ander lewensverbande behoort te verkeer (vgl. Pauw, 1975 a: 5 - 6).

Terwyl die Van Wyk de Vries-verslag dan hierdie twee sienings as onversoenbaar sien (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 53) meen Pauw tog dat 'n weg gevind kan word om dit nader aan mekaar te bring en dat daar veel te sê is vir die gees van 'n universiteit as die weerspieëling van 'n gemeenskap van geleerdes op soek na die waarheid (vgl. Pauw, 1975 a: 6 - 7).

2.3.5 Die grondslag en wese van die UOVS

Dit kom voor asof daar wel enkele universeel-geldende wesenselemente van die universiteit bestaan, maar ook dat daar besondere nasionale en unieke institusionele kenmerke vir universiteite bestaan. So, byvoorbeeld, kan die grondslag van elke universiteit moontlik verskil.

Die grondslag van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, soos in sy akademiese beleid gestel, kan as voorbeeld geneem word:

"Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat erken ooreenkomstig sy Wet en Statuut die soewereine gesag van God soos in die Heilige Skrif geopenbaar en is daarom

- 'n Christelike Universiteit.

Uit die aard van sy geskiedenis en ontwikkeling is die Universiteit van die Oranje-Vrystaat

- 'n Afrikaanse Universiteit

met 'n volkseie kultuurgrondslag wat hom dit ten doel stel om, volgens die aard en tradisies van die bevolkingsdeel wat hy bedien, te voorsien in die geestelike, kulturele en ander behoeftes van daardie bevolkingsdeel.

Ten opsigte van die Universiteit se Christelike grondslag met die tersaaklike prinsipiële keuse daarin vervat, asook die vraag na die mate waarin dit sinvol verband hou met wetenskaplike kennis en metodes, word die mening gehuldig dat

- sodanige keuses ten diepste bo die rede uitgaan;
- nietemin nie in stryd is met die beproefde wetenskap nie;
- as wetenskaplike grond van die standpuntinname die

wete, of minstens die vermoede insluit dat die kosmos nie geheel uit sigself te verklaar is nie;

- wat lei tot die aanvaarding van meerdere kennis-bronne, maar dan in voortgaande wisselwerking en gesprek met mekaar.

Die wetenskaplike verwerkliking van hierdie vertrekpunt laat dus ruimte vir verskillende benaderinge wat met mekaar in gesprek moet bly om tot groter finaliteite te lei" (Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979).

Hieruit volg dan die wese van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, wat soos volg lui:

"Die Universiteit as akademiese instelling funksioneer te midde van en in samehang en wisselwerking met ander samelewingsinstellings, maar tog met 'n onderskeidende grondslag en wese. Die kern van Universiteitsaktiwiteite is geleë in

- wetenskaplike onderwys, wat op genuanseerde wyse akademiese en beroepsgerigte studie sal beklemtoon,
- wetenskaplike navorsing en
- dienslewering aan die samelewing.

In noue samehang en vanuit hierdie wesenstaak, en binne die funksieraamwerk van onderwys, navorsing en samelewingsdiens is die Universiteit ook

- medeverantwoordelik vir die vorming van die student tot volwaardige mens, in staat tot 'n sinvolle bydrae en deelname aan die gedifferensieerde samelewing.

Ten opsigte van elk van hierdie geïdentifiseerde komponente verreken die Universiteit ten volle die invloede van die eksterne omgewing, waaronder sosiale verwagtinge,

ekonomiese en demografiese tendense en owerheidsbeplanning, asook interne aannames en beperkinge" (Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979).

2.3.6 Afleidings

Uit wat gesê is en uit die voorafgaande voorbeeld, kan die volgende afleidings nou gemaak word:

- om die wese van die universiteit in universele sin te stel blyk nie net moeilik nie, maar onmoontlik te wees;
- die wese van enige universiteit vloei uit sy grondslag voort, geformuleer vanuit 'n religieuse grondmotief, vergestalt in 'n besondere lewens- en wêreldbeskouing;
- sienings omtrent die wese van 'n universiteit is nie staties nie;
- die funksies van 'n universiteit berus op en vloei voort uit die siening van die wese van daardie universiteit.

2.4 DIE FUNKSIES VAN DIE MODERNE UNIVERSITEIT

2.4.1 Inleiding

Uit die voorafgaande paragrawe kon reeds afgelei word dat die funksies van die universiteit saam met die universiteitswese deur eeue ontwikkel, groei en verander.

Stoker noem in hierdie verband dat elke tydsgewrig 'n universiteit het (of een behoort te hê) wat by hom pas. Met die verandering van tye, verander ook die taak van die universiteit (vgl.

Boshoff, 1973: 157). Bruggemann-Kruijff sluit hierby aan: "Haar (die universiteit s'n - E.B.) sentrale taken, oefening in en beoefening van die wetenskap, zijn in die Middeleeuwen, in die 19e eeuw en in onze eeuw op zeer uiteenlopende wijzen opgevat en uitgevoerd" (Bruggemann-Kruijff, 1974: 24).

Waar die taak van die universiteit in die Middeleeue hoofsaaklik om die oordrag van kennis gesentreer het, is navorsing tydens die Von Humbolt-veranderinge sterk beklemtoon. Vandag tree die taak van diens aan die gemeenskap egter weer sterk na vore. Hierbenewens word 'n siening van die funksies van die universiteit grootliks bepaal deur 'n siening aangaande die wese of idee van die universiteit.

2.4.2 Doelstelling

Die doelstellings wat deur 'n universiteit nagestreef word, sal uiteraard sy funksies bepaal. Bingle stel hierdie beginsel onomwonde: "Die doelstellings van die universiteit sluit ten nouste aan by die funksies daarvan. Albei is ook ewe geïntegreer in mekaar sodat elke funksie en elke doelstelling steeds aan krag, kleur en waarde toeneem soos hulle funksioneer - hulle kan nooit onafhanklik van mekaar gesien word sonder om aan waarde te verloor nie" (Bingle, 1970: 337).

In sy formulering van doelstellings vir die universiteit beklemtoon De Lange dat die vormingsdoel (opvoedingsdoel) van die universiteit oorkoepelend is. Die universiteit is, volgens hom, 'n vormingsinstituut en moet alle vormingsgeleenthede gebruik om ten doel te hê:

- die verwerwing van geleerdheid en wetenskaplike ingesteldheid;
- verbale en skriftelike kommunikasie-bevoegdheid;

- entoesiasme vir voortgesette studie;
- selfstandige bevoegdheid met betrekking tot navorsing, nadenke, besluit en optrede;
- verantwoordelikheid;
- bewustheid van sedelike, sosiale, ekonomiese, politieke en wetenskaplike probleme en bereidheid tot deelname aan pogings tot die oplossing daarvan;
- identifikasie met 'n volk, 'n groter nasionale gemeenskap en die internasionale gemeenskap van geleerdes;
- geloof en taakaanvaarding wat uitstyg bo selfbelang, en
- leierskapvorming (vgl. De Lange, 1975: 41 - 42).

In aansluiting hierby verklaar Coetzee dat dit vir die universiteit essensieël is om sy studente "... te vorm en voor te berei tot selfstandige beoefening van die wetenskappe" (Coetzee, 1954: 213).

Die primêre doel van die universiteit is egter geleë in 'n twee-eenheid nl. om wetenskap te beoefen en om onderwys op die hoogste vlak te gee. Ten nouste aan hierdie primêre doel gekoppel is die opleiding wat die universiteit moet verskaf vir toetrede tot die geleerde professies en die lewering van wetenskapsleiers (vgl. Preller en Strydom, 1978: 25). Strydom brei verder hierop uit deur te meld dat in wisselwerking met die primêre doel "... die gees en karakter van 'n spesifieke gemeenskap..." betrokke is, en wel "... in 'n delikate verhouding tot die meer universele inslag (maar ook beperkinge) van die waarheid en wetenskap" (Strydom: 1978: 9). Hy noem ook dat die verskil tussen die doelstellings van die universiteit en ander samelewingsinstellings duidelik besef moet word, anders kan die be-

staansreg van almal in die gedrang kom (vgl. Strydom, 1978: 9).

Voordat daar vervolgens by die funksies van die universiteit stilgestaan word, word daar vlugtig gekyk na die doelstellings van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, soos in sy akademiese beleid vervat:

"As eerste doelstelling word gestel die uitbouing van die Universiteit as 'n sentrum van akademiese voortreflikheid by wyse van

- die skepping van die optimum toestand vir die verwerving van kundigheid, kennis en insig asook die toepassing van daardie kundigheid, kennis en insig;
- die ontwikkeling van die vermoë tot analitiese, kritiese-evaluerende en skeppende denke asook sintese en die stimulering van selfstandige beoordeling van wetenskaplike gegewens;
- die toepassing van die wetenskap binne beroepsverband met die oog op skoling en lewering van afgestudeerdes om in hoogs gekwalifiseerde beroepe met onderskeiding te werk.

Tweedens beywer die Universiteit hom om die hoogsmoontlike akademiese standaard te handhaaf op voorgraadse- en nagraadse vlak. Die nagraadse word veral beklemtoon, met inagneming van al die vereistes van wetenskapsbeoefening wat die versameling van kennis deur die eeue gekenmerk het. Dit sluit dus in die

- versameling, kontrolering, sistematisering en deurskouing deur verdiepende navorsing, en aldus
- die blootlegging van die diepere betekenis ter voortdurende uitbouing van die corpus van die wetenskap.

Derdens en in ooreenstemming met bogemelde doelstellings sal die Universiteit binne die raamwerk van sy akademiese sisteem voortdurend daarna streef om te verseker dat

- individuele kwaliteite tot maksimale ontwikkeling kom,
- die individu nie in die massa verlore raak nie,
- die ideaal altyd sal wees om 'n gebalanseerde en wetenskaplike mens te lewer wat leiding in die samelewing kan neem,
- 'n volkome mens te vorm, toegerus om 'n volwaardige plek in die samelewing in te neem" (Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979).

2.4.3 Funksies

Preller beweer dat die begrip "funksie" betrekking het op die aktiwiteite van die mens: "... intern, maar ook ekstern op die verskillende lewensterreine" (Preller, 1971 a: 14). So sou die afleiding dan gemaak kan word dat die funksie van die universiteit insgelyks terugslaan op die interne, sowel as eksterne aktiwiteite van die universiteit. Waar die doelstellings van die universiteit dan sekere mikpunte impliseer, impliseer die funksies die aksiestappe of doelwitte waarvolgens die gestelde doelstellings verwesenlik word.

Uiteenlopende standpunte oor die prioriteite wat aan funksies toegeken moet word, bemoeilik die klassifisering van funksies. Wat egter wel onderskei kan word, is die verskil tussen die sogenaamde "kern-" of "akademiese"-funksies en die "ander" of "sekondêre" funksies.

2.4.3.1 Die kernfunksies

Aangesien daar in par. 2.5.4 in meer besonderhede aan die kernfunksies aandag gegee word, word hier net kortliks ingelei:

(a) Onderwys en navorsing

Hoewel onderwys en navorsing aan 'n universiteit onderskei kan word, is dit beswaarlik te skei.

Dengerink stel dit duidelik: "... wetenskaplik onderzoek en onderwijs sijn nu, hoewel zij naar kun aard duidelik moeten worden onderscheiden, in de universiteit op onverbreekelijke wijze verbonden". Hy gaan verder deur te beklemtoon dat onderwys en navorsing nie slegs funksies van die universiteit is nie, maar "de harde kern" daarvan, waardeur alle ander funksies gestalte verkry (Dengerink, 1974: 26).

De Lange beskou onderwys en navorsing as doelstellings van die universiteit. Hy sê onder meer: "Dit is duidelik dat onderwys en navorsing laangs mekaar as doelstellinge van die moderne universiteit te staan gekom het en dat die universiteit as verdere doel het harmonie tussen hierdie twee doelstellinge" (De Lange, 1975: 33).

Van Zyl stel dit onomwonde dat "... dit juis die verbinding van hierdie twee funksies is wat aan die universiteit 'n akademiese karakter van sy eie gee" (Van Zyl, 1969: 10). Viljoen sluit hierby aan deur te sê dat hierdie funksies onontbeerlik is op die terrein van kennis. Hy onderskei dit uiteindelik as "kennisoordrag" en "kennisuitbreiding" (vgl. Viljoen, 1974: 2).

Pauw, asook du Toit, erken eweneens dat dit juis die onderrig- en navorsingstaak van die universiteit is wat die onderskeidende aspek van sy hele opset is. Daarsonder sou dit sy karakter verloor en bloot opgaan as 'n gewone tersiêre onderwysinstelling (vgl. Pauw, 1971: 135 - 136 en Du Toit, 1970: 365).

Daar moet reeds hier daarop gewys word dat met onderwys nie slegs die onderrig deur die dosent bedoel word nie, maar ook die leer van die student, soos dit sigself manifesteer in die "didaktiese driehoek", bestaande uit die dosent, die student en die leerstof.

Die Van Wyk de Vries-verslag som hierdie kernfunksies soos volg op: "Dit is die funksie van die universiteit om die geleerdheid te bevorder deur die kennis van die eeue aan die lig te bring, te sistematiseer, elke faset daarvan te betrek in die vakwetenskappe as bestanddeel van die gehele wetenskap-struktuur; en deur die blootlegging van nuwe kennis deur middel van ondersoek en navorsing" (Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 54).

(b) Samelewingsdiens

Diens aan 'n gemeenskap (van leermeesters en studente) en die gemeenskap (waarin die universiteit sigself bevind) was nog altyd deel van die wese van die universiteit. Dengerink stel dit prinsipieel: "... krachtens de scheppingsorde (is) de wetenschap in en via de mens nauw met de niet-wetenschappelijke wereld is verweven", en verder: "Voorts heeft zij in vele opzichten antwoord te geven op vragen die vanuit de sameleving tot haar komen" (Dengerink, 1974: 35).

Die diens wat die universiteit aan die gemeenskap lewer, is in der waarheid niks anders as die praktiese toepassing van die wetenskaplike kennis wat in die funksies van onderwys en navorsing neerslag vind nie (vgl. Pauw, 1975: 96).

Wolff stel onder meer die probleem dat die funksie van samelewingsdiens so in belangrikheid toegeneem het, dat die gevaar bestaan dat die universiteit in 'n sosiale diensstasie kan ontaard (vgl. De Wet, 1977: 474). Ladrière en sy medewerkers bevestig hierdie tendens: "... it must be recognized that the interaction between the university and society has become much greater in our time than in the past, and that this interaction will certainly be greater in the future" (Ladrière, et. al., 1974: 33).

Die velerlei wyses waarop die universiteit diens aan die gemeenskap kan lewer, word in par. 2.5.4 toegelig.

2.4.3.2 Sekondêre funksies

Die funksies wat vervolgens kortliks in oënskou geneem word, is eerder newe- as ondergeskik aan die voorgenoemde funksies. Dit word egter as sekondêr geklassifiseer om enersyds die primêr-akademiese karakter van die universiteit te beklemtoon en andersyds lig te werp op die wye spektrum van interpretasies ten opsigte van die funksies van die universiteit. Dengerink sê ten opsigte van hierdie funksies: "Alle andere activiteiten binne de universiteit (anders as die akademiese, E.B.) alz zodanig zullen daarop moeten worden afgestemd (Dengerink, 1975: 57). Indien dit nie gebeur nie, oorskry die universiteit sy terrein

van bevoegdheid. Strydom beweer, in aansluiting hierby, dat hierdie funksies in lyn met die prinsipieel-historiese karakter van die universiteit moet bly. Hy waarsku: "Dit is duidelik dat die universiteit oorgenoeg funksies het en dat hy moet waak daarteen om te veel funksies toe te eien - en veral funksies wat vreemd is aan sy karakter" (Strydom, 1979: 4).

(a) Beroepsvoorbereiding

Uit die historiese begronding van die wese van die universiteit kan afgelei word dat beroepsvoorbereiding een van die vroegste funksies van die universiteit was. Baie universiteite (ook in Suid-Afrika) het juis hulle ontstaan te danke gehad aan die behoefte aan inrigtings vir beroepsvoorbereiding (vgl. De Wet, 1977: 466).

Vandag verskil die houding van die universiteit ten opsigte van beroepsvoorbereiding steeds nie aanmerklik van die van die Middeleeue nie. Pauw beweer in hierdie verband dat die universiteit vandag, soos in die Middeleeue, beroepsgerig is in die sin van wetenskaplike voorbereiding vir 'n bepaalde beroep en nie soseer vir volledige afrigting vir die uitvoer van spesifieke beroepstegnieke nie (vgl. Pauw, 1971: 137).

Die Van Wyk de Vries-verslag stel hierdie funksie soos volg: "Dit is die funksie van die universiteit om die student voor te berei vir die beoefening van 'n beroep waarvoor die maatskappy 'n universiteitsopleiding nodig ag en selfs voorskryf" (Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 55). Hierdie funksie mag egter nie as losstaande van die kern-funksies gesien word nie, soos De Wet tereg waarsku:

"Sonder wetenskapsbeoefening en navorsing verval die universiteit weer in 'n beroepskool" (De Wet, 1977: 468). Bruggemann-Kruijff spreek juis haar verontwaardiging uit dat daar persone is wat pleit dat die universiteit 'n vakskool moet word "... die kunnen voldoen aan de dringende behoefte van onze maatschappij aan gespecialiseerde vakmensen" (Bruggemann-Kruijff, 1973: 12). In aansluiting hierby betoog Pauw dat die universiteit se funksie nie is om goedaferigte vakmanne te lewer nie, maar mense wat, benewens die bemeestering van tegnieke, ook die teoretiese onderbou van hul vak begryp (vgl. Pauw, 1975: 85).

Hoewel beroepsvoorbereiding besliste voordele vir die universiteit inhou, kan dit nie as 'n eensydige taak verhef word nie. Dit sou spesialisasie in die wetenskap skaad, daartoe lei dat die universiteit 'n pragmatiese vakskool word en die akademikus tot 'n vakman degradeer (vgl. Du Plessis, 1967: 48). Louw benadruk dit egter dat, aangesien werkgewers nie meer vandag kan bekostig om lang tydperke aan verdere opleiding van gegradueerdes te bestee nie, die funksie van beroepsvoorbereiding al hoe belangriker kan word, maar hy sê ook: "Hier word egter nie bedoel dat universiteite in die volledige behoeftes van elke bedryf moet voorsien nie" (Louw, 1973: 16).

Die toenemende vraag na beroepsgerigte kursusse is 'n tendens wat nie uit die oog verloor moet word nie. In 1972 het byvoorbeeld 77% van alle ingeskrewe voorgraadse studente aan die Universiteit van Pretoria beroepsgerigte kursusse gevolg terwyl 53% van die totale inskrywings op beroepsvoorbereiding gerig was (vgl. Louw, 1973 a: 16).

'n Ander standpunt, waarop daar nie nou breedvoerig ingegaan kan word nie, is dat, as gevolg van die groter diversiteit van beroepe en die eise wat aan afgestudeerdes gestel word, die noodsaaklikheid van die breë vorming van studente, eerder as beroepsopleiding, aan universiteite aandag verdien (vgl. Spoelstra, 1976: 12). In hierdie sin sou Van Riessen eerder 'n verband wou sien tussen beroepsvoorbereiding en leierskap. Hy sê onder meer: "The external purpose should be the training for general leadership in society combined with training for a profession" (Van Riessen, 1970: 8).

Die taak van die universiteit is voorts om nie slegs in samewerking met professionele liggame vir die professies op te lei nie, maar om ook professionele wetenskapsbeoefenaars, nl. dosente en navorsers, te lewer (vgl. Preller en Strydom, 1978: 25). In hierdie lig word beroepsvoorbereiding en wetenskapsbeoefening dan differensieel gekoppel.

(b) Kultuuroordrag

Die funksie van kultuuroordrag wortel uiteraard in die prinsipieel-historiese karakter van die universiteit. Vir sommige outeurs is hierdie funksie van die allergrootste belang vir die universiteit - selfs belangriker as die kerntake. So beweer Ortega y Gasset onder meer: "... the contemporary university ... has abandoned almost entirely the teaching or transmission of culture" (Ortega y Gasset, 1946: 44). Die oordrag van kultuur behoort, volgens hom, juis as die eerste en belangrikste taak van die universiteit beklemtoon te word.

Hierdie siening word prinsipieel deur Dengerink afgewys wanneer hy beweer dat die universiteit deur sy kerntake van onderwys en navorsing begrens word. Dit kan dus nie die sentrale plek in die samelewing vervul vir sover dit kultuuroordrag betref nie, tensy dit op die kerntake afgestem is: "Het geheel eigene van de universiteit is namelijk daarom gelegen, dat de beoogde opvoeding en culturele vorming op geheel eigen wijze, namelijk in de vorm van het wetenschappelijk onderwijs, plaats vindt" (Dengerink, 1975: 58).

Die Van Wyk de Vries-verslag stel kultuuroordrag as funksie eksplisiet: "Die funksie van die universiteit is om in die breë die kultuur en die gemeenskaplike standaarde van goeie burgerskap oor te dra" (Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 55). Preller betuig eenstemmigheid hiermee deur te beweer dat die universiteit onder andere verantwoordelik is vir die beskerming van die nasionale karakter en kultuur, maar ook vir die uitbouing daarvan: "... die universiteit is geroepe om nugter te beoordeel en om weë van hervorming aan te dui" (Preller, 1971: 22). Die samehang met die funksie van wetenskapsbeoefening is duidelik te bespeur in die uitsprake van Van Riessen: "... society needs not only specialists but also broadly cultured men on the level of science", en verder: "... the building of a wise man of culture who masters the tools of science" (Van Riessen, 1970: 8).

Daar moet onthou word dat die taak van kultuuroordrag in die onderwysstruktuur nie slegs as behorende tot die universiteit gesien word nie. Dit word in samewerking met die primêre en skondêre skool gedoen, hoewel op 'n andersoortige wyse (vgl. De Wet, 1977: 474). Die doel van die universiteit

is om "gevormde kultuurmense" die lewe in te stuur. Daarmee word, volgens Pauw, bedoel: "... dat daar sekere kultuurvoorwaardes is, en dit sluit ook in waardes in verband met die beoefening van die wetenskap, wat belangrik is, en wat deur die universiteit bewaar en oorgedra moet word" (Pauw, 1975: 86).

(c) Leierskapontwikkeling

Die gedagte van die kweek van leiers deur die universiteit stam uit die Middeleeue, waar die algemene doel die vorming van beskaafde mense was wat as leiers op verskillende gebiede kon optree (vgl. Van Zyl, 1969: 6).

Van die moderne universiteit is dit steeds waar. Niblett stel die taak van die universiteit in hierdie verband: "If we in the universities are not turning out leaders and thinkers but only workers for a society dedicated to work, we are not doing our job adequately" (Niblett, aangehaal deur Boshoff, 1973: 163). Hieraan voeg Van Riessen toe: "The situation is, however, such that the university produces specialists and that broader leadership is occupied by men who are educated by experience and sometimes by university graduates who, however, have not been equipped for this job at the university" (Van Riessen, 1970: 6).

Aangesien die universiteit die leier op die tersiêre onderwysvlak is, is dit verantwoordelik vir 'n groot persentasie leiers. Strydom beweer tevens dat die universiteit op alle lewensterreine die grootste aantal leiers voorsien (vgl. Strydom, 1980: 32). Hierdie taak moet egter weer eens in verband staan met die kerntake, soos Preller en

Strydom dit tereg beklemtoon, nl. " ... om studente toe te rus en te vorm op so 'n wyse dat hulle leiers op grond van hulle wetenskaplikheid sal wees ... " (Preller en Strydom, 1978: 26).

(d) Om studente te lei tot verantwoordelike besluitneming

Die funksie van leiding tot verantwoordelike besluitneming deur die universiteit sluit nou aan by leierskapontwikkeling. Van Peursen beklemtoon dat die universiteit sy onderwysrol moet vervul deur sy studente tot verantwoordelike besluitneming te lei. Hy meen dat: "It implies above all, that the university will honour its educational charge by educating people towards responsible decision-making" (Van Peursen, aangehaal deur Esterhuyse, 1977: 270).

Aangesien besluitneming toenemend belangrik word, moet gegradueerdes daarvoor toegerus wees wanneer hulle die universiteit verlaat. Viljoen wys op die belangrikheid hiervan: "Die student moet ook die ingesteldheid en toerusting hê om te kan voorbly en bybly mōre en oormōre wanneer onverwagte nuwe vraagstukke opduik en om 'n oplossing roep" (Viljoen, 1974: 6).

Dit is egter nie al waarom dit gaan nie. Van Zyl waarsku: "Kennis sonder verantwoordelikheid sin kan 'n bedreiging vir die idee van menslikheid wees" (Van Zyl, 1969: 14), en in aansluiting hierby haal Thom die Robbins-verslag aan: "... we must postulate that what is taught should be taught in such a way as to promote the general powers of the mind. The aim should be not to produce mere

specialists, but rather cultivated men and women" (Thom, 1967: 45). Om besluite in die lewe te kan neem, moet die student deur die universiteit tot verantwoordelike besluitneming in staat gestel word.

(e) Diens aan studente

Om vir die student die geleentheid te skep tot optimale leer is een van die verantwoordelikhede van die universiteit. Dit doen hy nie net deur doeltreffende en effektiewe onderwys en navorsing nie, maar ook langs ander weë. Preller en Strydom noem dit dat hulp aan studente in die vorm van voorligting en diagnostiese en remediërende dienste gelewer moet word (vgl. Preller en Strydom, 1978: 26).

Hierdie diens hang ook saam met die keuringsaspek. Dit is die plig van die universiteit om, in samewerking met ander tersiêre onderwysinstellings, studente die regte studierigtings te laat kies. Preller en Strydom beklemtoon dit dat studente, na aanleiding van hierdie hulp, sover as moontlik in daardie inrigting opgeneem moet word wat hulle behoeftes ten beste kan bevredig en hulle talente en vermoëns op die hoogs moontlike vlak kan ontplooi (vgl. Preller en Strydom, 1978: 25).

(f) Voortdurende (voortgesette) onderwys

In hierdie funksie van die universiteit word 'n verband gelê tussen die kerntake van onderwys, navorsing en samelewingsdiens. Hieroor word net en-

kele opmerkings gemaak, aangesien hierdie funksie meer volledig in par. 3.4 bespreek word.

Verwysende na voortdurende onderwys, sê Crossley onder meer: "... in all cases it is clear that universities should continue to concentrate on those things which they are particularly well equipped to do" (Crossley, 1976: 4). Strydom sluit hierby aan: "... the universities must concentrate on the continuing education for which they are best equipped and which is naturally linked with undergraduate and postgraduate education for degrees, research and service to the society" (Strydom, 1980: 37).

Dit is dus duidelik dat een van die belangrike funksies van die universiteit is om aan sy afgestudeerdes, maar ook aan ervare beroepslui, naschoolse en veral voortdurende onderwys aan te bied.

(g) Staatkundige werksaamheid

Die Van Wyk de Vries-verslag voeg ook nog by die funksies van die universiteit dié van staatkundige werksaamheid. Volgens die verslag is die taak van die universiteit onder meer om akademies-wetenskaplik oor kennis, wetenskap en denke oor die staatkunde te besin en sodoende die nasionale stelsel suiwer te hou. Dit sou onder meer impliseer om goedonderlegde en toegeruste landsburgers die lewe in te stuur. Die verslag stel dit egter duidelik: "... politiekery is vreemd aan die funksies van die universiteit en val buite sy bevoegdheidsgebied" (Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 55 - 56).

(h) Projeksie

Nog 'n sekondêre taak van die universiteit, wat eintlik by die kerntake aansluit, is wat Viljoen noem 'n "futuologiese kennisdimensie". Hy meen dat die universiteit "... 'n gedurige projeksie van die waarskynlike kennisstand en kennisbehoefte van die nabye en die verwyderde toekoms ..." moet maak (Viljoen, 1977: 6).

Dreyer sluit hierby aan deur te sê dat die universiteit nie net in sy akademiese arbeid by die veranderinge in die samelewing moet bly nie, maar dit ook vooruit moet wees (vgl. Dreyer, 1977: 11), terwyl Pauw die universiteit selfs as die "radarskerm" vir die verantwoordelike samelewing sien (vgl. Pauw, 1975: 87).

2.5 DIE KERNTAKE VAN ONDERWYS, NAVORSING EN SAMELEWINGSDIENS

2.5.1 Inleiding

Alle aktiwiteite aan 'n universiteit behoort afgestem te word op sy kernfunksies. Gebeur dit nie, ken die universiteit aan homself soveel funksies toe dat hy niks naderhand behoorlik kan doen nie. Pauw vat dit bondig saam: "As sy doelstellings alle behoeftes van almal ten opsigte van alle naskoolse opleiding en opvoeding wil weerspieël, sal hy homself in so 'n mate verydel dat hy naderhand niks behoorlik kan doen of bereik nie" (Pauw, 1975: 81).

Die kernfunksies van die universiteit vorm tot 'n baie groot mate 'n geïntegreerde eenheid. Kotzé haal Mouton

in hierdie verband aan: "Ons wil baie graag skakel met buite-instansies, ons wil seker maak dat ons onderrig so goed moontlik inskakel by die behoefte van die samelewing. Maar dit gaan nie net om onderrig by die Universiteit nie, dit gaan ook om navorsing" (Mouton, aangehaal deur Kotzé, 1979: 5). Om dus die ware wese en karakter van die universiteit te weerspieël, moet die kernfunksies as 'n noodsaaklike drie-eenheid gesien word wat meewerk tot akademiese voortreflikheid.

2.5.2 Die kernfunksie: Onderwys

Om universiteitsonderwys na sy ware omvang te sien is dit nodig om eers kortliks by die begrippe: opvoeding, onderwys en onderrig stil te staan.

Slabbert haal Stellwag aan wat beklemtoon dat onderrig en onderwys nie van opvoeding te skei is nie (vgl. Slabbert, 1976: 139). Opvoeding en onderwys kan egter onderskei word, aangesien onderwys hoofsaaklik betrekking het op die verstandelike ontwikkeling van die mens, terwyl opvoeding gerig is op die ontwikkeling (ontsluiting) van die hele mens (vgl. Van Loggerenberg en Jooste, 1973: 36).

Onderrig is 'n enger begrip as onderwys terwyl onderwys weer 'n enger begrip is as opvoeding. Onderwys behels 'n dinamiese, persoonlike karakter gerig op die doel van die opvoeding, wat die sin en betekenis van die lewe, soos gesien vanuit 'n bepaalde lewensbeskouing, vergestalt (vgl. Slabbert, 1976: 139). Slabbert meld dat dit problematies is om 'n duidelike en helder onderskeiding tussen onderwys en onderrig te tref, maar sê tog dat onderrig 'n veel formeler, onpersoonlike, minder doelgerigte karakter as onderwys het (vgl. Slabbert, 1976: 139).

In universiteitsonderwys kan ons drie komponente onderskei, nl. die student, die leerstof en die dosent wat in 'n bepaalde opvoedingsrelasie tot mekaar staan. Volgens De Wet is hierdie relasie handelend, nie staties nie, en word verskeie eienskappe of selfs grondstrukture tot verskillende mate openbaar (vgl. De Wet, 1971: 117). Dit bring dus mee dat daar van "onderwysende opvoeding" gepraat kan word en dat die universitêre opvoedingsituasie 'n komplekse, veelkantige situasie is wat baie meer as slegs die oordrag van kennis beteken (vgl. Strydom, 1977: 68).

Die vraag na wat die doel met universiteitsonderwys moet wees, tree onwillekeurig na vore. Die Van Wyk de Vries-verslag sien dit as "... om die geleerdheid te bevorder deur die kennis van die eeue aan die lig te bring, te sistematiseer, elke faset daarvan te betrek in die vakwetenskappe as bestanddeel van die gehele wetenskapstruktuur" (Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 54). Bruggemann-Kruijff meld dat universiteitsonderwys in Nederland wetlik uitgespel is en die volgende omvat: "... de vorming tot zelfstandige beoefening van de wetenschap; de voorbereiding tot het bekleden van maatschappelijke betrekkingen; en de bevordering van het inzicht in de samenhang van de wetenschappen" (Bruggemann-Kruijff, 1973: 12).

Köhnke haal uit die "Onderrigkode van die Randse Afrikaanse Universiteit" aan om te toon wat met universiteitsonderwys beoog word:

- "a) die bybring van sekere praktiese vaardighede (byvoorbeeld in die natuurwetenskappe, medisyne, tale, ens., maar ook op ander gebiede);
- b) die bybring van sekere feitekennis;
- c) die ontwikkeling van die vermoë om kennis van feite tot insigte te integreer; en

- d) die ontwikkeling van die vermoë om
- (i) probleme van die betrokke vak op te los deur gebruik van doeltreffende metodes van ondersoek, vakliteratuur, ens., en
 - (ii) na verlating van die universiteit selfstandig op hoogte van die ontwikkeling van die vak te bly" (Köhnke, 1975: 7).

Die uiteindelijke doel van universiteitsonderwys is dan om die student tot onafhanklike leer en selfstudie te lei (vgl. Pauw, 1975: 89). Pauw skryf: "Die ware wese van onderrig lê nie soseer in blote oordrag nie, maar in ontsluiting" en "... nie in blote aanbieding nie, maar moet dieper geïnterpreteer word" (Pauw, 1975: 88).

Wat die soorte universiteitsonderwys betref, onderskei Steyn vier soorte onderwys, te wete: algemene onderrig, beroepsonderrig op graadvlak, nagraadse onderrig en beroepsonderrig op diplomavlak. Hy maak 'n belangrike opmerking, nl. dat hy meen dat laasgenoemde tipe in die toekoms al hoe minder by die universiteit aangestref behoort te word. Verder beskryf hy algemene onderrig as "... daardie opleiding wat minstens gelykstaan aan die tweedejaar opleidingsvlak aan 'n universiteit en deur 'n universiteit as sulks erken word" (Steyn, 1978: 182). Sommige outeurs is van mening dat, veral op voorgraadse vlak, die onderrigkomponent sterker beklemtoon moet word en dat die student deur die dosent in hierdie jare in wetenskapsbeoefening ingelei moet word (vgl. Pauw, 1975: 88).

Daar moet voorts gelet word op die noue samehang tussen onderwys en navorsing aan die universiteit.

Smelser sê in hierdie verband: "The research function in higher education is intimately linked in many

ways with the graduate-training function" (Smelser, 1974: 81). Viljoen voeg hieraan toe: "As teaching without research become stagnant and scholastic, so research divorced from training (as many great institutes in France discovered in the 19th century) tends to a sterility of the so essential intellectual 'Nachwuchs', or schoolforming" (Viljoen, 1972: 240).

Louw meen dat daar 'n onverbreeklike eenheid tussen onderrig en navorsing bestaan. Volgens hom is die taak van die universiteit nie bloot om kennis oor te dra nie, maar wel kennis wat deur sy dosente krities ondersoek (nagevors) is en deur die studente aanvaar word a.g.v. hulle kritiese evaluering van daardie kennis (vgl. Louw, 1973 a: 23). Boshoff beskou die band tussen onderrig en navorsing as 'n natuurlike een (veral in ontwikkelende lande) aangesien daarmee saam kulturele leiding en vorming ter sprake is (vgl. Boshoff, 1973: 168). Dit stem ooreen met die opmerking van die Van Wyk de Vries-verslag: "Dit gaan eers om basiese kennis en navorsing en nadat dit uitgedra is in die samelewing om daar werkzaam te wees, volg die toegepaste en gerigte kennis en navorsing", en verder: "By voorgraadse onderrig word die vermoë van die dosent om onderrig te verskaf en belangstelling in die jong ontwikkelende geeste op te wek verhoog indien hy self besig is met navorsing" (Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 54 en 497).

Om egter die optimale verhouding tussen onderrig en navorsing te bewerkstellig skyn in teoretiese, sowel as praktiese sin, problematies te wees. Van Zyl vra te reg: "In hoeverre is navorsing komplimentêr tot onderrig en by watter punt begin die twee mededingend op mekaar inwerk?" (Van Zyl, 1980: 12 - 13). Hy haal bv. McKenzie aan wat uit drie gesaghebbende studies bevind het dat goeie navorsers nie noodwendig goeie

dosente is nie (vgl. Van Zyl, 1980: 13). Boshoff waarsku eweneens: "... die onderrig- en vormings-funksies van die universiteit bly die primêre rede vir sy bestaan en daar moet steeds teen gewaarsku word dat navorsing nie soveel tyd van die dosent in beslag neem nie, dat die onderrig, vorming en afronding van die student daaronder sal ly nie" (Boshoff, 1973: 168).

Dit kan nie betwyfel word dat navorsing wel bevrugterend op onderwys kan inwerk nie. Viljoen meen juis dat "... a university's research policy should be closely related to its overall educational policy and in particular to its teaching or instructional policy" (Viljoen, 1972: 240).

Wat betref die noue verwantskap tussen onderwys en navorsing, sê van Zyl onder meer: "Dit is juis die verbinding van hierdie twee funksies wat aan die universiteit 'n akademiese karakter gee. Dit onderskei hom andersyds van ander onderwys- en opleidingsinrigtings en andersyds van 'n blote navorsingsinstituut" (Van Zyl, 1969: 11). 'n Kombinasie van hierdie twee funksies lei waarskynlik tot ware wetenskapsbeoefening.

2.5.3 Die kernfunksie: Navorsing

Om iets na te vors beteken letterlik "... om dit noukeurig te ondersoek, dit wil sê, om dit sistematies na te gaan en na die waarheid daarvan te speur" (Pauw, 1975: 89). Dit kom neer op die soeke na ware kennis oor een of ander aspek van die werklikheid.

Wat universiteitsnavorsing betref, lui die definisie van die Organization for Economic and Cultural Development (OECD) se "Frascati Manual": "Research and experimental development may be defined as creative

work undertaken on systematic basis to increase the stock of scientific and technical knowledge and to use this stock of knowledge to devise new applications" (Frascati Manual, aangehaal deur Blume, 1974: 13).

In sy definisie van akademiese of universiteitsnavorsing beklemtoon Smelser veral die soeke na nuwe kennis: "Academic research ... involves the generation of knowledge, which is assessed - and rewarded - in the first instance to the criteria of cognitive rationality. By that I mean assessment in terms of the canons of logical adequacy and empirical validity of knowledge, and in terms of 'creativity' or the generation of new insights" (Smelser, 1974: 71).

Preller sien dit as die taak van die universiteit om voortdurend nuwe kennis te ontgin en by bestaande kennis te voeg, sodat daar voortdurend gestreef kan word na die voltooiing van die kennisstruktuur. Maar om versameling van kennis alleen kan dit ook nie gaan nie. Daarom voeg Preller hieraan toe: "Hierdie kennis word daarna uitgedra na die lewe om daar funksioneel te wees" (Preller, 1971: 21). In aansluiting hierby meen Louw dat die vryheid van navorsing hoegenaamd nie deur gerigte navorsing weerspreek word nie. Hy skryf: "Dit bevestig alleen dat nie alle vertakkinge van navorsing sy eie doel uitmaak nie, maar wel die materiële belange van die maatskappy dien" (Louw, 1973 a: 25).

Om universiteitsnavorsing op 'n hoë peil te hou is dit noodsaaklik dat daar voortdurend geweeg en getoets sal word. Indien navorsing van vervlakking gevrywaar wil word en dit nie net in blote feiteversameling wil ont-aard nie, moet kritiese evaluering en interpretasie altyd ter sprake wees (vgl. Pauw, 1975: 90).

Universiteitsnavorsing behels verskillende soorte navorsing. Vervolgens word enkele definisies en menings

in hierdie verband genoem.

Die "Frascati Manual" van die OECD definieer "basiese" of "suiwer" navorsing as: "... original investigation undertaken in order to gain new scientific knowledge and understanding. It is not primarily directed towards any specific practical aim or application" (Frascati Manual, aangehaal deur Blume, 1974: 13). Pauw meld egter dat dit dikwels baie moeilik is om tussen basiese en toegepaste navorsing te onderskei, maar dat dit steeds die taak van die universiteit bly om nie sy basiese navorsing te verwaarloos nie (vgl. Pauw, 1975: 95).

In basiese navorsing word ook 'n onderskeid getref tussen navorsing wat suiwer gerig is op die uitbreiding van die grense van kennis en navorsing wat ten nouste verband hou met onderwys. Blume noem eersgenoemde "frontier research", wat hy sien as "... the direct investigation of phenomena, (which) is largely empirical ...", terwyl hy laasgenoemde sien as "teaching-linked research", wat hy definieer as "... the attempt at synthesis" wat onontbeerlik is vir voorgraadse onderwys (vgl. Blume, 1974: 16). Blume noem egter 'n standpunt wat hy in sy navorsing teëgekom het, nl. die van Harry en Goldner wat dui op "... the widespread academic belief (or myth) that 'research benefits teaching'". Hy sê verder: "Few academics would actively reject this view. To be sure, such empirical evidence as there is is contradictory" (Blume, 1974: 15).

In teëstelling met basiese navorsing bestaan universiteitsnavorsing ook uit "toegepaste" navorsing of "gerigte" navorsing wat op bepaalde probleemareas gerig is. Hierdie tipe navorsing het dan ook groter nutswaarde as basiese navorsing. Smelser beweer dat toegepaste navorsing in die toekoms in belangrikheid gaan

toeneem, aangesien dit bewys gelewer het van "... enormously potent input in the technological advantages and growth of the industrialized societies" (Smelser, 1974: 85). Steyn projekteer die posisie van toegepaste navorsing aan universiteite in die RSA as hy beweer dat fundamentele en wysgerige opvoedkundige navorsing by die universiteit pas en daar behoort te bly, maar hy voeg dan daaraan toe dat toegepaste navorsing in die toekoms al hoe meer die deel van teknikons kan word, aangesien hulle op die toegepaste kennisterrein werksaam is (vgl. Steyn, 1978: 184 - 185).

Daar bestaan velerlei wyses waarop universiteitsnavorsing onderneem kan word, bv.:

- Individuele navorsing deur individuele dosente of studente;
- spannavorsing, wat deur Pauw beskryf word as verskillende persone, dosente en studente, wat as 'n span saamwerk waar elkeen sy deel aan 'n bepaalde faset van die ondersoek doen. Dit bly egter as projek 'n eenheid waarvoor almal gesamentlik verantwoordelikheid dra en waarvan die resultaat 'n geïntegreerde oplossing van die bepaalde probleem is (vgl. Pauw, 1975: 94);
- interdissiplinêre navorsing is navorsing waar die probleem self as uitgangspunt geneem word, verskillende dissiplines in die oplossing betrek word, en elke dissipline poog om met sy inset nader aan 'n oplossing te kom (vgl. Pauw, 1975: 94);
- multidissiplinêre navorsing is navorsing wat vanuit 'n aantal dissiplines onderneem word. Die verskillende dissiplines se bevindings m.b.t. 'n probleem word dan bymekaargebring en geïnterpreteer met behoud van elke deelnemende dissipline se onafhanklikheid (vgl. Pauw, 1975: 95);

- kontraknavorsing vind plaas wanneer liggame buite die universiteit, soos plaaslike owerhede, myne, die staat, ens. met versoeke kom en kontrakte teen betaling sluit vir prakties-gerigte navorsing (vgl. Pauw, 1975: 96);
- interne navorsing vind plaas wanneer die universiteit oor homself navorsing doen. Hiervolgens besin die universiteit voortdurend oor aangeleenthede soos sy struktuur, wese, roeping en doel, die probleme van dosente en studente, sy organisasie, kurrikula, ens. (vgl. De Wet, 1977: 476).

Sonder om dit duidelik te spesifiseer meen Nisbet dat daar sekere soorte navorsing is wat nie by die universiteit tuishoort nie. Hy sê onder meer: "Certain kinds of research do not belong in the academic system, either because they cannot, even in principle, make any contribution to its educational role (e.g. for reasons of secrecy) or because, by virtue of their sponsorship or for other reasons they stimulate active disruption of the academic community" (Nisbet, aangehaal deur Blume, 1974: 17). Wat egter belangrik is om te onthou is dat universiteitsnavorsing universeel en multiverseel behoort te wees. Dit is juis waar die verskil tussen die universiteit en die navorsingsinstituut lê. Navorsing aan die universiteit is multiverseel omdat die "... volle verskeidenheid in die veelkantige skepping ondersoek wil word ...", maar is ook "... universeel omdat die skepping in sy eenheid en as totaliteit en nie net as losstaande eenhede nie ..." (De Wet, 1977: 471 - 472), gesien moet word.

Die noodsaaklikheid van universiteitsnavorsing word deur verskeie outeurs beklemtoon. Dreyer sien bv. 'n driedelige noodsaak: "... eerstens omdat die akademikus op hoogte moet bly. Hy is dit verskuldig aan sy studente en aan die samelewing wat hy moet dien" (Dreyer, 1975:

11). Tweedens is dit belangrik aangesien die samelewing teen 'n steeds toenemende tempo verander: "As die universiteit tot diens wil wees, moet hy in sy akademiese arbeid nie net by die veranderinge van die samelewing bly nie, maar dit ook vooruit wees" (Dreyer, 1975: 11). Derdens, " ... omdat daar 'n innerlike dinamiek en logika in wetenskaplike arbeid is wat maak dat die eerlike en pligsgetroue akademikus nie tot stilstand kan kom nie, maar steeds op die pad moet voortgaan ..." (Dreyer, 1975: 12).

Navorsing behoort reeds op voorgraadse vlak beklemtoon te word. Die voorgraadse student moet ingelei word in die besef van die belangrikheid van navorsing, navorsingsmetodes, kritiese denke, en so meer, terwyl navorsing op nagraadse vlak 'n vereiste is (vgl. Pauw, 1975: 93).

In aansluiting hierby skryf De Wet: "Deur sy navorsingsfunksie lewer die universiteit kennis wat nodig is vir die voortbestaan en ontwikkeling van die land en sy volk", en verder: "Kennis was nog nooit so belangrik vir die wêreld as vandag nie" (De Wet, 1974: 474).

Wat die toename in die omvang van universiteitsnavorsing in die VSA betref, meld Smelser: "Since World War II, research has grown in absolute magnitude, at rates faster than the system of higher education in which it is primarily housed" (Smelser, 1974: 75). Wat die RSA betref, blyk dit dat daar wel 'n toename in navorsing aan universiteite was, maar dat dit relatief laag is in verhouding met die totale volume navorsing wat gedoen word. Die ideaal sou wees dat universiteite hulle navorsingsfunksie as deel van hulle onderrigfunksie moet sien en dit daarvolgens uitbou (vgl. De Wet, 1977: 473).

Die hoofklem in universiteitsnavorsing moet steeds val op die versorging en ontwikkeling van die wetenskap, maar ook op die uitbou van die akademiese voortreflikheid van die universiteit.

2.5.4 Die kernfunksie: Gemeenskapsdiens

Die funksie van gemeenskapsdiens spruit, volgens Steyn, uit "'n Intieme verhouding tussen inrigting (die universiteit in hierdie geval) en die deel van die bevolking wat deur hom bedien word ..." (Steyn, 1978: 185). Hierdie funksie is inherent vasgelê in die historiese ontwikkeling van hoër onderwys. Die diens wat deur die universiteit aan die bedryf, die kerk, die staat, ens. gelewer word, word egter deur die tipiese funksies van die universiteit self gekwalifiseer en nie deur die behoeftes en eise van buite-universitêre instansies nie (vgl. Du Plessis, 1969: 453).

Deur sy dienslewering aan die gemeenskap vervul die universiteit 'n unieke taak. Bingle skryf: "Die universiteit lê op die terrein van die maatskappy met 'n heel besondere opset om langs 'n eeuelange geykte weg in daardie behoeftes van die gemeenskap te voorsien wat deur geen ander instelling behartig kan word nie" (Bingle, 1970: 334). Die "Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid" van België stel dit tewens dat die universiteit voorsiening moet maak vir "... een maatschappij in beweging" (Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid, 1975: 37).

Aangesien die universiteit in die vervulling van hierdie funksie as samelewingsverband nader aan die terrein van ander samelewingsverbande beweeg, kan daar sprake van wrywing of oorheersing wees. Dengerink waarsku: "Een universiteit bv. die zich laat gebruiken als politieke of maatschappelijke pressiegroep is bezig zich-

zelf te laten verkrachten. En hetzelfde is het geval wanneer zij zich in de opstelling van haar onderzoek- en onderwysprograma laat dicteren door de industrie of de politieke machthebbers" (Dengerink, 1974: 36). Die universiteit mag ook nie poog om oor die samelewing te heers nie. Dengerink stel dit onomwonde: "Daarom moet zij niet trachten in de samenleving te heersen. Zij is geroepen tot dienst" (Dengerink, 1974: 38).

Wat direkte dienslewering betref, deur bv. kontraknavorsing, boet die universiteit 'n mate van outonomie in. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die vennootskap wat die universiteit aangaan m.b.t. gemeenskapsdiens op ander grondslae berus as dié waarop hy sy onderwys- en navorsingstake beoefen (vgl. De Lange, 1975: 33).

Die vraag ontstaan dan onwillekeurig hoekom die universiteit gemeenskapsdiens as 'n kerntaak wil sien.

Eerstens is daar die standpunt dat daar gedifferensieerde leiding vanaf die kant van die universiteit aan die gemeenskap moet uitgaan, maar nie ongekwalfiseerd nie. Dit moet betrekking hê "... op terreine wat die besondere studiegebied van die universiteit en sy mense uitmaak" (Thom, 1967: 46). Soos Van der Stoep dit stel: "... diens aan die gemeenskap deur die beoefening van die wetenskap" (Van der Stoep, aangehaal deur Trümpelman, 1978: 7). So gesien sou die universiteit dan die gemeenskap op 'n drieërlei wyses kon dien, nl. om die wetenskaplike elemente in die kulturele lewe te voorsien, beroepslui voor te berei en die vormende krag op geestelike en sedelike gebied te wees (vgl. Coetzee, 1954: 222).

Tweedens is daar die standpunt dat die eise van die tyd die universiteit tot gemeenskapsdiens dwing. Smelser

skryf: "More generally, institutions of higher education are likely to continue to find themselves caught in the whip-saw of a clientele demanding specific educational services and a public purse rendered ungenerous because of the multiplicity of competing demands on it" (Smelser, 1974: 50). In die 19de eeu is spoguniversiteite soos Oxford, Cambridge en andere juis deur nuwe universiteite, wat meer op die behoeftes van die breëre gemeenskap ingestel was, verbygesteek (vgl. Marais, 1975: 3). Dit het geblyk dat die tradisionele idee van kreatiwiteit ter wille van kreatiwiteit uitgedien is en dat die universiteit "... tewerkgesteld is in een grote organisatie waarin hij zijn wetenschap beoefend in dienstverband" (Peper en Wolters, 1970: 133). Hierdie beklemtoning van die diensfunksie het veral in die na-oorlogse jare vanaf die VSA gekom, waar die slagspreuk was: Die Universiteit in diens van die gemeenskap op alle terreine (vgl. Boshoff, 1973: 162).

Nog 'n siening wat vermelding verdien, is dié van Louw: "Omdat die kennis wat deur die universiteit onderrig word vir die gemeenskap se behoeftes nuttig is, behoort die universiteit sy onderrig in verband met die behoeftes van die gemeenskap te bring. Terselfdertyd bestrewe die universiteit kennis suiwer om die ontwil van kennis alleen wat hoegenaamd nie deur die kriterium van sosiale nuttigheid gemeet kan word nie" (Louw, 1973 a: 24).

Een van die aanbevelings van die Carnegie Kommissie in die VSA is dan ook dat daar op die tersiêre onderwysvlak meer geleentheid vir studente geskep moet word om deur gemeenskapsdiens en werkervaring te leer. Die Kommissie skryf: "We recommend that efforts be made by colleges, foundations, state governments, and the federal government to provide a variety of opportuni-

ties to students for community service, and that, where academic-level work has also been performed - such as books read and papers written - credit be given for such work and also for other academic work of an apprenticeship nature. Where community serves as a laboratory for study, laboratory credit can appropriately be given" (Carnegie Kommissie, 1971: 59).

In die uitvoering van hierdie kernfunksie betree die universiteit terreine wat hom in 'n toenemende mate aan 'n "demokratiseringsproses" blootstel en waar daar meer rekenpligtigheid geëis word. Viljoen stel dit duidelik: "... universities are increasingly becoming directed towards and dependent upon the community. This in turn has given the rise to the community demanding accountability from the university" (Viljoen, 1977: 296). Hierdie tendens hoef egter nie vir die moderne universiteit 'n bedreiging in te hou nie, maar kan eerder as stimulant dien om nuwe uitdagings te aanvaar.

Daar bestaan verskeie maniere waarop die universiteit die gemeenskap kan dien. Wat volg, is maar enkele vorme van direkte en indirekte dienslewering. Dit is egter nie moontlik om sonder meer te veralgemeen nie, aangesien die universiteit nie in een enkele gemeenskap funksioneer nie, maar in verskeie gemeenskappe met unieke, eie behoeftes. De Wet noem enkele van hierdie gemeenskappe:

- "- die groep eendersdenkende persone wat vir die oprigting van die universiteit verantwoordelik is, dit wil sê die mense wat lewensbeskoulik op dieselfde grondslag as die universiteit staan;
- die plaaslike gemeenskap;
- die streeksgemeenskap;
- die volksgemeenskap; en

- die landsgemeenskap" (De Wet, 1977: 475).

Hierbenewens moet die universiteit, veral in die RSA, ook rekening hou met die vlak van ontwikkeling van die gemeenskap wat hy bedien. De Lange skryf: "Die universiteit se verhouding tot die gemeenskap sien daar anders uit namate die gemeenskap onderontwikkeld, ontwikkel of onontwikkeld is. In Suid-Afrika is die verhouding baie kompleks omdat al die stadia tegelyk in die gemeenskap te vinde is" (De Lange, 1975: 35).

Breedweg kan dienslewering deur die universiteit, soos deur verskeie outeurs beskryf, in twee breë kategorieë verdeel word, nl. (a) Direkte dienslewering en (b) Indirekte dienslewering.

(a) Direkte dienslewering

- 'n Basiese diensfunksie in die vorm van gerigte navorsing deur bv. navorsingsinstitute aan universiteite kan gelewer word (vgl. Steyn, 1978: 186). Kontraknavorsing sou heel moonlik ook hieronder kon resorteer (vgl. Pauw, 1975: 96).
- 'n Toegepaste diensfunksie in die vorm van diens deur geleerdes aan die gemeenskap op hoë vlak sou ook ter sprake kon wees. Dosente kan as konsultante optree (medici, regsgeleerdes, ingenieurs, ens.) terwyl geleerdes ook hul deskundigheid diensbaar kan stel in kommissies, professionele en ander rade, komitees, ens. (vgl. Pauw, 1975: 97).
- 'n Roetine diensfunksie word tans deur universiteite onderneem deur bv. voorligtingsdienste, klinieke, toetsing, ens., hoewel roetinediens nie die taak van die universiteit is nie. Steyn

sê onder meer: "Daar bestaan tans institute aan universiteite wat roetine dienste verrig wat nie by hulle tuishoort nie. Kinderleidingklinieke, byvoorbeeld, pas beter by 'n onderwyserskollege as by 'n universiteit" (Steyn, 1978: 186). De Lange meen egter dat "... namate die gemeenskap toenemend tegnologies word en die tegnologie toenemend op die wetenskap berus, die universiteit onvermydelik minder afsonderbaar is en meer direk betrokke is by sy gemeenskap" (De Lange, 1975: 34).

- 'n Algemene diensfunksie word deur die universiteit verrig deur sy dosente, studente en ander betrokkenes wat as landsburgers hulle deel bydra. Kennis, ondervinding, wetenskaplike ingesteldheid, ens. kan beskikbaar gestel word buite om vakgebiede heen in sake van o.a. kerklike, politieke, maatskaplike en opvoedkundige aard (vgl. Pauw, 1975: 98).
- Die toenemende belangrikheid van voortdurende onderwys (waarby indiensopleiding, voortgesette onderwys, volwasse onderwys, ens. inbegrepe is) word deur die universiteit besef. Wat betref voortdurende onderwys, skryf McDonald en Knights: "... we need to be clear about the reasons for making universities and colleges more open to adults. One reason is to give people opportunities for personal advancement and another is to create a more efficient society" (McDonald en Knights, 1979: 101).

(b) Indirekte dienslewering

- Beroepsoriëntering is 'n belangrike funksie van die universiteit waardeur hy die gemeenskap dien. Louw stel dit duidelik: "Dit is die taak van die universiteit om sy studente met die jongste kennis toe te rus en vir 'n beroep te oriënteer" (Louw, 1973: 16).

In die historiese verloop van die universiteit was dit juis in hierdie behoefte van die gemeenskap wat voorsien moes word en wat toe op die stigting van universiteite uitgeloop het. Bingle vat dit so saam: "Die gemeenskap se eerste behoefte wat op die universiteit uitgeloop het was dus nie om wetenskap as sodanig te bekom nie, maar om met hierdie opleiding in staat gestel te wees om 'n bepaalde beroep te kan beoefen" (Bingle, 1970: 336). 'n Suiwere afbakening tussen beroepsvoorbereiding en beroepsopleiding is besonder gekompliseerd en die universiteit moet voortdurend daarteen waak om nie in 'n vakskool te ontaard nie. Dit doen egter nie afbreuk aan die mate van beroepsgerigtheid wat wel teenwoordig moet wees nie. Jacobsz pleit in hierdie verband dat die universiteit meer beroepsgerig moet word, anders kan die universiteit nie aan die verwagtinge van die beroepswêreld voldoen nie. Hy betoog: "Daar vind noue skakeling vandag plaas, en nywerheids- en sakeondernemings tel onder die groot donateurs van die Universiteite. Gevolglik sal die neiging ontstaan om meer belang te stel in die spesifieke behoeftes van die praktiese beroepswêreld" (Jacobsz, 1975: 27 - 28).

- Deur sy kennisfunksie dien die universiteit die gemeenskap op 'n besondere wyse. Kerr beklemtoon die belangrikheid van kennis: "Knowledge has certainly never in the history been so central to the conduct of an entire society. What the railroads did for the second half of the last century and the automobile for the first half of this century may be done for the second half of this century by the knowledge industry: that is, to serve as the focus point of national growth. And the university is the center of the knowledge process" (Kerr, aangehaal deur Pauw, 1975: 99). Van Zyl beklemtoon verder dat die toepassingsmoontlikhede van kennis

voortdurend aangetoon moet word. Hy sê onder meer: "Deur die kennis so te interpreteer dat die toepassingsmoontlikhede sigbaar word, word die gemeenskap gedien" (Van Zyl, 1969: 13). Aansluitend hierby kan ook die gedagte van Thom genoem word dat die universiteit daar is om die wetenskap te dien, en deur die wetenskap die mens en die gemeenskap (vgl. Thom, 1967: 43).

- Die kulturele leiding wat vanaf die universiteit uitgaan word deur die Van Wyk de Vries-verslag beklemtoon: "Dit is die funksie van die universiteit om met inagneming van die gesin en gemeenskap die student daardie kultuuragtergrond en gemeenskaplike tradisie waarop 'n gesonde maatskappy steun, by te bring" (Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 55). Hierdie gedagte word deur Du Plessis gesteun: "Daar behoort ook kulturele leiding uit te gaan wat direk spreek tot die mense buite die universiteit" (Du Plessis, 1969: 453), waarop Van Riessen bevestig: "... society needs not only specialists, but also broadly cultured men on the level of science" (Van Riessen, 1970: 6). Kultuurleiding kan ook op 'n meer direkte en praktiese wyse geneem word. Voorbeelde is o.a. musiekdepartemente wat deur kore, orkeste, ens. leiding kan neem, kunsdepartemente, dramadepartemente, ens. (vgl. Pauw, 1975: 98). Du Plessis sien die universiteit uiteindelik as die "kulturele kragssentrale van die samelewing" (Du Plessis, 1969: 453).
- Leierskapontwikkeling is reeds by implikasie as taak van die universiteit gestel. Deur leiers op verskillende vlakke van die gemeenskap te voorsien kan die universiteit daarin slaag om by te dra tot "... advancement of human capability in society at large" (Young, 1973: 11). Jacobsz stel die behoefte soos volg: "Daar bestaan 'n groot aanvraag vir meer

leiers op die uitvoerende vlak, om nie alleen die kontinuïteit van bestuur te verseker nie, maar om terselfdertyd te verseker dat ons mense het wat in staat is om die komplekse verhoudings en aktiwiteite van die moderne nywerheidswese te hanteer" (Jacobsz, 1975: 25). Indien daar in die geskiedenis teruggekyk word, kan dit bevestig word dat die universiteit wel sy leierskapontwikkelingstaak nagekom het. Dit sal ook sy strewe in die toekoms moet wees.

2.6 SAMEVATTING

Die universiteit is in beginsel 'n unieke en eiesoortige samelewingsverband wat 'n volwaardige plek midde ander samelewingsinstellings inneem. Dit beklee 'n bepaalde plek ten opsigte van die gemeenskap van wetenskapsbeoefenaars, die mensdom as geheel, maar veral spesifiek ten opsigte van 'n kultuurgroep, volk of streek. Laastens beklee dit 'n besondere plek in die onderwysstelsel van die land, terwyl die moontlikheid bestaan dat die universiteit se statusposisie in gedrang mag kom.

Die bepaling van die wese van die universiteit is 'n moeilike taak waarin daar filosofies oor die gebiede van opvoeding, sosiale, politieke en ander teorieë gedink moet word. Minogue stel dit onder meer soos volg: "For modern universities are extraordinarily miscellaneous institutions in which a very large number of activities are conducted. They thus supply in some degree evidence that any number of activities might be taken as central. This is the reason why it is plausible (though, as I shall argue, wrong) to take the view that universities are vital centres of civilization, intellectual powerhouses, areas of social criticism and all the rest" (Minogue, 1973: 6 - 7). Ten spyte van

hierdie problematiek word die grondslag en wese van die UOVS gestel.

Die funksies van die universiteit, wat voortvloei uit sy grondslag, wese en doelstellings is dinamies van aard. Hoewel dit in lyn moet wees met dit waarvoor die universiteit staan, moet dit ook die behoeftes van buite die universiteit verreken. Primêre en sekondêre funksies is newegeskik aan mekaar en vorm 'n samehangende geheel om aan die universiteit sy besondere karakter as samelewingsverband te verskaf. Onderwys is (en was deur die eeue heen) een van die primêre funksies van die universiteit. Aangesien die uitendelike mikpunt van hierdie studie 'n deurskouing van onderwys aan buitemuurse studente is, moet daar voorts aandag gegee word aan die soorte onderwys binne die moderne universiteit.

HOOFSTUK 3

SOORTE ONDERWYS AAN DIE UNIVERSITEIT AS INSTELLING

	Bladsy
3.1 OPVOEDING, ONDERWYSENDE OPVOEDING EN ONDERWYS	74
3.2 DIE PLEK EN DOEL VAN VOORGRAADSE ONDERWYS	76
3.2.1 Inleiding	76
3.2.2 Voorgraadse, algemene, akade- mies-vormende onderwys	78
3.2.3 Voorgraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys	82
3.3 DIE PLEK EN DOEL VAN NAGRAADSE ONDERWYS	88
3.3.1 Inleiding	88
3.3.2 Nagraadse, akademiese onderwys	90
3.3.3 Nagraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys	98
3.4 DIE PLEK EN DOEL VAN VOORTGESETTE ONDERWYS	103
3.5 DIE PLEK EN DOEL VAN VOORTDURENDE ONDERWYS	110
3.6 SAMEVATTING	120

SOORTE ONDERWYS AAN DIE UNIVERSITEIT AS INSTELLING

3.1 OPVOEDING, ONDERWYSENDE OPVOEDING EN ONDERWYS

Alvorens daar aan voorgraadse, nagraadse, voortgesette, voortdurende en in die besonder, buitemuurse onderwys aan die universiteit aandag gegee word, word enkele opmerkings aangaande die begrippe opvoeding, onderwysende opvoeding en onderwys maak.

Die opvoedingsverskynsel is so oud soos die mensdom. In algemene verband vind dit nie opsetlik en doelgerig plaas nie, maar insidenteel en willekeurig en nie altyd doel-loos nie (vgl. Coetzee, 1953: 66). As gestruktueerde, intermenslike verhouding, word opvoeding vanuit Christelike-wysgerige perspektiewe gedefinieer as "... daardie leiding wat deur meer volwasse en meer ontplooiende mense gegee word aan die minder volwassene en minder ontplooiende met die oog op die ontsluiting van 'n bepaalde kultuur onder leiding van positiewe geloofsnorme en met volle inagneming van aanwysbare religieuse grondmotiewe" (Kock, 1969: 165).

Die begrippe "volwasse" en "ontplooi" dui hier op die mate van ontsluiting van die aktstruktuur van die mens. Menslike handelinge verskil van dié van diere in die sin dat dit plaasvind onder leiding van die normatiewe aktstruktuur. Menslike handelinge is dus potensieel ontslote en besit moontlikhede tot verdiepende en ekspaniewe ontsluiting (vgl. Schoeman, 1975: 83). Om hierdie gedagte dan na die universiteit, en in die besonder na universiteitsonderwys deur te trek, skryf Strydom: "Ons wil in die ontsluiting (vorming) alle geleenthede insluit wat die mens benut om kennis, beskouinge, waardes, insig, vermoëns, vaardighede, ens. te bekom wat hom meer volwasse (ontslote) maak", en

verder: "Die onderwysende opvoeding (onderwys) van die dosent aan die universiteit verkry sy eie unieke betekenis en taak. Die universiteit is met wetenskapsbeoefening besig en beide universiteit en wetenskap beklemtoon teoreties-denkend besig te wees baie sterk. Dus sal die universiteit se onderwysende opvoeding (onderwys) soos al die ander soorte opvoeding wel daarna streef om die hele mens (aktstruktuur met sy sub-strukture) te ontsluit of te vorm, maar die stempel of kwalifisering van die universiteit se soort opvoeding, onderwysende opvoeding (onderwys), sal altyd ontwikkeling van ontslote logiese denke by die student voorop stel" (BUO, 1980: 43 en 47).

Dit bring ons by die opvoedkunde as wetensgebied, wat deur Coetzee soos volg beskryf word: "'n Opvoedkunde is ... die wetenskap van die opvoeding. 'n Opvoedkunde ontstaan deur die opvoeding as handeling en verskynsel stelselmatig, bewysbaar, toepasbaar en algemeen-geldend te deurdink: dit te deurskou, te beredeneer, te konstateer, te verklaar, saam te vat, in kort: te deurdink" (Coetzee, 1973: 79). Die vertrekpunt waarop insigte aangaande die opvoeding berus, mag egter meningsverskille bewerkstellig wanneer dit om die universiteit as instelling gaan. Pauw beweer reeds dat dit hierdie problematiek is wat twyfel laat ontstaan of die universiteit as sodanig 'n studie-objek van die opvoedkunde kan wees (vgl. Pauw, 1970: 125).

Indien ons in ag neem dat daar verskillende soorte opvoeding bestaan, bv. gesinsopvoeding, kerkopvoeding (kategeese), ens., kan daar op soortgelyke wyse na onderwysende opvoeding verwys word (vgl. Strydom, 1978: 16). Hannah beweer byvoorbeeld dat die opvoedingsgebeure deur onderwys gedra word, aangesien dit onmoontlik is om oor opvoeding te dink tensy onderwys daarby betrek word. Daar word altyd ten aansien van iets opgevoed, bv. waardes, norme, gesindhede, vaardighede, ens. (vgl. Hannah, 1975: 36).

Die "Centre for Educational Research and Innovation" (CERI) beskryf onderwys, waar dit aan universiteite plaasvind, soos volg: "... organized conditions for learning, enabling the students to acquire new knowledge and to put into a general context the facts and experience they have absorbed in unorganized learning situations" (CERI, 1973: 18). Hulle wys ook voorts daarop dat die Engelse term "education" nie slegs die betekenis van bogenoemde beskrywing van onderwys inhou nie, maar ook "character development or socialisation" insluit. In Duits en Hollands is die onderskeiding in betekenis duideliker (vgl. CERI, 1973: 18).

Die begrippe "onderwys" en "opvoeding" is dus nie te skei nie, sodat onderwysende opvoeding gesien word "... as 'n soort opvoeding wat deur onderwysers, dosente, instrukteurs, ens. in skole, kolleges of universiteite en ander opleidingsinstansies aangebied word" (Strydom, 1978: 16). In die onderwyssituasie of didaktiese situasie aan die universiteit in die besonder, vind ons 'n wisselwerking tussen dosent en student, met leerstof, wat sin en betekenis aan hierdie wisselwerking gee.

In die lig van hierdie opmerkings, word daar vervolgens getoet op enkele verskillende onderwysvorme waarin onderwysende opvoeding sigself aan die universiteit voltrek.

3.2 DIE PLEK EN DOEL VAN VOORGRAADSE ONDERWYS

3.2.1 Inleiding

In die Gemeenskaplike Statuut vir universiteite word 'n minimum tydperk van drie jaar voorgeskryf vir die verwerwing van 'n eerste graad. Leergange vir grade wat tot professionele kwalifikasies lei duur normaalweg vier jaar of langer (vgl. Van Wyk de Vries-ver-

slag, 1974: 425). Voorgraadse onderwys aan universiteite duur dus 'n minimum tydperk van drie tot vier jaar.

Wat die kategorisering van voorgraadse kursusvlakke betref, word die volgende uiteensetting deur die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) gegee:

Laer voorgraads - onderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met 'n voorgraadse diploma of sertifikaat geassosieer word. Alle voorgraadse aanbiedinge wat ten opsigte van 'n graad geneem kan word, word uitgesluit. Voorbereidende/remediërende onderrig word ook uitgesluit.

Intermediêr voorgraads - onderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met 'n algemene akademiese eerste baccalaureusgraad geassosieer kan word en wat nie in die volgende kategorie ingesluit word nie, word hierby ingesluit.

Hoër voorgraads - onderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met die vierde en latere jare van 'n professionele eerste baccalaureusgraad geassosieer word. Enige ander aanbiedinge wat ook vir 'n algemene eerste baccalaureusgraad geneem kan word, word nie hierby ingesluit nie (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1979: 51).

Aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat in die besonder kan voorgraadse onderwys in twee kategorieë onderskei word, nl.

- "Voorgraadse algemene akademiese onderwys" en
- "Voorgraadse professionele of beroepsgerigte onderwys" (Akademiese Beplanningskomitee, 1980: 1).

Benewens vorme van kategorisering mag daar moontlik ook ander besondere aspekte wees wat in voorgraadse onderwys verreken moet word. Millet som dit so op: "Undergraduate instruction may emphasize general education or specialized education, cognitive development or personal development of the student, empirical knowledge or ethical and aesthetic (cultural) knowledge, the humanities and the behavioral sciences or the physical and biological sciences, residential learning or commuter enrollment, full-time learning or part-time learning. It is not intended by these dichotomies to suggest that they are matters of absolute choice, of one or the other. A college or university may endeavour to incorporate general education in a program of specialized education; a college or university may seek to achieve both cognitive development and personal maturity in students; a college or university may enroll both full-time and part-time students. In practice, and in planning, colleges and universities have found it useful to emphasize particular choices among those outlined here" (Millet, 1977: 71).

3.2.2 Voorgraadse, algemene, akademies-vormende onderwys

Verskeie outeurs is die mening toegedaan dat voorgraadse onderwys algemeen en akademies-vormend van aard moet wees. So sien Van Zyl dit byvoorbeeld dat die student in sy voorgraadse jare deur die dosent met die bestaande vak-kennis in aanraking gebring moet word, terwyl die student op sy beurt weer moet begryp, verwerk en toe-eien (vgl. Van Zyl, 1969: 14). Viljoen bepleit die toepassing op fundamentele, onderliggende beginsels waar daar geleer word waarom iets geldig is en wat die rede of oorsaak van die verskynsel is. Hy meen dat die vermoë om te definieer en te ontleed, te dink en te redeneer die noodsaaklike onderbou vorm van enige persoon wat

met 'n snel-veranderende wêreld wil tred hou (vgl. Viljoen, 1976: 5). Hy skryf ook: "Ek wil ons studente ook waarsku teen die neiging om kursusse en kennis waarvan hulle die onmiddellike praktiese relevantheid - soms die eksamenwaarde - nie raaksien nie, opsy te skuif as irrelevant. Dit mag juis die sleutel wees waarmee onverwagte deure in die toekoms oopgesluit kan word. Terselfdertyd is dit ons dosente se plig, veral die van 'n hoofvak wat bepaalde byvakke voorskryf, om studente voor te lig en te motiveer oor die langtermynperspektief waarbinne die relevantheid en sameskakeling van kursusse en studietemas gesien en begryp moet word" (Viljoen, 1974: 6).

Ook Dengerink beklemtoon die taak van veral voorgraadse onderwys in hierdie verband. "... de universiteit - ... - tot taak heeft haar studente leiding te geven in het zich ontwikkelen tot zelfstandig wetenschappelijk denke. Daarbij gaat het zowel om een inleiding in het door de student gekozen vakgebied en de wijze waarop daar gewerkt word als om het bevorderen van het inzicht in de samenhang van eigen vakgebied met het geheel der wetenschappen door middel van wijsgerig onderwijs alsmede in de plaats die het wetenschappelijk bedrijf en derhalve de universiteit in het geheel der samenhang innemen, c.q. hebben in te nemen" (Dengerink, 1975: 58).

Pauw beklemtoon soortgelyke aspekte, maar hy wys ook op die noodsaaklikheid daarvan dat ter sake kennis toepassing in die praktyk moet vind (vgl. Pauw, 1978: 3). Venter lig dit verder toe: "The university is not responsible for professional training - one can rather see its task as the guidance of students towards responsible action in those fields where scientific thought and endeavour can be seen as prerequisites. University

training has to be relevant to the field that the student is going to enter, but in such a way that the student will be enabled to go on developing and applying acquired knowledge in a scientifically responsible fashion" (Venter, 1977: 303).

Ladrière en sy medewerkers stem saam dat kennisoordrag op sigself nie die doel van voorgraadse onderwys moet wees nie. Hulle beskou dit as 'n proses wat voortdurend met verandering moet tred hou: "The individual himself, however, must be able to take charge of this process of change, and therefore must himself be considered as the essential agent of his own evolution. This involves a whole conception of teaching and curricula, this latter point linking up with the first point. The university must no longer be conceived of as a milieu in which individuals are initiated into fixed disciplines, but as a milieu in which they find the material and human means with which to provide themselves with an education related to their tastes, their aspirations, their aptitudes, and also to the image which they have built up of life in society and of their rôle within that society. It is above all a matter of learning to formulate and solve problems" (Ladrière, et. al., 1974: 25).

Boshoff se siening is grootliks in ooreenstemming met bogenoemde. Hy sien die taak van voorgraadse onderwys nie soseer as beroepsvoorbereiding nie, "... maar dit moet by hom (die student - E.B.) die begeerte skep om altyd student te bly, sodat hy objektief en beredeneerd die probleme van die lewe, waarmee hy, soos enige ander persoon, in aanraking gaan kom, sal benader" (Boshoff, 1973: 164).

Volgens Pauw behels algemeen-vormende, voorgraadse onderwys twee komponente. Eerstens is daar die weten-

skaplike en intellektuele vorming en tweedens die algemene vorming van die student as lid van die samelewing. Hy meld dat daar oor die laaste aspek moontlik baie meningsverskil sal bestaan, maar betoog dan dat hy as gevolg van die moderne universiteit se toenemende betrokkenheid by die samelewing, nie kan sien hoe die universiteit hierdie taak kan ontwyk nie (vgl. Pauw, 1975: 82 - 84). Dengerink, hoewel vanuit ander perspektiewe, deel die gedagte met Pauw, maar beklemtoon dat die primêre taak van (veral voorgraadse) onderwys wetenskaplik van aard moet wees. Hy stel dit so: "Het geheel eigene van de universiteit is namelijk daarin gelegen, dat de beoogde opvoeding en kulturele vorming op geheel eigen wijze, namelijk in de vorm van het wetenschappelijk onderwijs, plaats vind en slechts als aanvulling daarbuiten" (Dengerink, 1975: 58).

Dit blyk egter dat daar 'n toenemende tendens ontwikkel om nie té vroeë spesialisasie in voorgraadse onderwys aan te moedig nie. So betoog die "Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid" van België byvoorbeeld: "Tijdens de eerste jaren van de opleiding dient de klemtoon vooral te liggen op het verwerven van een brede algemene vorming, die de basis uitmaakt voor de latere vakspecialisatie. De kandidatuurstudent krijgt in dit stadium van zijn opleiding vooral een fundamenteel overzicht van de leerstof door meer algemeen-vormende basisvakken. Verder wordt er verwacht dat deze vorming in de mate van het mogelijke polyvalent zou zijn. Daarom dient er door een ontspecialisering gereageerd tegen de steeds sterker wordende tendens om reeds in de kandidaturen cursussen te doceren die een uitgesproken specialistisch en vaktechnisch karakter hebben ten koste van meer algemeen-vormende vakken" (Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid, 1975: 38).

Köhnke wys daarop dat breër vorming nie uit die oog verloor moet word as gevolg van die feit dat die uni-

versiteit die enigste instansie is wat beroepslui aan sommige professies voorsien nie. Die universiteit moet sy taak in beide opsigte goed uitvoer. Hy sê onder meer: "... universiteite (is) oor die algemeen nie bereid om hulle taak net as die van 'n vakskool te beskou nie, maar wend allerlei pogings aan om beroepsgerigte vakopleiding met 'n breër persoonlikheidsvorming te versoen" (Köhnke, 1975: 6). Hierdie aspek sou moontlik des te meer in die geval van die buitemurse student van toepassing kon wees, aangesien hy reeds in 'n beroep staan en veral sy beroepskwalifikasies sal wil verbeter. Dit sal in die didaktiese ontwerp van die universiteit se binne- en buitemurse onderwys verreken moet word.

3.2.3 Voorgraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys

Die beroepsvoorbereidende taak van die universiteit dateer uit die Middeleeue. Die drie sogenaamde "hoër fakulteite" (medisyne, regte en teologie), en in sommige gevalle selfs die fakulteit van die "artes", het beroepskursusse aangebied (vgl. Pauw, 1973: 21). Daarbenewens is daar ook 'n sertifikaat uitgereik wat beroepslui gemagtig het om onderrig in 'n bepaalde spesialisasie-rigting te gee (vgl. Bingle, 1970: 336).

Die feit dat professionele of beroepsgerigte onderwys egter vandag algemeen deur universiteite aangebied word, kan direk aan die eise van die samelewing toegeskryf word. Minogue skryf: "... the universities have been pushed steadily in the direction of providing professional and vocational training; or, to continue the metaphor of siege: Society has successfully subdued large areas of the university" (Minogue, 1973: 52).

Wat die beroepsvoorbereidingspraktyk aan Suid-Afrikaanse Blanke universiteite betref, gee Bingle die volgende uiteensetting:

- Sommige fakulteite sentreer om een beroep, bv. medisyne, regsgeleerdheid, teologie, ingenieurswese, ens.;
- sommige van hierdie fakulteite werk nie met die volle wetenskap in die voorgraadse jare nie, maar beweeg op die toegepaste vlak;
- sommige fakulteite (soos Lettere en Wysbegeerte, en Natuurwetenskappe) bedien talle beroepe op 'n indirekte wyse;
- sommige beroepe vereis as 'n eerste kwalifikasie 'n graad, ander diplomas, terwyl ander grade sowel as diplomas vereis (vgl. Bingle, 1970: 336).

Hierdie samevatting beklemtoon dan ook die verskillende moontlikhede aan universiteite wat voorgraadse, professionele onderwys betref.

Wanneer die student na die universiteit kom ter voorbereiding van 'n gekose beroep, koester hy waarskynlik bepaalde verwagtinge van die onderwys. Muir stel dit soos volg: "... (they - E.B.) come to the university not as to a factory of ideas, but as to a mere knowledge-shop; ..." (Muir, aangehaal deur Truscot, 1951: 73). Indien die onderwys dan nie voldoende perspektiewe laat ontwikkel nie, kan die universiteit maklik as 'n soort "kennis-supermark" gesien word. Biesheuvel beweer byvoorbeeld dat sommige universiteite in 'n groot mate ontaard het in beroepskole en opgehou het om kweekplekke van hoër kennis te wees (vgl. Biesheuvel, 1965: 12).

Hierdie aspek het besondere betekenis vir die buitemurse student wat met 'n mate van beroepsondervinding

na die universiteit kom. In die VSA ontwikkel 'n tendens dat selfs voltydse studente (hoofsaaklik voorgraads) verkies om te studeer terwyl hulle 'n beroep beoefen. 'n Voorbeeld hiervan is: "The unmistakable preference of some fulltime students to mix part-time study with work, and the growing desire of the fully employed to combine work on the job or at home with periodic full-time or part-time study" (OECD, 1974: 13).

Ook ander partye koester sekere verwagtinge van universitêre beroepsvoorbereiding. Jacobsz skryf: "In my ondervinding in die nywerheidswese wil mense al hoe meer sekerheid hê dat Universiteitskursusse hulle vir bepaalde beroepe gaan voorberei. Daar moet dus verband gehou word met die vereistes wat die praktyk voorskryf en die tempo waarteen hierdie vereistes verander. Ek is daarvan oortuig dat hierdie benadering vir alle beroepe geldig is. Dit wil dus vir my voorkom dat 'n suiwere afbakening tussen beroepsvoorbereiding en beroepsafbakening moeilik sal wees om konsekwent deur te voer," en verder: "Ek glo dat in die strewe na beroepsgerigtheid, die Universiteit noodwendig nader aan die praktyk en praktiese opleiding getrek gaan word. Hierdie tendens sal al hoe sterker word omdat die beroepswêreld dit gaan vereis" (Jacobsz, 1975: 27).

Groot sektore van die arbeidsmark gaan toenemend gespesialiseerd raak en spesialiste met bepaalde kennis en vaardighede soek. Verskillende werkgewers stel ook oneindig-uiteenlopende en besondere eise ten opsigte van gespesialiseerde kennis en vaardighede (vgl. Strydom, 1978: 25).

Vanuit 'n akademies-wetenskaplike hoek is dit belangrik om in beroepsvoorbereidende onderwys 'n deeglike wetenskaplike onderbou te verskaf (vgl. Pauw, 1975: 85). Dit word vereis dat universiteite hul onderwys (veral

voorgaadse onderwys) so moet beplan dat, hoewel daar toenemend voorsiening vir beroepsgerigtheid gemaak word, dit sonder prysgawe van wetenskaplike fundering geskied (vgl. Preller en Strydom, 1978: 29). Hierin lê dan ook die klemverskil in die onderwys van universiteite en teknikons opgesluit. Teknikons is in die besonder ingestel op beroepsopleiding, terwyl die benadering, inhoud, metode en resultaat grootliks andersoortig is (vgl. Bingle, 1970: 335). Wat die universiteit betref, skryf Pauw: "'n Dieper deurdringing as bloot die aanleer van tegnieke is dus die essensie van die saak, vandaar dat hierdie doelstelling as beroepsvoorbereiding eerder as beroepsopleiding geformuleer is" (Pauw, 1975: 86).

In sy voorgaadse beroepsvoorbereidende onderwys vind die universiteit ook 'n ander taak, nl. die voorsiening in sy eie behoefte aan professionele akademici. Hierdie verantwoordelikheid poneer 'n besondere voorgaadse probleem: "Demokratisering het van die universiteit 'n volkskool gemaak. Dit vul voorgaadse klasse met twee breë kategorieë studente. Die een kategorie is diegene wat die aspirasies en die vermoë het om werklik die hoogste sporte, die geleerde beroepe, en die gelede van gevormde wetenskaplikes - dit is toekomstige dosente, wetenskapsbeoefenaars, navorsers - te bereik. Die tweede, en ongelukkig die grootste groep, het mindere aspirasies en dikwels ook mindere vermoëns en wil slegs 'n eerste graad of diploma behaal. Hulle visier is laer gestel - of moet soms vir hulle laer gestel word. Feit is dat die universiteit, weens sosiale, ideologiese en ekonomiese druk, albei hierdie kategorieë moet akkommodeer" (Preller en Strydom, 1978: 28 - 29).

Vroeë beroepsvoorbereiding en spesialisasie het nie slegs voordele nie. Brubacher skryf, ten opsigte van onderwys in die VSA teen die laaste helfte van die negentiende eeu, soos volg: "... there has been a steady

infiltration of specialized and occupational education into the undergraduate college and a consequent erosion of the traditional philosophy of general or liberal education" (Brubacher, 1965: 47).

In Suid-Afrika is hierdie tendens eweneens nie nuut nie. Marais beweer byvoorbeeld dat universitêre strukture versnipper word deur die departementele kompartmentalisering en geweldige spesialisasie (vgl. Marais, 1975: 3). Hierin lê bepaalde gevare verskuil. Wat spesialisasie betref, skryf Du Plessis: "Wat is die gevolge daarvan dat die hedendaagse universiteit verplig word om al meer te spesialiseer? Herberg dit nie 'n gevaar van oorspesialisasie in die wetenskap waardeur 'n isolasie tussen wetenskap en 'n verbrokkeling van die eenheid van die wetenskap as geheel in die hand gewerk word nie? Kan 'n juiste beoefening van 'n wetenskap geïsoleerd van ander wetenskappe en van die verband tussen wetenskap en lewe plaasvind?" (Du Plessis, 1967: 2). Hy meen egter dat hierdie vraagstuk toenemend aandag aan verskeie universiteite ontvang (vgl. Du Plessis, 1967: 4).

Voorgraadse beroepsvoorbereiding bring besondere vrae na vore: "Die huidige universiteit word al meer 'n tegniese instituut vir beroepsopleiding. Sy akademiese taak (basiese navorsing en doseer) word óf verwaarloos óf gedevalueer tot 'n middel vir tegniese bekwaamheid. Behoort die wisselwerking tussen universiteit (wetenskap) en samelewing (beroep) slegs dié van die nuttige toepasbaarheid van die wetenskap te wees? Is dit nie van belang vir die behartiging van 'n latere beroep dat - saam met die professionele opleiding - veral ook aandag gegee word aan 'n meer algemene akademiese vorming van die student nie?

Verskeie universiteite besef dat hulle as 'n kultuursentrum aan die samelewing integrale leiers moet gee - nie net gespesialiseerde vakkundiges nie. Maar indien dit nie voldoende is om die student uitsluitlik professioneel te vorm nie, wat moet in hierdie verband dan die aard van die akademiese vorming van die student wees?" (Du Plessis, 1967: 3).

Probleme in hierdie verband word deur die senior personeel van universiteite besef. Die KUH-Nuusbrief skryf: "Omdat betrekkings waarin universiteitsopgeleide mense teregkom almeer gekompliseerd, gespesialiseerd en veel-eisend word, sal die klem, wat die inhoud van leerstof betref, al hoe meer val op beroepsgerigte, toepaslike en werk-gesentreerde opleiding. Hierdie tendens verteenwoordig 'n botsing met die tradisionele opvatting dat universiteitsopleiding ook in 'n hoë mate kultureelvormend moet wees.

Met inagneming van die eise vanuit die gemeenskap om groter relevantheid en 'n meer beroepsgerigte benadering in die aanbieding van leerstof, sal die universiteit tog die grootste moontlike mate van algemene vorming in sy opleiding moet inbou. Naas hoofsaaklik beroepsgerigte opleiding moet daar ook hoofsaaklik fundamenteel gerigte opleidingsgeleenthede aangebied word" (Komitee van Universiteitshoofde, 1977: 5).

Weens die veranderende eise van die gemeenskap wat dit bedien, sal die universiteit in die toekoms sy voorgraadse beroepsonderwys moet beplan, verfyn en aanpas. Jaumotte beweer onder meer: "According to the traditional concept, university education is to prepare students for a profession; education tomorrow cannot be limited to such preparation; it should enable people to develop in the context of their occupation or change it for another; it must combat alienation, and make

leisure productive by providing general culture" (Jaumotte, 1975: 54). Van Riessen sê in dieselfde verband: "The external purpose should be the training for general leadership in society combined with training for a profession" (Van Riessen, 1970: 8).

Die universiteit sal, sonder verlies aan sy outonomie, met ander onderwysvorme op die tersiêre vlak, beroeps-organisasies en -rade moet saamwerk om beroepsvoorbereiding in die toekoms sinvol te laat geskied (vgl. De Lange, 1975: 35), terwyl die hoofdoel moet wees om beroepsvoorbereiding te verhef tot die verhewe vlak van akademiese werk. Alleen op hierdie wyse kan dit voldoen aan die oorkoepelende doelstellings van die universiteit, en mense, volkome toegerus vir die lewe, 'n beroepsterrein laat betree (vgl. Bingle, 1970: 337).

Die proses tot onafhanklike studie volgens eie motiveering, behoefte, vermoë, ens., ingebed in 'n gebalanseerd-gevormende mens, moet in die onderwys-sisteem of -struktuur van die universiteit vervat word en sal voortdurende wetenskaplike aandag verg.

3.3 DIE PLEK EN DOEL VAN NAGRAADSE ONDERWYS

3.3.1 Inleiding

Nagraadse kursusvlakke aan universiteite word soos volg deur die KUH uiteengesit:

"Voorbereidend nagraads - nagraadse onderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met voorgraadse grade, diplomas of sertifikate geassosieer word.

Laer nagraads - onderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met 'n honneursgraadprogram geassosieer word.

Intermediêr nagraads (nie-navorsing) - nie-navorsingsonderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met 'n meestersgraad geassosieer word.

Intermediêr nagraads (navorsing) - navorsingsonderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met 'n meestersgraad geassosieer word.

Hoër nagraads (nie-navorsing) - nie-navorsingsonderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met doktorsgraadstudie geassosieer word.

Hoër nagraads (navorsing) - navorsingsonderrigaanbiedinge op 'n vlak van begrip wat normaalweg met doktorsgraadstudie geassosieer word" (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1979: 51 - 52).

Aan Suid-Afrikaanse universiteite is dit dan ook redelik algemene gebruik dat studente na drie jaar van voorgraadse studie 'n honneursgraad verwerf, voordat daar toelating tot studie vir 'n meestersgraad verleen word, waarna studie vir 'n doktoraat volg. In buitengewone gevalle kan 'n honneurs gegradueerde egter direk tot doktorale studie toegelaat word (vgl. Van Wyk de Vriesverslag, 1974: 470). Hierbenewens bestaan egter ook nagraadse professionele onderwys.

Aan die UOVS, in die besonder, word daar op nagraadse vlak onderskei tussen:

"Nagraadse akademiese onderwys (Hons., M.- en D.-studies)" en

"Nagraadse professionele of beroepsgerigte onderwys" (Akademiese Beplanningskomitee, 1980: 1).

3.3.2 Nagraadse, akademiese onderwys

Tot en met magistergrade is daar by al die Suid-Afrikaanse universiteite grootliks ooreenstemming. Wiid gee, wat die tradisionele struktuur aan die Randse Afrikaanse Universiteit betref, en wat dus moontlik ook aan ander universiteite toegepas word, vir 1977 die volgende uiteensetting van moontlikhede (die posisie van nagraadse onderwys aan die UOVS vir 1980 word later uiteengesit):

"B.A., B.Sc., B.Com., ens. Honneurs.

LL.M., M.A., M.Com., M.Ed. en M.Sc.

LL.D., D.Litt en Phil, D.Com., D.Ed. en Ph.D.

In die oorgrote meerderheid volg 'n Honneursgraad op 'n driejarige Baccalaureus-graad behalwe waar dit volg op vierjarige Baccalaureus-grade soos B.Sc. (Ed.), B.A. (Ed.), B.Com. (Ed.) en B.Bibl.

Die meeste Magistergrade volg op 'n Honneursgraad behalwe in die gevalle van:

die LL.D.-graad wat op 'n LL.B. volg

die M.A.-graad wat op 'n B.A. (M.W.) volg

die M.Ed.-graad wat op 'n B.Ed. volg" (Wiid, 1977: 13).

By doktorsgrade is die volgende verskille tussen universiteite opvallend:

- "Afrikaanse universiteite soos bv. Pretoria en Potchefstroom het net die grade LL.D., D.Litt., D.Com., D.Ed., D.Sc., ens. en nie die graad Ph.D. nie.
- Die RAU het die graad Ph.D. in plaas van D.Sc. vir 'n doktorsgraad in die Natuurwetenskappe. (Dit bied nie 'n D.Sc.-graad aan nie.)
- Die Engelstalige universiteite gebruik feitlik deurgaans die skryfwyse Ph.D. vir hulle doktorsgrade

met die kwalifikasie in hakies soos Ph.D. (Fisika) ens. Hierdie grade is ekwivalent aan bv. die Universiteit van Pretoria se doktorsgrade. By hierdie universiteite het die benaming D.Sc., soos die Pretoriase Universiteit dit gebruik, 'n ander betekenis en kan deur 'n persoon wat reeds 'n Ph.D. het, verwerf word op grond van selfstandige navorsingswerk. So kan iemand met 'n Ph.D. (Fisika) 'n verdere D.Sc. in Fisika verwerf.

- Stellenbosch het vir 'n groepie vakke dieselfde situasie as die Engelstalige universiteite en vir die ander vakke volg hulle weer suiwer in Pretoria se voetspore" (Wiid, 1977: 14).

Aan die UOVS lyk nagraadse, akademiese onderwys, wat die toekenning van grade betref, soos volg:

- In die Fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe, is daar die volgende honneursgrade: B.Com Hons., B.Admin. Hons., B.P.L. Hons., B.Soc.Sc. Hons., B.A. Hons., B. Compt. Hons.; die volgende magistergrade: M.Admin., M. Com., M.P.L., M.P.A. en M. Compt.; die volgende doktorsgrade: D. Admin., D. Com., D.P.L. en D. Compt.
- In die Fakulteit van Lettere en Wysbegeerte is daar die volgende honneursgrade: B.A. Hons. (verskeie spesialisasierigtings ingesluit); B.Bibl. Hons., B.Mus. Hons.; die volgende magistergrade: M.A. (verskeie spesialisasierigtings ingesluit), M.Bibl., M.Mus.; die volgende doktorsgrade: D. Litt., D.Phil., D. Bibl., D. Mus.
- In die Fakulteit van Opvoedkunde word daar geen honneursgrade aangebied nie, maar wel die nagraadse B.Ed.-kursus wat op die vlak van 'n honneursgraad

gereken word. Verder kan die grade M.Ed. en D.Ed. verwerf word.

- In die Fakulteit van Sosiale Wetenskappe kan die grade B.Soc.Sc. Hons. (gewoon, Maatskaplike Werk of Verpleegkunde), M.Soc.Sc. (gewoon, Kliniese Sielkunde, Maatskaplike Werk of Verpleegkunde) en D.Soc.Sc. (gewoon, Maatskaplike Werk of Verpleegkunde) verwerf word.
- In die Fakulteit van Regsgeleerdheid kan die grade LL.B. en LL.D. verwerf word.
- In die Fakulteit van Natuurwetenskappe is daar die volgende honneursgrade: B.Sc. Hons. en B.Sc. (Huish.) Hons.; die volgende magistergrade: M.Sc., M.Arch., M.Sc. (Q.S.), M.Sc. (Bouadmin.), M.Sc. (Kliniese of Voorligting Sielkunde), M.SS. en M.Sc. (Huish.); die volgende doktorsgrade: D.Sc., D.Arch. en Ph.D.
- In die Fakulteit van Geneeskunde is daar die volgende honneurskursus: B.Med. Sc. Hons.; die volgende magistergrade: M.Med., M.Sc. (Fisioterapie), M.Med. Sc. en M. Fam. Med.; die volgende doktorsgrade: D.M. en Ph.D. (vgl. UOVS Jaarboek, 1980: Deel 1 tot 9).

Die omvang van nagraadse akademiese onderwys aan die UOVS dien as 'n goeie voorbeeld van die belangrike plek wat dit aan universiteite bekle. Getuienis voor die Van Wyk de Vries-kommissie het dan ook sonder uitsondering die nasionale belangrikheid van die voorsiening van geleenthede vir nagraadse studie beklemtoon (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 467).

Die belangrike plek van nagraadse onderwys reflekteer in die toename in getalle van nagraadse studente. Viljoen beweer byvoorbeeld dat tussen 20% en 24% van die studente aan die RAU gedurende 1974 besig was met gevorderde nagraadse studie (vgl. Viljoen, 1974: 3), terwyl die Belgiese Nasionale Raad vir Wetenskapsbeleid dit kategoriees stel dat: "Dit postgraduate onderwys krijgt een toenemend belang aan de universiteit" (Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid, 1975: 40). Wat die UOVS betref, blyk dit dat daar 'n styging van gemiddeld 1% per jaar ten opsigte van nagraadse studente sedert 1977 was. Hierdie styging verteenwoordig die aantal studente betrokke by Hons., M.- en D.-studies. Van besondere belang is egter die statistieke betreffende die verhouding tussen voor- en nagraadse studies tussen 1975 en 1979. Die prentjie lyk soos volg:

JAARTAL	VOORGRAADS %	NAGRAADS %
1975	82,6	17,4
1976	85,6	14,4
1977	81,3	18,7
1978	80,4	19,6
1979	79,4	20,6

(vgl. UOVS Statistieke vir Beplanningsdoeleindes, 1979: 22 - 23).

Hieruit kan die toenemende belang van nagraadse studie afgelei word, en indien die huidige tendens voortduur, kan die verskil in die verdeling tussen voor- en nagraadse studente teen die begin van die volgende eeu moontlik nie noemenswaardig wees nie.

In die beplanning van nagraadse studie moet daar

voortdurend rekening gehou word met die doel daarvan, veral wat die doelstellings vir Honneurs-, M.- en D.-studies betref. In hierdie beplanning sal die feit verreken moet word dat die persentasie deeltydse (buitemuurse), nagraadse studente steeds groter word. Aan die UOVS in die besonder het die getal voltydse, nagraadse studente vanaf 1974 tot 1979 gestyg van 378 tot 736 ('n styging van 94,7%) terwyl die getal deeltydse, nagraadse studente gedurende dieselfde tydperk van 538 tot 969 (d.w.s. met 80,1%) gestyg het (vgl. UOVS Statistieke vir Beplanningsdoeleindes, 1979: 131).

Pauw noem byvoorbeeld dat die nagraadse student geleidelik bewys moet lewer van onafhanklike werksvermoë wat uiteindelik lei tot 'n oorspronklike bydrae op sy vakterrein (vgl. Pauw, 1975: 93). Hy beweer ook dat die oorkoepelende doel van nagraadse onderwys is om studente te leer om te dink, kreatief te wees en 'n sensitiwiteit vir probleme te ontwikkel (vgl. Pauw, 1977: 10). Wiid gee 'n nadere pressisering van die doelstellings betreffende die verskillende graadvlakke. Hy skryf: "In die Honneursstudie word geleidelik weg-beweeg van die verskeidenheid van die voorgraadse studie na meer vakspesialisasie. Hier word die studie van die hoofkomponente van die vak aangesny, die student leer die behoeftes en die karakteristieke eienskappe van sy vak ken terwyl die nodige parate kennis bygebring word.

Die M.-studie stel kwalitatief ander vereistes en moet gesien word as die eerste treë op die terrein van wetenskaplik-verantwoorde hantering van die relevante vakliteratuur en die beheersing van die metodologiese vaardighede van die vak.

In die D.-studie word 'n verdere vereiste gestel, nl. dat die student met sy studie en kreatiewe omgang met

die vak 'n wesentlike bydrae tot die vakliteratuur en kennis moet kan lewer" (Wiid, 1977: 15 - 16).

Pauw noem enkele didaktiese doelstellings wat in nagraadse onderwys verreken moet word. Hy bespreek onder meer:

- Die noodsaaklikheid van die vorming van akademici wat self toekomstige dosente en navorsers aan universiteite sal wees;
- die vorming van toekomstige navorsers op 'n verskeidenheid van terreine;
- die vorming van topvlak professionele en beroepsleiers;
- die vorming van leiers vir die breëre samelewing;
- vorming tot dienslewering op die gewone beroepsvlak waar afgestudeerdes nie noodwendig as topleiers op daardie terrein gaan optree nie (vgl. Pauw, 1977: 7 - 10).

Hiervolgens blyk dit dan ook dat dit nie so eenvoudig is om akademiese en beroepsopleiding nagraads te skei nie, aangesien die verworwe akademiese kennis in elk geval in een of ander beroep toepassing kan vind.

In nagraadse onderwys en veral in gevorderde nagraadse onderwys gaan dit om 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van navorsing. De Wet is byvoorbeeld van mening dat t.o.v. die nagraadse student, hy geen student is indien hy nie 'n bepaalde ingesteldheid t.o.v. navorsing ontwikkel nie. In Suid-Afrika is dit in die besonder van belang, aangesien die onderbenutting van navorsingspotensiaal, gesien in die lig van 'n tekort aan professionele werkkrag, 'n vermorsing sou impliseer (vgl. De Wet, 1977: 470). Die "Nasionale Raad voor Wetenschapsbeleid" in België beklemtoon die verband tussen navorsing en veral gevorderde, nagraadse onderwys as een van

die onderliggende beginsels van sodanige onderwys. Die Raad stel dit onomwonde: "... deze vorming zal steeds in nauw verband staan met de research en zal vaak een interdisciplinair of multi-disciplinair karakter bezitten" (Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid, 1975: 41).

In die Kode vir Nagraadse Opleiding van die RAU word die doel van nagraadse onderwys uitgespel:

- Vakverdieping en vakverbreding;
- die skoling in onafhanklike denke;
- die kweek van 'n navorsingsingesteldheid en die mate waarin die student:
 - + moet leer om gedagtes en navorsingsresultate geartikuleerd oor te dra,
 - + oopheid vir die oplossing van aktuele probleme moet aankweek,
 - + 'n sin vir verantwoordelikheid moet aankweek om betekenisvolle navorsingsresultate te publiseer, en
 - + gestimuleer word om vakbeoefening voort te sit;
- die voorbereiding van beroepslui, en
- die voorsiening van toekomstige leiers (vgl. RAU-Onderrigkode en Kode vir Nagraadse Opleiding, 1979: 37 - 38).

Die laaste twee doelstellings het in 'n mindere mate betrekking op suiwer akademiese, nagraadse onderwys, maar sluit nouer aan by nagraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys.

Aan die UOVS word daar veral, deur nagraadse onderwys te beklemtoon, na hoë akademiese standarde gestreef. Hoewel die doel van nagraadse onderwys nog nie in be-

sonderhede uitgespel is nie, word die grondslag vir voortreflike, nagraadse onderwys in die akademiese beleid van die UOVS gelê:

"Die nagraadse word veral beklemtoon, met inagneming van al die vereistes van wetenskapsbeoefening wat die versameling van kennis deur die eeue gekenmerk het. Dit sluit in die

- versameling, kontrolering, sistematisering en deurskouing deur verdiepende navorsing, en aldus
- die blootlegging van die diepere betekenis ter voortdurende uitbouing van die corpus van die wetenskap" (Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979). Die rektor van die UOVS, prof. W.L. Mouton, spel die belang van verdiepende, nagraadse akademiese werk sô uit: "Senior studente moet aangemoedig word en in staat gestel word om 'n tydperk aan die universiteit aan te bly, ten einde aan navorsingsprojekte deel te neem. Dit is belangrik, nie slegs vir die universiteit nie, maar ook vir die nywerheid en die gemeenskap, omdat dit die enigste manier is waarop goedopgeleide en skeppende navorsers ontwikkel kan word. Die unieke behoeftes van die mensdom van ons tyd beklemtoon die dringendheid van sodanige opleiding.

Die navorsingsbeleid van die UOVS is weliswaar nog nie volledig en waterdig geformuleer nie en 'n mens kan volstaan met enkele riglyne waarvolgens gewerk word. As uitvloeisel van die universiteit se onderwysbeleid en in aansluiting daarby word tans ernstig aandag gegee aan die formulering van 'n gesonde navorsingsbeleid" (Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979).

As riglyne word dan aangedui:

- Die vorming van wetenskaplike en selfstandige denke by studente;

- die doelbewuste skepping van 'n navorsingsklimaat binne die akademiese opset;
- die nastrewing van die beginsels van die ekonomie van navorsing;
- die voorsiening van basiese en toegepaste navorsing in die navorsingsprogram van die UOVS;
- genoegsame tyd vir navorsing;
- die stimulering van navorsing deur konferensies, simposia, ens., en
- die behoorlike beplanning en evaluering van navorsing (vgl. Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979).

3.3.3 Nagraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys

Hoewel dit moeilik is om 'n duidelike onderskeid tussen suiwer akademiese en spesifiek-beroepsgerigte of professionele nagraadse onderwys te tref, kan die volgende nagraadse diplomas, sertifikate en grade, soos aan die UOVS aangebied, in berekening gebring word:

- In die Fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe is daar die Gevorderde Diploma in Staats- en Munisipale Administrasie en die Sertifikaat in die Teorie van Rekeningkunde (STR);
- In die Fakulteit van Lettere en Wysbegeerte is daar die Hoër Diploma in Biblioteekkunde;
- In die Fakulteit van Opvoedkunde vind ons die Nagraadse Hoër Onderwysdiploma (die graad B.Ed. is nie 'n spesifiek-beroepsgerigte kursus nie, hoewel spesialisasierigtings binne die graadkursus wel twyfel kan laat ontstaan of dit sodanig beskou moet word, aldan nie);

- In die Fakulteit van Sosiale Wetenskappe is daar die Gevorderde Diploma in Maatskaplike Werk en Na-basiese Diplomas in Verplegingsadministrasie, Verplegingsonderwys of Gemeenskapsgesondheid;
- In die Fakulteit van Regsgeleerdheid is daar geen nagraadse diplomas wat verwerf kan word nie, hoewel die graad LL.B. moontlik as beroepsgerig beskou kan word;
- In die Fakulteit van Natuurwetenskappe is daar die Nagraadse Diploma in Geohidrologie;
- In die Fakulteit van Landbou is daar geen nagraadse diplomas wat verwerf kan word nie;
- In die Fakulteit van Geneeskunde vind ons die volgende nagraadse diplomas: Diploma in Hospitaal-dieetkunde; Tersiere Onderwysdiploma in Fisioterapie; Diploma in Bedryfsgeneeskunde; Diploma in Gemeenskapsgeneeskunde en Diploma in Geneeskundige Administrasie (vgl. UOVS Jaarboek, 1980: Deel 1 tot 9).

In nagraadse onderwys beklee nagraadse, professionele onderwys aan die UOVS 'n belangrike plek. Dit word deur die volgende statistieke aangetoon: Vanaf 1975 tot 1979 het die aantal studente wat vir nagraadse grade ingeskryf het, gestyg van 1013 tot 1369, wat ongeveer 'n 35%-styging verteenwoordig. Die aantal studente wat vir nagraadse diplomas oor dieselfde tydperk ingeskryf het, het gestyg van 227 tot 346, 'n persentasiestyging van ongeveer 47% (vgl. UOVS Statistieke vir Beplanningsdoeleindes, 1979: 22). Afgesien van die styging in die getal studente wat vir professionele nagraadse diplomas ingeskryf het, het die aantal studente wat teen 1979 vir nagraadse diplomas ingeskryf het, ongeveer een vyfde van die totale aantal nagraadse studente uitgemaak.

Dit lyk asof professionalisme en beroepsgerigtheid steeds sal toeneem namate meer sektore van die arbeidswêreld aanspraak maak op universiteitstatus vir hulle opleiding. Robbertse skryf dat die vraag na universiteitsopgeleide persone in die arbeidsmark na alle waarskynlikheid sal toeneem, maar dat 'n al groterwordende persentasie persone wat hulle reeds in die arbeidsmag bevind oor gevorderde universiteitsopleiding sal moet beskik (vgl. Robbertse, 1970: 374). Pauw voeg egter hieraan toe: "Weens die groot verskeidenheid van belange wat verteenwoordig word, sal daar soveel middelpuntvlietende kragte in derglike rigtings werkzaam wees, dat dit moeilik is om te sien hoe daar enige sprake van akademiese eenheid kan wees" (Pauw, 1975: 195).

Aangesien een van die doelstellings van die universiteit beroepsvoorbereiding (maar ook beroepsaanvulling) is, moet die doel van gespesialiseerde en beroepsgerigte, nagraadse kursusse (net soos vir voorgraadse kursusse) altyd in ooreenstemming daarmee wees. Du Plessis meld dat een van die probleme wat ontstaan die isolasie van die terrein van ondersoek is, asook voortspruitend daaruit, die problematiese integrering van gespesialiseerde vakkennis met die wetenskap en die lewe as geheel (vgl. Du Plessis, 1967: 2). Daar kan aanvaar word dat die problematiek rondom hierdie integrasieproses in omvang gaan toeneem, veral in die lig van die volgende bewering: "Daar is bepaald 'n neiging na die toegepaste rigtings wat nie sonder meer deur die Universiteitswese oor die hoof gesien kan word nie. Die wetenskap en die nywerheidswese word voortdurend nader aan mekaar getrek. Die eise van vooruitgang en ook voortbestaan is van so 'n aard dat meer mannekrag wat oor die intellektuele vermoë beskik om nuwe kennis te assimileer en idees en behoeftes te integreer, benodig word. Dit bring noodwendig mee dat nouer samewerking

tussen die opvoedkunde en die industrie moet plaasvind" (Jacobsz, 1975: 23).

Die Van Wyk de Vries-Kommissie verwys nie spesifiek na nagraadse, professionele onderwys (bv. nagraadse diplomas, wat hoofsaaklik doseer word) nie, maar meen tog dat 'n veel groter mate van spesialisasie as slegs die verwerwing van 'n B.-graad nodig geword het in 'n ontwikkelende nywerheidsland soos Suid-Afrika. Die kommissie meen dat spesialisasie nodig geword het om ten volle gebruik te maak van nuwe tegnieke en om dit doeltreffend toe te pas in 'n wye spektrum van aktiwiteite (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 473). Jaumotte sien die verwerwing van meerdere kwalifikasies in 'n breër verband. Hy skryf: "The generally higher standard of qualifications now required in occupations implies preparation at the university for a much wider range of occupations: it must, on the one hand, give training in new specialities (as in data processing or social communications for instance) and, on the other hand, provide access to training which straddles several disciplines, so that some students are prepared for the work of correlating them and thus making co-operation between teams of specialists possible" (Jaumotte, 1975: 57).

Indien hierdie bogenoemde moontlikhede in ag geneem word, sal werkgewers moontlik in nagraadse, professionele persone vind dit waarna hulle soek, nl. "... die alsydige wetenskaplike beroepsman met die gawe van die wetenskaplike gesindheid en metode wat as metodemaker in alle opsigte sy opleiding in 'n verskeidenheid van vertakkinge kan in toepassing bring" (Bingle, 1970: 338 - 339).

Die gevaar van verenging is groot op nagraadse vlak. Aangesien dit nie van leiers in die beroepslewe verwag word om slegs ten opsigte van hulle vak of bedryf lei-

ding te gee nie, maar ook ten opsigte van meer algemene probleme wat die samelewing raak, moet nagraadse, beroepsgerigte onderwys nie so eng spesialiseer dat dit die aanleer van die vermoë om vir probleme buite 'n spesifieke veld oplossings te bedink, uit die oog verloor nie (vgl. Pauw, 1977: 9). Ladrière en sy medewerkers skryf dat die doel moet wees: "... to acquire a knowledge of methods, and not a knowledge of details closely related to the work done within a particular occupation" en verder: "Of course, this would have to be accurately defined for each case. The problem of medicine is no doubt extremely different from that of law or management" (Ladrière, et. al., 1974: 27).

Nagraadse, beroepsgerigte onderwys se doel is ook die voorbereiding vir beroepsbeoefening, of soos Pauw dit stel: "... dienslewering op die gewone beroepsvlak waar afgestudeerdes nie noodwendig as topleiers op daardie terrein gaan optree nie" (Pauw, 1977: 9). Toegepaste navorsing en die daarstelling van nuwe kennisgebiede, asook die behoeftes van die nywerheidswese, het nuwe dissiplines tot stand gebring wat implikasies vir die nagraadse, professionele onderwys van die universiteit het (vgl. Jacobsz, 1975: 22). Die implikasie is egter nie (of behoort nie te wees nie) dat die universiteit 'n beroepskool moet wees wat slegs na die behoeftes van die samelewing moet omsien nie.

Beroepsgerigte kursusse wat die universiteit aanbied, behoort op navorsingsgegevens gegrond te wees en wetenskaplike kennis te omsluit (vgl. De Wet, 1977: 468). In hierdie opsig is doeltreffende kommunikasie tussen die beroepswêreld en die universiteit noodsaaklik en het die Van Wyk de Vries-Kommissie ook besondere aanbevelings gemaak (vgl. Van Wyk de Vries-verslag, 1974: 295).

Strydom beweer egter dat geld die beperkende faktor is in die instelling van kursusse (ook nagraads) deur die universiteit, om alle belanghebbendes te bevredig. Hy sê voorts dat die oplossing moontlik lê in 'n middeweg van georganiseerde, planmatige, wetenskaplike en gekoördineerde kommunikasie met dié instellings waaraan opgeleide beroepslui gelewer word. Indien hulle behoeftes te uiteenlopend is, kan daar moontlik ooreengekom word op 'n billike toewysing van rigtings aan elkeen (vgl. Strydom, 1978: 45 - 46).

Wat die toekoms betref, skryf die KUH: "Universiteite sal waarskynlik almeer moet meeding met ander onderwysinrigtings op tersiêre vlak aangesien baie van hierdie inrigtings besonder aantreklike en toepaslike opleidingsgeleenthede aanbied. Universiteite sal egter moet help toesien dat elk van die tipes tersiêre onderwysinrigtings op sy eie terrein bly beweeg en dit so voortreflik as moontlik uitbou" (Komitee van Universiteitshoofde, 1977: 5).

Gesien in die lig van hierdie opmerking en die feit dat voorgraadse diplomas geleidelik aan universiteite uitgeskakel word, lê dit op die weg van universiteite om die moontlikhede van nagraadse professionele onderwys (waarin nagraadse diplomas 'n besondere plek vervul) optimaal te ontgin.

3.4 DIE PLEK EN DOEL VAN VOORTGESETTE ONDERWYS

In die begripsverklaring van voortgesette onderwys moet verrek word dat dit tuishoort onder (maar verwar word met en dikwels nie onderskei kan word nie van) voortdurende onderwys (vgl. Van der Merwe, 1977: 25 - 27).

Die mees algemene Engelse term vir voortgesette onderwys is "recurrent education" en dui op herhaalde formele periodes van onderwys of opleiding nadat 'n persoon se skoolplig verby is. Werk en studie word vir korter of langer periodes op vaste tye afgewissel (vgl. Pauw, 1978 a: 31). Voortdurende onderwys, waarvan die Engelse ekwivalente as "lifelong education", "continuous education" of "permanent education" bekend staan, dui weer op 'n totale verbondenheid aan opvoeding of onderwys dwarsdeur die lewe (vgl. Pauw, 1978 a: 31). Die term "adult education" word dikwels met "permanent education" geassosieer en dui op onderwys uitsluitlik aan volwassenes (vgl. Van der Merwe, 1977: 26). Vir Pauw hou "adult education" die moontlikheid in dat 'n persoon vir 'n enkele geleentheid of vir meer geleenthede ná voltooiing van sy skool-, kollege- of universiteitsloopbaan na 'n redelik formele onderrigsituasie sal terugkeer (vgl. Pauw, 1978 a: 31).

Daar bestaan nie eenstemmigheid oor die begrip "recurrent education" nie. Van der Merwe beweer dat dit eerder as voortdurende onderwys bekend moet staan. Hy is van mening dat voortdurende onderwys daardie onderrig is "... wat oor al die lewensjare van die individu versprei word, maar dan geskied die onderwys, met uitsondering van die heel vroeë stadia, in afwisseling met bv. beroepsbeoefening en vryetydsbesteding" (Van der Merwe, 1977: 27). De Villiers gebruik die terme "permanente" en "voortgesette" onderwys as sinonieme, maar volgens sy betoog lyk dit asof hy eerder na voortdurende onderwys verwys (vgl. De Villiers, 1973: 6). Ook Esterhuyse verwys na "permanent education" wanneer hy van voortgesette onderwys praat (vgl. Esterhuyse, 1977: 271).

In die bestudeerde literatuur word voortgesette en voortdurende onderwys dus wederkerend gebruik en dui soms op dieselfde, maar dikwels ook op verskillende, sake.

Wat die universiteitswese betref, blyk die enigste duidelike onderskeiding tussen voortgesette en voortdurende onderwys te wees dat voortgesette onderwys 'n faset van voortdurende onderwys uitmaak en hoofsaaklik betrekking het op die "... nascholing, bijscholing en de omscholing..." van afgestudeerdes van die universiteit wat alreeds beroepservaring opgedoen het (Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid, 1975: 42). Dit mag ook wees dat herhaalde voortgesette onderwys dan as voortdurende onderwys getipeer kan word (vgl. Pauw, 1978 a: 34). In die uitsprake wat volg, word hierdie begrippe nie gedefinieer nie, maar verhelder deur middel van toeligting oor die belangrike plek en doel van voortgesette onderwys aan universiteite.

Wat universiteite in die RSA se aandeel aan voortgesette of voortdurende onderwys betref, lyk dit asof die universiteit minstens kan aanspraak maak op die voortgesette opleiding van sy alumni wat in professies staan. Strydom skryf in hierdie verband: "Die oud-studente is die universiteit se produkte en van sy kosbaarste besit. Hulle is die verpersoonliking van sy arbeid en veral van die kwaliteit daarvan. Hulle is egter nooit 'afgestudeerdes' nie. Daarvoor ontwikkel wetenskap en tegniek te vinnig en daarom het hulle 'n toenemende behoefte aan verdere skoling en naskoling. Verdere skoling langs die gewone kanale vir gevorderde grade en naskoling of voortgesette onderwys om hulle op hoogte te hou met ontwikkeling van wetenskap en tegniek" (Strydom: 1978: 48).

Die Adviserende Raad op Universiteite (ARU) beveel aan dat lede van professionele of vakverenigings op die hoogte van hulle vakgebiede moet bly deur lesings, kongresse, ens. by te woon wat deur die universiteit aangebied word (vgl. ARU, 1979: 117).

Uit die bevindinge van die "Committee on Adult Education", 'n onderkomitee van die Komitee van Universiteitshoofde,

blyk dit verder dat die universiteit moet konsentreer op voortdurende onderwys (voortgesette onderwys) waarvoor hy die beste toegerus is en wat natuurlik by sy inisiële voorgraadse en nagraadse onderwys, navorsing en samelewingsdiens aansluit (vgl. Strydom, 1979 a: 1).

Hoewel voortgesette onderwys nie binne die formele universiteitsstelsel vervat is nie, en die Van Wyk de Vries-Kommissie geen melding daarvan maak nie, skenk die Komitee van Universiteitshoofde ernstige aandag aan die saak. Dit moet so gou moontlik op 'n georganiseerde basis geïmplementeer word, aangesien die behoefte aan voortgesette onderwys in 'n snel-ontwikkelende wêreld alreeds die waarskynlike plek daarvan binne die onderwysstelsel van die RSA verseker het (vgl. Preller en Strydom, 1978: 23). Esterhuyse beklemtoon die belangrike plek van voortgesette onderwys wanneer hy skryf: "Permanent education is to my mind a matter of necessity" en verder: "... universities should stimulate ingenuity and creativity rather than merely keep up traditional techniques and knowledge - which might, in any case, become obsolete within a short space of time" (Esterhuyse, 1977: 271).

Aanduidings van 'n vestigingspatroon van voortdurende onderwys aan universiteite in die RSA is reeds duidelik. As voorbeeld kan genoem word dat 'n nasionale konferensie oor voortdurende en volwasse onderwys op 20 en 21 Augustus 1980 deur die "Centre for extramural studies" aan die Universiteit van Kaapstad aangebied is. Hierdie konferensie is deur verteenwoordigers van 19 universiteite in Suid-Afrika bygewoon, waartydens sewe referate gelewer en vier paneelbesprekings oor voortdurende onderwys gevoer is.¹

1. Hierdie gegewens is verkry van 2 personeellede van die UOVS, proff. A.H. Strydom en S.J. Smit, wat die konferensie namens die UOVS bygewoon het.

Voortgesette onderwys mag in die toekoms in belangrikheid toeneem. Jaumotte sê in hierdie verband: "The fact that it will become the rule rather than the exception for adults tomorrow, and that it will be normal for adults to return periodically to the university to continue their training (or for them not to leave it) means that: ... training and occupation are no longer two successive stages in life but two concomittant and interrelated processes; that the duration of initial training can be reduced; and that the present tendency to prolong university studies must be reversed" (Jaumotte, 1975: 55).

Hy skryf ook: "The necessity for constant training throughout one's career, the necessity to convert to another vocation, imply that the individual must have the necessary means available for his 'permanent education'. To contribute to the acquisition of these means is becoming one of the university's essential objectives" (Jaumotte, 1975: 52).

Werkgewers sal in die toekoms waarskynlik toenemend kennis neem van die belangrike plek van voortgesette onderwys en ook daarin moet belê om 'n werknemer professioneel op datum te hou. Die KUH berig in hierdie verband: "Die voortgesette opleiding van afgestudeerdes wat onderhewig is aan veroudering sal 'n beduidende deel van universiteite se opdrag word en die universiteit sal hierdie opleiding in samewerking met die professies moet beplan" (Komitee van Universiteitshoofde, 1979: 5).

In dieselfde trant skryf Ladrière en sy medewerkers dat volwasse beroepsbeoefenaars in die toekoms toenemend in staat gestel sal moet word om kwalifikasies te verwerf en daar 'n kern van opleidingsinstansies moet wees wat hierdie behoefte sal kan bevredig. Hulle vervolg dan: "The university will obviously not be the only institution which will have to play a part in permanent education, but it may be assumed

that its contribution will have to be made above all as part of a 'core' " (Ladrière, et. al., 1974: 29). Snelle en volgehoue vooruitgang maak dit noodsaaklik dat mense hul lewe lank, of hulle in 'n beroep staan aldan nie, gevorm moet word en onderrig moet ontvang. Die omstandighede binne 'n beroep of 'n bedryf (of daarbuite) verander so vinnig dat voortgesette onderwys op elke leeftyd en in elke beroep noodsaaklik is. In hierdie opsig het die universiteit 'n besondere verantwoordelikheid teenoor sy afgestudeerdes (vgl. De Villiers, 1973: 6). Jacobsz merk onder meer op: "Die beroepswêreld met sy praktiese oriëntasie het altyd behoefte aan kennis van nuwe dissiplines wat te voorskyn kom, veral met betrekking tot die verdere praktiese implementering daarvan. So ook die akademie om voortdurend kontak te behou met verwikkelinge in die praktiese wêreld en die nuwe behoeftes wat daaruit verder voortvloei", en hy vervolg dan: "Beroepsgerigtheid impliseer tog dat nouer bande gesmee word met dit wat na Universitêre opleiding plaasvind. Ek wil glad nie afbreek doen aan die wese en funksie van die Universiteit nie, maar ek beklemtoon net die noodsaaklikheid om te kommunikeer met die beroepswêreld op so 'n wyse dat daar 'n kruisbestuiwing plaasvind wat sodoende sal bydra tot die ontwikkeling van die beroepswêreld met al sy fasette en die Universiteitswese met sy strewe na kennis, navorsing en diens aan die gemeenskap en volk" (Jacobsz, 1975: 30).

Duidelike riglyne aan universiteite ten opsigte van die doel van voortgesette onderwys ontbreek nog grootliks en daar bestaan tans geen duidelik-omskrewe nasionale beleid in hierdie verband nie. (Die problematiek rondom finansiering, toelatingsvereistes, sertifisering, ens. word nie hier behandel nie, aangesien dit te omvangryk vir die doeleindes van hierdie hoofstuk is). Die volgende afleidings kan egter gemaak word uit die uitsprake van die KUH:

Die bydrae van universiteite betreffende voortgesette onderwys lê veral op die terrein van die aanbieding van na-

graadse of na-diploma kursusse vir beroepslui (op navrae aan 24 professionele liggame in hierdie verband is positiewe terugvoer ontvang), aanvullende akademiese kursusse vir persone wat vroeg reeds gespesialiseer het en die kulturele verryking op gevorderde vlak aan alumni wat oor 'n akademiese universiteitskwalifikasie (graad of diploma) beskik (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1977 a: 1 - 2).

Strydom meld egter dat sedert die opname van die KUH in 1977, die posisie van voortgesette onderwys aan die meeste universiteite ingrypend verander het en dat die meeste universiteite vandag oor 'n omlynde beleid in die verband beskik (vgl. Strydom, 1979 a: 4).

In die beplanning van voortgesette onderwys sal ook die beplanning van buitemuurse afdelings van universiteite ongetwyfeld in berekening gebring moet word, aangesien hierdie twee vorme baie nou skakel: "Part-time study will probably be an essential part of a system of recurrent education. It will require educational facilities close to the place of residence, and reinforce the need for a well-distributed and decentralised system" (CERI, 1973: 59).

Wesenlik is daar nie 'n verskil in die doelstellings van voortgesette onderwys en voortdurende onderwys nie, maar daar mag moontlik 'n klemverskil wees. Om hierdie klemverskil uit te lig, word veral kennis geneem van Pauw se formulering van die aard en doel van voortdurende onderwys (vgl. Pauw, 1978 a: 32 - 34):

- Waar voortdurende onderwys konsentreer op die uitgangspunt dat onderwys 'n lewenslange proses is, is die doel van voortgesette onderwys eerder naskoling en byskoling as aanvullend tot formele onderwys. Vir die universiteit in besonder kristaliseer dit uit in naskoling aan sy afgestudeerdes;
- terwyl die doel van voortdurende onderwys hoofsaaklik is om mense te help om probleme te hanteer (probleem-

gerig), is voortgesette onderwys meer dissipline-, vak- of beroepsgerig;

- voortdurende onderwys beoog ook die hernuwing van die gees van die mens en die bereiking van 'n nuwe kwaliteit van lewe, gegrond in die wortels van die verlede. Voortgesette onderwys se doel is die opskerpings van hierdie kwaliteite;
- die doel van voortdurende onderwys is ook om die leerder te help om te leer hoe om self kennis en vaardighede te verwerf, terwyl voortgesette onderwys persone wat reeds self kennis verwerf het, in staat moet stel om nuwe toepassingsmoontlikhede vir hul verworwe kennis te vind, en
- waar voortdurende onderwys mense moet bevry van die bande van onkunde, moet voortgesette onderwys mense bevry van verouderde kennis en verouderde kundighede.

Viljoen merk tereg op dat voortgesette onderwys 'n minder beperkte berekening van die beste tyd vir die bybring van sekere kennis tot gevolg het, aangesien dit tydens formele onderwys nie bekend is watter kennis die toekoms gaan verg nie. Dit maak die beplanning en implementering van voortgesette onderwys des te meer noodsaaklik (vgl. Viljoen; 1976: 6).

3.5 DIE PLEK EN DOEL VAN VOORTDURENDE ONDERWYS

In sy bestudering van die ontstaan van die gedagte van voortdurende onderwys, kom Van der Merwe tot die gevolgtrekking dat talle faktore in die samelewing vandag bydra tot 'n herbesinning oor bestaande onderwyspraktyke. Hieruit het die gedagte voortgespruit dat onderwys as 'n lewenslange proses beskou behoort te word, sodat enige persoon op enige stadium van sy lewe toegang tot onderwys, volgens sy besondere be-

hoeftes, kan hê (vgl. Van der Merwe, 1980: 46). Die "Centre for Educational Research and Innovation" (CERI) noem dit: "... the necessity for a lifelong process of assimilation of new knowledge and experience at the service of a continuous openness to new situations and of enhancing people's ability to take their destiny into their own hands" (CERI, 1973: 18). Nadat Van der Merwe dan 'n studie gemaak het van die definisies van voortdurende onderwys, kom hy tot 'n verdere gevolgtrekking, nl. dat voortdurende onderwys nie soseer 'n soort onderwys as 'n strategie (of beleid) vir onderwys is nie. Hy skryf: "Teen hierdie agtergrond kan voortdurende onderwys gedefinieer word as die grondbeleid vir die voortdurende voorsiening van toegangsmoontlikhede tot verskeie vorme van formele en nie-formele onderwys en opleiding aan elke individu op elke stadium van sy lewe, binne die raamwerk van 'n spesifieke opvoedingsfilosofie gebaseer op bepaalde kulturele en demografiese faktore" (Van der Merwe, 1980: 12).

Die elemente waaruit die gedagte van voortdurende onderwys opgebou is, bestaan al lank en is in die geskiedenis verweef. Pauw skryf onder meer dat in die geskrifte van antieke China, Indië, Griekeland, die Christelike kultuur, ens. die gedagte reeds voorkom (vgl. Pauw, 1978 a: 30). Dit was egter eers in die twintigste eeu dat voortdurende onderwys sy werklike beslag gekry het. Houghton en Richardson gebruik die term "recurrent education" wanneer hulle na die opkoms van voortdurende onderwys verwys. Hulle sê onder meer: "The idea in its contemporary meaning could not have had more than a merely speculative existence before because the social conditions for its emergence are only now beginning to exist", en verder: "The term recurrent education (voortdurende onderwys in hierdie geval - E.B.) was first brought to the attention of a wide audience by Olaf Palme in 1969. It has since gathered a diversity of connotations. It is sometimes used as though it is the

same concept as the 'education permanente' of France and the 'lifelong education' which has become a major educational concern in Canada. It is likely to prove a wider more radical concept of these" (Houghton en Richardson, 1974: 6).

Hoewel die voortdurende onderwys-gedagte aanvanklik gemik was op algemeen-vormende verdere onderwys van kulturele aard vir die hele bevolking en dit vandag nog die vorming van die hele mens beoog, is dit toenemend duidelik dat 'n veranderende tegnologiese en maatskaplike bestel 'n groot deel van voortdurende onderwys opeis (vgl. Pauw, 1978 a: 30). Die Carnegie Kommissie skryf in hierdie verband: "Technological change is likely to be as rapid in the next few decades as it was in the 1960's. To adapt to this change, the average adult may have to shift his occupation three or four times during his life and undertake continuing education at various intervals to protect himself against educational and occupational obsolescence.

The Commission recommends coordinated efforts at the federal, state, and local levels to stimulate the expansion of occupational education in community colleges and to make it responsive to changing manpower requirements. Continuing education for adults, as well as occupational education for college-age students, should be provided" (Carnegie Commission, 1974: 24 - 25).

Uit bogenoemde definisies en omskrywings kan afgelei word dat voortdurende onderwys 'n oorkoepelende begrip is wat begrippe soos voortgesette-, volwasse-, permanente-, ens. onderwys, asook indiensopleiding, insluit.

Vir universiteite in die besonder (en met die oog op 'n ondersoek na voortdurende onderwys) het die KUH voortdurende onderwys soos volg omlyn: "... organized lectures and sustained programmes designed to communicate a combination of

knowledge, skills and understanding for the benefit of persons not registered for regular degrees or diplomas in the subject and generally 18 years or older. Concerts, recitals and exhibitions, unless accompanied by teaching, were excluded; so too were courses intended for matriculants; also research seminars, etc intended for University staff only and lectures organized exclusively by students as well as inaugural lectures. Also excluded were all publications other than instructional materials, as well as programmes offered by other organizations such as professional associations on university premises. However, programmes provided by universities in association with other organizations were included" (Komitee van Universiteitshoofde, 1977 a: 1).

Die bepaalde ondersoek het in 1977 reeds die belangrike plek van voortdurende onderwys aan Suid-Afrikaanse universiteite uitgewys. Vir die doel van die ondersoek is voortdurende onderwysprogramme in vier vlakke verdeel, nl. 'n voor-universitêre vlak, 'n voorgraadse vlak, 'n nagraadse vlak en 'n nie-definieerbare toelatingsvlak. Die resultaat, wat gegewens van 8 Blanke universiteite ingesluit het, het getoon dat daar in 1977 reeds 421 persone in hierdie programme betrek was (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1977 a: Tabel 1). Sedertdien het die omvang van voortdurende onderwys aan universiteite geweldig toegeneem (vgl. Strydom, 1979 a: 4), terwyl naskoling vir beroepslui in sommige ander lande reeds verpligtend is (vgl. Preller en Strydom, 1978: 23).

Die belangrike plek van voortdurende onderwys word verder beklemtoon deur die toename in wetenskaplike kennis. Daar word beweer dat die volume van die wetenskap elke tien tot vyftien jaar verdubbel, wat 'n vinnige veroudering van kennis tot gevolg het (vgl. Nasionale Raad voor Wetenschapsbeleid, 1975: 42).

Ander vergesigte aangaande die sogenaamde "kennisontploffing" is nog meer ontstellend. Fuller skryf: " ...

if we plot the accumulation of knowledge on a historical continuum beginning with the birth of Jesus Christ, we would find that the first doubling of knowledge occurs by the year 1750; the second in the year 1900; the third in 1950; the fourth only ten years later in 1960; and the fifth in the mid 1960's. In other words, while it took 1,750 years for man to double his knowledge the first time after the birth of Jesus Christ, it only took five years for him to similarly double his knowledge from 1960 to 1965" (Fuller, 1979: 2).

In die lig van hierdie uitlatings is dit seker nie nodig om dit te beklemtoon dat daar op besondere wyses voorsiening vir hierdie geweldige uitbreiding van kennis (ook deur universiteite) gemaak moet word nie.

In die toenemende betrokkenheid van die universiteit by die gemeenskap, word eweneens aan voortdurende onderwys 'n belangrike plek toegeken (vgl. Strydom, 1979 a: 6). De Villiers spel dit in meer besonderhede uit: "Dit is nodig om die regsgeleerde, die tegnikus, die onderwyser, die klerk, die jong getroude, die bejaarde steeds te vorm en op te lei vir die besondere vereistes van die beroep waarin hy staan en ook vir die lewensfase wat hy tegemoetgaan. Vakansieskole, aandklasse, korrespondensiekursusse, in-diens-opleiding en baie ander metodes word reeds op beperkte skaal gebruik, maar kan deur gesamentlike beplanning tot groot vrug verder uitgebrei word. Die universiteit en die opleidingsentrum van die toekoms se grootte en invloed sal moontlik nie soseer gemeet word aan sy aantal voltydse studente nie, maar sal gemeet word aan sy bydrae tot en sy betrokkenheid by permanente onderwys" (De Villiers, 1973: 6).

Afgesien van die herskoling en naskoling van sy oud-studente deur voortgesette onderwys, moet die universiteit ook in sy voortdurende onderwys plek reserveer vir daardie groep mense

wat nie noodwendig oor akademiëse kwalifikasies beskik nie. Hierdie persone mag dalk deur besondere vermoëns of prestasies op verskillende terreine uitgestyg het en hoë posisies in die samelewing of volkslewe beklee. Hierdie persone het eweneens 'n behoefte aan naskoling op 'n gevorderde vlak (vgl. Preller en Strydom, 1978: 23). Die volwasse stadium van 'n persoon se lewe beslaan gewoonlik die grootste gedeelte van sy lewensspan, wat meebring dat die waarskynlike deelnemers aan voortdurende onderwys hoofsaaklik volwassenes sal wees. Dit het besondere implikasies vir die rol van die universiteit, maar ook vir ander instellings vir hoër onderwys (vgl. Dave, 1973: 14).

Verandering op tegnologiese, sosiale en ander gebiede gaan onvermydelike gevolge vir formele onderwysstelsels hê. Van der Merwe beweer dat daar tekens is dat, ten spyte van dalings in bevolkingsgroeikoerse, die vraag na verskillende vorme van onderwys en opleiding sal toeneem. Die finansiële implikasies hiervan kan die finansiering van konvensionele, formele onderwys bemoeilik. Hierdie probleem kan op sy beurt moontlik die vraag na voortdurende onderwys aansienlik beïnvloed (vgl. Van der Merwe, 1980: i). Enkele jare gelede het 'n opname getoon dat ongeveer een vyfde van die totale volwasse bevolking van die VSA in een of ander vorm van voortdurende onderwys betrokke was. 'n Onlangse, soortgelyke opname deur die Carnegie Kommissie het bevind dat 'n driekwart van die persone tussen die ouderdomme van agtien en sestig jaar in die VSA te kenne gegee het dat hulle meer omtrent een of ander onderwerp wil leer (vgl. Fuller, 1979: 3 - 4).

Daar bestaan dus nie veel twyfel oor die moontlikhede van voortdurende onderwys nie.

Wat die doel van voortdurende onderwys (soos deur die universiteit aangebied) betref, moet daar eers oor enkele voorwaardes besin word:

- Voortdurende onderwys se doel moet in ooreenstemming wees met die algemene doel van opvoeding en onderwys;
- die universiteit moet slegs voortdurende onderwys hanteer op dié terrein waarvoor hy akademies by uitnemendheid geskik is;
- voortdurende onderwys deur die universiteit moet aangebied word op 'n vlak wat van universiteite verwag word;
- daar bestaan 'n behoefte aan navorsing en onderwys oor die teoretiese en praktiese aspekte van voortdurende onderwys. In hierdie behoefte kan die universiteit voorsien;
- die universiteit is by magte om eksperimentele werk t.o.v. voortdurende onderwys te onderneem;
- die universiteit moet leiding en raad verskaf aan liggame wat voortdurende onderwys wil onderneem. Hy is dit aan die gemeenskap verskuldig; en
- individue moenie slegs ten opsigte van hulle beroepe deur voortdurende onderwys ontwikkel nie, maar ook ten opsigte van die lewe (vgl. Strydom, 1979 b: 2 - 3).

Met hierdie vereistes in gedagte, kan die doel van voortdurende onderwys formuleer word.

Eerstens is die doel van voortdurende onderwys om maatskaplike brûe te slaan, met ander woorde, om standverskille in die gemeenskap wat verdelend inwerk, geleidelik uit te wis. Na mate die graad van onderwys en opvoeding tussen mense minder verskil, vernou die gapings tussen hulle en beweeg hulle nader aan mekaar (vgl. Pauw, 1978 a: 32). In 1970 is bepaal dat die gemiddelde aantal jare van formele onderwys vir die ouderdomsgroepe 25 tot 29 in die VSA 12,6 was. Vir die ouderdomsgroep 45 tot 54 was dit 12,1 en vir die groep 65 tot 75 was dit 8,8. Die implikasies van hierdie gapings kon waargeneem word in alle dele van die maatskaplike sisteem (vgl. Parelius, 1979: 181). Hierdie doel

van voortdurende onderwys het besondere betekenis vir die onderwys in ontwikkelende lande en hoef nie die ideologiese inslag te hê wat sommige skrywers daaraan probeer gee nie (vgl. Pauw, 1978 a: 31).

'n Verdere doel, wat baie nou by bogenoemde aansluit, is om deur voortdurende onderwys 'n besondere diens aan die gemeenskap te lewer. Onderwys eindig nie wanneer formele skoolonderrig afgehandel is nie, maar is 'n lewenslange proses waarvoor mense gemotiveer moet word (vgl. Dave, 1973: 14). Die gemeenskap moet paraat wees vir snelle verandering, of soos die "Organisation for Economic Co-operation and Development" (OECD) dit stel: "...enabling societies as well as individuals to adapt to the effects of rapid change; for in order that change may occur without disruptive conflicts and at a reasonable tempo it is necessary for adults not merely to react to policies planned from above but to become on their own initiative participants in the evolutionary process" (OECD, 1977: 7). Nie slegs die alledaagse lewe verander sosio-ekonomies, polities of wetenskaplik-tegnologies nie, maar ook die beroepslewe. Die doel van voortdurende onderwys in die algemeen, en voortgesette onderwys in die besonder, is dus ook om mense in hulle beroepslewe met verandering te laat tred hou (vgl. Dave, 1973: 15). Hierdie veranderinge impliseer nie slegs aanpassings in beroepsvaardighede nie, maar is veel breër: "In the narrow context of the rapidly changing needs for skilled manpower, a system of recurrent education could provide the necessary flexibility", en verder: "... the occupational flexibility that is needed in a technological society during one's entire professional career requires as much new attitudes, judgement as to one's own abilities, career planning, and ability to make choices as vocational skill and knowledge in the strict sense" (CERI, 1973: 43).

Uit die bevindings van die Onderkomitee vir Voortdurende Onderwys van die KUH blyk dit dat die formele onderwysstel-

sel in die RSA onvolledig is, en hulle beveel derhalwe aan dat voortdurende onderwys "... has become an essential element in any complete education system and is of vital importance in South Africa and should be recognized as such" (Komitee van Universiteitshoofde, 1977: 2.1). Die doel van voortdurende onderwys is dan veral ook om die bestaande onderwysstelsel aan te vul en te verryk. Hierdie aspek bied besondere moontlikhede vir samewerking tussen hoër onderwysinstellings, maar veral vir samewerking tussen die universiteit en instellings, wat nie op die terrein van hoër onderwys werkzaam is nie (vgl. De Villiers, 1973: 6).

Verdere doelstellings van voortdurende onderwys kan insluit:

- Individuele ontwikkeling van mense en 'n poging om 'n sintese tussen werk en ontspanning te bewerkstellig (vgl. Pauw, 1978 a: 32 - 33);
- die sinvolle benutting van die demokratiseringsproses aan die universiteit (vgl. OECD, 1977: 11 - 12);
- die verskaffing van remediërende dienste (vgl. OECD, 1977: 23 - 24), ens.

('n Gebrek aan ruimte laat egter nie die bespreking van hierdie aspekte toe nie).

Wat die Universiteit van die Oranje-Vrystaat in die besonder betref, het die ondersoek deur die Komitee van Universiteitshoofde in 1977 vergelykende bewys gelever dat omvangryke werk in verband met voortdurende onderwys aan die gang was (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1977 a: Tabel 3). Op 1 Julie 1980 is 'n koördinerende liggaam vir voortdurende onderwys in die lewe geroep wat administratief onder die Buro vir Universiteitsonderwys ressorteer. Die doelstelling en funksies van hierdie afdeling van die Buro vir Universiteitsonderwys is soos volg:

"Doelstelling

- om dosente bewus te maak van die moontlikhede van voortdurende onderwys en die administrasie van voortdurende

onderwys in medewerking met belanghebbende instansies te behartig.

Funksies

- Die organisering van voortdurende onderwys van akademiese aard, in medewerking met belanghebbendes, om vroeëre spesialisasie in universitêre onderwys aan te vul en persoonlike verryking te verskaf.
- Die voorsiening van hulp met die ontwikkeling van voortdurende onderwysprogramme wat verband hou met die behoeftes van persone wat op opvoedkundige gebied 'n agterstand het.
- Die organisering van voortdurende-onderwysprogramme van akademiese aard wat die begripssvlak van huidige sosiale, politieke, ekonomiese en kulturele sake sal bevorder.
- Die voorsiening van hulp aan departemente betrokke by voortdurende onderwys aan professionele luidat laasgenoemde in staat sal stel om kennis by te bring en uit te ruil.
- Steun vir voortdurende-onderwysprogramme aan individue en groepe wat betrokke is by volwasse onderwys en gemeenskapsontwikkeling om sekere professionele kennis, insig en vaardighede by te bring.
- Die onderneem van navorsing wat verband hou met bogenoemde funksies.

Hierdie funksies moet met volle inagneming van die akademiese standaarde en kriteria wat vir onderwys, navorsing en samelewingsdiens aan die UOVS geld, uitgebou word" (Buro vir Universiteitsonderwys, 1980 c: 4 - 5).

3.6 SAMEVATTING

Binne universiteitsonderwys vind ons verskillende vorme van onderwys, te wete voorgraadse, nagraadse, voortgesette en voortdurende onderwys, elk met sy eie plek en doel.

Voorgraadse onderwys kan verdeel word in voorgraadse, algemene, akademies-vormende onderwys en voorgraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys. Voorgraadse, algemene, akademies-vormende onderwys het ten doel om die student gedurende sy voorgraadse jare met die basiese, bestaande vakkennis in aanraking te bring en vroeë spesialisasie te vermy, terwyl voorgraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys meer gespesialiseerd en beroepsvoorbereidend van aard is.

Nagraadse onderwys word onderverdeel in nagraadse, akademiese onderwys en nagraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys. Nagraadse, akademiese onderwys het veral te make met honneurs-, magister- en doktorale studies wat in die behoefte aan professionele akademici en navorsers moet voorsien, maar ook in die behoefte aan topvlak professionele en beroepsleiers. Nagraadse, professionele of beroepsgerigte onderwys dui meer op nagraadse, beroepsgerigte diplomas wat vir die doeleindes van 'n bepaalde beroep aangewend word, terwyl die vraag na hoogsgekwalfiseerde en gespesialiseerde beroepslui jaarliks in omvang toeneem.

Voortgesette onderwys is 'n nadere presisering van voortdurende onderwys. Wat die universiteit betref, dui dit in der waarheid op die voortsetting van aanvanklike, universitêre onderwys, maar dit kan ook op die voortsetting van gelykwaardige, aanvanklike onderwys dui. "Afgestudeerdes" wat in beroepe staan sal waarskynlik, weens die geweldige omvang van ontwikkeling en verandering, toeneemend van voortgesette onderwys gebruik wil maak.

Voortdurende onderwys omsluit begrippe soos "lifelong education", "recurrent education", "adult education", ens., en is veral daarop ingestel om die individu in leergebeure te betrek vir solank hy lewe. Uit ondersoeke het dit geblyk dat voortdurende onderwys 'n toenemende belangrike plek aan universiteite bekleë en dat mense steeds meer wil leer om sodoende met verandering tred te hou. Daar is sekere voorwaardes waarop voortdurende onderwys deur universiteite aangepak moet word, maar leiding van die universiteit op hierdie terrein blyk onontbeerlik te wees.

Soos in die geval van voortgesette onderwys, geld dit ook dat voortdurende onderwys besondere implikasies vir die buitemuurse afdelings van universiteite in die algemeen, en vir die buitemuurse afdeling van die UOVS, in besonder, inhou. Daar kan egter ook redeneer word dat die buitemuurse afdeling juis dié terrein is wat 'n goeie fondament vir voortdurende onderwys lê en besondere uitdagings en moontlikhede aan voorgraadse en nagraadse onderwys bied.

Dit is dus noodsaaklik om vervolgens in meer besonderhede aandag te gee aan hoe aanvanklike en voortdurende onderwys in buitemuurse afdelings van oorsese universiteite en universiteite in die RSA, toepassing vind.

HOOFSTUK 4

DIE TOEPASSING VAN UNIVERSITEITSONDERWYS IN DIE VORM VAN
BUITEMUURSE AFDELINGS AAN UNIVERSITEITE

	Bladsy
4.1 INLEIDING	123
4.2 BUITEMUURSE STUDIES IN DIE VSA	124
4.3 BUITEMUURSE STUDIES IN NEDERLAND	127
4.4 BUITEMUURSE STUDIES IN AUSTRALIë	131
4.5 BEVINDINGS VAN DIE ONDERSOEK NA DIE AANBIEDING VAN BUITEMUURSE OF NA- UURSE KLASSE AAN TIEN RESIDENSIëLE UNIVERSITEITE IN DIE RSA	135
4.5.1 Aanbieding	135
4.5.2 Stygings en dalings in getalle van buitemuurse of na-uurse studente	138
4.5.3 Die redes vir staking en druiping deur buitemuurse studente	141
4.5.4 Algemene mededelings deur universiteite	145
4.6 SAMEVATTING	147

DIE TOEPASSING VAN UNIVERSITEITSONDERWYS IN DIE VORM VAN BUITEMUURSE AFDELINGS AAN UNIVERSITEITE

4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is reeds melding gemaak van die implikasies wat voorgraadse, nagraadse, voortgesette en voortdurende onderwys vir buitemuurse onderwys van universiteite inhou. Voorts word enkele besonderhede verskaf om hierdie implikasies beter te omskryf.

Onder buitemuurse of na-uurse onderwys (in die RSA) word hier bedoel daardie onderwys wat deur universiteite op die hoër onderwysvlak aangebied word, ná werksure of gedurende naweke, aan persone wat nie op daardie universiteite se kampusse woonagtig is nie en probleme ondervind om voltyds onderwys aan daardie universiteite te ontvang. Die praktyk wat by baie universiteite bestaan, nl. om voltydse studente in na-uurse klasse toe te laat, word nie hier verreken nie.

Buitemuurse afdelings aan universiteite maak normaalweg voorsiening vir persone wat ouer as die gemiddelde voltydse studente is, beroepe beoefen, huisgesinne het en hulle kwalifikasies om een of ander rede wil verbeter. Hierdie persone wil ook so gou moontlik hulle studies voltooi, aangesien dit gewoonlik vir hulle direkte, praktiese betekenis in 'n werksituasie het (vgl. Pauw, 1975: 153).

In die Verenigde Koninkryk word volwasse, buitemuurse studente normaalweg met persone bo 'n ouderdom van 25 jaar geassosieer (vgl. Wynne, 1979: 2), terwyl buitemuurse ("extramural") kursusse in Swede gesien word as kursusse aangebied deur die dosente van 'n universiteit wat na ander sentra reis om sodanige kursusse aan te bied of die plaaslike aanbied van sodanige kursusse deur dosente wat deur die universiteit aangewys is (vgl. Dahllöf, 1977: 64 - 65).

4.2 BUITEMUURSE STUDIES IN DIE VSA

In die VSA lyk dit asof die druk op deeltydse studie aan universiteite aan die toeneem is. Die Organization for Economic and Cultural Development (OECD) skryf: "Pressure on the higher learning system to expand and accommodate the educational needs of adult students wishing to study part time and the desire of some full-time students of college age to opt for part-time study is a relatively new phenomenon but one quite likely, in the long run, to effect significant changes in the form and structure of American higher education" (OECD, 1974: 13).

Amerikaanse historici soos Portman wys op ontwikkelings sedert 1920, toe daar op groot skaal deur universiteite en kolleges in die VSA begin is om na-uurse onderwysgeleenthede te begin of uit te brei. Hy haal Zook (et. al.) aan, wat skryf: "... facts seem to justify the conclusion that correspondence work and extension classes away from the college or university campus were developed prior to, and with greater vigor than, evening or Saturday morning classes on the campus itself, and that now institutions, especially those located in centers of population, are realizing that their best opportunities for serving part-time students are right at home in their own classrooms. Hence, the remarkable increase in evening and Saturday morning enrollment ... as compared to that for other fields of part-time education" (Zook, aangehaal deur Portman, 1978: 110).

Sedert die begin van buitemuurse programme in die VSA was die hele vraagstuk van standaard onder bespreking. Dyer skryf: "Originally much prejudice was manifest in academic circles against any type of evening work. It was felt that such offerings must of necessity be of low grade, since their pursuit was not the main interest of the students engaged," en verder: "Gradually it was seen by the stronger colleges that evening work must be carried on with the same require-

ments as day work, if success were to be attained. As a result ... evening session classes on the campus have been purged of lax methods and procedure, and have gained an academic respectability which is nowadays practically never questioned" (Dyer, aangehaal deur Portman, 1978: 114 - 115).

Die groei in die aantal buitemuurse studente aan stedelike universiteite was merkwaardig en na aanleiding van hierdie groei is besondere aandag aan die tipe student in die buitemuurse klas en die tipe leer van hierdie student gegee. Daar is byvoorbeeld gevind dat na-uurse studente hoofsaaklik matrikulante was wat nie voltydse studie kon bekostig nie, wat voltydse betrekkings beklee het en spesiale kennis benodig het om vordering in hul beroepe en in die lewe te maak. Die beroeps- en professionele element het sodoende die buitemuurse kurrikulum gedomineer. Hierdie faktore het dit noodsaaklik gemaak dat die onderrig by die geleentheid moes pas en dat dosente die agtergrond, motivering en behoeftes van die na-uurse student in gedagte moes hou (vgl. Portman, 1978: 115 - 116). Teen 1927 is bereken dat buitemuurse studentetalle ongeveer 10 tot 15 persent van alle voltydse studentetalle uitgemaak het, terwyl Portman die groei tussen 1915 en 1930 as "spectacular" beskryf (vgl. Portman, 1978: 116).

Die hedendaagse, tipiese, buitemuurse student in die VSA vind dit waarskynlik moeilik om studie, wat lei tot 'n universiteitsgraad, aan te pak en deur te voer. Die OECD sê in hierdie verband: "Adults, because of work schedules, family or home responsibilities, financial constraints and cultural or geographical isolation cannot now effectively enroll in most degree programmes offered by American colleges and universities; and this is especially true of the more prestigious universities" (OECD, 1974: 14).

Persone, ouer as die normale, voltydse student, soek egter voortdurend geleentheid in buitemuurse studie om sekere doel-

stellings te bereik.

Die redes waarom buitemuurse studie onderneem word, is uiteenlopend van aard, maar kan moontlik soos volg opgesom word: "(a) to conclude degree programmes started but unfinished in earlier years; (b) to shift careers at midpoint; (c) to improve competencies in established career patterns; (d) to enhance intellectual, social, cultural, political and environmental understanding and awareness; and (e) to initiate studies in later life because the opportunity or motivation was lacking earlier" (OECD, 1974: 14).

Buitemuurse studie, soos deur universiteite en kolleges in die VSA aangebied, is nie al vorm van deeltydse studie nie. Afgesien van afstandsonderrig is daar die "community colleges", wat, soos die naam aandui, op die behoeftes van die gemeenskap gerig is, asook die sg. "junior colleges". Die verskil is egter dat buitemuurse afdelings van universiteite by die "hoër vlakke" van kennis betrokke is, terwyl dit nie noodwendig die geval is by ander inrigtings nie (vgl. Carnegie Kommissie, 1973: 372 - 373). In 1978 is bereken dat ongeveer 4,6 miljoen deeltydse studente ingeskryf was by na-sekondêre inrigtings, wat ongeveer 41% van die totale studentepopulasie uitgemaak het. Ongeveer 64% van die ingeskrewe studente aan "community-" en "junior colleges", was deeltydse studente (vgl. Hamilton, 1979: 58).

Wat onderwys-strategieë betref, is dit moeilik om tot 'n algemene slotsom te kom. Dit blyk egter, uit 'n steekproef van voornemende, buitemuurse studente, dat die meerderheid 'n stelsel van "leerkontrakte" (m.a.w. studie gebaseer op selfstandige studie en min kontakgeleenthede) verkies. Hierdie keuse is gemaak bô die tradisionele na-uurse onderrigprogramme, wat as alternatief gestel is (vgl. OECD, 1974: 36).

Wat die toekoms van deeltydse studie, en veral buitemuurse studie in die VSA betref, het die Carnegie Kommissie verskeie aanbevelings gemaak. Sommige van die aanbevelings betrek buitemuurse programme in 'n mindere of meerdere mate. Enkele van hierdie aanbevelings was dat:

- daar in die toelatingsvereistes van universiteite en kolleges voorsiening gemaak moet word vir gekwalifiseerde volwassenes wie se studies om familie- of ander redes onderbreek is;
- daar by groot universiteite of kolleges 'n administratiewe amptenaar aangestel word om te verseker dat gekwalifiseerde volwassenes voor- of nagraadse studie op 'n voltydse of deeltydse basis kan onderneem;
- die onderwysbeleide van inrigtings, wat 'n minimumtydperk vir die verwerwing van gevorderde grade vereis, 'n beperkte verlenging van hierdie tydperk moet toelaat vir studente wat op 'n deeltydse basis studeer;
- die voorsiening van leergeleenthede aan deeltydse studente as 'n wettige funksie van alle universiteite of kolleges beskou sal word, afgesien van hulle vlak van onderwys of beheerstruktuur, en
- hoër onderwysinstellings nie kursusse aan deeltydse studente sal aanbied wat hulle nie aan voltydse studente bied nie (vgl. Carnegie Kommissie, 1974: 374 - 375).

Dit lyk dus asof buitemuurse programme in die VSA uitbrei en al hoe meer geleenthede vir onderwys aan volwassenes skep.

4.3 BUITEMUURSE STUDIES IN NEDERLAND

In Nederland is daar nie veel geleenthede om na-uurse graadstudie te onderneem nie, aangesien slegs enkele universi-

teite oor buitemuurse fasiliteite beskik. Tans is daar egter 10,000 studente wat voltydse betrekkings beklee en probleme vir bestaande onderwyssisteme aan Nederlandse universiteite skep. Ten einde 'n volledige beeld van bestaande, buitemuurse onderwysprogramme te kry, is 'n studie in hierdie verband deur De Goede (et. al.) onderneem (vgl. De Goede, et. al., 1978: 443). 'n Artikel wat na aanleiding van hierdie ondersoek geskryf is, dien as basis om 'n beeld van buitemuurse onderwys in Nederland te verskaf.

De Goede (et. al.) skryf dat, hoewel die Nederlandse regering in sy onderwysbeleid in die verlede uitsluitlik op voltydse studiekeleentehede gekonsentreer het, die klem ook na aand- of deeltydse studie verskuif het (vgl. De Goede, et. al., 1978: 443).

Aangesien voltydse studente hoofsaaklik uit jonger persone bestaan wat pas die skool verlaat en die universiteitstoelating geslaag het, kan aanvaar word dat buitemuurse of deeltydse studente veel ouer as voltydse studente is en 'n beroep beoefen. Studente wat 'n beroep beklee, word gedefinieer as: "... people who combine a permanent, full-time occupation with studying at an institution of tertiary education. By 'permanent' and 'full-time' we also understand unpaid, labour-intensive social functions such as housekeeping" (De Goede, et. al., 1978: 455). Daar word egter aan min universiteite vir hierdie studente voorsiening gemaak. De Goede (et. al.) skryf: "... we can infer, that, for working students in Holland, the opportunities of studying at a university are rather limited. The current educational policy seems to overlook the actual needs of the group of working students" (De Goede, et. al., 1978: 446).

In hul motivering vir deeltydse studie het die respondente in die ondersoek hul geïnteresseerdheid in 'n vakgebied as die belangrikste rede genoem. Ander redes was:

- dat studie op sigself aangenaam is en 'n uitdaging bied;
- dat studie meer geleenthede binne die werksituasie skep, en
- dat studie meer perspektief vir ander beroepsmoontlikhede gee (vgl. De Goede, et. al., 1978: 448).

Daar is egter sekere voorbehoude waaronder buitemuurse studies onderneem word. Eerstens het die respondente dit belangrik geag dat die gesinslede van die student die gedagte van verdere studie ondersteun, terwyl 'n groot aantal ook gevoel het dat dit essensieel is om groepbesprekings gereeld by te woon. 'n Verdere belangrike oorweging was dat beroepseise (na werksure) nie te veel tyd in beslag neem nie, terwyl ongeveer die helfte van die respondente ten gunste was van 'n buitemuurse kurrikulum met geleenthede vir selfstudie (vgl. De Goede, et. al., 1978: 450).

Meer as die helfte van die respondente in die ondersoek was tevrede met die fasiliteite vir na-uurse studie, maar ook ongeveer die helfte het gevoel dat die tyd wat hulle vir studie benodig het, meer was as die tyd waarvoor hulle begroot het. Hierdie gebrek aan tyd is hoofsaaklik aan beroepseise toegeskryf, hoewel 'n groot persentasie tog 'n noue verband tussen werk en studie ondervind het. Dit is interessant dat, hoewel 'n werksituasie aanvanklik die motivering vir verdere studie verhoog, hierdie werksituasie ook die meeste probleme met betrekking tot studie oplewer. Die ideaal is blykbaar die harmonie tussen hierdie twee situasies (vgl. De Goede, et. al., 1978: 450 - 451).

Die mening van die respondente is ook ingewin ten opsigte van die stigting van 'n "Evening University", wat soortgelyke moontlikhede as 'n voltydse dag-universiteit sou inhou. Tagtig persent was ten gunste van so 'n instelling, terwyl 72% verkies het dat die kurrikula van so 'n instelling parallel aan dié van die dag-universiteit moet wees.

Wat die didaktiese opset vir so 'n instelling betref, het 74% van die respondente gevoel dat persoonlike kontak tussen studente en dosente die beste alternatiewe bied. Slegs 14% het afstandsonderrig as didaktiese moontlikheid verkies, terwyl 23% die gebruik van oudiobande, en 32% onderrig deur middel van televisie voorgestaan het. Byna die helfte van die respondente was ten gunste van media-onderrig (bv. radio en televisie), maar het tog gevoel dat persoonlike kontak (bv. groepbesprekings, ens.) onontbeerlik is (vgl. De Goede, et. al., 1978: 425 - 426).

Om die beeld ten opsigte van buitemuurse onderwys op te som, is die prospektus vir "avond-onderwijs en part-time opleidingen" van die Nederlandse Ministerie van Onderwys en Wetenskap vir 1974/75 geraadpleeg. Hieruit blyk dit dat daar slegs vir sekere studierigtings, soos byvoorbeeld Bedryfskunde, Ekonomie, Elektrotegniek, Regsgeleerdheid, Sosiaal-Kulturele studies, Tegniese Natuurkunde en Teologie aan universiteite en "hogeschole" voorsiening gemaak word (vgl. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1974: 80 - 83).

Die toelatingsvereistes wat vir voltydse studie geld, geld ook vir buitemuurse studie, terwyl 'n persoon bo die ouderdom van 25 jaar deur middel van 'n ondersoek na sy algemene ontwikkeling en sy geskiktheid vir 'n gekose studierigting, ook toelating kan verkry (vgl. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1974: 80).

Die geleentheid tot buitemuurse studie in Nederland is inderdaad beperk, maar met die opkoms van die "Evening University" behoort die behoeftes in 'n groot mate bevredig te word.

4.4 BUITEMUURSE STUDIES IN AUSTRALIË

Die aantal deeltydse studente aan 19 Australiese universiteite (aandlesingstudente en deeltydse dagstudente) was in 1974 ongeveer 40,000, terwyl die aantal buitemuurse studente ongeveer 9,000 was (vgl. Dahllöf, 1977: 74). Teen 1975 was hierdie getalle 42,511 en 9,279 onderskeidelik (vgl. Goodman, 1976: 10).

'n Deeltydse student (waarby die aandlesing- en buitemuurse student inbegrepe is) word in Australië gedefinieer as "... one who is not studying full-time or who is not taking a stipulated study load or who is not studying more than a prescribed number of hours per week" (Goodman, 1976: 4).

In 'n ondersoek wat in 1966 deur die Martin Komitee in Australië na deeltydse studie aan universiteite geloods is, is bevind dat deeltydse studente as 'n groep minderwaardig teenoor voltydse studente was. Hierdie bevindinge is hoofsaaklik aan die swak slaagsyfer van deeltydse studente gekoppel. Deeltydse onderwys is ook as 'n duur en ontoereikende vorm van onderwys bestempel. Na aanleiding van hierdie bevindings het die Komitee aanbeveel dat stappe geneem moes word om voltydse studie vir almal toeganklik te maak. Die regering van die dag het hierdie aanbevelings egter nie aanvaar nie, en deeltydse studie se volgehoue plek en betekenis is sodoende verseker (vgl. Goodman, 1976: 5).

Buitemuurse studie aan Australiese universiteite het veral begin voorsiening maak vir gevorderde nagraadse studente. Goodman stel dit so: "The problem of part-time university education for working adults has changed from assisting unmatriculated students to obtain basic qualifications to that of helping those already qualified to improve their qualifications. Nevertheless a substantial number of students are still taking their first degrees by part-time

evening and external study" (Goodman, 1976: 10).

In 'n beskrywing van die tipiese deeltydse student wat 'n beroep beklee, meld Goodman dat hierdie student gewoonlik 'n persoon van ongeveer 30 jaar oud is, getroud is en dikwels twee of meer kinders het. Hy onderneem deeltydse studie met die doel om sy basiese kwalifikasies te verbeter en sodoende promosie en 'n salarisverhoging te bekom. Gevalle van verlof gedurende werksure om deeltydse studie te onderneem is nie algemeen in Australië nie, sodat studie hoofsaaklik na-ure of by wyse van afstandsonderrig geskied. In die reël word buitemuurse onderwys nie oor naweke in Australië aangebied nie, hoewel biblioteke sekere tye oop is (vgl. Goodman, 1976: 14 - 15).

Die verskeidenheid verpligtinge wat die deeltydse student buiten sy studieverpligtinge het, skep vir hom groot probleme. Beperkte tyd is 'n vyand waarteen hy voortdurend stry. Goodman meld tereg dat die hoë uitsaksyfer van buitemuurse studente hoofsaaklik aan hierdie frustrasies gewyt kan word (vgl. Goodman, 1976: 15).

Verdere probleme wat deeltydse (buitemuurse) studente ondervind en wat uitgespel word, is:

- die noodsaaklikheid van 'n doeltreffende voorligtingsdiens wat deeltydse studente met studieprobleme, vakkeuses, die bepaling van 'n eie studie-potensiaal, relevantheid van kursusse, ens. behulpsaam is;
- die noodsaaklikheid van oriënteringsprogramme voordat met werklike studie begin word;
- die verskeidenheid van toelatingsvereistes wat nagekom moet word;
- die hoë akademiese standaard (aangesien deeltydse studie nie minderwaardig teenoor voltydse studie geag word nie), en

- die kurrikulum (wat vir 18- tot 22-jarige persone ontwerp is en nie die ondervinding en belangstellings van die buitemuurse student verreken nie) (vgl. Goodman, 1976: 17 - 26).

Wat die didaktiese opset vir buitemuurse studies in Australië betref, is daar vir 'n lang tyd geen onderskeid tussen voltydse en deeltydse studie gemaak nie. Die werklike vraagstuk van onderskeid het onlangs eers ter sprake gekom. Aangesien dit praktyk is om dieselfde dosente vir voltydse en vir deeltydse studente te laat klasgee, kan aangeneem word dat dieselfde onderwyspraktyk (werkprosedure) slegs gedupliseer sal word. Die opleiding van dosente in onderwyspraktyk vind tans op 'n groot skaal in Australië plaas en daar kan minstens vermoed word dat daar tussen voltydse en deeltydse klasse, wat aanbieding betref, gedifferensieer sal word. Daar is ook bewyse dat moderne, tegnologiese onderwysmiddele en -media toenemend aangewend word in buitemuurse onderwys. Goodman skryf dat die uiteindelijke doel van goeie onderwys op alle vlakke moet wees om die student in te lei in onafhanklike studie en onafhanklike denke. Seminare, groepbesprekings, tutoriale en selfdoen-eenhede kan hierdie ideaal help verwesenlik (vgl. Goodman, 1976: 26 - 29).

Evaluering gaan hand aan hand met metodes en tegnieke in buitemuurse studie. Goodman skryf dat dieselfde eksamens en toetse vir baie jare lank deur alle studente geskryf is. Sterk aanpassings is egter onlangs ten opsigte van evaluering gemaak. Semesterkursusse is ingestel, kursusse is meer soepel saamgestel en 'n stelsel van kontinue evaluering is ingebou. Hy noem dat dit tot gevolg gehad het dat studente nie slegs harder en deurlopend gewerk het nie, maar dat dosente ook 'n beter beeld van die sukses van hulle onderrig kon kry. Remediëring word so gou as moontlik ingebou en aanvullende hulp word verleen. Sodoende mors die deeltydse student geen tyd (wat vir hom baie kosbaar is) nie.

Objektiewe toetsing, self-evaluering en gerekenariseerde evaluering is maar 'n paar van die evalueringstegnieke waarmee geëksperimenteer is (vgl. Goodman, 1976: 29 - 30).

Goodman wys ten slotte op die betekenis van deeltydse (nauwse, buitenuurse) studie vir voortdurende onderwys. Hy skryf: "The learning society, lifelong education, recurrent education, continuing education are concepts which are guiding all educators in the development of a totally integrated education programme that will in turn help in the development of a society more stable, more efficient, more just, more universal than that of the present age" (Goodman, 1976: 37).

Buitenuurse onderwys in Australië dek 'n omvangryke terrein en groei blykbaar teen 'n toenemende tempo om in die veranderende behoeftes van die gemeenskap te voorsien.

In Suid-Afrika het 'n teenoorgestelde tendens, naamlik 'n afname in die aantal buitenuurse studente aan die meeste universiteite, voorgekom. Na aanleiding van hierdie verskynsel is die Buro vir Hoër Onderwys aan die Randse Afrikaanse Universiteit deur die Onderkomitee belas met Universiteitsdidaktiek en Tersiere Onderwys van die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) versoek om 'n ondersoek te loods. Die res van hierdie hoofstuk word gewy aan die bevindinge van 'n vraelys-ondersoek wat gedurende 1979 deur die Buro vir Hoër Onderwys (BHO) van die RAU onderneem is (vgl. Komitee van Universiteitshoofde, 1980: 9.43 - 9.53).

4.5 BEVINDINGS VAN DIE ONDERSOEK NA DIE AANBIEDING VAN BUIITEMUURSE OF NA-UURSE KLASSE AAN TIEN RESIDENSIËLE UNIVERSITEITE IN DIE RSA

Die universiteite wat in hierdie ondersoek betrek is, is: die universiteite van die Oranje-Vrystaat, Kaapstad, Natal, Port Elizabeth, Potchefstroom, Pretoria, Rhodes, Stellenbosch, die Witwatersrand en die Randse Afrikaanse Universiteit.

4.5.1 Aanbieding

Daar bestaan 'n duidelike behoefte aan na-uurse klasse by al tien residensiële universiteite, wat bevestig word deur die bereidwilligheid van hierdie universiteite om wel sodanige klasse aan te bied.

Uit die opname het geblyk dat, indien na-uurse klasse aangebied word in fakulteite waar die grootste behoefte bestaan, dit die volgende Fakulteite is: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Regte en Opvoedkunde. Ander fakulteite, waarin na-uurse klasse aangebied word, is Lettere en Wysbegeerte, Natuurwetenskappe en Ingenieurswese. Die meeste rigtings waarin na-uurse klasse aangebied word, is by die Universiteit van Pretoria (ses rigtings), terwyl die minste rigtings aangebied word by die Universiteite van Kaapstad en Rhodes (een elk).

Wat die aard van die aanbieding van na-uurse klasse betref, maak al die universiteite, met die uitsondering van die Universiteite van Potchefstroom en die Witwatersrand, naas lesings, gebruik van kernaantekeninge, studiegidse of studiehandleidings. Die twee genoemde universiteite maak slegs van lesings gebruik. Met die uitsondering van die Universiteit van die Oranje-Vry-

staat en die Randse Afrikaanse Universiteit, word lesings vir dag- of voltydse studente bloot gedupliseer. Aan die RAU word van minder kontakperiodes vir na-uurse studente gebruik gemaak en meer van uitgebreide studiehandleidings wat die student tot meer selfstudie rig. Die kontakperiodes word hoofsaaklik gebruik vir groepbesprekings, gevallestudies en die oplossing van probleme. Aan die UOVS word die klem ook verplaas na meer selfstudie, minder formele lesings en 'n meer oorsigtelike behandeling van die werk. Hoofsaaklik dieselfde dosente bied voltydse en na-uurse lesings aan, terwyl presies dieselfde toetse en eksamens deur beide voltydse en na-uurse studente geskryf word.

Wat die tyd van aanbidding betref, bied al die universiteite, met die uitsondering van die Universiteite van Natal, Potchefstroom, Rhodes en die Witwatersrand, hoofsaaklik na-uurse klasse in die aand aan. Ses universiteite, te wete die Universiteite van die Oranje-Vrystaat, Kaapstad, Pretoria, Natal, Stellenbosch en die Witwatersrand, se klasse word elke aand van Maandae tot Vrydae aangebied. Die Universiteit van Port Elizabeth bied na-uurs klasse van Maandae- tot Donderdae-aande aan, terwyl die Universiteit van Potchefstroom na-uurse klasse op Maandae, Dinsdae, Donderdae en Vrydae aanbied. Die Randse Afrikaanse Universiteit bied na-uurse klasse slegs op drie aande van die week aan, te wete: Maandae, Dinsdae en Donderdae. Rhodes Universiteit se klasse vind slegs op Saterdag plaas. Die besondere ure waarop klasse aangebied word, sien soos volg daar uit:

UNIVERSITEITE	TYE
UOVS	17h15 - 22h00
Kaapstad	17h00 - 19h00
Natal	15h50 - 19h10
Port Elizabeth	17h25 - 21h20
Potchefstroom	17h00 - 22h00
Pretoria	17h00 - 21h40
RAU	17h10 - 21h00
Stellenbosch	17h30 - 21h30
Witwatersrand	17h10 - 19h10

Uit die genoemde tye kan bevestiging verkry word van die tradisionele patroon van na-uurse klasse, nl. 'n blote duplisering van daglesings wat in die aand aangebied word. Die enigste drastiese wysiging in die didaktiese opset van na-uurse studie was aan die RAU, waar die aantal aande per week en die aantal ure per aand hierdie wysiginge weerspieël.

Die Universiteite van Natal en die Witwatersrand bied ook lesings in die vroeë oggend aan, nl. van om en by 07h30 tot 08h30.

Met die uitsondering van die Universiteite van Port Elizabeth, Pretoria, Stellenbosch en die RAU, bied al die ander universiteite ook na-uurse onderwys op Saterdag aan. Die tye vir klasse op Saterdag sien soos volg daar uit:

UNIVERSITEITE	TYD	
	LESINGS	TUTORIALE
UOVS	08h00 - 12h00	-
Kaapstad	08h30 - 09h30	08h00 - 12h00
Natal	08h30 - 12h00	-
Potchefstroom	07h45 - 13h30	-
Rhodes	09h00 - 14h30	-
Witwatersrand	07h30 - 12h30	07h30 - 12h30

Die bywoning van klasse gedurende die vroeë ure op Saterdag wissel van redelik tot goed.

4.5.2 Stygings en dalings in getalle van buitemuurse of na-uurse studente

Die Universiteite van Kaapstad, Port Elizabeth en Rhodes het die afgelope paar jaar 'n styging in getalle van buitemuurse studente gerapporteer, terwyl die Universiteit van die Witwatersrand se getalle min of meer konstant gebly het. Al die ander universiteite het egter 'n duidelike daling in getalle ondervind.

Die besondere fakulteite waarin daar dalings in getalle waargeneem is, en die redes vir hierdie dalings, is soos volg deur universiteite gerapporteer:

Aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat is 'n daling in die Fakulteite Ekonomiese Wetenskappe en Regte se getalle ondervind. Die redes vir die daling was:

- beurse is vryelik vir voltydse studie beskikbaar, terwyl dit in 'n mindere mate die geval is vir deeltydse studie;
- ekonomiese faktore, soos hoër klasgelde en hoër brandstofpryse, en
- die algemene afplatting in Blanke studentegetalle in die RSA.

Aan die Universiteit van Natal is 'n daling in die Fakulteite Lettere en Wysbegeerte en Handel se getalle ondervind. Die redes was:

- verhoging in klasgelde en gevolglike wegbeweeg van studente na afstandsonderrig, en
- 'n beperkte keuse van vakke wat in buitemuurse kursusse aangebied word.

Dalings in getalle aan die Universiteit van Potchefstroom het in die Fakulteite Ekonomiese Wetenskappe, Regte en Lettere en Wysbegeerte voorgekom. Die enigste rede wat vir hierdie daling aangegee is, is die styging in brandstofpryse.

Die Universiteit van Pretoria het dalings in getalle in die Fakulteite Lettere en Wysbegeerte, Ekonomiese en Staatswetenskappe, Regte en Wis- en Natuurkunde ondervind. Die volgende rede is verstrek:

- daar is beperkte fondse (in die vorm van beurse) vir deeltydse studie beskikbaar;
- ouers gaan van die standpunt uit dat kinders voltyds moet studeer, en
- die jeug sien nie kans vir die eise wat buitemuurse studie stel nie.

Aan die Randse Afrikaanse Universiteit is dalings in getalle in die Fakulteite Ekonomiese en Bestuurswet-

skappe en Regte ondervind. Die redes was:

- die wyse van aanbieding het nie gepas by die werksomstandighede van studente nie;
- die indiensopleiding van sommige dele van die private sektor voldoen reeds aan die behoeftes van die werkers;
- sosiale en huislike verpligtinge laat nie buite-muurse studie toe nie, en
- koste ten opsigte van reise, asook afstande.

Die Universiteit van Stellenbosch het 'n daling in getalle in die Fakulteit Handel en Administrasie ondervind. Die redes was:

- klasbywoning van tot vyf aande per week veroorsaak ongunstige sosiale en huislike omstandighede;
- die behaal van 'n graad bied nie voldoende vooruitsigte op geldelike voordele in die werksituasie nie, en
- 'n moontlike verskerpte tussen-universitêre kompetisie.

By sommige universiteite was daar egter ook stygings in sekere fakulteite. Die stygings, en die redes daarvoor, is soos volg deur dié universiteite gerapporteer:

Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat het in die Fakulteite Lettere en Wysbegeerte, Sosiale Wetenskappe en Opvoedkunde stygings in getalle waargeneem. Die volgende redes is aangevoer:

- vanuit die onderwys is groter belangstelling in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte getoon, veral na aanleiding van die erkenning van meerdere kwalifikasies in die onderwys, en

- die Fakulteite Sosiale Wetenskappe en Opvoedkunde het klein buitemuurse afdelings wat steeds geleidelike groei toon.

Die Universiteit van Kaapstad het in die Fakulteit Handel 'n styging ondervind, wat toegeskryf is aan die algemene styging in studentegetalle in dié Fakulteit.

Die Universiteit van Port Elizabeth het stygings in getalle ondervind in die Fakulteite Lettere en Wysbegeerte en Ekonomiese Wetenskappe, wat aan normale groei toegeskryf is.

Rhodes Universiteit skryf die styging in die getal buitemuurse B.Ed.-studente in die Fakulteit Opvoedkunde toe aan:

- die nuwe salarisstruktuur vir onderwysers wat aan hoër kwalifikasies gekoppel is, en
- die feit dat daar in November eksamen afgelê word en nie meer in Februarie, soos vantevore nie.

4.5.3 Die redes vir staking en druiping deur buitemuurse studente

Wat die staking van studies deur buitemuurse studente betref, het al die universiteite, behalwe die Universiteite van die Oranje-Vrystaat, Kaapstad en Rhodes gerapporteer dat na-uurse studente meer staak as voltydse studente.

Die belangrikste redes vir die staking is soos volg deur die onderskeie universiteite gerapporteer:

Buitemuurse studente aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat staak hulle studies hoofsaaklik omdat:

- hulle werksomstandighede nie voldoende tyd daarvoor toelaat nie;
- hulle nie opgewasse is vir die kursusse nie;
- die onderrigstelsel gebreke toon, bv. te veel formele lesings;
- ekonomiese faktore 'n oorweging is;
- indiensopleiding in beroepe voldoende is, en
- gesinsomstandighede dit nie toelaat nie.

Staking van studie vind aan die Universiteit van Kaapstad hoofsaaklik plaas omdat studente die kursusse te moeilik vind, terwyl die redes aan die Universiteit van Natal is dat:

- buitemuurse studente dikwels laer prestasies op skool behaal het, en
- die lesingsprogram te druk is.

Die vernaamste redes wat deur die Universiteit van Port Elizabeth genoem is, is dat:

- werksomstandighede buitemuurse studie bemoeilik;
- vervoerprobleme ondervind word;
- die opofferings wat met buitemuurse studie gepaard gaan, te groot is, en
- buitemuurse studente gewoonlik nie matrikulasie vrystelling behaal het nie, en dus nie universiteitsmateriaal is nie.

Aan die Universiteit van Potchefstroom is die vernaamste redes:

- werksomstandighede, verplasing, en
- gesinsverpligtinge.

Hierdie redes is ook aan die Universiteit van Pretoria genoem, maar ook ander redes, soos:

- 'n gebrek aan studietyd, en
- finansiële verpligtinge (bv. die skerp styging in klasgelde), is genoem.

Die redes wat by die Randse Afrikaanse Universiteit aangevoer is, stem grootliks met die voorgenoemde redes ooreen. In die besonder was dit egter dat:

- die pas nie volgehou kan word nie;
- werkseise steurend op studie inwerk;
- reisafstande om klasse by te woon te ver is, en
- tye van klasaanbieding nie realisties is nie.

Buitemuurse studente aan die Universiteit van Stellenbosch het ook aangevoer dat die pas nie volgehou kan word nie, terwyl aan die Universiteit van die Witwatersrand die redes aangegee is as:

- bevordering en meer verantwoordelikheid in die werksituasie;
- die eise wat die gesinslewe stel;
- 'n gebrek aan vermoëns en motivering, en
- die feit dat die graad wat behaal word nie praktiese nut het in die werksituasie nie.

Wanneer die druiping van na-uurse studente met dié van voltydse studente vergelyk word, blyk dit dat aan die Universiteite van Kaapstad, Natal, Pretoria en die Randse

Afrikaanse Universiteit die syfer vir na-uurse studente hoër is as vir voltydse studente. Die res van die tien universiteite het egter aangedui dat die teen-deel waar is.

Die redes wat deur na-uurse studente vir druiping aangevoer word, is deur verskillende universiteite aangedui:

Aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat blyk dit dat buitemuurse studente nie vir kursusse opgewasse is nie en dat weens werksomstandighede daar beperkte studietyd beskikbaar is. Laasgenoemde rede is ook deur die Universiteit van Kaapstad aangegee, terwyl die Universiteit van Natal swak prestasies op skool en 'n druk lesingsprogram as redes aangevoer het.

Die Universiteit van Potchefstroom het aangedui dat buitemuurse studente te min tyd vir voorbereiding beskikbaar het, asook 'n gebrek aan motivering het, terwyl die Universiteit van Pretoria, afgesien van hierdie twee redes, ook die hoë eise van werkgewers as rede genoem het.

Aan die Randse Afrikaanse Universiteit is redes soos onvoldoende studietyd, huislike, sosiale en ander verpligtinge, asook hoë werkseise as redes aangevoer, terwyl die Universiteit van die Witwatersrand aangedui het dat die feit dat grade dikwels nie prakties en relevant vir buitemuurse studente is nie, 'n rede vir druiping kan wees. Nog redes wat aangevoer is, is die verantwoordelikhede van die na-uurse student met betrekking tot sy werk en gesin, asook 'n gebrek aan motivering, intellektuele vermoëns en harde werk.

Wanneer die klasbywoning van na-uurse studente met die van voltydse studente vergelyk word, het die Randse

Afrikaanse Universiteit aangetoon dat klasbywoning van na-uurse studente beter is as die van voltydse studente. Twee universiteite, nl. die Universiteite van Potchefstroom en Pretoria het aangedui dat klasbywoning deur na-uurse studente swakker is, terwyl die ander sewe universiteite aangedui het dat klasbywoning deur na-uurse studente goed vergelyk met die bywoning deur voltydse studente. Die twee universiteite wat swakker bywoning gerapporteer het, skryf dit aan die werksomstandighede van die studente toe.

4.5.4 Algemene mededelings deur universiteite

Onder algemene mededelings het die Universiteit van die Oranje-Vrystaat berig dat 'n ondersoek tans geloods word na die didaktiese opset van buitemuurse onderwys, terwyl die Universiteit van Kaapstad aangetoon het dat na-uurse klasse tans slegs vir studente in die Sertifikaat vir die Teorie van Rekeningskunde (STR) aangebied word.

Die Universiteit van Port Elizabeth het verklaar dat, weens die ligging van die universiteit, die meeste na-uurse studente groot afstande moet aflê om klasse by te woon. Hierdie faktor mag bydra tot die ontmoediging om as deeltydse student in te skryf. Dié universiteit het ook genoem dat na-uurse studente gewoonlik ouer as voltydse studente is met gesinsverpligtinge en dat direkte kontak met die universiteitsadministrasie, as gevolg van vasgestelde kantoorure, minder plaasvind.

Ná 'n onlangse ondersoek na die buitemuurse afdeling van die Universiteit van Potchefstroom, het dit geblyk dat:

- buitemuurse studente in die algemeen swak vaar met betrekking tot selfstandige werk;

- motivering tot studie meesal op die kort termyn gerig is (bv. salarisverhoging, bevordering, ens.);
- buitemuurse studente poog om binne die kortste moontlike tyd 'n graad of diploma te verwerf, en
- hulle nie so sterk gemotiveer is vir studie as voltydse studente nie.

Die Universiteit van Pretoria het 'n kampus vir buitemuurse studente in die sentrale stadsgebied wat moontlik bydra tot die feit dat daar 'n samehorigheidsgevoel onder buitemuurse studente heers, deelname aan die verenigingslewe goed is en 'n aangename studentegees heers. Buitemuurse studente het ook hulle eie studenteraad met verteenwoordiging op die Sentrale Studenteraad.

Indringende navorsing is gedurende 1978 aan die Randse Afrikaanse Universiteit onderneem in verband met die didaktiese opset vir na-uurse studie. Hierdie navorsing het getoon dat die blote duplisering van lesings vir voltydse studente vir na-uurse studente nie bevredigend is nie. 'n Nuwe didaktiese sisteem, waarin die aanbiedingswyse, asook die kontakperiodes, drasties aangepas is, is gedurende 1979 geïmplementeer. Hierdie nuwe opset, waarin die klem sterk na selfstudie verskuif het, vind groot byval by na-uurse studente.

Die Universiteit van Rhodes, wat slegs 'n na-uurse B.Ed.-graad aanbied, het gerapporteer dat die personeel van die Fakulteit Opvoedkunde groot druk ondervind met die bykomende werkslading, maar dat die kwaliteit en ervaring van die studente aangename onderrig verseker.

Die Universiteit van Stellenbosch het beweer dat dit wenslik mag wees om 'n alternatiewe didaktiese program vir na-uurse studente te volg, aangesien almal in 'n

werksituasie staan wat besondere behoeftes en omstandighede impliseer. Tans is so 'n didaktiese sisteem nie in werking nie, behalwe dat 'n driejarige graadkursus geprogrammeer word om oor vier jaar te strek en nie in minder as vier jaar voltooi kan word nie.

Aan die Universiteit van die Witwatersrand het dit geblyk dat buitemuurse studente van 'n beter gehalte is as gevolg van hul meerdere ervaring.

4.6 SAMEVATTING

Uit die bestudering van die buitemuurse onderwys van die VSA, Nederland en Australië, lyk dit asof buitemuurse onderwys in hierdie lande sterk aansluiting vind by voortdurende onderwysprogramme.

In die VSA word die klem veral op volwasse onderwys in buitemuurse programme geplaas, terwyl die geleenthede vir buitemuurse studie in die ander twee lande steeds geskep en uitgebrei word.

Uit die inligting wat deur die verskillende universiteite in die RSA verstrekkend is, het dit geblyk dat:

- ten spyte van 'n daling in na-uurse getalle aan die meeste universiteite, daar 'n groot en groeiende behoefte aan na-uurse studiegeleenthede is;
- die grootste behoefte aan na-uurse klasse in die Ekonomiese Wetenskappe bestaan;
- die redes vir die daling in getalle aan die meeste universiteite ooreenstem en staking van die studies van na-uurse studente grootliks aan die toenemende eise van werkgewers toegeskryf kan word;
- die blote duplisering van lesings vir voltydse studente vir na-uurse studente by die meeste uni-

versiteite die praktyk is, en

- in 'n poging om tred te hou met die eise wat die tyd aan werkende studente stel, het een universiteit reeds sy didaktiese opset vir na-uurse studente drasties gewysig, en is twee ander universiteite besig om ondersoek na die aangeleentheid in te stel.

In die beskrywing van buitemuurse programme is dit noodsaaklik om aandag te skenk aan die didaktiese ontwerp binne sodanige programme, aangesien daar besondere behoeftes (didakties gesproke) by buitemuurse studente mag bestaan wat deur hierdie ontwerp onder-
vang kan word. Om 'n basis vir 'n ontwerp te vind, is dit onder meer noodsaaklik om as 'n situasionele komponent voorts te kyk na didaktiese ontwerpe wat reeds in bestaandse onderwysprogramme vir voltydse en buitemuurse studente bestaan.

HOOFSTUK 5

ENKELE ONDERWYSPLANNE EN/OF -SISTEME WAT AAN UNIVERSITEITE
TOEPASSING VERKRY HET

	Bladsy
5.1 INLEIDING	152
5.2 DIE KELLER-PLAN	153
5.2.1 Inleiding	153
5.2.2 Organisasie van die Keller-plan	154
5.2.3 Studie-eenhede	156
5.2.4 Die plek van lesings, geprogrammeerde onderwys en media in die Keller-plan	157
5.2.5 Evaluering	158
5.2.6 Dosente (instructors) en studente-studieleiers (proctors)	161
5.2.7 Enkele voordele en nadele van die Keller-plan-kursus	162
5.2.8 Inrigtings waar die Keller-plan toepassing verkry en enkele voorbeelde van variasies op die plan	164

5.3	DIE OUDIO-TUTORIALE OF POSTLETHWAIT-SISTEEM	167
5.3.1	Inleiding	167
5.3.2	'n Uiteensetting van die sisteem	168
	(a) Mini-kursusse	169
	(b) Mini-kursusse en doel- stelling	170
	(c) Mini-kursusse en leer- stofseleksie	171
	(d) Mini-kursusse en onder- wysstrategieë	172
	(e) Mini-kursusse en evaluering	175
5.3.3	'n Bondige evaluering van die sisteem	176
5.3.4	Voorbeelde van toepassings en variasies op die sisteem	177
5.4	DIE "SELF-INSTRUCTIONAL MODULES AND INTERACTIVE GROUPS" (SIMIG)-SISTEEM	180
5.4.1	Inleiding	180
5.4.2	Selfdoen-modules	181
5.4.3	Kleingroep-besprekings	182
5.4.4	Die SIMIG-sisteem en evaluering	183
5.4.5	'n Kort evaluering van die SIMIG-sisteem	184

5.5	DIE NUWE NA-UURSE SISTEEM VAN DIE RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT	186
5.5.1	Inleiding	186
5.5.2	Motivering vir en aanloop tot die oorskakeling na 'n nuwe na-uurse sisteem	186
5.5.3	'n Kort oorsig van en 'n voorgestelde model vir die RAU-sisteem	187
5.5.4	Die uitlig van enkele didaktiese fasette van die RAU-sisteem	190
	(a) Besetting	191
	(b) Bywoning	191
	(c) Beplanning	191
	(d) Kurrikulum en onderwyssisteem	191
	(e) Algemeen	192
5.5.5	Doelwitstelling, selfstan- dige studie en die gebruik van media	192
5.5.6	Terugvoering van dosente en studente m.b.t. die RAU-sisteem	193
	(a) Terugvoering van dosente	193
	(b) Terugvoering van studente	195
5.6	SAMEVATTING	197

ENKELE ONDERWYSPLANNE EN/OF -SISTEME WAT AAN UNIVERSITEITE

TOEPASSING VERKRY HET

5.1 INLEIDING

Daar bestaan uiteenlopende standpunte ten opsigte van vernuwing in die algemeen en onderwysvernuwing in die besonder. Dit word egter onder meer gestel dat onderwysvernuwing noodsaaklik is, maar spontaan en uit eie wil deur akademici aangepak moet word. Hierdie vernuwing mag egter nie slegs plaasvind na aanleiding van eise wat gestel word nie, maar moet sin vind in verandering wat tot verbetering lei (vgl. Pauw, 1973: 11).

'n Besondere terrein waarop dikwels groot weerstand teen verandering en selfs 'n nie-wetenskaplike houding by akademici aangetref word binne die universiteit, is universiteitsdidaktiek. Afgesien van die feit dat Pauw meen dat die voorlesing aan die universiteit as onderwysmetode in die verlede verabsoluteer is, skryf hy dat: "... ons egter gedurig na nuwe alternatiewe vorms (moet) soek wat onder bepaalde omstandighede beter vrugte sal afwerp" (Pauw, 1973: 14). Goodman stel dit so: "For many decades university teaching consisted of lectures by academic staff, an authoritarian presentation from the learned to the ignorant, from who knew to those who knew not, from the adult to the young. The student was expected to devise his own methods of independent learning. The inadequacies of teaching methods in tertiary education have brought strong criticism, especially from student activists. No student of higher education wants to hear long oral presentation

of material he could just as easily read from books himself. Nor does he expect to reproduce this verbatim for the examiner" (Goodman, 1976: 27).

Daar is veral gedurende die afgelope twee dekades in 'n toenemende mate met didaktiese ontwerpe geëksperimenteer. Hierdie eksperimente het die klem na begrippe soos bemeestersingsleer (vgl. Calitz, 1978: 4), individualisering (vgl. Good, et. al., 1978: 249), differensiëring en geprogrammeerde onderwys verskuif. Die gevolg was die implementering van velerlei onderwysplanne of -sisteme deur verskeie inrigtings vir hoër onderwys.

5.2 DIE KELLER - PLAN

5.2.1 Inleiding

As eerste en seker die bekendste eksperiment in hoër onderwys, kan na die Keller-plan verwys word as 'n voorbeeld van onderwysvernuwing.

Die plan berus basies op die beginsel van individualisering, met die uitgangspunte dat:

- elke student in sy totaliteit 'n individu is;
- studente onderling ten opsigte van 'n legio aspekte verskil, en
- elke student tot sy volle potensiaal moet ontwikkel, groei, toegerus en gevorm word (vgl. Preller, 1971: 163).

Die begrip individualisering kan egter nie presies gedefinieer word nie, aangesien dit 'n breë en omvattende begrip is met oneindige implikasies. Good (et. al.) skryf o.a. dat dit kan beteken: "... that students are

free to progress at their own rate, but that all students go through the same sequences of materials and are exposed to the same instructional methods" (Good, et. al., 1978: 249). In dieselfde trant skryf Ryan: "Provision must be made for students to move through course material at their own rate. Research on human learning at all levels of sophistication has demonstrated quite clearly that, within limits, different individuals require different amounts of time to reach equal levels of proficiency" (Ryan, 1975: 4).

Die Keller-plan is vernoem na Fred. S. Keller, een van die oorspronklike ontwikkelaars van dié leerversterkings-teorie en emiritus-professor in Sielkunde aan die Columbia-universiteit in die VSA. Die meer beskrywende benamings vir die plan is die "personalized system of instruction" (PSI), "programmed system of instruction", of "self-paced system" (SPS) (vgl. Saayman, 1978: 60).

5.2.2 Organisasie van die Keller-plan

Alle kursusse wat volgens die Keller-plan gestruktureer word, het ses basiese organisatoriese eienskappe in gemeen, naamlik:

- die leerplan word verdeel in selfstandige eenhede of onderwerpe sodat elke eenheid ongeveer een week se werk op die tradisionele roostertyd verteenwoordig;
- studente werk teen hul eie tempo, individueel of in groepe van twee, aan 'n eenheid;
- vir elke eenheid word doelstellings geformuleer wat bereik moet word en leeswerk word aan die student(e) opgedra. Hierdie leeswerk kan 'n hoofstuk uit 'n leerboek wees, 'n tydskrifartikel, 'n voorbereide

diktaat, ens. Vrae, wat betrekking het op die leeswerk, kan aan die student(e) gegee word sodat self-evaluering kan plaasvind;

- wanneer die student voel dat hy die doelstellings vir die eenheid nagekom het, kan hy 'n akademiese assistent (of die dosent) vra om hom skriftelik en/of mondeling te evalueer, terwyl bv. 80% as slaagsyfer gestel kan word;
- indien hy die evaluering slaag, word 'n punt vir kontinue evaluering aan die student toegeken. Slegs wanneer 'n student die "eenheidstoets" slaag, mag hy met 'n volgende eenheid voortgaan. Onderwys ("constructive tutoring") vind tydens hierdie toetsgeleenthede plaas (vgl. Stoward, 1976: 316).

Indien die student die toets nie slaag nie, moet die student die materiaal weer deurwerk, of nuwe leerstof kan voorgeskryf word met die oog op die bereiking van dieselfde doelstellings.

Normaalweg word die aantal toetsgeleenthede tot twee beperk, hoewel enige beperkings op die aantal toetsgeleenthede teen die beginsels van die plan indruis.

Voorlesings word nie as primêre onderwysmetode gebruik nie, maar kan, om verskeie redes, in die plan behou word (vgl. Stoward, 1976: 316 - 317).

Die dominante rol van die dosent in hierdie onderwysmetode word dus grootliks deur die selfwerksaamheid en leerbemeestering van die student vervang. Die akademiese vordering van die student word nie op grond van die klastoetsresultaat aan die einde van die kursus beoordeel nie, maar 'n kontinue evalueringsproses word gebruik om volgehoue leer te bevorder (vgl. Saayman, 1978: 60).

5.2.3 Studie-eenhede

Aangesien die Keller-plan in terme van studie-eenhede (leermodules) uitgevoer word, is dit belangrik om op die samestelling en inhoud van sodanige eenhede (wat deur die dosent, as kennisbestuurder, opgestel word) te let.

'n Studie-eenheid (leermodule) kan moontlik bevat:

- 'n inleiding, wat 'n algemene begrip gee van waaroor die betrokke eenheid handel;
- 'n sekere voorkennis, nl. die formulering van begrippe of tegnieke wat die student reeds voorheen baasgeraak het;
- doelstellings, in terme van dit wat die student veronderstel is om te bereik;
- opdragte oor opleeswerk in een of meer bronne;
- opmerkings, wat aanvullende verduidelikings, teksverbeteringe, studiewenke, ens. kan behels;
- probleme, met oplossings, vir selfevaluering, en
- verwysings na verrykende opleeswerk en oudiovisuele media, ens. (vgl. Saayman, 1978: 60).

Bogenoemde riglyne is vir 'n inleidende kursus in kwantumeganika vir fisikastudente gevolg en kan nie sonder meer veralgemeen word nie, maar hou tog betekenis in vir die samestelling van enige studie-eenheid.

Hoewel die beplanning en strukturering van studie-eenhede belangrik is, mag ander aspekte, soos byvoorbeeld evaluering, nie verwaarloos word nie. Allen skryf in hierdie verband: "Because the overwhelming part of my work effort in constructing the Keller-plan course had been devoted to writing the units, I unconsciously, but

understandably, concentrated my initial search for flaws in the direction of the units themselves. With hindsight, I now realize that this was a mistake because it delayed my discovery of a subtle student drop-out source residing in a bad unit test" (Allen, 1978: 214).

5.2.4 Die plek van lesings, geprogrammeerde onderwys en media in die Keller-plan

Keller ken 'n baie ondergeskikte rol aan die voorlesing en die demonstrasie as onderwysmetodes toe: "Their purpose is primarily motivational. They are not central to the educational process and they could be eliminated entirely without serious damage. Yet they are not useless" (Keller, 1969: 19).

Afgesien van die feit dat Keller die bywoning van 'n lesing as "beloning" aanbied vir die slaag van 'n eenheidstoets, en daar sekere voordele aan verbonde is om 'n kursus, gebaseer op die Keller-plan, in te lei, is gevind dat studente oor die algemeen nie lesings nuttig en interessant vind in so 'n kursus nie.

Keller het tewens gevind dat maar ongeveer die helfte van sy "beloningslesings" deur sy studente bygewoon is (vgl. Stoward, 1976: 322). Elton het onder meer gevind dat studente slegs daardie lesings bygewoon het wat direk op die eksamen betrekking gehad het en lesings, wat nie direk op die eksamen betrekking gehad het nie, geïgnoreer het, hoewel dit interessante lesings was (vgl. Stoward, 1976: 322).

Volgens terugvoering blyk dit egter dat dit die moeite werd is om lesings vir die eerste paar weke van 'n Keller-plan-kursus te behou, maar dat dit algaande vermin-

der moet word (vgl. Stoward, 1976: 322).

In die oorspronklike Keller-plan is die leersituasie grootliks analoog aan leersituasies in geprogrammeerde leerboeke, onderwysmasjiene en rekenaargerigte onderwys. Dit behels aanvanklike analise en organisasie van leerstof, doelformulering, geïndividualiseerde vordering namate elke stap bemeester word, asook terugvoering vanaf die dosent. Elke stap is egter in die vorm van die bemeestering van beginsels, konsepte, tegnieke, oplossings, ens. Vordering geskied nie deurdat slegs klein-eenhede bemeester word nie, maar deur die bemeestering van studie-eenhede as geheel en met die persoonlike goedkeuring van die persoon wat dit evalueer (vgl. Keller, 1969: 19).

Die gebruik van media kan aanvullend tot die Keller-plan beplan en ingevoer word (vgl. Saayman, 1978: 61), maar Keller skryf self: "The use of a programmed test, a teaching machine, closed-circuit television, or a computer is possible under PSI. It may even be desirable at times. But such devices are not to be equated with the system itself" (Keller, 1969: 19). Daar is egter al in sekere variasies op die Keller-plan met vrug van aanvullende media gebruik gemaak (vgl. Allen, 1978: 213 - 219).

5.2.5 Evaluering

Om korrek te evalueer in die Keller-plan vereis waarskynlik eksperimentering (vgl. Allen, 1978: 215).

In die selfevalueringsvrae wat in studie-eenhede ingesluit word, moet daar noukeurig geselekteer word. Keller beveel aan dat uiterstes, soos veralgemenings en verbesonderings liefs vermy moet word. Hy skryf onder

meer: "If questions are too detailed, they may delay the grasp of major concepts and broad principles ... If too general, the questions will foster confusion and will restrict the number and variety of test questions that can be based upon them" (Keller, 1969: 23).

In die eenheids- of bemeesteringstoetse kan die student vasstel in watter mate hy die gestelde doelstellings verwesenlik het. Goeie voorbereiding en genoegsame tyd vir die afneem van die toets is dus noodsaaklik.

Aan die Universiteit van Stellenbosch word die volgende metode byvoorbeeld in inleidende kwantum-meganika gevolg wanneer bemeesteringstoetse afgeneem word: Wanneer die student gereed is om die toets te laat afneem, nader hy die dosent aan die begin van die tweede periode van 'n Keller-plan sessie en toon aan die dosent sy vorderingsverslagkaart. 'n Vraelys met toetsvrae word aan die student verskaf en hy beantwoord toetsvrae direk op die vraelys. Na voltooiing word die toets in sy teenwoordigheid deur een van die dosente of studieleiers ("proctors") nagesien. Antwoorde word egter nie bloot as reg of verkeerd beoordeel nie, maar word met die student bespreek en daar word saam met hom besluit of hy die vereiste punte behaal het. Indien wel, word sy toetsvorm geteken, sy vorderingsverslag ingevul en kan hy voortgaan met die volgende eenheid. Indien hy nie suksesvol is nie, moet hy sekere gedeeltes van die betrokke eenheid weer hersien en daarna 'n ekwivalente toets kom aflê. Krediet word gegee vir elke suksesvolle poging, maar die student word nie vir 'n tweede probeerslag gepenaliseer nie (vgl. Saayman, 1978: 61).

Om toetsvrae saam te stel, is meer gekompliseerd as om vrae vir selfevaluering saam te stel, aangesien dit raaiwerk moet uitskakel en geen twyfel by die toetsafnemer moet laat watter punt om toe te ken nie. Indien

moontlik, moet dit ook konsepvorming, kritiese denke en verwysings na buite die suiwer akademiese aangeleenthede insluit (vgl. Keller, 1969: 23).

Vir doeltreffende evaluering is duidelike, ondubbelsinnige doelstellings egter 'n voorvereiste: "If students do not know what is expected of them in a university course, a range of useful but non-relevant attributes will probably influence the eventual grade achievement, e.g. luck, cue-seeking, question-spotting, favour-carrying, etc." (Blithe, et. al., 1979: 25). Die dosent sal dus daarop bedag moet wees om in die formulering van sy doelstellings van alle moontlike hulp gebruik te maak en sodoende 'n goeie fondament vir sy evaluering te lê.

Een dosent som sy siening van eenheidstoetse soos volg op: "My feelings about these have always been somewhat unsure. Unless the student is remarkably good, I do not find it easy to establish, in a 20-minute test, mastery of conceptual material from a unit in which three hours of solid study may have been invested. However, it is somewhat easier, than testing the mastery of 60-hours' worth of lecture material in a three-hour written examination" (Allen, 1978: 215).

In die Keller-plan-kursus kry die dosent egter terugvoering ten opsigte van elke vraag wat hy stel en alles wat hy skryf. Hy kan dus toetsvrae herskryf of weglaat, selfevalueringsvrae hersien en byvoegings tot sy studie-eenheid saamstel. Die dosent bly dus voortdurend in beheer van die evalueringsituasie (vgl. Keller, 1969: 23).

5.2.6 Dosente (instructors) en studente-studieleiers (proctors)

Wanneer dosente gevra word om in Keller-plan-kursusse betrokke te raak, is hulle besware gewoonlik op vier oorsake gebaseer:

- hulle beweer dat studente nie iets kan leer as dit nie aan hulle verduidelik word nie;
- hulle voel ongemaklik wanneer hulle nie in die rol van 'n meerdere is wat die vermeende middelpunt van die student se aandag is nie;
- hulle voel dat hul reg om te doseer hul wederregtelik ontnem word, en
- hulle voel te emosioneel betrokke by studente, bv. tydens evalueringssessies (vgl. Stoward, 1976: 321).

Hierdie gewaarwordinge spruit gewoonlik uit 'n gevoel van onsekerheid, maar gelukkig verdwyn dit gou wanneer dit blyk dat studente gewillig is om hard te werk. By senior dosente mag dit problematies wees, aangesien sulke gevoelens nie so maklik verdwyn as by meer junior dosente nie (vgl. Stoward, 1976: 321).

Die dosent in die Keller-plan-kursus vervul voortdurend die rol van kennis- of onderwysbestuurder. Hy is die spanleier wat die leerstof selekteer en analiseer. Hy moet besluite neem ten opsigte van aanbieding. Hy moet die evaluering struktureer en die beloning bepaal (vgl. Keller, 1969: 22). Sherman stel dit treffend: "... not only the student, but also the teacher must be creative, imaginative, and must earn his 'A'. It is dangerous, exciting and challenging, but teachers should not settle for less" (Sherman, aangehaal deur Blithe, et. al., 1979: 27).

Aangesien die ideale dosent-studentverhouding in 'n Keller-plan-kursus een tot tien is, maar hierdie ideaal normaalweg nie binne universiteite verwesenlik kan word nie, word van nagraadse studente, senior studente of studente in die klas self gebruik gemaak as studente-studieleiers (proctors) (vgl. Saayman, 1978: 61). Hierdie studenteleiers vorm 'n skakel tussen dosent en studente, aangesien hulle byvoorbeeld enersyds moontlik logika kan sien in antwoorde van studente wat nie deur die dosent raakgesien kan word nie of andersyds konsepte op 'n wyse aan studente kan oordra wat nader is aan hulle verwysingsraamwerk. Die studente-studieleier se werk word vergemaklik deurdat hy reeds in soortgelyke kursusse suksesvol was, op 'n weeklikse basis met mede-studente-studieleiers kan vergader om probleme uit te stryk, in besit gestel word van 'n lys met moontlike antwoorde op evalueringsvrae en deurdat hy oor relevante kennis uit meer gevorderde kursusse beskik (vgl. Keller, 1969: 21). Afgesien van hierdie studentestudieleiers kan daar ook assistente aangestel word wat hulp verleen met administratiewe aangeleenthede, voorbereiding van demonstrasies, ens. (vgl. Keller, 1969: 22).

5.2.7 Enkele voordele en nadele van die Keller-plan-kursus

Sonder om op die besonderhede van die voor- en nadele van kursusse wat volgens die Keller-plan saamgestel word, in te gaan, kan daar gemeld word dat daar wel sodanige voor- en nadele bestaan.

Van die voordele wat die Keller-plan inhou, is onder meer dat:

- die meeste studente wat in sodanige kursus betrokke is:

goed leer
 bevredigend reageer
 hard werk
 nie onbenullige vrae vra nie
 geïnteresseerd raak in die vak;

- goeie dosent-studentverhoudings ontwikkel;
- "ware studentwees" bevorder word;
- die plan aanpas by die leertempo van studente;
- studente goed gemotiveer word (om bv. eksamens te slaag);
- dit meer plooibaar is (dit maak bv. voorsiening vir studente wat siek word, ens.);
- daar minder variasie in dosent-optrede kan voorkom;
- indien dit eers van stapel gestuur is, dit maklik is om te implementeer, en
- dit relatief goedkoper is (in gevalle waar duur apparaat nodig is, soos bv. in mediese opleiding) (vgl. Stoward, 1976: 319).

Van die nadele wat die plan inhou, is onder meer dat:

- dit aanvanklik 'n intensiewe poging noodsaak;
- dit agterdog en vyandigheid by kollegas veroorsaak;
- kennisoordrag stadiger deur die geskrewe as die gesproke woord geskied;
- leeswerk vir studente eentonig kan raak;
- probleme met studenteleiers en administrateurs ondervind kan word;
- meer tegniese en sekretariële tyd in beslag geneem word;
- dit nie geskik is vir onvolwasse studente nie;
- dit voortdurende hersiening van kursus- en eenheids-inhoude noodsaak;

- diefstal van apparaat kan plaasvind, en
- studente voorlesings kan ignoreer (vgl. Stoward, 1976: 322).

5.2.8 Inrigtings waar die Keller-plan toepassing verkry en enkele voorbeelde van variasies op die plan

Sedert 1969 het die Keller-plan aan 'n groot aantal universiteite in die VSA toepassing verkry, veral in vakgebiede soos die Sielkunde, Fisika en Chemie. Tot en met 1976 is dit ook in twee mediese skole, nl. die van Iowa in die VSA en Dundee in Skotland geïmplementeer (vgl. Stoward, 1976: 316).

Aan die Dartmouth College in die VSA word die Keller-plan of variasies op die Keller-plan gebruik om geïndividualiseerde leer teen eie tempo in kursusse te bevorder. Die 5 basiese eienskappe van die Keller-plan, nl.:

- prestasiegerigtheid en die formulering van gedragsdoelwitte;
- kursusverdeling in eenhede;
- bemeesteringsleer;
- gerigtheid volgens eie tempo, en
- positiewe motivering

word in beginsel deur alle dosente gevolg. Ook ander universiteite, soos die Massey Universiteit in Nieu-Seeland, die Syracuse Universiteit in New York, die Universiteit van Vermont en die Empire State College in New York volg beduidende individualiseringsprogramme (vgl. Wey, 1976: 31 - 33).

Aan die Massachusetts Institute of Technology (MIT) het die "Education Research Center" sedert 1969 met die Keller-plan geëksperimenteer. Binne vier jaar is die plan algemeen geïmplementeer in Fisika-kursusse. Sedert 1973 is die plan egter deur die Fisika Departement laat vaar. Vier hoofredes is aangevoer, nl. dat:

- vernuwing in sekere kursusse besondere probleme in ander kursusse veroorsaak het, bv. waar die meeste kursusse binne vaste tydperke afgehandel is, het die Keller-plan-kursusse tyd as 'n veranderlike opgeneem;
- baie dosente onwillig was om die onderliggende gedragsbeginsels (wat gesien is as behaviourisme) te aanvaar;
- druk van studente wat in die "vernuwingskursusse" betrokke was, veroorsaak het dat dosente van "tradisionele kursusse" alle vernuwing begin afkraak het, en
- die feit dat vernuwing meer tyd en verhoogde produktiwiteit van dosente verg, veroorsaak het dat sommige dosente die vernuwingsproses laat vaar het (vgl. Davis, et. al., 1976: 101 - 102).

Die PSI-sisteem blyk egter aan talle instansies baie gewild te wees. McKeachie en Kulik het in 1975 bevind dat die Keller-plan (of variasies daarvan) in ten minste 850 Sielkunde-kursusse aan kolleges in die VSA gebruik is en dat dit baie gewild onder studente was. Hulle het ook gevind dat studente gunstiger gereageer het in die evaluering van sodanige kursusse as in die evaluering van konvensionele kursusse deur middel van voorlesings (vgl. Good, et. al., 1978: 256). Robin het in 1976 in 'n ondersoek van 39 studies bevind dat studente in PSI-klasse gemiddeld 8 tot 11 persent beter presteer as studente in kontroleklasse (vgl. Good, et. al., 1978: 256).

Sedert 1976 word die voorgraadse derdejaar kursus in kwantumeganika op Stellenbosch in die vorm van die Keller-plan aangebied. Goeie resultate is met die kursus behaal en bevestiging van bevrediging is vanaf dosente, sowel as studente verkry. As voorbeeld dien die feit dat sowat 80 persent van die studente uit 'n klas van 100 onderskryf dat:

- meer sukses en dus meer selfbevrediging uit die Keller-plan verkry word;
- studente wat vinnig leer meer as die minimum van die leerplan dek en nie deur die res van die klas teruggehou word nie;
- studente wat stadig vorder minder werk dek, maar dit deegliker doen, en
- studente sekerder voel t.o.v. afgehandelde kennis-inhoude en fundamentele beginsels beter konsolideer (vgl. Saayman, 1978: 63).

In Australië het die Keller-plan in die afgelope twee jaar baie veld aan universiteite gewen. Daar word verwag dat die beginsels van die plan in die nabye toekoms in 'n toenemende aantal kursusse gebruik sal word (vgl. Barrett, et. al., 1979: 1). Aan die Universiteit van Nieu Suid-Wallis in Australië word die Keller-plan tans in gewysigde vorm (met behoud van die onderliggende beginsels van die plan) in ingenieurswiskunde gebruik. Die grootste aanpassing in die plan was dat groot-, in plaas van klein, studie-eenhede gebruik is. Die rasionaal onderliggend hieraan was dat klein eenhede geskik is vir die aanleer van konsepte en reëls (of wette) maar minder so vir die oplossing van probleme. Die resultaat was vir die dosente sowel as die studente bevredigend, terwyl die suksesse goed opgeweeg het teen die probleme wat ondervind is (vgl. Barrett, et. al., 1979: 2 - 8).

Aan die Universiteit van Nottingham is 'n remediërende Keller-plan-kursus in die Fisika Departement in 1974 ingestel. Die remediërende program is as 'n aanvullende gedeelte van die golfmeganikakursus aangebied en het parallel met die gewone kursus geloop. Die program was opsioneel en het geen punte getel nie, maar het slegs as aanvulling tot die bestaande leerstof vir swakker studente gedien. Die dosent wat verantwoordelik was vir die uitvoering van die program, het onder meer teen die einde van 'n jaar se implementering bevind dat dit moontlik en gewens was om, buiten die gewone aanbieding van die kursus, 'n beperkte byvoeging van besondere en goed-beplande geïndividueliseerde programme as remediëring te gebruik (vgl. Allen, 1978: 213 - 219).

Dit lei geen twyfel dat die implementering van die Keller-plan (of variasies daarvan) 'n braakveld ooplaat vir persone wat belangstel in onderwysverbetering nie. Veral aan universiteite bied die plan groot uitdagings en moontlikhede. Barrett (et. al.) skryf: "Our experience over these past two years suggests that 'adaptation' is a key word and that Keller Plan courses have a wide range of applicability to tertiary education provided that what we call the 'Essence of Keller' is preserved" (Barrett, et. al., 1979: 2). Dit bied voorwaar 'n uitdaging aan enige universiteitsdosent.

5.3 DIE OUDIO-TUTORIALE OF POSTLETHWAIT-SISTEEM

5.3.1 Inleiding

Die oudio-tutoriale sisteem beklemtoon die leerervaringe van die student, eerder as die onderwysstrategieë of

"mechanisms of teaching" van die dosent (vgl. Postlethwait, et. al., 1972: 15) en hoewel die sisteem al sedert 1961 toepassing begin vind het, word dit steeds verfyn en aangepas by besondere behoeftes in hoër onderwys (vgl. Meyer, 1979: 23).

Die sisteem is aanvanklik deur prof. S.L. Postlethwait van die Purdue-universiteit in die VSA ontwikkel om voorsiening te maak vir die diversiteit tussen sy eers-tejaar-plantmorfologiestudente (vgl. Brown, et. al., 1971: 118) en berus uiteraard op die beginsels van individualisering en differensiëring. Aangesien Postlethwait nie tevrede was dat hy al sy studente deur die tradisionele lesing-praktika aanbieding kon bereik nie, het hy begin eksperimenteer met tutoriaal-klasse (besprekings) op oudioband waarna studente op tye, soos deur hulle verkies, kon gaan luister. By die verfyning van die metode kon studente later eksperimente uitvoer en verrykingsmateriaal bekom met behulp van oudiobande (vgl. Hurst, 1975: 47).

Benewens in die Natuurwetenskappe, is die sisteem ook uitgetoets in vakke soos Verpleegkunde, Sielkunde, Sosiologie, Wiskunde, ens. en word dit met uitnemende sukses toegepas aan baie Amerikaanse universiteite, asook aan universiteite in ander lande soos België, Australië en Engeland (vgl. Gous, 1975: 5).

5.3.2 'n Uiteensetting van die sisteem

Hoewel die Postlethwait-sisteem gebaseer is op die gebruik van die oudioband, het hierdie medium toepassing verkry in die ontwerp van die sogenaamde "mini-kursusse", waarvolgens die sisteem tans in sy volle omvang geïmplementeer word: "It refers to an audio programming of learning experiences logically sequenced to produce the

most effective student response. Each study activity has been designed to provide information or skill leading to the proper performance of the next activity or else it builds on the foundation of knowledge previously laid" (Postlethwait, et. al., 1972: 16).

Die oudioband is nie die belangrikste aspek van die sisteem nie, maar die doelwitte en die aktiwiteite. Enige medium (oudioband ingesluit) wat die aktiwiteite binne die sisteem kan saambind, kan daarin gebruik word (vgl. Hurst, 1973: 48). Die oudioband is egter 'n maklike en goedkoop manier waardeur leer, waar die pas deur die student self bepaal word, rigtinggewend en integrerend georganiseer kan word: "The informal comments and instructions through the instructor's voice provide a personal flavor to which most students react favorably. It is this personalization that is the unique contribution this method of self-paced learning makes to college teaching" (Kemp, 1978: 1).

(a) Mini-kursusse

In terme van die Postlethwait-model word die inhoud van 'n semester- of jaarkursus in kort mini-kursusse verdeel sonder om die verbandhoudende struktuur van die dissipline te versteur. So 'n mini-kursus word gedefinieer as: "... 'n gerieflik-hanteerbare, logiese eenheid wat 'n student met die oog op optimale beheersing in 'n korter of langer periode kan deurwerk, afhangende van verskeie faktore soos die moeilikheidsgraad van die inhoud, die beskikbare tyd, goed ontwerpte fasiliteite en hulpmiddele en die bekwaamheid van die student" (Gous, 1975: 6).

Postlethwait beskryf 'n mini-kursus as: "... a unit of subject matter which can be dealt with conveniently both

administratively and intellectually" (Postlethwait, et. al., 1972: 90), terwyl Meyer daarna verwys as: "... a fully selfcontained flexible miniature course for individuals or groups usually involving a variety of media and strategies and with specific objectives achievable in a short span of time, usually a few days or less. Based on an educational technology model. Not packaged for independent learning. Never a unit of an extended course" (Meyer, 1979: 25).

Die verskil tussen 'n leermodule en 'n mini-kursus word dan ook aangedui, nl. dat 'n module altyd in die vorm van 'n "leerpakket" beskikbaar is waar die klem op onafhanklike leer (selfstudie) geplaas word, terwyl 'n minikursus (hoewel dit vergesel word van 'n studiegids) afhanklik is van 'n studieleier (kursusleier) en groepwerk, vir koördinasie (vgl. Meyer. 1979: 25).

(b) Mini-kursusse en doelstelling

Nadat die verdeling van 'n semester- of jaarkursus in mini-kursusse plaasgevind het, word die breëre doelstellings en spesifieke doelwitte vir elke kursus geformuleer. Doelstellings hou dus direk verband met die leeraktiwiteite wat van studente verwag word, terwyl die afhandeling van die mini-kursus plaasvind, maar dit hou ook verband met die leeruitkomste ná afhandeling van die mini-kursus (evaluering) (vgl. Gous, 1975: 8).

Sonder om breedvoerig in te gaan op die taksonomieë van doelstellings deur Bloom (1956), Ebel (1971) en De Block (1975) en die formulering van doelstellings en doelwitte deur Mager, Gagné, Briggs, en andere, kan gestel word dat die formulering van doelstellings en doelwitte een van die noodsaaklikste, maar mees gekompliseerde, fasette in die ontwerp van 'n mini-kursus is (vgl. Nortjé, 1979:

10). Kemp skryf onder meer oor doelstellings: "This is an important step in developing a self-paced learning program and should be done completely and carefully" (Kemp, 1978: 3).

Die grootste leemte in konvensionele onderwys is dikwels dat doelwitte nie in terme van leergedrag gestel word nie en algaande deur studente uit die inhoud of in toetse afgelei moet word. In die mini-kursus weet die student presies wát hy moet doen voordat hy daarmee begin (vgl. Du Toit, 1977: 13). Normaalweg begin doelstellings met: "Na afhandeling van hierdie mini-kursus moet u in staat wees om ...", en dikwels betrek dit slegs die kognitiewe terrein. Affektiewe doelstellings is moeiliker om te formuleer, maar plaas waarskynlik meer druk op die tutoriale-gedeeltes van die kursus (vgl. November, 1978: 93).

Indien die dosent, nadat hy doelstellings en doelwitte vir 'n mini-kursus geformuleer het, van mening is dat hy te veel of te min van sy studente verwag, kan hy 'n her-indeling van sy onderwerpe oorweeg, of 'n enkele mini-kursus in twee of meer modules verdeel (vgl. Kemp, 1978: 3).

(c) Mini-kursusse en leerstofseleksie

Afgesien van die algemene kriteria vir leerstofseleksie (vgl. BUO, 1980: 8 - 10) en die inagneming van leerstyle en leerposisies van studente (vgl. BUO, 1980: 28 - 33), is daar besondere faktore wat in ag geneem moet word wanneer leerstof vir die saamstel van mini-kursusse geselekteer word.

Die belangrikste vereiste is waarskynlik dat die inhoud van 'n mini-kursus logies moet wees. Daarmee word nie

slegs bedoel dat die leerstof in die mini-kursus self sinvol moet wees nie, maar ook dat dit logies met vorige en opvolgende leerstof verband moet hou. Die geheel mag dus nooit onnodig versnipper word nie (vgl. Gous, 1975: 6). Om die eenheid te bewaar, kan 'n eerste mini-kursus die inleidende kursus tot die reeks wees, terwyl die laaste mini-kursus die samevatting en geheelbeeld beklemtoon (vgl. Nortjé, 1979: 10).

Vervolgens is dit belangrik om leerstof in ooreenstemming met die doelstelling vir die mini-kursus te kies, met ander woorde: Die raamwerk vir leerstofseleksie word gevorm in terme van die breëre doelstelling vir die kursus. Kemp skryf: "Ask yourself: 'What content, in what sequence, must the student learn in order to accomplish each performance objective successfully?' Under each objective list the sequence of steps, facts, informational relationships, sub-concepts, and other elements of content that explain and support the objective" (Kemp, 1978: 3).

In konvensionele onderwysstrategieë word die leerstof, waarvolgens toetse en eksamens opgestel word, eers geselekteer. Verlange leeruitkomste word egter selde vooraf geformuleer. In mini-kursusse word doelstellings eers geformuleer, dan word toetsitems ontwerp wat die bemeester van hierdie doelstellings evalueer en dan eers word leerstof geselekteer om die student te help om die doelstellings te bemeester (vgl. Du Toit, 1977: 13).

(d) Mini-kursusse en onderwysstrategieë

In die praktiese implementering van mini-kursusse word gewoonlik hoofsaaklik van 'n drie-fase onderwysstrategie gebruik gemaak, nl. (i) algemene besprekingsessies, (ii)

selfstandige studiesessies en (iii) kleingroepbesprekings. Die sisteem is egter soepel en aanpasbaar om in verskillende behoeftes te voorsien en ruimte vir variasie te laat (vgl. Nortjé, 1979: 11).

(i) Die algemene besprekingsessie (general assembly session) vind gewoonlik plaas om studente in 'n groot groep gelyktydig te oriënteer ten opsigte van sake soos:

- leiding ten opsigte van die selfdoenmodule wat gaan volg;
- die doeltreffende gebruik van apparaat, media, ens., asook
- algemene evaluering van afgehandelde gedeeltes (bv. klastoetse). Dit staan die dosent egter vry om te besluit of hy hierdie faset aan die hand van 'n voorlesing, informele bespreking, 'n toets, ens. wil hanteer (vgl. Gous, 1975: 10).

(ii) In die selfstandige studiesessie (independent study session) kan twee komponente duidelik onderskei word, nl. die studiegids en die oudioband. Die studiegids word op 'n bepaalde wyse saamgestel (met bv. doelstelling, geordende leeraktiwiteite, selfevaluering, ens.) en deur die student tuis, of in 'n studieloket of -lokaal deurgewerk. Die logiesgeordende take en opdragte wat in die studiegids vervat word, asook die aantal audiovisuele middele en media waarheen hy verwys word, maak dit vir die student moontlik om teoretiese en praktiese aspekte geïntegreerd te bemeester. Om die student voortdurend van sy vordering op die hoogte te hou, kan self-evaluering in die gids ingebou word. Die studiegids dien terselfdertyd as gespreksbasis vir tutoriale, kleingroepbesprekings of deurlopende

evaluerings wat op die selfstandige studiesessie volg. In die deurwerk van die studiegids moet dit vir die student moontlik wees om met die dosent of studente-assistente te skakel indien hy probleme ondervind (vgl. Gous, 1975: 11 - 13).

Die oudioband vervul 'n besondere funksie in dié sin dat die student op 'n persoonlike wyse deur die stem van die dosent stapsgewys begelei word terwyl hy die studiegids deurwerk. Postlethwait skryf: "In the Audio-Tutorial system the instructor's voice is available to the student to direct and supplement his study effort. This does not mean that a taped lecture is given! It refers to an audio programming of learning experiences logically sequenced to produce the most effective student response" (Postlethwait, et. al., 1972: 7). Dit dien egter beklemtoon te word dat die oudioband nie die enigste medium is wat hier gebruik word nie, maar saam met die studiegids en ander relevante media die student intens betrokke hou by die akademiese vereistes wat gestel word (vgl. Gous, 1975: 14).

(iii) Die aard van die kleingroepbesprekings (integrated quiz session) sal afhang van die doel daarmee. Kemp skryf dat hierdie groepsessies "... provide opportunities for students and instructor to work together through discussing, questioning, persuing problems cooperatively, reporting and testing (Kemp, 1978 a: 4). Dit kan ook dien om:

- studente akademies betrokke te maak;
- insig en begrip by studente te bevorder;
- die student te leer om vaktueel wetenskaplik te gebruik;

- verbale vaardighede te ontwikkel, ens.
(vgl. Nortjé, 1979: 12).

Die kleingroepbespreking is veral van waarde omdat dit die individualiseringsidee van die mini-kursus uitbou en goeie geleenthede bied vir onmiddellike terugvoering, deurlopende evaluering en persoonlike kontak (vgl. Gous, 1975: 15).

(e) Mini-kursus en evaluering

In die Postlethwait-sisteem word groot klem op deurlopende selfevaluering en doelwitgerigte evaluering geplaas: "... students should check their understanding by completing questions, an activity or a problem prepared on a worksheet in the study guide. Immediately provide correct answers" (Kemp, 1978: 5). Terugvoering is dus 'n belangrike komponent in die evalueringsproses.

Deurlopende evaluering kan veral ook doeltreffend in die kleingroep-besprekings geskied (vgl. Gous, 1975: 15) terwyl selfevaluering aan die einde van 'n mini-kursus, ten einde die geheelbeeld te bewaar, in die vorm van 'n "self-check test" kan geskied (vgl. Kemp, 1978: 5).

Verskillende evalueringsvorme kan vir eindevaluering gebruik word, en geen vaste voorskrifte word gegee nie. Eindevaluering kan in die vorm van meervoudige keusevrae, langvrae, mondelinge evaluering, gevallestudies, ens. geskied (vgl. Nortjé, 1979: 12), maar die dosent bly steeds vry om enige toepaslike vorm van evaluering te oorweeg.

5.3.3 'n Bondige evaluering van die sisteem

Die resultate wat met die Postlethwait-sisteem behaal is deur die ontwerpers daarvan het veel positiewe kommentaar ontlok. Brown (et. al.) haal Postlethwait aan wat skryf: "Better instruction can be given with equal or less staff and space. Grades and student interest have improved at all levels. Costs are reduced for equivalent levels of instruction" (Postlethwait, aangehaal deur Brown, et. al., 1971: 119).

Gous het sowel die voordele as die nadele van die sisteem oorweeg. As voordele toon hy onder meer aan dat:

- mini-kursusse alreeds 'n oorsigtelike samehangende geheelbeeld van 'n dissipline aan die begin van 'n akademiese jaar verskaf;
- oorvleueling in 'n kursus deur die uitruilbaarheid van mini-kursusse tussen departemente ondervang kan word;
- dienskursusse doeltreffender saamgestel kan word deur mini-kursusse;
- beide die dosent en student presies weet wat die doelstellings vir elke kursus is en watter leeraktiwiteit die student moet verrig om sodanige doelstellings te verwesenlik;
- kurrikulering relevant gedoen kan word;
- individualisering doeltreffend kan geskied;
- vroeë terugvoering en deurlopende evaluering moontlik is, en die student sodoende voortdurend aktief betrek word;
- die integrasie van teorie en praktika moontlik is;

- verryking van kursusse kan geskied;
- vryheid aan die dosent gelaat word om te verbeter, aan te vul, te wysig, ens., en
- die student die beste kan lewer waartoe hy in staat is (vgl. Gous, 1975: 16 - 17).

As nadele noem Gous onder meer dat:

- temas per abuis weggelaat kan word;
- die administrasie van die sisteem meer kompleks is as in 'n konvensionele benadering;
- die voorbereiding van studielokette tyd en beplanning verg, asook aanvanklike hoë koste meebring;
- baie tyd geverg word vir die opstel en duplisering van mini-kursusse;
- optimale prestasie (bemeesteringsleer) aanvanklik studente afskrik;
- die kritiek van kollegas dosente soms in verleentheid kan stel;
- beskikbaarheid, vervaardiging, instandhouding, aanwending, ens. van media soms probleme kan skep, en
- die hou van studenterekords (van prestasies) administratiewe laste kan meebring (vgl. Gous, 1975: 18 - 19).

5.3.4 Voorbeelde van toepassings en variasies op die sisteem

Afgesien van die Purdue Universiteit in die VSA, waar die Postlethwait-sisteem sy oorsprong gehad het, word

die sisteem in sy oorspronklike of gewysigde vorme wêreldwyd aan verskillende instellings vir hoër onderwys gebruik, terwyl daar selfs 'n vereniging bestaan vir die verdere uitbouing van die sisteem (vgl. Gous, 1975: 5).

Goeie voorbeelde van hoe die Postlethwait-sisteem, met enkele wysigings, aan universiteite geïmplementeer kan word, is dié van die Departement Bedryfsekonomie aan die UOVS en die Vakkomitee Bedryfsekonomie aan die Universiteit van Port Elizabeth (UPE). In laasgenoemde geval gee Du Toit goeie voorbeelde van 'n studiegids vir 'n gewone mini-kursus, oudiobandekommentaar, 'n werksopdragevalueringvorm en 'n werkboek by die beplanning van 'n mini-kursus (vgl. Du Toit, 1977: 27 - 32).

Die voorbeeld aan die UOVS word in breë trekke beskryf in 'n resente artikel en verskil in wese nie veel van die sisteem wat deur UPE gevolg word nie (vgl. Nortjé, 1979: 2 - 12).

Aan die Universiteit van Dundee in Skotland word audio-tutoriale hulpmiddels die afgelope jare aangewend in voorgraadse Biochemie-kursusse. 'n Oudio-tutoriale laboratorium is ontwerp waar ook klank-skyfieprogramme ter ondersteuning gebruik word om studente, volgens die Postlethwait-sisteem, te betrek. Hoewel lesings behou is, is die vernuwing hoofsaaklik ten opsigte van praktika geïmplementeer. Daar word beskryf hoe die nuwe sisteem met tradisionele laboratoriumwerk vergelyk, hoe dit geïmplementeer is in 'n departement wat geen vorige ervaring van oudio-tutoriale metodes gehad het nie en hoe die sisteem waarskynlik makliker gebruik kan word vir beroepsgerigte kursusse as vir nie-beroepsgerigte kursusse (vgl. Garland, et. al., 1977: 167 - 171).

Aan die Macquarie Universiteit in Australië word sowat 60 mini-kursusse aangebied deur die "Centre for Advancement of Teaching" (CAT) vir indiensopleidingskursusse vir onderwysers en opleidingsbeampies. Die mini-kursus-idee is verfyn en daar is geëksperimenteer op 'n basis wat gegrond is op die onderwystegnologie. Belangrike onderskeidings is getref tussen 'n leermodule en 'n mini-kursus. Elke mini-kursus is versigtig ontwerp om die 24 voorwaardes vir effektiewe leer (soos dit in literatuur voorgekom het) te optimaliseer. In 'n evaluering van die toepassing van die model is gevind dat dit 'n betekenisvolle waarde vir personeelontwikkeling gehad het (vgl. Meyer, 1979: 24 - 36).

Die sogenaamde "Tutorial-Tape-Document" (TTD)-leerpakket, 'n verdere variasie op die oorspronklike Postlethwait-sisteem, is in die voorgraadse kursus in Bemar-king aan die Manchester Polytechnic in Engeland ontwikkel. In hierdie sisteem word hoofsaaklik van tutoriale, audiobande en gedrukte materiaal gebruik gemaak. Afgesien van die normale werksprosedure (soos in die audio-tutoriale sisteem) word ook van raamwerke (skeleton notes) gebruik gemaak om as riglyne tydens voorlesings te dien. In die TTD-pakket word audiobande en studiegidse deur groepe van drie studente gedeel en moet hulle self die leersituasie organiseer: "I now leave it entirely to the students to organise themselves into groups that share the material" (November, 1978: 93). Die dosente ondervind veral 'n verligting van die roetine van formele voorlesings, kry meer tyd om leeraktiwiteite te struktureer en konsentreer op individualisering deur middel van tutoriale (vgl. November, 1978: 91 - 95).

Soos die Keller-plan bied die Postlethwait-sisteem interessante eksperimenteringsmoontlikhede vir dosente wat in onderwysvernuwing belangstel. Hierdie moont-

likhede bied nie slegs vir dosente van veral buitemuurse afdelings uitdagings nie, maar moet oorweeg word indien daar in besondere behoeftes voorsien wil word.

5.4 DIE "SELF-INSTRUCTIONAL MODULES AND INTERACTIVE GROUPS" (SIMIG) - SISTEEM

5.4.1 Inleiding

'n Interessante variasie op die Keller-plan en Postlethwait-sisteem is die "Self-instructional modules and interactive groups" (SIMIG)-sisteem wat oor 'n periode van sewe jaar in Biologiese Wetenskappe aan die Universiteit van Sydney, Australië, geïmplementeer is.

Soos die naam aandui, is die sisteem gebaseer op geïndividualiseerde, onafhanklike leer en kleingroep-besprekings. Wat die sisteem egter 'n besondere karakter gee, is die klem wat dit op probleemoplossing plaas, terwyl daar beperkings geplaas word op die mate van vryheid wat die student geniet om sy eie leerpas te bepaal (vgl. Brewer, 1977: 33 en 46).

Hoewel die doel met die sisteem aanvanklik was om leerstof duidelik en ondubbelsinnig aan te bied, asook om deur vryheid in die leerpas van studente verbeterde begrip van leerstof te bewerkstellig, het dit egter geleidelik verander, om die klem op betekenisvolle dosent/student-kontaktyd en die ontwikkeling van intellektuele en probleemoplossings-vaardighede te plaas (vgl. Brewer, 1977: 33).

In die ontwikkelingstydperk van die sisteem is gepoog om te bepaal of die SIMIG-sisteem 'n verbetering op konvensionele metodes sou wees, en of dit die aanvanklike harde werk van die dosent sou regverdig (vgl. Brewer, 1977: 34).

5.4.2 Selfdoen-modules

Die modules in die SIMIG-sisteem is gebaseer op konseptualisering. Hierdie konseptualisering kan op twee wyses geskied, nl.: die konsep word eers verduidelik, waarna voorbeelde volg, of sekere voorbeelde word geïllustreer waaruit die konsep afgelei word. Die klem word egter voortdurend op die ervarings-beginsel geplaas, nl. dat "... learning must be done by the learner" (Brewer, 1977: 37). Waar die tydsbeperking wat in die module ingebou is, dit nie toelaat nie, word voldoende addisionele voorbeelde geselekteer deur van visuele materiaal, bv. skyfiereekse, gebruik te maak.

Elke module word in 'n studieloket afgehandel, deur middel van oudioband geprogrammeer en deur 'n studiegids, handboeke en ander hulpmateriaal ondersteun. 'n Tydsbenutting van 3 tot 8 uur per module word toegelaat. Die module word egter ook in 'n bronneseentrum deur onder meer klank-skyfiereekse, demonstrasies, illustrasies, relevante literatuur, ens. aangevul, terwyl die dosent of 'n dosente-assistent vir konsultasie beskikbaar is (vgl. Brewer, 1977: 36).

Die studiegids op sigself is nie slegs 'n werkboek en verwysingsbron nie, maar bevat 'n volledige, permanente samevatting van die inhoud van modules. Dit verskil dus grootliks van die studiegids soos beskryf in die Postlethwait-sisteem waar die studiegids en die oudioband afwisselend gebruik word (vgl. Brewer, 1977: 36).

In die module word ook voorsiening gemaak vir leer deur ontdekking of eksperimentering (discovery learning), aangesien daar gereeld onbekende voorbeelde, kleiner of groter projekte in die module-beplanning ingesluit word (vgl. Brewer, 1977: 37).

5.4.3 Kleingroep-besprekings

Hoewel die klem in die ontwikkeling van die sisteem aanvanklik op selfdoenmodules geval het, is later ook besondere aandag gegee aan die plek en waarde van kleingroep-besprekings. Hierdie klemverspreiding het die SIMIG-sisteem veral van bestaande sisteme onderskei, en wel in die sin dat dit leer in klein groepe en die assosiasie (associative)-beginsel in kleingroep-besprekings beklemtoon het. Bespreking na aanleiding van vrae (quizzes) het 'n besondere karakter aan groepsessies verleen (vgl. Brewer, 1977: 37).

In die organisasie van kleingroep-besprekings word in elke sessie voorsiening gemaak vir 8 tot 10 studente wat een maal per week vir 1½ uur die dosent of dosente-assistent ontmoet. By die aanvang van die bespreking word 'n vraelys uitgedeel waarin kort, geskrewe antwoorde verlang word. Die vrae word gebaseer op die doelstellings van die vorige week se module en, waar toepaslik, vergesel van gepaste hulpmateriaal, soos bv. die projeksie van 'n skyfie. Na die individuele afhandeling van die vrae, word dit in die groep bespreek, waarna elke lid sy antwoorde vergelyk. Die dosent of dosente-assistent verskaf voortdurende leiding en terugvoering tydens die groepbespreking. Aan die einde van die sessie word elke poging ingehandig, geëvalueer en gedurende die volgende week aan die studente teruggegee (vgl. Brewer, 1977: 38).

Die rol van die dosent of dosente-assistent varieer tydens die groepbesprekings. Hy kan as groeplid figureer; as 'n persoon met meerdere kennis; as fasiliteerder van die leergesprek optree; dominante groeplede beheer; begeleidende vrae stel, of uitsluitelgee oor verskille in antwoorde (vgl. Brewer, 1977: 39).

In die kleingroep-besprekings word die belangrikheid van probleemoplossing, redenasie, beligting uit verskillende gesigshoeke, ens. voortdurend uitgewys en die rol van konsensus beklemtoon.

5.4.4 Die SIMIG-sisteem en evaluering

Soos reeds by implikasie in die vorige paragraaf aangedui, vind leerevaluering hoofsaaklik in die kleingroep-besprekings plaas. Die rol van kontinue evaluering in die sisteem tree egter baie duidelik na vore.

In die selfdoen-modules word vrae vir selfevaluering ná elke afdeling van die module ingesluit, sodat die student voortdurend terugvoering van sy bemeestering van die afgehandelde leerstof ontvang (vgl. Brewer, 1977: 36).

In die vrae wat gedurende die besprekingsessies afgehandel word, word een derde daarvan gerig op kennisreproduksie, terwyl die res kategorieë soos insig, toepassing, analise, sintese en evaluering dek. Hoewel antwoorde streng beoordeel word, word krediet tog gegee aan redelike of verantwoorde response. Hierdie evalueringsmetode bevorder die leergesprek, aangesien studente graag hulle eie antwoorde verdedig. Sommige vrae kan egter ook gevra word slegs om bespreking te

stimuleer, en hoef nie noodwendig by die berekening van die student se punte ter sprake te kom nie. Kontinue evaluering kan ook deur projekte geskied. Eind-evaluering word, soos in die konvensionele benadering, deur skriftelike evaluering gedoen, maar met sekere klemverskille soos oopboek-eksamens, die nie-beskikbaarheid van vorige vraestelle, ens. (vgl. Brewer, 1977: 37 - 40).

5.4.5 'n Kort evaluering van die SIMIG-sisteem

Oor 'n verloop van sewe jaar is baie gunstige kommentaar van studente, wat die sisteem geëvalueer het, ontvang. Die gemiddelde positiewe reaksie het op 95% te staan gekom. 'n Beduidende aantal (47%) het egter ook aangedui dat hulle soms spanning tydens groepbesprekings ondervind het (vgl. Brewer, 1977: 41 - 42).

In 'n vergelyking van eksamenresultate met vorige jare (met konvensionele onderwysmetodes, soos lesings en praktika) is gevind dat die gemiddelde klasprestasie met 10% verbeter het. 'n Verbetering in die prestasie ten opsigte van probleem-oplossingsvrae het ook ingetree namate die kleingroepbesprekings swaarder klem begin verkry het (vgl. Brewer, 1977: 44 - 46). Hoewel die beginsel van bemeestering ingevoer is, is dit nie volkome toegepas nie (soos bv. in die Keller-plan) aangesien die student nie 'n onbeperkte leerpas toegelaat word nie.

Finansiële implikasies word dikwels as argument teen onderwysvernuwing ingebring, daarom is daar veral aan hierdie aspekte aandag gegee. Daar is onder meer gevind dat:

- slegs ongeveer die helfte van die tradisionele dosent/student-kontaktyd nodig was om die sisteem te laat vlot, hoewel hierdie kontaktyd meer veeleisend vir die dosent en student was;

- fasiliteite vir langer periodes beset was;
- hulpmiddels wat in die SIMIG-sisteem gebruik is, sowat 20% goedkoper was as normale laboratorium-apparaat wat aangekoop sou moes word (vgl. Brewer, 1977: 46 - 47).

In die SIMIG-sisteem word sover moontlik vir die verskillende leerstyle van studente voorsiening gemaak. Studente wat makliker leer deur te lees of te luister, word in die selfdoen-modules geakkommodeer, terwyl die leersituasie binne die module voortdurend wissel om die student te aktiveer. Versnippering van die kursus deur modulêre aanbieding word verhoed deur modules op voorgaande modules te bou en in groepbesprekings die geheelbeeld by te bring (vgl. Brewer, 1977: 49 - 50). Dit blyk ook dat die uitruil van idees en strategieë die studente tot meer kritiese denke stimuleer.

Die sisteem is veral ontwerp vir vakwetenskappe waar probleemoplossing voorrang geniet, asook vir vakwetenskappe waarin materiaal visueel voorgestel kan word. Biologiese Wetenskappe, Grondwetenskappe, Veeartseny- en Mediese Wetenskappe, Argitektuur, Kunswetenskappe, ens. word as voorbeelde genoem (vgl. Brewer, 1977: 50).

Hoewel hierdie sisteem 'n relatief nuwe ontwikkeling verteenwoordig wanneer dit met "gevestigde" sisteme soos die Keller-plan en Postlethwait-sisteem vergelyk word, bied dit interessante eksperimenterings- en ontwikkelingsmoontlikhede. Dit is veral van betekenis waar verminderde kontaktyd bewerkstellig wil word, waar studente tot onafhanklike studie gelei wil word en waar hoër kennisvlakke beklemtoon wil word.

5.5 DIE NUWE NA-UURSE SISTEEM VAN DIE RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT

5.5.1 Inleiding

In die inleiding van hierdie hoofstuk is verwys na die standpunt van Pauw, nl. dat daar gedurig na alternatiewe vorme van onderwys gesoek moet word wat onder bepaalde omstandighede beter vrugte kan afwerp (vgl. Pauw, 1973: 14).

Hoewel die voorgaande drie onderwyssisteme bespreek is met die oog op wat dit vir buitemuurse onderwys kan inhou, vind hierdie sisteme veral toepassing aan voltydse inrigtings vir hoër onderwys vir voltydse studente. Die RAU-sisteem vir na-uurse onderrig is egter in die besonder op na-uurse studente toegespits en kan beskou word as 'n belangrike poging in die RSA om onderwysvernuwing in buitemuurse programme te bewerkstellig.

5.5.2 Motivering vir en aanloop tot die oorskakeling na 'n nuwe na-uurse sisteem

Aan die RAU het die gevoel by dosente en ander betrokkenes ontstaan dat die didaktiese opset van programme vir buitemuurse studente nie noodwendig dieselfde as dié vir voltydse studente hoef te wees nie. In samehang hiermee het vrae ook ontstaan na die regverdigbaarheid van die feit dat die waarskynlik ryper buitemuurse student dieselfde aantal kontakgeleenthede moes hê as voltydse studente (vgl. RAU-Bulletin vir Dosente, 1978: 1).

Voortspruitend uit hierdie bedenkinge is 'n tweeledige aksie gedurende 1977 van stapel laat loop. Eerstens het die Buro vir Hoër Onderwys (BHO) aan die RAU 'n ondersoek geloods na die probleme wat deur buitemuurse studente in verband met allerlei aangeleenthede ondervind word. Uit die ondersoek het onder meer geblyk dat 'n groot aantal buitemuurse studente 'n buigsamer program verkies het waarin hulle meer van geskrewe materiaal in hulle eie tyd gebruik kon maak. Gereelde en persoonlike kontak met dosente was egter 'n voorvereiste.

Die tweede aksie het die benoeming van 'n komitee van dosente, wat belang gehad het by die aanbieding van buitemuurse kursusse, behels. Hierdie komitee moes 'n nuwe beleid in verband met 'n buitemuurse program uitwerk in die lig van die ondersoek van die BHO. Hierdie beleid is bepaal en 'n nuwe sisteem vir buitemuurse studente het beslag gekry.

Om die dosente wat by die nuwe onderwysprogram betrokke was te oriënteer, is 'n simposium gehou waarop verskillende referate gelewer is oor moontlike implikasies van die sisteem (vgl. RAU-Bulletin vir Dosente, 1978: 1-2).

Die sisteem is in 1979 geïmplementeer en die eerste terugvoering van studente en dosente is reeds ná die eerste semester ontvang (vgl. Mans, 1979: 48 - 51 en Marais, 1979: 51 - 66).

5.5.3 'n Kort oorsig van en 'n voorgestelde model vir die RAU-sisteem

In breë trekke kom die RAU-sisteem daarop neer dat daar by sommige vakke (soos bv. Latyn, Afrikaans, Engels, Rekeningkunde, ens.) slegs een kontakperiode van 70

minute per week is. Die res van die werk word deur selfdoen-metodes bygebring. By ander vakke, soos bv. vakke in Regsgeleerdheid, Ekonomiese Wetenskappe, ens. was dit selfs moontlik om met minder kontakperiodes te werk, nl. een periode van 100 minute elke twee weke. Hierdie kontakperiodes word gebruik vir die bespreking van moeilike werkgedeeltes, groepbesprekings, ens. In hierdie geval is die studiehandleiding meer uitgebrei (vgl. RAU-Bulletin vir Dosente, 1978: 1 - 2).

Hierdie sisteem het meegebring dat klasse oor 'n maksimum van drie aande per week strek en klasse vroeër saans eindig.

Aangesien die implementering van die sisteem 'n belangrike eksperiment verteenwoordig (vgl. RAU-Bulletin vir Dosente, 1978: 2) sal verfyning en verbesondering met verloop van tyd moet geskied. In die lig hiervan het Calitz 'n model vir onderrig-en leerwyses in die na-uurse program voorgestel (vgl. Calitz, 1978: 2 - 12). Nadat hy die twee basiese onderwysstrategieë van Bloom en van Keller bespreek het, wys Calitz daarop dat die nuwe na-uurse sisteem (soos in bogenoemde oorsig beskryf) nie 'n kontak-intensiewe karakter aanneem nie, maar 'n studie-intensiewe karakter. Die aard van die kontak neem dan eerder die vorm van besprekings en interaksie aan as van formele voorlesings. Studente moet gemotiveer word tot selfstandige studie, terwyl studiehandleidings gewysig moet word om aan te pas by die didaktiese behoeftes (vgl. Calitz, 1978: 9).

As hulpkonstruksie stel Calitz die volgende komponente aan die orde:

- kursusdoelstellings en doelwitte sal uitgespel moet word waarin rekening gehou moet word met die vier basiese komponente van onderwys, sowel as die leerwyses van studente;

- doelstellings en doelwitte vir elke tema of afdeling moet gestel word;
- leerinhoud moet tot bv. modules gereduseer word;
- modulêre doelwitte en probleemstellings moet bepaal word;
- 'n kriterium of prestasiepeil (bemeesteringsvlak) vir elke module moet gestel word, en
- daar moet oor onderrig- en leerwyses besin word (vgl. Calitz, 1978: 9).

Hy noem dan die volgende moontlikhede wat onderrig- en leerwyses betref:

In 'n kort voorlesing kan probleme gestel, moeilike leerinhoud ontsluit en oplossings en insigte oorge- dra word. Hierdie kort voorlesing word dan deur groepklasbesprekings opgevolg om bepaalde modulêre opdragte of take te bepaal.

Vir seminaarbesprekings berei die studente 'n module voor en 'n student of 'n aantal studente stel dit aan die klas, waarna 'n bespreking deur die klas gevoer word en die dosent uiteindelik die hoofpunte saamvat.

Wanneer komplementêre groepering gebruik word, word studente in komplementêre groepe verdeel en 'n groep trek dan 'n bepaalde opdrag in verband met 'n bestudeerde kerninhoud. Groepbesprekings, dinkskrums of werkseminare vind plaas, waarna bevindinge gekonsolideer word.

In situasie-evaluering word 'n bepaalde situasie as die probleem voorgehou, waarna probleemoplossing in kleiner groepe plaasvind en konsolidasie van oplossings volg. Hier kan videobande nuttig te pas kom.

Deskundige doseerhulp kan van waarde wees indien 'n deskundige, op 'n bepaalde terrein van die leerinhoud, genooi word om inleidende gedagtes te gee of 'n probleem te stel. Studente stel dan vrae aan 'n paneel, wat deur groepbesprekings opgevolg kan word en konsolidasie plaasvind (vgl. Calitz, 1978: 9 - 10).

As kontinue evaluering stel Calitz die skryf van formatiewe of diagnostiese, modulêre toetsies voor, wat na afloop van die wyse van onderrig afgehandel en nagesien word. Studente wat nie die gestelde kriterium behaal nie, word óf terugverwys na die leerstof, óf kry aanvullende studiemateriaal wat hy in sy eie tyd moet deurwerk. Vóór die volgende module moet die student aan die dosent bewys lewer dat hy wel die gestelde kriterium bereik het.

As produk- of eindevaluering moet 'n samevattende of summatiewe toets deur die studente geskryf en geslaag word (vgl. Calitz, 1978: 10).

Calitz stel ten slotte voor dat die voorgestelde model as algemene hulpkonstruksie moet dien wat in bepaalde vakgebiede verbesonder kan word om by die aard, eise en behoeftes daarvan aan te pas. Elke dosent kan ook ooreenkomstig sy individuele styl besluit wat binne die raamwerk van die model geakkommodeer kan word (vgl. Calitz, 1978: 11).

5.5.4 Die uitlig van enkele didaktiese fasette van die RAU-sisteem

Na aanleiding van 'n vraelys wat aan prof. F.A.J. Marais, direkteur van die BHO te RAU, voorgelê is (vgl. bylae 1), is die volgende inligting met betrekking tot besondere didaktiese fasette van die na-uurse sisteem van die RAU mondelings bekom:

(a) Besetting

Beide voltydse en deeltydse studente beset na-uurse klasse aan die RAU. Aangesien die na-uurse sisteem didakties verskillend funksioneer van die dagsisteem, word van voltydse studente verwag om by hierdie patroon in te skakel. Buitemuurse studente het ook langs geen amptelike weë beswaar aangeteken teen die teenwoordigheid van voltydse studente nie. Die gevalle waar voltydse studente by na-uurse klasse inskakel, is hoofsaaklik die gevolg van roosterbotsings tydens dagklasse. Voltydse studente wat by na-uurse klasse inskakel, trek waarskynlik voordeel uit die meer volledige studiegidse wat deur na-uurse studente gebruik word.

(b) Bywoning

Hoewel daar geen klaskontrole in die na-uurse klasse gehou word nie, is die bywoning goed. Daar word egter van studente verwag om verskoning aan te teken indien 'n klas nie bygewoon kan word nie. 'n Oudio-kassetbanddiens is 'n handige hulpmiddel indien 'n student 'n klas om een of ander rede nie kan bywoon nie.

(c) Beplanning

Die beplanning van student/dosent-kontaktyd word volledig in 'n rooster vir buitemuurse klasse uiteengesit.

Daar word ook geen besondere na-uurse dienste ten opsigte van oudiovisuele, biblioteek- en mediateek-dienste gelewer nie.

(d) Kurrikulum en onderwyssisteem

Dit is belangrik om studente, wat aan die tradisionele sisteem gewoond was, te oriënteer ten opsigte van die

nuwe sisteem. Hierdie feit geld in die besonder ook ten opsigte van die dosente-korps wat met buitemuurse onderwys gemoeid is.

Die belangrike plek van studiegidse en -handleidings noodsaak goeie en korrekte doelformulering.

Die selektering van leerstof bly 'n vakwetenskaplike aangeleentheid.

Die seleksie van metodes en tegnieke moet binne die breë riglyne van die nuwe na-uurse sisteem plaasvind, maar word vir elke vakwetenskap verbesonder om by die aard, behoeftes en eise daarvan aan te pas.

Afgesien van selfevaluering wat op 'n deurlopende basis in studiehandleidings plaasvind, word toetse hoofsaaklik op Saterdag afgeneem.

(e) Algemeen

'n Fase van eksperimentering met 'n nuwe na-uurse sisteem is moontlik meer wenslik as onmiddellike implementering.

5.5.5 Doelwitstelling, selfstandige studie en die gebruik van media

As deel van die genoemde simposium met die oog op oriëntasie voor die implementering van die sisteem, is onder meer referate oor doelwitgerigte onderrig, selfstandige studie en die gebruik van media in die nuwe na-uurse sisteem gelewer.

In sy referaat oor die stel van doelwitte het Pottas (vgl. Pottas, 1978: 12 - 29) die belangrikheid van

doelwitgerigte onderrig beklemtoon. Hy het veral aandag gegee aan die formulering en vereistes van leerdoelwitte, asook oefenvoorbeelde verskaf om die skryf van doelwitte te bevorder.

In 'n ander referaat het Pottas (vgl. Pottas, 1978 a: 42 - 62) ook riglyne verskaf vir die ontwerp van studiehandleidings vir doelwitgerigte onderrig. In sy beklemtoning van selfstandige studie het Krüger (vgl. Krüger, 1978: 29 - 38) van die veronderstelling uitgegaan dat die student reeds vroeg by vakinhoudse betrokke gemaak moet word deur selfstudie en eie ondersoek. Afgesien van die oordrag van kennis en begrippe moet onderrig veral ten doel hê om wyses van probleembenadering en -oplossing, asook ondersoekmetodes in te sluit. Hy het veral ook die kenmerke wat tot die optimalisering van selfstandige studie lei, nl. die vind van kennis, genetiese leer en kritiese denke, as belangrik uitgesonder.

In sý siening van die gebruik van media in die nuwe na-uurse onderrigprogram het Van Zyl (vgl. Van Zyl, 1978: 39 - 42) klem gelê op die korrekte selektering van media vir 'n bepaalde doel en die sinvolle integrering daarvan met die onderrig. Hy het ook op verskillende moontlikhede en beperkinge van media gewys en aangetoon hoe dit in die na-uurse program toepassing kan vind.

5.5.6 Terugvoering van dosente en studente m.b.t. die RAU-sisteem

(a) Terugvoering van dosente

Sedert die implementering van die sisteem in 1979 is daar onder meer terugvoering ontvang vanaf dosente in

die Fakulteite Regsgeleerdheid en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe.

Uit hierdie terugvoering het onder meer, wat die negatiewe kant betref, geblyk dat:

- die totale oorskakeling (vir alle jaarvlakke gelyktydig) 'n geweldige las vir dosente meegebring het wat die skryf van studiehandleidings betref;
- die beplanning en benutting van kontakperiodes probleme skep, aangesien sommige dosente die volume werk, wat hulle oor 'n periode van twee weke in die dagklasse afgehandel het, in 'n mini-lesing wil inpas;
- dosente dit moeilik vind om studente (veral dié wat aan die tradisionele na-uurse program gewoond was) te motiveer;
- probleme ondervind word om verskillende toetse, wat dieselfde leerinhoud dek, vir dag- en na-uurse studente op te stel. (Die probleem word egter deur 'n enkele toets, op Saterdag of in die aand, uitgeskakel);
- kontakperiodes deur toetse in beslag geneem word;
- groot insette van die dosent vereis word in die vorm van beskikbaarstelling buite die kontakperiode;
- studente onvoorbereid na kontakperiodes kom, en
- die werklading van dosente beslis nie verminder het nie.

Wat die positiewe kant betref, is onder meer opgemerk dat:

- die na-uurse sisteem beslis meriete het;

- strategieë reeds ontwikkel het om die onvoorbereidheid van studente te ondervang;
- die probleem van toetstye deur alternatiewe reëlins ondervang kan word, en
- die feit dat dieselfde dosent dag- en na-uurse klas- se waarneem, sinchronisering vergemaklik, voorbereiding verminder, leemtes in die leerstof identifiseer en wanpraktyke uitskakel (vgl. Mans, 1979: 48 - 51).

(b) Terugvoering van studente

Terugvoering is van huidige na-uurse studente deur middel van 'n vraelys-onderzoek verkry na die implementering van die sisteem vir een semester (vgl. Marais, 1979: 51 - 60). Uit hierdie onderzoek het dit geblyk dat, wat die studente betref, heelwat nadele aan die nuwe na-uurse sisteem verbonde is. Van die belangrikste besware was dat:

- die frekwensie kontakperiodes te laag is;
- die bruikbaarheid en doeltreffendheid van studiehandleidings nie aan die vereistes voldoen nie;
- daar 'n gemis is aan groepklasse;
- doelwitstelling in studiehandleidings nie bevredig nie;
- terugvoering vanaf die dosent ten opsigte van die voorbereiding wat vir die kontakperiodes gedoen moet wees, opdragte, probleme, toetse, ens. gebrekkig is;
- praktiese en administratiewe reëlins, soos die inruiming van ekstra kontakperiodes, slegs een semestertoets, die afneem van toetse in kontakperiodes,

die afneem van kort toetsies aan die begin van kontakperiodes, die skryf van meer as een semestertoets per aand, die aanbieding van mini-lesings, die standaard van toetse en werkopdragte, ens. probleme veroorsaak;

- die breuk van vyf minute tussen kontakperiodes te kort is;
- konsentrasievermoë afneem omdat kontakperiodes te lank is, en
- daar in sommige gevalle nie goeie skakeling tussen dosente en die biblioteek was nie, wat probleme vir die studente geskep het (vgl. Marais, 1979: 52 - 56).

Die voordele van die nuwe sisteem, soos deur senior studente aangedui, het onder meer behels dat:

- studente meer geleentheid het om te studeer;
- gedwonge selfstudie selfstandige studie en denke stimuleer;
- die studieprogram makliker ingepas kan word by eie behoeftes en situasies;
- kontakperiodes beter bygewoon word, en
- tyd en reiskoste bespaar word (vgl. Marais, 1979: 56 - 57).

In die nuwe na-uurse sisteem van die RAU is dit duidelik dat die klem vanaf kennisoordrag deur die dosent na selfstandige leerhandelinge deur die student verskuif het. Die posisie en funksie van die dosent verskuif na dié van kennis-bestuurder wat vir die student die vakwetenskaplike inhoude en insigte verskaf, maar ook

aandui wat hy daarmee moet doen en watter prestasie-peil as bevredigend aanvaar word.

5.6 SAMEVATTING

Die Keller-plan, Postlethwait-, SIMIG- en RAU-sisteme is maar enkele voorbeelde van die geweldige omvang wat onderwysvernuwing in die afgelope dekade aangeneem het. 'n Legio ander voorbeelde bestaan.

Indien die konsep van vernuwing tot verbetering deur eksperimentering egter deur hierdie hoofstuk tuisgebring word, vervul dit die rol waarvoor die binne hierdie studie bedoel was.

Alvorens na 'n besondere didaktiese ontwerp vir die buitemurse afdeling van die UOVS gekyk kan word, is dit noodsaaklik om die stand van sake binne die huidige buitemurse opset aan die UOVS te ondersoek. Hierdie situasie-analise vorm die rasionaal agter die vraelys-ondersoek wat in verband met die buitemurse afdeling van die UOVS onderneem is en vervolgens in breë trekke in oënskou geneem word.

HOOFSTUK 6

'N VRAELYS-ONDERSOEK NA DIE TOEPASSING VAN UNIVERSITEITS-
 ONDERWYS IN DIE VORM VAN 'N BUITEMUURSE AFDELING AAN DIE
 U O V S

Bladsy

6.1	INLEIDING	201
6.2	DIE DOEL, METODE, BEPLANNING EN UITVOERING VAN DIE ONDERSOEK	203
6.2.1	Die doel van die ondersoek	203
6.2.2	Die metode van ondersoek	204
6.2.3	Beplanning en uitvoering van die ondersoek	205
6.3	REAKSIE VAN DIE VERSKILLENDE GROEPE RESPONDENTE	207
6.3.1	Afdeling 1 : Reaksie van dosente	207
	(a) Samestelling van buitemuurse klasse	207
	(b) Onderrigmetodiek	209
	(c) Selfstandige studie	210
	(d) Groepwerk	211
	(e) Die tydsfaktor	212
	(f) Klasbywoning, klasdeelname en stiptelikheid	212
	(g) Staking van klasse	213
	(h) Sentrale studielokale	213
	(i) Hulpfasiliteite	213
	(j) Ander belemmerende faktore	214

6.3.2	Afdeling 2: Reaksie van huidige, buitemuurse studente	214
(a)	Hulpdienste	215
(b)	Fisiese fasiliteite	216
(c)	Akademiese omstandighede	216
(d)	Sosiale omstandighede	218
(e)	Verdere, algemene inligting	218
(f)	Besondere didaktiese aangeleenthede	219
(g)	Gebruikmaking van die biblioteek	222
(h)	Besetting van buitemuurse klasse deur voltydse studente	222
6.3.3	Afdeling 3 : Reaksie van suksesvol-afgestudeerde, buitemuurse studente	225
(a)	Fisiese fasiliteite	224
(b)	Akademiese aangeleenthede	224
(c)	Sosiale aangeleenthede	225
(d)	Verdere, algemene inligting	226
(e)	Besondere, didaktiese aangeleenthede	227
(f)	Besetting van buitemuurse klasse deur voltydse studente	228
(g)	Gebruikmaking van die biblioteek	229
6.3.4	Afdeling 4 : Reaksie van voorgraadse, buitemuurse stakerstudente	230
(a)	Didaktiese aangeleenthede	231
(b)	Gebruikmaking van hulpdienste	232
(c)	Hervatte studie	233
(d)	Oorsake en redes vir staking	233
(e)	Algemene uitsprake	234

6.3.5	Afdeling 5 : Reaksie van werknemers/potensiële buitemuurse studente	234
(a)	Verwante didaktiese aangeleenthede	235
6.4	ENKELE AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE ONDERSOEK	236
6.4.1	Riglyne vir aanbevelings	236
(a)	Didaktiese aangeleenthede	236
(i)	Onderwysstrategie	236
(ii)	Evaluering	237
(iii)	Besetting van klasse	237
(iv)	Klaskontrole	238
(v)	Klastye	238
(b)	Didaktiese aangeleenthede wat die didaktiek indirek beïnvloed (ondersteuningsdienste)	238
6.5	SLOTPERSPEKTIEF	239

'N VRAELYS-ONDERSOEK NA DIE TOEPASSING VAN UNIVERSITEITS-
 ONDERWYS IN DIE VORM VAN 'N BUITEMUURSE AFDELING AAN DIE
 U O V S

6.1 INLEIDING

Oor die bestaansreg van buitemuurse afdelings aan blanke, residensiële universiteite in die RSA is daar waarskynlik weinig meningsverskil. Die redes hiervoor is, veral na aanleiding van die interne en eksterne faktore wat op die universiteit as instelling inwerk, redelik voor-die-hand-liggend, byvoorbeeld:

- weens die mannekrag-strategie in die RSA is dit noodsaaklik om die intellektuele potensiaal van elke lid van die bevolking te ontgin en te ontwikkel deurdat meer formele, akademiese opleidingsgeleenthede gebied word as wat voltydse inrigtings vir hoër onderwys voorsien;
- finansiële en ander redes weerhou potensiële universiteitstudiante van voltydse studie;
- gegradueerdes in voltydse betrekkings moet 'n geleentheid gebied word om hulle kwalifikasies te verbeter;
- ekonomiese faktore, in die besonder, veroorsaak dat universiteite buitemuurse studiegeleenthede moet uitbou, en
- werkgewers baat direk by beter opgeleide werkers (vgl. University of Zululand, 1979: 1).

Waar daar in die VSA teen 1890 hoofsaaklik slegs vir voltydse studente aan inrigtings vir hoër onderwys voorsiening

gemaak is, het reeds ongeveer 50% van sodanige inrigtings deelydse studente teen die einde van die Eerste Wêreldoorlog gehad. Die "National Center for Educational Statistics" projekteer tans dat teen 1984 ongeveer die helfte tot twee-derdes van alle studente in die VSA deelyds sal studeer (vgl. Smith, 1978: 238 - 239).

Indien hierdie projeksies vir 'n ontwikkelde land gemaak word, sal die projeksies vir 'n ontwikkelende land, soos die RSA, moontlik interessante stof tot nadenke kan verskaf.

Om die organisering van 'n buitemuurse fasiliteit aan 'n universiteit egter voortdurend in pas met die behoeftes van die mense en die eise van die tyd te hou, is geen eenvoudige taak nie. Richmond stel dit treffend: "Clearly the kind of teaching which was appropriate to an age of coal and steam, is no longer in keeping with the age of electronics" (Richmond, aangehaal deur Calitz, 1979: 41).

Dit is dus in belang van 'n universiteit as instelling, maar ook in belang van sy dosente en studente, om voortdurend die funksionering van sy buitemuurse afdeling te ondersoek en so-doende onder meer 'n bydrae te lewer tot optimale mannekragbenutting. Sodanige objektiewe en kritiese evaluering kan alleen meehelp tot die uitbouing en verfyning van universiteitsonderwys in die algemeen en die didaktiese fasette daarvan in die besonder.

In die lig van hierdie feit is 'n wetenskaplike ondersoek na aspekte van die buitemuurse afdeling van die UOVS vanuit die gesigshoeke van dosente, huidige buitemuurse studente, ens. gedurende 1979 geloods. In hoofstuk 4 is reeds van hierdie ondersoek melding gemaak en die res van hierdie hoofstuk word gewy aan die doel, metode, bevindings en aanbevelings daarvan. 'n Evaluering van sommige aspekte van die ondersoek en die aanbevelings vind deur middel van kruisverwysings in die laaste hoofstuk van hierdie studie plaas.

Daar moet egter daarop gewys word dat die genoemde ondersoek nie volledig en breedvoerig hier behandel kan word nie. Die rede hiervoor is dat die ondersoek nie slegs oor die didaktiese aangeleenthede van die buitemuurse fasiliteit as sodanig gehandel het nie, maar ook etlike ander belangrike verwante aspekte in oënskou geneem het. Gedagtig aan die omvang van die ondersoek word dus slegs die terugvoer rakende direkte, didaktiese aspekte volledig behandel. Die nie-didaktiese of "minder didaktiese" aspekte word, om begryplicher redes en in aansluiting by die doel van die studie, minder volledig bespreek ('n volledige uiteensetting van die resultate van die ondersoek verskyn in bylaes 2 tot 6).

6.2 DIE DOEL, METODE, BEPLANNING EN UITVOERING VAN DIE ONDERSOEK (1)

6.2.1 Die doel van die ondersoek

Die algemene doel van die ondersoek was:

- om alle fasette van die buitemuurse afdeling van die UOVS indringend te ondersoek.

Die besondere doelwitte van die ondersoek was:

- (1) Tydens 'n vergadering van die Akademiese Beplanningskomitee (ABK) van die UOVS op 17 November 1978 is besluit om alle fasette van die aandlesingfasiliteit aan die UOVS te ondersoek. Hierdie aangeleentheid is op 23 Februarie 1979 na 'n ad hoc-komitee verwys. Die ad hoc-komitee het op sy beurt aanbeveel dat die ondersoek deur prof. J.D. Nortjé geloods word. Hierdie aanbeveling is in die finale instansie deur die Raad van die UOVS goedgekeur en bevestig. Nadat die ad hoc-komitee, wat as Beheerkomitee vir die projek opgetree het, riglyne bepaal en menings oor die aard en omvang van die projek uitgespreek het, het die ondersoek 'n aanvang geneem.

Om op 'n wetenskaplike wyse inligting in te samel en te verwerk met die oog op:

- die bepaling van die algemene groeieiging van die buitemuurse afdeling vir die afgelope aantal jare;
- die besetting van die buitemuurse afdeling deur voltydse en deeltydse studente;
- die evaluering van die huidige didaktiese sisteem van die buitemuurse afdeling, en
- die identifisering van moontlike knelpunte/belemmerende faktore van die buitemuurse opset.

6.2.2 Die metode van ondersoek

In die ondersoek is hoofsaaklik van vraelyste, maar ook van onderhoude gebruik gemaak.

Vraelyste is aan alle doserende personeel, betrokke by die buitemuurse afdeling van die UOVS, uitgestuur (vgl. bylae 2) met die versoek om:

- 'n evaluering te maak van die huidige didaktiese opset van die buitemuurse afdeling;
- moontlike knelpunte of belemmerende faktore van die huidige sisteem te identifiseer, en
- aanbevelings te maak met die oog op die uitbouing of verfyning van die buitemuurse sisteem.

Vraelyste is voorts aan vier groepe studente versend vir voltooiing, nl.

- (a) aan huidige, voorgraadse, buitemuurse studente (vgl. bylae 3),

- (b) suksesvol-afgestudeerde, buitemuurse studente (vgl. bylae 4), (studente wat reeds 'n graad of diploma behaal het),
- (c) voorgraadse, deeltydse stakerstudente (vgl. bylae 5) en
- (d) potensiële, deeltydse studente ⁽¹⁾ (vgl. bylae 6).

Met die oog op die groepe (b) en (c) hierbo is daar van die studenterekords vanaf 1974 tot 1978 gebruik gemaak.

Die beplanning en samestelling van die vraelyste is deur prof. Nortjé gedoen en aan die Beheer Komitee vir goedkeuring voorgelê. Elke vraelys is ook vergesel van 'n begeleidende brief wat deur die vise-rektor van die UOVS onderteken is.

6.2.3 Beplanning en uitvoering van die ondersoek

Voordat die vraelyste beplan en saamgestel is, het prof. Nortjé besoek afgelê by 'n aantal universiteite in die RSA om:

- te bepaal hoe die beplanning, organisering en beheer van buitemuurse afdelings geskied;

(1) Die besonderhede is verkry deur werkgewers van 'n aantal klein ondernemings in Bloemfontein te versoek om die vraelyste aan werknemers, wat moontlik vir toelating tot 'n universiteit aansoek sal doen, te oorhandig. 'n Aantal groot ondernemings in Bloemfontein is ook persoonlik deur prof. Nortjé besoek en vraelyste is aan kwalifiserende werknemers oorhandig. Deur middel van die georganiseerde handel en kontakpersone is verder met potensiële studente in omliggende dorpe kontak gemaak.

- 'n objektiewe evaluering te maak van die didaktiese sisteem in gebruik by buitemuurse afdelings, en
- vas te stel in watter mate die betrokke universiteite op die gebied van voortgesette onderwys gevorder het.

Teen 2 Oktober 1979 is 4 300 vraelyste voorberei en soos volg verdeel:

- 225 aan dosente betrokke by die buitemuurse afdeling;
- 679 aan huidige, buitemuurse studente;
- 650 aan suksesvolle, buitemuurse studente tussen die jare 1974/1978;
- 746 aan stakerstudente tussen die jare 1974/1978, en
- 2 000 aan potensiële studente.

In die laaste geval is ongeveer 300 vraelyste op ongeveer 15 plattelandse dorpe rondom Bloemfontein versprei.

Ongeveer een en 'n halwe maand later is die volgende aantal voltooide vraelyste terugontvang:

TEIKENGROEP	GETAL
Dosente	147
Huidige buitemuurse studente	260
Sukcesvolle buitemuurse studente (1974-78)	170
Stakerstudente (1974-78)	197
Potensiële studente	385
TOTAAL	1 159
	=====

In die samestelling van die verslag oor die ondersoek is van vyf afdelings gebruik gemaak:

- Afdeling 1 - reaksie van dosente;
- Afdeling 2 - reaksie van huidige, voorgraadse studente;
- Afdeling 3 - reaksie van suksesvol-afgestudeerde, deeltydse studente;
- Afdeling 4 - reaksie van voorgraadse, deeltydse staker-studente;
- Afdeling 5 - reaksie van potensiële, deeltydse studente.

Vervolgens word enkele van die belangrikste bevindings van die ondersoek genoem.

6.3 REAKSIE VAN DIE VERSKILLENDEN GROEPE RESPONDENTE

6.3.1 Afdeling 1 : Reaksie van dosente

Van die reeds-genoemde 157 voltooië vraelyste wat terugontvang is, het 19 respondente slegs 'n mening by sommige oop vrae verskaf. Frekwensie- en persentasieverdelings het dus slegs 128 vraelyste betrek.

Meer as 60% van die teikengroep het reageer, terwyl 'n hoër en verteenwoordiger respons per fakulteit ontvang is. Die gemiddelde aantal jare doseringservaring van die respondente was 9 jaar, terwyl uit die groep respondente byna 95% met buitemuurse onderrig gemoeid was. Ongeveer 88% van die respondente het ook aangedui dat hulle die vak waarvoor hulle verantwoordelik is, in die (voltydse) dagklasse, sowel as in die (deeltydse) aandklasse aanbied.

(a) Samestelling van buitemuurse klasse

Die verdeling van dosente, volgens die samestelling van die buitemuurse klasse, word deur die onderstaande tabel aangegee:

SAMESTELLING VAN KLASSE	N	%
Slegs voltydse studente	6	4,69
Slegs deeltydse studente	6	4,69
Deeltydse sowel as voltydse studente	116	90,62
	128	100,00

Hiervolgens kan afgelei word dat die meeste buitemurse klasse deur deeltydse sowel as voltydse studente beset word. Die respondente het aangedui dat sodanige buitemurse klasse gemiddeld uit ongeveer 53% deeltydse studente en 47% voltydse studente bestaan.

Die houding van dosente ten opsigte van hierdie besetting was soos volg: 51,56% van die respondente was ten gunste van die besetting van buitemurse klasse deur deeltydse sowel as voltydse studente, terwyl ongeveer 43% aangedui het dat hulle sou verkies dat die klasse slegs deur deeltydse studente beset word. Vir ongeveer 5,5% het dit geen saak gemaak nie.

Aangesien dit vanuit 'n didaktiese oogpunt belangrik is om te besin oor die vraag vir wie sekere onderrigmetodes bepaal moet word (situasie-analise), is dit belangrik om te let op die redes wat die respondente vir hulle besondere standpunte verskaf het. Die ongeveer 43% wat van mening was dat buitemurse klasse slegs deur deeltydse studente beset moet word, voer onder meer aan dat:

- buitemurse klasse 'n andersoortige onderrigbenadering verg, en dat

- meer volwasse studente dienooreenkomstig behandel moet word deur bv. meer van selfstandige studie en minder van lesings gebruik te maak. Klasse moet ook kleiner wees, ens.

Die 51% respondente wat die besetting van buitemuurse klasse deur voltydse sowel as deelydse studente voorstaan, dui aan dat:

- roosterbotsings op dié wyse in 'n groot mate uitgeskakel kan word, en dat
- kontak tussen die twee groepe noodsaaklik is, aangesien voltydse studente kan baat by die insig en ervaring van deelydse studente.

Ander belangrike opmerkings was dat sommige dosente 'n skriftelike motivering van voltydse studente vereis wat buitemuurse klasse wil volg, terwyl gerieflikheid, eerder as roosterbotsings, soms 'n baie groot rol speel.

(b) Onderrigmetodiek

Aangesien hoofsaaklik dieselfde dosente vir voltydse en buitemuurse klasse verantwoordelik is, was dit belangrik om te weet of daar differensiasie ten opsigte van aanbieding by die verskillende groepe plaasvind. Een-en-sewentig persent van die dosente het aangedui dat hulle lesings bloot dupliseer, terwyl 21% bevestig het dat hulle een of ander vorm van differensiasie toepas. Die motivering vir laasgenoemde situasie was dat, weens die meerdere volwassenheid van die deelydse student, groter klem op groepklasse en selfstudie geplaas word.

Ses-en-veertig persent van die dosente het dan ook aangedui dat deeltydse studente wel 'n besondere behoefte openbaar om op 'n eiesoortige wyse benader te word. Twee-en-vyftig persent het egter beweer dat daar nie so 'n behoefte bestaan nie.

(c) Selfstandige studie

Na aanleiding van die vorige paragraaf het 52% van die dosente deeltydse studente met groter volwasse-
senheid geassosieer en gemeen dat hulle opgewasse
sal wees vir meer selfstandige studie terwyl 44%
die teendeel aangedui het.

Die groep respondente wat positief gereageer het, moes ook aandui of hulle van mening was dat dieselfde standaard gehandhaaf sou kon word indien vollediger studiegidse of -handleidings aangebied word met die oog op meer selfstandige studie en minder formele voorlesings. Die reaksie was hier oorwegend positief (91%). Die redes wat vir hierdie standpunt aangegee is, was onder meer dat:

- buitemuurse studente weens hul groter volwassenheid leerstof makliker kan verwerk;
- met nog meer dosente-leiding meer selfstandige studie verrig kan word;
- 'n doelgerigte sisteem met sterk leiding noodwendig die standaard moet verhoog, en
- meer selfstandige studie die navorsingsklimaat sal verhoog.

(d) Groepwerk

Ongeveer 83% van die respondente het hulle ten gunste van groepklasse as 'n aanvullende metode van onderrig uitgespreek, hoewel slegs 48% tans van groepklasse gebruik maak. Nege-en-veertig persent maak nie van groepklasse gebruik nie. As belemmerende faktore is aangedui:

- onvoldoende lokale;
- groot klasse;
- te min personeel in groot departemente;
- te min tyd;
- 'n gebrek aan geskikte groepleiers;
- 'n reeds oorlaaide onderrigprogram, en
- die addisionele organisasie en administrasie wat dit teweegbring.

Van die 48% dosente wat tans van die een of ander vorm van groepwerk gebruik maak, het sommige voorbeelde aangebied. Die voorbeelde was onder meer dat:

- studente individuele opdragte ontvang wat tydens die klas aangebied en bespreek word;
- klasgroepe vraagstukke bespreek onder die toesig van 'n groepleier;
- gonsgroepe gebruik word naas gestruktureerde groeptoetse;
- elke lesing deur ongeveer 10 minute groepwerk voorafgegaan word, en
- gereeld seminare vir tweede- en derdejaarstudente aangebied word.

(e) Die tydsfaktor

Die meerderheid van respondente is van mening dat deeltydse studente nie voldoende tyd tot hul beskikking het vir die voorbereiding vir toetse en eksamens nie. Talle aanbevelings om hierdie probleem te oorbrug, is aan die hand gedoen, bv.:

- minder lesings wat meer studietyd tot gevolg sal hê;
- die beperking van vakkeuses;
- beperkte lesingtye;
- beter gestruktureerde selfstudie-eenhede;
- verbeterde studiegewoontes;
- verhoogde gebruik van hulpmedia, ens.

(f) Klasbywoning, klasdeelname en stiptelikheid

Die meerderheid respondente het ten opsigte van klasbywoning beweer dat dit dieselfde by voltydse en deeltydse studente is. Die respondente wat aangedui het dat die klasbywoning van deeltydse studente swakker is as dié van voltydse studente, het as vernamekste redes die werksomstandighede van die student en knelpunte rondom die huidige buitemuurse sisteem aangedui.

Wat klasdeelname of klasbetrokkenheid betref, het die meeste respondente aangetoon dat deelname by deeltydse studente gunstiger is. As redes is ondermeer aangevoer dat:

- deeltydse studente hul praktykkennis met die akademie wil deel;
- relatief kleiner klasse deelname bevorder, en

- die meer volwasse deeltydse student met groter entoesiasme en vrymoedigheid dink en redeneer.

Ongeveer 77% van die respondente is van mening dat buitemuurse studente normaalweg betyds by klasse opdaag. Enkele praktiese probleme is as redes aangevoer waarom sommige studente nie betyds vir lesings opdaag nie.

(g) Staking van klasse

Redes vir die staking van klasse deur buitemuurse studente is in prioriteitsorde deur respondente geklassifiseer. Die belangrikste redes blyk werksomstandighede, die feit dat studente nie opgewasse is vir die kursusse nie, en knelpunte in die huidige onderrigstelsel, te wees.

(h) Sentrale studielokale

Aan sommige universiteite is dit gebruikelik om sentrale studielokale naby lesingsale te voorsien sodat buitemuurse studente dit tydens nie-lesingperiodes kan benut. Die meerderheid respondente, nl. 77% is ten gunste van sodanige fasiliteit.

(i) Hulpfasiliteite

Ongeveer 69% van die respondente is van mening dat hulpfasiliteite op 'n meer beplande en georganiseerde wyse tot beskikking van buitemuurse studente gestel moet word. Verlengde biblioteektye, na-uurse administratiewe dienste, voorligtingsdienste, ens. is van die belangrikste hulpfasiliteite wat genoem is.

(j) Ander belemmerende faktore

By die identifikasie van belemmerende faktore in die huidige buitemuurse sisteem, is die volgende as die belangrikstes uitgesonder:

- laat en lang periodes;
- te veel formele voorlesings;
- groot klasse, weens die teenwoordigheid van voltydse studente;
- onbeperkte vakkeuses;
- universiteits- en skoolvakansies wat nie gesinchroniseer is nie;
- tydsverloop tussen klasperiodes;
- talle praktiese probleme vir die dosent wat die klasse moet aanbied, en
- die feit dat werkgewers nie "opgevoed" is t.o.v. werknemers wat buitemuurs studeer nie.

6.3.2 Afdeling 2 : Reaksie van huidige, buitemuurse studente

Van die genoemde 260 voltooide vraelyste wat terugontvang is, is 25 vraelyste onbevredigend voltooi. In die frekwensie- en persentasieverdelings is daar dus slegs van 235 vraelyste gebruik gemaak.

By die ontleding van die resultate van hierdie afdeling van die ondersoek, het dit geblyk dat die geslagsverdeling van die huidige buitemuurse studente ongeveer 20% dames teenoor 80% mans is.

Die grootste aantal respondente het binne die ouderdomsgroep 22 jaar en 7 maande tot 25 jaar en 6 maande geval, terwyl ongeveer 56% van die respondente ongetroud en 43% getroud is.

Die huistaal van ongeveer 88% van die respondente is Afrikaans, terwyl die meeste in die Staatsdiens, Provinsiale Administrasie, Regswese en in Ouditeurs-/Rekenmeestersfirmas werksaam is. Die poste wat deur hierdie studente beklee word, is hoofsaaklik op assistentsvlak.

Die meeste studente is in die Fakulteite Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe, Lettere en Wysbegeerte, en Regte geregistreer. Hoewel die meeste respondente eers vanaf die werkplek na die klas ry, is die reisafstand vir 63% van die respondente minder as 6 kilometer na die kampus en neem dit die meeste (76%) van die respondente slegs 15 minute of minder om vanaf werkplek na klas te reis. Die woonplekke van bykans 78% van die respondente is 8 kilometer en minder van die kampus.

Die belangrikste redes waarom die respondente aan die UOVS studeer, blyk te wees dat die kampus gerieflik geleë is en dat klasbywoning bo korrespondensie verkies word.

Navraag is ook gedoen ten opsigte van verwante sake aan die akademies-didaktiese opset, soos byvoorbeeld hulpdienste en fisiese fasiliteite aan die UOVS. Die reaksie kan soos volg saamgevat word:

(a) Hulpdienste

Die meerderheid respondente het aangedui dat hulle oor die algemeen met die bestaande hulpdienste te-

vrede is. Ontevredenheid is egter uitgespreek oor administratiewe dienste (17% van die respondente), die diktatekantoor (18%) en die spreekure van fakulteitsbeampies (13%). Ander aspekte wat genoem is, is:

- die mediateek wat soms oorvol is,
- die dienste van die Buro vir Studentevoorligting en -gesondheid wat nie geredelik na-ure beskikbaar is nie, en
- die swak inligtingstelsel vir buitemuurse studente.

(b) Fisiese fasiliteite

Die oorgrote meerderheid van studente is tevrede met die fisiese fasiliteite aan die UOVS. Die enigste werklike ontevredenheid bestaan t.o.v. parkering. Enkele respondente het probleme genoem met betrekking tot:

- beligting en lugvoorsiening in lokale,
- sitplekke in klaslokale, en
- gebrekkige verhitting in eksamenlokale tydens die Junie-eksamen.

Vir hierdie studie is die respondente se reaksie op vrae betreffende die akademiese omstandighede aan die UOVS egter van belang.

(c) Akademiese omstandighede

In die vraelys (kyk vraag 15 van bylae 3) is die respondente se tevredenheid met 'n verskeidenheid akademiese aangeleenthede getoets. Hierdie aan-

geleenthede was:

- lesingtye;
- onderrigmetodes;
- groepbesprekings;
- standaard van werk;
- toetse;
- eksamens;
- promosievereistes;
- biblioteektye, en
- spreekure van akademiese personeel.

Uit die reaksie het geblyk dat 'n groot getal respondente baie positief op hierdie akademiese omstandighede reageer het. Vier-en-negentig persent was "tevrede" tot "baie tevrede" met lesingtye en die standaard van werk, terwyl meer as tagtig persent dieselfde mening ten opsigte van die ander akademiese aangeleenthede toegedaan was.

Die knelpunte wat wel aangedui is, het hoofsaaklik die volgende behels:

- te veel formele voorlesings;
- ongeorganiseerde groepbesprekings;
- toetse en eksamens op Saterdag;
- onvoldoende spreekure van akademiese personeel;
- 'n té veeleisende eksamenrooster;
- onderrigontwikkeling moet verpligtend wees vir alle dosente om sodoende leemtes in onderrigpraktyk uit te skakel;
- "skoolpraktyke", soos bv. presensielyste, moet uitgeskakel word;

- studente is in staat tot meer selfstudie.

(d) Sosiale omstandighede

Wat die betrokkenheid by sosiale aangeleenthede aan die UOVS betref, kan dit aanvaar word dat buitemuurse studente nie by alle sosiale aangeleenthede betrokke is nie. Ten spyte hiervan het die respondente aangedui dat hulle oor die algemeen tevrede is met die sosiale omstandighede op die kampus.

(e) Verdere algemene inligting

Vir die meeste respondente (ongeveer 43%) het dit statuswaarde om aan die UOVS te studeer en 89% spreek hulle dan ook ten gunste van die bywoning van klasse bo afstandsonderrig uit.

Slegs 25% van die respondente het al 'n permanente staking van studie oorweeg as gevolg van beperkte tyd, te veel lesings en die meer ekonomiese faktor van afstandsonderrig. Slegs 14% van die respondente moes al 'n hele studiejaar herhaal, terwyl ongeveer 50% 'n semester-/jaarkursus herhaal het.

Dit is egter interessant dat 57% van die studente aangedui het dat werksomstandighede nie die hoof-oorsaak was dat vakke gestaak of herhaal moes word nie. Die houding van werkgewers jeens verdere studie word deur die meeste respondente (43%) as neutraal aangegee, maar ongeveer 36% meen tog dat die werkgewers ten gunste van studie is. Twee-en-tagtig persent van die respondente het egter aangedui dat werkgewers akademiese kwalifikasies as "belangrik" of "baie belangrik" ag.

Gedurende vry periodes verkies die meeste studente om die biblioteek te besoek of na hul woonplekke te gaan, terwyl 51% van die studente egter aangedui het dat hulle die tyd tussen periodes konstruktief gebruik. Indien sentrale studielokale beskikbaar is, sal die posisie moontlik nog verder verbeter.

(f) Besondere didaktiese aangeleenthede

Op 'n vraag of buitemuurse studie 'n eiesoortige didaktiese sisteem noodsaak (kyk vraag 28.1 van bylae 3), het ongeveer 50% van die respondente bevestigend geantwoord, terwyl ongeveer 46% dit nie as noodsaaklik geag het nie.

Van besondere belang is die reaksie van studente op die keuse tussen verskillende metodes van onderrig. In die onderstaande tabel word die resultaat uiteengesit.

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS KEUSE VAN ONDERRIGMETODES

ONDERRIGMETODE	N	%
Minikursus/gemoduleerde onderrig/studiepakette	135	57,45
Lesingmetode alleen	45	19,15
Lesingmetode met hulpmateriaal	5	2,13
Dikteer met notas/aantekeninge	12	5,11
Klasdiktaat met bespreking	0	0,00
Handboekmetode	33	14,04
Ander	5	2,13
	235	100,00

Hiervolgens het die meeste respondente (ongeveer 57%) aangedui dat 'n didaktiese sisteem waar selfstandige studie die hoofklem dra, verkies word. Aan die lesingmetode (19,5%) en handboekmetode (14,04%) word egter ook 'n plek toegeken, terwyl die diktering van notas en klasdiktate feitlik glad nie verkies word nie.

Ter aanvulling van hul keuse kon respondente verdere riglyne of gedagtes byvoeg wat moontlik kan bydra tot die verbetering van die huidige sisteem. Die volgende menings is onder meer gelug:

- die klem behoort vanaf formele voorlesings na selfstudie te verskuif;
- onderrigmetodes behoort in die algemeen te verbeter (deur onder meer onderrigontwikkeling en beter voorbereiding);
- studente wil meer betrokke wees by onderrig, deur bv. groepbesprekings;
- onderrig moet meer prakties georiënteerd wees, en
- dosente moet meer begrip aan die dag lê ten opsigte van studenteprobleme.

Studente is ook gevra of hulle van mening is dat dieselfde onderwysstandaard gehandhaaf sou word indien 'n didaktiese sisteem gevolg word wat meer op selfstudie gerig is (kyk vraag 29 van bylae 3). Ongeveer 46% het bevestigend geantwoord, en 48% ontkennend reageer. Uit die motivering het egter geblyk dat 'n groot aantal respondente uit die laasgenoemde groep die vraag verkeerd geïnterpreteer het en selfstudie met afstandsonderrig verwar het.

Ander aanvullende wenke en gedagtes was soos volg:

- klasbywoning is tydrowend;
- met sterk leiding kan selfstudie meer produktief wees;
- minder klasbywoning kan onnodige ritte uit-skakel;
- deeltydse studente is gemotiveerd en ryp vir meer selfstandige studie;
- 'n balans tussen dosentekontak en selfstudie moet gevind word;
- nie alle vakke leen hulself ewe goed tot selfstudie nie;
- sommige studente verkies steeds die lesing-metode;
- sommige studente is nog te onvolwasse vir selfstudie, en
- studente is te vinde vir selfstudie mits dit die kwaliteit van dosentekontak verbeter.

Wat die groepklasse betref, het ongeveer 64% van die respondente positief reageer. Negatiewe reaksie kan moontlik te wyte wees aan die verlies aan die kwaliteit van groepklasse deur swak beplanning en organisasie. Respondente ten gunste van groep-klasse het onder meer die volgende opmerkings ter motivering gemaak:

- dit verbeter dosent/student kontak;
- werk word beter en gouer verstaan;
- wisseling van gedagtes is stimulerend;
- teoretiese probleme word sinvol opgelos;
- teorie en praktyk word nader aan mekaar gebring;
- dit ontwikkel redenasievermoë en bied die ge-

- leentheid tot die hantering van vaktaal, en
- dit verplig studente tot voortdurende voorbereiding.

(g) Gebruikmaking van die biblioteek

Ongeveer 70% van die respondente het aangedui dat hulle die biblioteek kan gebruik soos van hulle verwag word. Enkele klagtes, van die groep wat negatief geantwoord het, was:

- biblioteektye moet verleng word (veral gedurende vakansies);
- ondoeltreffende gebruik spruit uit onkunde, en
- meer hulp is nodig by die ontsluiting van hulpmateriaal en die opspoor van bronne.

(h) Besetting van buitemuurse klasse deur voltydse studente

Wat die besetting van buitemuurse klasse betref, het ongeveer 53% van die respondente aangedui dat hulle 'n besetting deur slegs deeltydse studente verkies, terwyl ongeveer 41% geen probleme met die teenwoordigheid van voltydse studente in buitemuurse klasse ondervind nie.

Eersgenoemde groep voer onder meer as redes aan dat:

- die onvolwassenheid van voltydse studente soms irriterend is;
- kleiner klasse tot meer persoonlike kontak lei;
- die geesdrif van dosente deur groot klasse gedemp word en buitemuurse studente sodoende be-

nadeel word, en

- die tempo en bespreking in die klas deur voltydse studente gedemp word, aangesien hulle geen praktykservaring het nie.

Aan die ander kant is egter aangevoer dat kontak tussen voltydse en deeltydse studente noodsaaklik is, uitdagings ten opsigte van mededinging bied en aan die deeltydse studente 'n geleentheid bied om met die breë universiteitslewe kontak te hou.

In die laaste instansie het ongeveer 89% van die respondente ook te kenne gegee dat hulle ander persone sal aanraai om aan die UOVS te studeer.

6.3.3 Afdeling 3 : Reaksie van suksesvol-afgestudeerde, buitemuurse studente

In hierdie afdeling het die teikengroep bestaan uit suksesvol-afgestudeerde, buitemuurse studente wat 'n eerste graad of diploma behaal het gedurende die periode 1974 tot 1978.

Van die 170 vraelyste wat terug ontvang is, was twee onbevredigend beantwoord en is daar in die persentasie- en frekwensieberekenings slegs van 'n roupunt van 168 gebruik gemaak.

By die ontleding van die resultate van hierdie afdeling van die ondersoek het dit geblyk dat die geslagsverdeling ongeveer 77% mans teenoor 23% dames is.

Die grootste aantal respondente het binne die ouderdomsgroep 22 jaar en 7 maande tot 25 jaar en 6 maande geval, terwyl 42,27% ouer as 25 jaar en 6 maande was.

Die meeste van die respondente was afkomstig uit die Fakulteite Lettere en Wysbegeerte (ongeveer 43%), Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe (25%) en Regte (ongeveer 18%). Van die suksesvolle studente het ongeveer 39% vanaf 4 jaar tot 4 jaar en 6 maande geneem om die graad te voltooi; terwyl 30% langer as 5 jaar geneem het. Dit het ook geblyk dat slegs 'n klein persentasie (ongeveer 12%) in die Fakulteit Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe die graad in minder as 3 jaar en 6 maande voltooi het.

Die feit dat die UOVS gerieflik geleë is en 'n hoë akademiese standaard het, word as die belangrikste redes genoem waarom hierdie studente aan die UOVS kom studeer het.

(a) Fisiese fasiliteite

Die oorgrote meerderheid van die respondente is tevrede met die fisiese omstandighede op die kampus. Die enkele klagtes wat genoem is, het grootliks met die klagtes van huidige, buitemurse studente ooreengestem, bv. onvoldoende parkering, swak beligting in klaskamers en die ongerieflike afstand tussen sitplek en skryfoppervlak in sommige lokale.

(b) Akademiese aangeleenthede

In die vraelys (kyk vraag 8 van bylae 4) is die respondente se tevredenheid ten opsigte van dieselfde aspekte as die wat aan die huidige, buitemurse studente gestel is, getoets (kyk vraag 15 van bylae 3).

Volgens die resultate blyk dit dat die respondente in die algemeen tevrede is met die algemene, akademiese omstandighede aan die UOVS.

'n Groot aantal het aangedui dat hulle veral tevrede is met lesingtye (ongeveer 74%), biblioteektye (75%), die eksamenstelsel (73%) en die standaard van die werk (67%).

In sommige gevalle is daar egter knelpunte aangedui wat soos volg daar uitsien:

- enkele dosente gebruik swak doseermetodes;
- min groepbesprekings en swak organisasie van groepklasse;
- laat lesingtye;
- die biblioteek sluit te vroeg;
- spreektye van dosente is onbevredigend;
- sommige kursusse voldoen nie aan praktykvereistes nie;
- die eksamenrooster is swak beplan, en
- onderrig moet meer op selfstudie ingestel word.

(c) Sosiale aangeleenthede

Ongeveer 91% van die respondente het hul tevredenheid met die sosiale omstandighede op kampus uitgespreek, ten spyte van die feit dat weens beperkte tyd, buitemuurse studente nie op dieselfde basis as voltydse studente aan alle sosiale aangeleenthede kan deelneem nie.

(d) Verdere, algemene inligting

Uit die reaksie van respondente op verdere vrae in hierdie afdeling (kyk vrae 10 tot 19 van bylae 4) het dit geblyk dat:

- vir bykans 40% van die respondente dit statuswaarde het om aan die UOVS te studeer;
- ongeveer 91% van die respondente bywoning van lesings en persoonlike kontak met dosente verkies bo afstandsonderrig;
- slegs 21% van die respondente 'n hele studiejaar herhaal het;
- bykans 30% van die respondente van mening is dat werksomstandighede aanleiding gegee het tot die staking van 'n vak;
- hoewel ongeveer 39% van die respondente aangedui het dat werkgewers ten gunste van studie in die algemeen is, 80% tóg aangedui het dat werkgewers 'n hoë premie op akademiese kwalifikasies plaas;
- gedurende vryperiodes die meeste respondente met medestudente gesels het, die biblioteek besoek het om boeke uit te neem of te studeer, of na hul woonplekke gegaan het;
- ongeveer 32% van die respondente van mening is dat vryetyd meer konstruktief aangewend kon gewees het, en dat sentrale studielokale en gereelde dosentespreekure omstandighede kon verbeter het, terwyl
- sowat 55% van die respondente aangedui het dat hulle dit sou verwelkom het indien lesings vroeër in die aand gestaak het.

(e) Besondere, didaktiese aangeleenthede

Op 'n vraag of dieselfde onderrigmetodes vir voltydse en deeltydse studente aanvaarbaar is (kyk vraag 20 van bylae 4), het ongeveer 84% van die respondente bevestigend geantwoord. Bykans 11% het egter 'n andersoortige didaktiese sisteem as noodsaaklik gesien, wat gerig is op:

- meer selfstandige studie (selfdoen);
- minder formele voorlesings;
- praktykgeoriënteerdheid, meer gevalle-studies en groepbesprekings, asook
- die uitskakeling van "skoolpraktyke".

In 'n voetnota meld prof. Nortjé (vgl. bylae 4, p. 22) dat indien die studente met redeverskaffende vrae gelei sou kon word, die resultate dalk heel anders kon vertoon het. Hy noem dat die vraelys van Afdeling 2 van die ondersoek alternatiewe sisteme genoem het, en dat 50% van die studente toe 'n eiesoortige sisteem voorgestaan het.

Sowat 46% van die respondente verkies 'n didaktiese sisteem gerig op meer selfstandige studie en minder formele voorlesings, terwyl bykans 49% nie so 'n sisteem voorstaan nie. Eersgenoemde groep voer as redes aan dat:

- buitemuurse studente volwasse genoeg is om meer selfstandige studie te hanteer;
- uitgebreide studiehandleidings tesame met groepbesprekings groter produktiwiteit by studente sal teweegbring, en

- studente wat nie gereeld klasse kan bywoon nie, deur so 'n sisteem bevoordeel kan word.

Die groep wat so 'n sisteem teëstaan is weer van mening dat buitemuurse studente maksimum kontak met dosente benodig.

Vir die meeste respondente (ongeveer 68%) het groepklasse besondere waarde (kyk vraag 22 van bylae 4). Volgens hierdie groep kan groepklasse:

- betrokkenheid bevorder;
- wisseling van gedagtes tot gevolg hê wat kan stimuleer en prikkel;
- selfstandige en kreatiewe denke bevorder, en
- teorie en praktyk nader aan mekaar bring.

Vir die sowat 21% wat nie groepklasse voorstaan nie, gaan dit nie soseer om weerstand teen groepbesprekings as sodanig nie, maar om die swak beplanning en hantering waarmee dit gepaard gaan.

(f) Besetting van buitemuurse klasse deur voltydse studente

Slegs ongeveer 36% van die respondente het te kenne gegee dat hulle besetting van buitemuurse klasse deur slegs deeltydse studente voorstaan. Bykans 60% was van mening dat buitemuurse klasse ook deur voltydse studente beset kan word. In sy kommentaar meld prof. Nortjé (vgl. bylae 4, p. 25) dat dit moontlik mag wees dat suksesvolle studente in die verlede nie met die probleem van te groot klasse te doen gekry het nie, 'n probleem wat huidige, buitemuurse studente as 'n belemmerende faktor aandui.

(g) Gebruikmaking van die biblioteek

Sowat 72% van die respondente het aangedui dat hulle die biblioteek kon gebruik soos wat van hulle verwag is. Enkele knelpunte wat genoem is, was onder meer:

- nie-beskikbaarheid van boeke a.g.v. besetting deur voltydse studente;
- beperkte tyd en onbevredigende biblioteektyd;
- fasiliteite van die Instituut vir Eietydse Geskiedenis wat nie saans beskikbaar is nie, en
- onvoldoende inligting en voorligting m.b.t. biblioteekgebruik.

Verdere aangeleenthede waaroor respondente hulle uitgespreek het (kyk vrae 25 tot 28 van bylae 4) was onder meer dat:

- die meerderheid studente nie van redes bewus is waarom studente nie aan die UOVS wil studeer nie, maar dat redes wat wel aangedui is, ondersoek behoort te word;
- ongeveer 98% van die respondente ander persone sal aanraai om aan die UOVS te kom studeer;
- bykans die helfte van die studente aangedui het dat hulle tans aan 'n ander universiteit of inrigting studeer of gestudeer het;
- afgestudeerde studente wat ver van Bloemfontein woon 'n behoefte aan nagraadse studie aan die UOVS het;
- klasbywoning nie verpligtend moet wees nie;
- onderrig meer doelwit-gerig moet wees;

- 'n maksimum van een vak per dag gedurende eksamentye geskryf moet word;
- behuising vir getroude pare op die kampus geskep moet word;
- daar minder aande per week klas moet wees, en
- wanneer studente gedurende die semester verhuis, die UOVS vir afstandonderrig voorsiening moet maak tot aan die einde van die betrokke semester.

6.3.4 Afdeling 4 : Reaksie van voorgraadse, buitemuurse stakerstudente

In hierdie afdeling het die teikengroep bestaan uit voorgraadse, buitemuurse stakerstudente van die tydperk 1974 tot 1978.

Van die 127 voltooide vraelyste wat terug ontvang is, is 15 weens onvolledigheid nie in berekening gebring by persentasie- en frekwensiebepalings nie.

Die geslagsverdeling van dié groep respondente was ongeveer 73% mans teenoor bykans 27% dames, terwyl die grootste aantal respondente in die ouderdomsgroep 22 jaar en 7 maande tot 25 jaar en 6 maande geval het.

Die meeste van die respondente was afkomstig uit die Fakulteit Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe (ongeveer 38%), en Lettere en Wysbegeerte (ongeveer 34%), terwyl die meeste respondente aangedui het dat hulle in hul eerste studiejaar gestaak het (ongeveer 46%). 'n Kleiner groep (ongeveer 28%) het hul studies in hul tweede jaar gestaak en ongeveer 20% in hul derde of vierde jaar. In die eerste jaar het die meeste stakings in die Fakulteit Lettere en Wysbe-

geerte voorgekom, en in die tweede jaar in die Fakulteit Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe. Die meeste stakings (ongeveer 52%) het ook in die tweede semester van 'n studiejaar voorgekom.

Sowat 71% van die stakerstudente het oor universiteits-toelating beskik by die aanvang van hul studies, terwyl slegs 15% toelating op grond van ouderdom ontvang het. Ongeveer 96% van die respondente het aan die toelatingsvereistes van die betrokke studierigting voldoen.

(a) Didaktiese aangeleenthede

Wat die bywoning van lesings betref, het ongeveer 56% van die respondente aangedui dat hulle lesings gereeld bygewoon het, terwyl die res 75% of minder van die lesings bygewoon het. Prof. Nortjé noem dan ook in hierdie verband dat die afleiding nie sonder meer gemaak kan word dat studente hul kursusse gestaak het omdat klasbywoning te swak was nie. Gereelde klasbywoning kan egter 'n positiewe effek op studieprestasie hê.

Op 'n vraag of die studente steeds sou gestaak het indien daar minder lesings per week was (kyk vraag 13 van bylae 5), het ongeveer 54% van die stakerstudente aangedui dat hulle ten spyte daarvan nog steeds sou gestaak het, terwyl ongeveer 44% van mening was dat hulle nie sou gestaak het indien daar minder lesings was nie.

Na aanleiding van die feit dat die tydsfaktor as een van die grootste, belemmerende faktore vir buitemuurse studente aangegee word, is die vraag ook gevra of die studente sou gestaak het indien lesings op weeksdag nie later as 20h00

aangebied is nie (kyk vraag 14 van bylae 5). Ongeveer 55% van die studente het aangedui dat hulle nog steeds sou gestaak het, terwyl 41% van mening was dat hulle nie sou gestaak het indien lesings vroeër in die aand geëindig het nie.

Wat die bywoning van groepklasse betref (hoewel dit nie aanvaar is dat alle dosente van groepklasse as aanvullende metode van onderrig gebruik maak nie), het dit geblyk dat bykans die helfte van die stakerstudente geen onderrig deur middel van groepklasse ontvang het nie. Dié wat wel groepklasse bygewoon het, het aangedui dat hulle dit redelik gereeld gedoen het.

(b) Gebruikmaking van hulpdienste

Op die toepaslike vrae (kyk vrae 12.1 en 12.2 van bylae 5) het die respondente soos volg reageer: Ongeveer 63% het nie van die dienste van die UOVS met betrekking tot voorligting en kursusbeplanning gebruik gemaak nie, terwyl bykans 68% nie van die dienste van die UOVS met betrekking tot studie- of ander probleme gebruik gemaak het nie. Dit blyk dus dat 'n relatief klein groep stakerstudente, vanweë onkunde of gebrekkige inligting oor hulpdienste, wel van voorligtingsdienste gebruik gemaak het. Prof. Nortjé meld in sy kommentaar dat die moonlikheid bestaan dat die persentasie stakings dalk kleiner kon gewees het indien meer studente van hulpdienste gebruik gemaak het (vgl. bylae 5, p. 14).

(c) Hervatte studie

Ongeveer die helfte van die stakerstudente het aangedui dat hulle tans weer aan 'n ander universiteit of inrigting studeer. Van die 53 stakerstudente wat weer studeer, is ongeveer 68% by 'n korrespondensie-universiteit ingeskryf.

Dit blyk ook dat ongeveer 80% van die stakerstudente weer in die toekoms aan die UOVS sou wou studeer.

(d) Oorsake en redes vir staking

Volgens die resultate op die onderhawige vrae (kyk vrae 19.1 en 19.2 van bylae 5) is die hoof-oorsaak van die staking van die respondente nie by die UOVS geleë nie, maar by die respondente self.

As vernaamste redes vir staking is aangevoer dat:

- gesinsomstandighede en die ongerieflikheid van buitemuurse klasse 'n rol gespeel het;
- probleme ten opsigte van werksomstandighede en tyd ondervind is;
- die buitemuurse stelsel probleme opgelewer het, aangesien studente as gevolg van te veel lesings nie voldoende vir toetse en eksamens kon voorberei nie, en
- 'n verskeidenheid persoonlike redes, soos gesondheid, finansies, ens. 'n rol gespeel het.

(e) Algemene uitsprake

Die algemene sake waarom respondente hulle uitgespreek het, was onder meer dat:

- kursusse meer prakties georiënteerd moet wees;
- roostertye meer gesinchroniseerd moet wees;
- meer selfdoen en minder formele voorlesings wenslik is;
- dosente-onderrig moet verbeter;
- die aantal vakke per jaar beperk moet word;
- daar meer soepelheid ten opsigte van klasbywoning moet wees;
- groot klasse nadelig op akademiese omstandighede inwerk;
- 'n behoefte bestaan aan beter geformuleerde doelstellings, ens.

Dit is egter betekenisvol dat 90% van die staker-studente gewillig is om andere aan te raai om buitemuurs aan die UOVS te kom studeer.

6.3.5 Afdeling 5 : Reaksie van werknemers/potensiële buitemuurse studente

In hierdie deel van die ondersoek kon respondente hulle nie direk uitspreek aangaande didaktiese aangeleenthede nie en die afdeling het dus beperkte waarde vir die doel van hierdie studie.

Die vraelys is egter so saamgestel (vgl. bylae 6) dat inligting met betrekking tot die didaktiese sisteem op 'n indirekte wyse verkry is. Daar sal dus slegs op hierdie relevante inligting gekonsentreer word.

In hierdie afdeling van die ondersoek was die teikengroep potensiele, buitemuurse studente in Bloemfontein en omliggende gebiede. 'n Totaal van 389 vraelyste is terug ontvang.

Enkele interessante gegewens uit die reaksie was dat:

- mans en dames in die verhouding drie tot een aan die ondersoek deelgeneem het;
- ongeveer die helfte van die respondente twee of meer kinders aan huis het;
- die meeste respondente in die ouderdomsgroep 37 jaar 7 maande en ouer aangetref word, en
- ongeveer 47% van die respondente in die Staatsdiens en Provinsiale Administrasie werksaam is, terwyl net meer as 30% aan die private sektor verbonde is.

(a) Verwante didaktiese aangeleenthede

Die meerderheid respondente wat aangedui het dat hulle wel studie aan 'n universiteit onderneem, het gemeld dat hulle met voorgraadse (ongeveer 34%) en nagraadse (ongeveer 36%) studie besig is.

Op 'n vraag waarom respondente elders as aan die UOVS studeer (vgl. vraag 10.4 van bylae 6), is as die belangrikste redes aangevoer dat:

- korrespondensiestudie verkies word omdat buitemuurse studie aan 'n residensiële universiteit té veeleisend is;
- klasse nie gereeld bygewoon kan word as gevolg van die tipe beroep wat gevolg word nie, en
- die afstand na die UOVS te groot is.

Nog 'n aangeleentheid van belang spruit uit die redes wat deur die respondente aangevoer is waarom hulle nog nie begin studeer het nie. Afgesien van die twee belangrikste redes, nl. 'n ongunstige finansiële posisie en huiwerigheid om 'n begin te maak, is aangevoer dat as gevolg van beperkte tyd, klasse nie gereeld bygewoon kon word nie.

6.4 ENKELE AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE ONDERSOEK

6.4.1 Riglyne vir aanbevelings (1)

Enkele riglyne wat die didaktiese sisteem betref, word behandel.

(a) Didaktiese aangeleenthede

(i) Onderwysstrategie

'n Groot aantal dosente het in die ondersoek te kenne gegee dat buitemuurse studente op 'n eiesoortige wyse benader moet word, terwyl 'n noemenswaardige aantal huidige sowel as stakerstudente dieselfde mening toegedaan is. Ander universiteite besin tans oor onderrigvernuwing met betrekking tot buitemuurse studie.

(1) Na afloop van die ondersoek het prof. Nortjé op 28 Januarie 1980 enkele riglyne aan die Beheerkomitee voorgelê met die oog op aanbevelings aan die ABK.

In die lig hiervan is dit nie onvanpas indien die UOVS aandag skenk aan die onderwysstrategie wat in sy buitemuurse afdeling aangewend en/of behoort aangewend te word nie.

Prof. Nortjé dui onder meer aan dat:

- die onderrigbenadering minder op formele voorlesings en meer op die selfdoen-metode gerig moet wees;
- groepklasse 'n belangrike rol moet vervul in die bevordering van kontak tussen dosent en student (veral in die buitemuurse opset), en
- doelgerigte lesings aan die hand van volledige studiegids en bykomende leesmateriaal die leerproses kan bevorder.

(ii) Evaluering

Doeltreffende evaluering is die ruggraat van enige onderwys. Prof. Nortjé dui hier as riglyn aan dat deurlopende prosesevaluering, eerder as eind- of produkevaluering, kontinue studie kan verseker.

(iii) Besetting van klasse

Aangesien 'n groot aantal respondente hul ontevredenheid uitgespreek het oor die feit dat voltydse studente ook buitemuurse klasse beset, mag dit raadsaam wees om aan hierdie probleem aandag te gee.

(iv) Klaskontrole

Hoewel ongereelde bywoning die leerproses strem, word die buitemuurse student soms vanweë beperkte tyd, werksomstandighede en gesinsverpligtinge verhinder om lesings gereeld by te woon. Deur die buitemuurse sisteem meer plooibaar te maak, hoef sodanige studente nie benadeel te word nie.

(v) Klastye

In hierdie verband moet gelet word op die aantal aande per week, asook die aanvangstye en verdagingstye van lesings. Die riglyne wat prof. Nortjé in hierdie verband aandui, is dat:

- lesings slegs op drie aande (maksimum vier aande) van die week plaasvind, en
- lesings nie later as 21h30 eindig nie.

(b) Didaktiese aangeleenthede wat die didaktiek indirek beïnvloed (ondersteuningsdienste)

Onder ondersteuningsdienste word daardie dienste verstaan wat natuurlik by die totale buitemuurse onderwysstrategie inskakel om dit suksesvol te laat verloop.

Enkele belangrike riglyne in hierdie verband is dat:

- verlengde biblioteektye en beter biblioteekvoorligting as ideaal gestel behoort te word;

- studiehulp en verryking met behulp van oudio-bande aangevul kan word;
- 'n sterk behoefte aan sentrale studielokale vir buitemuurse studente bestaan en daarin voorsien behoort te word;
- aandag aan klagtes oor fisiese fasiliteite soos bv. parkeergeriewe en lesinglokale gegee word;
- die sosiale omstandighede en behoeftes van die buitemuurse studente in ag geneem behoort te word by die beplanning en besetting van so-danige fasiliteite;
- knelpunte ten opsigte van administratiewe dienste aan buitemuurse studente aandag behoort te ontvang, en
- voorligtingsdienste bekend gestel en beskikbaar gestel word aan buitemuurse studente.

6.5 SLOTPERSPEKTIEF

Na 'n kennisname van die huidige (didaktiese) omstandighede en problematiek van die buitemuurse afdeling van die UOVS, asook van sekere ander teoretiese aspekte (soos in die voorafgaande hoofstukke uiteengesit), kan daar vervolgens oorgegaan word tot 'n besinning oor en aanbevelings in verband met 'n didaktiese ontwerp wat die daarstelling van 'n onderwyssisteem vir die buitemuurse afdeling van die UOVS beoog.

HOOFSTUK 7

AANBEVELINGS VIR 'N DIDAKTIESE ONTWERP MET DIE OOG OP DIE
 DAARSTELLING VAN 'N ONDERWYSSISTEEM VIR DIE BUITEMUURSE
 AFDEELING VAN DIE UOVS

Bladsy

7.1	INLEIDING	242
7.2	AANLOOP TOT DIE DIDAKTIESE ONTWERP	247
7.2.1	Opvoeding en onderwysende opvoeding	247
7.2.2	Onderwysende opvoeding en universiteitsonderwys	248
7.2.3	Universiteitsonderwys en algemene en besondere didaktiek	249
7.2.4	Buitemuurse onderwys en vakonderwys	249
7.2.5	Didaktiese ontwerp en didaktiese beginsels	250
	(a) Onderwys-veel-eenheid	251
	(b) Onderwys-samehang	253
	(c) Onderwystempo, -konsiansie of -kontinuiteit	256
	(d) Onderwys-kousaliteit	257
	(e) Onderwys-lewe	259
	(f) Onderwys-intensionaliteit	261
	(g) Onderwys-identifisering	263
	(h) Onderwysmag of -kompetensie	263
	(i) Onderwys-simboliek	265
	(j) Onderwys-verkeer of -omgang	267

(k)	Onderwys-ekonomie	268
(l)	Onderwys-harmonie	271
(m)	Onderwys-beregtiging	272
(n)	Onderwys-trou	274
(o)	Onderwys-geloofwaardigheid	275
7.3	'N DIDAKTIESE ONTWERP VIR BUITEMUURSE ONDERWYS AAN DIE UOVS	278
7.3.1	Voorvereistes en beperkinge (teoretiese onderbou)	278
7.3.2	Doelformulering	279
7.3.3	Leerstofseleksie	282
7.3.4	Seleksie van metodes	283
(a)	Die prosedure	283
(b)	Die implementering	287
7.3.5	Seleksie van tegnieke	290
(a)	Direkte relasies	290
(b)	Indirekte relasies	291
(c)	Evalueringstegnieke	296
7.3.6	Evaluering	301
7.3.7	Enkele moontlike implikasies en probleme wat uit die ontwerp mag voortvloei	305
7.4	SLOT	310

AANBEVELINGS VIR 'N DIDAKTIESE ONTWERP MET DIE OOG OP DIE
 DAARSTELLING VAN 'N ONDERWYSSISTEEM VIR DIE BUITEMUURSE
 AFDELING VAN DIE U O V S

7.1 INLEIDING

Uit die voorafgaande hoofstukke van hierdie studie kan enkele afleidings gemaak word, nl. dat:

- (a) hoewel die doel en funksie van Westerse universiteite deur die eeue ontwikkel en verander het, en universiteite in die RSA nie primêr die ontwikkelingsgang van die tipiese Westerse universiteit gevolg het nie, daar tóg sekere mindere of meerdere ooreenkomste bestaan;
- (b) universiteite in die RSA in die algemeen, en die UOVS in die besonder, 'n unieke rol binne die onderwysbestel van die land en die behoeftes van 'n bepaalde gemeenskap te vervul het (veral gesien in die lig van die feit dat die RSA in sekere opsigte 'n ontwikkelde land en in ander opsigte 'n ontwikkelende land is, veral met betrekking tot sy onderwysstelsel);
- (c) opvoeding, deur onderwysende opvoeding, die onderwystaak van die universiteit stempel;
- (d) daar besondere soorte onderwys aan 'n universiteit bestaan, onder meer buitemuurse onderwys met sy eie, besondere doel en funksies;
- (e) daar verskillende onderwysplanne of -sisteme wêreldwyd bestaan wat reeds suksesvol aan tersiêre onderwysinstellings toegepas word, en

- (f) die vraelys-onderzoek wat aan die UOVS na buitemuurse onderwys geloods is, die redelik-algemene tevredenheid met, maar ook die besondere praktiese problematiek van, die buitemuurse afdeling na vore gebring het.

Hieruit volg kortliks die volgende gevolgtrekkings, nl. dat:

- (i) afgesien van die feit dat universiteite in die RSA statutêr ontstaan het, die verworteling aan die Westerse universiteitswese nie ontken kan word nie, en daar dus kennis van geneem moet word;
- (ii) indien 'n universiteit 'n besondere rol in die onderwysbestel van 'n land en die behoeftes van 'n gemeenskap wil vervul, die grondslag, wese en funksies van daardie universiteit in besonderhede (programme en planne) uitgespel moet word;
- (iii) aangesien onderwys een van die kerntake van die universiteit was, is en sal wees, die kwaliteit van daardie onderwys voortdurend aan wetenskaplike evaluering onderwerp moet word;
- (iv) buitemuurse onderwys, as een van die soorte onderwys aan die universiteit, se doel en funksie ondubbel-sinnig gestel moet word;
- (v) die omvang van eksperimentering met nuwe onderwysplanne en -sisteme daarop dui dat bestaande, "tradisionele" sisteme in 'n veranderende wêreld toenemend wetenskaplik ondersoek sal moet word, en
- (vi) die vraelys-onderzoek na die buitemuurse afdeling van die UOVS bygedra het tot 'n sensitiwiteit of bewuswording van die didakties-problematiese fasette van buitemuurse onderwys aan die UOVS in besonder.

Uit bogenoemde afleidings en gevolgtrekkings kan as hipotese gestel word dat: voortvloeiend uit die unieke plek en taak (wese en funksie) van die UOVS in die algemeen, buitemuurse onderwys aan die UOVS 'n unieke en verantwoorde plek en taak het. Hierdie plek en taak noodsaak onder meer die daarstelling van besondere, didaktiese riglyne, waarvolgens 'n onderwyssisteen (met sub-sisteme) vir die buitemuurse afdeling van die UOVS op alle vlakke van universiteitsonderwys verbesonder kan word.

Uit die akademiese beleid van die UOVS is dit duidelik dat die soewereine gesag van God, soos deur die Heilige Skrif geopenbaar, as grondslag aanvaar word: "Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat erken ooreenkomstig sy Wet en die Statuut die soewereine gesag van God soos in die Heilige Skrif openbaar en is daarom

+ 'n Christelike Universiteit.

Uit die aard van sy geskiedenis en ontwikkeling is die Universiteit van die Oranje-Vrystaat

+ 'n Afrikaanse Universiteit

met 'n volkseie kultuurgrondslag wat hom dit ten doel stel om, volgens die aard en tradisies van die bevolkingsdeel wat hy bedien, te voorsien in die geestelike, kulturele en ander behoeftes van daardie bevolkingsdeel.

Ten opsigte van die Universiteit se Christelike grondslag met die tersaaklike prinsipiële keuse daarin vervat, asook die vraag na die mate waarin dit sinvol verband hou met wetenskaplike kennis en metodes, word die mening gehuldig dat

+ sodanige keuse ten diepste bo die rede uitgaan, maar

+ nietemin nie in stryd is met die beproefde weten-

skap nie;

- + as wetenskaplike grond van dié standpuntinname die wete, of minstens die vermoede ingesluit word dat die kosmos nie geheel uit sigself te verklaar is nie, wat
- + lei tot die aanvaarding van meerdere kennisbronne, maar dan in voortgaande wisselwerking en gesprek met mekaar.

Die wetenskaplike verwerkliking van hierdie vertrekpunt laat dus ruimte vir verskillende benaderinge wat met mekaar in gesprek moet bly om tot groter finaliteite te lei" (Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979). Vanuit hierdie beredenering word daar na die besondere wese van die UOVS gekyk.

In die wese van die UOVS (vgl. par. 2.3.5) word onder meer na een van die kernaktiwiteite verwys as wetenskaplike onderwys, wat op genuanseerde wyse akademiese en beroepsgerigte studie beklemtoon (vgl. par. 2.5.2). Dit beteken nie dat onderwys ál taak van die UOVS is nie, maar dat onderwys, navorsing en samelewingsdiens as noodsaaklike drie-eenheid meewerk tot akademiese voortreflikheid (vgl. par. 2.5.1).

Om die UOVS as 'n akademies-voortreflike instelling te stempel, word daar in sy akademiese beleid (vgl. par. 2.4.2) onder meer as mikpunte gestel:

- die skepping van optimum toestande vir die verwerwing en toepassing van kundigheid, kennis en insig;
- die ontwikkeling van vermoëns tot analitiese, kritiese-evaluerende en skeppende denke, asook sintese en die stimulering van selfstandige beoordeling van wetenskaplike gegewens, en

- die ontwikkeling van vermoëns tot die toepassing van die wetenskap in beroepsverband (vgl. Jaarverslag van die Rektor, UOVS, 1979).

Hierdie mikpunte werk dus eendragtig mee om die onderwysdoelstelling van die UOVS te bereik.

Na aanleiding van hierdie onderwysdoelstelling, moet daar nou met programme en planne voortgegaan word om die onderwysbeleid op alle onderwysvlakke (bv. binnemuurse en buitemuurse onderwys, voortgesette en voortdurende onderwys, voor- en nagraadse onderwys, ens.) binne fakulteite en departemente te implementeer. Waar die beleid van die UOVS teoreties-organisatories (vormgewend) oor alle strukture van die UOVS heenwys (vgl. par. 2.4.2), bv. in die makro-, meso- en mikrostrukture, moet die toepassing (inhoudelike) van die beleid deur die programme en planne in vervulling gaan.

Die doel van die aanbevelings in hierdie hoofstuk is dan om in die besonder die didaktiese riglyne vir 'n onderwysprogram vir buitemuurse onderwys neer te lê. Die verbesondering (stempeling) vind egter plaas deurdat 'n onderwyssisteem vir die buitemuurse afdeling van die UOVS in besondere planne (subsisteme) verfyn en implementeer word binne departemente en klasverband.

Die werkswyse wat gevolg word in die stel van hiërdie didaktiese riglyne vir 'n buitemuurse onderwysprogram, is naamlik om 'n didaktiese ontwerp daar te stel wat in die verskillende sisteme (en sub-sisteme) op al die verskillende onderwysvlakke aan die UOVS sal figureer.

Ten einde egter tot sinvolle didaktiese ontwerp oor te gaan, is dit vervolgens nodig om kortliks te besin oor die teoretiese onderbou van die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys aan die UOVS.

7.2 AANLOOP TOT DIE DIDAKTIESE ONTWERP

7.2.1 Opvoeding en onderwysende opvoeding

Opvoeding is daardie doelbewuste, gedifferensieerde handeling wanneer 'n meer volwasse (ontslote) mens, deur leiding of onderrig, 'n minder volwasse (onontslote) mens motiveer tot leer met die oog op behoorlike en verdiepende (volkome) volwassenheid of beskawingsmondigheid (ontslote aktstruktuur) (vgl. Strydom, 1980 a: 24).

Hierdie opvoeding het ten grondslag bepaalde geloofs-, etiese, estetiese en ander kultuurnorme en funksioneer op 'n vlak na aanleiding van die persoonlikhede, aanleg, vermoëns, ouderdomme, rypheid, ervaring, leerstyle, ens. van die betrokkenes (in hierdie geval is dit dosente en buitemuurse studente). Die soort opvoeding word ook medebepaal deur die opvoedingsinstellings waarbinne die opvoeding plaasvind, bv. die gesin, kerk, skool, universiteit, ens. (vgl. Strydom, 1980 a: 24).

Opvoeding impliseer 'n gesagsleiding, en daardeur 'n doelbewuste strewe om op 'n beplande, versnelde, gekoördineerde, sistematiese en georganiseerde wyse, aan die hand van leerstof, 'n verdieping tot persoonlikheidsontsluiting of 'n behoorlike en verdiepende volwassenheid by persone teweeg te bring (vgl. Strydom, 1980 a: 24).

Om by die soorte onderwys aan die universiteit uit te kom (vgl. hoofstuk 3) is dit dus noodsaaklik om opvoeding as menslike verskynsel aan te sny (vgl. ook par. 3.1).

Om egter by die didaktiese ontwerp in die besonder uit te kom, is dit nodig om onder meer as vertrekpunt te neem dat daar verskillende soorte opvoeding is. Weens die meervoudige aard (kwalifisering) van opvoeding kan daar bv. gesinsopvoeding, kerkopvoeding, kleuteropvoeding, ens. bestaan. Van belang vir die algemene en besondere didaktiek is egter die onderwysende opvoeding, wat aangetref word in opvoedingsituasies vanaf die primêre skool, deur die sekondêre en tersiêre onderwysvlakke, tot en met voortdurende onderwys (vgl. Strydom, 1980 a: 27).

7.2.2 Onderwysende opvoeding en universiteitsonderwys

Opvoeding aan die universiteit word verbesonder in onderwysende opvoeding (onderwys), terwyl die aard en wese van die universiteit as instelling die onderwysende opvoeding uniek stempel (universiteitsonderwys) (vgl. par. 3.1). Onderwys aan die universiteit manifesteer sigself op 'n besondere wyse deurdat dit akademies-wenskaplik van aard is en genuanseerd akademiese en beroepsgerigte studie beklemtoon waarbinne die student stelselmatig in krities-evaluerende denke ingelei word. Deur sy onderwys is die universiteit ook medeverantwoordelik vir die ontsluiting van die student tot volwaardige mens wat sinvol tot 'n gedifferensieerde samelewing kan bydra en daaraan kan deelneem (vgl. par. 2.4.2). Alle onderwys (ook universiteitsonderwys en by implikasie, buitemuurse onderwys) is dus altyd deel van opvoeding (vgl. par. 3.1). In hierdie verband betrek die didaktiek (as deeldisipline van die opvoedkunde) die onderwysende opvoeding aan die universiteit in die besonder. ¹

1. Die begrip "onderwysende opvoeding" word deur verskeie outeurs in meer besonderhede omskryf. Vgl. in hierdie verband:

Van der Stoep, F. en O A, 1968: 26 - 28

Stone, H J S, 1974: 47 - 52

Strydom, A H, 1977: 65 - 75.

7.2.3 Universiteitsonderwys en algemene en besondere didaktiek

Die algemene didaktiek, wat die terrein van die onderwys as geheel verken, verskaf die teoretiese onderbou wat deur die aanwending van die didaktiese beginselleer, die brug slaan na die didaktiese ontwerp, wat weer in die besondere didaktiek toepassings verkry. Die besondere didaktiek verken dus besondere soorte onderwys, bv. universiteitsonderwys en word verbesonder namate hierdie soorte onderwys verdere toepassings verkry, bv. in buitemuurse onderwys, vakonderwys, ens.

Aan die universiteit word die onderwyssituasie (universiteitsonderwyssituasie) deur die besondere (universiteits-) didaktiek ingelei. As vertrekpunt word geneem die dosente wat onderrig, die student wat leer, en die leerstof (aan die hand waarvan die onderrigleerproses plaasvind). Daar word dikwels in hierdie opsig na die "didaktiese driehoek" in die didaktiek verwys (vgl. par. 2.4.3.1. a en Strydom, 1980 a: 69).

Universiteitsonderwys word uit verskillende hoeke deur verskillende soorte onderwys (vgl. hoofstuk 3) gestempel, bv. voorgraadse, nagraadse, voltydse, deeltydse (buitemuurse), voortdurende, vakonderwys, ens. Hierdie verskeidenheid van universiteitsonderwys impliseer verskillende didaktiese benaderings, wat as verdere verbesonderinge van die besondere didaktiek tipeer kan word.

7.2.4 Buitemuurse onderwys en vakonderwys

Buitemuurse onderwys aan die universiteit (in hierdie geval die UOVS) bestaan uit onderwys gerig vanuit verskillende vakwetenskappe. Buitemuurse kursusse word

naamlik in vyf verskillende fakulteite aan die UOVS aangebied (vgl. par. 4.5).

Afgesien van die feit dat buitemuurse onderwys 'n besondere soort universiteitsonderwys verteenwoordig (vgl. hoofstuk 4 en hoofstuk 5, par. 5.5) word dit vanuit verskillende vakdidaktieke gestempel. Hierdie veelkantige situasie noodsaak die ontwerp van didaktiese riglyne waarvolgens die vakdidaktieke binne buitemuurse onderwys in besondere planne (sub-sisteme) en programme (sub-sub-sisteme) die onderwysbeleid van die UOVS kan volvoer.

7.2.5 Didaktiese ontwerp en didaktiese beginsels

Om egter 'n didaktiese ontwerp vir 'n besondere soort onderwys te doen (in hierdie geval buitemuurse onderwys), is dit eerstens nodig om didaktiese beginsels as maatstawwe te gebruik, m.a.w. om beginselwys rigting te bepaal oor dit wat in hierdie en elke didaktiese ontwerp ingesluit behoort te word.

Die didaktiese beginsels bied aan die didaktikus riglyne waarvolgens die didaktiese situasie herstig kan word. Die sin van die didaktiese handeling lê onder meer juis daarin dat die didaktikus die situasie, indien nodig, moet kan herhaal (vgl. Van der Stoep en Louw, 1976: 49 - 54). Verskeie pogings om didaktiese beginsels daar te stel, is in die verlede aangewend (vgl. Strydom, 1980 a: 103 - 106), maar hierdie pogings is grootliks gekortwiek deurdat die verhoudings tussen die onderskeie beginsels onverstaanbaar gekompliseerd geraak het en oorvleueling en verweefdheid waarskynlik foutief beklemtoon is.

In die didaktiese ontwerp vir die buitemuurse afdeling van die UOVS word daar uitgegaan vanaf 'n stel didaktiese beginsels wat voortvloei uit 'n prinsipieel-verantwoorde didaktiese aspekteleer. Die didaktiese aspekteleer vind sy bestaansgrond in die leer van die kosmiese modaliteite of werklikheidsaspekte van die christelike wysbegeerte (vgl. Strydom, 1980 a: 106 - 107).

Sonder om die didaktiese beginselleer in besonderhede te tipeer en die teoretiese onderbou te verduidelik, kan voorlopig volstaan word met die opmerking dat die didaktiese aspekteleer (met sy vyftien modale werklikheidsaspekte, waaruit die didaktiese beginselleer voortvloei) ordening en begrensing in die onderwys bring. Dit vermy egter 'n eensydige siening van die struktuur van die onderwys (en by implikasie, buitemuurse onderwys) deur voortdurend die kosmiese samehang van die onderskeie aspekte voor oë te hou (vgl. Strydom, 1980 a: 107).

Alvorens die didaktiese beginsels een vir een aangewend word as rigtinggewend vir die didaktiese ontwerp, is dit noodsaaklik om te beklemtoon dat daar geen vakdidaktiese beoordeling kan plaasvind nie, aangesien hierdie komponent op die meso- en mikrovlak van die universiteit uitgeklaar en hanteer moet word.

(a) Onderwys-veel-eenheid

In hierdie eerste didaktiese beginsel van onderwys-veel-eenheid is 'n behorensis vervat en is dit taakstellend vir die dosent (vgl. Strydom: 1980 a: 111). Die didaktiese verantwoordbaarheid van die ontwerp spruit vir hierdie beginsel uit die begrippe "hoeveelheid" en "aantal" (onderskeie hoeveelheid). Vrae soos die volgende kan gevra word:

- (i) Vorm die samestellende dele van die didaktiese ontwerp vir die buitemuurse afdeling van die UOVS 'n didaktiese geheel in soverre dit uitloop op ontslote, logiese denke gebaseer op wetenskaplike kennis by die student? (Vgl. pare. 5.2.8, 5.3.3 en 5.4.5 asook par. 7.2.5 b).
- (ii) Is die didaktiese ontwerp in ooreenstemming (saamgebind in 'n veel-eenheid) met die onderwysdoelstellings van die UOVS? (Vgl. par. 7.1).
- (iii) Bestaan daar variasie-moontlikhede (veel-heid) vir elke samestellende komponent van die ontwerp? (Die variasie-moontlikhede bestaan juis omdat die ontwerp vakdidakties gestempel word).
- (iv) Is die aantal doelstellings vir buitemuurse onderwys in die didaktiese ontwerp voldoende? (Vgl. par. 7.3.2).
- (v) Is die hoeveelheid (volume) leerstof optimaal geselekteer? (Vgl. par. 7.3.3).
- (vi) Is die aantal metodes en tegnieke in die ontwerp voldoende? (Vgl. pare. 7.3.4 en 7.3.5).
- (vii) Is die aantal evalueringsgeleenthede doeltreffend en effektief? (Vgl. par. 7.3.6).
- (viii) Word daar in die didaktiese ontwerp voorsiening gemaak vir die aantal vlakke waarin dit moet figureer? (Vgl. par. 7.3.1).
- (ix) Neem die didaktiese ontwerp die aantal studente wat by buitemuurse onderwys aan die UOVS betrokke is, in ag? (Vgl. par. 7.3.4). Dit is in hierdie verband nodig om te let op die feit dat die

aantal studente wat in die vraelys-onderzoek, soos beskryf in hoofstuk 6, gevra het vir 'n veranderde didaktiese opset vir buitemuurse onderwys aan die UOVS, nie 'n duidelike tendens te voorskyn laat tree het nie. Dit is egter 'n ope vraag of studente, wat nie kennis of ervaring van die inhoud en omvang van ander didaktiese sisteme, as dié waarin hulle betrokke is, het nie, hulle hoegenaamd oor so 'n aangeleentheid kan uitspreek. (Vgl. egter ook par. 5.3.2. a in hierdie verband).

- (xi) Word die dosent-student getalsverhouding in elke buitemuurse klas in ag geneem? (Die UOVS kan op makrovlak, vanuit makrobelange, sekere aanduidings gee en sekere beperkinge stel ten opsigte van getalleverhoudings. Hierdie is egter ook 'n belangrike vakdidaktiese aangeleentheid, aangesien in elke buitemuurse klas die getalsverhouding bepalend kan wees vir bv. die toepassing van besondere metodes, tegnieke en evaluering).
- (xii) Is die aantal kontakgeleenthede vir buitemuurse studie optimaal? (Vgl. pare. 5.5 en 7.3.4). (Die ontwerp word nie op 'n kontak-intensiewe basis gedoen nie, maar op 'n studie-intensiewe basis, m.a.w. die voorlesing as metode verval nie, maar word grootliks aangevul deur die gesprek- en selfdoenmetodes, sodat die aantal kontakgeleenthede verminder en kontaktyd wetenskaplik sinvol benut word).

(b) Onderwys-samehang

Die didaktiese beginsel van onderwys-samehang sluit nou aan by onderwys-veel-eenheid: "Deur die geheel-

dele verhouding en singewende oorsigtelikheid, samehang, totaliteit of sisteem, word die sin van eenheid en veelheid nader deur die ruimte bepaal" (Strydom, 1980 a: 112, my onderstreping, E.B.).

Vrae, wat uit hierdie didaktiese beginsel voortspruit, mag die volgende insluit:

- (i) Word die samehang van dosent en student aan die hand van leerstof (die "didaktiese driehoek") volledig in die ontwerp verreken? (Aangesien die ontwerp juis, soos in par. 7.2.3 gestel, vanuit die algemene na die besondere didaktiek beweeg, kan dit nie anders as om die singewende komponente van die onderrig-leersituasie te verreken nie).
- (ii) Is daar samehang in die komponente van die didaktiese ontwerp? (Vgl. par. 7.2.5. a i).
- (iii) Verreken die ontwerp die samehang van die drie universiteitsvlakke (makro-, meso- en mikrovlak) waarbinne die ontwerp toepassing moet vind? (Hoewel die didaktiese ontwerp op die makrovlak gedoen word, moet die verbesondering vanuit die meso- (fakulteite, departemente) en mikrovlak (klasse) sodanig wees dat die eenheid nie ver-snipper word nie).
- (iv) Is daar 'n samehang (in die didaktiese ontwerp vir die buitemuurse afdeling van die UOVS) tussen teorie en praktyk, m.a.w. teoretiese begroning en praktiese implementering? (Hoewel die ontwerp as sodanig reeds die teorie daarstel om in die praktyk op eksperimentele basis geïmplementeer te word, dien die volgende as aanloop tot die ontwerp: eerstens die teoretiese onder-

bou vanaf die wese en funksie van die UOVS, deur die verskillende soorte onderwys, tot en met voorbeelde van buitemuurse sisteme en onderwysplanne; vgl. hoofstukke 2 tot 5 ; tweedens die empiriese ondersoek na aspekte van die huidige buitemuurse opset aan die UOVS; vgl. hoofstuk 6).

- (v) Is daar samehang in die ondersteunende dienste wat die implementering van die ontwerp tot sukses moet help voer? (Vgl. par. 5.3). (Hoewel dit nie op die terrein van hierdie studie lê om uitsprake aangaande die implementering van die ontwerp en gepaardgaande problematiek te gee nie, is dit tóg noodsaaklik dat bestaande en toekomstige hulpdienste verreken word).
- (vi) Vorm die verskillende metodes en tegnieke wat in die ontwerp voorgestel word, 'n samehangende geheel, bv. voordrag, gesprek, selfdoen, ens.? (Goeie onderwys is nie aangewese op 'n enkele metode of 'n enkele tegniek nie, maar op die kombinasie van 'n hele aantal toepaslike metodes en tegnieke). (Vgl. pare. 5.5.3, 7.3.4 en 7.3.5).
- (vii) Word die samehang van die wetenskappe, soos dit sigself in universiteitsonderwys manifesteer, in die ontwerp verreken? (Alle goeie (en veral) voorgraadse onderwys beklemtoon die samehang van die wetenskappe; vgl. par. 3.2.2 . Hoewel hierdie weer eens 'n vakdidaktiese aangeleentheid is, mag geen ontwerp wetenskapsamehang negeer nie).
- (viii) Hou die didaktiese ontwerp die onderwysruimtes (bv. klaslokale, vergaderplekke, studielokale,

ens.) in gedagte? (In die vraelys-ondersoek na buitemuurse onderwys aan die UOVS het knelpunte ten opsigte van fisiese fasiliteite voorgekom (vgl. pare. 5.3 en 5.4). Besondere aandag sal aan die uitskakeling van knelpunte gegee moet word, veral in die implementeringsfase van die ontwerp).

(c) Onderwystempo, -konstansie of -kontinuïteit

Die didaktiese beginsel van onderwyskontinuïteit geld ook in die hantering en ontwikkeling van die didaktiese ontwerp en dui op 'n relatief konstante basis vir vernuwing tot verbetering (vgl. Strydom, 1980 a: 113).

Vrae, waaraan die didaktiese beginsel van kontinuïteit onderliggend is, is onder meer die volgende:

- (i) Word die didaktiese ontwerp op 'n basis van kontinuïteit vasgestel? (Die wese en funksie van die universiteit waaruit die didaktiese ontwerp voortvloei, het deur die eeue heen verander en ontwikkel sonder prysgawe van onderwys as kern-funksie (vgl. par. 2.3.6). Didaktiese vernuwing tot verbetering moet egter ook rekening hou met die natuurlike weerstand teen vernuwing; vgl. pare. 5.1 en 5.5.6).
- (ii) Sal normale wording, groei en ryping op 'n besondere wyse, maar teen 'n redelike tempo, by buitemuurse studente plaasvind? (Daar is reeds daarop gewys dat die tipiese buitemuurse student nie net ouer as die tipiese voltydse student is nie, maar ook weens besondere omstandighede deelyds studeer (vgl. par. 4.1). Die wording, rypheid en groei sal dus op 'n ander wyse gestempel wees as bv. by die tipiese voltydse student).

- (iii) Word in die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys voorsiening gemaak vir buigsaamheid en soepelheid by dosent en student, sodat die onderwysproses kontinu kan wees? (Afgesien van die besondere vakdidaktiese stempeling van die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys, word die aspek van individualisering nie buite rekening gelaat nie (vgl. ook par. 4.3, 4.4 en 5.5.5 in hierdie verband). Die gedagte van kontinue evaluering, wat deur die ontwerp beklemtoon word, verseker kontinue, volgehoue studie deur die buitemuurse student en verlig die klem wat op eindevaluering geplaas word).

(d) Onderwys-kousaliteit

In die didaktiese beginsel van onderwys-kousaliteit gaan dit om kragte in werking of energie verlang: "Die didaktiek in sy teoretiese onderbou en ontwerp is ten nouste gemoeid met die onderwys-inset wat onderwys-gevolge bewerkstellig en gedurige didaktiese herbesinning verg" (Strydom, 1980 a: 114).

Ten opsigte van hierdie didaktiese beginsel mag daar vrae gevra word, soos:

- (i) Staan elke komponent van die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys aan die UOVS in 'n oorsaak-gevolg-verhouding tot elke ander komponent? (Die sisteembenadering wat na aanleiding van die didaktiese ontwerp gebruik word, ondervang juis hierdie probleem. So bv. staan doelformulering in 'n direkte verhouding tot evaluering, die keuse van leerstof tot die keuse van metodes, tegnieke en evaluering, ens.; vgl. par. 7.3.1 in hierdie verband).

- (ii) Sal die dosent in buitemuurse onderwys die student bewus maak van die grondliggende beginsels en norme wat hy (die student) met goeie gevolg sou kon aanvaar? (Aangesien die meeste buitemuurse studente in voltydse betrekkings staan en moontlik vanuit 'n sterk pragmatiese benadering hulle studies kan benader, is dit juis belangrik om ag te slaan op die waarskuwing van Viljoen in par. 3.2.2, nl. dat studente daarteen moet waak om kursusse en kennis, waarvan hulle die nutswaarde nie onmiddellik raaksien nie, as onbelangrik af te maak. Beginsels en norme is die werkgereedskap waarmee 'n persoon juis in beroepsverband sy taak sinvoller kan verrig).
- (iii) Verreken die didaktiese ontwerp die feit dat insig en kritiese evaluering en nie insiglose nopraterie die einddoel van onderwys aan die UOVS is? (Hierdie vraag word reeds in (ii) hierbo aangesny, maar dit kan veronderstel word dat die buitemuurse student, met sy meerdere lewenservaring en praktykscennis, natuurlikerwys makliker geneig sal wees tot insig en kritiese evaluering; vgl. bv. par. 5.3.2 f, asook par. 7.1 in hierdie verband).
- (iv) Maak die didaktiese ontwerp daarvoor voorsiening dat dinamiek en selfaktiwiteit deur elke leerder aan die dag gelê word? (Die feit dat die buitemuurse student wel die uitdaging aanvaar om deeltjyds te studeer, maak van hom 'n natuurlik-gemotiveerde leerder. Selfaktiwiteit en dinamiek word egter nie hierdeur verseker nie. Indien hy sy tyd sinvol en optimaal kan benut, en deur die dosent tot selfaktiwiteit gelei word, sal dit sy vlak van motivering verder verhoog; vgl. bv. par. 5.5.6 b in hierdie verband).

- (v) Word daar deur die didaktiese ontwerp vir buitemurse studie verseker dat die dosent dinamies en energiek in sy ontwerp, sowel as in sy onder-
rig is? (Hierdie faset sal nooit gewaarborg kan word in die sin dat dit in elke kontakgeleentheid plaasvind nie. Dit lê egter ook nie op die terrein van die didaktiese ontwerp om dit te waarborg nie. Wat wél gewaarborg is, is die feit dat, indien die vakdidaktikus by die riglyne van hierdie ontwerp bly, die dosent in buitemurse onderwys die rol van motiveerder, onderwysleier en kennisbestuurder sal aanneem; vlg. ook par. 5.1 in hierdie verband).

(e) Onderwys-lewe

In die didaktiese beginsel van onderwys-lewe word veronderstel dat ontslote, logiese denke alleen kan plaasvind wanneer die onderwys in sy gang voldoende met differensiasie en integrasie rekening hou (vgl. Strydom, 1980 a: 115).

Na aanleiding van hierdie didaktiese beginsel kan die volgende vrae gevra word:

- (i) Bied die didaktiese ontwerp die riglyne waarbinne elke buitemurse student die volle geleentheid gebied word tot ontslote, logiese denke? (Die ontwerp beklemtoon die differensiasiegedagte in alle komponente. Individualisering is een van die doelstellings van die ontwerp (vgl. par. 7.3.2) en hoewel individualisering nie altyd volkome moontlik mag wees binne die buitemurse sisteem nie (vgl. ook par. 5.2.1) moet differensiasie plaasvind tussen bv. voltydse en deeltydse stu-

dente, studente in verskillende jaarvlakke, studente wat beroepe beoefen en die wat nie be- roepe beoefen nie, studente met gesinne en dié sonder gesinne, ens. In hierdie didaktiese ontwerp word die klem van semester- of jaarek- samens (eindevaluering) na terminale toetse ver- skuif, sodat byna elke direkte kontakgeleentheid as 'n evalueringseleentheid kan dien. Hierdie evalueringstrategie voorsien 'n groter mate van plooibaarheid binne die sisteem en bevoordeel die buitemuurse student sonder prysgawe van standaard).

- (ii) Vind daar, te midde van differensiasie, ook in- tegrasie in die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys plaas? (Die verskillende komponente van die ontwerp is onderskeibaar, maar nie skeibaar nie. Die sikliese samehang van die komponente verseker integrasie op alle vlakke van buitemuurse onderwys aan die UOVS. Die leerstof, metodes en tegnieke, ens. moet sodanig integreer dat geen versnippering, soos wat dit reeds binne univer- siteitsonderwys in 'n groot mate die geval is (vgl. par. 3.2.3), plaasvind nie).
- (iii) Verskans die ontwerp die basiese elemente van lewe, lewenskrag, vitaliteit en groei? (Die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys spruit uit die opvatting dat alle onderwys 'n deel van opvoeding uitmaak. Opvoeding is in sy wese 'n lewenskragtige en dinamiese proses. Die ontwerp bied ruimte vir die dosent om in sy buitemuurse onderwys homself vakdidakties uit te lewe, terwyl elke buitemuurse student die voorreg van dinamiese wisselwerking tussen do- sent en student moet geniet. Binne die beper- kinge van tyd en verantwoordelikhede moet die buitemuurse student ook deel hê aan die studente-

lewe van die UOVS. Gedagtig aan die feit dat die buitemuurse student oor die algemeen 'n meer volwasse en ryper persoon as die voltydse student is, (vgl. par. 5.5.2), moet daar ook voorsiening gemaak word vir die feit dat hy meer geleentheid tot wisselwerking met dosent en medestudente soek, asook dat hy moontlik vir groter verantwoordelikhede kans sien as die voltydse student; vgl. bv. par. 5.4).

(f) Onderwys-intensionaliteit

As didaktiese beginsel is intensionaliteit, solidariteit of samehorigheid, afhanklikheid en sensitiwiteit belangrik om tot ontslote logiese denke by die leerder te lei, aangesien spesifieke gesindhede, kennis en vaardighede nagestreef moet word (vgl. Strydom, 1980 a: 116).

Vrae in hierdie verband mag die volgende insluit:

- (i) Word die aspek van samehorigheid deur die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys aan die UOVS beklemtoon? (Hierdie vraag kan beantwoord word deur te vra tussen wie die samehorigheid moet bestaan? Eerstens is daar die samehorigheid tussen die buitemuurse studente onderling. As in gedagte gehou word dat die hele Westerse universiteitswese sy sin in die samehorigheidsgevoel gevind het (vgl. hoofstuk 2), kan daar seker met reg op die samehorigheid tussen buitemuurse studente aanspraak gemaak word vanweë dieselfde soort onderwys, dieselfde wesenlike problematiek, ens. Die tweede vorm van 'n gevoel van samehorigheid behoort te bestaan tussen dosent en buitemuurse student (wat nog sterker

terugslaan op die samehorigheidsgevoel waarna in hoofstuk 2 verwys word), wanneer daar eensgesindheid bestaan oor sake soos die motivering vir buitemuurse studie, die begrip wat die dosent vir die probleme van buitemuurse studente aan die dag lê, ens.).

- (ii) Word doelgerigtheid in die didaktiese ontwerp in ag geneem? (Afgesien van die feit dat die ontwerp die doelformulering vir buitemuurse onderwys probeer uitspel (vgl. par. 7.3.2), word dit beklemtoon dat doelformulering op die meso- en mikrovlak in besonderhede gedoen en, waar nodig, aangepas moet word).
- (iii) Word doelgerigte leiding in die didaktiese ontwerp as 'n bate aangewend? (Die vraag na die mate waarin die buitemuurse student van die "intensiewe", doelgerigte leiding van die dosent afhanklik is, is nie maklik om te beantwoord nie. Sonder om die gedagte van differensiasie oorboord te gooi, is dit waarskynlik dat die buitemuurse student vanweë sy meerdere volwassenheid, minder afhanklik van die dosent in sy leer sal wees en dus as gevolg hiervan, ryper vir selfdoen-metodes sal wees. Daar moet egter nog differensiasie ten opsigte van die verskillende jaarvlakke plaasvind).
- (iv) Beoog die didaktiese ontwerp om die dosent sensitief te maak vir die korrekte onderrig-leiding aan die buitemuurse student? (Hierdie vraag word reeds deels deur (iii) hierbo beantwoord. In sy vakdidaktiese en lesontwerp (mikro-onderrigontwerp) moet die dosent die buitemuurse student beoordeel in terme van leer-gereedheid, emosionele gereedheid, stemmingsgereedheid, liggaam-

like gereedheid, motivering, belangstelling, ens.; vgl. ook par. 4.3 in hierdie verband).

(g) Onderwys-identifisering

Die didaktiese beginsel van onderwys-identifisering (-analiserings of -onderskeiding) geld in der waarheid in alle ander didaktiese beginsels, maar beklemtoon finalitêr selfdenke as die einddoel van alle onderwys (vgl. Strydom, 1980 a: 118 - 119).

Die vraag wat hier voorop staan, is nl. of die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys van die UOVS hierdie didaktiese beginsel in sy volle omvang ver-
reken?

In hierdie verband moet dit onomwonde gestel word dat, aangesien die buitemuurse onderwys aan die UOVS tans in 'n groot mate 'n blote duplisering van die onderwys-sisteem vir voltydse studente is, wat hoofsaaklik uit voorlesings bestaan (vgl. pare. 4.5.1 en 5.3.2), hierdie onderwyspraktyk nie aanbeveel kan word nie. Dit is reeds gestel dat daar voortdurend na nuwe en alternatiewe onderwysvorme gesoek moet word wat onder bepaalde omstandighede die beste vrugte sal afwerp (vgl. hoofstuk 5 in die algemeen en par. 5.1 in die besonder). Die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys moet dus aanbeveel wat ten beste tot ontslote, logiese denke by buitemuurse studente sal bydra, en dit sluit onder meer ook die metodes, tegnieke en evaluering in wat hiertoe sal bydra (vgl. pare. 7.3.4, 7.3.5 en 7.3.6).

(h) Onderwysmag of -kompetensie

Die didaktiese beginsel van onderwysmag of -kompetensie

beklemtoon die feit dat onderwys kenniskultuuroordrag is en oor 'n eie onderwysgeskiedenis beskik. Dit is in hierdie verband dat die onderwysmag of -kompetensiebeginsel 'n unieke verwesenliking van die didaktiese ontwerp na vore bring (vgl. Strydom, 1980 a: 120).

Die volgende vrae mag hier ter sprake wees:

- (i) Vervang hierdie didaktiese ontwerp alle vorige didaktiese riglyne? (Net soos in die bepaling van die wese en funksie van die universiteit, die historiese agtergrond nie negeer word nie (vgl. par. 2.1.1), so word die didaktiese riglyne - in die mate waarin dit bestaan het - nie deur hierdie didaktiese ontwerp negeer nie. Daar word, intendeel, op die tydsverdeling en roosterbeplanning van die huidige, buitemuurse onderwysprogram gebou).
- (ii) Neem die didaktiese ontwerp in ag dat die buitemuurse student die vermoë tot leerstofbeheersing of -bemeestering moet ontwikkel? (Op voorgraads vlak is die doel van buitemuurse onderwys veral om die student met die vakwetenskap in aanraking te bring (vgl. par. 3.2.2), maar ook om die verband met die praktyk te lê; vgl. par. 3.2.3).
- (iii) Maak die didaktiese ontwerp voorsiening vir die kultuur- en leefwêreld van die buitemuurse student? (Weens die buitemuurse student se besondere aard en omstandighede (vgl. par. 4.1) moet die didaktiese ontwerp sy leefwêreld in ag neem, die vlak waarop die student in sy daaglikse omgang met mense beweeg, sy werksomstandighede, sy sosiale verkeer, ens.).

- (iv) Word die gesagsverhouding tussen dosent en buitemuurse student deur die ontwerp in berekening gebring? (Weens die waarskynlike meerdere volwasseheid van die buitemuurse student (vgl. par. 4.1) moet die ontwerp voorsiening maak vir 'n besondere gesagsverhouding tussen die dosent en die buitemuurse student. Weens die kleiner getalle in buitemuurse klasse (vgl. hoofstuk 6) moet die atmosfeer van 'n meer persoonlike aard wees, terwyl die rol van die dosent eerder dié van kennisbestuurder as dié van outoriteit moet wees. Die dosent moet dus deur sy leiding sy gesagsposisie verdien, terwyl die buitemuurse student met groter verantwoordelikheid beklee moet word).

(i) Onderwys-simboliek

Die didaktiese beginsel van onderwys-simboliek het te make met kommunikasie in die onderwyssituasie. Ter bereiking van ontslote, logiese denke is dit onder meer nodig vir dosent en student om van verbale en nie-verbale kommunikasie gebruik te maak (vgl. Strydom, 1980 a: 121).

Vrae in hierdie verband kan onder meer die volgende insluit:

- (i) Het die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys as sodanig kommunikatiewe trefkrag? (Soos ander didaktiese ontwerpe (vgl. par. 5.2.2) besit die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys basiese en duidelike riglyne waarvolgens verbetering kan plaasvind. Die kommunikeerbaarheid word juis verhoog deurdat die vakdidaktikus of dosent vir sy besondere vakdidaktiese behoeftes

voorsiening kan maak sonder om buite die riglyne van die ontwerp te beweeg).

- (ii) Word die betekenis en relevansie van buitemuurse onderwys deur die ontwerp uitgewys? (In die doelstellings vir buitemuurse onderwys (vgl. par. 7.3.2) kom die betekenis van buitemuurse onderwys na vore, terwyl die res van die ontwerp (vgl. pare. 7.3.3 - 7.3.6) buitemuurse onderwys didakties sinvol inklee).
- (iii) Maak die ontwerp voorsiening vir sinvolle skakeling met en tussen buitemuurse studente, asook vir inligting (voorligting) aan buitemuurse studente? (Hierdie fasette kan as verwante komponente gesien word wat die didaktiese situasie ondersteun. Hoewel daar in hoofstuk 6 van hierdie aangeleenthede melding gemaak word, val dit nie binne die terrein van die ontwerp om dit volledig in ag te neem nie. In 'n verwysing na die implementering van die ontwerp (vgl. par. 7.3.7) word daar vlugtig aan hierdie faset aangedag gegee).
- (iv) Word alle moontlike vorme van kommunikasie, wat tot voordeel van die buitemuurse onderwyssituasie kan strek, in die ontwerp verreken? (Die aspek van kommunikasie word veral deur die besondere onderwysmetodes en -tegnieke gedek (vgl. pare. 7.3.4 en 7.3.5). Die eenrigting-kommunikasie, wat veral in tradisionele universiteitsonderwys die reël was (vgl. par. 5.1) word met tweerigting-kommunikasie en interaksie vervang).
- (v) Bevorder die didaktiese ontwerp die hantering van die vaktaal deur die dosent en die student, aan die hand van skriftelike en mondelinge kom-

munikasie? (Die ontwerp veronderstel nie eenrigting-kommunikasie, waar die dosent praat en die student luister en later skriftelik reageer nie. Die ontwerp wil reeds met verskillende vorme van tweerigting-kommunikasie die dosent en student deur die vaktiaal nader aan mekaar laat beweeg; vgl. veral pare. 7.3.4, 7.3.5 en 7.3.6).

(j) Onderwysverkeer of -omgang

Die didaktiese beginsel van onderwysverkeer of -omgang omvat die sosiale omgang of verkeer van persone in die onderwyssituasie. Dit hou besondere betekenis vir die didaktiek in, aangesien samewerking tussen mense 'n voorvereiste is vir geslaagde onderwys (vgl. Strydom, 1980 a: 122).

Die vrae wat moontlik hier mag geld, kan die volgende insluit:

- (i) Sluit die didaktiese ontwerp aan by die ervaringsveld en denkwêreld van die buitemuurse student? (Hierdie vraag is reeds gedeeltelik onder punt (h) hierbo beantwoord. Dit is egter die taak van die dosent om in die onderrigontwerp op die mikrovlak aansluiting te soek by die ervaringsveld van die buitemuurse student. Met die werks-wyses, soos voorgestel binne hierdie onderrigontwerp, word egter gepoog om die taak van die dosent grootliks in hierdie opsig te vergemaklik).
- (ii) Maak die didaktiese ontwerp voorsiening vir vrywillige samewerking tussen dosente en buitemuurse studente, asook vir die skep van goeie menseverhoudings? (Indien die doelstellings van 'n ontwerp duidelik uitgespel is en die metodes en teg-

nieke meewerk tot bereiking van hierdie doelstellings (vgl. par. 5.5), skep dit 'n natuurlike atmosfeer vir samewerking tussen dosent en student. Die metodes van gesprek en selfdoen skep geleenthede vir die uitbou van menseverhoudings, terwyl wetenskaplike evalueringstegnieke die verhouding tussen dosent en student slegs kan bevorder).

- (iii) Bied die ontwerp aan die dosent die ruimte om sy onderrig te sosialiseer? (Die beginsel van individualisering geld ook in sosialisering. Weens die veranderde klem in die rol van die dosent, kry hy die geleentheid om sy studente op 'n meer persoonlike vlak te leer ken en te verstaan (vgl. par. 5.2.6). In sy benadering van die student kan hy meer begrip en insig vir die probleme van die student aan die dag lê en terselfdertyd deur 'n meer informele houding skeppende samewerking by die student bewerkstellig).

(k) Onderwys-ekonomie

In die didaktiese beginsel van onderwys-ekonomie is verskynsels soos oormaat, ekses of onderbenutting ten opsigte van onderwyskragte, -tyd, -geld, leerstof in die didaktiese ontwerp, ens. ter sprake (vgl. Strydom, 1980 a: 123).

Vrae, betreffende die didaktiese ontwerp, wat hier gevra kan word, sluit die volgende in:

- (i) Maak die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys voorsiening vir die optimale benutting van onderwyskragte, -tyd, -geld, leerstof, ens.? (Hoewel daar in die vraelys-ondersoek na buitemuurse onderwys na hierdie aspekte verwys is

(vgl. hoofstuk 6), is dit veral van belang om te let op die besparing van tyd en geld (in terme van verminderde klasbywoning en reise) wat die ontwerp vir die buitemuurse student in die vooruitsig stel. In par. 5.5.6. b word heelwat fasette aangeraak wat die ekonomiese beginsel duidelik voorop stel en daarom sal daar noulettend aan hierdie aangeleentheid aandag gegee moet word. Die optimale benutting van onderwyskragte (vgl. par. 5.5.6. a) word deur die didaktiese ontwerp as 'n belangrike faktor gereken, veral waar onderwysmetodes en -tegnieke 'n rol speel (vgl. par. 7.3.4 en 7.3.5). Die grootste voordele wat die verminderde kontakgeleenthede aan die RAU ingehou het, was dan ook die besparing in tyd en brandstof wat dit vir buitemuurse studente meebring het; vgl. par. 5.5.6. b).

- (ii) Word die klasgeld en kursusduur van die buitemuurse student deur die ontwerp in terme van die beginsel van onderwys-ekonomie beoordeel? (Hierdie aspek is nie direk in die didaktiese ontwerp ter sprake nie. Dit word egter aanvaar dat indien dieselfde standarde vir voltydse en deeltydse studie gestel word, dit net logies is dat die buitemuurse student, met minder tyd tot sy beskikking, sy kursus oor 'n langer tydperk sal kan deurloop, met kursusgelde dienooreenkomstig aangepas; vgl. ook sommige uitsprake in hierdie verband in hoofstuk 4).
- (iii) Word daar in die didaktiese ontwerp optimaal voorsiening gemaak vir die benutting van die talente van die dosent, sowel as dié van die buitemuurse student? (Weens die verbesondering wat in die ontwerp plaasvind en die wye verskeidenheid onderwysmetodes wat bestaan, kan die dosent daar-

die strategie kies wat sy vak, sy persoonlikheid en sy talente die beste pas (vgl. hoofstuk 5 en par. 7.1). Die buitemuurse student se talente ontplooi binne die verskeidenheid onderwysvorme wat aangewend word om optimale leer te bevorder).

- (iv) Maak die ontwerp voorsiening vir die belangrike faset van taal- en woordekonomie? (Afgesien van die feit dat die ontwerp so bondig en duidelik as moontlik voorgestel word, word daar in doelformulering (vgl. par. 7.3.2) aanbeveel dat doelstellingen en doelwitte vir die buitemuurse student aan die erkende kriteria vir doelformulering moet voldoen. Leer- en selfdoenmodules moet só ontwerp word dat dit bondig en duidelik is, sonder om onvolledig te wees. Evaluering in buitemuurse onderwys kan as kontrole vir hierdie didaktiese beginsel aangewend word. Die "meesterlesing" (vgl. par. 7.3.4) is bv. 'n direkte uitvloeisel van hierdie beginsel, aangesien slegs die nodige hier ter sprake is).
- (v) Word die ekonomiese gebruik van gesag in die buitemuurse onderwysopset deur die ontwerp beklemtoon? (In die buitemuurse onderwysituasie, waar die student waarskynlik meer volwasse en ryper is as die voltydse student (vgl. par. 4.1 en 5.5.2), word die klem sterk op die verantwoordelikheid van die student, eerder as op die gesagsleiding van die dosent, geplaas).
- (vi) Maak die ontwerp voorsiening vir die ekonomiese beginsel in die belangrike komponent van leerstofseleksie? (In leerstofseleksie word van die veronderstelling uitgegaan dat leerstof deur 'n proses van reduksie tot die essensie vir buitemuurse klasse geselekteer word, waarna dit weer tot ver-

dere essensie gedwing word by die verdeling in leermodules; vgl. par. 7.2.3).

(1) Onderwys-harmonie

Die didaktiese beginsel van onderwys-harmonie lei tot verhoogde sukses in die onderwysresultaat deurdat die didaktiese ontwerp wat aan hierdie beginsel voldoen, bydra tot verhoogde motivering en belangstelling, gesindhede verbeter, ens. Sodoende word harmonieuse samewerking in die onderwys bewerkstellig (vgl. Strydom, 1980 a: 124).

Vrae in hierdie verband mag die volgende insluit:

- (i) Word die belange van die dosent, die buitemuurse student en die leerstof in alle komponente van die ontwerp in ewewig hanteer? (In 'n didaktiese ontwerp is dit moontlik om die belange van sekere onderwyskomponente te oor- of onderbeklemtoon. In dié ontwerp, waar die onderwyshandeling juis sy sin in die leerstof vind, word voorsiening gemaak vir die feit dat dosente, sowel as buitemuurse studente, volledig van die implikasies van die ontwerp bewus gemaak sal word. Ten opsigte van elke faset van die ontwerp moet dit duidelik uitgespel word watter eise dit aan al die betrokkenes gaan stel (vgl. par. 5.5.4). In die ontwerp word aandag gegee aan die balans tussen die verskillende onderrigmetodes, vakinhoud, evalueringstegnieke, asook aan die gesonde balans tussen die vryetyd en arbeid van die buitemuurse student).
- (ii) Word die ewewig tussen die verskillende leerstyle van buitemuurse studente in die ontwerp verreken? (Dit is enersyds die taak van die didaktikus op

die mikrovlak om in elke ontwerp die verskillende leerstyle van studente sover moontlik te akkommodeer. Andersyds is dit die taak van elke buitemurse student om vanuit sy besondere leerstyl die sin van elke relasie-geleentheid te abstraheer).

(m) Onderwys-beregtiging

In die didaktiese beginsel van onderwys-beregtiging is die problematiek van gesagsverhoudinge en tug ter sprake, asook hoe die reg tot onderwys sekere verantwoordelikhede vir die dosent en student meebring (vgl. Strydom, 1980 a: 125).

Vrae in hierdie opsig sou onder meer die volgende kon insluit:

- (i) In watter mate moet eksterne dissipline en self-dissipline in die buitemurse ontwerp 'n rol speel? (Hierdie vraag is gedeeltelik in paragraaf (k) hierbo gedek. Dit is egter ook waar dat in die verskillende onderrigmetodes, asook in duidelike doelformulering en korrekte evaluerings wat die ontwerp veronderstel, die beginsel van onderwys-beregtiging (waarby dissipline inbegrepe is) ingebou is. Die dosent verseker die ordelike verloop van elke kontakgeleentheid deur korrekte beplanning, organisering en kontrole, terwyl die buitemurse student sy verantwoordelikheid teenoor sy opgenome studie besef. Die relatief-volwasse student word 'n gelyke vennoot in die onderrig-leerproses terwyl hy deur die voorgestelde didaktiese ontwerp tot groter onafhanklikheid gelei word).

- (ii) Vertoon die ontwerp die eienskap van integriteit deur korrekte evaluering aan te beveel? (Hoewel die didaktiese ontwerp die kriteria vir doeltreffende en effektiewe evaluering nie uitspel nie (vgl. par. 7.3.6), word veronderstel dat in elke sisteem en sub-sisteem vir buitemuurse onderwys, die evalueringstegnieke aan alle kriteria vir evaluering onderwerp sal word. Afgesien van die komponent van evaluering, moet elke komponent van die ontwerp aan die kriteria vir daardie bepaalde komponent evalueer word, bv. kriteria vir doelformulering, leerstof-seleksie, ens.).
- (iii) Beklemtoon die ontwerp die unieke bestaansreg van buitemuurse onderwys in die algemeen aan die UOVS? (Hoewel daar in die verlede by talle instellings vir hoër onderwys bedenkinge was oor die regverdiging van buitemuurse onderwys (vgl. par. 4.2 en 4.4) is die plek van buitemuurse onderwys in die RSA en aan die UOVS in die besonder, lank reeds verseker. Deur die voorstelling van die ontwerp word daar onder meer gepoog om die voortreflikheid en uniekheid van buitemuurse onderwys aan die UOVS te beklemtoon en te bevorder en die betekenis en relevansie daarvan by die buitemuurse student in te skerp. Dit is bv. 'n mikpunt van die ontwerp om uitsluitel te gee oor wie in buitemuurse klasse toegelaat moet word, veral as in aanmerking geneem word dat ongeveer 91% van die buitemuurse klasse aan die UOVS deur voltydse sowel as buitemuurse studente beset word (vgl. par. 5.3.1 a). Daar kan onder meer gevra word na die reg van voltydse studente om ongekwalifiseerd buitemuurse klasse by te woon. Daar kan insgelyks gevra word na die reg van bonafide-, buitemuurse studente (vgl. par. 7.3.2) wat deur hierdie praktyk in gedrang

kom. Buitemuurse klasse vergroot byvoorbeeld deur ongekontroleerde bywoning, wat die doeltreffendheid van direkte relasiegeleenthede verlaag en minder buitemuurse studente die geleentheid tot effektiewe bydraes gee).

- (iv) Skep die ontwerp 'n regverdigde bedeling ten opsigte van bv. voltydse onderwys? (Met die uitsondering van enkele universiteite in die RSA word lesings vir voltydse studente bloot in buitemuurse klasse gedupliseer (vgl. par. 4.5.1). Hierdie bedeling is nie geregverdig in die mate waarin dit ongekwalifiseerd die feit aanvaar dat daar geen onderskeid tussen binnemuurse en buitemuurse studente getref moet word nie. Elke soort onderwys vereis 'n eiesoortige benadering. Buitemuurse onderwys moet dus vanuit die hoek van die eiesoortige behoeftes en belange van die buitemuurse student benader word. In hierdie opsig wil die didaktiese ontwerp 'n regverdigde bedeling vir die buitemuurse student skep).

(n) Onderwys-trou

Die didaktiese beginsel van onderwys-trou is uiters belangrik in enige didaktiese ontwerp, aangesien dit deur onderlinge trou is dat die dosent se onderrigaksie 'n leerrespons by die student bewerkstellig (vgl. Strydom, 1980 a: 125).

In hierdie verband sou waarskynlik gevra kan word of die didaktiese ontwerp lojaliteit, respek en werkywer by die buitemuurse student bevorder en sodoende leeraktiwiteite deur optimale motivering bevorder.

(Indien elke komponent van die didaktiese ontwerp hierdie beginsel wil bevorder, moet dit wetenskaplik kor-

rek en verantwoord aangepak word. Die lukraak formulering van doelstellings, seleksie van leerstof, ens., sal die leeraktiwiteit van die buitemuurse student eerder strem as bevorder. Die voordele wat die ontwerp inhou, moet die student se lojaliteit teenoor die vak en die dosent bevorder (vgl. pare. 5.2.7 en 5.5.6 b), terwyl die dosent se lojaliteit moet spruit uit die sukses wat hy met die ontwerp behaal (vgl. pare. 5.2.6 en 5.5.6 a). Die aspek van klaskontrole kom ook hier ter sprake. Die ontwerp wil reeds, deur sy besondere metodes, tegnieke en evaluering, klaskontrole uitskakel. Die bywoning van die (verminderde) kontakgeleenthede is in so 'n mate onontbeerlik vir die student, dat kontrole (bv. in die vorm van bywoningsregisters) deur die dosent sonder twyfel kan verval).

(o) Onderwys-geloofwaardigheid

Die didaktiese beginsel van onderwys-geloofwaardigheid impliseer "... 'n onderwysbeleid gevestig in 'n eie lewens- en wêreldbeskouing, asook professionele en wetenskaplike kennis in ontslote logiese sin" (Strydom, 1980 a: 126).

Vrae uit hierdie beginsel wat ten opsigte van die didaktiese ontwerp gevra kan word, mag die volgende insluit:

- (i) Is die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys in die beleid van die UOVS gewortel? (In hierdie opsig word daar van die standpunt uitgegaan dat die didaktiese ontwerp sy oorsprong het in die onderwys-beleid van die UOVS, wat op sy beurt weer voortvloei uit die grondslag en wese

van die UOVS, geformuleer vanuit 'n christelik-religieuse grondmotief, vergestalt in 'n christelik-nasionale lewens- en wêreldbeskouing (vgl. pare. 2.3.5, 2.3.6, 2.4.2 en 7.1).

- (ii) Bevorder die ontwerp die onderrigvermoë van die dosent, sodat uit die geloofwaardigheid wat hieruit voortspruit, die leer van die buitemuurse student bevorder word? (Die kateder is in die verlede nie slegs verabsoluteer nie, maar het in baie gevalle die onvermoë van die dosent verbloem (vgl. par. 5.1). In hierdie ontwerp word die moontlikhede geskep waardeur die dosent sy vermoëns kan ontplooi en deur eksperimentering die onderrigstyl kan vind wat die beste by die leerstyle en behoeftes van die buitemuurse studente aanklank vind (vgl. par. 5.3.2 d). Alleen wanneer die dosent aan die student bewys dat hy deur sy wyse van onderrig die belange van die student en die leerproses wil bevorder, sal onderwys-geloofwaardigheid ter sprake wees).
- (iii) Bevorder die ontwerp die selfvertroue van die buitemuurse student? (Studente kom na die universiteit met sekere verwagtinge (vgl. par. 3.2.3). Buitemuurse studente koester ook sekere verwagtinge wanneer hulle vir buitemuurse kursusse inskryf (vgl. hoofstuk 4). Wanneer hierdie verwagtinge nie vervul word nie, verloor die student nie slegs belangstelling nie, maar word sy selfvertroue geskòk. Die ontwerp wil hierdie probleem ondervang deur duidelike doelformulering op alle vlakke van buitemuurse onderwys (vgl. par. 7.3.2), asook deur doelgerigte evaluering wat betyds aan die student 'n aanduiding van sy sukses of mislukking kan gee (vgl. par. 7.3.6). Die selfvertroue van die buitemuurse student mag

ook in gedrang kom wanneer sy besondere leerstyl nie in die ontwerp verreken word nie. Die didaktiese ontwerp maak dus sover moontlik vir alle leerstyle van buitemuurse studente voorsiening deur die metodes, tegnieke en evaluering in ooreenstemming met die leersiklus te kies (vgl. par. 7.3.4, 7.3.5 en 7.3.6). Die emosionele gesteldheid van die buitemuurse student, wat ten volle aan die problematiek van die gedifferensieerde samelewing blootgestel is, moet in elke relasiegeleentheid in ag geneem word, sodat sy selfvertroue ten opsigte van sy studies nie in die gedrang kom nie).

- (iv) Toon die ontwerp aan die didaktikus riglyne met betrekking tot die konteks (grondmotief of hartsgegrepenheid) waarbinne leerstof betekenis moet verkry? ('n Didaktiese ontwerp wat nie hierdie faset direk of by implikasie uitspel nie, is geen didaktiese ontwerp nie. Hierdie didaktiese ontwerp vloei voort uit die grondslag en wese van die UOVS (vgl. (i) hierbo), wat ondubbelsinnig die riglyne waarteen die wetenskap (leerstof) beoordeel moet word, stel. Omdat alle onderwys opvoeding is (vgl. par. 7.1) moet die dosent aan die UOVS die werklikheid normatief in belang van die christelike wetenskap aan die buitemuurse student oopdek).
- (v) Beklemtoon die ontwerp die belangrikheid van die voorbeeld van die dosent in buitemuurse onderwys? (Vanweë die dosent se veranderde posisie, nl. van kennisbron na kennisbestuurder, kom sy voorbeeld van volle menswees na vore en spreek dit mee in die begeleiding tot ontslote volwassenheid van die buitemuurse student (vgl. par. 7.3.4). Die groter mate van sosialisering wat plaasvind, plaas 'n besliste premie op die integriteit, kennis en

lewenshouding van die dosent in buitemuurse onderwys).

Met hierdie didaktiese beginsels as uitgangspunte, kan daar nou oorgegaan word tot 'n didaktiese ontwerp vir die buitemuurse afdeling van die UOVS.

7.3 'N DIDAKTIESE ONTWERP VIR BUITEMUURSE ONDERWYS AAN DIE

UOVS

7.3.1 Voorvereistes en beperkinge (teoretiese onderbou)

Die didaktiese ontwerp vir die buitemuurse fasiliteit van die UOVS is onderhewig aan sy besondere teoretiese onderbou. Enkele aspekte van hierdie teoretiese onderbou sluit onder meer in dat:

- (a) alle onderwys (ook buitemuurse onderwys) opvoeding, en deel van die ontsluitingsproses tot volle menswees, is;
- (b) die didaktiese beginselleër as maatstaf vir die geheelontwerp, sowel as vir elke komponent van die ontwerp moet dien;
- (c) die ontwerp slegs vir die makrovlak van die UOVS geld en dat verdere verbesondering op graad-, diploma-, sillabus- of kursusvlak en klasvlak (meso- en mikrovlak) gedoen moet word;
- (d) die moontlikhede van buitemuurse onderwys aan die UOVS nog relatief onontgin is;
- (e) die ontwerp slegs vir voorgraadse opleiding voorsiening maak, aangesien nagraadse onderwys 'n terrein van sy eie beslaan;

- (f) die buitemuurse fasiliteit van die UOVS vir sowel akademiese eise as die eiesoortige behoeftes van die gedifferensieerde Suid-Afrikaanse samelewing voorsiening moet maak, en
- (g) die ontwerp sterk aansluiting vind by die Kellerplan, Postlethwait-sisteem, SIMIG-sisteem en die na-uurse sisteem van die RAU (vgl. pare. 5.2 tot 5.5).

7.3.2 Doelformulering

In ooreenstemming met en voortspruitend uit die oorkoepelende onderwys-doelstellings van die UOVS, nl.:

- die skepping van optimum toestande vir die verwerving en toepassing van kundigheid, kennis en insig;
- die ontwikkeling van die vermoë om analities, krities-evaluerend en skeppend te dink, asook die vermoë tot sintese en die stimulering van selfstandige beoordeling van wetenskaplike gegewens, en
- die toepassing van die wetenskap binne beroepsverband, met die oog op die opleiding van hoogsgekwalfiseerde persone om met onderskeiding hul taak te verrig,

stel die buitemuurse afdeling van die UOVS hom ten doel om:

- (a) aan studente wat van beroep wil verander en 'n eerste akademiese kwalifikasie, of 'n ander akademiese kwalifikasie benodig, die nodige heropleiding te verskaf;
- (b) aan studente indiensopleiding te verskaf (m.a.w. aan studente wat meerdere opleiding binne 'n beroep verlang en 'n besondere akademiese kwalifi-

kasie benodig wat direk in verband met die beroep staan);

- (c) aan studente verdiepende opleiding, wat nie noodwendig direk in verband met 'n beroep staan nie, te verskaf (m.a.w. aan studente wat hul bestaande voorgraadse kwalifikasies om een of ander rede wil verdiep of verbreed, deur bv. addisionele kursusse tot 'n bestaande graad toe te voeg);
- (d) aan studente algemeen-verrykende opleiding te verskaf (m.a.w. aan studente wat om een of ander rede, wat nie direk met 'n beroep verband hou nie, 'n akademiese kwalifikasie wil verwerf, bv. huisvroue, politici, kultuurleiers, afgetredenes, ens.);
- (e) aan studente aanvullende opleiding te verskaf (bv. studente wat weens omstandighede hul studies moes staak en dit nou wil voortsit);
- (f) aan studente professioneel-geïntegreerde opleiding te verskaf (bv. aan prokureursklerke, rekenmeesters, ens. wat tydens verpligte professionele opleiding 'n akademiese kwalifikasie moet verwerf voordat toegang tot 'n sekere beroep verleen word);
- (g) aan studente, by wie die geleentheid of motivering tot verdere naskoolse opleiding vantevore ontbreek het, opleiding te verskaf;
- (h) aan studente gespesialiseerd-verrykende opleiding te verskaf (bv. aan voltydse studente wat addisionele vakke ter verryking of tot uitbreiding van 'n bestaande kursus wil neem en waar hierdie vakke oorvleueling met die dagrooster impliseer), en
- (i) aan enige student, wat weens 'n grondige rede nie die voorreg het om as 'n voltydse student van die UOVS te registreer nie, opleiding te verskaf.

(Hierdie doelstellings impliseer onder meer dat geen voltydse student, sonder die bona fide-redes waarvoor in die doelstellings voorsiening gemaak word, in 'n buitemuurse klas teenwoordig mag wees nie. Hierdie aspek is in besonder van belang wanneer gekyk word na een van die beleidspunte van die akademiese beleid van die UOVS, waarin daar verwys word na die vorming (ontsluiting) van die student tot volwaardige mens, wat in staat moet wees tot 'n sinvolle bydrae tot en deelname aan die gedifferensieerde samelewing. Hierdie taak verrig die UOVS juis deur 'n kleurrike verenigingslewe waarin die voltydse student moet deel. Wanneer die voltydse student egter ook gedurende die aand in buitemuurse klasse teenwoordig is, kortwiek dit die funksionering van die verenigingslewe en kry die voltydse student nie die volle geleentheid om gebalanseerd voorberei te word vir die samelewing nie. Die tipiese buitemuurse student, wat reeds in 'n meerdere mate volwasse is en deel het aan die gedifferensieerde samelewing, is nie in dieselfde mate aangewese op bv. die verenigingslewe aan die UOVS nie).

Elke fakulteit en departement moet, na aanleiding van grade en diplomas, asook na aanleiding van kursusse, sillabusse en klasse, hulle fakulteits- en departementele onderwysdoelstellings stel. Hierdie doelformulering spruit eerstens uit die onderwysdoelstellings van die UOVS as geheel, maar moet, vir die fakulteite en departemente wat met buitemuurse onderwys gemoeid is, ook in ooreenstemming wees met die doelstellings van buitemuurse onderwys.

'n Verbesondering van die doelstellings vir buitemuurse onderwys vind dus op die meso- en mikrovlak van die UOVS plaas sodat dit in alle fasette van buitemuurse onderwys aan die UOVS kan realiseer.

7.3.3 Leerstofseleksie

Leerstof vir buitemuurse onderwys moet onder meer geselekteer word na aanleiding van die voorafgaande doelstellings, maar ook met verrekening van die ander komponente van die ontwerp. Die vakwetenskaplike inhoud vir buitemuurse kurrikula sal nie van binnemuurse kurrikula hoef te verskil nie, hoewel leerstofseleksie binne die konteks van die didaktiese ontwerp verskillend sal plaasvind.

Verder moet die algemene kriteria vir leerstofseleksie aangelê word. Sodanige kriteria mag insluit:

- die hoeveelheid leerstof, wat dui op die aard en omvang daarvan;
- die samehang van die leerstof, wat nie net dui op die samehang tussen die onderskeie dele nie, maar ook op die samehang met ander vakwetenskappe en dissiplines;
- die kontinuïteit van die leerstof, m.a.w. of dit toekoms waarde het;
- die betekenis en relevansie van die leerstof, m.a.w. of dit sin maak vir die student en of dit gebaseer is op die basiese konsepte, idees en beginsels van die vakwetenskap;
- die kommunikeerbaarheid en leerbaarheid van die leerstof, wat dui op die oordragspotensiaal daarvan asook op die feit of dit binne die vermoë van die teikengroep is;
- die geldigheid van die leerstof, wat dui op die mate waarin die leerstof die gestelde doelstellings of doelwitte bevorder, en
- die betroubaarheid van die leerstof, wat dui op die omsigtigheid waarmee dit deur die wetenskaplike geselekteer word.

Indien die bestaande volume leerstof te groot is, sal die didaktikus deur 'n proses van reduksie tot essensie die leerstof moet verminder. Vervolgens sal hy beslissings moet vel ten opsigte van watter leerstof deur voordrag-, gesprek-, selfdoen- of ervaringgerigte metodes die beste aan die buitemuurse student in die onderrig-leerproses deurgegee kan word. Hy sal bv. moet besluit watter leerstof deur direkte en watter leerstof deur indirekte relasie-geleenthede gedek sal word, asook of die leerstof geskik is vir die besondere tegnieke wat gebruik wil word.

Leerstofseleksie is dus 'n suiwer vakdidaktiese aangeleentheid wat niemand beter kan doen as die vakwetenskaplike self nie.

7.3.4 Seleksie van metodes

Dit is ter aanvang belangrik om daarop te wys dat die didaktiese werkvorme wat hier voorgestel word deur die vakdidaktikus verbesonder en verfyn moet word om by die aard, behoeftes en eise van elke vakwetenskap aan te pas, terwyl die dosent se persoonlike vermoëns, vak-kennis, ervaring, leerstyl en belangstellings ook ver-reken moet word. Met die agtergrond oor die buitemuurse student tot die beskikking van die didaktikus, kan hy die volgende prosedure oorweeg:

(a) Die prosedure

Die kontak- of relasietyd tussen dosent en student word in twee verdeel, sodat vyftig persent van die kontaktyk deur direkte relasies (of direkte kontaktyd) in beslag geneem word, terwyl die ander vyftig persent deur indirekte relasies (of indirekte kontaktyd) in beslag geneem word (vgl. ook pare.

5.2.2, 5.3.2 (d) en 5.5.3).

Met direkte relasies word bedoel geleenthede waar die dosent en die studente fisies in een lokaal teenwoordig is, aktief betrokke in die onderrig-leerproses, terwyl indirekte relasies impliseer dat die studente relatief onafhanklik tuis of in 'n voorgeskrewe lokaal aktief-lerend besig is, met konsultasie-moontlikhede vanaf die kant van die dosent.¹ Deur indirekte relasies (self-

1. In die skoolsituasie word die direkte- en indirekte relasie-begrippe soos volg verduidelik: "Onder 'pedagogie' word meestal verstaan de bemiddelingswerkzaamheid van de opvoeder, zijn hulpverlening bij het actualiseren van het potentieel (bij uitstek in de schoolsituatie). Dan valt in de pedagogische situatie het volle licht op de persoon van de opvoeder: hij is een der hoekpunten van de pedagogische driehoek. Maar o.i. kan het contact kind-potentieel ook zonder tussenkomste van de opvoeder plaatsvinden en ook dan hebben we met een situatie te maken die aan de bepaling voldoet. De relatie van kind en potentieel kan dus direct of indirect tot stand komen. In het eerste geval hebben we te maken met een lineaire situatie, in het tweede met een driehoeks-verhouding" (Stellwag, 1970: 71). Daar moet sorg gedra word dat die indirekte relasietyd in versigtige balans met die direkte relasietyd beplan en gekies word, aangesien die werklading maklik sterk na indirekte relasietyd kan oorhel en sodoende die buitemuurse student benadeel. Die tyd wat bv. vereis word vir die fisiese deurwerk van 'n selfdoeneenheid, moet in balans wees met die direkte kontaktyd wat deur die buitemuurse student tydens direkte relasies bestee word, m.a.w. die gedeeltes van selfdoenmodules wat in die biblioteek of mediateek afgehandel kan word, moet verkieslik nie meer tyd in beslag neem as die tydsduur van voordrag- en gesprekmetodes nie. Die ander gedeeltes van die selfdoenmodules (wat die student se tuiswerk is) moet realisties beplan word om bv. in balans te wees met die res van die student se kursusbelading.

doenmodules, werkopdragte, individuele aktiwiteite, projekwerk, taakkaarte, selfwerkzaamheidsmodules, geprogrammeerde en gerekenariseerde onderrig, werkgroepe en leerkontrakte) word die buitemuurse student stelselmatig na onafhanklike studie gelei.

Deur die verskillende selfdoenmetodes, waarin die vakinhoud en didaktiese vorm steeds vir die student bepaal word, word die buitemuurse student al hoe meer self verantwoordelik vir die hanteer van sy eie didaktiese ontwerp (met inagneming van sy eie leerstyl en die leersiklus) en sy onafhanklike studie. Teoreties beteken selfstudie (onafhanklike studie) dus dat die buitemuurse student uiteindelik, sonder enige direkte of indirekte relasie met die dosent, sal kan leer en werk.

Afhangende van die aard van die leerstof en die algemene kriteria vir die seleksie van metodes, word leerinhoud in 'n geskikte aantal leermodules gestruktureer. Hierna kan die prosedure soos volg verloop: die buitemuurse student ontvang, nadat hy deur middel van 'n direkte relasie-geleentheid (inleidende lesing) ten opsigte van die algehele werkprosedure georiënteer is, 'n selfdoen-eenheid (voorstudiemateriaal) wat hy binne 'n bepaalde tydperk moet afhandel (indirekte relasie). Na afloop hiervan meld hy aan vir 'n gespreksgeleentheid (direkte relasie) wat op die bestudeerde leerinhoud gebaseer is. (Die evalueringsaspek word later omskryf). Na afloop van die besprekingsklas ontvang die buitemuurse student 'n "meesterlesing" (direkte relasie), waarin alle knelpunte (wat tydens die gespreksgeleentheid geïdentifiseer is) ondervang word, sintese bewerkstellig word en probleme in perspektief beoordeel en opgeklaar word. Dit kan as die dosent se inset tot kennisverwerwing beskou word (vgl. par. 5.2.4). Na afloop van hierdie direkte

relasiegeleentheid ontvang die buitemuurse student 'n werkopdrag (indirekte relasie) wat hy moet in-handig of slaag om die volgende leermodule te kan ontvang (vgl. par. 5.2.2). Na gelang van die vak-wetenskaplike eise en inhoud, kan hierdie prosedure oor bv. 'n tydperk van een-en-'n-half tot twee weke (of langer) gevolg word. In die vasstelling van die duur van 'n leermodule geld dus geen vaste tyds-verdeling nie. Die vermindering in die aantal direkte kontakgeleenthede impliseer onder meer dat die aantal kontakperiodes, en dus die aantal aande waarop buitemuurse klasse aan die UOVS aangebied word, sal verminder (vgl. par. 5.5.3).

Die voorgestelde prosedure hierbo dien as 'n voorbeeld van hoe 'n leermodule beplan kan word. 'n Leermodule kan egter ook uit slegs 'n selfdoenmodule (indirekte relasie) of voordrag of gesprek (direkte relasies) bestaan, terwyl selfdoen plus voordrag (indirekte en direkte relasies), voordrag plus werkopdragte (direkte en indirekte relasies), ens. ook die komponente van 'n leermodule kan uitmaak. Die totale samestelling van leermodules moet egter binne die beperkinge van die verdeling tussen direkte en indirekte relasies bly. Aanpassings en verfyning vind voortdurend plaas ten einde te kom tot die "ideale" balans tussen die metodes en alle ander komponente van die ontwerp wat ter sprake is, asook tot die uitbouing van die metodes as sodanig.

Optimale leer word deur mengvorme van metodes bewerkstellig (vgl. par. 7.5.2.6. vi). In hierdie opsig is dit dus die selfdoen-, gesprek- en voordragmetodes wat as mengvorme afwisselend en aanvullend aangewend word. Om deur die leersiklus te beweeg, is dit byvoorbeeld noodsaaklik dat die

buitemuurse student ter aanvang konkrete ervaring opdoen (wat waarskynlik deur selfdoen- en gesprek-metodes bewerkstellig word), vervolgens sal waarneem en bepeins (waarin veral gesprek 'n rol kan speel), daarna sal konseptualiseer (wat deur voordrag bevorder word) en laastens in nuwe situasies sal toepas (deur byvoorbeeld 'n gegewe werkopdrag, wat 'n geskrewe stuk werk of 'n skriftelike toets kan wees, uit te voer; vgl. Kolb, 1976: 2 - 9). Die implikasie is nie dat ervaringgerigte metodes nie kan figureer nie, inteendeel, dit is juis noodsaaklik dat waar die leerstof sigself daartoe leen, ook van ervaringgerigte metodes gebruik gemaak sal word. Ervaringgerigte metodes bestaan as 'n mengvorm van veral gesprek- en selfdoenmetodes, en benut die ervaring en ondervinding van die buitemuurse student (vgl. par. 5.4, 5.5.2 en 7.5.2. g iii). Dit kan byvoorbeeld insluit: simulاسie, gevallestudies, rolspel, sosiodrama, laboratoriumleer, sensitiwiteits- of T-groepe en in-mandjie-aktiwiteite.

(b) Die implementering

Vir indirekte relasiegeleenthede is die volgende aspekte van belang:

- (i) Ten einde die didaktiese beginsel van onderwys-intensionaliteit te bevorder (vgl. par. 7.5.2. f ii) moet daar vir elke selfdoen-eenheid duidelike doelwitte gestel word, duidelike leerterreine afgebaken word (veral deur duidelike doelwitte te formuleer), duidelike aanwysings en voorskrifte gegee word, asook selfevalueringsoefeninge ingebou word;

- (ii) elke werkopdrag (waarin die buitemuurse student onder meer die geleentheid kry tot die skriftelike hantering van die vak) moet realisties en uitvoerbaar wees, met inagneming van die teikengroep, die beskikbare tyd, die soort leerstof wat gedek moet word, duidelike voor-skrifte, wenke aan die student, die nodige motivering, verbandlegging en verwysings na bronne;
- (iii) die dosent moet op die hoogte wees met die ontwerp en samestelling van selfdoen-modules (vgl. par. 5.2, 5.3 en 7.3.5) en
- (iv) tydens indirekte relasiegeleentheid moet die dosent, of 'n bekwame plaasvervanger, vir konsultasie beskikbaar wees.

Vir die direkte relasiegeleentheid is die volgende van belang:

- (i) Die gespreksmetode kan byvoorbeeld dien om kognitiewe, affektiewe, sowel as psigo-motoriese domeine te dek en die buitemuurse student geleentheid te bied in die mondelinge hantering van die vak;
- (ii) evalueringsgeleentheid figureer sterk binne die gespreksiklus, aangesien gesprek juis doeltreffende en effektiwe evaluering, en sodoende die didaktiese beginsel van onderwys-beregtiging (vgl. par. 7.5.2. m ii), bevorder;
- (iii) afgesien van die feit dat die dosent bewus moet wees van die voordele, sowel as die nadele van gesprek as onderrigmetode, moet hy ook kennis en vaardighede besit ten opsigte van die implementering daarvan. (Die dosent

in buitemuurse onderwys sal moet kennis dra van die implementering van die verskillende gesprekmetodes wat bestaan, bv. die klasgesprek, leergesprek, hoefystergroep, forum, rondetafelgroep, sindikaatgroep, gonsgroep, dinkskrum, nominale groepmetode, kernspan-aktiwiteit, intergroepaktiwiteit en reën-booggroepaktiwiteit. Die dosent sal ook moet weet hoe om hierdie verskillende moontlikhede sinvol te integreer, af te wissel en te kombineer);

- (iv) die buitemuurse student moet ten opsigte van gesprek as metode georiënteer word;
- (v) die voorlesing (meesterlesing) mag nie dien as 'n blote herhaling van wat reeds in die selfdoen-eenheid gestel is nie (indien die buitemuurse studente egter besondere probleme met 'n gedeelte van die werk ondervind, kan hierdie probleme deur voordrag opgelos word, mits dit die beste oplossingsmetode is);
- (vi) die doel van die lesing is slegs om alle kwelvrae vanuit die kennersoogpunt van die dosent (wetenskaplike perspektiewe) te bellig en op te klaar;
- (vii) die dosent moet kennis besit van die voordele, nadele en implementering van voordrag as onderrigmetode, terwyl
- (viii) die rol van die dosent verander vanaf outoriteit (kennisbron) voor die klas na kennisbestuurder van die klas.

7.3.5 Seleksie van tegnieke

Aangesien tegnieke die middele bied wat metodes tot suksesvolle voltooiing help voer, kan metodes en tegnieke nie geskei word nie en is dit baie nou met mekaar verweef. Daar bestaan ook verskillende tegnieke vir die evaluering (wat deel is van die onderwysproses) van onderrig en leer. In die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys kan die volgende tegnieke (wat by implikasie die besondere moontlikhede van die onderwystegnologie insluit) oorweging geniet:

(a) Direkte relasies

In die direkte relasiegeleenthede is daar 'n aantal tegnieke wat tot die sukses van die bepaalde metodes kan bydra. Hierdie tegnieke word normaalweg gedurende die voordrag- of gespreksgeleenthede in die klas deur die dosent aangewend om leer te bevorder. (In die onderstaande moontlikhede word slegs na sagteware verwys wat die onderwystegnologie betref).

Tegnieke wat tydens direkte relasies aangewend kan word, mag die volgende insluit:

- Lesplanne (mikro-onderrigontwerp),
- skryfbord-tegnieke,
- verskillende soorte transparante,
- skyfies,
- klank-skyfies,
- verskillende soorte films (rolprentfilms, strookfilms en lusfilms),
- oudioplate,

- oubiobande,
- videobande,
- gedrukte (boek- en nie-boek-) materiaal,
- dril- en hersieningstegnieke,
- herhalingstegnieke,
- werkboeke of werkdokumente,
- studente-leërs (aantekeninge en klasnotas),
- kaarte,
- grafieke,
- diagramme,
- modelle,
- werklike voorwerpe (bv. deur eksperimente uit te voer),
- insette deur kenners van buite die klas,
- gevalle-studies (deur van groeplede gebruik te maak),
- individuele aktiwiteite,
- groepaktiwiteite,
- rolspel (deur van groeplede gebruik te maak),
- vraagtegnieke (gedurende gesprek) en
- kommunikasie-tegnieke (gedurende gesprek).

(b) Indirekte relasies

Tegnieke wat in direkte relasies gebruik word, sal uiteraard ook sekere toepassings tydens indirekte relasies (selfdoenmetodes) kan vind (vgl. pare. 5.2, 5.3 en 5.4). Besondere tegnieke in hierdie verband mag insluit:

- Gedrukte (boek- en nie-boek-) materiaal,
- oudioplate,
- oudiobande,
- videobande,
- skyfies,
- klank-skyfies,
- films,
- radio- en televisie-programme,
- werkboeke,
- werkopgawes,
- studie-handleidings,
- diagramme,
- kaarte,
- grafieke,
- modelle,
- werklike voorwerpe (bv. die uitvoer van eksperimente),
- gevalle-studies,
- kliniese (praktiese) werk,
- individuele aktiwiteite,
- groepaktiwiteite,
- rekenaarprogramme of rekenaar-ondersteunde programme,
- onderrigprogramme,
- veldstudies,
- besoeke,
- naslaantegnieke,
- verwysingstegnieke,

- optredes deur kenners van buite die universiteit,
- skynhowe,
- vraagtegnieke (veral met die oog op self-evaluering),
- werkopdragte en -opgawes,
- telefone,
- bronnentra en taallaboratoria,
- spreekure, en
- lesplanne (mikro-onderrigontwerp).

Die gebruik van die mediateek aan die UOVS bied geweldige moontlikhede wat betref die afhandeling van selfdoenmodules of -eenhede. Die buitemuurse student word in die studiehandleiding of in die klas verwys na die mediateek, om met behulp van oudio-, visuele of oudio-visuele media en middele sekere aktiwiteite af te handel. Wanneer die media- en biblioteek as bronnentrum geïntegreer is, sal die gebruiksmoontlikhede verder toeneem. Die voorsiening van die sagteware wat in mediateke gebruik word, lewer dikwels probleme op, daarom word media-ontwikkeling aan die UOVS vanuit 'n sagteware-hoek benader en beplan (vgl. BUO, 1980 a: 92). Die gebruik van mediateke het geweldig in die afgelope jare wêreldwyd aan universiteite toegeneem (vgl. veral hoofstuk 5) om by die behoeftes van nuwe onderwyssisteme aan te pas. Hierdie ontwikkeling is tans ook besig om aan die UOVS plaas te vind.

Die gebruik van die telefoon as onderwyshulpmiddel bied interessante moontlikhede tydens indirekte relasiegeleenthede. Wanneer die dosent gedurende indirekte relasietye of spreekure op kantoor (of tuis) is, kan die buitemuurse studente van die

telefoon gebruik maak om byvoorbeeld toeligting oor sekere sake te vra, probleme te bespreek of uitsluitel oor organisatoriese aangeleenthede te kry.

In die samestelling van selfdoenmodules (mikro-onderrigontwerp vir die indirekte relasie) is daar sekere aspekte wat oorweeg moet word alvorens die module aangepak word. Hierdie aspekte kan die volgende insluit:

- 'n oordeel ten opsigte van die ontwikkelingspeil van die studente wat die module moet hanteer;
- die besondere doelstellings wat met die module bereik wil word;
- die aard van die leerstof wat deur die module gedek word;
- die tyd beskikbaar, en
- die beskikbare fasiliteite en bronne.

Die volgende vorm vir die samestelling van die selfdoenmodule of -eenheid kan oorweging geniet:

- (i) Die titel van die leermodule of die onderhawige onderwerp, die dosent(e) verantwoordelik asook sy spreekure en telefoonnommer;
- (ii) 'n voortoets, (indien nodig);
- (iii) die doelstelling van die module (die rasionaal vir die bestudering van die module);
- (iv) doelwitte in terme van die verwagte leerprestasie na afhandeling van die module;

- (v) tegnieke vir selfdoen (bv. die gebruik van verskillende soorte tegnieke en tegnologie en die reëlins in verband daarmee. Self-evaluering as tegniek moet ook 'n rol speel);
- (vi) onderwerpe vir die gespreksgeleentheid en 'n (verwyderbare) blad vir afhandeling van die individuele aktiwiteit;
- (vii) verwysings na primêre en sekondêre bronne (of ingeslote fotokopieë van die relevante gedeeltes uit sodanige bronne);
- (viii) alle organisatoriese en tydsreëlins binne die werkprogram van die module;
- (ix) die evalueringsprosedures wat in die vooruitsig gestel word (die onderwerp/onderwerpe van werkopdragte kan ook selfs ingesluit word of later uitgedeel word);
- (x) daar kan selfs vir 'n stelsel van bonus-punte, waardeur 'n student addisionele punte vir sy jaar- of semestersyfer kan verwerf, voorsiening gemaak word (bv. aan studente wat verdiepende vakkundige studie onderneem en daarvan bewys kan lewer in werkopdragte, toetse of eksamens), en
- (xi) enige verdere verklarende aantekeninge wat direk op die betrokke module betrekking het.

In 'n voorbeeld van 'n selfdoenmodule van "The Open University", word daar, benewens bogenoemde, ook byvoorbeeld gebruik gemaak van:

- die bekendstelling van die span wat vir die ontwerp van die module verantwoordelik was;

- 'n volledige inhoudsopgawe;
- 'n tydsbeplanning, waarteen die student sy vordering kan evalueer;
- duidelike kantopskrifte of -aantekeninge;
- tegnieke van vraagstelling;
- terugverwysings;
- opsommings;
- voorbeelde, en
- evalueringsoefeninge (vgl. The Open University, 1975: 1 - 82).

(c) Evalueringstegnieke¹

Die tegnieke wat tot die sukses van metodes bydra, sluit ook die verskillende evalueringstegnieke in.

Die bekendste subjektiewe evalueringstegnieke sluit onder meer in:

- (i) Opstel- of langvraag- toetse en eksamens.
 Hierdie evalueringstegniek is waarskynlik die bekendste en gewildste aan universiteite. Die voordele van die tegniek sluit onder meer in die gemak waarmee die opstelvraag gestel kan word en die geleentheid wat dit die student bied om verskillende vermoëns en vaardighede aan te wend. Die bekendste nadele is onder meer die hoë mate van subjektiwiteit waarmee die opstel-antwoord beoordeel kan word, die beperkte veld wat gedek kan word en die geweldige nasien-

1. Vgl. BUO, 1980 b: 17 - 30.

las wat dit meebring.

(ii) Ope-boektoetse en -eksamens.

In hierdie tegniek word die student toegelaat om toepaslike handboeke gedurende die evalueringstyd te raadpleeg. Dit voordele van die tegniek is onder meer dat dit nie ingestel is op feitelike reproduksie nie, maar denkvermoë toets en kreatiwiteit stimuleer. Nadele verbonde aan die tegniek is hoofsaaklik organisatories van aard.

(iii) Praktiese toetse en eksamens.

In praktiese evalueringsgeleenthede word die vaardigheid van studente in die toepassing van verworwe kennis getoets. Praktiese evaluering is onontbeerlik in die opleiding vir sekere beroepe, maar verg heelwat tyd en voorbereiding van die dosent.

(iv) Mondelinge toetse en eksamens.

Mondelinge evaluering is een van die oudste evalueringstegnieke en word algemeen in bepaalde soorte opleiding gebruik. Die voordele aan die tegniek verbonde is onder meer dat raaiwerk grootliks uitgeskakel word, mondelinge vrae maklik deur die dosent voorberei kan word, die dosent in volle beheer van die evalueringssituasie is en die vermoë van die student tot selfstandige denke redelik beoordeel kan word. Van die bekendste nadele sluit in: die tydsgebondenheid van die tegniek (in die sin dat wat gesê is, afgehandel is); die feit dat die persoon, eerder as dit wat hy sê, dikwels evalueer word, en dat groot groepe studente moeilik mondeling evalueer kan word.

(v) Vertraagde-aksie -toetse en -eksamens

In hierdie evalueringstegniek word die vrae (lang- en/of kortvrae) 'n tydperk vóór die evalueringsgeleentheid aan die studente verskaf. In hierdie tydperk moet die studente soveel inligting as moontlik aangaande die vrae versamel, orden en verwerk. Evaluering vind dan onder normale eksamen- of toetsomstandighede plaas. Die nadele verbonde aan die tegniek is onder meer dat dit geweldige intensiewe voorbereiding van die student verg en hy ook maklik irrelevante gegewens kan versamel indien die interpretasie van die vrae nie korrek is nie. Die voordele is onder meer dat dit die spanning wat die evalueringsgeleentheid voorafgaan grootliks verlig en dat elke student optimaal, volgens eie vermoë, kan presteer.

(vi) Selfevaluering.

Hierdie evalueringstegniek word aangewend om die student sy eie prestasie te laat beoordeel. Dit bied 'n goeie leergeleentheid aan die student deurdat hy sy gelewerde prestasie objektief probeer beoordeel. Die tegniek kan egter nie normaalweg vir promosiedoeleindes aangewend word nie.

Daar bestaan ook 'n aantal objektiewe evalueringstegnieke (m.a.w. tegnieke waarin die subjektiewe oordeel van die persoon wat evalueer, beperk word) wat onder meer insluit:

(i) Meervoudigekeuse-tipe toetse en eksamens.

Hierdie tegniek impliseer die stel van kortvrae, sodat elke meervoudigekeuse-item gewoonlik bestaan uit 'n vraag, stelling of

bewering (die stam) en vier of vyf moontlike antwoorde (moontlikhede) waarvan een die korrekte antwoord is (die sleutel), terwyl die verkeerde moontlikhede (die afleiers) aanneemlik, maar beslis verkeerd moet wees.

(ii) Antwoordvoltooiingstoetse en -eksamens.

In hierdie evalueringstegniek kan twee tipes kortvrae onderskei word, nl. die verskaf-die-antwoord-tipe ('n vraag waarop die student 'n woord, sinsnede of simbool moet verskaf) en die vul-in-tipe (waarin 'n onvoltooide bewering of sinsnede voltooi moet word).

(iii) Waar/onwaar -toetse en -eksamens.

Hierdie tegniek impliseer die formulering van 'n stelling, waarop die student moet aandui of dit waar of onwaar is. Die ver naamste beswaar teen hierdie tegniek is die feit dat dit hoofsaaklik reproduksie toets.

(iv) Afparingstoetse en -eksamens.

Dié tegniek bestaan uit 'n gegewe lys stellings met 'n meegaande lys antwoorde wat op 'n eenduidige wyse met mekaar afgepaar moet word. Die tegniek word gewoonlik aangewend om feitekennis, bv. terminologie, datums, simbole, ens. te toets.

Binne hierdie vier gegewe moontlikhede bestaan daar egter baie variasies en kan kortvrae ontwikkel word om objektiewe evalueringstegnieke uit te brei.

Die items of vrae waaruit 'n objektiewe evalueringseleentheid bestaan, moet noukeurig, volgens evalueringseriteria, geselekteer en getoets word voor-

dat dit bv. in 'n toets of eksamen ingesluit word. Dit moes dus verteenwoordigend van die inhoud, die doelstellings en die doelwitte van die kursus wees. Die voordele verbonde aan objektiewe evalueringstegnieke (kortvrae) sluit onder meer in:

- tydbesparing in terme van nasien;
- 'n meer objektiewe oordeel aangaande prestasie;
- 'n groter volume van die leerinhoud wat gedek word;
- dat selektiewe leer deur die student beperk word;
- dat onderwys hulpmiddele, soos bv. maskers, die rekenaar, ens. in die nasien van antwoorde gebruik kan word;
- dat deur die sorgvuldige kies van items, kennis, aanleg en insig getoets kan word;
- dat dit die student dwing tot meer sinvolle studiegewoontes, onafhanklike dinkwerk en integrasie van leerstof, en
- 'n wetenskaplik-verantwoorde slaagsyfer bepaal kan word.

Van die bekendste nadele verbonde aan objektiewe evalueringstegnieke is onder meer dat dit:

- konvergente denke ten koste van divergente denke begunstig;
- die klem op parate feitekennis plaas;
- fragmentariese kennis bevorder;
- die kennis van 'n vak in die algemeen bevorder, maar nie diepgaande kennis van die dele van 'n vak nie;
- tydrowend is om op te stel en gespesialiseerde kennis verg, en

- nie voldoende geleentheid aan die student bied om leerstof te analiseer, te integreer en te sintetiseer nie.

Wanneer die didaktikus in sy seleksie van tegnieke (ook in sy seleksie van media en middele) die nodige bestaande kriteria aanwend, moet die doel van buitemuurse onderwys, die leerstof, die gekose metodes en die evaluering wat gebruik gaan word, voortdurend in gedagte gehou word. Enige seleksie van tegnieke "buite-om" die betrokke sisteem of sub-sisteem sou onmiddellik onwetenskaplikheid in die hand werk. Die taak van die didaktikus is dus in die eerste plek om homself op die hoogte te stel van die gebruike en toepassingsmoontlikhede van die verskillende tegnieke om dit sodoende sinvol binne buitemuurse onderwys aan te wend.

7.3.6 Evaluering

Sonder om 'n uitvoerige uiteensetting te gee van wat met evaluering as ontwerp-komponent bedoel word, kan daar kortliks volstaan word met die volgende gedagtes, wat evaluering binne buitemuurse onderwys betref:

- Evaluering is deel van die buitemuurse onderrig-leerproses en nie slegs 'n kontroleproses nie;
- evaluering het 'n engere betekenis (toetsing, meting, ens.), sowel as 'n wyere betekenis (waardebepaling, kwaliteitskontrole, ens.);
- evaluering sluit produk- of eindevaluering ('n beoordeling van die uitkomst van die buitemuurse onderrig-leergebeure) sowel as proses- of kontinue evaluering ('n waardebeoordeling van die buitemuurse onderrig-leerverloop) in;

- evaluering impliseer 'n evaluering van die buitemurse leer- sowel as die buitemurse onderrig-gebeure, en
- evalueringstegnieke binne buitemurse onderwys moet aan bepaalde evalueringskriteria voldoen.

In hierdie didaktiese ontwerp word die klem vanaf die tradisionele eindevaluering (eksamens, toetse en werkstukke) verskuif na kontinue evaluering (terminale toetse, individuele- en groepaktiwiteite, kleiner of groter werkopdragte, selfevaluering, ens.).

Tydens die indirekte relasiegeleenthede moet daar sterk op selfevaluering gekonsentreer word. Selfevaluering is 'n belangrike faset van die selfdoen-metode, aangesien dit voordele vir beide die buitemurse student en die dosent inhou. Die student word op 'n stelselmatige wyse gelei om die leerstof te beheers, remediëring kan op 'n vroeë stadium in die leerproses tot voordeel van die student plaasvind, terwyl hy voortdurende terugvoering verkry met betrekking tot sy suksesvolle of onsuksesvolle interpretasie van die leerstof. Self-evaluering deur die student hou vir die dosent die voordeel in dat hy op 'n vroeë stadium in die leerproses remediërend kan optree en sodoende vir homself tyd en werk kan bespaar. Deur doeltreffende selfevalueringsvrae te stel, verseker die dosent ook dat die buitemurse student doelgerigte leiding ontvang ten opsigte van die doelwitte wat nagestreef word. Daar moet dus voortdurend oefeninge vir die selfevaluering van die buitemurse student aan die hand van die gestelde doelwitte in die selfdoen-eenhede ingebou word. Sodanige evaluering kan ook onder meer die gespreksbasis verskaf vir die gespreksklasse wat die selfdoeneenheid opvolg.

Tydens direkte relasiegeleenthede behoort elke gespreksgeleentheid byvoorbeeld 'n evalueringskomponent te bevat, hetsy in terme van 'n individuele aktiwiteit wat deur die studente ingehandig kan word, of deur 'n groepaktiwiteit, waarin groeplede na gelang van bydraes op verskillende wyses aangeslaan kan word. Op hierdie basis kry die dosent voortdurend terugvoering oor die probleme wat ondervind word, die algemene en besondere werksaamhede van buitemuurse studente, hulle gesindhede, suksesse en mislukkings. Hy verkry ook 'n vertrekpunt waarvolgens die "meesterlesing" ingeklee kan word, met die implikasie dat dít wat die studente reeds weet, nie weer herhaal word nie.

Korter werkopdragte, soos naleesopdragte of terminale toetse (waarin objektiewe of subjektiewe evaluerings-tegnieke gebruik kan word) wat die leermodule afrond, word deur die dosent nagesien, maar kan soms ook deur die buitemuurse studente onderling nagesien word, met kontrole (deur dit byvoorbeeld slegs in te neem, slegs steekproewe na te sien of alle pogings oorsigtelik na te sien) deur die dosent. Kleinere toetse of werkopdragte wat deur studente onderling nagesien word, hoef byvoorbeeld nie vir 'n jaar- of semestersyfer in berekening gebring te word nie, maar kan deur die dosent gebruik word vir latere verwysing wanneer grensgevalle ter sprake is.

Die individuele aktiwiteit wat die gespreksgeleenthede voorafgaan, kan by geleentheid in die vorm van 'n klas-toets afgehandel word, m.a.w. die buitemuurse student skryf 'n kort toets oor die bestudeerde werk (of fasette daarvan) vir die betrokke leermodule, wat deur die dosent persoonlik vir kontrole-doeleindes gehou word. Die individuele aktiwiteit dien egter by uitstek as gespreksbasis vir die groepaktiwiteit, terwyl terminale toetse of werkopdragte aan die einde van leermodules die werklike kontrole voorsien.

Na afhandeling van 'n aantal modules kan daar 'n groter toets geskryf word wat die doelstellings of doelwitte vir daardie betrokke aantal modules evalueer, terwyl die semester- of jaareksamen bloot 'n afronding van die totale leerproses van al die werk van die semester of jaar is, waartydens die basiese kennis, vaardighede, toepassings, kritiese evaluering, ens. vereis word. Afhangende van die aard van die vak kan 'n enkele of meer, langer werkopdragte (bv. in die vorm van spanwerk of projekte) ook aan die einde van 'n leer-module gegee word. 'n Semester of jaarpunt word dus nie gebaseer op een, twee of drie evalueringsgeleenthede nie, maar op 'n kontinue proses van evaluering, wat voortdurende werkzaamheid van die buitemuurse student in die hand werk en vereis.

Die eise van hierdie kontinue evalueringsprosedure impliseer 'n verligting wat in die eindevaluering aanbring moet word. Die swaar klem op die finale eksamen, met al die nadele ¹ wat dit meebring, moet verlig word deur doelgerigte eksaminering (waarin objektiewe sowel as subjektiewe evalueringstegnieke ter sprake is), met groter klem op kontinue evaluering in die samestelling van semester- of jaarsyfers. Met doelgerigte evaluering (eksaminering) word bedoel dat die vrae in ooreenstemming moet wees met die doelstellings en doelwitte wat aan die begin en gedurende die verloop van die

1. Die nadele van die (eind)eksamen, soos dit tans op die tersiêre onderwysvlak hanteer word, was al baie onder bespreking. Verskillende argumente teen die swaar klem op die eksamen is in die verlede geopper, bv. die spanning waarmee die skryf van die eksamen gepaard gaan, die geweldige nasien-las wat dit vir die dosent meebring, die verkeerde gesindhede wat by studente gekweek word deur die oormatige beklemtoning van die eksamen in evaluering, verskillende wanpraktyke wat in die hand gewerk word, die mate waarin 'n student in 'n tydperk van twee of drie uur werklik doeltreffend en effektief evalueer kan word, ens.

leerproses gestel is. Die buitemurse student moet m.a.w. presies weet ten opsigte waarvan hy geëvalueer gaan word. Met kontinue evaluering in die samestelling van die semester- of jaarsyfer word bedoel dat daar nie slegs van twee of drie evalueringsgeleenthede (toetse en werkstukke) gebruik gemaak sal word ten einde die syfer te bereken nie, maar dat 'n aantal syfers in die berekening van die semester- of jaarsyfer sal figureer (vgl. byvoorbeeld par. 7.3.5. c vir meer besonderhede aangaande die verskillende evalueringstegnieke).

Die beste leerevaluering word verkry deur objektiewe en subjektiewe leerevalueringstegnieke sinvol te integreer of aanvullend tot mekaar te gebruik.

Afgesien van die verskillende tegnieke vir leerevaluering, bestaan daar ook 'n aantal evalueringstegnieke vir die evaluering van die onderrig van die dosent. Onderrigevaluering is noodsaaklik, aangesien die dosent moet vasstel in watter mate sy onderrig bydra tot die optimalisering van die leerproses. Sonder om die besonderhede te bespreek, kan genoem word dat onderrigevalueringstegnieke soos selfevaluering, voorgevaluering, studente-evaluering van onderrig, opnames, samesprekinge, doelwitevaluering in eksaminering en evaluering deur didaktici, van die tegnieke is wat reeds met sukses toegepas word.

7.3.7 Enkele moontlike implikasies en probleme wat uit die ontwerp mag voortvloei

Uit die verbesondering en implementering van die didaktiese ontwerp vir buitemurse onderwys mag daar sekere implikasies en probleme voortvloei, want geen ontwerp word sonder probleme toegepas nie. Die suk-

ses van 'n ontwerp is egter gesetel in die mate waarin probleme oorbrug kan word.

Vir die voorgestelde ontwerp mag die volgende probleme moontlik van belang wees:

Die eerste vraag is gewoonlik na die finansiële implikasies van 'n ontwerp. Dit mag wees dat, as gevolg van 'n verhoogde volume papierwerk, administratiewe, tegniese en sekretariële hulp, ens. die implementeringskoste aanvanklik hoër gaan wees as die koste van die huidige sisteem. Wanneer leermodules egter eers een maal gestruktureer is, kan dit sonder veel koste aangepas word. Vanweë die bestuurstaak van die dosent word die aanstelling van meer dosente op die langtermyn beperk, wat 'n koste-besparende faktor kan wees. Die aanvanklike finansiële implikasies word dus uitgewis en die implementering kan selfs goedkoper wees as in die huidige opset.

'n Tweede probleem kan moontlik die reaksie van sommige dosente in die vorm van weerstand, antagonisme, kritiek, ens. wees. Afgesien van die normale weerstand van mense teen verandering, wat as 'n normale verskynsel hanteer moet word, kan sodanige dosente aanvanklik op 'n simpatieke wyse deur owerhede hanteer en deur kundige personeel bygestaan word. Indien die voordele van die ontwerp eers in die praktyk bewys is, mag die posisie verbeter. Eksperimentering en die bekendstelling van resultate is dus onontbeerlik.

'n Derde probleem kan waarskynlik die reaksie van studente wees. Studente wat aan 'n spesifieke didaktiese ontwerp gewoond geraak het, pas dikwels moeilik aan en ervaar besondere probleme. In die implementering van die nuwe na-ûurse onderrigprogram van die RAU het uit die terugvoering van studente bv. geblyk dat die meeste

probleme spruit uit interne, administratiewe aangeleenthede (vgl. par. 5.5.6. b). Wanneer die voordele van die nuwe ontwerp egter deur oriëntering en ervaring besef word, verkies studente so 'n sisteem bô die tradisionele.

'n Vierde probleem mag moontlik die onkundigheid van dosente wees ten opsigte van die "nie-tradisionele", didaktiese ontwerp. Coles skryf in hierdie verband: "An innovation may have been adopted, but it may be a long way from being implemented. There is a gap between adopting a course (innovation) and successfully implementing it. The planners see their task as one of 'design' rather than one of 'implementation'. So, when talking on practical curriculum design, we must also talk on the successful implementation as well" (Coles, 1980: 1). Hy stel dan die volgende oplossings voor om hierdie probleem te oorbrug, nl. dat:

- die aannames, houdings, waardes en verwagtinge onderliggend aan die ontwerp, oorgedra (kommunikeer) moet word deur 'n ontwerp-koördineerder;
- die dosente wat betrokke is, opleiding en oriëntering moet ondergaan;
- studente ten opsigte van die ontwerp georiënteer moet word;
- die implementering van die ontwerp gekoördineer moet word, en
- die implementering van die ontwerp evalueer moet word (vgl. Coles, 1980: 3 - 4).

Opleiding en oriëntering ten opsigte van hierdie aangeleenthede kan egter deur die bestaande ontwikkelingsmasjienerie van die UOVS hanteer word en uit praktiese ervaring deur eksperimentering opgelos word. Besondere

aandag kan aanvanklik aan die samestelling van leer-modules en die benutting van media gegee word.

Die huidige beskikbaarheid van hulpdienste, soos byvoorbeeld die Buro vir Universiteitsonderwys, Buro vir Studentevoorligting en -Gesondheid, bronnesentrum en administratiewe dienste van die sentrale administrasie sal moontlik uitgebrei en bekendgestel moet word aan alle betrokkenes by buitemuurse onderwys. Met geringe aanpassings in die bestaande dienste-struktuur van die UOVS kan hierdie probleem egter oorbrug word. Die aanstelling van 'n persoon wat uitsluitlik met die promosie en organisasie van buitemuurse programme gemoeid is, kan moontlik as verdere stap oorweeg word.

Die beplanning, eksperimentering en implementering van die ontwerp in departemente mag aanvanklik probleme oplewer wat die tyd betref. Onderrig-aanpassing en didaktiese ontwerp is 'n tydrawende proses wat nie oornag geskied nie. Die tyd wat egter aanvanklik in beplanning, bestuur en ontwerp belê word, word na 'n tydperk van bv. drie jaar, wanneer die program momentum begin kry, met dividende gewen.

'n Verdere probleem mag die balans tussen die studietyd van die buitemuurse student en die verwagtinge van die dosent ten opsigte van studietyd wees. Buitemuurse studente kan maklik die indruk kry dat die kursus nou baie meer tyd verg as voorheen. Daarom moet die balans tussen dit wat tans van die student verwag word en die eise wat 'n nuwe ontwerp aan hom stel, fyn beplan en bereken word. 'n Studie wat deur die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) ten opsigte van onsuksesvolle eerstejaar-universiteitstudente onderneem is vir die akademiese jaar 1975, het egter getoon dat eerstejaarstudente byvoorbeeld nie naastenby so hard werk as wat van hulle verwag word nie: "Most alarming, however, are the work patterns that emerge as well as the abso-

lute number of hours worked per week.

Only $\frac{1}{5}$ of those who failed and $\frac{1}{3}$ of those who passed stated that they worked 'regularly according to a fairly strict time-table'. The rest either worked sporadically or as the need arose, or hardly or not at all. Furthermore the absolute number of hours worked per week is lower than one might expect. Taking into account the percentage of hours attended these figures are:

$20,9 \times 0,769 + 12,0 = 28$ hours for failures

$21,1 \times 0,853 + 15,7 = 34$ hours for passes.

These figures are considerably lower than the 40 hours or more one would expect from a hard working student and in this sense are consistent with the work pattern expressed - that is that only a minority work regularly", en verder: "... if one observes that the pass group worked significantly more hours and significantly more regularly than the fail group it is evident that if students wish to do better, more effort, from their part, will have to go into their studies" (Komitee van Universiteitshoofde, 1977 b: 74 - 75). In beide direkte en indirekte relasies moet leer dus optimaliseer word tot voordeel van die student. 'n Stelsel van insentiewe (waarin studente, wat bewys van addisionele en verdiepende werk lewer, bonuspunte vir hulle semestersyfer verdien, of van sekere fasette van die leerprogram vrygestel word) kan selfs moontlik oorweeg word.

Die koördinerings tussens die huidige ontwerp vir binne-muurse studente en die nuwe ontwerp mag problematies wees. Indien verskillende dosente vir binnemuurse en buitemuurse onderrig van dieselfde jaarvlak verantwoordelik is, mag dit die probleem grootliks verlig.

Dit sluit geensins die moontlikheid uit dat hierdie didaktiese ontwerp ook vir binnemuurse studente (met inagneming van die klemverskille wat bestaan) aangepas kan word nie, aangesien die ontwerp optimale leer van die student bevorder.

7.4 SLOT

Na aanleiding van die verskillende moontlikhede wat die ontwerp bied, is daar uiteenlopende variasie-moontlikhede wanneer die ontwerp na die praktyk deurgevoer word. In ooreenstemming met die doelformulering en leerstofseleksie, sal die vakdidaktikus 'n hele aantal toepassingsmoontlikhede vind wat die metodes, tegnieke en evaluering betref en waarvolgens hy leermodules sal kan saamstel.

Die voorgestelde ontwerp moet in die lig van 'n hulpkonstruksie tot verbetering van buitemuurse onderwys aan die UOVS beoordeel word, in dié mate wat dit kan bydra tot die optimalisering van die buitemuurse onderrig-leersituasie. Net so min as wat die ontwerp voorskriftelik wil wees, wil dit aanspraak op volledigheid maak en daar moet besef word dat die implementering van die ontwerp, met die implikasies en probleme wat daaruit voortvloei, nie in die bestek van hierdie studie gedek kan word nie.

Aangeleenthede soos die eksperimentering met en implementering van die ontwerp, sal die terrein van 'n verdere studie moet beslaan waarin wetenskaplik besin moet word oor die doeltreffendheid en effektiwiteit van die didaktiese ontwerp vir buitemuurse onderwys aan die UOVS. Daar sal voorts diepgaande navorsing onderneem kan word oor elke komponent van die ontwerp op die makro-, meso en mikrovlak van die UOVS.

Die verwagting is dat studentegetalle aan Blanke universiteite in die toekoms beskeie sal styg in vergelyking met die geweldige toename in die studentegetalle van die ander bevolkingsgroepe (vgl. Hoofstuk 1, par. 1.1 in hierdie verband).

Interessante navorsing sal onderneem kan word na die mate waarin buitemuurse afdelings van Blanke universiteite hierdie probleem kan help oorbrug en hoe dit die didaktiese ontwerp van sodanige buitemuurse afdelings kan beïnvloed.

BIBLIOGRAFIE

- AKADEMIESE BEPLANNINGSKOMITEE, 1980: Die implementering van die Akademiese Beleid van die UOVS. Ongepubliseerde riglyn, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.
- ALLEN, P S, 1978: Developing a Remedial Keller-plan Course. Studies in Higher Education, Volume 3, Nr. 2: 213 - 220.
- ADVISERENDE RAAD OP UNIVERSITEITE (ARU), 1979: Verslag van die Komitee insake voortgesette onderwys aan universiteite. Ongepubliseerde verslag, Pretoria.
- BARRET, E M en PROKHOVINIK, S J, 1979: The Keller Plan: Adaptation without compromise. Publikasie van die University Teaching and Research Centre, Victoria University of Wellington: 1 - 11.
- BEHR, A L en MACMILLAN, R G, 1971: Education in South Africa. Pretoria, J.L. van Schaik Bpk.
- BIESHEUVEL, S, 1965: The changing function of the universities. Durban, University of Natal Press.
- BINGLE, H J J, 1970: Die beroepstaak van die universiteit. Koers, Jaargang 38, Nr. 5: 332 - 348.
- BLITHE, T M, IMRIE, B W en JOHNSTON, L C, 1979: Review of Keller Principles with reference to problem solving and mathematics courses in Australasia. Publikasie van die University Teaching and Research Centre, Victoria University of Wellington: 12 - 27.

- BLUME, S, 1974: New Teaching-Research Relationships in mass Post-Secondary Education. Structure of Studies and place of Research in mass Higher Education, OECD, Parys: 11 - 63.
- BOSHOFF, J L, 1973: Hoër Onderwys: Vandag en môre. Tersiêre Onderwys. Publikasie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van Opvoedkunde, Elfde Kongres, 25 - 26 Januarie: 157 - 171.
- BOUCHER, M, 1973: History of the South African System. Tersiêre Onderwys. Publikasie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van Opvoedkunde, Elfde Kongres, 25 - 26 Januarie: 3 - 11.
- BOWLES, F, 1970: A new role for the university. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 3, Nr. 1: 10 - 12.
- BREWER, I M, 1977: SIMIG - A Case Study of an Innovative Method of Teaching and Learning. Studies in Higher Education, Vol. 2, Nr. 1: 33 - 54.
- BROWN, J W en THORNTON, J W (jr.), 1971: College Teaching: A Systematic Approach. New York, McGraw-Hill Book Company (Tweede uitgawe).
- BRUBACHER, J S, 1965: Bases for policy in higher education. New York, McGraw-Hill Book Company.
- BRUGGEMAN-KRUIJFF, Th, 1973: Universiteit in geding, I. Beweging, Jaargang 37, Nr. 6: 3 - 13.
- BRUGGEMAN-KRUIJFF, Th, 1974: Universiteit in geding, II. Beweging, Jaargang 38, Nr. 2: 24 - 31.

- BURO VIR UNIVERSITEITSONDERWYS (BUO), 1980: Temagids 1, Ongepubliseerde temagids vir die Universiteitsonderwyskursus vir dosente. Bloemfontein, UOVS.
- BURO VIR UNIVERSITEITSONDERWYS (BUO), 1980 a: Temagids 7, Ongepubliseerde temagids vir die Universiteitsonderwyskursus vir dosente. Bloemfontein, UOVS.
- BURO VIR UNIVERSITEITSONDERWYS (BUO), 1980 b: Temagids 8, Ongepubliseerde temagids vir die Universiteitsonderwyskursus vir dosente. Bloemfontein, UOVS.
- BURO VIR UNIVERSITEITSONDERWYS (BUO), 1980 c: Reglement van die BUO. Ongepubliseerde dokument van die BUO. Bloemfontein, UOVS.
- CALITZ, L P, 1978: Onderrig- en leerstrategieë in 'n na-uurse program. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 11, Nr. 1: 2 - 12.
- CALITZ, L P, 1979: Die verbesondering van die didaktiese werksvorme in 'n nuwe na-uurse onderrigprogram. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 12, Nr. 2: 41 - 48.
- CARNEGIE KOMMISSIE, 1971: New Students and New Places - Policies for the future growth and development of American Higher Education. New York, McGraw-Hill Book Company.
- CARNEGIE KOMMISSIE, 1974: A Digest of Reports of the Carnegie Commission on Higher Education. New York, McGraw-Hill Book Company.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI), 1973: Recurrent Education: A strategy for lifelong learning. Organization for Economic Co-operation and Development, Parys.
- COETZEE, J C, 1973: 'n Christelike opvoedkunde op Calvinistiese grondslag. Fokus, Jaargang 1, Nr. 2: 77 - 83.

- COETZEE, J Chris, 1953: Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria, J.L. van Schaik Bpk.
- COETZEE, J Chris, 1954: Die Christelike Universiteit. Koers, Jaargang 21, Nr. 5: 193 - 226.
- COETZEE, J Chris, 1958: Onderwys in Suid-Afrika, 1652 - 1956. Pretoria, J.L. van Schaik Bpk.
- COETZEE, W N, 1969: Die Eenheid van die Universiteit. Koers, Jaargang 37, Nr. 5: 289 - 292.
- COETZEE, W N, 1971: 'n Historiese perspektief op die ontstaan en ontwikkeling van die universiteit. S.J. Preller (red.): Inleiding tot die Tersêre Didaktiek. PU vir CHO, Potchefstroom. Ongepubliseer: 1 - 13.
- COLES, C R, 1980: Practical curriculum design, with reference to the undergraduate medical curriculum. Ongepubliseerde referaat, gelewer tydens Instructa '80, RAU, Johannesburg.
- COUNCIL OF EUROPE, 1977: Reform and Development of Higher Education - A European Symposium. Windsor, England, NFER Publishing Company.
- CROSSLEY, B, 1976: The future of Higher or University Adult Education in Britain and the USA. Comparative Education, Vol. 12, Nr. 1: 3 - 12.
- DAHLLÖF, U, 1977: Reforming Higher Education and External studies in Sweden and Australia. Stockholm, Almqvist & Wicksell International.
- DAVE, R H, 1973: Lifelong education and school curriculum. UIE Monographs I, Unesco, Hamburg.
- DAVIES, I K, 1976: Objectives in Curriculum Design. London, McGraw-Hill Book Company.

- DAVIS, R H, ABEDOR, A J en WITT, P W F, 1976: Commitment to Excellence: A Case Study of Educational Innovation. Educational Development Program, Michigan State University, Michigan.
- DE GOEDE, M P M en HOKSBERGEN, R A C, 1978: Part-time education at tertiary level in the Netherlands. Higher Education, Volume 7, Nr. 4: 443 - 455.
- DE LANGE, J P, 1975: Universitêre doelstelling en die toereikende formulering daarvan. Die Uitdaging aan die Moderne Universiteit. Referate gelewer tydens 'n simposium te Port Elizabeth, Universiteit van Port Elizabeth: 32 - 44.
- DENGERINK, J D, 1974: Deling en heling van de universiteit. Intreerede, Rijksuniversiteit van Utrecht. Assen, Van Gorcum Comp. B.V.
- DENGERINK, J D, 1975: Plaats en taak van de universiteit in de moderne samenleving. Tydskrif vir Christelike Wetenskap, 2/3 Kwartaal: 49 - 59.
- DE VILLIERS, D J, 1973: Onderwys en toekoms. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 5, Nr. 3: 4 - 7.
- DE WET, J J, 1971: Die Universitêre Opvoedingsituasie. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. P.U. vir C.H.O., Potchefstroom. Ongepubliseer: 113 - 122.
- DE WET, J J, 1977: Die wese, doel en funksies van die universiteit en navorsingsbeleid, 'n Christelik-opvoedkundige perspektief. Fokus, Jaargang 5, Nr. 1: 466 - 479.
- DREYER, P S, 1975: Die noodsaak en essensie van akademiese arbeid. Die Uitdaging aan die Moderne Universiteit. Referate gelewer tydens 'n simposium te Port Elizabeth, Universiteit van Port Elizabeth: 10 - 20.

- DUNGWORTH, D, 1977: Report from Europe. Educational Forum, Volume XLI, Nr. 4: 492 - 500.
- DU PLESSIS, P G W, 1967: Gevraagde Universiteit. Publikasiereeks van die Universiteit van Port Elizabeth, Nr. 3. Port Elizabeth.
- DU PLESSIS, P G W, 1969: Die struktuur van die universiteit. Koers, Jaargang 37, Nr. 6: 445 - 455.
- DU PLESSIS, P G W, 1971: Enkele indrukke oor die vyfde algemene konferensie van die International Association of Universities. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 4, Nr. 1: 1 - 3.
- DU TOIT, C M, 1977: 'n Sisteembenadering tot die Leerpraktik. Inligtingstuk aan dosente, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- DU TOIT, S, 1970: Die navorsingstaak van die universiteit. Koers, Jaargang 37, Nr. 5: 361 - 371.
- DUVENHAGE, S C W, 1977: Die universiteit en die student in christelike perspektief. Reeks Fl. Studiestuk nr. 121. Instituut vir die bevordering van Calvinisme. P U vir CHO, Potchefstroom.
- EATON, J, 1975: An ABC of the curriculum. Edinburgh, Oliver & Boyd.
- ESTERHUYSE, W P, 1977: Future perspectives on the university and the community. Koers, Volume 42, Nr. 4: 258 - 273.
- FLETCHER, B A, 1968: Universities in the Modern World. Oxford, Pergamon Press.

- FULLER, J W, 1979: Continuing Education and the Community College. Chicago, Nelson-Hall.
- GAFF, J G, 1975: Toward Faculty Renewal. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- GARLAND, P B, DUTTON, G J en MACQUEEN, D, 1977: Audio-Tutorial Aids for Teaching Biochemistry. Studies in Higher Education, Volume 2, Nr. 2: 167 - 171.
- GOOD, T L en BROPHY, J E, 1978: Looking in Classrooms. New York, Harper & Rowe, Tweede uitgawe.
- GOODMAN, R, 1976: Part-time Tertiary Education for employed persons in Australia. Publikasie vir die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), Parys.
- GOUS, S J, 1975: Die Unversetbegrip en sy didaktiese model as komponent van die Universiteit van Port Elizabeth. Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- HAMILTON, B E, 1979: Adult Part-time Students and the Higher Education Act. Change. Volume 11, Nr. 4: 58 - 59.
- HANNAH, C, 1975: Die betekenis van die beskouinge oor die ervaring vir die opbou van 'n Didaktiese teorie. Pedagogiekstudies, Nr. 79: 1 - 72.
- HEYNS, J A, 1969: Die universiteit en lewensvorming. Koers, Jaargang 37, Nr. 6: 417 - 424.
- HILL, J S, 1974: Kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud. Ongepubliseerde D.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

- HOUGHTON, V en RICHARDSON, K, 1974: Recurrent Education - A plea for lifelong learning. London, Ward Lock Educational, in conjunction with The Association for Recurrent Education.
- HURST, R N, 1975: The Audio-Tutorial System of Instruction. Shelly, A H en Lawrence, M A: Improving Instructional Productivity in Higher Education. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- JAARVERSLAG VAN DIE REKTOR, 1979: 'n Ongepubliseerde dokument van die UOVS, wat die werksaamhede aan die UOVS vir 1979 uiteensit. UOVS, Bloemfontein.
- JACOBSZ, F P, 1975: Die aanspraak van die beroepswêreld op die universiteit. Die uitdaging van die Moderne Universiteit. Referate gelewer tydens 'n simposium te Port Elizabeth, Universiteit van Port Elizabeth: 21 - 31.
- JAUMOTTE, A, 1975: The purpose of university training. The European Universities, 1975 - 1985. Oxford, Pergamon Press: 51 - 62.
- JOHNSON, R A, KAST, F E en ROSENZWEIG, J E, 1963: The Theory and Management of systems. New York, McGraw-Hill Book Company, Tweede uitgawe.
- KELLER, F S, 1969: A Programmed System of Instruction. Educational Technology Monograph, Kalamazoo Valley Intermediate School District, Michigan: 14 - 25.
- KELLY, A V, 1977: The curriculum. Theory and practice. London, Harper & Row.
- KEMP, J E, 1978: Minicourse or Self-Instructional Module. Mini-Text 8. Faculty and Instructional Development Office, San Jose State University, California.

- KEMP, J E, 1978 a: Audio-tutorial method. Mini-Text 7. Faculty and Instructional Development Office, San Jose State University, California.
- KOCK, P de B, 1969: Opvoeding en Onderwys. Tydskrif vir Christelike Wetenskap. Jaargang 5, 4e Kwartaal: 161 - 179.
- KÖHNKE, K F H O, 1975: Eksaminering. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 8, nr. 2: 5 - 14.
- KOLB, D A, 1976: Learning style inventory - Technical manual. Boston, McBer and Company.
- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE, 1977: Universiteite onder die soeklig. KUH-Nuusbrief, Nr. 2.1, April.
- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE, 1977 a: The Rôle of the Universities in Continuing Education. Ongepubliseerde dokument van die KUH se Onderkomitee insake Voortdurende Onderwys, 6 Junie.
- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE, 1977 b: Profile and opinions of unsuccessful first-year university students of the academic year 1975. 'n Onderzoek deur G Erens, Institute of Computer Systems. Unisa, Pretoria.
- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE, 1979: Omsendskrywe aan universiteite n.a.v. die SAPSE-handleiding, April.
- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE, 1979 b: KUH-Nuusbrief, Nr. 4.2, Junie.

- KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE, 1980: Verslag van 'n vergadering van die Onderkomitee belas met Universiteitsdidaktiek en Tersiêre Opvoeding, bylae 9.5, 12 Mei, Pretoria.
- KOTZÉ, H A, 1979: Die taak van die Landbou Fakulteit. UOVS Landbou. 1979-Uitgawe, UOVS, Bloemfontein: 5 - 11.
- KRÜGER, R A, 1978: Selfstandige studie. RAU-Bulletin vir Dosente. Jaargang 11, Nr. 1: 29 - 38.
- LADRIÈRE, J (et. al.), 1974: Aims and purposes of the university in Europe in the year 2000. Berstecher, D (et. al.): A University of the Future. Plan Europe 2000, project 1, Vol. 6. Den Haag, Nijhoff: 15 - 46.
- LOUW, J B Z, 1973: Hoe vry is universiteite? RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 6, Nr. 2: 13 - 17.
- LOUW, J B Z, 1978: Owerheidsbeleid en -administrasie van universiteite in Suid-Afrika. Ongepubliseerde D.Phil.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- LOUW, W J, 1973 a: Die probleem van die moderne universiteitsonderwys. Tersiêre Onderwys. Publikasie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van Opvoedkunde, Elfde kongres: 15 - 28.
- MANS, K N, 1979: Nuwe na-uurse onderrig: Terugvoering van die Fakulteite Regsgeleerdheid en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. RAU-Bulletin vir Dosente. Jaargang 12, Nr. 2: 48 - 51.
- MARAIS, E J, 1975: Openingstoespraak. Die Uitdaging aan die Moderne Universiteit. Referate gelewer tydens 'n simposium te Port Elizabeth, Universiteit van Port Elizabeth: 1 - 8.
- MARAIS, E J, 1975: Die Universiteit vandag en môre - 'n kyk na binne. Rede by 'n simposium tydens die 75-jarige bestaansjaarviering van die UOVS, Bloemfontein.

MARAIS, F A J, 1979: Terugvoering van huidige na-uurse studente. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 12, Nr. 2: 51 - 66.

MCDONALD, R en KNIGHTS, S, 1979: Returning to Study: the mature-age student. Programmed Learning and Educational Technology. Volume 16, Nr. 2: 101 - 105.

MEYER, G R, 1979: The Development of Minicourses (with a Basis in Educational Technology) for the In-service Education of Teachers and Trainers. Programmed Learning and Educational Technology, Volume 16, Nr. 1: 23 - 37.

MEYER, P J, 1969: Universiteit en gemeenskap. Koers, Jaargang 37, Nr. 6: 400 - 416.

MILLET, J D (ed.), 1977: Planning in Higher Education: A manual for colleges and universities. Academy for Educational Development, Inc. Kellogg Foundation, Washington D.C.

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN, 1974: Avond-onderwijs en Part-time Opleidingen. Publikasie van die Voorligtingsdiens van die Ministerie van Onderwijs en Wetenskappen, Amsterdam.

MINOGUE, K R, 1973: The concept of a university. Birkenhead, Willmer Brothers Limited.

MÖNNIG, H O, 1973: Die balans tussen selfstandige studie en onderrig. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 6, Nr. 2: 1 - 7.

MOORE, W G, 1968: The Tutorial System and its future. Oxford, Pergamon Press.

NATIONALE RAAD VOOR WETENSCHAPSBELEID, 1975: Een nieuwe universitaire strategie. Brussel, Staatsdrukkery.

NICHOLLS, A en NICHOLLS, S H, 1972: Developing a curriculum. A practical guide. London, George Allen & Unwin.

NORTJÉ, J D, 1979: Standpunt. Didaskalia. Jaargang 2, Nr. 1: 2 - 13.

NOVEMBER, P J, 1978: The Tutorial-Tape-Document Learning Package. Studies in Higher Education, Volume 3, Nr. 1: 91 - 95.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 1974: A Strategy for change in higher education: The extended university of the University of California. Conference on future structures of post-secondary education. Parys.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 1977: Learning opportunities for adults. Vol. 1, General Report. Parys, OECD Publications.

ORTEGA Y GASSET, J, 1946: Mission of the University. Londen, Kegan Paul.

PARELIUS, A P, 1979: Age inequality in educational opportunity: The needs of adult students in higher education. Adult Education. Volume 29, Nr. 3: 180 - 193.

PAUW, J R, 1970: Kan die universiteit 'n studieobjek van die Opvoedkunde wees? Afskeidsbundel vir Prof. B.F. Nel. Universiteit van Pretoria, Pretoria.

PAUW, J R, 1971: Eerstejaar op die kampus. Johannesburg, Boekhandel de Jong.

PAUW, J R, 1973: Die noodsaaklikheid van vernuwing in 'n veranderende wêreld. Vernuwing in die universiteit in die jare '70 en '80. Simposium-publikasie, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg: 6 - 23.

PAUW, J R, 1975: Die Westerse Universiteit: Sy aard, ontstaan en toekoms. Johannesburg, Boekhandel de Jong.

PAUW, J R, 1975 a: Die wese van die universiteit en sy verhouding tot die samelewing en staat. RAU-Bulletin vir Dosente. Jaargang 7, Nr. 3: 3 - 12.

PAUW, J R, 1977: Didaktiese doelwitte met nagraadse opleiding. Die Universiteit en die nagraadse student. Publikasiereeks van die RAU, A94. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg: 6 - 12.

PAUW, J R, 1978: Die professionele taak van die dosent en die wyse waarop hy sy taak as dosent kan volvoer. Didaskalia, Jaargang 1, Nr. 2: 2 - 6.

PAUW, J R, 1978 a: Die aard van en behoefte aan voortdurende onderwys. RAU-Bulletin vir Dosente. Jaargang 11, Nr. 2: 30 - 42.

PAUW, J R, 1978 b: Beginsels by kurrikulumontwerp in 'n universiteitsoopset. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 10, Nr. 3: 2 - 9.

PEPER, B en WOLTERS, W, 1970: De lastige universiteit. Over demokratisering en politisering van onderwijs en wetenskap. Rotterdam, Universitaire Pers.

POPMA, K J, 1969: De universiteit: idee en praktijk. Amsterdam, Buijten en Schipperheijn.

PORTMAN, D N, 1978: The Universities and the Public. Chicago, Nelson-Hall.

POSTLETHWAIT, S N, NOVAK, J en MURRAY, H T (jr.), 1972: The Audio-Tutorial Approach to Learning. Minneapolis, Burgess Publishing Company, Derde Uitgawe.

- POTTAS, C D, 1978: Doelwitgerigte Onderrig: Doelwitstelling. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 11, Nr. 1: 12 - 29.
- POTTAS, C D, 1978 a: Studiehandleidings vir doelwitgerigte onderrig. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 11, Nr. 1: 42 - 62.
- PRELLER, S J, 1970: Die opvoedingstaak van die universiteit. Koers, Jaargang 37, Nr. 5: 349 - 360.
- PRELLER, S J, 1971: Die Universiteit in die moderne gemeenskap. S.J. Preller (red.): Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, PU vir CHO, Potchefstroom. Ongepubliseer: 24 - 34.
- PRELLER, S J, 1971 a: Die wese en funksie van die Universiteit en van die PU vir CHO in die besonder. S.J. Preller (red.): Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, PU vir CHO, Potchefstroom. Ongepubliseer: 14 - 23.
- PRELLER, S J, 1971 b: Individualisering. S.J. Preller (red.): Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek. PU vir CHO, Potchefstroom. Ongepubliseer: 163 - 172.
- PRELLER, S J, 1977: University didactics in future perspective. Koers, Volume 42, Nr. 4: 274 - 289.
- PRELLER, S J en STRYDOM, A H, 1978: Die plek, doel en rol van die universiteit in die onderwysstelsel en meer besonderlik in die tersiêre onderwysstelsel - 'n Pragmatiese siening van die universiteit met die fokus op die oorgang van skool na universiteit. Die Oorgang van skool na universiteit. Verrigtinge van die Nasionale Simposium, Pretoria, 18 - 19 September. KUH, Pretoria: 11 - 27.
- RAU-BULLETIN VIR DOSENTE, 1978: Nuwe bedeling vir Buitemuurse Studente. Voorwoord tot die RAU-Bulletin vir vir Dosente, Jaargang 11, Nr. 1: 1 - 2.
- RAU-ONDERRIGKODE EN KODE VIR NAGRAADSE OPLEIDING, 1979: Ongepubliseerde riglyn aan dosente van die RAU. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

RAU-RAPPORT, 1979: Na-uurse BA-studie ingestel. Junie: 3.

ROBBERTSE, P M, 1970: Waarom universiteitsopleiding?
Koers, Jaargang 38, Nr. 5: 373 - 386.

ROSS, M G, 1976: The University: The anatomy of Academe.
New York, McGraw-Hill Book Company.

RYAN, B A, 1975: Personalizing Instruction: Rationale
and Application. Publikasie van die University
Teaching and Research Centre, Victoria University
of Wellington: 1 - 22.

SAAYMAN, R, 1978: 'n Keller-plan in inleidende kwantum-
meganika vir fisika-studente. Spectrum, Volume 16,
Nr. 3: 60 - 64.

SCHOEMAN, P G, 1975: Grondslae en implikasies van 'n chris-
telike opvoedingsfilosofie. Bloemfontein, Sacum.

SLABBERT, B R, 1976: 'n Prinsipieël-didaktiese ontleding
van die tersiêre onderwyssituasie met spesiale ver-
wysing na voorgraadse onderwysmetodes. Ongepubli-
seerde M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Stel-
lenbosch, Stellenbosch.

SMELSER, N, 1974: The place and role of basic research
in the future structures of post-secondary education.
University of California.

SMITH, B J, 1978: Dear Part-time Student: Higher Educa-
tion is beginning to love you. Peabody Journal of
Education, Volume 55, Nr. 3: 238 - 243.

- SPOELSTRA, J (red.), 1976: Universiteite en verwante inrigtings. Tersiêre Didaktiek - 'n Algemene inleiding. Johannesburg, McGraw-Hill Boekmaatskappy: 9 - 17.
- STELLWAG, H W F, 1970: 'Situatie' en 'relatie'. Groningen, Wolters-Noordhoff NV.
- STEYN, H S, 1978: Hoër Onderwys: 'n Perspektief op die toekoms. Tydskrif vir Christelike Wetenskap, Jaargang 18, Nr. 2: 177 - 196.
- STOKER, H G, 1969: Die christelike universiteit en akademiese vorming. Koers, Jaargang 37, Nr. 6: 456 - 476.
- STONE, H J S, 1974: Struktuur en motief van die onderwysstelsel. Elsiesrivier, Nasionale Boekdrukkery.
- STOWARD, P J, 1976: Self-instruction through reading: the Keller Plan. Medical Education, Volume 10: 316 - 326.
- STRYDOM, A H, 1977: 'n Wysgerige besinning oor die teoretiese onderbou van die didaktiek as deeldissipline van die opvoedkunde as wetenskap, met besondere verwysing na die tersiêre didaktiek. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. UOVS, Bloemfontein.
- STRYDOM, A H, 1978: Die beplanning en implementering van 'n onderrigbeleid aan 'n universiteit (UOVS). Ongepubliseerde inligtingstuk. Buro vir Universiteitsonderwys, UOVS, Bloemfontein.
- STRYDOM, A H, 1979: Die universiteit as tersiêre onderwysinstelling (sy plek, doel en funksie in die onderwysstelsel). Temagids 1. Ongepubliseerde temagids vir die Universiteitsonderwyskursus vir dosente. UOVS, Bloemfontein.

STRYDOM, A H, 1979 a: Die moontlike implementering van voortdurende (voortgesette) onderwys aan die UOVS. Ongepubliseerde dokument vir die Akademiese Beplanningskomitee, UOVS, Bloemfontein.

STRYDOM, A H, 1979 b: Opsomming van Voortgesette onderwys-programme aan enkele Suid-Afrikaanse Universiteite. Ongepubliseerde dokument vir die Akademiese Beplanningskomitee, UOVS, Bloemfontein.

STRYDOM, A H, 1980: The University on its way to the year 2000. RSA 2000, Volume 3, Nr. 1: 31 - 47.

STRYDOM, A H, 1980 a: Die didaktiek as deeldissipline. Ongepubliseerde diktaat vir gebruik tydens die BUO-dosentekursus, UOVS, Bloemfontein.

TABA, Hilda, 1962: Curriculum development. Theory and practice. New York, Harcourt.

TALJAARD, J A L, 1969: Die universiteit. Koers, Jaargang 37, Nr. 6: 395 - 399.

THE OPEN UNIVERSITY, 1975: A Third Level Course. Systems Modelling, Units 9/10. Decision Analysis. Milton Keynes, Walton Hall, The Open University Press.

THOM, H B, 1967: Taak en doel van die universiteit: Universitêre en akademiese vryheid. SA Akademie: Die Taak van die Universiteit in Suidelike Afrika. Bloemfontein, UOVS: 39 - 49.

TRÜMPELMANN, M H, 1978: Fakulteitstoelatingsvereistes aan universiteite in die RSA. Verslag nr. 0-87 van die RGN, Pretoria.

TRUSCOT, Bruce, 1951: Red Brick University. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.

TYLER, R W, 1975: Specific approaches to curriculum development. Shaffarzick, J en Hampson, D H (eds.): Strategies for curriculum development. Berkeley, McCutchan.

UNIVERSITY OF ZULULAND, 1979: Report by the Rectors' Committee to investigate the institution of extra-mural classes on the main campus of the university. Amended by Council: 7/12/79 (R 420/79 - Item 7.4). Universiteit van Zoeloeland.

UOVS JAARBOEK, 1980: Jaarboek van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat vir 1980. UOVS, Bloemfontein.

UOVS - STATISTIEKE VIR BEPLANNINGSDOELEINDES, 1979: Ongepubliseerde werksdokument van die UOVS-Administrasie. UOVS, Bloemfontein.

VAN AS, B S, 1980: Onderrigstelsel moet by nuwe behoeftes aanpas. Unisa Alumnus. April: 14 - 15.

VAN DER MERWE, J, 1977: 'n Inleidende oorsig oor voortdurende onderwys. Voortdurende Onderwys. Publikasie-reeks nr. 11 van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van die Opvoedkunde. Bloemfontein: 25 - 37.

VAN DER MERWE, J, 1980: Voortdurende Onderwys en die implikasies daarvan vir Onderwysbeplanning. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, UOVS, Bloemfontein.

VAN DER STOEP, F en LOUW, W J, 1976: Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria, Academica.

VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A, 1968: Didaktiese Oriëntasie. Pretoria, Academica.

- VAN LOGGERENBERG, N T en JOOSTE, A J C, 1973: Verantwoordelike Opvoeding. Bloemfontein, N.G. Sendingpers, Hersiene Uitgawe.
- VAN RIESSEN, H, 1970: The University and its basis. Rede tydens die Unionville Konferensie, 1970.
- VAN TROTSENBURG, E A, 1979: Suid-Afrika en sy universiteite. Voordrag gelewer aan die Universiteit van Klagenfurt, Oostenryk, Mei 1979. Vertaal deur die BUO, UOVS.
- VAN WYK DE VRIES - VERSLAG, 1974: Hoofverslag van die Kommissie van ondersoek na die Universiteitswese. Suid-Afrika, Departement van Nasionale Opvoeding. Pretoria, Staatsdrukkers.
- VAN ZYL, P J, 1969: Gedagtes oor die Universiteitswese. Universiteitsdidaktiek. Publikasie van die Universiteit van die Noorde, Reeks B, Nr. 6: 4 - 20.
- VAN ZYL, P J, 1978: Die gebruik van media in die nuwe na-uurse onderrigprogram. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 11, Nr. 1: 39 - 42.
- VAN ZYL, J S, 1980: Die moontlike verband tussen onderrig en navorsing: 'n Teoretiese aanduiding. Didaskalia. Jaargang 3, Nr. 1: 12 - 16.
- VENTER, E A, 1961: Die Begrip: Universiteit. Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif. Deel 3, Nr. 4: 220 - 223.
- VENTER, E A, ongedateerd: Wysgerige Temas. Bloemfontein, Sacum Bpk.
- VENTER, J J, 1977: Tension in the Christian university. Koers, Volume 42, Nr. 4: 301 - 312.
- VILJOEN, G van N, 1972: Research policy at university. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Wetenskap. September-Oktober: 240 - 242.

- VILJOEN, G van N, 1974: Die Relevantheid van die Universiteit. Ongepubliseerde rede tydens die RAU-Akademie se wydingsdiens.
- VILJOEN, G van N, 1976: Onderwys en die toekoms. Ongepubliseerde rede tydens die Jaarvergadering van die SA Akademie, Johannesburg.
- VILJOEN, G van N, 1977: Future perspectives on the structural framework of universities. Koers, Volume 42, Nr. 4: 290 - 300.
- WEY, H W, 1976: Alternatives in Higher Education: Innovations and Changing Practices in Selected Post-Secondary Institutions Around the World. Appalachian State University, Boone, North Carolina.
- WIID, D H, 1977: Die struktuur van nagraadse kursusse. Die Universiteit en die nagraadse student, Publikasiereeks van die RAU, A 94. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg: 13 - 19.
- WYNNE, R, 1979: The Adult Student and British Higher Education. Publikasie van die Institute of Education van die European Cultural Foundation, Amsterdam.
- YOUNG, H W, 1973: Major role seen for universities in changing America. RAU-Bulletin vir Dosente, Jaargang 6, Nr. 1: 10 - 12.
- ZAIS, R S, 1976: Curriculum. Principles and foundations. New York, Crowell.

VRAE I.V.M. DIE DIDAKTIESE OPSET VAN BUITEMUURSE (NA-UURSE)

ONDERWYS AAN DIE RAU, SOOS GESTEL AAN PROF F A J MARAIS

1. BESETTING VAN BUITEMUURSE KLASSE

- 1.1 Deur wie word klasse beset (slegs na-uurse studente, voltydse en deeltydse studente, ens.)?
- 1.2 Op watter meriete word voltydse studente in na-uurse klasse toegelaat (dien bywoning slegs as verryking, is dit ingesluit in die voltydse kursus, ens.)?
- 1.3 Hoe beïnvloed roosterbotsings by voltydse studie buitemuurse studie?

2. BYWONING

- 2.1 Word bywoningskontrole by buitemuurse klasse gehou?
- 2.2 Indien wel, op watter wyse?
- 2.3 Hoe is die studente se houding jeens klaskontrole?

3. BEPLANNINGSFAKTORE

- 3.1 Hoe word direkte dosent/studentkontaktyd in buitemuurse onderwys gestruktureer (bv. formele lesings, informele besprekings, spreekure, ens.)?
- 3.2 Wat is die omvang (duur) van kontaktyd?
- 3.3 Bestaan daar in buitemuurse onderwys enige besondere behoeftes m.b.t. oudiovisuele media en middele (bv. spesiale dienste, fasiliteite, ens.)?
- 3.4 Word daar besondere voorsiening gemaak m.b.t. biblioteek en mediateek-dienste?

4. KURRIKULUM EN ONDERWYSSISTEEM

- 4.1 Is (of word) die situasie ten opsigte van die besondere behoeftes (veral didaktiese behoeftes) van buitemuurse onderwys geanaliseer?

- 4.2 Is (of word) die doel van buitemuurse onderwys in die algemeen en in die besonder (vir bv. kursusse en vakke) geformuleer?
- 4.3 Is (of word) die leerstof wetenskaplik selekteer?
- 4.4 Is (of word) metodes en tegnieke op 'n wetenskaplike wyse selekteer en tot watter mate pas dit aan by die besondere behoeftes van buitemuurse studie?
- 4.5 Op watter wyse vind evaluering plaas (bv. soortgelyk of verskillend van voltydse studie)?

5. ALGEMEEN

Enige interessante opmerkings of waarnemings m.b.t. die funksionering of beplanning van buitemuurse onderwys.

ONDERSOEK - BUITEMUURSE AFDELING

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

AFDELING 1

REAKSIE VAN DOSENTE MET BETREKKING TOT
DIE EVALUERING VAN DIE HUIDIGE BUIE-
MUURSE OPSET AAN DIE UOVS

RAPPORTERING VAN RESULTATE VAN DIE VRAELYS
AAN DOSENTE BETROKKE BY VOORGRAADSE BUIE-
MURSE ONDERRIG

1. ALGEMEEN

1.1 Inleiding

Die vraelys is in konsepvorm op 19.07.79 aan die lede van die Beheerkomitee gestuur met die versoek om dit krities te ontleed en die nodige byvoegings/verbeterings aan te bring. Nadat die vraelyste terug ontvang is, is die nodige wysigings aangebring en op 31.08.79 finaal deur die Beheerkomitee goedgekeur. Hierna is die vraelyste gedruk en voorberei vir versending.

Alhoewel die vraelyste anoniem was, is daar ook voorsiening gemaak vir persone wat een of ander aspek persoonlik met die Beheerkomitee wil bespreek. In sulke gevalle is respondente versoek om hulle te identifiseer.

1.2 Doel van ondersoek

Om aan doserende personeel, gemoeid met buitemuurse onderrig, die geleentheid te bied om 'n objektiewe evaluering te maak van die buitemuurse opset aan die UOVS, en sodoende nie alleen knelpunte en belemmerende faktore uit te wys nie, maar ook met konstruktiewe wenke na vore te kom.

1.3 Metode van ondersoek

Die vraelys, wat as 'n aanhangsel tot die verslag bygevoeg word, is sodanig ontwerp dat dosente deur hulle bydrae 'n kritiese beskouing van die didaktiese opset moet lewer. By die meeste vrae is redes verskaf waaruit 'n seleksie gemaak kan word, maar na baie vrae is daar ook ruimte gelaat vir motiverings of verdere redes.

1.4 Versending en terugontvangs van vraelyste

Vraelyste is gedurende die eerste week in September 1979 aan dosente gestuur met die vriendelike versoek dat vraelyste binne 14 dae weer teruggestuur moet word. Die reaksie was aanvanklik traag, maar na die Sept./Okt. universiteitsvakansie het die terugontvangs baie verbeter. Van die 225 vraelyste wat versend is, was daar op 31.10.79 147 terug (kyk onderstaande uiteensetting) en is besluit om voort te gaan met die verwerking van die resultate.

Versending

Aantal vraelyste

225

Terugontvangs

Voltooide vraelyste
Onvoltooide vraelyste terug
Nie terug ontvang nie

N	%
147	65,3
25	11,1
53	23,6
225	100

Van die 147 voltooide vraelyste wat terug ontvang is, het 19 respondente nie op die redeverskaffende vrae gereageer nie, maar slegs 'n mening by sommige oop vrae voorsien.

1.5 Statistiese verwerkings

Vir die rapportering is slegs van frekwensie- en persentasie-verdelings van 128 vraelyste gebruik gemaak en waar moontlik word response toegelig met redes of motiverings wat dosente self voorsien het.

2. ONTLEDING VAN RESULTATE¹

2.1 Fakulteitsverdeling

TABEL 1

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS FAKULTEIT

FAKULTEIT	N	%
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	25	19,5
Sosiale Wetenskappe	17	13,3
Regte	11	8,6
Lettere en Wysbegeerte	60	46,9
Opvoedkunde	10	7,8
Ander	5	3,9
	128	100,0

Die komitee het dit as ideaal gestel om so 'n verteenwoordigende groep dosente as moontlik by die ondersoek te betrek. Alhoewel meer as 60 persent van die teikengroep in totaal gereageer het, blyk dit ook duidelik dat 'n hoër asook verteenwoordigende respons per fakulteit ontvang is.

2.2 Doseringservaring

Aangesien 'n hoër premie op die menings van dosente geplaas word en algemeen aanvaar kan word dat dosente met die nodige ervaring 'n betroubare evaluering behoort te maak, is gepoog om in hierdie verslag 'n aanduiding van die onderrigervaring van respondente te gee.

1 Wanneer daar in hierdie verslag na dosente verwys word, word daar spesifiek na die dosente gemoeid met voorgraadse buitemuurse onderrig verwys.

TABEL 2

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS JARE DOSERINGSERVARING

FAKULTEIT	GEMIDDELDE AANTAL JARE DOSERINGSERVARING
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	10
Sosiale Wetenskappe	7
Regte	4
Lettere en Wysbegeerte	23
Opvoedkunde	5
Ander	2

Gemiddelde aantal jare doseringservaring van alle respondente : 9 jaar.

2.3 Aanbieding van vak

TABEL 3

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS AANBIEDINGSTYD VAN
VAKKE WAT HULLE DOSEER

AANBIEDINGSTYD	N	%
Slegs gedurende die dag	7	5,47
Gedurende die dag en aand	113	88,28
Slegs gedurende die aand	8	6,25
	128	100,00

Volgens tabel 3 blyk dit duidelik dat die oorgrote meerderheid van dosente wat op die vraelys gereageer het die vak waarvoor hulle verantwoordelik is, gedurende die dag en aand aanbied. Die 5,47 persent dosente wat die vak slegs gedurende die dag aanbied, het as rede aangevoer dat die vak nie buitemuurs aangebied word nie vanweë swak belangstelling. Die 6,25 persent wat die vak weer slegs gedurende die aand aanbied, het as rede aangevoer dat die groot aantal buitemuurse studente dit regverdig en die enkele voltydse studente met die reëling genoeg neem.

2.4 Samestelling van buitemuurse klasse

Waar buitemuurse klasse aangebied word, moes die dosente 'n aanduiding gee of die klasse slegs deur deeltydse of deur deeltydse sowel as voltydse studente bygewoon word.

TABEL 4

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS DIE SAMESTELLING VAN
BUITEMUURSE KLASSE

SAMESTELLING VAN KLASSE	N	%
Slegs voltydse studente	6	4,69
Slegs deeltydse studente	6	4,69
Deeltydse sowel as voltydse studente	116	90,62
	128	100,00

Die vermoede dat die meeste buitemuurse klasse deur deeltydse sowel as voltydse studente beset word, is deur die resultate bevestig. Daarom is dosente ook gevra om in sodanige gevalle 'n benaderde aanduiding te gee van die verhouding tussen deeltydse en voltydse studente in buitemuurse klasse. Respondente het aangedui dat buitemuurse klasse gemiddeld uit ongeveer 53 persent deeltydse studente en 47 persent voltydse studente bestaan.

Die besetting van buitemuurse klasse deur voltydse studente word deur sommige deeltydse studente (kyk studente verslae) as 'n belemmerende faktor aangedui en daarom is die mening van dosente in die verband gevra.

TABEL 5

MENING VAN DOSENTE IN VERBAND MET DIE BESETTING VAN
BUITEMUURSE KLASSE

BESETTING VAN BUITEMUURSE KLASSE	N	%
Slegs deur deeltydse studente	55	42,97
Deur deeltydse sowel as voltydse studente	66	51,56
Om 't ewe	7	5,47
	128	100,00

Die bykans 43 persent van die dosente wat van mening is dat buitemuurse klasse slegs deur deeltydse studente beset moet word, het as redes aangedui dat: buitemuurse klasse 'n andersoortige onderrigbenadering verg; volwasse mense dienoooreenkomstig behandel moet word, byvoorbeeld meer selfstudie en korter lesings asook buitemuurse klasse in belang van die deeltydse student so klein as moontlik gehou moet word. Die 51 persent dosente wat 'n besetting van voltydse sowel as deeltydse studente voorstaan, is weer die mening toegedaan dat: voltydse studente wat roosterbotsings ondervind op dié wyse geakkommodeer kan word; kontak tussen die twee groepe is noodsaaklik en voltydse studente kan baat by die insig en ervaring van deeltydse studente. Alhoewel die menings van dosente op 'n gelykop uitslag dui, is dit nogtans 'n aangeleentheid waaroor die universiteit ernstig moet besin en waar die reaksie van die ondervraagde studente (kyk studente verslae) nie sonder meer geïgnoreer kan word nie. Waar voltydse studente buitemuurse klasse wil volg, vereis sommige dosente 'n skriftelike motivering van studente. Alhoewel roosterbotsings dikwels as rede aangedui word, is sommige dosente van mening dat die gerieflikheidsfaktor ook 'n belangrike rol speel.

2.5 Onderrigmetodiek

Aangesien die meeste dosente lesings vir voltydse en deeltydse studente moet dupliseer, is dit van belang om te weet of die onderrigmetodiek met betrekking tot buitemuurse klasse op 'n ander wyse as dié vir daglesings geskied. Die reaksie van respondente was hierop soos volg:

TABEL 6

VERDELING VAN DOSENTE MET BETREKKING TOT ONDERRIG-
METODIEK

DIFFERENSIASIE T.O.V. ONDERRIGMETODIEK	N	%
Ja	27	21,09
Nee	91	71,09
Geen reaksie	10	7,82
	128	100,00

Bo verwagting het 21 persent van die dosente bevestig dat een of ander vorm van differensiasie tussen voltydse en deeltydse onderrig wel geskied. In sodanige gevalle het dosente hulle benadering soos volg gemotiveer: daar moet rekening gehou word met die meer volwasse tipe student en aangesien 'n groter mate van betrokkenheid by deeltydse studente te bespeur is, moet groter klem op groepsonderrig asook meer selfstudie geplaas word.

Voortspruitend hieruit moes dosente ook 'n aanduiding gee of hulle van mening is dat deeltydse studente wel 'n besondere behoefte openbaar om op 'n eiesoortige wyse benader te word. Volgens tabel 7 het 46 persent van die dosente bevestigend geantwoord, terwyl 52 persent ontkennend gereageer het.

TABEL 7

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS BEHOEFTE WAT DEEL-
TYDSE STUDENTE OPENBAAR T.O.V. ONDERRIGSITUASIE

EIESOORTIGE BENADERING	N	%
Ja	59	46,09
Nee	66	51,56
Geen reaksie	3	2,34
	128	100,00

2.6 Selfstandige studie

Aangesien sommige dosente die deeltydse student met groter volwassenheid assosieer en as gemotiveerde studente identifiseer, aspekte waarna ook reeds in die verslag verwys is, is aan dosente gevra of hulle van mening is dat deeltydse studente opgewasse is vir meer selfstandige studie en gevolglik minder behoefte het aan formele voorlesings gedurende klastyd.

TABEL 8

MENING VAN DOSENTE MET BETREKKING TOT MEER SELF-
STANDIGE STUDIE

STUDENT VS. SELFSTANDIGE STUDIE	N	%
Ja	67	52,34
Nee	56	43,75
Geen reaksie	5	3,91
	128	100,00

Die meeste dosente, 52 persent, het hierop positief gereageer en bevestig dat deeltydse studente opgewasse is vir meer selfstandige studie. Voortspruitend hieruit moes hierdie groep respondente ook aandui of hulle van mening is dat dieselfde standaard gehandhaaf kan word indien vollediger studiegidse/-handleidings aangebied word met die oog op meer selfstandige studie en gevolglik dalk minder formele voorlesings gedurende die semester.

TABEL 9

REAKSIE VAN DOSENTE MET BETREKKING TOT STANDAARD VS.
SELFSTANDIGE STUDIE

STANDAARD VS. SELFSTANDIGE STUDIE	N	%
Ja	61	47,66
Nee	16	12,50
Geen reaksie	51	39,84
	128	100,00

Van die 67 respondente wat in tabel 8 positief gereageer het, het 61 (91 persent) op die vraag bevestigend geantwoord. Daarteenoor het 16 dosente ontkenend geantwoord en 51 het geen antwoord verstrek nie. Die dosente wat bevestigend gereageer het, het met 'n verskeidenheid van redes hul standpunt gemotiveer, waar onder die volgende die mees algemene was: buitemuurse studente is meer volwasse en gevolglik kan hulle die leerstof makliker verwerk; met nog meer leiding vanaf die kant van die dosent, kan meer selfstudie verrig word, 'n doelgerigte sisteem met sterk leiding moet noodwendig die standaard verhoog en meer selfstandige studie sal die navorsingsklimaat verder stimuleer. Dosente wat negatief gereageer het, is die mening toegedaan dat deelydse studente meer persoonlike leiding nodig het en dat die studiegids dalk 'n plaasvervanger vir die dosent kan word en die standaard gevolglik sal verlaag.

2.7 Groepwerk

Aangesien groepwerk 'n hoë prioriteit by enige vorm van onderrigontwikkeling geniet, het die komitee dit ook ten doel gestel om die mening van dosente in dié verband te verkry. Op die vraag, wie 'n voorstander van groepklasse is as aanvullende metode van onderrig, het dosente soos volg gereageer.

TABEL 10
MENING VAN DOSENTE I.V.M. GROEPKLASSE

VOORSTANDER VAN GROEPKLASSE	N	%
Ja	106	82,81
Nee	18	14,06
Onseker	4	3,13
	128	100,00

Volgens tabel 10 het bykans 83 persent van die respondente hulle ten gunste van groepklasse uitgespreek en slegs 'n klein persentasie het die gebruik daarvan betwyfel. Indien hierdie respons met die resultate van tabel 11 in verband gebring word, waar die meerderheid respondente aandui dat hulle nog nie van groepklasse gebruik maak nie, kan die afleiding gemaak word dat belemmerende faktore by die UOVS vir hierdie verskynsel verantwoordelik moet wees.

TABEL 11

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS DIE GEBRUIK VAN GROEPKLASSE

GEBRUIK VAN GROEPKLASSE	N	%
Ja	61	47,65
Nee	63	49,22
Geen reaksie	4	3,13
	128	100,00

Belemmerende faktore wat die meeste aangedui is, is die volgende: onvoldoende lokale wat naby mekaar geleë is; te groot buitemuurse klasse en die teenwoordigheid van voltydse studente vererger die saak; te min doserende personeel in sommige groot departemente; te min tyd as gevolg van te veel formele voorlesings; gebrek aan geskikte groepleiers, byvoorbeeld nagraadse studente, ondervind reeds 'n oorbelaaiende onderrigprogram en sommige departementshoofde ontmoedig groepwerk as gevolg van die addisionele organisasie en administrasie wat dit te weeg bring.

Die bykans 48 persent dosente wat aangedui het dat hulle wel op een of ander wyse van groepwerk gebruik maak, behoort met hulle besielde optrede 'n positiewe invloed op mede-kollegas uit te oefen. Sommige het saaklike verduidelikings aangebied hoe groepwerk georganiseer word. Enkele voorbeelde in die verband:

- studente ontvang individuele opdragte wat voor die klas aangebied en bespreek word;
- klas verdeel in groepe (aantal groepe wissel volgens die grootte van die klas en beskikbare lokale) en bespreking vind plaas onder toesig van 'n groepleier;
- gongsgroepe naas gestruktureerde groeptoetse;
- elke lesing word vooraf gegaan deur groepwerk, ongeveer 10 minute en
- vir tweede en derdejaarstudente word seminare gereeld aangebied.

2.8 Tydsfaktor

Wanneer buitemuurse onderrig ter sprake kom, speel die tydsfaktor 'n belangrike rol en beweer die student dikwels dat hy/sy beter kan presteer indien meer tyd beskikbaar is. Dosente is gevra of hulle van mening is dat voorgraadse buitemuurse studente voldoende tyd tot hul beskikking het met die oog op voorbereiding vir toetse, eksamens, indiening van werkstukke, ensovoorts.

TABEL 12
MENING VAN DOSENTE I.V.M. BESKIKBARE TYD

VOLDOENDE TYD BESKIKBAAR	N	%
Ja	57	44,53
Nee	62	48,44
Onseker	9	7,03
	128	100,00

Alhoewel die resultate, tabel 12, feitlik op 'n gelykop uitslag dui, is daar nogtans die gevoel by die meerderheid respondente dat beperkte tyd 'n faktor is waarmee rekening gehou moet word. Selfs waar respondente

positief op hierdie vraag gereageer het, is dit met versigtige optimisme gedoen en word die bewering dikwels gemaak dat hulle "groot simpatie" teenoor buitemuurse studente openbaar. Waar dosente van mening is dat beperkte tyd 'n knelpunt by buitemuurse onderrig is, word die volgende aanbevelings gemaak om die toestand te verbeter:

- minder lesings per week (beteken minder ritte na die UOVS en meer studietyd);
- beperk vakkeuses by deeltydse studente;
- beperk lesingtyd (nie later as 20h00/21h00 in die aand);
- verminder diktering en voorlees uit handboeke en diktate;
- beter gestruktureerde selfstudie-eenhede, impliseer beter tydsbenutting;
- verpligte, verlengde studietydperk, byvoorbeeld die graad B. Com. oor vier jaar;
- beter benutting van hulpmedia, byvoorbeeld oudiobande,
- verbeter studiegewoontes (die Buro vir Studente-voorligting het 'n groot taak in die verband) en
- opvoeding van werkgewers, byvoorbeeld studie-verlof toestaan, gebruik van skuiftyd vir studente/werknemers, ensovoorts.

2.9 Klasbywoning

Dosente is gevra om 'n vergelyking te tref tussen die klasbywoning van deeltydse en voltydse studente. Die resultate word in tabel 13 aangedui.

TABEL 13

MENING VAN DOSENTE TEN OPSIGTE VAN KLASBYWONING

KLASBYWONING: DEELTYDS VS. VOLTYDS	N	%
Dieselfde	82	64,06
Baie gunstiger	27	21,09
Baie swakker	11	8,59
Onseker	8	6,25
	128	100,00

Volgens die resultate het 64 persent van die respondente aangedui dat klasbywoning van voltydse en deeltydse studente basies dieselfde is. Die 21 persent respondente wat aangedui het dat klasbywoning baie gunstiger vergelyk, voer as redes aan: omdat deeltydse studente hul klasgeld self moet betaal, is hulle meer gemotiveerd; deeltydse studente is meer verantwoordelik en toegewyd, oor die algemeen meer doelgerigte studente en openbaar 'n meer volwasse benadering tot studies.

'n Geringe getal respondente, 8,59 persent, het beweer dat klasbywoning van deeltydse studente swakker is as die van voltydse studente. Hierdie respondente is gevra om die mees algemene redes vir die swakker bywoning, volgens graad van gewildheid, aan te dui.

TABEL 14

TABEL 14

REDES VIR SWAKKER KLASBYWONING

MOONTLIKE REDES	DIKWELS		GEMIDDELDE TENDENS		SELDE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Siekte	0	0,00	0	0,00	4	100,00	4	100
Vervoerprobleme	1	20,00	1	20,00	3	60,00	5	100
Werksonst- dighede	7	43,75	8	50,00	1	6,25	16	100
Huislike probleme	1	14,20	3	42,90	3	42,90	7	100
Te veel toetse	3	37,50	4	50,00	1	12,50	8	100
Knelpunte t.o.v. huidige buite- muurse sisteem	2	50,00	1	25,00	1	25,00	4	100
Ander	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	100

Volgens tabel 14 word siekte, vervoer- en huislike probleme selde as redes vir afwesigheid aangedui, terwyl werksomstandighede en te veel toetse meer gereeld as redes aangevoer word. Enkele dosente het selfs knelpunte ten opsigte van die huidige buitemuurse sisteem as 'n belangrike rede aangedui.

2.10 Klasdeelname

Aangesien die onderrigssituasie tot 'n groot mate deur klasdeelname beïnvloed word, is dit van belang om die betrokkenheid van deeltydse studente te peil. Vir die doel is dosente gevra om die betrokkenheid van deeltydse studente met dié van voltydse studente te vergelyk.

TABEL 15

VERGELYKING VAN KLASDEELNAME : DEELTYDSE VS.
VOLTYDSE STUDENTE

KLASDEELNAME: DEELTYDS VS. VOLTYDS	N	%
Dieselfde reaksie	48	37,50
Baie gunstiger reaksie	70	54,69
Baie swakker reaksie	2	1,56
Onseker	8	6,25
	128	100,00

Alhoewel 37,5 persent van die respondente van mening is dat die klasdeelname van albei groepe dieselfde is, het die meerderheid respondente, bykans 55 persent, aangedui dat 'n gunstiger reaksie by deeltydse studente ervaar word. As redes het hulle aangevoer dat:

- die deeltydse student met die praktyk in aanraking kom en die kennis/ervaring met die akademie wil deel,
- die relatief kleiner klasse bevorder deelname en
- meer volwasse persone dink en redeneer met groter entoesiasme en vrymoedigheid.

Die enkelinge, slegs 1,56 persent, wat beweer dat die deelname swakker is, is die mening toegedaan dat deeltydse studente se swakker voorbereiding as gevolg van beperkte tyd hiervoor verantwoordelik is.

2.11 Stiptelikheid

Aangesien die deeltydse student soms probleme ondervind om betyds by klasse op te daag, is aan dosente gevra of dit dikwels gebeur dat studente nie betyds vir 'n lesing opdaag nie. Die reaksie hierop was soos volg:

TABEL 16
MENING VAN DOSENTE I.V.M. STIPTELIKHEID VAN STUDENTE
BY KLASSE

VERSKYNSEL WAT DIKWELS VOORKOM	N	%
Ja	22	17,19
Nee	99	77,34
Geen reaksie	7	5,47
	128	100,00

Volgens tabel 16, het 'n groot aantal respondente, 77,34 persent, aangedui dat buitemuurse studente normaalweg stiptelik by klasse opdaag. Die 17 persent wat van mening is dat sommige studente nie betyds vir lesings opdaag nie, het as redes vir hierdie verskynsel aangevoer:

- 'n oorlaaide werkprogram wat soms na-uurs afgehandel moet word;
- verkeersprobleme veroorsaak dat studente nie betyds vir eerste periode kan wees nie;
- swak parkeersituasie op kampus,
- dosente hou klasse te lank aan en
- lokale soms ver van mekaar.

2.12 Staking van klasse

Studenterekords aan die UOVS vanaf 1974 tot 1978 dui daarop dat die persentasie buitemuurse studente wat jaarliks kursusse staak besig is om kleiner te word, terwyl die stakings by voltydse studente daarteenoor toeneem. Maar ten spyte van hierdie bemoedigende tendens, bly dit nogtans 'n aangeleentheid wat voortdurend ondersoek moet word en waarmee in die onderrig-situasie rekening gehou moet word.

Vir die doel is dosente gevra om redes te identifiseer wat daarvoor verantwoordelik kan wees dat buitemuurse studente hul klasse staak en die redes volgens graad van belangrikheid te klassifiseer. Die reaksie van respondente word in tabel 17 aangedui.

TABEL 17

MENING VAN DOSENTE TEN OPSIGTE VAN STAKER-STUDENTE

REDES VIR STAKING	BAIE BELANGRIK		BELANGRIK		MINDER BELANGRIK		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nie opgewasse vir kursus	17	17,5	38	39,2	42	43,3	97	100
Verkeerde keuse	5	5,7	37	42,0	46	52,3	88	100
Werkomstandighede	57	52,3	40	36,7	12	11,0	109	100
Gesinsprobleme	13	14,0	30	32,3	50	53,7	93	100
Vervoerprobleme	0	0,0	9	11,4	70	88,6	79	100
Finansiële probleme	7	8,5	21	25,6	54	65,9	82	100
Onderrigstelsel	15	19,0	22	27,8	42	53,2	79	100

Dit feit dat 109 respondente na werksomstandighede as 'n faktor verwys en dat 97 van hulle dit as baie belangrik/belangrik klassifiseer, is 'n aspek waarmee deeglik in die onderrigsituasie rekening gehou moet word. Aangesien 'n groot aantal dosente gewillig is om waar moontlik aanpassings te maak, is dit miskien 'n aangeleentheid wat op

een of ander wyse pertinent onder werkgewers se aandag gebring moet word.

Ander redes wat direk op die student betrekking het, soos byvoorbeeld dat studente nie opgewasse is vir kursusse of dat hulle verkeerde keuses maak, word ook deur 'n groot aantal respondente as baie belangrik/belangrik aangedui. Ook treffend is die feit dat sommige respondente gewillig is om die hand in eie boesem te plaas en te erken dat die onderrigstelsel ook moontlik 'n bydraende faktor tot staking kan wees. Respondente is van mening dat vervoer- en finansiële probleme as minder belangrike faktore geag word.

Onder die kategorie, "ander", is slegs een rede deur 'n groot aantal respondente aangedui, en dit naamlik dat studente staak omdat hulle vir te veel vakke inskryf. Indien hulle verplig word om die graadkursus oor 'n langer periode te neem, wat minder vakke per jaar impliseer en wat by die meeste ander residensiële universiteite wat buitemuurse lesings aanbied algemene praktyk is, kan dit stakings moontlik verminder.

2.13 Sentrale studielokale

Sommige universiteite voorsien sentrale studielokale, naby lesingsale, wat gedurende nie-onderrig periodes deur buitemuurse studente benut kan word. Na aanleiding hiervan is die dosente gevra om oor sodanige fasiliteite 'n mening uit te spreek.

TABEL 18

MENING VAN DOSENTE MET BETREKKING TOT SENTRALE STUDIE-LOKALE

GEBRUIK VAN STUDIELOKALE	N	%
Ja	98	76,56
Nee	21	16,41
Geen reaksie	9	7,03
	128	100,00

Volgens tabel 18 is bykans 77 persent van die respondente ten gunste van sentrale studielokale terwyl slegs 16,41 persent 'n negatiewe reaksie getoon het. By die laasgenoemde groep het sommige dosente die opmerking gemaak dat die biblioteek genoeg fasiliteite vir die doel het. Die nuwe biblioteek mag moontlik daarvoor voorsiening maak, maar by die bestaande biblioteek ontbreek hierdie fasiliteite beslis.

2.14 Klasgelde

Van al die universiteite met buitemuurse fasiliteite, is die UOVS die enigste universiteit waar die jaarlikse klasgelde vir voltydse sowel as deeltydse studente, ongeag die aantal vakke, dieselfde is. Alhoewel die saak weer by die studenteverslae ter sprake kom, is die dosente se menings ook in die verband gevra. Vanweë die reaksie wat ontvang is, sommige het positief sowel as negatief gereageer, kon die verdeling nie bereken word nie, maar oor die algemeen blyk dit 'n gelykop uitslag te wees. Sommige is ten gunste van een of ander vorm van differensiasie, byvoorbeeld waar deeltydse studente per vak en nie per jaarkursus betaal nie, terwyl andere die differensiasie gedagte bevraagteken.

Respondente ten gunste van differensiasie motiveer soos volg:

- deeltydse studente moet per vak en nie per jaarkursus betaal nie, d.w.s. 'n student wat die kursus oor vyf jaar versprei, betaal dieselfde as die persoon wat die graad na drie jaar behaal;
- verplig deeltydse studente om B.-grade oor ten minste vier jaar te versprei, maar laat studente dan per vak betaal,
- omdat deeltydse studente nie vryelik van alle fasiliteite gebruik kan maak nie, byvoorbeeld sportfasiliteite, dienste van Buro vir Studente-voorligting is nie na-ure beskikbaar nie, ens., moet klasgelde 10 persent per jaar laer wees en

- studente wat minder voorregte geniet, behoort minder te betaal.

Daarteenoor argumenteer respondente wat nie ten gunste van differensiasie¹ is, soos volg:

- deeltydse en voltydse studente geniet gelyke voorregte aan die universiteit en moet dieselfde jaargeld betaal, en
- aangesien deeltydse studente dieselfde onderrig as voltydse studente ontvang, moet klasgeld dieselfde wees²

2.15 Hulpfasiliteite

Aangesien deeltydse studente dikwels krities is teenoor die beskikbaarheid van hulpfasiliteite na-ure, is dosente gevra of hulle van mening is dat hulpfasiliteite op 'n meer beplande en georganiseerde wyse tot die beskikking van buitemuurse studente na-uurs gestel moet word.

TABEL 19

MENING VAN DOSENTE MET BETREKKING TOT DIE BESKIKBAARSTELLING VAN HULPFASILITEITE

BESKIKBAARSTELLING VAN HULPFASILITEITE	N	%
Ja	88	68,75
Nee	33	25,78
Onseker	7	5,47
	128	100,00

1. Blykbaar het sommige respondente die vraag verkeerd geïnterpreteer. Met differensiasie is nie bedoel dat deeltydse studente in totaal minder vir 'n graadkursus moet betaal as voltydse studente nie, maar dat die totale koste pro rata oor die totale studietydperk versprei moet word.
2. Vergelyk die dosente kommentaar met die van verskillende groepe studente.

Die resultate van tabel 19 dui daarop dat bykans 69 persent van die respondente ten gunste van sodanige reëling is. In tabel 20 word die moontlike fasiliteite geïdentifiseer en in prioriteitsvolgorde aangedui. Omdat respondente meer as een rede kon aanvoer, sal gemerk word dat die totale N groter is as die getal respondente wat in tabel 19 bevestigend geantwoord het.

TABEL 20

HULPFASILITEITE WAT AS NOODSAAKLIK BESKOU
WORD

HULPFASILITEIT.	RANGORDE	N	%
Verlengde biblioteektye	1	65	50,78
Na-uurse spreekure:			
Fakulteitsbeampes	6	33	25,78
Dekane	5	34	26,56
Voogdosente	4	39	30,47
Dienste: Buro vir			
Studentevoorligting			
en -gesondheid	3	51	39,84
Na-uurse administratiewe			
dienste	2	59	46,09
Ander	7	8	6,25

Volgens die resultate van tabel 20, plaas die respondente 'n groot premie op verlengde biblioteektye. Ook in die studenteverslae word die huidige tye as 'n knelpunt geïdentifiseer (word later breedvoerig bespreek) - 'n aspek waarna die universiteit indringend sal moet kyk. Die feit dat studente nie van na-uurse administratiewe dienste asook die dienste van die Buro vir Studentevoorligting en -gesondheid, gebruik kan maak nie, word deur beide dosente en studente as 'n knelpunt aangedui en onvoldoende dienste moet noodwendig tot frustrasie lei - dieselfde geld ten opsigte van na-uurse spreekure van voogdosente, dekane en fakulteitsbeampes.

Onder die kategorie, "ander", is daar respondente wat versoek dat die fasiliteite van INEG, Rekensentrum en die Mediateek ook na-uurs tot die beskikking van deeltydse studente gestel moet word.

2.16 Ander belemmerende faktore

Wat die huidige buitemuurse sisteem betref, is daar ten slotte aan dosente gevra om belemmerende faktore wat tot hiertoe nie aandag geniet het nie te identifiseer en vryelik menings uit te spreek of wenke te voorsien met die oog op die verbetering en uitbouing van die buitemuurse afdeling aan die UOVS. Die reaksie was oorweldigend en slegs dié faktore met die hoogste frekwensie sal saaklik aangedui word.

2.16.1 Faktore wat studente mag benadeel

- hou rekening met die feit dat studente 'n vermoeiende dag agter die rug het;
- skakel periodes 7 en 8 uit of verkort die periodes;
- te veel lesings gee aanleiding tot beperkte studietyd;
- teenwoordigheid van voltydse studente maak klasse te groot;
- beperk vakkeuses,
- universiteits- en skoolvakansies moet gesinchroniseer word en
- die feit dat 'n student periodes 1 en 2 klas het en daarna weer 7 en 8, skep frustrasie.

2.16.2 Faktore wat die dosent mag benadeel

- laat lesingtye na 'n vermoeide dagtaak;
- aandlesings beperk 'n dosent se navorsingstyd;

- bring gesinsontwrigting mee;
- buitemuurse lesings verhoog die dosent se reiskoste;
- te klein klasse is onproduktief,
- te groot klasse, as gevolg van teenwoordigheid van voltydse studente, is vermoeiend aan die einde van die dag en
- hou rekening met die feit dat aandlesings nie 'n duplisering van daglesings is nie - dit vra 'n besondere benadering en intensiewe voorbereiding.

2.16.3 Ander faktore van belang

- "opvoeding" van werkgewers is belangrik;
- buitemuurse fasiliteit vir B.Sc-rigtings;
- buitemuurse fasiliteite slegs vir deeltydse studente;
- beperk vakkeuses,
- bevorder selfstudie by deeltydse studente en verminder die aantal lesings per week en
- diktering en voorlees uit diktate as metode van onderrig word bevraagteken.

2.17 Persoonlike besonderhede van dosente gemoeid met buitemuurse onderrig

2.17.1 Aantal aande per week gemoeid met buitemuurse onderrig

TABEL 21

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS DIE AANTAL AANDE PER WEEK GEMOEID MET BUITEMUURSE ONDERRIG (ALLE DOSENTE)

AANTAL AANDE PER WEEK	N	%
Een aand	10	7,81
Twee aande	48	37,50
Drie aande	53	41,41
Vier aande	10	7,81
Vyf aande	0	0,00
Nie van toepassing nie	7	5,47
	128	100,00

TABEL 22

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS DIE AANTAL AANDE PER WEEK GEMOEID MET BUITEMUURSE ONDERRIG (PER FAKULTEIT)

FAKULTEIT	AANTAL AANDE PER WEEK (%)						Totaal
	0	1	2	3	4	5	
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	0,00	0,00	24,00	60,00	16,00	0,00	100%
Sosiale Wetenskappe	11,76	5,88	35,29	41,18	5,88	0,00	100%
Regte	0,00	0,00	18,18	72,73	9,09	0,00	100%
Lettere en Wysbegeerte	3,33	10,00	43,33	36,67	6,67	0,00	100%
Opvoedkunde	0,00	20,00	70,00	10,00	0,00	0,00	100%

Persentasie dosente wat meer as twee aande per week gemoeid is met buitemuurse onderrig:

Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	:	76%
Sosiale Wetenskappe	:	47%
Regte	:	82%
Lettere en Wysbegeerte	:	43%
Opvoedkunde	:	10%

2.17.2 Hoe lank vertoef dosente gemiddeld per aand by die UOVS?

TABEL 23

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS TYD WAT HULLE GEMIDDELD PER AAND BY DIE UOVS VERTOEF

TYDPERK	N	%
0 - 60 min.	5	3,90
61 - 120 min.	68	53,13
121 - 180 min.	34	26,56
181 - 240 min.	12	9,38
241 - 300 min.	2	1,56
Nie van toepassing nie	7	5,47
	128	100,00

2.17.3 Prosedure wat dosente volg op dié dae wat buitemurse klasse aangebied word

TABEL 24

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS PROSEDURE WAT GEVOLG WORD OP DAE WAT BUITEMUURSE KLASSE AANGEBIED WORD

PROSEDURE	N	%
Bly heeldag by universiteit	22	17,19
Reis vanaf woning na UOVS vir buitemurse klasse	98	76,56
Nie van toepassing nie	8	6,25
	128	100,00

2.17.4 Reisafstand en reistyd van dosente van woning na UOVS

TABEL 25.1

TABEL 25.1

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS REISAFSTAND VANAF WONING
NA UOVS

REISAFSTAND	N	%
2 km en minder	29	22,66
3 - 5 km	40	31,25
6 - 8 km	39	30,47
9 - 11 km	9	7,03
12 - 14 km	3	2,34
15 - 17 km	2	1,56
18 - 20 km	3	2,34
21 km en meer	1	,78
Nie van toepassing nie	2	1,56
	128	100,00

TABEL 25.2

VERDELING VAN DOSENTE VOLGENS REISTYD VANAF WONING
NA UOVS

REISTYD	N	%
0 - 15 min.	99	77,34
16 - 30 min.	23	17,97
31 - 45 min.	2	1,56
46 - 60 min.	0	0,00
60 min. en meer	0	0,00
Nie van toepassing nie	4	3,13
	128	100,00

3. SAMEVATTING

Die resultate van die vraelys aan dosente het onder andere die volgende aan die lig gebring:

- 3.1 die groep respondente, wat 'n goeie verteenwoordiging van dosente betrokke by buitemuurse onderrig is, se doseringservaring is gemiddeld nege jaar;
- 3.2 van die groep respondente is bykans 95 persent met buitemuurse onderrig gemoeid;
- 3.3 90,62 persent het aangedui dat die buitemuurse klasse deur deeltydse sowel as voltydse studente beset word;
- 3.4 51,56 persent van respondente is ten gunste daarvan dat buitemuurse klasse deur deeltydse sowel as voltydse studente beset word, terwyl bykans 43 persent aangedui het dat hulle verkies dat dit slegs deur deeltydse studente beset word;
- 3.5 alhoewel gering, is daar aanduidings dat onder-
rigontwikkeling reeds by buitemuurse klasse toe-
gepas word en is 46 persent van die respondente die
mening toegedaan dat deeltydse studente 'n besondere
behoefte openbaar om op 'n eiesoortige wyse benader
te word;
- 3.6 52 persent van respondente is van mening dat
deeltydse studente opgewasse is vir meer self-
standige studie;
- 3.7 respondente is ook van mening dat dieselfde stand-
daard gehandhaaf sal word indien vollediger studie-
gidse aangebied word met die oog op meer self-
standige studie en minder formele voorlesings;
- 3.8 83 persent van die respondente het hulle ten gunste
van groepklasse, as aanvullende metode van onderrig,
uitgespreek;

- 3.9 die meerderheid respondente is van mening dat deeltydse studente nie voldoende tyd tot hul beskikking het vir voorbereiding van toetse en eksamens nie en kom met 'n verskeidenheid wenke na vore om die probleem die hoof te bied;
- 3.10 klasbywoning van deeltydse en voltydse studente blyk dieselfde te wees - in gevalle waar respondente beweer dat klasbywoning van deeltydse studente swakker is as die van voltydse studente, word werksomstandighede en knelpunte ten opsigte van die huidige buitemurse sisteem as die vernaamste redes aangedui;
- 3.11 wat klasdeelname/betrokkenheid betref, het 57 persent aangedui dat 'n gunstiger reaksie by deeltydse studente ervaar word;
- 3.12 77,34 persent van respondente is van mening dat deeltydse studente betyds vir lesings opdaag;
- 3.13 werksomstandighede, die feit dat studente nie opgewasse is vir kursusse, dat hulle verkeerde keuses maak en knelpunte ten opsigte van die huidige buitemurse sisteem, word as die belangrikste redes vir stakings aangedui;
- 3.14 sentrale studielokale word deur 'n groot aantal respondente as noodsaaklik beskou,
- 3.15 bykans 69 persent van respondente is van mening dat hulpfasiliteite op 'n meer beplande en georganiseerde wyse tot beskikking van buitemurse studente gestel moet word, waar onder verlengde biblioteektye, na-uurse administratiewe dienste en die dienste van die Buro vir Studentevoorligting en -gesondheid, van die vernaamste faktore is en
- 3.16 onder die opskrif, "ander belemmerende faktore", par. 2.16, word heelwat knelpunte geïdentifiseer

wat nie sonder meer geïgnoreer kan word nie,
byvoorbeeld:

- laat lesingtye (periodes sewe en agt);
- minder formele voorlesings;
- beperk vakkeuses;
- sinchroniseer universiteits- en skoolvakansies,
- te groot klasse a.g.v. teenwoordigheid van
voltydse studente en
- "opvoeding" van werkgewers.



DIE UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

TELEFOON 70711 x 406

POSBUS 339

BLOEMFONTEIN

9300

Verwys: Dr J D Nortje, Dept Bedryfseconomie, UOVS

Geagte kollega

Ons glo u is deeglik daarvan bewus dat die UOVS sedert sy ontstaan 'n doelbewuste poging aangewend het om aan die gemeenskap diensbaar te wees. Die beskikbaarstelling van buitemuurse fasiliteite aan deeltydse studente om hulle verder te bekwaam, vorm deel van hierdie doelstelling van ons universiteit.

Soos dit 'n akademiese inrigting betaam, glo ons ook dit is noodsaaklik en in belang van beide die universiteit, die dosent en die student, om die funksionering van ons BUITEMUURSE AFDELING periodiek te ondersoek en om sodoende 'n bydrae te lewer tot die beter benutting van ons mannekrag asook 'n meer doeltreffende funksionering en algehele uitbouing van die buitemuurse afdeling aan hierdie universiteit.

Om hierdie ideaal te bereik is dit egter van belang om ook aan die DOSERENDE PERSONEEL die geleentheid te bied om menings uit te spreek oor die huidige buitemuurse opset aan die UOVS.

U objektiewe evaluering en kritiese beskouing sal 'n groot bydrae lewer tot die uitbouing en verfyning van die buitemuurse afdeling aan ons universiteit.

Die UOVS sal dit hoog op prys stel indien u die vraelys sal beantwoord, die dokument in die ingeslote koevert sal plaas en weer binne 14 dae aan die UOVS sal terugbesorg.

Vraelyste is ook onder andere aan die huidige voorgraadse deeltydse studente gestuur om inligting in te win ten opsigte van hulle siening van die buitemuurse opset aan hierdie universiteit. Ons doen 'n vriendelike beroep op u as dosent om tydens u aandlesingsklasse

1. 'n opname te maak van deeltydse studente wat nog nie 'n vraelys ontvang het nie en die besonderhede (naam en adres) aan dr J D Nortje, Dept Bedryfseconomie, te voorsien, en
2. om studente wat wel vraelyste ontvang het, aan te moedig om dit so spoedig moontlik te voltooi en aan die universiteit terug te besorg.

Wees verseker van die UOVS se opregte waardering vir u deelname in dié belangrike ondersoek.

N. Richards

PROF W RICHARDS
VISE-REKTOR

Augustus 1979

LEES ASSEBLIEF EERS HIERDIE AANWYSINGS
--

- 1 Beantwoord alle vrae wat op u van toepassing is.
- 2 Merk slegs een item vir elke vraag, behalwe waar u gevra word om meer items aan te dui en/of om eie redes of motiverings te verstrek.
- 3 Al die vrae word direk op die vorm self beantwoord deur die trek van 'n X in die toepaslike blokkie en/of die neerskryf van redes of motiverings in die ruimte onder die vraag. Indien die ruimte te beperk is, gebruik asseblief 'n skoon vel papier.
- 4 Ons sal dit waardeer indien u elke vraag na die beste van u wete korrek sal beantwoord.

---oOo---

ONDERSOEK : BUITEMUURSE AFDELINGVRAELYS AAN DOSENTE BETROKKE BY VOORGRAADSE BUITEMUURSE LESINGS

1 Aan watter fakulteit is u verbonde?

Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	1	
Sosiale Wetenskappe	2	
Regte	3	
Lettere en Wysbegeerte	4	
Opvoedkunde	5	

2 Aantal jare doseringservaring aan

die UOVS j.
 ander universiteite j.
 Totaal j.

3 Wanneer word die vak wat u doseer aangebied?

Slegs gedurende die dag	1	
Gedurende die dag en aand	2	
Slegs gedurende die aand	3	

Indien die vak slegs gedurende die aand aangebied word, dui die redes hiervoor aan.

4.1 Samestelling van u buitemuurse klas(se):

Slegs deeltydse studente	1	
Deeltydse sowel as voltydse studente	2	

4.2 Indien deeltydse sowel as voltydse studente u buitemuurse klasse bywoon, in watter verhouding is die samestelling daarvan?

Dui aan as 'n persentasie (by benadering).

Deeltyds	1	
Voltyds	2	
	3	100%

4.3 Waar lesings gedurende dag sowel as aand aangebied word, is u ten gunste daarvan dat buitemuurse klasse:

Slegs deur deeltydse studente bygewoon word?	1	
Deur deeltydse sowel as voltydse studente bygewoon word?	2	

Motiveer u keuse

- 4.4 In gevalle waar voltydse studente die lesings buitemuurs volg, vereis u 'n skriftelike versoek van die kant van die student?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 4.5 Indien ja, dui kortliks die vernaamste redes aan wat studente in dié verband aanvoer.

- 5.1 In gevalle waar u as dosent dieselfde lesing vir voltydse en deeltydse studente moet aanbied, geskied u onderrig met betrekking tot buitemuurse klasse op 'n ander wyse as dié vir daglesings?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 5.2 Indien ja, verduidelik saaklik hoe u differensiasie geskied.

- 5.3 Is u van mening dat deeltydse studente 'n besondere behoefte openbaar om op 'n eiesoortige wyse benader te word?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 6.1 Is u van mening dat deeltydse studente opgewasse is vir meer selfstandige studie en gevolglik minder formele voorlesings?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 6.2 Indien ja, is u van mening dat dieselfde standaard gehandhaaf kan word indien vollediger studiegidse/-handleidings aangebied word met die oog op meer selfstandige studie en gevolglik minder buitemuurse lesings per semester?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Motiveer u antwoord: _____

- 7.1 Is u 'n voorstander van groepklasse as aanvullende metode van onderrig?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 7.2 Maak u tans gebruik van een of ander vorm van groepbesprekings tydens u lesings?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 7.3 Indien u wel daarvan gebruik maak, verduidelik kortliks hoe dit geskied.

- 7.4 Indien u as gevolg van belemmerende faktore (bv. onvoldoende lokale, beperkte tyd, ens.) nie van groepbesprekings gebruik maak nie, dui saaklik die redes aan.

- 8.1 Is u van mening dat die voorgraadse buitemuurse studente voldoende tyd tot hul beskikking het met die oog op voorbereiding vir toetse, eksamens, indiening van werkstukke, ensovoorts?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 8.2 Indien nee, voorsien u 'n metode om die toestand te verbeter?

Verduidelik saaklik.

- 9.1 Hoe vergelyk klasbywoning van deeltydse studente met dié van voltydse studente?

Dieselfde

1	
2	
3	

 Baie gunstiger

1	
2	
3	

 Baie swakker

1	
2	
3	

- 9.2 Indien klasbywoning baie gunstiger vergelyk, waaraan skryf u dit toe?

- 9.3 Indien klasbywoning baie swakker vergelyk, waaraan skryf u dit toe? Dui die mees algemene redes volgens die graad van "gewildheid" aan.

	Dikwels		Gemiddelde tendens		Selde	
Siekte	1		2		3	
Vervoerprobleme	1		2		3	
Werksumstandighede (beperkte tyd)	1		2		3	
Huislike probleme	1		2		3	
Te veel toetse	1		2		3	
Knelpunte t.o.v. die huidige buitemuurse sisteem	1		2		3	
Ander (noem kortliks)						

- 10 Hoe vergelyk die klasdeelname/betrokkenheid van buitemuurse studente met dié van voltydse studente?

Dieselfde reaksie	1	
Baie gunstiger reaksie	2	
Baie swakker reaksie	3	

Motiveer u antwoord: _____

- 11.1 Gebeur dit dikwels dat buitemuurse studente nie betyds vir 'n lesing opdaag nie?

Ja	1	
Nee	2	

- 11.2 Indien ja, waaraan skryf u dit toe?

- 12 Watter van die volgende redes is volgens u mening daarvoor verantwoordelik dat sommige buitemuurse studente hul klasse staak (klassifiseer volgens graad van belangrikheid).

	Baie belangrik		Belangrik		Minder belangrik	
Nie opgewasse vir kursus nie	1		2		3	
Verkeerde keuse	1		2		3	
Werksumstandighede (bv. beperkte tyd)	1		2		3	

	Baie belangrik		Belangrik		Minder belangrik	
Gesinsprobleme	1		2		3	
Vervoerprobleme	1		2		3	
Finansiële probleme	1		2		3	
Onderrigsisteem (bv. te veel formele lesings)	1		2		3	
Ander:						

- 13 Is u ten gunste van sentrale studielokale (nader aan lesinglokalen) wat gedurende nie-onderrig periodes deur buitemuurse studente benut kan word?

Ja

1	
---	--

 Nee

2	
---	--

- 14 Is u ten gunste van gedifferensieerde klasgelde tussen voltydse en deeltydse studente?

Spreek 'n mening hieroor uit.

- 15.1 Is u van mening dat hulpfasiliteite (kyk 15.2) op 'n meer beplande en georganiseerde wyse tot die beskikking van buitemuurse studente na-uurs gestel moet word?

Ja

1	
---	--

 Nee

2	
---	--

- 15.2 Indien ja, watter van die volgende hulpfasiliteite sou u in die verband as noodsaaklik beskou?

Verlengde biblioteektye

1	
---	--

 Na-uurse spreekure (bv. 2 ure per week) t.o.v.
 Fakulteitsbeampies

1	
---	--

 Dekane

1	
---	--

 Voogdosente

1	
---	--

 Dienste gelewer deur Buro vir Studentevoorligting en -gesondheid (bv. kursusbeplanning, voorligting, studieprobleme, ensovoorts.)

1	
---	--

 Na-uurse administratiewe dienste (bv. 2 ure per week)

1	
---	--

 Ander:

1	
---	--

- 16 Is u bewus van ander belemmerende faktore ten opsigte van die buitemuurse sisteem aan die UOVS?

- 16.1 Faktore wat die studente mag benadeel

16.2 Faktore wat die dosent mag benadeel _____

17 Is daar enige ander saak in verband met die buitemuurse opset waaroor u as dosent graag u mening sal wil gee? Voorstelle om die buitemuurse stelsel uit te bou en te verbeter sal verwelkom word. (Verduidelik saaklik).

18 Persoonlike besonderhede

18.1 Hoeveel aande per week is u met buitemuurse klasse betrokke? (dui aan as 'n gemiddeld deur die jaar).

Een aand	1	
Twee aande	2	
Drie aande	3	
Vier aande	4	
Vyf aande	5	

18.2 Wanneer u buitemuurse klasse moet aanbied, hoe lank vertoef u gemiddeld per aand by die UOVS?

0 - 60 min.	1	
61 - 120 min.	2	
121 - 180 min.	3	
181 - 240 min.	4	
241 - 300 min.	5	

18.3 Dui die algemene prosedure aan wat u volg op dié dae wat u buitemuurse klasse het.

Bly gewoonlik op dié spesifieke dae die heeldag by die universiteit	1	
Gaan middag na woc plek en reis daarvandaan na die UOVS vir buitemuurse klasse	2	

- 18.4 Dui in die linkerkantste kolom aan ongeveer watter afstand u moet aflê vanaf u woning na die UOVS en in die regterkantste kolom ongeveer hoe lank u reistyd is.

<u>Reisafstand</u>		<u>Reistyd</u>					
2 km en minder	<table><tr><td>1</td><td></td></tr></table>	1		0 - 15 min.	<table><tr><td>1</td><td></td></tr></table>	1	
1							
1							
3 - 5 km	<table><tr><td>2</td><td></td></tr></table>	2		16 - 30 min.	<table><tr><td>2</td><td></td></tr></table>	2	
2							
2							
6 - 8 km	<table><tr><td>3</td><td></td></tr></table>	3		31 - 45 min.	<table><tr><td>3</td><td></td></tr></table>	3	
3							
3							
9 - 11 km	<table><tr><td>4</td><td></td></tr></table>	4		46 - 60 min.	<table><tr><td>4</td><td></td></tr></table>	4	
4							
4							
12 - 14 km	<table><tr><td>5</td><td></td></tr></table>	5		60 min. en meer	<table><tr><td>5</td><td></td></tr></table>	5	
5							
5							
15 - 17 km	<table><tr><td>6</td><td></td></tr></table>	6					
6							
18 - 20 km	<table><tr><td>7</td><td></td></tr></table>	7					
7							
21 km en meer	<table><tr><td>8</td><td></td></tr></table>	8					
8							

BAIE DANKIE VIR U VRIENDELIKE SAMEWERKING

STUUR ASSEBLIEF BINNE 14 DAE TERUG

Indien daar aspekte is wat u graag met die ondersoek-komitee persoonlik wil bespreek, sal dit verwelkom word. Vir die doel is dit dan van belang om uself te identifiseer sodat 'n afspraak gereël kan word.

Naam: _____
 Departement: _____
 Tel. nr. 70711 x _____

ONDERSOEK - BUITEMUURSE AFDELING

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE - VRYSTAAT

AFDELING 2

REAKSIE VAN HUIDIGE VOORGRAADSE BUITE-
MUURSE STUDENTE MET BETREKKING TOT DIE
EVALUERING VAN DIE BUITEMUURSE OPSET
AAN DIE UOVS

RAPPORTERING VAN RESULTATE VAN
DIE VRAELYS AAN HUIDIGE VOOR-
GRAADSE BUITEMUURSE STUDENTE

1. ALGEMEEN

1.1 Inleiding

Die vraelys is in konsepvorm op 19.07.79 aan die lede van die Beheerkomitee gestuur met die versoek om dit krities te ontleed en die nodige byvoegings/verbeterings aan te bring. Nadat die vraelyste terug ontvang is, is die nodige wysigings aangebring en op 31.08.79 finaal deur die Beheerkomitee goedgekeur. Hierna is die vraelyste gedruk en voorberei vir versending.

1.2 Doel van ondersoek

Om aan die huidige voorgraadse buitemuurse studente die geleentheid te bied om 'n objektiewe evaluering te maak van die buitemuurse opset aan die UOVS en sodoende nie alleen knelpunte en belemmerende faktore uit te wys nie, maar ook met konstruktiewe wenke na vore te kom.

1.3 Metode van ondersoek

Die vraelys, wat as 'n aanhangsel tot die verslag bygevoeg word, is sodanig ontwerp dat huidige buitemuurse studente deur hulle bydrae 'n kritiese beskouing van die didaktiese opset moet lewer. By die meeste vrae is redes verskaf waaruit 'n seleksie gemaak kan word, maar na baie vrae is daar ook ruimte gelaat vir motiverings of verdere redes.

1.4 Versending en terugontvangs van vraelyste

Vraelyste is gedurende die tweede week in September 1979 aan die teikengroep gestuur met die vriendelike versoek dat vraelyste binne 14 dae weer teruggestuur moet word. Alhoewel dosente ook versoek is om buitemuurse studente aan te moedig om op die vraelyste te reageer, was die reaksie aanvanklik traag, maar na die Sept./Okt. universiteits-

vakansie het die terugontvangs verbeter.

Van die 600 vraelyste wat versend is, was daar op 31.10.79 in totaal 260 terug (kyk onderstaande uiteensetting), wat vir enige vraelysondersoek as redelik verteenwoordigend beskou kan word, en is besluit om voort te gaan met die verwerking van die resultate.

Versending

Aantal vraelyste

600

Terugontvangs

Voltooide vraelyste

Adresse onbekend

Nie terug ontvang nie

N	%
260	43,33
19	3,17
321	53,50
600	100,00

Van die 260 voltooide vraelyste wat terug ontvang is, was 25 vraelyste onbevredigend beantwoord (het nie op redeverskaffende vrae gereageer nie, maar slegs 'n mening by sommige oop vrae voorsien) en is besluit om die vraelyste nie by die verwerking in berekening te bring nie. Daar is wel kennis geneem van die inhoud van oop vrae.

1.5 Statistiese verwerkings

Vir die rapportering is slegs van frekwensie- en persentasieverdelings van 235 vraelyste gebruik gemaak en waar moontlik word response toegelig met redes of motiverings wat respondente self voorsien het.

2. ONTLEDING VAN RESULTATE¹

2.1 Geslagsverdeling

TABEL 1

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOL-
GENS GESLAG

GESLAG	N	%
Manlik	189	80,43
Vroulik	45	19,15
Geen reaksie	1	,43
	235	100,00

Na aanleiding van tabel 1, is dit veral bemoedigend dat bykans 20 persent van die respondente dames is. By buitemuurse afdelings van verskeie Suid-Afrikaanse universiteite is gevind dat dames nie meer as 10 persent verteenwoordig nie.

2.2 Ouderdomsverdeling

TABEL 2

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOL-
GENS OUDERDOM

OUDERDOM	N	%
19 j. 6 mde. en jonger	8	3,40
19 j. 7 mde. - 22 j. 6 mde.	42	17,87
22 j. 7 mde. - 25 j. 6 mde.	89	37,87
25 j. 7 mde. - 28 j. 6 mde.	45	19,15
28 j. 7 mde. - 31 j. 6 mde.	15	6,38
31 j. 7 mde. - 34 j. 6 mde.	9	3,83
34 j. 7 mde. - 37 j. 6 mde.	7	2,98
37 j. 7 mde. - en ouer.	19	8,09
Geen reaksie	1	,43
	235	100,00

1. In hierdie verslag sal daar na die teikengroep slegs as HUIDIGE STUDENTE verwys word.

Volgens tabel 2, is 37,87 persent van die respondente in die ouderdomsgroep 22 jaar 7 maande tot 25 jaar 6 maande. Sowat 40,43 persent is ouer as 25 jaar 7 maande en slegs 8,09 persent (19 respondente) van die totaal is ouer as 37 jaar 7 maande. Van hierdie 19 respondente is 15 mans en 4 dames.

2.3 Huwelikstatus

TABEL 3

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HUWELIKSTATUS

HUWELIKSTATUS	N	%
Getroud	102	43,40
Ongetroud	131	55,74
Geen reaksie	2	,86
	235	100,00

Volgens tabel 3 is 55,74 persent van die respondente onge-troud en 43,40 persent is getroud. Na aanleiding van hierdie hoë persentasie getroudes, is dit geen wonder dat "gesinsverpligtinge" dikwels as knelpunt by buitemuurse studie uitgewys word nie. Van die mansrespondente is 51 persent getroud en van die dames is slegs 13,3 persent getroud.

2.4 Huistaal

TABEL 4

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HUISTAAL

HUISTAAL	N	%
Afrikaans	207	88,09
Engels	11	4,68
Afrikaans en Engels	16	6,81
Geen reaksie	1	,43
	235	100,00

Volgens tabel 4 het 88 persent van die respondente aangedui dat hulle huistaal hoofsaaklik Afrikaans is en indien die groep wat beide Afrikaans en Engels as huistaal aangedui het (6,81 persent) bygetel word, is bykans 95 persent van die respondente se huistaal Afrikaans - 'n verskynsel wat opnuut die Afrikaanse karakter van die UOVS bevestig.

Vir studie aan 'n Afrikaansmedium universiteit soos die UOVS is bedrewenheid in die lees, praat en skryf van Afrikaans belangrik en aangesien 'n heelwat hoër Engels-sprekende verteenwoordiging verwag is, is 'n vraag in die verband ook in die vraelys ingesluit.

2.5 Bedrewenheid in die lees, skryf en praat van Afrikaans

In tabel 5 word 'n samevatting gegee van die respondente se reaksie in die verband.

TABEL 5

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
BEDREWENHEID IN DIE LEES, SKRYF EN PRAAT VAN AFRIKAANS

BEDREWENHEID IN AFRIKAANS	N	%
Ten opsigte van <u>LEES</u>		
Goed	219	93,19
Redelik	14	5,96
Swak	0	0,00
Geen reaksie	2	,85
TOTAAL	235	100,00
Ten opsigte van <u>SKRYF</u>		
Goed	211	89,79
Redelik	18	7,66
Swak	3	1,28
Geen reaksie	3	1,28
TOTAAL	235	100,00

TABEL 5 (vervolg)

BEDREWENHEID IN AFRIKAANS	N	%
Ten opsigte van <u>PRAAT</u>		
Goed	223	94,89
Redelik	10	4,26
Swak	0	0,00
Geen reaksie	2	,85
TOTAAL	235	100,00

2.6 Tipe onderneming waar respondent werksaam is

Alhoewel die inligting nie vir hierdie ondersoek van wesentlike betekenis is nie, is dit nogtans interessant om kennis te neem vanaf watter sektore die buitemuurse studente getrek word.

TABEL 6

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
TIPE ONDERNEMING WAAR HULLE WERKSAAM IS

TIPE ONDERNEMING	N	%
Staatsdiens	66	28,09
Provinsiale Administrasie	42	17,87
Munisipaliteit	10	4,26
Bankwese/ander finansiële instelling	13	5,53
Regsprofessie	30	12,76
Assuransie	4	1,70
Ouditeurs-/rekenmeestersfirma	20	8,51
Handels- of eiendomstransaksies	8	3,40
Vervaardiging/konstruksie	6	2,55
Landbou	1	,43
Mynbou	1	,43
S.A.S. (en H.) /vervoer/opberging	13	5,53
Ander	20	8,52
Geen reaksie	1	,43
	235	100,00

Volgens tabel 6 is 67,23 persent van die respondente by slêgs vier tipes instansies in diens, naamlik die Staatsdiens (28,09 persent), Provinsiale Administrasie (17,87 persent), Regsprofessie (12,76 persent) en Ouditeurs-/Rekenmeestersfirmas (8,51 persent). Onder die kategorie, "ander", was werkgewers soos die S.A.U.K., die UOVS en oliemaatskappye aangedui.

In aansluiting hierby moes respondente ook 'n aanduiding gee van die tipe pos wat in die onderneming bekleë word, en wel volgens die hiërargiese vlak.

TABEL 7

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE STATUS VAN DIE POS WAT BEKLEË WORD

STATUS VAN POS	N	%
Topbestuursvlak	4	1,70
Middelbestuursvlak	27	11,49
Laerbestuursvlak	39	16,60
Assistentsvlak	144	61,28
Geen reaksie	21	8,94
	235	100,00

Na aanleiding van die resultate van tabel 7, bekleë die oorgrote meerderheid, 61,28 persent, respondente poste met assistentsvlakstatus, terwyl 28 persent uit middel- en laerbestuursvlakke afkomstig is. 'n Geringe 1,70 persent van die respondente bekleë topposisies in hul onderskeie werkkringe.

2.7 Fakulteitsverdeling

TABEL 8 ...

TABEL 8

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS FAKULTEIT VAN REGISTRASIE

FAKULTEITSVERDELING	N	%
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	84	35,74
Lettere en Wysbegeerte	66	28,09
Sosiale Wetenskappe	24	10,21
Regsgeleerdheid	43	18,30
Opvoedkunde	8	3,40
Geen reaksie	10	4,26
	235	100,00

Volgens tabel 8 het die grootste aantal respondente, 35,74 persent, aangedui dat hulle in die fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe geregistreer is. Hierna volg Lettere en Wysbegeerte met 28,09 persent en Regte met 18,30 persent.

Die respons ten opsigte van die gemelde fakulteite is in ooreenstemming met die amptelike registrasiesyfers en gevolglik 'n goeie verteenwoordiging. Volgens die 1979 registrasiesyfers was 38 persent van die voorgraadse buitemuurse studente in die fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe, 33 persent by Lettere en Wysbegeerte en 18 persent by Regte, geregistreer.

2.8 Jaar van eerste registrasie

TABEL 9

TABEL 9

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS JAAR
VAN EERSTE REGISTRASIE T.O.V. HUIDIGE KURSUS

JAAR VAN EERSTE REGISTRASIE AAN UOVS	N	%
1979	64	27,23
1978	46	19,57
1977	38	16,17
1976	31	13,19
1975	27	11,49
1974	13	5,53
1973	6	2,55
1972 en vroeër	6	2,55
Geen reaksie	4	1,70
	235	100,00

Die resultate volgens tabel 9 is selfverduidelikend. Die beste reaksie het gekom van die studente wat gedurende 1979 geregistreer het, naamlik 27,23 persent, en daarna verminder die reaksie in verhouding met die jaar van eerste registrasie. In afdeling drie van hierdie verslag sal aangedui word hoe lank dit suksesvol afgestudeerde buitemuurse studente gemiddeld neem om 'n eerste graad te behaal, maar volgens hierdie groep respondente is 35,31 persent reeds vier jaar en meer, 22,12 persent vyf jaar en meer en 10,63 persent ses jaar en meer, geregistreer - 'n aspek waarmee rekening gehou moet word by die berekening van klasgelde asook die minimum voorgeskrewe tydsduur vir graadkursusse wat buitemuurs geneem word.

2.9 Plek waarvandaan na UOVS-kampus gery word vir buitemuurse lesings

TABEL 10

TABEL 10

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOL-
GENS DIE PLEK WAARVANDAAN STUDENTE NA KAMPUS RY
VIR BUITEMUURSE LESINGS

PLEK WAARVANDAAN NA KAMPUS GERY WORD	N	%
Ry direk vanaf werkplek na klas	89	37,87
Ry eers na woonplek en daarvandaan na klas	117	49,79
Geen reaksie	29	12,34
	235	100,00

Volgens die resultate van tabel 10 word die teenoorgestelde tendens ondervind as wat die geval by groter sentra soos RAU en UP die geval is. In laasgenoemde gevalle, vanweë langer afstande, is die algemene tendens dat die meeste studente direk vanaf die werkplek na die klas ry, terwyl by UOVS die meeste respondente, bykans 50 persent, eers na die woonplek en daarvandaan na die klas ry - beslis 'n plusfaktor om gesinsontwrigting teen te werk!

Voortspruitend hieruit is studente ook gevra om meer besonderhede aangaande reisafstand en reistyd te verstrek.

2.10 Reisafstand vanaf werkplek na UOVS-kampus

Studente wat normaalweg vanaf die werkplek direk na die kampus vir buitemuurse lesings reis, het soos volg gereageer:

TABEL 11 ..

TABEL 11

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
REISAFSTAND VANAF WERKPLEK NA UOVS-KAMPUS

REISAFSTAND		N	%
2	km en minder	23	19,33
3	- 5 "	52	43,70
6	- 8 "	29	24,37
9	- 11 "	6	5,04
12	- 14 "	2	1,68
15	- 17 "	1	,84
18	- 20 "	0	0,00
21	" en meer	6	5,04
		119	100,00

Volgens die 119 respondente wat hierop gereageer het, reis 63 persent minder as 6 km vanaf werkplek na kampus, terwyl die res, dit wil sê ongeveer 37 persent 'n afstand van langer as 6 km moet aflê. Interessant is die feit dat 6 respondente 'n afstand van langer as 21 km moet aflê om klasse by die kampus by te woon.

2.11 Reistyd vanaf werkplek na UOVS-kampus

Wat die reistyd van die betrokke groep betref, het hulle soos volg gereageer:

TABEL 12

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
REISTYD VANAF WERKPLEK NA UOVS-KAMPUS

REISTYD	N	%
0 - 15 min.	92	76,67
16 - 30 min.	21	17,50
31 - 45 min.	1	,83
46 - 60 min.	1	,83
61 minute en meer	5	4,17
	120	100,00

Die feit dat dit vir bykans 76 persent van die respondente slegs 15 minute of minder neem om vanaf die werkplek na die UOVS te reis, is weer eens 'n bevestiging dat die kampus gerieflik geleë is in Bloemfontein en dat daar geen rede bestaan om die klasse later as 17h15 te laat begin nie. Dit is ook 'n faktor wat voornemende studente nie behoort te ontmoedig nie.

2.12 Reisafstand vanaf UOVS-kampus na woonplek

TABEL 13

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS REISAFSTAND VANAF UOVS-KAMPUS NA WOONPLEK

REISAFSTAND	N	%
2 - km en minder	35	14,89
3 - 5 "	100	42,55
6 - 8 "	48	20,43
9 - 11 "	19	8,09
12 - 14 "	5	2,13
15 - 17 "	3	1,28
18 - 20 "	1	,43
21 " en meer	8	3,40
Geen reaksie	16	6,81
	235	100,00

Indien 8 km en minder as 'n billike afstand vanaf die Universiteit beskou word, dan woon bykans 78 persent van die respondente relatief naby die kampus. Die 3,40 persent respondente wat verder as 21 km vanaf die kampus woon, is 'n relatief klein persentasie en woon buite die stad vanweë werksomstandighede of persoonlike voorkeur aan 'n bepaalde gebied.

2.13 Reistyd vanaf UOVS-kampus na woonplek

TABEL 14

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
REISTYD VANAF KAMPUS NA WOONPLEK

REISTYD	N	%
0 - 15 min.	182	77,45
16 - 30 min.	29	12,34
31 - 45 min.	2	00,85
46 - 60 min.	0	0,00
61 minute en meer	5	2,13
Geen reaksie	17	7,23
	235	100,00

Die resultate van tabel 14 bevestig weer eens die feit dat die UOVS gerieflik en relatief naby vir buitemuurse studente geleë is. Sowat 77 persent van die respondente kan hulle woonplekke na lesings binne 15 minute bereik en slegs 2,13 persent neem langer as 60 minute.

2.14 Redes vir studie aan die UOVS

Studeer is gevra om redes aan te dui waarom hulle aan die UOVS studeer en nie by 'n ander universiteit nie - redes moes volgens graad van belangrikheid gerangskik word.

TABEL 15 ..

TABEL 15

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
 REDES WAAROM HULLE BY DIE UOVS STUDEER EN NIE AAN
 'N ANDER UNIVERSITEIT NIE

REDES VIR STUDIE AAN UOVS	BAIE BELANGRIK		BELANGRIK		MINDER BELANGRIK		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
UOVS is gerieflik geleë	131	55,74	57	24,26	29	12,34	18	7,66	235	100
Klasbywoning word bo korrespondensie verkies	133	56,60	52	22,13	29	12,34	21	8,94	235	100
Heg waarde aan akademiese standaard van UOVS	71	30,21	84	35,74	40	17,02	40	17,02	235	100
Heg waarde aan onderrig- metode van UOVS	24	10,21	86	36,60	67	28,51	58	24,68	235	100
Opleiding geniet hoë aansien by werkgewers	51	21,70	65	27,66	63	26,81	56	23,83	235	100

Die feit dat die UOVS gerieflik geleë is asook dat klasbywoning ho korrespondensie verkies word, blyk van die belangrikste redes te wees waarom respondente voorkeur aan die UOVS verleen het. Hierbenewens het 'n groot aantal studente ook 'n hoë premie op die akademiese standaard asook onderrigmetodes van die UOVS geplaas. Aanvullend hierby het respondente ook melding gemaak van faktore soos die volgende:

- konserwatisme van die UOVS;
- UOVS handhaaf Blanke identiteit;
- familie het aan UOVS gestudeer,
- ouers het dit sterk aanbeveel en
- die UOVS het 'n Christelik - Nasionale karakter

2.15 Tevredenheid ten opsigte van hulpdienste aan die UOVS

Studente is gevra om aan te dui in watter mate hulle in die algemeen tevrede is by die UOVS betreffende hulpdienste, soos byvoorbeeld administratiewe dienste, gebruik van mediateek, ensovoorts. Die resultate word in tabel 16 aangedui.

TABEL 16 ..

TABEL 16

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HULLE
TEVREDENHEID BETREFFENDE HULPDIENTE AAN
DIE UOVS

HULPDIENTE	BAIE TEVREDE		REDELIK TEVREDE		TEVREDE		REDELIK ONTE- VREDE		BAIE ONTE- VREDE		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Administratiewe dienste	97	41,28	50	21,28	42	17,87	28	11,91	12	5,11	6	2,55	235	100
Diktatekantoor	87	37,02	40	17,02	57	24,26	23	9,79	20	8,51	8	3,40	235	100
Mediateek	74	31,49	40	17,02	56	23,82	4	1,70	4	1,70	57	24,26	235	100
Buro vir Stu- dentevoorlig- ting en - ge- sondheid	75	31,91	32	13,62	63	26,81	8	3,40	6	2,55	51	21,70	235	100
Spreekure : fakulteits- beamptes	78	33,19	38	16,17	64	27,23	20	8,51	11	4,68	24	10,21	235	100

Volgens die resultate van tabel 16, het die meerderheid respondente aangedui dat hulle met die gemelde hulpdienste oor die algemeen tevrede is. 'n Geringe aantal het hulle ontevredenheid uitgespreek, byvoorbeeld die 17 persent ten opsigte van administratiewe dienste, 18 persent ten opsigte van diktatekantoor en 13 persent ten opsigte van die spreekure van fakulteitsbeampies. In laasgenoemde geval is respondente gevra om 'n aanduiding te gee van omstandighede wat tot sodanige ontevredenheid aanleiding gegee het. Klagtes wat die meeste voorgekom het, is die volgende:

- sommige administratiewe personeel moet mense-verhoudings opknop (studente kla dat hulle soms onbeskof behandel word);
- administrasie en diktatekantoor moet na-ure 'n diens aan buitemuurse studente lewer;
- spreekure van fakulteitsbeampies na-ure is 'n noodsaaklikheid;
- mediateek soms oorvol,
- dienste van Buro vir Studentevoorrilging en -gesondheid ook na-ure en
- swak inligtingstelsel vir buitemuurse studente (nie bewus van alle fasiliteite nie).

2.16 Fisiese omstandighede aan die UOVS

Studente is gevra om aan te dui in watter mate hulle in die algemeen tevrede is by die UOVS betreffende fisiese fasiliteite soos byvoorbeeld lesingsale, beligting, ensovoorts. Die reaksie van respondente word in tabel 17 aangedui.

TABEL 17

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HULLE
TEVREDENHEID MET DIE FISIESE OMSTANDIGHEDE AAN DIE UOVS

FISIESE FASILITEITE	BAIE TEVREDE		REDELIK TEVREDE		TEVREDE		REDELIK ONTE- VREDE		BAIE ONTE- VREDE		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lesingsale	187	79,57	26	11,06	14	5,96	3	1,28	2	,85	3	1,28	235	100
Parkering	79	33,62	25	10,64	38	16,17	46	19,57	42	17,87	5	2,13	235	100
Kafeteria	162	68,94	21	8,94	26	11,06	10	4,26	10	4,26	6	2,55	235	100
Beligting	180	76,60	22	9,36	21	8,94	2	,85	7	2,98	3	1,28	235	100

Hiervolgens blyk dit dat die meeste studente baie tevrede is met die fisiese fasiliteite aan die UOVS. Die enigste fasiliteit waar 'n hoë persentasie respondente aangedui het dat hulle ontevrede is, is ten opsigte van parkering en is 'n aangeleentheid wat sekerlik die onmiddellike aandag van die UOVS moet geniet.

Studente wat nie minstens baie tevrede is met fisiese fasiliteite op die kampus nie, is gevra om aan te dui watter omstandighede daarvoor verantwoordelik is en om wenke ter verbetering aan te toon. Respondente het hierop soos volg gereageer:

- onvoldoende parkering skep frustrasie;
- beligting en lugversorging moet deur deskundiges ondersoek word,
- in sommige lokale is sitplekke ongerieflik (afstand tussen sitplek en skryfoppervlakte is te groot) en
- eksamenlokale, veral C. Human-sentrum, is gedurende die winter te koud vir eksamen.

2.17 Akademiese omstandighede aan die UOVS

Vir 'n ondersoek van hierdie aard is dit belangrik dat studente veral 'n mening moet uitspreek oor die akademiese omstandighede aan die UOVS. Vir die doel is studente gevra om aan te dui tot watter mate hulle gelukkig is by die UOVS betreffende sodanige omstandighede.

TABEL 18

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HULLE
TEVREDENHEID MET AKADEMIESE OMSTANDIGHEDE AAN DIE UOVS

AKADEMIESE AANGELEENTHEDE	BAIE TEVREDE		REDELIK TEVREDE		TEVREDE		REDELIK ONTE- VREDE		BAIE ONTE- VREDE		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lesingtye	161	68,51	37	15,74	24	10,21	5	2,13	2	,85	6	2,55	235	100
Onderrigmetodes	119	50,64	38	16,17	43	18,30	20	8,51	10	4,26	5	2,13	235	100
Groepbesprekings	122	51,91	31	13,19	39	16,60	17	7,23	8	3,40	18	7,66	235	100
Standaard van werk	168	71,49	29	12,34	24	10,21	1	,43	2	,85	11	4,68	235	100
Toetse	138	58,72	40	17,02	32	13,62	13	5,53	4	1,70	8	3,40	235	100
Eksamens	152	64,68	30	12,77	22	9,36	16	6,81	10	4,26	5	2,13	235	100
Promosiever- eistes	144	61,28	32	13,62	23	9,79	8	3,40	3	1,28	25	10,64	235	100
Biblioteektye	161	68,51	25	10,64	27	11,49	9	3,83	7	2,98	6	2,55	235	100
Spreekure: akademiese personeel	127	54,04	38	16,17	38	16,17	12	5,11	11	4,68	9	3,83	235	100

Volgens tabel 18 het 'n groot getal respondente baie positief op alle akademiese omstandighede gereageer. Die feit dat 94 persent vanaf "tevrede" tot "baie tevrede" met lesingstye en die standaard van werk is en meer as 80 persent dieselfde mening toegedaan is ten opsigte van die ander akademiese omstandighede, verdien spesiale vermelding.

In gevalle waar respondente wel knelpunte aangedui het, was die volgende die mees algemene klagtes:

- te veel formele voorlesings;
- groepbesprekings word soms ongeorganiseerd aangepak;
- eksamens en toetse op Saterdag moet afgeskaf word;
- spreekure van sommige dosente is onvoldoende;
- eksamenrooster te veeleisend;
- onderrigontwikkeling verpligtend vir alle dosente om leemtes soos byvoorbeeld voorlees uit diktate/handboeke, swak voorbereiding, ensovoorts, uit te skakel,
- skakel "skoolpraktyke" uit, byvoorbeeld presensielyste en
- studente is in staat om meer selfstudie te hanteer.

2.18 Sosiale omstandighede aan die UOVS

Alhoewel aanvaar kan word dat buitemuurse studente nie by alle sosiale aangeleenthede betrokke is of kan wees nie, is dit nogtans nodig geag om aan hulle die geleentheid te bied om 'n mening oor hierdie aangeleentheid uit te spreek.

TABEL 19

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HULLE
TEVREDENHEID MET DIE SOSIALE OMSTANDIGHEDE AAN DIE UOVS

SOSIALE OMSTAN- DIGHEDE	BAIE TEVREDE		REDELIK TEVREDE		TEVREDE		REDELIK ONTE- VREDE		BAIE ONTE- VREDE		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deelname: ge- organiseerde studentelewe	110	46,81	18	7,66	39	16,60	10	4,26	8	3,40	50	21,28	235	100
Deelname: sport	118	50,21	17	7,23	33	14,04	8	3,40	6	2,55	53	22,55	235	100
Benutting van sportfasili- teite	118	50,21	27	11,49	26	11,06	6	2,55	8	3,40	50	21,28	235	100
Kontak met mede- studente	122	51,91	22	9,36	38	16,17	8	3,40	7	2,98	38	16,17	235	100

Volgens die resultate, tabel 19, het die meeste respondente baie positief gereageer en die aanduiding gegee dat hulle oor die algemeen gelukkig is met sosiale omstandighede op die kampus. Die geringe aantal wat hul ontevredenheid uitgespreek het, het soos volg gemotiveer:

- 'n doelbewuste poging moet aangewend word om buitemuurse studente meer te betrek en
- sommige sportfasiliteite is oorbeset, byvoorbeeld muurbalbane, en buitemuurse studente kry nie die geleentheid om dit te benut nie.

2.19 Statuswaarde om aan die UOVS te studeer

TABEL 20

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE BELANGRIKHEID VAN DIE STATUS OM AAN DIE UOVS TE STUDEER

STATUSWAARDE	N	%
Baie belangrik	102	43,40
Om het ewe	82	34,89
Minder belangrik	47	20,00
Geen reaksie	4	1,70
	235	100,00

Vir 43,40 van die respondente is dit baie belangrik om aan die UOVS te studeer, vir 35 persent is dit om het ewe en vir die res is die statuswaarde van minder belang.

2.20 Bywoning van lesings vs. studie per korrespondensie

In aansluiting by die vorige vraag asook die feit dat UNISA besig is om meer veld te wen, is studente gevra of die bywoning van klasse, dit wil sê persoonlike kontak met dosent, vir hulle belangriker is as studie per korrespondensie. Die reaksie word in tabel 21 aangedui.

TABEL 21

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE
FEIT OF PERSOONLIKE KONTAK BELANGRIKER IS AS STUDIE PER
KORRESPONDENSIE

PERSOONLIKE KONTAK VS. STUDIE PER KORRESPONDENSIE	N	%
Ja	209	88,94
Nee	23	9,79
Geen reaksie	3	1,28
	235	100,00

Bykans 89 persent van die respondente het hulle ten gunste van die bywoning van klasse bo studie per korrespondensie uitgespreek - 'n aangeleentheid wat weereens die belangrikheid van die buitemuurse afdeling aan die UOVS bevestig en die noodsaaklikheid vir verdere uitbouing en verfyning beklemtoon.

2.21 Staking van kursus

In tabel 22 word aangedui watter persentasie van die studente dit al oorweeg het om hul hele kursus te staak.

TABEL 22

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS OOR-
WEGING OM KURSUS TE STAAK

OORWEGING OM KURSUS TE STAAK	N	%
Ja	60	25,53
Nee	173	73,62
Geen reaksie	2	,85
	235	100,00

Dikwels word die bewering gemaak dat buitemuurse studente dit soms oorweeg om klasse te staak en hul studies per korrespondensie voort te sit. Hierdie bewering word deur die resultate van tabel 22 weerlê, want hiervolgens het slegs

een kwart van die respondente 'n permanente staking oorweeg en as redes hiervoor het hulle aangedui:

- die buitemuurse student het te min tyd beskikbaar;
- uit 'n finansiële oogpunt is dit meer lonend om by UNISA te studeer,
- ongenaakbaarheid van sommige dosente en
- te veel lesings.

2.22 Herhaling van kursusse

TABEL 23

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE 'N HELE STUDIEJAAR MOES HERHAAL

MOES HELE STUDIEJAAR HERHAAL	N	%
Ja	33	14,04
Nee	156	66,38
N.v.t. (studeer nog nie 'n volle jaar nie)	38	16,17
Geen reaksie	8	3,40
	235	100,00

Volgens tabel 23, het 'n geringe persentasie, slegs 14 persent, al 'n hele studiejaar herhaal. Op die vraag, of hulle al 'n semester-/jaarkursus aan die UOVS moes herhaal, kyk tabel 24, het bykans 50 persent van die respondente aangedui dat hulle sodanige kursusse moes herhaal. Redes wat deur meeste aangevoer word, is as gevolg van werksomstandighede; belangstelling het ontbreek; het te min studeer; onrealistiese eksamenrooster; leerstof en toetse sinchroniseer nie, swak onderrig en te veel werk in sommige vakke.

TABEL 24

TABEL 24

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE 'N SEMESTER-/JAARKURSUS MOES HERHAAL (GLOBAAL)

MOES SEMESTER-/JAARKURSUS HERHAAL	N	%
Ja	116	49,36
Nee	111	47,23
Geen reaksie	8	3,40
	235	100,00

Vir interessantheid is dieselfde groep respondente per fakulteit verdeel en die resultate word in tabel 25 aangedui.

TABEL 25

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE PER FAKULTEIT VOLGENS DIE FEIT OF HULLE 'N SEMESTER-/JAARKURSUS MOES HERHAAL

FAKULTEIT \ REAKSIE	JA		NEE		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	52	61,90	30	35,71	2	2,38	84	100
Lettere en Wysbegeerte	21	31,82	43	65,15	2	3,03	66	100
Sosiale Wetenskappe	10	41,67	13	54,17	1	4,17	24	100
Regte	25	58,14	17	39,53	1	2,33	43	100
Opvoedkunde	5	62,50	3	37,50	0	0,00	8	100
Ander	3	30,00	5	50,00	2	20,00	10	100
TOTAAL							235	

2.23 Staking van vakke as gevolg van werksomstandighede

TABEL 26 ..

TABEL 26

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE
FEIT OF WERKSOMSTANDIGHEDE AL DAARTOE AANLEIDING
GEGEE HET DAT 'N VAK GESTAAK MOES WORD

STAAK VAN VAK(KE) A.G.V. WERKS- OMSTANDIGHEDE	N	%
Ja	92	39,15
Nee	134	57,02
Geen reaksie	9	3,83
	235	100,00

Soos aangedui in par. 2.22 was verskeie faktore daarvoor verantwoordelik dat respondente kursusse moes herhaal.

Alhoewel sommige werksomstandighede as 'n rede aangevoer het, moes respondente nogtans aandui of dit 'n betekenisvolle faktor is. Volgens tabel 26 het 39 persent bevestig dat dit wel die geval is.

2.24 Houding van werkgewer ten opsigte van studie

Studente moes aandui of hulle van mening is dat werkgewers van hulle verwag om te studeer, aldan nie. Hulle reaksie word in tabel 27 aangedui

TABEL 27

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE
FEIT OF WERKGEWERS VAN HULLE VERWAG OM TE STUDEER

IS WERKGEWER TEN GUNSTE VAN STUDIE?	N	%
Ja	85	36,17
Hy staan neutraal	95	40,43
Nee	42	17,87
Geen reaksie	13	5,53
	235	100,00

Hiervolgens is slegs 36,17 persent daarvan oortuig dat hulle werkgewers 'n hoë premie op studie in die algemeen plaas, terwyl 40,43 persent van mening is dat dit vir werkgewers om het ewe is en 17,87 persent van mening is dat hulle werkgewers daarteen gekant is.

In aansluiting hierby moes studente 'n aanduiding gee tot watter mate werkgewers akademiese kwalifikasies belangrik ag. Volgens tabel 28 het bykans 82 persent bevestig dat werkgewers akademiese kwalifikasies as belangrik/baie belangrik ag.

TABEL 28

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE WAARDE WAT WERKGEWERS AAN AKADEMIESE KWALIFIKASIES HEG.

WAARDERING VAN WERKGEWERS T.O.V. AKADEMIESE KWALIFIKASIES	N	%
Baie belangrik	123	52,34
Redelik belangrik	69	29,36
Onbelangrik	32	13,62
Geen reaksie	11	4,68
	235	100,00

2.25 Studente-aktiwiteite tussen klasperiodes

Aangesien buitemuurse studente beperkte tyd tot hul beskikking het, word algemeen aanvaar dat vryetyd tussen periodes konstruktief aangewend behoort te word. Om hierdie rede is studente gevra om aan te dui wat hulle die meeste van die tyd tussen periodes doen as hulle nie klas het nie.

TABEL 29

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
TYDSBESTEDING GEDURENDE VRYPERIODES

TYDSBESTEDING GEDURENDE VRYPERIODES	GEREELD		SOMS		NOOIT		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gesels met medestudente	54	22,98	118	50,21	23	9,79	40	17,02	235	100
Werk take uit	40	17,02	111	47,23	38	16,17	46	19,57	235	100
Besoek biblioteek om boeke uit te neem	59	25,11	106	45,11	27	11,49	43	18,30	235	100
Besoek biblioteek om te studeer	67	28,51	87	37,02	38	16,17	43	18,30	235	100
Geniet verversings in kafeteria	24	10,21	106	45,11	55	23,40	50	21,28	235	100
Neem deel aan sport of ander ontspanningsaktiwiteite	18	7,66	44	18,72	119	50,64	54	22,98	235	100
Gaan na woonplek	67	28,51	70	29,79	65	27,66	33	14,04	235	100
Verkies om niks te doen nie	6	2,55	40	17,02	127	54,04	62	26,38	235	100

Volgens die resultate van tabel 29 het 'n groot getal respondente aangedui dat hulle gereeld die biblioteek besoek met die doel om te studeer of om boeke uit te neem of na hulle woonplek gaan gedurende vryperiodes. Informele geselsies met mede-studente blyk ook 'n populêre tydverdryf te wees, terwyl die oorgrote meerderheid aangedui het dat hulle nooit aan sport of ander ontspanningsaktiwiteite deelneem of net niks doen nie.

2.26 Konstruktiewe gebruik van vrye tyd

In aansluiting by die voorafgaande, moes studente 'n aanduiding gee of hulle van mening is dat hulle hul vrye tyd tussen periodes meer konstruktief sou wou gebruik en indien dit wel die geval is, of die UOVS in die verband 'n verdere bydrae kan lewer. Die reaksie van respondente word in tabel 30 aangedui

TABEL 30

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF STUDENTE HUL VRYE TYD TUSSEN KLASPERIODES
MEER KONSTRUKTIEF SOU WOU GEBRUIK

MEER KONSTRUKTIEWE GEBRUIK VAN VRYE TYD TUSSEN KLASPERIODES	N	%
Ja	62	26,38
Nee	35	14,89
Gebruik tyd reeds konstruktief	119	50,64
Geen reaksie	19	8,09
	235	100,00

Ongeveer 51 persent van die studente het aangedui dat hulle hul vrye tyd reeds konstruktief gebruik (vergelyk met die resultate van tabel 29), terwyl 26,38 persent die mening toegedaan is dat hulle dit meer konstruktief sou wou gebruik.

In laasgenoemde verband is enkele voorstelle aan die hand gedoen oor wat die Universiteit kan doen om hulle te help om hul tyd meer konstruktief te gebruik. Aspekte waarna verwys is, is onder andere:

- beter studiefasiliteite, byvoorbeeld private studielokale;
- gebruik van mediateek na-ure,
- meer selfstudie en minder formele voorlesings en
- beter kontak met dosente (spreekure).

2.27 Gebruikmaking van studielokale

Aangesien sommige Universiteite sodanige fasiliteite tot studente se beskikking stel en dit ook by die voorafgaande vraag pertinent as 'n leemte uitgewys is, is aan studente gevra of hulle van sentrale studielokale gebruik sal maak om gedurende vryperiodes daar te werk. Bykans 65 persent het hulle ten gunste daarvan uitgespreek (kyk tabel 31).

TABEL 31

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE 'N SENTRALE STUDIELOKAAL VERKIES OM IN TE WERK TUSSEN KLASPERIODES

VERKIES 'N STUDIELOKAAL	N	%
Ja	152	64,68
Nee	76	32,34
Geen reaksie	7	2,98
	235	100,00

2.28 Eiesoortige onderrigmetode vir buitemuurse studente

Aangesien die onderrigmetodes vir daglesings- en buitemuurse klasse basies dieselfde is, is aan studente gevra of hulle van mening is dat 'n buitemuurse student 'n alternatiewe didaktiese sisteem verkies. Volgens tabel 32 het bykans die helfte van die respondente positief hierop gereageer.

TABEL 32

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE 'N EIESOORTIGE ONDERRIGSISTEEM VERKIES

EIESOORTIGE ONDERRIGSISTEEM	N	%
Ja	116	49,36
Nee	108	45,96
Geen reaksie	11	4,68
	235	100,00

Voortspruitend hieruit is verskillende onderrigmetodes aan hulle voorgedra en moes hulle aandui watter metode die mees "ideale" blyk te wees.

TABEL 33

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS KEUSE VAN ONDERRIGMETODES

ONDERRIGMETODE	N	%
Minikursus/gemoduleerde onderrig/studie-pakkette	135	57,45
Lesingmetode alleen	45	19,15
Lesingmetode met hulpmateriaal	5	2,13
Dikteer van notas/aantekeninge	12	5,11
Klasdiktaat met bespreking	0	0,00
Handboekmetode	33	14,04
Ander	5	2,13
	235	100,00

Volgens tabel 33 het die meerderheid respondente, 57,45 persent, aangedui dat hulle die sogenaamde minikursus/gemoduleerde onderrig/selfstandige studiepakkette as 'n didaktiese sisteem verkies. Daarna volg die lesingmetode (19,15 persent) en die tradisionele handboekmetode (14,04 persent). Interessant is die feit dat diktering van notas en kladiktate, as metodes van onderrig, feitlik geen aanhang het nie.

Aanvullend hierby kon respondente ook verdere riglyne/gedagtes byvoeg ter verbetering van die huidige onderrig-sisteme, en is die volgende menings uitgespreek:

- minder formele lesings en meer selfstudie;
- beter onderrigmetodes (byvoorbeeld verban dikteer van notas);
- beter voorbereiding van dosente;
- studente meer betrokke by onderrig (byvoorbeeld groepbespreking);
- verplig sommige dosente om onderrigontwikkelingsprogramme by te woon,
- onderrig meer prakties georiënteerd en
- beter begrip aan die kant van dosente ten opsigte van studenteprobleme.

2.29 Didaktiese sisteem gerig op meer selfstandige studie en minder formele voorlesings

Met die oog op onderrigontwikkeling is studente gevra of hulle van mening is dat dieselfde kwaliteit van studie gehandhaaf kan word deur gebruik te maak van 'n didaktiese sisteem wat gerig is op meer selfstandige studie en gevolglik minder formele voorlesings. Die resultate word in tabel 34 aangedui.

TABEL 34

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HUL
MENING VAN 'N DIDAKTIESE SISTEEM GERIG OP MEER SELF-
STANDIGE STUDIE EN MINDER FORMELE VOORLESINGS

MEER SELFSTANDIGE STUDIE VS. MINDER FORMELE VOORLESINGS	N	%
Ja	108	45,96
Nee	112	47,66
Geen reaksie	15	6,38
	235	100,00

Die afleiding kan gemaak word dat ongeveer die helfte van die studente ten gunste van meer selfstandige studie en minder formele voorlesings is, terwyl die ander helfte daarteen gekant is. Dit blyk egter uit die motivering dat 'n groot aantal respondente van die laasgenoemde groep die vraag verkeerd geïnterpreteer het, want hulle verwys dikwels na die feit dat 'n "korrespondensiekursus" vir hulle onaanvaarbaar is. Die gedagte van meer selfstandige studie en minder formele voorlesings het nie ten doel die uitskakeling van die dosent in die onderrigssituasie nie, maar is bloot gerig op 'n meer doeltreffende benutting van tyd en mannekrag ten opsigte van dosent en student en om selfstudie in die algemeen te bevorder.

Die reaksie van respondente is met 'n verskeidenheid stimulerende gedagtes/wenke aangevul, byvoorbeeld;

- klasbywoning neem te veel tyd in beslag;
- met sterk leiding kan selfstudie meer produktief wees;
- skakel onnodige ritte uit;
- deeltydse studente is gemotiveerd en ryp vir meer selfstandige studie;
- verkies selfstudie bo dikteringsmetode;
- balans tussen dosentekontak en selfstudie moet gevind word;

- nie alle vakke leen hulle tot meer selfstandige studie nie;
- verkies 'n lesing met die dosent voor die klas,
- sommige studente nog onvolwasse vir selfstudie en
- te vinde vir selfstudie mits die kwaliteit van dosentekontak kan verbeter.

2.30 Waarde van groepklasse

TABEL 35

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
DIE WAARDE WAT HULLE AAN GROEPKLASSE HEG

HET GROEPKLASSE WAARDE VIR STUDENTE?	N	%
Ja	150	63,83
Nee	60	25,53
Geen reaksie	25	10,64
	235	100,00

Volgens tabel 35 het bykans 64 persent van die respondente hulle ten gunste van groepklasse uitgespreek. Die afleiding kan ook gemaak word dat studente wat negatief gereageer het, dit nie soseer teen groepklasse het nie, maar dat die kwaliteit daarvan verlore gaan as gevolg van swak beplanning en organisasie. Respondente wat ten gunste daarvan is, het onder andere soos volg gemotiveer:

- verbeter kontak tussen student en dosent;
- werk word beter en gouer verstaan;
- wisseling van gedagtes is stimulerend;
- sinvolle oplossing van teoretiese probleme;
- sodoende word teorie en praktyk nader aan mekaar gebring,
- ontwikkel redenasievermoë en bied aan student die geleentheid om vaktaal te hanteer en
- verplig student om voortdurend voor te berei.

2.31 Gebruikmaking van biblioteek

Studente is gevra of hulle van die biblioteek gebruik maak soos wat van hulle verwag word. Reaksie van respondente word in tabel 36 aangedui.

TABEL 36

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE VAN BIBLIOTEEK GEBRUIK MAAK SOOS WAT VAN HULLE VERWAG WORD

BENUTTING VAN BIBLIOTEEK	N	%
Ja	163	69,36
Nee	68	28,94
Geen reaksie	4	1,70
	235	100,00

Op hierdie vraag is 'n baie positiewe reaksie van respondente ontvang. Die feit dat bykans 70 persent van die studente aangedui het dat hulle die biblioteek kan gebruik soos wat van hulle verwag word, is voorwaar bemoedigend. Die 28,94 persent respondente wat negatief gereageer het, het klagtes soos die volgende aangedui:

- biblioteek moet gedurende vakansies later oopbly;
- vanweë onkunde, kan biblioteek nie doeltreffend benut word nie,
- ontsluiting van navorsingsmateriaal en opspoor van bronne soms tydrawend en meer hulp is nodig en
- verleng tye van musiekbiblioteek.

Die feit dat 'n groot aantal respondente hul onkunde aangaande die gebruik van die biblioteek openbaar, is 'n saak wat opgevolg behoort te word. Onderrigontwikkeling vereis 'n meer doeltreffende gebruik van die biblioteek en moet noodwendig groter eise stel - 'n aangeleentheid waarmee hopelik by die beplanning van die nuwe biblioteek mee rekening gehou is!

2.32 Besetting van buitemuurse klasse deur voltydse studente

Aangesien dit 'n aspek is wat soms positiewe sowel as negatiewe kommentaar van die kant van buitemuurse studente en dosente uitlok, is studente gevra om 'n mening uit te spreek oor die besetting van buitemuurse klasse.

TABEL 37

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS
MENING TEN OPSIGTE VAN DIE BESETTING VAN BUITEMUURSE
KLASSE

BESETTING VAN BUITEMUURSE KLASSE	N	%
Besetting slegs deur deeltydse studente	124	52,77
Besetting deur deeltydse sowel as voltydse studente	97	41,28
Geen reaksie	14	5,96
	235	100,00

Volgens die resultate van tabel 37, het 52,77 persent aangedui dat hulle 'n besetting slegs deur deeltydse studente verkies, terwyl 41,28 persent geen probleme met die teenwoordigheid van voltydse studente tydens aandlesings ondervind nie.

Die groep wat 'n besetting van slegs deeltydse studente bepleit, voer as redes aan:

- die onvolwassenheid van voltydse studente is soms irriterend;
- kleiner klasse moet noodwendig tot meer persoonlike kontak lei,
- groter klasse demp die geesdrif van dosente en is tot nadeel van buitemuurse studente en
- voltydse studente staan los van die praktyk en demp die tempo en bespreking van die klas.

Daarteenoor is andere weer die mening toegedaan dat die kontak tussen voltydse en deeltydse studente:

- as noodsaaklik beskou word,
- 'n uitdaging bied met die oog op mededinging en
- aan die deeltydse student die geleentheid bied om met die breë universiteitslewe kontak te hou.

2.33 Sal studente iemand anders aanraai om buitemuurs aan die UOVS te kom studeer?

TABEL 38

VERDELING VAN HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE IEMAND ANDERS SAL AANRAAI OM BUITEMUURS BY DIE UOVS TE KOM STUDEER

SAL U IEMAND AANRAAI OM AAN DIE UOVS TE KOM STUDEER?	N	%
Ja	209	88,94
Nee	18	7,66
Geen reaksie	8	3,40
	235	100,00

Vir die Universiteit is dit betekenisvol om te weet dat bykans 89 persent van die respondente 'n positiewe beeld van die UOVS uitdra en gewillig is om andere te inspireer om aan die UOVS te kom studeer. Hul lojaliteit baseer hulle hoofsaaklik op die volgende gedagtes:

- 'n Universiteit met 'n hoë akademiese standaard;
- verkies 'n residensiële universiteit bo 'n korrespondensie universiteit,
- die Christelik-Nasionale karakter van die UOVS is 'n positiewe faktor en
- UOVS is die beste hoër opvoedkundige inrigting in die land.

Die klein persentasie wat negatief gereageer het, het dit nie as sulks teen die UOVS nie, maar is van mening dat buitemuurse studie gekortwiek word deur werksomstandighede en beperkte tyd wat moontlik deur 'n korrespondensiekursus ondervang kan word.

3. SAMEVATTING

Die resultate van die vraelys aan huidige buitemuurse studente toon aan dat:

- 3.1 van die huidige studente is ongeveer 80 persent mans en 20 persent dames,
- 3.2 bykans 60 persent van die huidige studente is jonger as 25 jaar 6 maande,
- 3.3 43,40 persent van die huidige studente is getroud - van die mansrespondente is 51 persent getroud,
- 3.4 ongeveer 95 persent van die huidige studente se huistaal is Afrikaans,
- 3.5 volgens die resultate word die klein groepie Engelssprekende studente se bedrewenheid ten opsigte van die lees, skryf en praat van Afrikaans as goed aangedui,
- 3.6 die Staatsdiens, Provinsiale Administrasie, Regsprofessie en Ouditeurs-/Rekenmeestersfirmas is die grootste werkverskaffers van die huidige studente,
- 3.7 die grootste getal respondente is in die fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe geregistreer (35,74 persent) en daarna volg Lettere en Wysbegeerte (28,09 persent), Regsgeleerdheid (18,30 persent), Sosiale Wetenskappe (10,21 persent) en Opvoedkunde (3,4 persent),

- 3.8 van die huidige studente is 35,31 persent reeds vier jaar en meer, 22,12 persent is vyf jaar en meer en 10,63 persent is ses jaar en meer geregistreer,
- 3.9 vanweë die gerieflike ligging van die UOVS ry ongeveer die helfte van die studente eers na hul woonplek na werk en kom daarna na die UOVS vir buitemuurse lesings,
- 3.10 63 persent van die studente reis minder as ses km vanaf hul werk na die UOVS en die reistyd vir die oorgrote groep is minder as 15 minute,
- 3.11 die meeste van die studente het die UOVS as universiteit uitverkies vanweë die gerieflike ligging, die feit dat klasbywoning bo korrespondensie verkies word en die hoë akademiese standaard,
- 3.12 wat hulpdienste op die kampus betref, is die studente oor die algemeen tevrede - enkele klagtes, byvoorbeeld na-uurse fasiliteite by administrasie en diktatekantoor sal opgevolg moet word,
- 3.13 wat fisiese omstandighede betref, is die studente oor die algemeen tevrede - enkele klagtes, byvoorbeeld onvoldoende parkering, moet aandag geniet,
- 3.14 wat die akademiese omstandighede betref, het die studente eweneens positief gereageer - enkele knelpunte is egter aangedui, byvoorbeeld te veel formele voorlesings, groepbesprekings wat ongeorganiseerd geskied en swak onderrigmetodes,
- 3.15 ten spyte van die feit dat buitemuurse studente nie by alle sosiale aangeleenthede betrokke kan wees nie, het hulle nogtans aangedui dat hulle oor die algemeen tevrede is met die omstandighede op die kampus,
- 3.16 vir die meeste studente (43,40 persent) het dit statuswaarde om 'n student van die UOVS te wees,
- 3.17 89 persent van die studente het hulle ten gunste van die bywoning van klasse bo studie per korrespondensie uitgespreek,

- 3.18 slegs een kwart van die huidige buitemuurse studente het al 'n permanente staking van hul klasse oorweeg as gevolg van beperkte tyd, te veel lesings en die feit dat studie aan UNISA meer ekonomies is,
- 3.19 slegs 14 persent van die studente moes al 'n hele studiejaar herhaal, terwyl ongeveer 50 persent al 'n semester-/jaarkursus herhaal het,
- 3.20 57 persent van die studente het aangedui dat werksomstandighede nie die hooforsaak was dat vakke gestaak/herhaal moes word nie,
- 3.21 36,17 persent van die studente is van mening dat werkgewers 'n hoë premie op studie in die algemeen plaas, terwyl 82 persent aangedui het dat werkgewers akademiese kwalifikasies as belangrik/baie belangrik ag,
- 3.22 gedurende vryperiodes verkies die meeste studente om die biblioteek te besoek of na hul woonplekke te gaan,
- 3.23 ongeveer 51 persent van die studente het aangedui dat hulle hul vrye tyd tussen klasperiodes konstruktief gebruik en indien sentrale studielokale beskikbaar is, soos wat die meeste verkies, sal die posisie nog verder verbeter,
- 3.24 bykans die helfte van die studente het hulle ten gunste van 'n eiesoortige didaktiese sisteem vir buitemuurse onderrig uitgespreek, terwyl 57,45 persent pertinent na die minikursus/gemoduleerde onderrig/selfstandige studiepakkette as die "ideale" model van onderrig verwys,
- 3.25 aansluitend hierby is 46 persent ten gunste van 'n sisteem met minder formele voorlesings en waar die student meer betrokke by die onderrigsituasie is,

- 3.26 van belang is egter dat 'n gesonde balans tussen dosentekontak en selfstudie gevind moet word,
- 3.27 groepklasse, aanvullend tot die onderrigsituasie, word deur 64 persent van die studente gepropageer aangesien dit die kontak tussen dosent en student verbeter, die wisseling van gedagtes stimulerend is en die leerproses versterk asook om voortdurende studie te stimuleer,
- 3.28 70 persent van die studente het aangedui dat hulle die biblioteek kan gebruik soos wat van hulle verwag word en indien geringe knelpunte uitgeskakel kan word, moet dit slegs die gebruikswaarde verhoog,
- 3.29 die meerderheid studente het 'n besetting van buitemuurse klasse slegs deur deeltydse studente bepleit en die mening met sterk argumente opgevolg,
- 3.30 dit is betekenisvol dat 89 persent van die studente aangedui het dat hulle iemand anders sal aanraai om aan die UOVS te kom studeer.



DIE UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

TELEFOON 70711 x 406-

POSBUS 339

BLOEMFONTEIN

9300

Verwys: Dr J D Nortje, Dept Bedryfseconomie, UOVS

Geagte student

Ons glo u is deeglik daarvan bewus dat die UOVS sedert sy ontstaan 'n doelbewuste poging aangewend het om aan die gemeenskap diensbaar te wees. Die beskikbaarstelling van buitemuurse fasiliteite aan deeltydse studente om hulle verder te bekwaam, vorm deel van hierdie doelstelling van ons universiteit.

Soos dit 'n akademiese inrigting betaam, glo ons ook dit is noodsaaklik en in belang van beide die universiteit en die student, om die funksionering van ons BUITEMUURSE AFDELING periodiek te ondersoek en om sodoende 'n bydrae te lewer tot die beter benutting van ons mannekrag asook 'n meer doeltreffende funksionering en algehele uitbouing van die buitemuurse afdeling aan hierdie universiteit.

Om hierdie ideaal te bereik is dit egter van belang om ook aan ons HUIDIGE BUITEMUURSE STUDENTE die geleentheid te bied om menings uit te spreek oor die buitemuurse opset aan hierdie universiteit. Sodoende kan u behulpsaam wees om knelpunte asook belemmerende faktore uit te wys en daardeur 'n bydrae te lewer tot die uitbouing en verfyning van ons buitemuurse afdeling.

Die UOVS sal dit hoog op prys stel indien u die anonieme vraelys sal beantwoord en weer binne 14 dae aan die UOVS sal terugbesorg. Vir u gerief is 'n geadresseerde/gefrankeerde koevert ingesluit.

Wees verseker van die UOVS se opregte waardering vir u deelname in dié belangrike ondersoek.

W. Richards

PROF W RICHARDS
VISE-REKTOR

Augustus 1979

LEES ASSEBLIEF EERS HIERDIE AANWYSINGS

Beantwoord alle vrae wat op u van toepassing is.

Merk slegs èèn item vir elke vraag, behalwe waar u gevra word om meer items aan te dui en/of om eie redes of motiverings te verstrek.

Al die vrae word direk op die vorm self beantwoord deur die trek van 'n kruisie in die toepaslike blokkie en/of die neerskryf van redes of motiverings in die ruimte onder die vraag.

VOORBEELD EEN

Wat is u geslag?

Manlik	1	☐
Vroulik	2	☒

VOORBEELD TWEE

Waarom het u verkies om by die UOVS te kom studeer en nie by 'n ander universiteit nie? Dui al u redes aan en voeg verdere redes by indien dit nie gestel is nie.

Die UOVS is gerieflik geleë	1	☒
Dit is finansiële goedkoper as by 'n ander universiteit aangesien my ouer 'n personeellid van die UOVS is	1	☐
Die UOVS is deur my werkgever aanbeveel	1	☒
Die UOVS bied die kursus aan wat ek graag wil volg	1	☐

Ander redes: _____

Aangesien hierdie vraelys anoniem is, sal dit waardeer word indien u al die vrae na die beste van u wete korrek beantwoord. Alleen so kan u moontlik vir uself 'n beter bedeling van na-uurse studie beding.

VRAELYS AAN HUIDIGE VOORGRAADSE BUITEMUURSE STUDENTE

1 Geslag

Manlik 1

Vroulik 2

2 In watter ouderdomskategorie val u?

19 jaar 6 maande of jonger 1

19 jaar 7 maande - 22 jaar 6 maande 2

22 jaar 7 maande - 25 jaar 6 maande 3

25 jaar 7 maande - 28 jaar 6 maande 4

28 jaar 7 maande - 31 jaar 6 maande 5

31 jaar 7 maande - 34 jaar 6 maande 6

34 jaar 7 maande - 37 jaar 6 maande 7

37 jaar 7 maande en ouer 8

3 Huwelikstatus

Getroud 1

Ongetroud 2

4 Huistaal

Afrikaans 1

Engels 2

Afrikaans en Engels 3

5 Taalbedrewenheid

5.1 lees van Afrikaans?

Goed 1

Redelik 2

Swak 3

5.2 skryf van Afrikaans?

Goed 1

Redelik 2

Swak 3

5.3 praat van Afrikaans?

Goed 1

Redelik 2

Swak 3

6 Tipe onderneming waar u werksaam is:

Staatsdiens	01	
Provinsiale Administrasie	02	
Munisipaliteit	03	
Bankwese / ander finansiële instelling	04	
Assuransie	05	
Ouditeurs-/rekenmeestersfirma	06	
Handels- of eiendomstransaksies	07	
Vervaardiging / konstruksie	08	
Landbou	09	
Mynbou	10	
S.A.S. (en H.) / vervoer / opberging	11	
Ander:		

7.1 Watter pos beklee u in u onderneming?
(Bv. finansiële klerk, assistent-bestuurder, ens.)

7.2 Op watter vlak van die hiërargie kan u pos in die onderneming geklassifiseer word?

Topbestuursvlak	1	
Middelbestuursvlak	2	
Toesighouersvlak	3	
Assistentsvlak	4	

8 In watter fakulteit is u geregistreer?

Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	1	
Lettere en Wysbegeerte	2	
Sosiale Wetenskappe	3	
Regsgeleerdheid	4	
Opvoedkunde	5	

9 Watter graad-/diplomakursus volg u?

.....

10 Merk in die linkerkantste kolom in watter jaar u vir die eerste keer vir u huidige kursus by die UOVS geregistreer het en dui in die regterkantste kolom aan watter vakke u hierdie semester volg.

<u>Jaar ingeskryf</u>		<u>Kursus</u>	<u>Kode</u>
1979	1	1	1
1978	2	2	1
1977	3	3	1
1976	4	4	1
1975	5	5	1
1974	6	6	1
1973	7	7	1
1972 en vroeër	8		

- 11 Merk die stelling wat op u van toepassing is.

Wanneer klasse in die aand bygewoon word, word die volgende prosedure gevolg:

Ry direk vanaf werkplek na klas

1	
2	

 Ry eers na woonplek en daarvandaan na klas

1	
2	

- (a) Indien u die meeste van die tyd direk vanaf u werkplek na u klas ry, dui in die linkerkantste kolom aan ongeveer watter afstand u moet aflê en in die regterkantste kolom ongeveer hoe lank u reistyd is.

<u>Reisafstand</u>		<u>Reistyd</u>	
2	km en minder ...	0 tot 15 minute ..	
3	- 5 km	16 tot 30 minute ..	
6	- 8 km	31 tot 45 minute ..	
9	- 11 km	46 tot 60 minute ..	
12	- 14 km	61 minute en meer ..	
15	- 17 km		
18	- 20 km		
21	km en meer		

- (b) Dui in die linkerkantste kolom aan ongeveer watter afstand u vanaf die kampus na u woonplek moet aflê nadat u klasse saans verby is en in die regterkantste kolom ongeveer hoe lank u reistyd is.

<u>Reisafstand</u>		<u>Reistyd</u>	
2	km	0 tot 15 minute ..	
3	- 5 km	16 tot 30 minute ..	
6	- 8 km	31 tot 45 minute ..	
9	- 11 km	46 tot 60 minute ..	
12	- 14 km	61 min. en meer ...	
15	- 17 km		
18	- 20 km		
21	km en meer		

- 12 Waarom het u by die UOVS kom studeer en nie by 'n ander universiteit nie? Dui al u redes volgens die graad van belangrikheid aan en indien u nog redes het, skryf dit by die spasie onder vraag in.

1 = Baie belangrik
 2 = Belangrik
 3 = Minder belangrik

Die UOVS is gerieflik geleë
 Verkies om eerder klas by te woon as om per korrespondensie te studeer
 Heg waarde aan die akademiese standaard wat die UOVS stel
 Heg waarde aan die onderrigmetodes wat die UOVS gebruik
 Weet dat die UOVS se opleiding goeie aansien by werkgewers geniet
 Ander redes: _____

1		2		3	
1		2		3	
1		2		3	
1		2		3	
1		2		3	

13. Dui aan tot watter mate u in die algemeen gelukkig is by die UOVS betreffende die volgende hulpdienste:

	Baie tevrede		Redelik tevrede		Tevrede		Redelik ontevrede		Baie ontevrede	
Administratiewe dienste	1		2		3		4		5	
Diktate kantoor	1		2		3		4		5	
Mediateek	1		2		3		4		5	
Buro vir Studentevoorligting en -gesondheid	1		2		3		4		5	
Spreekure: fakulteitsbeampes.	1		2		3		4		5	

Indien u nie minstens "Baie tevrede" is nie, dui kortliks aan watter omstandighede daarvoor verantwoordelik is en noem ook enige wenke wat dit vir u meer aanneemlik sal maak.

14. Dui aan tot watter mate u in die algemeen gelukkig by die UOVS is betreffende die volgende fisiese omstandighede:

	Baie tevrede		Redelik tevrede		Tevrede		Redelik ontevrede		Baie ontevrede	
Lesingsale	1		2		3		4		5	
Parkering	1		2		3		4		5	
Kafeteria	1		2		3		4		5	
Beligting	1		2		3		4		5	

Indien u nie minstens "Baie tevrede" is nie, dui kortliks aan watter omstandighede daarvoor verantwoordelik is en noem ook enige wenke wat dit vir u meer aanneemlik sal maak.

- 15 Dui aan tot watter mate u in die algemeen gelukkig by die UOVS is betreffende akademiese omstandighede soos byvoorbeeld:

	Baie tevrede		Redelik tevrede		Tevrede		Redelik ontevrede		Baie ontevrede	
Lesingtye	1		2		3		4		5	
Onderrigmetodes	1		2		3		4		5	
Groepbesprekings	1		2		3		4		5	
Standaard van werk	1		2		3		4		5	
Toetse	1		2		3		4		5	
Eksamens	1		2		3		4		5	
Promosievereistes	1		2		3		4		5	
Biblioteektye	1		2		3		4		5	
Spreekure: akademiese personeel	1		2		3		4		5	

Indien u nie minstens "Baie tevrede" is nie, dui kortliks aan watter omstandighede daarvoor verantwoordelik is en noem ook enige wenke wat dit vir u meer aanneemlik sal maak.

- 16 Dui aan tot watter mate u in die algemeen gelukkig by die UOVS is betreffende sosiale aangeleenthede en sport soos byvoorbeeld:

	Baie tevrede		Redelik tevrede		Tevrede		Redelik ontevrede		Baie ontevrede	
Deelname: georganiseerde studentelewe	1		2		3		4		5	
Deelname: sport	1		2		3		4		5	
Benutting van sportfasili- teite	1		2		3		4		5	
Kontak met medestudente	1		2		3		4		5	

Indien u nie minstens "Baie tevrede" is nie, dui kortliks aan watter omstandighede daarvoor verantwoordelik is en noem ook enige wenke wat dit vir u meer aanneemlik sal maak.

- 17 Hoe belangrik is die status om aan die UOVS te studeer vir u?

Baie belangrik	1	
Dit is om het ewe	2	
Minder belangrik	3	

- 18 Is die feit dat u lesings moet bywoon (persoonlike kontak met die dosent) vir u belangriker as studie per korrespondensie?

Ja	1	
Nee	2	

- 19 Het u al permanente staking van u hele kursus oorweeg?

Ja	1	
Nee	2	

Indien "Ja", dui asseblief redes hiervoor aan.

- 20 (a) Moes u al 'n hele studiejaar aan die UOVS herhaal?

Ja	1	
Nee	2	
N.v.t.: studeer nog nie 'n volle jaar nie ...	3	

- (b) Moes u al een of meer semester-/jaarkursusse aan die UOVS herhaal?

Ja	1	
Nee	2	

Indien u al 'n kursus moes herhaal, noem die kursus(se) asook faktore wat daartoe aanleiding gegee het.

KURSUS		HOOFOORSAAK
1		
2		
3		

- 21 Moes u al spesifiek vanweë werkdrukke/werksomstandighede in u beroep 'n vak staak?

Ja	1	
Nee	2	

22 Verwag u werkgewer van u dat u moet studeer?

Ja	1	
Hy staan neutraal	2	
Nee	3	

23 Hoe belangrik ag u werkgewer akademiese kwalifikasies?

Baie belangrik	1	
Redelik belangrik	2	
Onbelangrik	3	

24 Wat doen u die meeste van die tyd tussen klasperiodes as u nie klas het nie? Dui die stellings aan wat die meeste op u van toepassing is volgens die frekwensie waarteen dit geskied.

	Gereeld		Soms		Nooit	
Gesels met medestudente	1		2		3	
Werk take uit	1		2		3	
Besoek die biblioteek om boeke uit te neem	1		2		3	
Besoek die biblioteek om te studeer	1		2		3	
Geniet verversings in die kafeteria	1		2		3	
Neem deel aan sport of ander ontspanningsaktiwiteite	1		2		3	
Gaan na my woning	1		2		3	
Ver kies om niks te doen nie	1		2		3	

25 Sou u u tyd meer konstruktief tussen klastye wou gebruik?

Ja	1	
Nee	2	
Gebruik tyd reeds konstruktief	3	

Indien "Ja", is daar iets wat die UOVS kan doen om u te help om u tyd meer konstruktief te gebruik?

- 26 Aantal periodes per week wat u moet klas bywoon (slegs buitemuurs - tweede semester).

DAE PER. NR.	Ma. merk =✓	Di. merk =✓	Wo. merk =✓	Do. merk =✓	Vr. merk =✓	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
TOTAAL						TOTAAL

- 27 Indien studielokale vir buitemurse studente naby die lesingsale gereserveer sou word, sou u van dié fasiliteite gebruik maak om tussen klastye te studeer/ take uit te werk?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 28.1 Onderrigmetodes vir daglesings- en buitemurse klasse is basies dieselfde. Sou u as buitemurse student 'n alternatiewe didaktiese sisteem verkies?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Indien "Ja", watter van die volgende onderrigmetodes blyk vir u die mees ideale te wees?

Minikursus/Gemoduleerde onderrig (leerstof in selfstandige eenhede opgedeel)

1	
2	
3	
4	
5	
6	

 Lesingmetode alleen

2	
---	--

 Lesingmetode met hulpmateriaal

3	
---	--

 Dikteermetode

4	
---	--

 Klasdiktaat met bespreking

5	
---	--

 Handboekmetode (student verantwoordelik vir eie aantekeninge)

6	
---	--

 Ander (Noem self)

28.2 Ander riglyne/gedagtes ter verbetering van die huidige onderrigsisteem.

29 Is u van mening dat dieselfde kwaliteit van studie vir buitemuurse studente gehandhaaf kan word deur gebruik te maak van 'n didaktiese sisteem wat gerig is op meer selfstandige studie en gevolglik minder lesings per week?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Motiveer asseblief u antwoord: _____

30 Het groepklasse vir u waarde?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Motiveer asseblief u antwoord: _____

31 Kan u van die biblioteek gebruik maak soos van u verwag word?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Indien "Nee", kan u redes aanvoer? _____

32 Wat beskou u as die ideale opset ten opsigte van die besetting van buitemuurse klasse?

Besetting slegs deur deeltydse studente

1	
2	

 Besetting deur deeltydse sowel as voltydse studente

1	
2	

Motiveer asseblief u antwoord: _____

- 34 Sal u persoonlik iemand anders aanraai om buitemuurs aan die UOVS te kom studeer?

Ja

1	
2	

 Nee

Motiveer asseblief u antwoord: _____

- 35 Is daar enige ander saak waarom u as buitemuurse student graag u mening sal wil gee? Versoeke of voorstelle om die buitemuurse stelsel te verbeter sal verwelkom word. (Verduidelik saaklik.)

BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING. SUKSES MET U STUDIE. STUUR ASSEBLIEF <u>BINNE 14 DAE</u> TERUG

ONDERSOEK - BUITEMUURSE AFDELING

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

AFDELING 3

REAKSIE VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE
BUITEMUURSE STUDENTE MET BETREKKING
TOT DIE EVALUERING VAN DIE BUITE-
MUURSE OPSET AAN DIE UOVS

RAPPORTERING VAN RESULTATE VAN DIE VRAELYS
AAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE

1. ALGEMEEN

1.1 Inleiding

Die vraelys is in konsepvorm op 19.07.79 aan die lede van die Beheerkomitee gestuur met die versoek om dit krities te ontleed en die nodige byvoegings/verbeterings aan te bring. Nadat die vraelyste terug ontvang is, is die nodige wysigings aangebring en op 31.08.79 finaal deur die Beheerkomitee goedgekeur. Hierna is die vraelyste gedruk en voorberei vir versending.

1.2 Doel van ondersoek

Om aan suksesvol afgestudeerde buitemuurse studente die geleentheid te bied om 'n objektiewe evaluering te maak van die buitemuurse opset aan die UOVS en sodoende nie alleen knelpunte en belemmerende faktore uit te wys nie, maar ook met konstruktiewe wenke na vore te kom.

1.3 Metode van ondersoek

Die vraelys, wat as 'n aanhangsel tot die verslag bygevoeg word, is sodanig ontwerp dat suksesvol afgestudeerde buitemuurse studente deur hulle bydrae 'n kritiese beskouing van die didaktiese opset moet lewer. By die meeste vrae is redes verskaf waaruit 'n seleksie gemaak kan word, maar na baie vrae is daar ook ruimte gelaat vir motiverings of verdere redes.

1.4 Versending en terugontvangs van vraelyste

Vraelyste is gedurende die tweede week in September 1979 aan die teikengroep gestuur met die vriendelike versoek dat vraelyste binne 14 dae weer teruggestuur moet word. Die reaksie op hierdie versoek was nie baie gunstig nie,

maar die terugontvangs het teen die einde van Oktober 1979 heelwat verbeter.

Van die 481 vraelyste wat aan suksesvol afgestudeerde buitemuurse studente¹ versend is, was daar op 09.11.79 in totaal 170 vraelyste terug (kyk onderstaande uiteensetting) en is besluit om met die verwerking van die resultate voort te gaan.

Versending

Aantal vraelyste

481

Terugontvangs

Voltooide vraelyste

Adresse onbekend

Nie terug ontvang nie

N	%
170	35,34
58	12,06
253	52,60
481	100,00

Van die 170 voltooide vraelyste wat terug ontvang is, was twee vraelyste onbevredigend beantwoord (het nie op die redeverskaffende vrae gereageer nie, maar slegs 'n mening by sommige oop vrae voorsien) en is besluit om die vraelyste nie by die verwerking in berekening te bring nie. Daar is wel kennis geneem van die inhoud van die oop vrae.

1.5 Statistiese verwerkings

Vir die rapportering is slegs van frekwensie- en persentasieverdelings van 168 vraelyste gebruik gemaak en waar moontlik word response toegelig met redes of motiverings wat respondente self voorsien het.

1) Die teikengroep het bestaan uit suksesvol afgestudeerde buitemuurse studente wat 'n eerste graad/diploma behaal het gedurende die periode 1974 - 1978.

2. ONTLEDING VAN RESULTATE¹

2.1 Geslagsverdeling

TABEL 1

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS GESLAG

GESLAG	N	%
Manlik	130	77,38
Vroulik	38	22,62
	168	100,00

Volgens tabel 1 was 77,38 persent van die suksesvolle studente manlik, teenoor die 22,62 persent wat vroulik is en is in ooreenstemming met die geslagsverdeling van die huidige studente waar 'n verhouding van 80 persent tot 20 persent aangedui is.

2.2 Ouderdomsverdeling

TABEL 2

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS OUDERDOM

OUDERDOM	N	%
22 j. 6 mde en jonger	23	13,69
22 j. 7 mde - 25 j. 6 mde	74	44,05
25 j. 7 mde - 28 j. 6 mde	33	19,64
28 j. 7 mde - 31 j. 6 mde	11	6,55
31 j. 7 mde - 34 j. 6 mde	7	4,17
34 j. 7 mde - 37 j. 6 mde	7	4,17
37 j. 7 mde - en ouer	13	7,74
	168	100,00

1) In hierdie afdeling van die verslag sal daar na die teikengroep slegs as suksesvolle studente verwys word.

Volgens tabel 2 was 44,05 persent van die respondente in die ouderdomsgroep 22 jaar 7 maande tot 25 jaar 6 maande, terwyl 42,27 persent ouer as 25 jaar 6 maande was toe die finale eksamen afgelê is. Slegs 13 (7,74 persent) van die respondente het aangedui dat hulle ouer as 37 jaar 7 maande was.

2.3 Fakulteitsverdeling

TABEL 3

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS FAKULTEIT

FAKULTEIT	N	%
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	42	25,00
Lettere en Wysbegeerte	73	43,45
Sosiale Wetenskappe	9	5,36
Regsgeleerdheid	30	17,86
Opvoedkunde	7	4,17
Ander	7	4,17
	168	100,00

Van die suksesvolle studente wat gereageer het, was 43,45 persent aan die fakulteit van Lettere en Wysbegeerte, 25 persent aan die fakulteit Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe en 17,86 persent aan die fakulteit Regte verbonde. Hierdie verdeling het in 'n mate afgewyk van die verdeling van die huidige studente, wat 28 persent, 36 persent en 18 persent respektiewelik was.

2.4 Tydsduur om graad/diploma te voltooi

TABEL 4 ..

TABEL 4

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS TYDSDUUR OM GRAAD/DIPLOMA TE
VOLTOOI

TYDSDUUR OM GRAAD/DIPLOMA TE VOLTOOI	N	%
3 jaar - 3 jaar 6 maande	38	22,62
4 jaar - 4 jaar 6 maande	65	38,69
5 jaar - 5 jaar 6 maande	27	16,07
6 jaar - 6 jaar 6 maande	9	5,36
7 jaar en langer	15	8,93
Geen reaksie	14	8,33
	168	100,00

Volgens tabel 4 het 22,62 persent van die respondente aangedui dat hulle die graad/diploma in 3 jaar tot 3 jaar 6 maande voltooi het, vir 38,69 persent het dit 4 jaar tot 4 jaar 6 maande geneem en vir ongeveer 30 persent het dit langer as vyf jaar geneem.¹

Indien hierdie resultate per fakulteit aangedui word, kan eweneens interessante afleidings gemaak word.

TABEL 5 ..

1) Indien hierdie gegewens met soortgelyke resultate aan ander universiteite vergelyk word, blyk dit redelik ooreenstemmend te wees.

TABEL 5

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS TYDS-
DUUR OM GRAAD/DIPLOMA TE VOLTOOI, AANGEDUI PER FAKULTEIT

TYDSDUUR VOL- GENS FAKULTEIT	3 j - 3 j 6 mde		4 j - 4 j 6 mde		5 j - 5 j 6 mde		6 j - 6 j 6 mde		7 j - langer		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	5	11,90	18	42,86	11	26,19	4	9,52	4	9,52	0	0,00	42	100
Lettere en Wys- begeerte	26	35,62	22	30,14	6	8,22	4	5,48	4	5,48	11	15,07	73	100
Sosiale Weten- skappe	3	33,33	3	33,33	2	22,22	0	0,00	1	11,11	0	0,00	9	100
Regte	3	10,00	15	50,00	6	20,00	0	0,00	5	16,67	1	3,33	30	100
Opvoedkunde	0	0,00	6	85,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	14,29	7	100
Ander	1	14,29	1	14,29	2	28,57	1	14,29	1	14,29	1	14,29	7	100

Volgens tabel 5 blyk dit dat die meerderheid studente in die fakulteit Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe, 88 persent, langer as vier jaar neem om die graad/diploma te behaal, waarvan 45 persent selfs langer as vyf jaar geneem het. Dieselfde tendens is in die fakulteit Regte waarneembaar, terwyl in die fakulteit van Lettere en Wysbegeerte 'n aansienlik groter getal studente, bykans 36 persent, die graad in 3 jaar tot 3 jaar 6 maande voltooi het.

Op grond van bogenoemde bevindinge sal daar indringend gekyk moet word na die tydsduur wat dit buitemuurse studente neem om 'n graad te behaal. By die UOVS is daar geen tydsebeperking ten opsigte van buitemuurse kursusse nie, terwyl die meeste Universiteite in die R.S.A. wat oor buitemuurse afdelings beskik die deeltydse student verplig om die graadkursus oor ten minste vier jaar te versprei. Wat ook al die beleid van die UOVS gaan wees, moet die deeltydse student, veral in die fakulteite van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe en Regte, sterk afgeraai word om hul kursus oor drie jaar te versprei. In dié verband sal dit noodsaaklik wees dat die tydsduur in die studiekoste weerspieël moet word (kyk finale aanbevelings).

2.5 Redes vir studie aan die UOVS

Studente moes aandui waarom hulle aan die UOVS kom studeer het en nie aan 'n ander universiteit nie en moes hul redes volgens graad van belangrikheid rangskik. Die reaksie word in tabel 6 aangedui.

TABEL 6 ..

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE
VOLGENS REDES WAAROM HULLE AAN DIE UOVS KOM STUDEER HET.

REDES VIR STUDIE AAN UOVS	BAIE BELANGRIK		BELANGRIK		MINDER BELANGRIK		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Die UOVS is gerieflik geleë	101	60,12	32	19,05	15	8,93	20	11,90	168	100
Verkies klasbywoning bo korrespondensie	100	59,52	34	20,24	10	5,95	24	14,29	168	100
Heg waarde aan akademiese standaard wat die UOVS stel	58	34,52	53	31,55	23	13,69	34	20,24	168	100
Heg waarde aan onderrigmetodes van die UOVS	31	18,45	42	25,00	42	25,00	53	31,55	168	100
UOVS se opleiding geniet goeie aansien by werkgewers	28	16,67	41	24,40	46	27,38	53	31,55	168	100

Die feit dat die UOVS gerieflik geleë is en dat respondente klasbywoning bo studie per korrespondensie verkies, word as die belangrikste redes aangedui. Dit is ook betekenisvol dat 66% van die respondente 'n hoë premie op die akademiese standaard van die UOVS plaas. Ander aanvullende redes waarna die respondente verwys het, kan soos volg opgesom word:

- as Engelssprekende student wou ek graag met die Afrikaanse element kontak maak;
- groot agting vir dosente van die UOVS;
- beskou die fakulteit van Regte as die beste in die land en
- nog 'n relatief klein Universiteit met 'n besondere karakter.

2.6 Fisiese omstandighede aan die UOVS

In tabel 7 word die tevredenheid van studente ten opsigte van fisiese omstandighede soos byvoorbeeld lesingsale, parkering, ensovoorts aangedui.

TABEL 7

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS HUL TEVREDENHEID MET DIE FISIESE
OMSTANDIGHEDE AAN DIE UOVS

TEVREDENHEID MET FISIESE OMSTAN- DIGHEDE	N	%
Baie tevrede	324	48,21
Redelik tevrede	119	17,71
Tevrede	133	19,79
Redelik ontevrede	58	8,63
Baie ontevrede	21	3,12
Geen reaksie	17	2,53
	672	100,00

Omdat respondente oor die meeste fasiliteite 'n mening uitgespreek het en die totaal van die afsonderlike grade van tevredenheid daarna bereken is, sal opgemerk word dat die totale N groter is as die getal respondente wat gereageer het. Volgens die resultate blyk dit dat die meeste respondente, 85,71 persent, hulle algehele tevredenheid met fisiese omstandighede uitgespreek het waarvan bykans 50 persent aangedui het dat hulle baie tevrede is.

Waar daar wel van klagtes melding gemaak is, is dit opvallend dat dit dieselfde klagtes is waarna huidige studente ook verwys het, naamlik onvoldoende parkering en swak beligting asook ongerieflike afstand tussen sitplek en skryfoppervlak in sommige lokale. Alhoewel sommige na swak fasiliteite van die kafeteria verwys, kan aanvaar word dat dit betrekking het op die ou kafeteria. Die feit dat die nuwe kafeteria relatief ver vanaf die lesinglokale geleë is, het ook heelwat negatiewe kommentaar uitgelok.

2.7 Akademiese omstandighede aan die UOVS

Studente is gevra om aan te dui in watter mate hulle gelukkig was aan die UOVS betreffende akademiese omstandighede, soos byvoorbeeld lesingtye, onderrigmetodes, toetse, ensovoorts. Die reaksie van respondente word in tabel 8 aangedui.

TABEL 8 ..

TABEL 8

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE
VOLGENS HULLE TEVREDENHEID MET DIE AKADEMIESE OMSTANDIGHEDE
AAN DIE UOVS

TEVREDEN- HEID AKADEMIE- SE OMSTANDIG- HEDE	BAIE TEVREDE		REDELIK TEVREDE		TEVREDE		REDELIK ONTE- VREDE		BAIE ONTE- VREDE		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lesingtye	124	73,81	30	17,86	12	7,14	1	0,60	1	0,60	0	0,00	168	100
Onderrigmetodes	82	48,81	45	26,79	24	14,29	9	5,36	3	1,79	5	2,98	168	100
Groepbespre- king	67	39,88	29	17,26	30	17,86	13	7,74	9	5,36	20	11,90	168	100
Standaard van werk	113	67,26	31	18,45	16	9,52	2	1,19	1	0,60	5	2,98	168	100
Toetse	108	64,29	34	20,24	20	11,90	3	1,79	1	0,60	2	1,19	168	100
Eksamens	122	72,62	27	16,07	13	7,74	1	0,60	2	1,19	3	1,79	168	100
Promosievereis- tes	114	67,86	19	11,31	8	4,76	6	3,57	0	0,00	21	12,50	168	100
Biblioteektye	126	75,00	23	13,69	12	7,14	2	1,19	2	1,19	3	1,79	168	100
Spreekure: Akademiese personeel	100	59,52	23	13,69	22	13,10	10	5,95	4	2,38	9	5,36	168	100

Volgens die resultate kan die afleiding gemaak word dat studente in die algemeen hulle tevredenheid met akademiese omstandighede op die kampus uitgespreek het. 'n Groot aantal respondente het aangedui dat hulle baie tevrede is met lesingtye (73,81 persent), biblioteektye (75 persent), eksamenstelsel (72,62 persent) en standaard van werk (67,26 persent). Die feit dat 13 persent hulle ontevredeheid met groepbesprekings uitgespreek het, hou moontlik verband met die feit dat minder dosente in die verlede van groepbesprekings as aanvullende metode van onderrig gebruik gemaak het.

In gevalle waar respondente wel knelpunte aangedui het, was die volgende die mees algemene klagtes:

- swak onderrigmetodes van enkele dosente byvoorbeeld dikteermetode of slegs uit diktate voor te lees;
- te min groepbesprekings asook swak organisasie in die verband;
- 'n versoek dat biblioteek later moet oopbly;
- lesings moet nie later as 21h00 aanhou;
- dosente moet aandag gee aan spreektye vir buitemuurse studente;
- sommige kursusse voldoen nie aan die vereistes van die praktyk nie,
- swak beplande eksamenrooster en
- onderrig moet op meer selfstudie ingestel wees.

2.8 Sosiale aangeleenthede

Die studente se tevredenheid ten opsigte van sosiale aangeleenthede soos byvoorbeeld deelname aan sport, georganiseerde studentelewe ensovoorts, word in tabel 9 aangedui.

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS TEVREDENHEID MET SOSIALE AANGE-
LEENTHEDE AAN DIE U O V S

TEVREDENHEID MET SOSIALE AANGELEENTHEDE	N	%
Baie tevrede	956	63,23
Redelik tevrede	261	17,26
Tevrede	157	10,38
Redelik ontevrede	47	3,11
Baie ontevrede	23	1,52
Geen reaksie	68	4,50
	1 512	100,00

Om redes soos reeds genoem in par. 2.7, sal die totale N weer eens groter wees as die aantal respondente wat gereageer het. Afgesien van die feit dat buitemuurse studente vanweë beperkte tyd en ander gevestigde belange nie direk met die sosiale lewe op die kampus gemoeid is nie, het 63,23 persent nogtans aangedui dat hulle baie tevrede is met die sosiale omstandighede - in totaal het bykans 91 persent hulle tevredenheid uitgespreek.

In gevalle waar studente nie minstens "baie tevrede" met die omstandighede was nie, is hulle gevra om aan te dui watter omstandighede daarvoor verantwoordelik was en om met wenke na vore te kom. In dié verband het hulle soos volg reageer:

- wil meer van muurbalfasiliteite gebruik maak (reserveerbane vir buitemuurse studente op sekere aande),
- 'n behoefte aan meer sosiale kontak in die kafeteria (aandprogramme waar buitemuurse student ook betrek word), en

- 'n vereniging (klub) vir buitemuurse studente sal sosiale kontak bevorder.

2.9 Statuswaarde om aan die UOVS te studeer

TABEL 10

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS STATUSWAARDE OM AAN DIE UOVS TE
STUDEER

STATUSWAARDE OM AAN UOVS TE STUDEER	N	%
Baie belangrik	66	39,29
Dit was om het ewe	67	39,88
Minder belangrik	34	20,24
Geen reaksie	1	0,60
	168	100,00

Volgens die resultate van tabel 10 is dit vir bykans 40 persent van die respondente baie belangrik om aan die UOVS te studeer, terwyl dit vir die res om het ewe en minder belangrik is - dit is interessant dat die resultate naastenby in ooreenstemming is met dié van die huidige studente.

2.10 Bywoning van lesings teenoor studie per korrespondensie

Studente is gevra of die feit dat hulle lesings moes bywoon, dit wil sê die persoonlike kontak met dosente, vir hulle belangriker was as studie per korrespondensie. Die reaksie van suksesvolle studente word in tabel 11 aangedui.

TABEL 11

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF PERSOONLIKE KONTAK BE-
LANGRIKER IS AS STUDIE PER KORRESPONDENSIE

PERSOONLIKE KONTAK VS. STUDIE PER KORRESPONDENSIE	N	%
Ja	152	90,48
Nee	16	9,52
	168	100,00

Volgens die resultate het 90,58 persent van die suksesvolle studente die bywoning van lesings en persoonlike kontak met dosente bo studie per korrespondensie verkies. In ag genome die reaksie (89 persent) van huidige studente wat dieselfde mening toegedaan is, word die belangrikheid van die buitemuurse afdeling van die UOVS slegs verder beklemtoon.

2.11 Herhaling van 'n hele studiejaar

In tabel 12 word aangedui watter persentasie suksesvolle studente 'n hele studiejaar moes herhaal.

TABEL 12

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE 'N HELE STUDIE-
JAAR MOES HERHAAL

MOES 'N HELE STUDIEJAAR HERHAAL	N	%
Ja	35	20,83
Nee	132	78,57
Geen reaksie	1	0,60
	168	100,00

Slegs 20,83 persent van die suksesvolle studente het aange-
toon dat hulle 'n hele studiejaar moes herhaal. In ag
genome die belemmerende faktore waarmee buitemuurse studente
gekonfronteer word is dit 'n relatief klein persentasie wat
'n hele studiejaar moes herhaal en indien sommige knelpunte
in die onderrigsisteem uitgeskakel kan word, moet dit slegs
die posisie verder verbeter.

Redes wat studente in die verband aangevoer het is onder
andere:

onverskilligheid teenoor studies;

- gebrek aan motivering;

- onkunde aangaande korrekte studiemetodes,

- beperkte tyd en
- werksomstandighede.

2.12 Staking van vakke as gevolg van werksomstandighede

TABEL 13

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF WERKSOMSTANDIGHED
DAARTOE AANLEIDING GEGEE HET DAT 'N VAK GESTAAK
MOES WORD

STAAK VAN VAK(KE) AS GEVOLG VAN WERKSOMSTANDIGHED	N	%
Ja	50	29,76
Nee	115	68,45
Geen reaksie	3	1,79
	168	100,00

Soos aangedui in par. 2.11 was verskeie faktore, onder andere werksomstandighede, daarvoor verantwoordelik dat suksesvolle studente kursusse moes herhaal. Studente moes aandui of dit wel 'n beduidende faktor is, en 29,76 persent het hierop bevestigend geantwoord. Hierdie reaksie asook die van huidige studente (39,15 persent) is 'n aspek waarmee rekening gehou moet word by die beplanning van 'n onderrigsisteem vir buitemuurse studente.

2.13 Houding van werkgewer ten opsigte van studie

Studente moes aandui of hulle van mening is dat werkgewers van hulle verwag om te studeer, aldan nie. Hulle reaksie word in tabel 14 aangedui.

TABEL 14

TABEL 14

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF WERKGEWERS VAN HULLE
VERWAG OM TE STUDEER

VERWAG WERKGEWER DAT WERKNEMER MOET STUDEER	N	%
Ja	65	38,69
Nee	97	57,74
Geen reaksie	6	3,57
	168	100,00

Hiervolgens het 38,69 persent van die respondente aangedui dat werkgewers ten gunste is van studie in die algemeen (huidige studente 36,17 persent). Alhoewel 57,74 persent van die respondente van mening is dat werkgewers nie so 'n hoë premie op studie in die algemeen plaas nie, blyk dit uit tabel 15 dat bykans 80 persent van mening is dat werkgewers akademiese kwalifikasies as belangrik/baie belangrik ag (huidige studente 82 persent).

TABEL 15

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE WAARDE WAT WERKGEWERS AAN
AKADEMIESE KWALIFIKASIES HEG

WAARDERING VAN WERKGEWERS T.O.V. AKADEMIESE KWALIFIKASIES	N	%
Baie belangrik	90	53,57
Redelik belangrik	43	25,60
Onbelangrik	21	12,50
Geen reaksie	14	8,33
	168	100,00

Die buitemuurse afdeling van die UOVS voorsien in 'n groot behoefte van die gemeenskap en is dit die taak en verantwoordelikheid van die UOVS om nie slegs die didaktiese sisteem

te verfyn nie, maar om ook die buitemuurse fasiliteite gereeld onder die aandag van potensiële studente te bring en sodoende verder uit te bou.

2.14 Studente-aktiwiteite tussen klasperiodes

TABEL 16

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS TYDSBESTEDING GEDURENDE VRYPERIODES

TYDSBESTEDING GEDURENDE VRYPERIODES	GEREELD		SOMS		NOOIT		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gesels met medestudente	63	37,50	76	45,25	3	1,79	26	15,48	168	100
Het take uitgewerk	27	16,07	78	46,43	31	18,45	32	19,05	168	100
Het biblioteek besoek om boeke uit te neem	44	26,19	86	51,19	12	7,14	26	15,48	168	100
Het biblioteek besoek om te studeer	42	25,00	75	44,64	22	13,10	29	17,26	168	100
Het verversings in die kafeteria geniet	21	12,50	95	56,55	19	11,31	33	19,64	168	100
Het aan sport of ander ontspanningsaktiwiteite deelgeneem	16	9,52	30	17,86	85	50,60	37	22,02	168	100
Het gewoonlik na woonplek gegaan	37	22,02	61	36,31	41	24,40	29	17,26	168	100

Aangesien buitemuurse studente beperkte tyd tot hul beskikking het, word algemeen aanvaar dat vryetyd tussen periodes konstruktief aangewend behoort te word. Studente is gevra om aan te dui wat hulle die meeste van die tyd tussen periodes gedoen het as hulle nie klas gehad het nie en volgens die resultate van tabel 16 blyk dit dat 'n groot aantal gereeld

met medestudente gesels het, die biblioteek besoek het om boeke uit te neem of om te studeer en gewoonlik gedurende vryperiodes na hul woonplek gegaan het. Die meerderheid respondente, 50,60 persent, het dit beklemtoon dat hulle nooit aan sport of ander ontspanningsaktiwiteite deelgeneem het nie.

2.15 Konstruktiewe gebruik van vrye tyd

In tabel 17 word die suksesvolle studente se reaksie aange-
toon op die vraag of hulle die vrye tyd tussen klasperiodes
meer konstruktief sou wou gebruik.

TABEL 17

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF STUDENTE HUL VRYE TYD
TUSSEN KLASPERIODES MEER KONSTRUKTIEF SOU WOU GE-
BRUIK

MEER KONSTRUKTIEWE GEBRUIK VAN VRYE TYD TUSSEN KLASPERIODES	N	%
Ja	53	31,55
Nee	42	25,00
Het tyd konstruktief gebruik	65	38,69
Geen reaksie	8	4,76
	168	100,00

Nagenoeg 39 persent van die suksesvolle studente het aan-
getoon dat hulle hul vrye tyd wel konstruktief gebruik het
(huidige studente 51 persent), terwyl 31,55 persent van
mening is dat hul vrye tyd meer konstruktief aangewend kon
gewees het (huidige studente 26,38 persent).

In laasgenoemde verband is enkele voorstelle aan die hand
gedoen wat die Universiteit kan doen sodat vrye tyd meer
konstruktief aangewend kan word. Aspekte waarna verwys
is, is onder andere dat studente 'n behoefte het om dosente
gedurende vryperiodes te spreek, beter studiefasiliteite,
byvoorbeeld studielokale, sal in 'n groot behoefte voorsien

en 'n geriefliker ontspanningslokaal (ruskamer) vir buitemurse studente is 'n noodsaaklikheid. Aangesien die nuwe biblioteek verder van die lesinglokale geleë is, sal daar ernstig besin moet word oor die voorsiening van sentrale studielokale vir buitemurse studente (vergelyk ook met die resultate van tabel 18).

2.16 Gebruikmaking van studielokale

In antwoord op die vraag of studente van gerieflik geleë studielokale gebruik sou maak indien dit wel beskikbaar was, het 64,29 persent (kyk tabel 18) hulle ten gunste daarvan uitgespreek (huidige studente 64,68 persent) terwyl slegs 27,98 persent negatief gereageer het.

TABEL 18

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE SENTRALE STUDIELOKALE VERKIES OM IN TE WERK TUSSEN KLASPERIODES.

VERKIES 'N STUDIELOKAAL	N	%
Ja	108	64,29
Nee	47	27,98
Geen reaksie	13	7,74
	168	100,00

2.17 Lesings nie later as 20h00

Aangesien sommige Universiteite hulle ten doel stel om buitemurse lesings, indien moontlik, so vroeg as moontlik af te sluit byvoorbeeld nie later as 21h00, is studente gevra of hulle dit sou verkies dat lesings nie later as byvoorbeeld 20h00 aangebied word nie. Die reaksie van studente word in tabel 19 aangedui.

TABEL 19 ..

TABEL 19

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT DAT LESINGS NIE LATER AS
20h00 AANGEBIED WORD NIE

LESINGS NIE LATER AS 20h00	N	%
Ja	93	55,36
Nee	67	39,88
Geen reaksie	8	4,76
	168	100,00

Hiervolgens blyk dit dat 55,36 persent van die respondente dit sou verwelkom het indien lesings vroeër in die aand sou staak, terwyl dit vir 39,88 persent blykbaar om het ewe is. Waar die tydsfaktor een van die grootste belemmerende faktore vir buitemuurse studente blyk te wees, is dit 'n aangeleentheid hierdie waaroor die Universiteit ernstig sal moet besin. As alternatief het sommige Universiteite die stelsel dat daar slegs op drie aande van die week klasse aangebied word (kyk finale aanbevelings).

2.18 Eiesoortige onderrigmetode vir buitemuurse studente

Die onderrigmetode vir daglesings- en buitemuurse klasse is basies dieselfde en daarom moes studente aandui of dit vir hulle aanvaarbaar was, aldan nie.

TABEL 20

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT DAT DIESELFDE ONDERRIG-
METODE VIR VOLTYDSE EN DEELTYDSE KLASSE GEBRUIK
WORD

IS DIESELFDE ONDERRIGMETODES AANVAARBAAR	N	%
Ja	142	84,52
Nee	18	10,71
Geen reaksie	8	4,76
	168	100,00

Volgens die resultate¹ van tabel 20 is dit vir 84,52 persent van die respondente aanvaarbaar dat dieselfde onderrigmetode vir albei groepe studente gebruik word, terwyl 10,71 persent 'n eiesoortige sisteem bepleit wat onder andere gerig is op:

- meer selfstudie;
- minder formele voorlesings;
- meer praktykgeoriënteerd,
- gebruikmaking van meer gevallestudies en groepbesprekings en
- die uitskakeling van "skoolgerigte-praktyke".

2.19 Didaktiese sisteem gerig op meer selfstandige studie en minder formele voorlesings

Met die oog op moontlike onderrigontwikkeling is studente gevra of hulle van mening is dat dieselfde kwaliteit van studie gehandhaaf kan word deur gebruik te maak van 'n didaktiese sisteem wat gerig is op meer selfstandige studie en gevolglik minder formele voorlesings. Die resultate word in tabel 21 aangedui.

TABEL 21

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS HUL MENING VAN 'N DIDAKTIESE SISTEEM GERIG OP MEER SELFSTANDIGE STUDIE EN MINDER FORMELE VOORLESINGS

MEER SELFSTANDIGE STUDIE VS. MINDER FORMELE VOORLESINGS	N	%
Ja	78	46,43
Nee	82	48,81
Geen reaksie	8	4,76
	168	100,00

- 1) Indien die studente met redeverskaffende vrae gelei sou word, kon die resultate dalk heel anders vertoon het. By die huidige studente is voorbeelde van alternatiewe sisteme gesem en het 50 persent van die studente toe 'n eiesoortige sisteem voorgestaan.

Soos in die geval van die huidige studente, kan die afleiding ook hier gemaak word dat bykans die helfte van die studente ten gunste sou wees van meer selfstandige studie en gevolglik minder formele voorlesings, terwyl die res nie daarvoor te vinde was nie.

Studente ten gunste van so 'n sisteem, het as redes aangevoer:

- buitemuurse studente is volwasse genoeg om meer selfstudie te hanteer;
- uitgebreide studiehandleidings tesame met groepbesprekings sal groter produktiwiteit by studente bevorder en
- studente wat verhuis of nie gereeld klasse kan bywoon nie, sal hierdeur bevoordeel word.

Respondente wat weer so 'n stelsel teenstaan, is van mening dat 'n buitemuurse student die maksimum kontak met dosent benodig - die rede waarom hulle studie aan 'n residensiële universiteit bo studie per korrespondensie verkies.

2.20 Waarde van groepklasse

TABEL 22

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE WAARDE WAT HULLE AAN GROEP-
KLASSE HEG

HET GROEPKLASSE WAARDE VIR STUDENTE?	N	%
Ja	114	67,86
Nee	36	21,43
Geen reaksie	18	10,71
	168	100,00

Volgens die resultate van tabel 22 het bykans 68 persent van die respondente aangedui dat hulle ten gunste van groep-klasse is (huidige studente 64 persent). Dit is interes-

sant dat die negatiewe reaksies dit nie soseer teen groep-besprekings as sulks het nie, maar dat swak beplanning en hantering vir hierdie houding verantwoordelik is.

Voorstanders van groepklasse is van mening dat:

- dit betrokkenheid bevorder;
- wisseling van gedagtes is stimulerend en prikkelend,
- dit selfstandige en kreatiewe denke bevorder en
- dit teorie en praktyk nader aan mekaar bring.

2.21 Besetting van buitemuurse klasse deur voltydse studente

Dit is 'n aspek wat positiewe sowel as negatiewe kommentaar van die kant van buitemuurse studente sowel as dosente uitlok, en daarom is suksesvolle studente gevra om 'n mening hieroor uit te spreek.

TABEL 23

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS MENING TEN OPSIGTE VAN BESETTING
VAN BUITEMUURSE KLASSE

BESETTING VAN BUITEMUURSE KLASSE	N	%
Besetting slegs deur deeltydse studente	61	36,31
Besetting deur deeltydse sowel as voltydse studente	100	59,52
Geen reaksie	7	4,17
	168	100,00

Volgens die resultate van tabel 23 het slegs 36,31 persent van die suksesvolle studente 'n besetting slegs deur deeltydse studente voorgestaan (huidige studente 52,77 persent) terwyl bykans 60 persent van mening is dat buitemuurse klasse ook deur voltydse studente beset kan word. Alhoewel die reaksie teenstrydig is met die van huidige studente, is dit nogtans 'n aangeleentheid waaroor besin moet word.

Dit mag wees dat suksesvolle studente nie in die verlede met die probleem van te groot klasse te doen gekry het nie, terwyl die huidige studente dit juis as 'n belemmerende faktor geïdentifiseer het.

2.22 Gebruikmaking van biblioteek

TABEL 24

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE VAN DIE BIBLIOTEEK GEBRUIK GEMAAK HET SOOS WAT VAN HULLE VERWAG WAS

BENUTTING VAN BIBLIOTEEK	N	%
Ja	121	72,02
Nee	41	24,40
Geen reaksie	6	3,57
	168	100,00

Volgens die resultate van tabel 24 het 72,02 persent van die respondente aangedui dat hulle wel van die biblioteek kon gebruik maak soos wat van hulle verwag was (huidige studente 69,36 persent), terwyl 'n klein minderheid, 24,40 persent, negatief gereageer het. Knelpunte waarna respondente dikwels verwys, is onder andere:

- boeke nie altyd beskikbaar nie (voltydse studente het 'n voorsprong);
- buitemuurse student het beperkte tyd;
- biblioteek moet later in die aand sluit,
- fasiliteite van INEG moet ook in die aande tot buitemuurse studente se beskikking wees en
- vollediger inligting en voorligting vir buitemuurse studente oor die gebruik van die biblioteek.

2.23 Redes waarom ander studente nie aan die UOVS wil studeer nie

Aan suksesvolle studente is gevra of hulle bewus is van redes waarom studente nie aan die UOVS wil studeer nie. Die resultate word in tabel 25 aangedui.

TABEL 25

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE BEWUS IS VAN REDES WAAROM STUDENTE NIE AAN DIE UOVS WIL STUDEER NIE

IS U BEWUS VAN REDES WAAROM STUDENTE NIE AAN DIE UOVS WIL STUDEER NIE	N	%
Ja	34	20,24
Nee	133	79,17
Geen reaksie	1	0,60
	168	100,00

Alhoewel die meerderheid respondente, 79,17 persent, aangedui het dat hulle van geen redes bewus is nie, het enkeles tog na redes verwys - redes wat nie soseer daarop gerig is om 'n negatiewe beeld van die UOVS te bied nie, maar wat moontlik 'n bydrae kan lewer om belemmerende faktore reg te stel. Met die oog op intensiewe werwing van buitemuurse studente, 'n aangeleentheid wat blykbaar tot op hede nog agterweë gebly het, is dit van belang dat Skakel- en Ontwikkelingsbeamptes hiervan moet kennis neem, op soortgelyke vrae voorbereid moet wees en onjuisthede in die regte lig stel.

Redes waarna verwys is, is onder andere die volgende:

- te min sosiale lewe vir buitemuurse studente;
- die algemene gees van die Universiteit is te konserwatief;
- meer ekonomies om deur UNISA te studeer;
- Engelssprekende studente pas moeilik aan,

- gebrekkige inligting oor buitemuurse fasiliteite van die UOVS en
- sommige dosente te verkrimp.

2.24 Sal studente iemand anders aanraai om aan die UOVS te kom studeer?

TABEL 26

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE
STUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE IEMAND ANDERS
SAL AANRAAI OM AAN DIE UOVS TE KOM STUDEER

SAL U IEMAND AANRAAI OM AAN DIE UOVS TE KOM STUDEER?	N	%
Ja	165	98,21
Nee	1	,60
Geen raksie	2	1,19
	168	100,00

Die resultate is selfverduidelikend en 'n sprekende bewys van die hoë agting wat buitemuurse studente jeens hul alma mater openbaar. Hul lojaliteit baseer hulle hoofsaaklik op die volgende gedagtes:

- 'n Universiteit met 'n ideale ligging;
- 'n Universiteit met 'n ideale fisiese kompleks;
- die UOVS handhaaf 'n baie hoë standaard;
- 'n Universiteit met 'n Christelik-Nasionale lewens- en wêreldbeskouing,
- die dissipline van die UOVS "werk vormend in" op die lewe van die student en
- 'n Rektor en personeel om op trots te wees.

2.25 Redes waarom suksesvol afgestudeerde buitemuurse studente aan 'n ander universiteit studeer

Studente wat tans aan 'n ander universiteit/inrigting studeer is gevra waarom hulle dit verkies om aan 'n ander universiteit/inrigting as die UOVS te studeer. Hul reaksie word in tabel 27 aangedui.

TABEL 27

VERDELING VAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE BUITEMUURSE STUDENTE VOLGENS REDES WAAROM HULLE TANS AAN 'N ANDER UNIVERSITEIT STUDEER

REDES VIR STUDIE AAN 'N ANDER UNIVERSITEIT/INRIGTING	N	%
Woon nou te ver van die UOVS af	55	32,74
Verkies om per korrespondensie te studeer	10	5,95
Wil nie weer aan UOVS studeer nie	1	0,60
Kursus wat tans gevolg word, word nie aan UOVS aangebied nie	12	7,14
Nie van toepassing nie	90	53,57
	168	100,00

Ongeveer die helfte van die respondente, 46.43 persent, het aangedui dat hulle tans aan 'n ander universiteit/inrigting studeer of gestudeer het en hiervan het die oorgrote meerderheid as rede aangedui dat hulle 'n ander universiteit verkies het omdat die UOVS te ver geleë is. Kursus wat tans gevolg word, word nie aan UOVS aangebied nie en die feit dat sommige verkies om per korrespondensie te studeer, word as redes deur enkeliinge genoem.

Die redes waarna studente in die verband verwys, hoe gering dit ook al mag wees, mag nie summier deur dosente geïgnoreer word nie. Studente wat tans nagraadse kursusse aan ander universiteite volg, is 'n verlies vir die UOVS. 'n Alternatiewe didaktiese sisteem vir nagraadse studente wat vanweë lang afstande nie gereeld klasse kan bywoon nie, is 'n

aangeleentheid wat die onmiddellike aandag van departements-
hoofde moet geniet.

3. SAMEVATTING

Die resultate van die vraelys aan suksesvolle studente het
die volgende aan die lig gebring:

- 3.1 ongeveer $\frac{4}{5}$ is mans en $\frac{1}{5}$ is dames;
- 3.2 44 persent van die respondente is in die ouderdoms-
groep 22 jaar 7 maande tot 25 jaar 6 maande en
42,27 persent is ouer as 25 jaar 6 maande;
- 3.3 die grootste reaksie het van die fakulteit van
Lettere en Wysbegeerte gekom (43,45 persent)
en daarna het Ekonomiese en Administratiewe
Wetenskappe (25 persent) en Regte (17,86 persent)
gevolg;
- 3.4 38,69 persent van die suksesvolle studente het
4 jaar tot 4 jaar 6 maande geneem om die graad
te voltooi, terwyl 30 persent langer as 5 jaar
neem.
- 3.5 in die fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe
Wetenskappe het slegs 11,90 persent studente die
graad in minder as 3 jaar 6 maande voltooi, terwyl
bykans 36 persent in die geval van Lettere en
Wysbegeerte die graad in die periode verwerf het.
- 3.6 daar moet indringend gekyk word na die tydsduur wat
dit buitemuurse studente neem om 'n graad te
behaal - indien 'n minimum tydsduur bepaal word,
sal die tydsduur in die studiekoste weerspieël
moet word;
- 3.7 die feit dat die UOVS gerieflik geleë is, dat
respondente klasbywoning bo studie per korrespon-
den-

sie verkies, en dat die UOVS 'n hoë akademiese standaard het, word as die belangrikste redes aangedui waarom studente aan die UOVS kom studeer het;

- 3.8 die meeste studente is tevrede met die fisiese omstandighede op die kampus - onvoldoende parkering word egter as 'n knelpunt uitgewys;
- 3.9 benewens die feit dat studente hulle tevredenheid in die algemeen met akademiese omstandighede uitgespreek het, is daar ook onder andere deur enkeles verwys na swak onderrigmetodes, ondoeltreffende spreekure van dosente, kursusse wat nie voldoen aan die vereistes van die praktyk nie en dat onderrig met meer selfstudie die produktiwiteit van student en dosent sal verhoog;
- 3.10 as gevolg van beperkte tyd is buitemuurse studente nie direk met die sosiale lewe op die kampus gemeed nie, maar het nogtans hulle tevredenheid daarmee uitgespreek;
- 3.11 vir bykans 40 persent van die studente het dit statuswaarde om aan die UOVS te studeer;
- 3.12 90,58 persent van die studente verkies bywoning van lesings en persoonlike kontak met dosente bo studie per korrespondensie;
- 3.13 slegs 20,83 persent van die studente moes 'n hele studiejaar herhaal;
- 3.14 29,76 persent van die studente is van mening dat werksomstandighede daartoe aanleiding gegee het dat 'n vak gestaak moes word;
- 3.15 alhoewel slegs 38,69 persent van die studente van mening is dat werkgewers ten gunste is van studie

in die algemeen, het bykans 80 persent aangedui dat werknemers wel 'n hoë premie op akademiese kwalifikasies plaas;

- 3.16 dit blyk uit die resultate dat die meeste studente gedurende vryperiodes met medestudente gesels het, die biblioteek besoek het om boeke uit te neem of om te studeer of na hul woonplek gegaan het;
- 3.17 31,55 persent van studente is van mening dat hul vryetyd meer konstruktief aangewend kon gewees het - sentrale studielokale en gereelde spreekure deur dosente, sou die omstandighede verbeter het;
- 3.18 55,36 persent van die studente het aangedui dat hulle dit sou verwelkom het indien lesings vroeër in die aand gestaak het;
- 3.19 vir die meeste studente (84,52 persent) is dit aanvaarbaar dat dieselfde onderrigmetode vir voltydse en deeltydse studente gebruik word, maar bykans die helfte is ten gunste van 'n didaktiese sisteem gerig op meer selfstandige studie en minder fomele voorlesings;
- 3.20 groepklasse word deur 67,86 persent van die studente as noodsaaklik geag;
- 3.21 59,52 persent van die studente is ten gunste daarvan dat buitemuurse klasse deur voltydse en deeltydse studente beset word;
- 3.22 72,02 persent van die studente het aangedui dat hulle die biblioteek kon gebruik soos wat van hulle verwag was;
- 3.23 die meerderheid studente, 79,17 persent, is nie van redes bewus waarom studente nie aan die UOVS wil studeer nie - redes wat wel aangedui is, verdien spesiale aandag;

- 3.24 98,21 persent van die studente het aangedui dat hulle andere sal aanraai om aan die UOVS te kom studeer,
- 3.25 ongeveer die helfte van die studente het aangedui dat hulle tans aan 'n ander universiteit/inrigting studeer of gestudeer het - 'n aangeleentheid wat verdere ondersoek regverdig en
- 3.26 ander sake waaroor suksesvolle studente hulle uitgespreek het:
- afgestudeerde studente wat ver vanaf Bloemfontein woon het behoefte aan nagraadse studie by UOVS
 - klasbywoning moet nie verpligtend wees nie
 - onderrig moet meer doelwit-gerig wees
 - gedurende eksamen - maksimum van een vak per dag
 - behuising vir getroude pare op kampus
 - minder aande per week klas
 - wanneer studente gedurende die semester verhuis, moet UOVS vir langafstand-onderrig voorsiening maak tot aan die einde van die betrokke semester.

DIE UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

TELEFOON 70711 406

POSBUS 339

BLOEMFONTEIN

9300

Verwys: Dr J D Nortje, Dept Bedryfseconomie, UOVS

Geagte oud-student

Ons glo u is deeglik daarvan bewus dat die UOVS sedert sy ontstaan 'n doelbewuste poging aangewend het om aan die gemeenskap diensbaar te wees. Die beskikbaarstelling van buitemuurse fasiliteite aan deeltydse studente om hulle verder te bekwaam, vorm deel van hierdie doelstelling van ons universiteit.

Soos dit 'n akademiese inrigting betaam, glo ons ook dit is noodsaaklik en in belang van beide die universiteit en die student, om die funksionering van ons BUITEMUURSE AFDELING periodiek te ondersoek en om sodoende 'n bydrae te lewer tot die beter benutting van ons mannekrag asook 'n meer doeltreffende funksionering en algehele uitbouing van die buitemuurse afdeling aan hierdie universiteit.

U was een van die SUKSESVOLLE BUITEMUURSE STUDENTE aan hierdie universiteit en ons gla dat u in staat is om 'n objektiewe evaluering te kan maak van verskeie fasette van die buitemuurse afdeling aan die UOVS. Met hierdie waardevolle inligting tot ons beskikking sal moontlike knelpunte geïdentifiseer kan word en kan u sodoende meehelp om die didaktiese sisteem verder uit te bou en te verfyn.

Die UOVS sal dit hoog op prys stel indien u die anonieme vraelys sal beantwoord, die dokument in die geadresseerde/gefrankeerde koevert sal plaas en weer binne 14 dae aan die UOVS sal terugbesorg.

Wees verseker van die UOVS se opregte waardering vir u deelname in dié belangrike ondersoek.

W. Richards
PROF W RICHARDS
VISE-REKTOR

Augustus 1979

LEES ASSEBLIEF EERS HIERDIE AANWYSINGS

Beantwoord alle vrae wat op u van toepassing is

Merk slegs èen item vir elke vraag, behalwe waar u gevra word om meer items aan te dui en/of om eie redes of motiverings te verstrek.

Al die vrae word direk op die vorm self beantwoord deur die trek van 'n kruisie in die toepaslike blokkie en/of die neerskryf van redes of motiverings in die ruimte onder die vraag.

VOORBEELD EEN

Wat is u geslag?

Manlik	1	
Vroulik	2	X

VOORBEELD TWEE

Waarom het u verkies om by die UOVS te kom studeer en nie by 'n ander universiteit nie? Dui al u redes aan en voeg verdere redes by indien dit nie gestel is nie.

Die UOVS was gerieflik geleë	1	X
Dit was finansiële goedkoper as by 'n ander universiteit aangesien my ouer 'n personeellid van die UOVS is	1	
Die UOVS was deur die werkgewer aanbeveel	1	
Die UOVS het die kursus aangebied wat ek graag wou volg	1	X

Ander redes: _____

Aangesien hierdie vraelys anoniem is, sal dit waardeer word indien u al die vrae na die beste van u wete korrek beantwoord.

VRAELYS AAN SUKSESVOL AFGESTUDEERDE VOORGRAADSE STUDENTE

1. Geslag

Manlik	1	
Vroulik	2	

2 In watter ouderdomskategorie het u geval toe u u finale eksamen afgelê het?

22 jaar 6 maande en jonge	1	
22 jaar 7 maande - 25 jaar 6 maande	2	
25 jaar 7 maande - 28 jaar 6 maande	3	
28 jaar 7 maande - 31 jaar 6 maande	4	
31 jaar 7 maande - 34 jaar 6 maande	5	
34 jaar 7 maande - 37 jaar 6 maande	6	
37 jaar 7 maande en ouer	7	

3 In watter fakulteit was u geregistreer?

Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	1	
Lettere en Wysbegeerte	2	
Sosiale Wetenskappe	3	
Regsgeleerdheid	4	
Opvoedkunde	5	

4 Vir watter kursus was u ingeskryf (bv. B.A., B.Com., ens.)

5 Hoe lank het dit geneem om u graad/diploma te voltooi?

3 jaar tot 3 jaar 6 maande	1	
4 jaar tot 4 jaar 6 maande	2	
5 jaar tot 5 jaar 6 maande	3	
6 jaar tot 6 jaar 6 maande	4	
7 jaar en langer	5	

6 Waarom het u by die UOVS kom studeer en nie by 'n ander universiteit nie? Dui al u redes volgens die graad van belangrikheid aan en indien u nog redes het, skryf dit in die spasie onder die vraag in.

1 = Baie belangrik
2 = Belangrik
3 = Minder belangrik

Die UOVS is gerieflik geleë	1		2		3	
Verkies om eerder klas by te woon as om per korrespondensie te studeer	1		2		3	
Heg waarde aan die akademiese standaard wat die UOVS stel	1		2		3	
Heg waarde aan die onderrigmetodes wat die UOVS gebruik	1		2		3	
Het geweet dat die UOVS se opleiding goeie aansien by werkgewers geniet	1		2		3	

Ander redes: _____

Tot watter mate was u in die algemeen gelukkig op die kampus betreffende fisiese omstandighede soos byvoorbeeld:

	Baie tevrede	Redelik tevrede	Tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede
Lesingsale	1	2	3	4	5
Parkering	1	2	3	4	5
Kafeteria	1	2	3	4	5
Beligting	1	2	3	4	5

Indien u nie minstens "Baie tevrede" was nie, dui kortliks aan watter omstandighede daarvoor verantwoordelik was en noem enige wenke wat dit vir u meer aanneemlik sou maak het.

Tot watter mate was u in die algemeen gelukkig by die UOVS betreffende akademiese omstandighede soos byvoorbeeld:

	Baie tevrede	Redelik tevrede	Tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede
Lesingtye	1	2	3	4	5
Onderrigmetodes	1	2	3	4	5
Groepbesprekings	1	2	3	4	5
Standaard van werk	1	2	3	4	5
Toetse	1	2	3	4	5
Eksamens	1	2	3	4	5
Promosievereistes	1	2	3	4	5
Biblioteektye	1	2	3	4	5
Spreekure: Akademiese personeel	1	2	3	4	5

Indien u nie minstens "Baie tevrede" was nie, dui kortliks aan watter omstandighede daarvoor verantwoordelik was en noem enige wenke wat dit vir u meer aanneemlik sou maak het.

Tot watter mate was u in die algemeen gelukkig by die UOVS betreffende sosiale aangeleenthede en sport soos byvoorbeeld:

	Baie tevrede		Redelik tevrede		Tevrede		Redelik ontevrede		Baie ontevrede	
Deelname: georganiseerde studentelewe	1		2		3		4		5	
Deelname: sport	1		2		3		4		5	
Benutting van sportfasiliteite.	1		2		3		4		5	
Kontak met medestudente	1		2		3		4		5	

Indien u nie minstens "Baie tevrede" was nie, dui kortliks aan watter omstandighede daarvoor verantwoordelik was en noem enige wenke wat dit vir u meer aanneemlik sou gemaak het.

Hoe belangrik was die status om aan die UOVS te studeer vir u?

Baie belangrik	1	
Dit was om het ewe	2	
Minder belangrik	3	

Was die feit dat u lesings moes bywoon (persoonlike kontak met die dosent) vir u belangriker as studie per korrespondensie?

Ja	1	
Nee	2	

Moes u ooit 'n hele studiejaar aan die UOVS herhaal het?

Ja	1	
Nee	2	

Indien u 'n kursus of studiejaar moes herhaal het, wat was volgens u mening die hooforsaak daarvan?

Moes u ooit spesifiek vanweë werkdrukke/werksomstandighede in u beroep 'n vak gestaak het?

Ja	1	
Nee	2	

Het u werkgewer van u verwag dat u moet studeer?

Ja

1	
2	

 Nee

2	
---	--

Hoe belangrik het u werkgewer akademiese kwalifikasies geag?

Baie belangrik

1	
2	
3	

 Redelik belangrik

2	
---	--

 Onbelangrik

3	
---	--

Wat het u die meeste van die tyd tussen klasperiodes gedoen as u nie klas gehad het nie? Merk die stellings wat die meeste op u van toepassing was volgens die frekwensie waarteen dit geskied het.

	Gereeld		Soms		Nooit
Gesels met medestudente	1		2		3
Het take uitgewerk	1		2		3
Het die biblioteek besoek om boeke uit te neem					
Het die biblioteek besoek om te studeer ..	1		2		3
Het verversings in die kafeteria geniet ..	1		2		3
Het aan sport of ander ontspanningsaktiwiteite deelgeneem					
Het gewoonlik na woning gegaan	1		2		3

Sou u u tyd meer konstruktief tussen klastye wou gebruik het?

Ja

1	
2	
3	

 Nee

2	
---	--

 Het die tyd konstruktief gebruik

3	
---	--

Indien "Ja", was daar iets wat die UOVS kon gedoen het om u te help om u tyd meer konstruktief te gebruik?

Indien studielokale vir buitemuurse studente naby die lesingsale op die kampus gereserveer sou gewees het, sou u van dié fasiliteite gebruik gemaak het om tussen klastye te studeer/take uit te werk?

Ja

1	
2	

 Nee

2	
---	--

- 19 Sou u verkies het dat lesings nie later as 20h00 aangebied was nie?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

- 20 U het basies dieselfde onderrigmetodes as ander voltydse voorgraadse studente ontvang: was dit vir u aanvaarbaar en voldoende?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Indien "Nee", kan u enige riglyne ter verbetering aantoon?

- 21 Is u van mening dat in u geval dieselfde kwaliteit van studie vir buitemuurse studente gehandhaaf sou kon word deur gebruikmaking van 'n meer uitgebreide studiehandleiding, dit wil sê meer selfstandige studie, en minder lesings per week?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Motiveer asseblief u antwoord: _____

- 22 Heg u enige waarde aan groepklasse?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Motiveer asseblief u antwoord: _____

- 23 Wat die besetting van buitemuurse klasse betref, is u 'n voorstander dat:

dit slegs deur deeltydse studente beset word?

1	
---	--

dit deur beide deeltydse en voltydse studente beset word?

2	
---	--

- 24 Kon u van die biblioteek gebruik maak soos wat van u verwag was?

Ja

1	
2	

 Nee

1	
2	

Indien "Nee", kan u redes aanvoer?

- 25 Weet u van redes waarom ander studente of voornemende studente nie aan die UOVS wou of wil studeer nie?

Ja

1	
2	

 Nee

2	
---	--

Indien "Ja", kan u van die redes aanvoer?

- 26 Sal u persoonlik iemand anders aanraai om by die UOVS te kom studeer?

Ja

1	
2	

 Nee

2	
---	--

Motiveer asseblief u antwoord: _____

- 27 Indien u tans aan 'n ander universiteit/inrigting studeer of gestudeer het, waarom verkies u of het u verkies om eerder aan dié ander universiteit/inrigting te studeer? Dui al u redes aan en voeg verdere redes by indien dit nie gestel is nie.

Woon nou te ver van die UOVS af

1	
---	--

Verkies nou of het verkies om per korrespondensie te studeer

1	
---	--

Wil nie weer aan die UOVS studeer nie

1	
---	--

Die kursus wat tans gevolg word, word nie buitemuurs by die UOVS aangebied nie

1	
---	--

Ander redes: _____

- 28 Is daar enige ander saak waaroor u as suksesvolle buitemuurse student 'n mening sal wil gee ten einde die buitemuurse stelsel te verbeter? (Verduidelik saaklik).

BAIE DANKIE VIR U VRIENDELIKE SAMEWERKING

STUUR ASB. BINNE 14 DAE TERUG

ONDERSOEK - BUITEMUURSE AFDELING
UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

AFDELING 4

REAKSIE VAN VOORGRAADSE BUITEMUURSE
STAKERSTUDENTE MET BETREKKING TOT
DIE EVALUERING VAN DIE BUITEMUURSE
OPSET AAN DIE UOVS

RAPPORTERING VAN RESULTATE VAN
DIE VRAELYS AAN VOORGRAADSE
BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE

1. ALGEMEEN

1.1 Inleiding

Die vraelys aan voorgraadse buitemuurse stakerstudente is in konsepvorm op 19.07.79 aan lede van die Beheer-komitee gestuur met die versoek om dit krities te ont-leed en die nodige byvoegings/verbeterings aan te bring. Nadat die vraelyste terug ontvang is, is die nodige wysigings aangebring en op 31.08.79 finaal deur die Beheerkomitee goedgekeur. Hierna is die vraelyste gedruk en vir versending voorberei.

1.2 Doel van ondersoek

Om aan voorgraadse buitemuurse stakerstudente die geleentheid te bied om 'n objektiewe evaluering te maak van die buitemuurse opset aan die UOVS en sodoende nie alleen knelpunte en belemmerende faktore uit te wys nie, maar ook met konstruktiewe wenke na vore te kom.

1.3 Metode van ondersoek

Die vraelys, wat as 'n aanhangsel tot die afdeling van die verslag bygevoeg word, is sodanig ontwerp dat stakerstudente deur hulle bydrae 'n kritiese beskouing van die didaktiese opset moet lewer. By die meeste vrae is redes verskaf waaruit 'n seleksie gemaak kan word, maar na sommige vrae is daar ook ruimte gelaat vir motiverings of verdere redes.

1.4 Versending en terugontvangs van vraelyste

Vraelyste is gedurende die tweede/derde week in September 1979 aan die teikengroep¹ gestuur met die vriendelike

1) Die teikengroep het bestaan uit voorgraadse buite-muurse stakerstudente gedurende die periode 1974 - 1978.

versoek dat vraelyste binne 14 dae weer teruggestuur moet word. Die reaksie op hierdie versoek was aanvanklik nie baie gunstig nie, maar die terugontvangs het teen die einde van Oktober/begin November 1979, aansienlik verbeter. Om stakerstudente op te spoor is geen geringe taak nie, aangesien die meeste van hulle nie meer by die woonadres, soos op registrasiekaart aangedui, woonagtig is nie en in baie gevalle die oueradres ook nie aangedui is nie.

Van die 458 vraelyste wat aan voorgraadse buitemuurse stakerstudente versend is, was daar op 16.11.79 in totaal 197 terug (hiervan is 70 onvoltooid teruggestuur vanweë adresse wat onbekend is). Daar is besluit om met die reaksie wat ontvang is te volstaan en met die verwerking van die vraelyste voort te gaan (kyk onderstaande uiteensetting).

Versending

Aantal vraelyste

458

Terugontvangs

Vraelyste terug ontvang
Vraelyste nie terug ontvang nie

N	%
197	43,01
261	56,99
458	100,00

Van die 127 voltooide vraelyste wat terug ontvang is, is 15 vraelyste as gevolg van onvolledigheid nie deur die rekenaar verwerk nie, alhoewel daar kennis van die inhoud van oop vrae geneem is.

1.5 Statistiese verwerkings

Vir die rapportering is slegs van frekwensie- en persentasieverdelings van 112 vraelyste gebruik gemaak en waar moontlik word response toegelig met redes of motiverings wat respondente self voorsien het.

2. ONTLEDING VAN RESULTATE¹

2.1 Geslagsverdeling

TABEL 1
VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
GESLAG

GESLAG	N	%
Manlik	82	73,21
Vroulik	30	26,79
	112	100,00

Waar die mans/damesverhouding van huidige en suksesvolle studente 80% - 20% en 77% - 23% respektiewelik was, word by die stakerstudente 'n verhouding van 73% - 27% ondervind. Alhoewel 'n groter persentasie dames by stakerstudente gereageer het, wil dit voorkom of die mening van stakerstudente op grond van geslagsverdeling taamlik verteenwoordigend van alle stakers kan wees.

2.2 Ouderdomsverdeling

TABEL 2
VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
OUDERDOM

OUDERDOM	N	%
17 jaar 6 maande of jonger	5	4,46
19 jaar 7 maande - 22 jaar 6 maande	32	28,57
22 jaar 7 maande - 25 jaar 6 maande	36	32,14
25 jaar 7 maande - 28 jaar 6 maande	14	12,50
28 jaar 7 maande - 31 jaar 6 maande	6	5,36
31 jaar 7 maande - 34 jaar 6 maande	7	6,25
34 jaar 7 maande - 37 jaar 6 maande	3	2,68
37 jaar 7 maande en ouer	9	8,04
	112	100,00

1) In hierdie verslag sal daar na die teikengroep slegs as STAKERSTUDENTE verwys word.

Volgens die resultate van tabel 2 was die grootste groep respondente (32,14 persent) in die ouderdomsgroep 22 jaar 7 maande tot 25 jaar 6 maande (huidige studente 37,87 persent) en 34,83 persent was ouer as 25 jaar 7 maande (huidige studente 40,43 persent). Op grond van ouderdomsverdeling kan die afleiding verder gemaak word dat stakerstudente ook redelik verteenwoordigend van die buitemuurse studente blyk te wees.

2.3 Fakulteitsverdeling

TABEL 3
VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
FAKULTEIT VAN REGISTRASIE

FAKULTEIT	N	%
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	42	37,50
Lettere en Wysbegeerte	38	33,93
Regsgeleerdheid	14	12,50
Sosiale Wetenskappe	14	12,50
Opvoedkunde	4	3,57
	112	100,00

Volgens die resultate van tabel 3 verdeel die drie grootste fakulteite, naamlik Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe, Lettere en Wysbegeerte en Regsgeleerdheid in die verhouding 37,50 persent (huidige studente 35,74 persent), 33,93 persent (huidige studente 28,09 persent) en 12,50 persent (huidige studente 18,30 persent) respektiewelik. Die verhoudings dui weer eens daarop dat die stakerstudente redelik verteenwoordigend van die buitemuurse studente blyk te wees.

2.4 Jaar van eerste registrasie.

TABEL 4

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
JAAR VAN EERSTE REGISTRASIE

JAAR VAN EERSTE REGISTRASIE	N	%
1979	3	2,68
1978	13	11,61
1977	8	7,14
1976	15	13,39
1975	21	18,75
1974	16	14,29
1973	15	13,39
1972	5	4,46
1971	4	3,57
1970	6	5,36
1969 of vroeër	6	5,36
	112	100,00

Hierdie inligting is bloot vir interessantheid aangevra en geen afleidings kan hieruit gemaak word nie. Vir die periode 1973 - 1978 word 'n taamlik eweredige verspreiding van stakerstudente oor die verskillende jare waarin hulle aan die UOVS geregistreer het, aangetref en indien dit met die resultate van tabel 5 vergelyk word, word 'n groot mate van ooreenstemming gevind.

2.5 Jaar van staking

TABEL 5. . . .

TABEL 5

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
JAAR VAN STAKING

JAAR VAN STAKING	N	%
1979	6	5,36
1978	25	22,32
1977	16	14,29
1976	27	24,11
1975	20	17,86
1974	11	9,82
1973	5	4,46
Geen reaksie	2	1,79
	112	100,00

Aangesien die teikengroep hoofsaaklik op die jare 1974 - 1978 betrekking gehad het, is dit logies dat die grootste verspreiding ook gedurende hierdie jare aangedui word.

2.6 Akademiese studiejaar van staking

TABEL 6

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
AKADEMIESE STUDIEJAAR VAN STAKING

AKADEMIESE STUDIEJAAR VAN STAKING	N	%
Eerste jaar	52	46,43
Tweede jaar	31	27,68
Derde jaar	15	13,39
Vierde jaar	7	6,25
Geen reaksie	7	6,25
	112	100,00

Volgens tabel 6 het 46,43 persent van die respondente aangedui dat hulle gedurende die eerste studiejaar gestaak het, en daarna verminder dit geleidelik tot in die vierde akademiese jaar. Alhoewel daar verwag is dat die hoogste persentasie gedurende die eerste akademiese jaar aangetref sal word, bly dit nogtans 'n onrusbarende tendens dat so 'n groot groep studente om een of ander rede wegdreineer. Dit is selfs verstommend dat bykans 20 persent van die stakerstudente gedurende die derde en vierde akademiese jaar besluit om kursusse te staak.

Die staking van buitemuurse studente volgens akademiese jaar is vir interessantheid vir die afsonderlike fakulteite bereken en die resultate word in tabel 7 aangedui

TABEL 7 ..

TABEL 7

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS AKADEMIESE
STUDIEJAAR, AANGEDUI PER FAKULTEIT

STUDIEJAAR FAKULTEIT	EERSTE		TWEEDE		DERDE		VIERDE		GEEN REAKSIE		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ekonomiese en Admini- stratiewe Weten- skappe	13	30,95	17	40,48	7	16,67	3	7,14	2	4,76	42	100,00
Lettere en Wys- begeerte	23	60,53	7	18,42	2	5,26	3	7,89	3	7,89	38	100,00
Regte	7	50,00	5	35,71	2	14,29	0	0,00	0	0,00	14	100,00
Sosiale Wetenskappe	7	50,00	2	14,29	2	14,29	1	7,14	2	14,29	14	100,00
Opvoedkunde	2	50,00	0	0,00	2	50,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00
TOTAAL (N)	52		31		15		7		7		112	

2.7 Semester waarin gestaak is

In aansluiting by die voorafgaande is studente gevra om, indien hulle reeds in die eerste studiejaar gestaak het, verder aan te dui of hulle gedurende die eerste of tweede semester gestaak het. Die reaksie word in tabel 8 aangedui.

TABEL 8

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
SEMESTER WAARIN STUDENTE IN DIE EERSTE STUDIE-
JAAR GESTAAK HET

SEMESTER WAARIN GESTAAK	N	%
Eerste	20	47,62
Tweede	22	52,38
	42	100,00

Volgens die resultate het slegs 42 respondente op hierdie vraag gereageer en hiervan het 47,62 persent aangedui dat hulle gedurende die eerste semester gestaak het, terwyl 52,38 persent gedurende die tweede semester gestaak het. Die respons is egter teenstrydig met die bevinding van die Randse Afrikaanse Universiteit¹ waar die meerderheid buitemuurse stakerstudente (58,2 persent) aangedui het dat hulle gedurende die eerste semester gestaak het.

Soos reeds gemeld in par. 2.6, is die wegdreiner van buitemuurse studente 'n onrusbarende verskynsel waaroor die UOVS vir 'n slag deeglik sal moet besin. Om die gaping tussen skool en universiteit te oorbrug word daar op verskillende maniere aan die voltydse eerstejaarstudent leiding voorsien, terwyl die buitemuurse student nie na-uurs vryelik van al die hulpfasiliteite gebruik kan maak nie. Daar mag wel geredeneer word dat 'n buitemuurse student meer volwasse en gemotiveerd is as 'n voltydse student, maar dit impliseer geensins dat buitemuurse

1) Buro vir Hoër Onderwys, Onderzoek na-uurse afdeling, Verslag nr. BHO 78/3/N-U, fase 4, R.A.U., Johannesburg, p. 7.

studente nie behoefte aan oriëntering en studiehulp het nie. Na-uurse hulpfasiliteite deur die Buro vir Studentevoorligting waarvolgens die student hulp ontvang hoe om te studeer, hoe om aantekeninge te struktureer, korrek en vinnig te lees, die gebruik van die biblioteek, ensovoorts, kan in 'n groot behoefte voorsien.

2.8 Het student oor universiteitstoelating beskik?

TABEL 9

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF DIE STUDENT OOR UNIVERSITEITSTOELATING
TYDENS REGISTRASIE BESKIK HET

BESKIK OOR UNIVERSITEITSTOELATING	N	%
Ja, volle vrystelling	79	70,54
Het voorwaardelike universiteits- toelating verkry	8	7,14
Het universiteitstoelating op grond van ouderdom verkry	17	15,18
Nee	8	7,14
	112	100,00

Volgens tabel 9 het 70,54 persent van die stakerstudente oor universiteitstoelating beskik, terwyl die res op grond van voorwaardelike toelating aan die UOVS geregistreer het. Dit is interessant dat 'n relatief groot persentasie studente, 15,18 persent, op grond van ouderdom universiteitstoelating ontvang het.

2.9 Het student aan die toelatingsvereistes van die betrokke studierigting voldoen?

Volgens tabel 10 het 96,43 persent van die respondente aan die toelatingsvereistes van die betrokke studierigting voldoen - staking was dus nie te wyte aan die feit dat studente nie oor die nodige toelatingsvereistes voldoen het nie.

TABEL 10

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE AAN DIE TOELATINGSVEREISTES VAN
DIE BETROKKE STUDIERIGTING VOLDOEN HET

HET AAN TOELATINGSVEREISTES VAN STUDIERIGTING VOLDOEN	N	%
Ja	108	96,43
Nee	3	2,68
Geen reaksie	1	0,89
	112	100,00

2.10 Lesings bygewoon

Stakerstudente is gevra om aan te dui watter persentasie van die lesings hulle gereeld kon bywoon. Volgens tabel 11 het 56,25 persent van die respondente al hul lesings gereeld bygewoon, terwyl die res 75 persent of minder van die lesings bygewoon het. Die afleiding kan dus nie summier gemaak word dat studente hulle kursusse gestaak het omdat klasbywoning te swak was nie, alhoewel gereelde klasbywoning beslis 'n positiewe effek op studieprestasie moet hê.

TABEL 11

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE PERSENTASIE LESINGS WAT HULLE GEREELD BYGE-
WOON HET

PERSENTASIE LESINGS BYGEWOON	N	%
Kon ongeveer 100% van lesings bywoon	63	56,25
Kon ongeveer 75% van lesings bywoon	35	31,25
Kon ongeveer 50% van lesings bywoon	10	8,93
Kon ongeveer 25% van lesings bywoon	0	0,00
Kon minder as 25% van lesings bywoon	3	2,68
Geen reaksie	1	0,89
	112	100,00

2.11 Bywoning van groepklasse

Alhoewel aanvaar is dat nie alle dosente van groepklasse as aanvullende metode van onderrig gebruik maak nie, is stakerstudente pertinent gevra hoe gereeld hulle sodanige klasse, waar van toepassing, bygewoon het. Die resultate word in tabel 12 aangedui.

TABEL 12

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
BYWONING VAN GROEPKLASSE

BYWONING VAN GROEPKLASSE	N	%
Kon ongeveer 100% van groepklasse bywoon	27	24,11
Kon ongeveer 75% van groepklasse bywoon	17	15,18
Kon ongeveer 50% van groepklasse bywoon	6	5,36
Kon ongeveer 25% van groepklasse bywoon	0	0,00
Kon minder as 25% van groepklasse bywoon	4	3,57
Nie van toepassing nie	53	47,32
Geen reaksie	5	4,46
	112	100,00

Hiervolgens blyk dit duidelik dat bykans die helfte van die stakerstudente geen onderrig deur middel van groepklasse ontvang het nie, terwyl die res aangedui het dat hulle die groepklasse redelik gereeld bygewoon het.

Die gereelde bywoning van lesings, waarby groepklasse ingesluit is, bly egter 'n aangeleentheid wat voortdurend by buitemuurse studente opgeskerp moet word, want onge-reelde bywoning moet noodwendig die leerproses strem. Waar die buitemuurse student vanweë beperkte tyd, werks-omstandighede en gesinsverpligtinge soms verhinder word om gereeld lesings by te woon, mag die buitemuurse studente nie onregverdiglik gepenaliseer word nie, maar moet eerder gepoog word om die didaktiese sisteem vir buitemuurse studente hierby aan te pas. Vollediger studiegidse wat

moontlik minder formele voorlesings en meer selfstandige studie mag beteken en die beskikbaarstelling van audio-bande (nie om die dosent te vervang nie, maar bloot as aanvullende hulpmiddel) kan in dié verband van groot betekenis wees (kyk finale aanbevelings).

2.12 Gebruikmaking van hulpdienste

Stakerstudente is gevra of hulle gebruik gemaak het van die hulpdienste op die kampus met betrekking tot voorligting, kursusbeplanning en studie - of ander probleme. Hierop het hulle soos volg gereageer.

TABEL 13.1

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE VAN DIE DIENSTE VAN DIE UOVS
MET BETREKKING TOT VOORLIGTING EN KURSUSBEPLANNING
GEBRUIK GEMAAK HET

GEBRUIKMAKING VAN DIENSTE MET BETREKKING TOT VOORLIGTING EN KURSUSBEPLANNING.	N	%
Ja	35	31,25
Nee	71	63,39
Geen reaksie	6	5,36
	112	100,00

TABEL 13.2

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE VAN DIE DIENSTE VAN DIE UOVS
MET BETREKKING TOT STUDIE - OF ANDER PROBLEME
GEBRUIK GEMAAK HET

GEBRUIKMAKING VAN DIENSTE MET BETREKKING TOT STUDIE - OF ANDER PROBLEME	N	%
Ja	27	24,11
Nee	76	67,86
Geen reaksie	9	8,04
	112	100,00

Volgens tabelle 13.1 en 13.2 het 'n relatief klein groepie stakerstudente van die gemelde hulpdienste op die kampus gebruik gemaak. Hiermee wil nie voorgegee word dat studente gestaak het omdat hulle nie van sodanige fasiliteite gebruik gemaak het nie, maar die moontlikheid bestaan wel dat indien meer studente van hierdie hulpdienste gebruik gemaak het, die persentasie stakings dalk kleiner kon gewees het. As redes waarom hulle nie van sodanige fasiliteite gebruik gemaak het nie, het hulle onder andere aangedui:

- was nie daarvan bewus dat sodanige fasiliteite beskikbaar is nie;
- het vanweë onkunde nie die vrymoedigheid gehad om te gaan aanklop om hulp nie,
- omdat sodanige fasiliteite nie na-ure beskikbaar is nie en
- het dit aanvanklik nie nodig geag nie.

Indien die Universiteit 'n daadwerklike poging wil aanwend om die buitemurse afdeling uit te bou en sover moontlik in die behoeftes van die buitemurse student wil voorsien, sal daar ook ernstig gedink moet word aan die beskikbaarstelling, slegs op beperkte skaal, van sodanige hulpdienste aan buitemurse studente.

2.13 Menings oor minder lesings

Studente is gevra om aan te dui of, indien hulle heelwat minder klas per week sou gehad het, hulle nogtans sou gestaak het. Die reaksie word in tabel 14 aangedui.

TABEL 14

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE SOU GESTAAK HET INDIEN HULLE
MINDER LESINGS MOES BYWOON

SOU STUDENT GESTAAK HET AS DAAR MINDER LESINGS PER WEEK WAS.	N	%
Ja	60	53,57
Nee	49	43,75
Geen reaksie	3	2,68
	112	100,00

Volgens tabel 14 het 53,57 persent van die stakerstudente aangedui dat hulle ten spyte van minder lesings nog steeds sou gestaak het, terwyl 43,75 persent van mening is dat indien hulle minder lesings moes bywoon, hulle nie sou gestaak het nie.

Aangesien die tydsfaktor een van die grootste belemmerende faktore vir buitemuurse studente blyk te wees, is die stakerstudente ook gevra om aan te dui of hulle sou gestaak het indien die lesings nie later as 20h00 aangebied sou gewees het. Volgens die resultate van tabel 15 kan aanvaar word dat dieselfde groep respondente wat in tabel 14 gereageer het, ook weer hier gereageer het - 55 persent het aangedui dat hulle nog steeds sou gestaak het, terwyl 41 persent van mening is dat indien lesings vroeër in die aand ten einde geloop het, hulle nie sou gestaak het nie.

TABEL 15

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE NOG SOU GESTAAK HET INDIEN
LESINGS NIE LATER AS 20h00 AANGEBIED SOU GEWEES
HET

SOU STUDENT GESTAAK HET INDIEN LESINGS NIE LATER AS 20h00 AANGEBIED SOU GEWEES HET	N	%
Ja	62	55,36
Nee	46	41,07
Geen reaksie	4	3,57
	112	100,00

Alhoewel die tydsfaktor in albei die onderhawige gevalle nie die primêre motief vir staking blyk te wees nie (vergelyk ook met resultate vanaf tabel 20) bly dit nogtans 'n belangrike faktor waarmee by die beplanning van 'n alternatiewe didaktiese sisteem vir buitemuurse studente rekening gehou sal moet word.

2.14 Studeer stakerstudente weer?

TABEL 16

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE AAN 'N ANDER UNIVERSITEIT/
INRIGTING STUDEER

STUDEER TANS AAN 'N ANDER UNIVERSITEIT/INRIGTING	N	%
Ja	52	46,43
Nee	60	53,57
	112	100,00

Die resultate van tabel 16 dui aan dat ongeveer die helfte van die stakerstudente (46,43 persent) weer aan 'n ander universiteit/inrigting studeer (vergelyk par. 2.15).

2.15 Waar studeer stakerstudente?

Voortspruitend uit die voorafgaande reaksie, het die ondersoek ten doel gehad om vas te stel waar stakerstudente wat weer studeer, ingeskryf het.

TABEL 17

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
INSTANSIE WAAR STUDENT TANS STUDEER

INSTANSIE WAAR STUDENT TANS STUDEER	N	%
'n Residensiële universiteit	9	16,98
'n Korrespondensie universiteit	36	67,92
'n Kollege vir gevorderde tegniese onderwys	1	1,89
'n Ander kollege	7	13,21
	53	100,00

Volgens tabel 17 het 'n geringe aantal (16,98 persent) van die stakerstudente wat weer studeer aan 'n residensiële universiteit geregistreer, terwyl die oorgrote meerderheid, 67,92 persent, deur middel van 'n korrespondensie universiteit studeer. Ten opsigte van laasgenoemde verskynsel mag verskeie faktore daarvoor verantwoordelik wees, maar die invloed van UNISA, met 'n onderrigstelsel wat sommige knelpunte van buitemuurse studie aan 'n residensiële universiteit ondervang, mag nie onderskat word nie. Die feit dat buitemuurse studentetalle aan die meeste residensiële universiteite daal en dat UNISA daarteenoor 'n fenomenale groei ondervind, beklemtoon weer eens die noodsaaklikheid van onderrigvernuwing veral ten opsigte van buitemuurse studie.

2.16 Toekomstige studieplanne van stakerstudente wat nie tans studeer nie

TABEL 18

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE WAT NIE TANS STUDEER NIE VOLGENS TOEKOMSTIGE STUDIEPLANNE

WORD TOEKOMSTIGE STUDIE BEOOG EN WAAR?	N	%
Ja, 'n residensiële universiteit	25	36,23
Ja, 'n korrespondensie universiteit	24	34,78
Ja, 'n kollege vir gevorderde tegniese onderwys	1	1,45
Ja, 'n ander kollege	1	1,45
Ja, maar nie by een van die gemeldes nie	4	5,80
Nee, beplan nie om weer te studeer nie	14	20,29
	69	100,00

Volgens tabel 18 het ongeveer dieselfde getal respondente (34,78 persent) wat aangedui het dat hulle in die toekoms aan 'n korrespondensie universiteit gaan studeer, ook aangedui dat hulle weer aan 'n residensiële universiteit sal studeer (36,23 persent). Soos vermeld in afdelings twee

en drie van hierdie verslag, blyk dit dat buitemuurse studente van die UOVS studie aan 'n residensiële universiteit bo studie per korrespondensie verkies en moet die UOVS alles in die stryd werp om hierdie "voorsprong" te behou.

Die feit dat 20,29 persent van die stakerstudente nie van voornemens is om weer te studeer nie, moet as 'n normale verskynsel gesien word.

2.17 Sou stakerstudente in die toekoms weer aan die UOVS wou studeer?

TABEL 19

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE WEER IN DIE TOEKOMS AAN DIE UOVS
SOU WOU STUDEER

SOU U WEER AAN DIE UOVS WOU STUDEER?	N	%
Ja	90	80,36
Nee	21	18,75
Geen reaksie	1	0,89
	112	100,00

Dit is betekenisvol dat 80,36 persent van die stakerstudente tekenne gegee het dat hulle weer in die toekoms aan die UOVS sou wou studeer - 'n tendens wat daarop dui dat die buitemuurse studente oor die algemeen gelukkig is met akademiese sowel as ander omstandighede aan die UOVS. Enige verbetering ten opsigte van die didaktiese sisteem sal slegs bydra om die positiewe beeld verder te bevorder.

Die geringe aantal, 18,75 persent, wat aangedui het dat hulle nie weer beplan om aan die UOVS te studeer nie, het as redes aangevoer:

- die UOVS bied nie die kursus aan nie;
- woon te ver vanaf die UOVS,
- swak behandeling wat in 'n bepaalde departement ondervind is en
- "skoolagtige" praktyke, byvoorbeeld presensielyste, wat deur sommige dosente toegepas word, is frustrerend.

2.18 Hooforsaak van staking

Studente is gevra om aan te dui of die hooforsaak van staking by hulleself of by die UOVS geleë is en die response word in tabelle 20.1 en 20.2 aangedui.

TABEL 20.1

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF DIE HOOFOORSAAK VAN STAKING BY HULLESELF GELEË IS

IS HOOFOORSAAK VAN STAKING BY USELF GELEË?	N	%
Ja	83	74,11
Nee	27	24,11
Geen reaksie	2	1,79
	112	100,00

TABEL 20.2

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS DIE FEIT OF DIE HOOFOORSAAK VAN STAKING BY DIE UOVS GELEË IS

IS HOOFOORSAAK VAN STAKING BY UOVS GELEË ?	N	%
Ja	15	13,39
Nee	87	77,68
Geen reaksie	10	8,93
	112	100,00

Die resultate is selfverduidelikend - die hooforsaak van staking is beslis nie by die UOVS geleë nie, maar wel by die stakerstudent self.

2.19. Redes vir staking

Om 'n vollediger beeld van stakings te verkry, was dit egter noodsaaklik om 'n groot verskeidenheid van moontlike redes aan die studente voor te hou. Die redes is in afsonderlike kategorieë geplaas en die stakerstudent moes die faktor wat 'n bydrae gelewer het, identifiseer. Aangesien nie alle redes op alle respondente van toepassing is nie, sal die totale van die afsonderlike kategorieë gevolglik nie altyd met mekaar ooreenstem nie.

2.19.1 Gesinsomstandighede

TABEL 21

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
REDES VIR STAKING, WAT IN DIE GESIN GELEË IS

REDES VIR STAKING	N	%
Gesinsomstandighede het my verhoed om met studie voort te gaan	21	18,75
Om saans lesings by te woon was onge- rieflik	22	19,64
Om saans laat tuis te kom het gesins- probleme geskep	2	1,79
Moes te veel gesinsopofferings maak vir studie	2	1,79
Geen reaksie	65	58,04
	112	100,00

Soos blyk uit die resultate van tabel 21 is gesinsomstandighede beslis 'n faktor waarmee die buitemuurse student rekening moet hou. Van die 47 respondente wat op hierdie vrae gereageer het, het ongeveer die helfte bevestig dat

hulle gestaak het omdat gesinsomstandighede daarvoor verantwoordelik was en omdat aandlesings te ongerieflik is.

'n Didaktiese sisteem met minder lesingsaande of selfs vroeër sluiting saans, kan gesinsprobleme van veral die getroude¹⁾ buitemuurse studente, in 'n groot mate verlig.

2.19.2 Werkgewer/beroepsredes

TABEL 22

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS REDES VIR STAKING WAT MET WERKGEWER OF BEROEP TE DOEN HET

REDES VIR STAKING	N	%
Het van werkgewer/beroep verander en die studie was nie meer nodig/relevant nie	11	9,82
Vanweë die aard van die beroep wat beoefen word, is daar nie voldoende tyd om te studeer nie	38	33,93
Werkgewer wou nie voldoende tyd afgee om vir toetse en eksamens voor te berei of om dit te skryf nie	7	6,25
Het voldoende in-diens-opleiding ontvang en 'n universiteitskwalifikasie was nie werklik noodsaaklik nie	4	3,57
Werkgewer was nie ten gunste daarvan dat personeel studeer nie	1	0,89
Geen reaksie	51	45,54
	112	100,00

'n Groter aantal respondente (61) as die voorafgaande het op hierdie vrae gereageer en die feit dat 38 van hierdie groep respondente, d.w.s. 62,3 persent, aangedui het dat hulle gestaak het "vanweë die aard van die beroep wat

1) In afdeling 2, HUIDIGE STUDENTE, is daarop gewys dat 51 persent van die mansstudente getroud is.

beoefen word en dat daar nie voldoende tyd was om te studeer nie", is 'n aangeleentheid wat nie sonder meer gefgnoreer kan word nie. In die private sowel as openbare sektore werk buitemuurse studente vandag onder groot druk en kan 'n didaktiese sisteem met minder formele voorlesings en meer selfstandige studie hierdie probleem dalk tot 'n mate verlig. Onder die kategorie, "ander redes", het verskeie stakerstudente ook melding gemaak van die feit dat werkgewers al hoe groter eise begin stel en dat die druk besig is om toe te neem en buitemuurse studie tot 'n mate nadelig beïnvloed. Andere het vermeld dat hulle gedurende die jaar verplaas is en dat hulle studies onmiddellik gestaak moes word (saam hiermee gaan ook die versoek om in sulke gevalle toegelaat te word om ten minste die betrokke semester deur middel van selfstudie te voltooi).

Dit is insiggewend dat slegs 1 respondent aangedui het dat die werkgewer nie ten gunste daarvan is dat personeel moet studeer nie.

2.19.3 UOVS - stelsel

Die redes wat volgens die stakerstudent in die UOVS-stelsel geleë is, word in tabel 23 aangedui.

TABEL 23

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS REDES VIR STAKING, WAT IN DIE UOVS-STELSEL GELEË IS

REDES VIR STAKING	N	%
Kon nie voldoende vir toetse en eksamens voorberei nie as gevolg van te veel lesings wat bygewoon moes word	18	16,07
Kon tyd beter bestee deur per korrespondensie te studeer	15	13,39
Die biblioteektye was ongerieflik - kon nie voldoende daarvan gebruik maak nie	1	0,89
Klasse het te vroeg begin - het moeite ondervind om betyds te wees	11	9,82
Het dikwels probleme met parkering op die kampus ervaar	4	3,57
Geen reaksie	63	56,25
	112	100,00

Van die 49 respondente wat hierop gereageer het, het 18 respondente aangedui dat hulle nie voldoende vir toetse en eksamens kon voorberei nie as gevolg van te veel lesings wat bygewoon moes word, 15 respondente is van mening dat hulle hul tyd beter kon bestee deur per korrespondensie te studeer en volgens 11 respondente begin die klasse te vroeg en het hulle moeite ondervind om betyds te wees. Stakerstudente is ook gevra om ander redes by te voeg, en hierop het hulle soos volg gereageer:

- sommige dosente geneig om praktiese klasse tot 23h00 te laat aanhou;
- meer soepelheid gevra ten opsigte van klasbywoning,
- bandopnamemasjiene kan met groot vrug gebruik word, maar word verbied deur sommige dosente as gevolg van "patentregte op lesings" en
- buitemuurse studente ontvang 'n minimum studente-voorligting.

2.19.4 Kursus en akademiese redes

TABEL 24

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
KURSUS- EN AKADEMIESE REDES VIR STAKING

REDES VIR STAKING	N	%
Wou graag die spesifieke kursus volg, maar die kursus was te moeilik	5	4,46
Die inhoud van die vakke was nie op beroep van toepassing nie	13	11,61
Het verkeerde kursus gekies	15	13,39
Die akademiese pas was te vinnig	4	3,57
Kon nie daarin slaag om aan die voorvereistes vir studierigting te voldoen nie	2	1,79
Geen reaksie	73	65,18
	112	100,00

Dit is veelseggend dat so min stakerstudente op hierdie vrae gereageer het en kan die afleiding gemaak word dat relatief min stakerstudente hulle kursusse gestaak het vanweë kursus of akademiese redes. Die grootste respons het egter gekom van stakerstudente wat aangedui het dat hulle gestaak het omdat hulle die verkeerde kursus gekies het (15 respondente) en omdat die inhoud van die vakke nie relevant tot die beroep was nie (13 respondente). Na aanleiding van hierdie reaksie word die noodsaaklikheid van studentevoorligting aan buitemuurse studente net sterker beklemtoon en behoort sodanige fasiliteite ook op 'n na-uurse basis tot hulle beskikking te wees.

Ander redes deur enkele stakerstudente genoem is dat sommige dosente van mening is dat hul vak die enigste is wat geneem word, dat 'n ongebalanseerde werklading gegee word, dat die inhoud van leerstof en vrae in toetse nie sinchroniseer nie en dat dosente meer begrip vir die probleme van buitemuurse studente behoort te hê.

2.19.5 Persoonlike redes

TABEL 25

TABEL 25

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
PERSOONLIKE REDES VIR STAKING

PERSOONLIKE REDES VIR STAKING	N	%
Is te oud om te studeer	0	0,00
Is nie-Afrikaanssprekend en het taal- probleme in die lesing- en toets- situasie ondervind	2	1,79
Is geriefliker om by 'n ander universiteit in te skryf	8	7,14
Dit is nie die moeite werd om te studeer nie	1	0,89
Het te veel van die jongmenslewe gemis deur saans te studeer	4	3,57
Het gesondheidsprobleme ondervind	12	10,71
Lesings het nadelig ingewerk op die dagtaak van die volgende dag	13	11,61
Het te lank laas studeer en kon dit nie weer regkry om getrou te studeer nie	3	2,68
Was onryp vir studie	5	4,46
Het voldoende tyd gehad, maar het nie hard genoeg gestudeer nie	4	3,57
Geen reaksie	60	53,57
	112	100,00

Van die 52 respondente wat ook persoonlike redes aangevoer het as rede tot staking, het 13 aangedui dat die lesings nadelig ingewerk het op die dagtaak van die volgende dag, sommige moes staak as gevolg van gesondheidsprobleme (12 respondente) en andere (8 respondente) was van mening dat dit geriefliker was om eerder by 'n ander universiteit (moontlik UNISA) in te skryf.

Ander redes soos byvoorbeeld, "was onryp vir studie" of "het nie hard genoeg gestudeer nie", dui net weer eens op die noodsaaklikheid van studentevoorligting aan buitemuurse studente. Persoonlike redes soos gebrek aan fondse, te veel buite-aktiwiteite en 'n negatiewe houding jeens buitemuurse studies, word ook deur enkeles as redes aangedui.

2.19.6 Ander redes

TABEL 26

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
ANDER REDES VIR STAKING

ANDER REDES	N	%
Het finansiële probleme ondervind en kon nie meer klas- en boekegeld bekostig nie	20	17,86
Finansieel sou dit nie lonend gewees het om 'n kwalifikasie te behaal nie	3	2,68
Die afstand na die UOVS-kampus vanaf werk/woning was te groot om lesings gereeld te kon bywoon.	8	7,14
Het vervoerprobleme gehad	0	0,00
Verhoogde vervoerkoste was 'n bydraende faktor	0	0,00
'n Tegnieese diploma/kwalifikasie is beter as 'n graad aan 'n universiteit	0	0,00
Onderbreking van studie deur militêre opleiding het verhoed dat akademies behoorlik gevorder kon word	6	5,36
Het eers militêre diensplig voltooi en die breuk in studie het meegebring dat daar nie weer behoorlik by akademiese werk aangepas kon word nie	4	3,57
Geen reaksie	71	63,39
	112	100,00

Volgens tabel 26 het 20 van die 51 respondente (39,22 persent) aangedui dat hulle gestaak het omdat hulle finansiële probleme ondervind het en nie meer klas- en boekegeld kon bekostig nie. As in aanmerking geneem word dat UNISA-studente minder klasgeld betaal as die UOVS-buitemurse studente en ook geen addisionele reiskoste het nie, is dit vanselfsprekend dat studie per korrespondensie, uit 'n finansiële oogpunt gesien, meer ekonomies is. Dit vereis dat die UOVS se beleid ten opsigte van klasgelde vir buitemurse studente so spoedig moontlik in hersiening geneem sal moet word (kyk finale aanbevelings). Enkeles

het ook verwys na die afstand tussen werk en universiteit en dat dit moeilik was om lesings gereeld by te woon, asook die feit dat lesings gestaak moes word vanweë militêre opleiding. Wat laasgenoemde rede betref, 'n verskynsel wat in die toekoms in toenemende mate gaan voorkom, sal die UOVS by die beplanning van 'n alternatiewe didakiese sisteem vir buitemuurse studie deeglik hiermee rekening moet hou (kyk finale aanbevelings).

2.20 Sal studente iemand anders aanraai om aan die UOVS te studeer

Aangesien stakerstudente vanweë verskeidenheid van redes hulle studies gestaak het, is besluit om ook aan hulle die vraag te stel of hulle in die lig van eie ervaring, iemand anders sal aanraai om buitemuurs aan die UOVS te kom studeer. Vir die UOVS is dit betekenisvol om te weet dat 90,18 persent van die stakerstudente aangedui het dat hulle, ten spyte van besondere probleme, nogtans ander sal aanraai om buitemuurs aan die UOVS te kom studeer (kyk tabel 27).

TABEL 27

VERDELING VAN BUITEMUURSE STAKERSTUDENTE VOLGENS
DIE FEIT OF HULLE IEMAND ANDERS SAL AANRAAI OM
AAN DIE UOVS TE STUDEER

SAL STAKERSTUDENT IEMAND AANRAAI OM AAN DIE UOVS TE STUDEER	N	%
Ja	101	90,18
Nee	11	9,82
	112	100,00

3. SAMEVATTING

Die resultate van die vraelys aan voorgraadse buitemuurse stakerstudente toon aan dat:

- 3.1 73 persent van die stakerstudente was mans en 27% dames;
- 3.2 die grootste groep stakerstudente (32,14 persent) was in die ouderdomsgroep 22 jaar 7 maande tot 25 jaar 6 maande geleë en 34,83 persent was ouer as 25 jaar 7 maande;
- 3.3 die grootste aantal respondente (37,50 persent) was in die fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe geregistreer, en daarna volg Lettere en Wysbegeerte (33,93 persent), Regte (12,50 persent) en Sosiale Wetenskappe (12,50 persent);
- 3.4 46,43 persent van die respondente het aangedui dat hulle gedurende die eerste studiejaar gestaak het en dat bykans 20 persent selfs in die derde en vierde akademiese studiejaar gestaak het;
- 3.5 in al die fakulteite wat buitemuurse studente hanteer het die meeste stakings gedurende die eerstejaar voorgekom, terwyl in die geval van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe die grootste persentasie in die tweedejaar voorgekom het;
- 3.6 van die stakerstudente wat gedurende die eerste studiejaar gestaak het, het 52,38 persent aangedui dat hulle gedurende die tweede semester gestaak het;
- 3.7 hulpfasiliteite met betrekking tot studievoorgligting moet ook aan buitemuurse studente na-uurs beskikbaar gestel word;
- 3.8 70,54 persent van die stakerstudente het oor universiteitstoelating beskik, terwyl 15,18 persent toelating op grond van ouderdom ontvang het;
- 3.9 96,43 persent van die stakerstudente het aan die toelatingsvereistes van die betrokke studierigting voldoen;

- 3.10 43 persent van die stakerstudente het aangedui dat hulle 75 persent en minder van die lesings bygewoon het;
- 3.11 bykans die helfte van die stakerstudente het geen onderrig deur middel van groepklasse ontvang nie, terwyl die res sover moontlik alle groepklasse gereeld bygewoon het;
- 3.12 'n relatief klein groepie stakerstudente het vanweë onkunde of gebrekkige inligting van hulpdienste, met betrekking tot voorligting en studieprobleme, gebruik gemaak;
- 3.13 53,57 persent van die stakerstudente het aangedui dat hulle ten spyte van minder lesings steeds sou gestaak het, terwyl 43,75 persent weer van mening is dat hulle nie onder sulke omstandighede sou gestaak het nie;
- 3.14 indien lesings vroeër in die aand sou eindig, sou 41 persent van die stakerstudente nie gestaak het nie;
- 3.15 ongeveer die helfte van die stakerstudente het aangedui dat hulle weer aan 'n ander universiteit/inrigting studeer;
- 3.16 van die 53 stakerstudente wat weer studeer, is 67,92 persent by 'n korrespondensie universiteit ingeskryf - hierdie respons dui weer eens op die belangrikheid van korrespondensie universiteite vir buitemuurse studente asook die feit dat residensiële universiteite groot klem op onderrigvernuwing ten opsigte van buitemuurse studie moet plaas;
- 3.17 dit is betekenisvol dat 80,36 persent van die stakerstudente tekenne gegee het dat hulle weer in die toekoms aan die UOVS sou wou studeer;
- 3.18 die hooforsaak van staking is volgens die resultate nie by die UOVS geleë nie, maar by stakerstudente self;

- 3.19 gesinsomstandighede was onder andere daarvoor verantwoordelik dat sommige studente hulle kursusse gestaak het - gesinsprobleme draai ook om die feit dat aandlesings ongerieflik is;
- 3.20 'n groot aantal respondente het aangedui dat hulle gestaak het vanweë die beroep wat beoefen word en dat daar nie voldoende tyd was om te studeer nie - buitemuurse studente werk onder groot druk en 'n sisteem met minder voorlesings en meer selfstandige studie kan die probleem tot 'n mate verlig;
- 3.21 redes wat in die UOVS-stelsel geleë is, sentreer veral om die feit dat studente as gevolg van te veel lesings nie voldoende vir toetse en eksamens kon voorberei nie en dat hulle dit geriefliker vind om per korrespondensie te studeer;
- 3.22 relatief min stakerstudente het kursusse vanweë akademiese redes gestaak - in enkele gevalle is aangedui dat hulle gestaak het omdat verkeerde kursusse geneem is of omdat vakke nie relevant tot die beroep was nie;
- 3.23 'n verskeidenheid persoonlike redes soos byvoorbeeld dat lesings nadelig inwerk op die dagtaak van die volgende dag, gesondheidsprobleme, gebrek aan fondse om klasgeld, boeke en reiskoste te finansier, ensovoorts, word ook deur stakerstudente aangedui;
- 3.24 ander sake waarvoor buitemuurse stakerstudente hulle uitgespreek het, was:
- kursusse moet meer prakties georiënteerd wees
 - meer gesinchroniseerde roostertye
 - meer selfstudie en minder formele voorlesings
 - dosente-onderrig moet verbeter
 - dosente moet gereeld vir klasse opdaag
 - beperk aantal vakke per jaar

- meer soepelheid t.o.v. klasbywoning
- betaal per vak en nie per kursus nie
- sluit lesings vroeër in aand
- te groot klasse a.g.v. die teenwoordigheid van voltydse studente
- 'n behoefte aan beter geformuleerde doelstellings
- onvoldoende parkering

3.25 dit is voorwaar betekenisvol dat 90,18 persent van die stakerstudente gewillig is om andere aan te raai om buitemuurs aan die UOVS te kom studeer.



DIE UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

TELEFOON 70711 x 406 -

POSBUS 339

BLOEMFONTEIN

9300

Verwys: Dr J D Nortje, Dept Bedryfseconomie, UOVS

Geagte oud-student

Ons glo u is deeglik daarvan bewus dat die UOVS sedert sy ontstaan 'n doelbewuste poging aangewend het om aan die gemeenskap diensbaar te wees. Die beskikbaarstelling van buitemuurse fasiliteite aan deelttydse studente om hulle verder te bekwaam, vorm deel van hierdie doelstelling van ons universiteit.

Soos dit 'n akademiese inrigting betaam, glo ons ook dit is noodsaaklik en in belang van beide die universiteit en die student, om die funksionering van ons BUITEMUURSE AFDELING periodiek te ondersoek en om sodoende 'n bydrae te lewer tot die beter benutting van ons mannekrag asook 'n meer doeltreffende funksionering en algehele uitbouing van die buitemuurse afdeling aan hierdie universiteit.

Om hierdie ideaal te bereik is dit egter van belang om weer met VOORMALIGE BUITEMUURSE STUDENTE kontak te maak. U het om een of ander rede, persoonlik of deur die toedoen van die universiteit, besluit om u studies aan hierdie universiteit te staak. Vir die UOVS is dit van belang om van hierdie faktore wat tot die staking van u kursus aanleiding gegee het, kennis te neem.

Die UOVS sal dit hoog op prys stel indien u die anonieme vraelys sal beantwoord en binne 14 dae na ontvangs aan die UOVS sal terugbesorg. 'n Geadresseerde/gefrankeerde koevert word vir u gerief daarvoor ingesluit.

Wees verseker van die UOVS se opregte waardering vir u deelname in dié belangrike ondersoek.

W Richards

PROF W RICHARDS

WISE-REKTOR

Augustus 1979

LEES ASSEBLIEF EERS HIERDIE AANWYSINGS

Beantwoord alle vrae wat op u van toepassing is

Merk slegs één item vir elke vraag, behalwe waar u gevra word om meer items aan te dui en/of om eie redes of motiverings te verstrek.

Al die vrae word direk op die vorm self beantwoord deur die trek van 'n kruisie in die toepaslike blokkie en/of die neerskryf van redes of motiverings in die ruimte onder die vraag.

VOORBEELD EEN

Wat is u geslag?

Manlik

1	
2	X

 Vroulik

1	
2	X

VOORBEELD TWEE

Waarom het u verkies om by die UOVS te kom studeer en nie by 'n ander universiteit nie? Dui al u redes aan en voeg verdere redes by indien dit nie gestel is nie.

Die UOVS was gerieflik geleë

1	X
---	---

 Dit was finansiële goedkoper as by 'n ander universiteit aangesien my ouer 'n personeellid van die UOVS is

2	
3	X

 Die UOVS was deur 'n werkgewer aanbeveel

3	X
---	---

 Die UOVS het die kursus aangebied wat ek graag wou volg

4	
---	--

 Ander redes: _____

Aangesien hierdie vraelys anoniem is, sal dit waardeur word indien u al die vrae na die beste van u wete korrek beantwoord.

VOORMALIGE BUITEMUURSE STUDENTE

1 Geslag

Manlik

1	
2	

 Vroulik

1	
2	

2 In watter ouderdomskategorie het u geval toe u u kursus aan die UOVS gestaak het?

19 jaar 6 maande of jonger

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

 19 jaar 7 maande - 22 jaar 6 maande

2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

 22 jaar 7 maande - 25 jaar 6 maande

3	
4	
5	
6	
7	
8	

 25 jaar 7 maande - 28 jaar 6 maande

4	
5	
6	
7	
8	

 28 jaar 7 maande - 31 jaar 6 maande

5	
6	
7	
8	

 31 jaar 7 maande - 34 jaar 6 maande

6	
7	
8	

 34 jaar 7 maande - 37 jaar 6 maande

7	
8	

 37 jaar 7 maande en ouer

8	
---	--

3 In watter fakulteit was u geregistreer?

Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe

1	
2	
3	
4	
5	

 Lettere en Wysbegeerte

2	
3	
4	
5	

 Regsgeleerdheid

3	
4	
5	

 Sosiale Wetenskappe

4	
5	

 Opvoedkunde

5	
---	--

4 Vir watter kursus was u ingeskryf (bv. B.Com., B.Proc., ens.)

5 Dui in kolom A aan in watter jaar u vir die eerste keer aan die UOVS geregistreer het en in kolom B in watter jaar u gestaak het.

<u>Jaar geregistreer</u>	A	<u>Jaar gestaak</u>	B				
1979	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td></td></tr></table>	1		1979	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td></td></tr></table>	1	
1							
1							
1978	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>2</td><td></td></tr></table>	2		1978	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>2</td><td></td></tr></table>	2	
2							
2							
1977	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>3</td><td></td></tr></table>	3		1977	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>3</td><td></td></tr></table>	3	
3							
3							
1976	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>4</td><td></td></tr></table>	4		1976	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>4</td><td></td></tr></table>	4	
4							
4							
1975	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>5</td><td></td></tr></table>	5		1975	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>5</td><td></td></tr></table>	5	
5							
5							
1974	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>6</td><td></td></tr></table>	6		1974	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>6</td><td></td></tr></table>	6	
6							
6							
1973	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>7</td><td></td></tr></table>	7		1973	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>7</td><td></td></tr></table>	7	
7							
7							
1972	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>8</td><td></td></tr></table>	8		1972	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>8</td><td></td></tr></table>	8	
8							
8							
1971	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>9</td><td></td></tr></table>	9		1971	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>9</td><td></td></tr></table>	9	
9							
9							
1970	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>10</td><td></td></tr></table>	10		1970	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>10</td><td></td></tr></table>	10	
10							
10							

6 In watter akademiese studiejaar het u gestaak?

Eerste jaar

1	
2	
3	
4	

 Tweede jaar

2	
3	
4	

 Derde jaar

3	
4	

 Vierde jaar

4	
---	--

- 7 Indien u in u eerste studiejaar gestaak het, het u in die eerste of tweede semester gestaak?

Nie van toepassing nie

1	
2	
3	

 Eerste semester

2	
---	--

 Tweede semester

3	
---	--

- 8 Het u matrikulasievrystelling (universiteitstoelating) gehad op die stadium toe u aan die UOVS geregistreer het?

Ja, volle vrystelling

1	
---	--

 Het voorwaardelike universiteitstoelating verkry

2	
---	--

 Het voorwaardelike universiteitstoelating op grond van ouderdom verkry (23 jaar of ouer) ..

3	
---	--

 Nee

4	
---	--

- 9 Het u ook aan al die UOVS se toelatingsvereistes vir u betrokke studierigting voldoen?

Ja

1	
---	--

 Nee

2	
---	--

- 10 Merk die stelling wat op u van toepassing is:

Kon ongeveer 100% van lesings bywoon

1	
---	--

 Kon ongeveer 75% van lesings bywoon

2	
---	--

 Kon ongeveer 50% van lesings bywoon

3	
---	--

 Kon ongeveer 25% van lesings bywoon

4	
---	--

 Kon minder as 25% van lesings bywoon

5	
---	--

- 11 Merk die stelling wat op u van toepassing is:

Kon ongeveer 100% van groepklasse bywoon

1	
---	--

 Kon ongeveer 75% van groepklasse bywoon

2	
---	--

 Kon ongeveer 50% van groepklasse bywoon

3	
---	--

 Kon ongeveer 25% van groepklasse bywoon

4	
---	--

 Kon minder as 25% van groepklasse bywoon

5	
---	--

 Nie van toepassing nie

6	
---	--

- 12 Het u gebruik gemaak van die dienste van die UOVS met betrekking tot:

12.1 Voorligting en kursusbeplanning: Ja

1	
---	--

 Nee

2	
---	--

12.2 Studie- of ander probleme: Ja

1	
---	--

 Nee

2	
---	--

Indien "Nee", dui redes aan.

- 13 Indien u heelwat minder klas per week gehad het, sou u nog gekanselleer het?

Ja

1	
2	

Nee

- 14 Indien al u lesings weekdae nie later as 20h00 aangebied was, sou u nog gekanselleer het?

Ja

1	
2	

Nee

- 15 Studeer u tans of het u nadat u die UOVS verlaat het aan 'n ander universiteit/inrigting studeer?

Ja

1	
2	

Nee

- 16 Indien "Ja", dui aan by welke soort instansie u tans studeer of gestudeer het.

'n Residensiële universiteit

1	
2	
3	
4	

'n Korrespondensie universiteit
'n Kollege vir gevorderde tegniese onderwys
Enige ander kollege

- 17 Indien "Nee", beplan u wel om in die toekoms by een of ander inrigting soos die bogenoemde te studeer?

Ja, 'n residensiële universiteit

1	
2	
3	
4	
5	
6	

Ja, 'n korrespondensie universiteit
Ja, 'n kollege vir gevorderde tegniese onderwys
Ja, 'n ander kollege
Ja, maar nie by een van die gemeldes nie
Nee, beplan nie om weer te studeer nie

- 18 Sou u weer in die toekoms aan die UOVS wou studeer?

Ja

1	
2	

Nee

Indien nie, motiveer asseblief u antwoord:

- 19.1 Sou u sê dat die hooforsaak wat aanleiding tot u staking gegee het by uself geleë is:

Ja

1	
2	

Nee

19.2 Of by die UOVS?

Ja

1	
---	--

 Nee

2	
---	--

Indien die hooforsaak vir u staking by die UOVS geleë is, noem asseblief die oorsake: _____

20 Wat sou u sê was u werklike redes vir staking. Merk uit die onderstaande redes al die wat op u van toepassing is en vul dit aan met ander redes indien dit nie gestel is nie.

20.1 Gesinsomstandighede

Gesinsomstandighede het verhoed om met studie voort te gaan

1	
---	--

 Om saans lesings by te woon was ongerieflik ..

1	
---	--

 Om saans laat tuis te kom het gesinsprobleme geskep

1	
---	--

 Moes te veel gesinsopofferinge maak vir studie

1	
---	--

 Ander redes: _____

20.2 Werkgewer/beroepsredes

Het van werkgewer/beroep verander en die studie was nie meer nodig/relevant nie

1	
---	--

 Vanweë die aard van die beroep wat beoefen word, is daar nie voldoende tyd om te studeer nie

1	
---	--

 Werkgewer wou nie voldoende tyd afgee om vir toetse en eksamens voor te berei of om dit te skryf nie

1	
---	--

 Het voldoende in-diens-opleiding ontvang en 'n universiteitskwalifikasie was nie werklik noodsaaklik nie

1	
---	--

 Werkgewer was nie ten gunste daarvan dat personeel studeer nie

1	
---	--

 Ander redes: _____

20.3 UOVS-stelsel

Kon nie voldoende vir toetse en eksamens voorberei nie as gevolg van te veel lesings wat bygewoon moes word ☐ 1 ☐

Kon tyd beter bestee deur per korrespondensie te studeer ☐ 1 ☐

Die biblioteektye was ongerieflik - kon nie voldoende daarvan gebruik maak nie ☐ 1 ☐

Klasse het te vroeg begin - het moeite ondervind om betyds te wees ☐ 1 ☐

Het dikwels probleme met parkering op die kampus ervaar ☐ 1 ☐

Ander redes: _____

20.4 Kursus en akademiese redes

Wou graag dié spesifieke kursus volg, maar die kursus was te moeilik ☐ 1 ☐

Die inhoud van die vakke was nie op beroep van toepassing nie ☐ 1 ☐

Het die verkeerde kursus gekies ☐ 1 ☐

Die akademiese pas was te vinnig ☐ 1 ☐

Kon nie daarin slaag om aan die voorvereistes vir studierigting te voldoen nie ☐ 1 ☐

Ander redes: _____

20.5 Persoonlike redes

Is te oud om te studeer ☐ 1 ☐

Is nie-Afrikaanssprekend en het taalprobleme in die lesing- en toetssituasie ondervind ... ☐ 1 ☐

Is geriefliker om by 'n ander universiteit in te skryf ☐ 1 ☐

Dit is nie die moeite werd om te studeer nie. ☐ 1 ☐

Het te veel van die jongmenslewe gemis deur saans te studeer ☐ 1 ☐

Het gesondheidsprobleme ondervind ☐ 1 ☐

Lesings het nadelig ingewerk op die dagtaak van die volgende dag ☐ 1 ☐

Het te lank laas studeer en kon dit nie weer regkry om getrou te studeer nie ☐ 1 ☐

Was onryp vir studie ☐ 1 ☐

Het voldoende tyd gehad, maar het nie hard genoeg gestudeer nie ☐ 1 ☐

Ander redes: _____

20.6 Ander redes

Het finansiële probleme ondervind en kon nie
meer klas- en boegekeld bekostig nie

1	
---	--

 Finansiël sou dit nie lonend gewees het om 'n
kwalifikasie te behaal nie

1	
---	--

 Die afstand na die UOVS-kampus vanaf werk/wo-
ning was te groot om lesings gereeld te kon
bywoon

1	
---	--

 Het vervoerprobleme gehad

1	
---	--

 Verhoogde vervoerkoste was 'n bydraende faktor

1	
---	--

 'n Tegniëse diploma/kwalifikasie is beter as
'n graad aan 'n universiteit

1	
---	--

 Onderbreking van studie deur militêre oplei-
ding het verhoed dat akademies behoorlik ge-
vorder kon word

1	
---	--

 Het eers militêre diensplig voltooi en die
breuk in studie het meegebring dat daar nie
weer behoorlik by akademiese werk aangepas
kon word nie

1	
---	--

 Ander redes: _____

21 In die lig van u eie ervaring, sal u iemand anders
aanraai om buitemuurs by die UOVS te kom studeer?

Ja

1	
---	--

 Nee

2	
---	--

Motiveer asseblief u antwoord: _____

22 Is daar enige ander saak waaroor u as voormalige buite-
muurse student graag u mening sal wil gee? Voorstelle
om die buitemuurse stelsel te verbeter sal verwelkom
word. (Verduidelik asseblief saaklik.)

BAIE DANKIE VIR U VRIENDELIKE SAMEWERKING

STUUR ASSEBLIEF BINNE 14 DAE TERUG AAN

UOVS

ONDERSOEK - BUITEMUURSE AFDELING

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

AFDELING 5

VERSLAG IN VERBAND MET STUDIEGEWOON-
TES, -HOUDINGS EN -VERWAGTINGS VAN
WERKNEMERS/POTENSIËLE BUITEMUURSE STU-
DENTE IN BLOEMFONTEIN EN OMLIGGENDE
GEBIEDE : 'N LOODSONDERSOEK MET DIE
OOG OP DIE EVALUERING, ASOOK UIT-
BOUING VAN DIE BUITEMUURSE OPSET AAN
DIE UOVS

RAPPORTERING VAN RESULTATE VAN
DIE VRAELYS AAN WERKNEMERS/
POTENSIËLE BUITEMUURSE STUDENTE

1. ALGEMEEN

1.1 Inleiding

Die vraelys is in konsepvorm op 19.07.79 aan die lede van die Beheerkomitee gestuur met die versoek om dit krities te ontleed en die nodige byvoegings/verbeterings aan te bring. Nadat die vraelyste terug ontvang is, is die nodige wysigings aangebring en op 31.08.79 finaal deur die Beheerkomitee goedgekeur. Hierna is die vraelyste gedruk en vir versending voorberei.

1.2 Doel van ondersoek

Die doel van die ondersoek was om 'n opname te maak van potensiële buitemuurse studente in Bloemfontein en omliggende gebiede, besonderhede aangaande hulle akademiese kwalifikasies in te win, faktore te bepaal wat studie bemoeilik en sover moontlik hul besondere behoeftes te bepaal.

1.3 Metode van ondersoek

1.3.1 Teikengroep

'n Naamlys van werkgewers in Bloemfontein en omliggende dorpe (nie verder as 80 km vanaf Bloemfontein) wat die private sowel as openbare sektor insluit is saamgestel en is besluit om op tweërlei wyse met hierdie teikengroep kontak te maak:

- per pos

- * 'n naamlys van 'n aantal klein ondernemings in Bloemfontein is saamgestel,
- * die samewerking van die betrokke werkgewers is verkry, hulle is vriendelik versoek om die vraelyste aan werknemers wat moontlik sou

kwalifiseer vir toelating tot 'n universiteit te oorhandig en

- * om weer toe te sien dat die voltooide vraelyste na die UOVS terug versend word

- persoonlik

- * 'n aantal groot ondernemings (private sowel as openbare sektor) in Bleomfontein is besoek, die doel van die ondersoek is met werkgewers bespreek en hulle is vriendelik versoek om die vraelyste aan werknemers wat moontlik sou kwalifiseer vir toelating tot 'n universiteit te oorhandig en om weer toe te sien dat die voltooide vraelyste na die UOVS terug versend word
- * 'n persoonlike besoek is aan 15 omliggende dorpe gebring en is daar met werkgewers deur middel van die georganiseerde handel en ander kontakpersone in verbinding getree - die doel van die ondersoek is verduidelik en hulle is vriendelik versoek om dieselfde prosedure as voorafgaande te volg

1.3.2 Vraelys

Die vraelys, wat as 'n aanhangsel tot die afdeling van die verslag bygevoeg word, het bestaan uit geslote, oop en redeverskaffende vrae en is sodanig ontwerp om nie alleen inligting ten opsigte van werknemers/potensiële buitemuurse studente in te win nie, maar om ook op 'n subtiële wyse die buitemuurse afdeling van die UOVS aan werknemers bekend te stel. Die vraelys was anoniem, maar vir werknemers wat belanggestel het in buitemuurse studie of een of ander vorm van voortdurende onderwys, is voorsiening gemaak om hul naam en adres te verskaf.

1.4 Versending en terugontvangs van vraelyste

Vraelyste is gedurende die laaste twee weke van September 1979 aan die teikengroep gestuur/oorhandig met die vriendelike versoek dat vraelyste so spoedig moontlik, binne 14 - 30 dae, weer teruggestuur moet word. Van die $\pm$ 1 600 vraelyste wat uitgestuur is, is 108 teruggestuur vanweë onbekende adresse en 389 voltooide vraelyste is terug ontvang.¹

Soos uit die verslag sal blyk wissel die getal response op sekere vrae omdat respondente nie alle vrae beantwoord het nie en sommige outomaties op sekere stadia van die vraelys uitgeskakel word.

1.5 Statistiese verwerkings

Vir die rapportering is slegs van frekwensie- en persentasieverdelings van 389 vraelyste gebruik gemaak en waar moontlik word response toegelig met redes of motiverings wat respondente self voorsien het.

2. ONTLEDING VAN RESULTATE

2.1 Geslagsverdeling

TABEL 1
VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS GESLAG

GESLAG	N	%
Manlik	282	72,49
Vroulik	103	26,48
Geen reaksie	4	1,03
	389	100,00

Volgens tabel 1 het 72,49 persent mans en 26,48 persent dames aan die ondersoek deelgeneem. Dit is interessant dat die geslagsverdeling van hierdie sogenaamde potensiële buitemurse studente naastenby in dieselfde verhouding verdeel het as dié van die ander drie groepe buitemurse studente (kyk afdelings 2, 3 en 4).

1. 'n Verdere 35 vraelyste is laat ontvang en is gevolglik nie by die werking in berekening gebring nie - 'n totale respons van 28,42 persent.

2.2 Huwelikstatus

TABEL 2
VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS HUWELIKSTATUS

HUWELIKSTATUS	MANS		DAMES		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%
Getroud	212	75,18	43	41,75	255	66,23
Ongetroud	70	24,82	60	58,25	130	33,77
TOTAAL	282	100,00	103	100,00	385	100,00

Volgens tabel 2 is veel meer mans (75,18 persent) getroud as ongetroud (24,82 persent), terwyl in die geval van dames is daar meer ongetroud (58,25 persent) as getroud (41,75 persent). In geheel het veel meer getroude respondente (66,23 persent) as ongetroudes (33,77 persent) gereageer. Die afleiding kan dus gemaak word dat die grootste behoefte ten opsigte van buitemuurse studie by manlik getroude werknemers bestaan.

2.3 Getal kinders nog aan huis

Aangesien gesinsomstandighede 'n faktor is waarmee die buitemuurse student rekening moet hou (vergelyk met resultate van afdeling vier : gesinsomstandighede as rede tot staking) is getroude respondente gevra om aan te dui hoeveel kinders hulle nog aan huis het. Die reaksie van respondente word in tabel 3 aangedui.

TABEL 3
VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS GETAL KINDERS
NOG AAN HUIS

GETAL KINDERS AAN HUIS	N	%
Geen	60	25,75
Een	57	24,46
Twee	82	35,19
Drie	26	11,16
Vier	7	3,00
Vyf en meer	1	0,43
	233	100,00

Hiervolgens blyk dit dat 25,75 persent van die respondente geen kinders aan huis het nie (dit verteenwoordig heelwaarskynlik jong getroudes met geen kinders en persone wie se kinders reeds uit die huis is) terwyl die meeste respondente (35,19 persent) twee kinders het en ongeveer die helfte (49,78 persent) het twee of meer kinders aan huis.

2.4 Huistaal

TABEL 4

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS HUISTAAL

HUISTAAL	N	%
Afrikaans	330	84,83
Engels	17	4,37
Afrikaans en Engels	38	9,77
Geen reaksie	4	1,03
	389	100,00

Alhoewel die ondersoek op albei taalgroepe gerig was, het slegs 4,37 persent Engelssprekendes gereageer. Indien die groep wat beide Afrikaans en Engels as huistaal aangedui het, bygereken word, het 94,6 persent Afrikaanssprekendes op die vraelys gereageer

2.5 Taalbedrewenheid

Aangesien 'n veel groter reaksie van Engelssprekende respondente verwag is, is dit belangrik geag om die bedrewenheid ten opsigte van lees, skryf en praat van Afrikaans te bepaal. Volgens die resultate van tabel 4 blyk dit onnodig te wees, maar vir interessantheid word die response in tabel 5 aangedui - die resultate is selfverduidelikend.

TABEL 5 ..

TABEL 5

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS DIE BEDREWENHEID
IN DIE LEES/SKRYF/PRAAT VAN AFRIKAANS

BEDREWENHEID IN AFRIKAANS	N	%
Bedrewenheid in <u>lees</u> van Afrikaans		
Goed	364	93,57
Redelik	20	5,14
Swak	0	0,00
Geen reaksie	5	1,29
TOTAAL	389	100,00
Bedrewenheid in <u>skryf</u> van Afrikaans		
Goed	353	90,75
Redelik	30	7,71
Swak	1	0,26
Geen reaksie	5	1,29
TOTAAL	389	100,00
Bedrewenheid in <u>praat</u> van Afrikaans		
Goed	365	93,83
Redelik	18	4,63
Swak	1	0,26
Geen reaksie	5	1,29
TOTAAL	389	100,00

2.6 Ouderdomsverdeling

TABEL 6

TABEL 6
VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS OUDER-
DOMSKATEGORIEË

OUDERDOMSKATEGORIE	MANLIK		VROULIK		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%
19 j. 6 mde of jonger	6	2,12	5	4,85	11	2,86
19 j. 7 mde - 22 j. 6 mde	22	7,80	27	26,21	49	12,73
22 j. 7 mde - 25 j. 6 mde	45	15,96	29	28,16	74	19,22
25 j. 7 mde - 28 j. 6 mde	56	19,86	13	12,62	69	17,92
28 j. 7 mde - 31 j. 6 mde	38	13,48	6	5,83	44	11,43
31 j. 7 mde - 34 j. 6 mde	29	10,28	7	6,80	36	9,35
34 j. 7 mde - 37 j. 6 mde	20	7,09	2	1,94	22	5,71
37 j. 7 mde en ouer	66	23,40	14	13,59	80	20,78
TOTAAL	282	100,00	103	100,00	385	100,00

Volens tabel 6 word 'n interessante ouderdomsverdeling waargeneem. By die vorige drie groepe buitemuurse studente is gevind dat die meeste respondente in die kategorie 22 jaar 7 maande tot 25 jaar 6 maande geleë was, terwyl hierdie resultate daarop dui, dat die tweede meeste respondente (19,22 persent) in dié bepaalde kategorie val en die meeste respondente (20,78 persent) in die kategorie 37 jaar 7 maande en ouer aangetref word. Hierdie klemverskuiwing is hoofsaaklik by die manlike respondente aanwesig, aangesien 54,26 persent van die manlike respondente aangedui het dat hulle ouer as 28 jaar 7 maande is, terwyl 71,84 persent van die vroulike respondente weer jonger as 28 jaar 6 maande is.

(Met die oog op werwing van buitemuurse studente moet daar gevolglik rekening gehou word met hierdie interessante ouderdomsverdeling van potensiële studente - by dames blyk dit dat die grootste potensiaal by die groep jonger as 25 jaar 6 maande geleë is, terwyl by die mans die grootste potensiaal in die groep ouer as 25 jaar 6 maande geleë is).

2.7 Tipe onderneming waar respondent werksaam is

Met die oog op werwing van buitemuurse studente is dit van belang om te weet by watter tipe ondernemings die potensiele studente werksaam is. Die reaksie van respondente word in tabel 7 aangedui.

TABEL 7

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS DIE TIPE ONDERNEMING WAAR HULLE WERKSAAM IS

TIPE ONDERNEMING	N	%
Staatsdiens	103	26,48
Provinsiale Administrasie	81	20,82
Munisipaliteit	24	6,17
Bankwese/ander finansiële instelling	32	8,23
Assuransie	13	3,34
Ouditeurs-/rekenmeestersfirma	2	0,51
Handels- of eiendomstransaksies	51	13,11
Vervaardiging/konstruksie	29	7,46
Landbou	7	1,80
Mynbou	0	0,00
S.A.S. (en H.) /vervoer/opberging	6	1,54
Ander	41	10,54
	389	100,00

Volgens die resultate blyk dit dat 47,30 persent van die respondente in die Staatsdiens en Provinsiale Administrasie werksaam is (huidige studente 46 persent) en dat meer as 30 persent in een of ander vertakking van die private sektor werksaam is. Onder die kategorie, "ander", het 'n groot aantal respondente ondernemings aangedui wat wel onder die verskillende kategorieë ressorteer, terwyl enkeles melding gemaak het van betrekkings by die S.A.U.K., ingenieursfirmas en sommige was huisvrouens.

In aansluiting hierby moes respondente ook 'n aanduiding gee van die tipe pos wat in die onderneming bekleë word, en wel volgens die hiërargiese vlak (kyk tabel 8).

TABEL 8

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS DIE STATUS VAN
DIE POS WAT HULLE BEKLEË

STATUS VAN POS	N	%
Topbestuursvlak	38	9,77
Middelbestuursvlak	99	25,45
Toesighouersvlak	66	16,97
Assistentsvlak	159	40,87
Geen reaksie	27	6,94
	389	100,00

Volgens die resultate van tabel 8 het bykans 35 persent van die respondente aangedui dat hulle top-/middelbestuursposisies bekleë (huidige studente 13 persent) terwyl minder respondente met assistentsvlakstatus (40,87 persent) in vergelyking met huidige studente (61,28 persent) gereageer het. Hierdie relatief groot belangstelling van persone in top-/middelbestuursposisies dui op 'n besondere behoefte wat, indien nie deur middel van buitemuurse studie nie, deur voortdurende onderwys bevredig kan word.

2.8 Akademiese kwalifikasies

Die akademiese kwalifikasies van respondente word in tabel 9 aangedui.

TABEL 9

TABEL 9

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS AKADEMIESE
KWALIFIKASIES

AKADEMIESE KWALIFIKASIES	MANS		DAMES		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%
St. 10 sonder universiteitsvrystelling	74	26,24	17	16,50	91	23,64
St. 10 met universiteitsvrystelling	80	28,37	19	18,45	99	25,71
Diploma aan 'n Onderwyskollege	14	4,96	13	12,62	27	7,01
Diploma aan 'n Tegniese Kollege	6	2,13	4	3,88	10	2,60
Diploma aan 'n Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys	5	1,77	1	0,97	6	1,56
Diploma aan enige ander kollege	4	1,42	1	0,97	5	1,30
Diploma aan 'n universiteit	8	2,84	5	4,85	13	3,38
Baccalaureusgraad	46	16,31	19	18,45	65	16,88
Baccalaureusgraad en Onderwysdiploma	12	4,26	14	13,59	26	6,75
Honneursgraad	16	5,67	3	2,91	19	4,94
Magistergraad	12	4,26	1	0,97	13	3,38
Doktorsgraad	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Geen reaksie	5	1,77	6	5,83	11	2,86
TOTAAL	282	100,00	103	100,00	385	100,00

Opvallend is die hoë persentasie respondente met st. 10 sonder universiteitsvrystelling (23,64 persent) asook die feit dat daar in dié kategorie meer mans (26,24 persent) as dames (16,50 persent) is. Alhoewel die persone slegs toelating op grond van ouderdom of die bybringings van die nodige kursusse kan ontvang, kan die universiteit ook deur middel van voortdurende onderwys in sommige se behoeftes voorsien.¹

1) Persone wat wel belangstel in voortdurende onderwys is gevra om name en adresse asook hul behoeftes (belangstellingsgebied) aan te dui - word as 'n bylae tot die afdeling van die verslag bygevoeg.

Die groep met universiteitsvrystelling (25,71 persent) bied 'n goeie potensiaal vir buitemurse studie terwyl die 35,33 persent wat reeds oor 'n universiteitsdiploma of graad beskik groot werwingsmoontlikhede vir nagraadse studie bied.

2.9 Huidige studie van respondente

Respondente is gevra of hulle tans wel studeer en die reaksie word in tabel 10 aangedui.

TABEL 10

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE TANS STUDEER

STUDEER HULLE?	N	%
Ja	114	29,31
Nee, studeer tans nie, maar beskik wel oor 'n universiteits- of ander kwalifikasie	137	35,22
Nee, beskik nie oor 'n universiteitskwalifikasie nie en studeer ook nie tans	118	30,33
Geen reaksie	20	5,14
	389	100,00

Volgens die resultate van tabel 10 het 29,31 persent van die respondente aangedui dat hulle tans studeer, terwyl bykans 66 persent tans nie studeer nie. Van die laasgenoemde groep blyk dit dat 35 persent wel oor 'n universiteits- of ander naskoolse kwalifikasie beskik, terwyl 30 persent nie oor 'n universiteitskwalifikasie beskik nie.

Ten einde 'n meer volledige beeld van die respondente se huidige studie te bekom, is die drie kategorieë verder ontleed en word die kategorie "Ja" in tabelle 11, 12 en 13

en die twee "Nee" kategorieë in tabelle 14, 15 en 16 toegelig.

2.10 Inrigting waar tans gestudeer word

Respondente wat tans wel studeer, is gevra waar hulle studeer en die verdeling word in tabel 11 aangedui.

TABEL 11

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS INRIGTING WAAR
GESTUDEER WORD

INRIGTING	N	%
Universiteit van Suid-Afrika (UNISA)	28	26,42
'n Kollege vir gevorderde tegniese onderwys	5	4,72
Enige ander kollege	21	19,81
Ander universiteit	52	49,05
	106	100,00

Van die studerende respondente het 49,05 persent aangedui dat hulle aan "ander" universiteite in die R.S.A. studeer. Die afleiding kan gemaak word dat dié groep respondente met nagraadse studie besig is en om een of ander rede (kyk tabelle 12 en 13) nie aan die UOVS studeer nie, maar voorkeur aan 'n ander universiteit gee. Hierdie tendens asook die feit dat 26,42 persent van die studerende respondente aan UNISA studeer, is 'n aangeleentheid wat die UOVS by die beplanning van buitemuurse opleidingsprogramme in ag sal moet neem.

2.11 Kwalifikasie wat behaal wil word

Studerende respondente is verder gevra om aan te dui watter kwalifikasie hulle van voornemens is om te verwerf en die reaksie word in tabel 12 aangedui.

TABEL 12

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS KWALIFIKASIE
WAT BEHAAL WIL WORD

KWALIFIKASIE WAT BEHAAL WIL WORD	N	%
Voorgraadse graad	39	33,91
Voorgraadse diploma	1	0,87
Nagraadse graad	41	35,65
Nagraadse diploma	4	3,48
Kwalifikasie aan 'n ander inrigting as 'n universiteit	30	26,09
	115	100,00

Volgens die resultate blyk dit dat die meerderheid studerende respondente met voorgraadse (33,91 persent) en nagraadse (35,65 persent) studie aan universiteite besig is. 'n Geringe aantal het vir 'n voorgraadse of nagraadse diploma aan 'n universiteit ingeskryf, terwyl 26,09 persent vir 'n kwalifikasie aan 'n ander inrigting studeer.

2.12 Redes waarom respondente verkies om elders as aan die UOVS te studeer

TABEL 13

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS REDES WAAROM
HULLE VERSKIES OM ELDERS AS AAN DIE UOVS TE STUDEER

REDES	N	%
UOVS is te ver geleë	7	15,91
A.g.v. tipe beroep, kan klasse nie gereeld bygewoon word nie	10	22,73
Verkies korrespondensiestudie	14	31,82
Begin met korrespondensiestudie tydens militêre opleiding en hou nou daarmee vol	2	4,55
Taalprobleme	1	2,27
Kan nie aan 'n universiteit studeer nie	7	15,91
Universiteitskwalifikasies nie nodig vir beroep nie	2	4,55
Gesinsverpligtinge bemoeilik bywoon van lesings	1	2,27
	44	100,00

Volgens tabel 13 is die twee belangrikste redes wat aan-gevoer word die feit dat respondente korrespondensiestudie verkies (31,82 persent) en dat hulle as gevolg van die tipe beroep wat beoefen word nie gereeld hulle klasse kan bywoon nie (22,73 persent). Ander bydraende faktore is byvoorbeeld omdat UOVS te ver geleë is (15,91 persent), beskik nie oor die nodige toelatingsvereistes om aan 'n universiteit te studeer nie (15,91 persent), asook ander faktore wat deur enkelinge aangedui is.

Die redes wat respondente self aanvoer het, dui onder andere daarop:

- buitemuurse studie aan 'n residensiële universiteit is te veeleisend en daarom word korrespondensiestudie verkies;
- kursus word nie deur UOVS aangebied nie,
- koste van buitemuurse studie aan 'n residensiële universiteit is veel hoër as die van UNISA en
- 'n werkende student se tyd is te beperk.

2.13 Redes waarom persone wat wel oor 'n universiteits- of ander naskoolse kwalifikasie beskik nie tans studeer nie

TABEL 14
VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS REDES WAAROM HULLE NIE TANS STUDEER NIE

REDES	N	%
Stel nie belang in verdere studie nie	9	7,09
Kwalifikasies is voldoende vir beroep	32	25,19
Werkgewer verskaf voldoende in-diens-op-leiding	8	6,29
Werkomstandighede laat dit nie toe nie	36	28,35
Te veel sosiale verpligtinge	9	7,09
Te veel gesinsverpligtinge	13	10,24
Kan dit nie bekostig nie	20	15,75
	127	100,00

Die twee belangrikste redes wat deur die groep respondente aangevoer word waarom hulle nie tans studeer nie is omdat hulle werksomstandighede dit nie toelaat nie (28,35 persent) en omdat bestaande kwalifikasies voldoende vir hul beroep is (25,19 persent). Ander belangrike bydraende faktore wat genoem word is omdat hulle dit nie kan bekostig nie (15,75 persent) en as gevolg van te veel gesinsverpligtinge (10,24 persent). Dit is betekenisvol dat 'n relatief klein persentasie, 7,09 persent, aangedui het dat hulle nie in verdere studie belangstel nie.

Onder die kategorie, "Enige ander redes", het respondente na faktore soos die volgende verwys:

- besluiteloosheid ten opsigte van kursuskeuse;
- nagraadse studierigting word nie aan UOVS aangebied nie;
- is verplaas en kan nie met kursus voortgaan nie;
- was nie bewus van buitemuurse fasiliteite aan UOVS nie,
- is 'n parapleeg en word deur fisiese fasiliteite gestrem (bv. geen hysers of opritte in geboue nie) en
- buitemuurse klasse word nie in die bepaalde rigting aangebied nie.

2.14 Belangstelling om 'n universiteitskwalifikasie te verwerf

Respondente wat nie oor 'n universiteitskwalifikasie beskik nie, is gevra of hulle wel daarin belangstel om sodanige kwalifikasie te verwerf en die reaksie word in tabel 15 aangedui.

TABEL 15

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS DIE FEIT OF HULLE
BELANGSTEL OM 'N UNIVERSITEITSKWALIFIKASIE TE VERWERF

BELANGSTELLING OM UNIVERSITEITSKWALIFI- KASIE TE VERWERF	MANS		DAMES		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%
Ja	95	71,97	27	61,36	122	69,32
Nee	37	28,03	17	38,64	54	30,68
	132	100,00	44	100,00	176	100,00

Hiervolgens blyk dit duidelik dat in totaal het bykans 70 persent van die respondente wat hierop gereageer het die aanduiding gegee dat hulle wel in 'n universiteitskwalifikasie belangstel en in hierdie kategorie het heelwat meer mans (71,97 persent) as dames (61,36 persent) positief gereageer. Albei groepe respondente, die wat "Ja" sowel as "Nee" geantwoord het, is gevra om hulle antwoorde vollediger te motiveer en hul redes word in tabelle 16 en 17 aangedui.

2.15 Redes waarom werknemers nie belangstel om 'n universiteitskwalifikasie te verwerf nie.

TABEL 16

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS REDES WAAROM HULLE
NIE BELANGSTEL OM 'N UNIVERSITEITSKWALIFIKASIE TE
VERWERF NIE

REDES	N	%
Stel nie daarin belang om verder te studeer nie	12	19,35
Huidige kwalifikasie is voldoende vir beroep	13	20,97
Werkgewer verskaf voldoende in-diens-opleiding	10	16,13
Werkomstandighede laat dit nie toe nie	2	3,23
Te veel sosiale verpligtinge	2	3,23
Te veel gesinsverpligtinge	9	14,52
Kan dit nie bekostig nie	5	8,06
Stel in 'n professionele kwalifikasie belang	9	14,52
	62	100,00

Benewens die feit dat 19,35 persent nie daarin belangstel om verder te studeer nie, het 20,97 persent aangedui dat hul huidige kwalifikasies voldoende is vir die beroep wat hulle beoefen en 16,13 persent is van mening dat die werkgewer voldoende in-diens-opleiding verskaf. Die feit dat 14,52 persent van die respondente eerder in 'n professionele kwalifikasie belangstel, dui net weer eens op die behoefte wat daar op die gebied bestaan en die taak van die universiteit met betrekking tot voortdurende onderwys.

- 2.16 Redes waarom werknemers wat wel in 'n universiteitskwalifikasie belangstel, nog nie begin studeer het nie

TABEL 17

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS REDES WAAROM HULLE NOG NIE BEGIN STUDEER HET NIE

REDES	N	%
Voel huiwerig om te begin studeer	28	28,00
Finansiële posisie laat dit nog nie toe nie	30	30,00
Weet nog nie in watter rigting om te studeer nie	16	16,00
Weet nog nie by watter universiteit om in te skryf nie	2	2,00
As gevolg van beperkte tyd kan klasse nie gereeld bygewoon word nie	24	24,00
	100	100,00

Volgens tabel 17, het die meeste respondente, 30 persent, aangedui dat hulle nog nie begin studeer het nie, aangesien hul finansiële posisie dit nie toelaat nie. Of dit werklik die geval is, word sterk betwyfel. Indien hierdie mening op onkunde aangaande universiteitsklasgelde gebaseer is, behoort die universiteit 'n daadwerklike poging aan te wend om die saak in die regte perspektief te plaas.

Die gedagte, soos deur sommige universiteite toegepas, om die buitemurse fasiliteite apart en op 'n meer doeltreffende wyse te bemark (kyk finale aanbevelings), kan slegs tot voordeel van die universiteit sowel as die student wees.

Die feit dat 28 persent van die werknemers huiwerig voel om te begin studeer en dat 16 persent nog nie weet in watter rigting om te studeer nie, is 'n saak waaraan die Buro vir Ontwikkeling in die toekoms meer aandag behoort te gee.

Waar beperkte tyd (24 persent) as rede aangevoer word, kan die probleem moontlik deur 'n gewysigde sisteem met minder formele voorlesings en vollediger studiehandleidings ondervang word.

Redes wat respondente self verstrek het, sentreer hoofsaaklik rondom die volgende:

- wag op matriekvrystelling op grond van ouderdom;
- moet eers militêre diensplig voltooi,
- te veel verplasings en
- universiteit bied nie die kursus aan nie.

2.17 Rigting waarin eerste graad/diploma behaal wil word

Werknemers wat wel belangstel in 'n universiteitskwalifikasie, is gevra om aan te dui in watter rigting hulle graag 'n eerste graad/diploma wil verwerf. Die spesifieke belangstellings word in tabel 18 aangedui.

TABEL 18

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS RIGTING WAARIN 'N
EERSTE GRAAD/DIPLOMA BEHAAL WIL WORD

STUDIERIGTING	MANS		DAMES		TOTAAL	
	N	%	N	%	N	%
Regte	11	12,79	0	0,00	11	9,91
Ekonomiese, Admini- stratiewe en Bestuurs- wetenskappe	58	67,44	7	28,00	65	58,56
Geesteswetenskappe (tale, sosiologie, sielkunde, ens.)	9	10,47	5	20,00	14	12,61
Natuurwetenskappe (biologie, chemie, wiskunde, ens.)	1	1,16	2	8,00	3	2,70
Onderwys	6	6,98	6	24,00	12	10,81
Verpleegkunde	0	0,00	3	12,00	3	2,70
Maatskaplike werk	1	1,16	2	8,00	3	2,70
	86	100,00	25	100,00	111	100,00

Volgens tabel 18 stel die grootste enkele groep van werknemers in 'n ekonomiese, administratiewe en bestuurswetenskaplike rigting belang (58,56 persent) en die mans en dames verdeel amper in 'n verhouding van twee en 'n half tot een (67,44% : 28%) vir die bepaalde studierigting. Rigtings wat ook groot belangstelling van die dames ontlok, is onderwys (24 persent), geesteswetenskappe (20 persent) en verpleegkunde (12 persent).

2.18 Fakulteite waarin nagraadse kwalifikasie behaal wil word

Gegradueerde werknemers wat in verdere studie aan die universiteit belangstel, is gevra om aan te dui in watter fakulteit so 'n nagraadse kwalifikasie behaal wil word. Die verdeling van respondente word in tabel 19 aangedui.

TABEL 19

VERDELING VAN GEGRADUEERDE RESPONDENTE VOLGENS
FAKULTEIT WAARIN 'N NAGRAADSE KWALIFIKASIE BEHAAL
WIL WORD

FAKULTEIT	N	%
Regsgeleerdheid	6	11,11
Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe	17	31,48
Natuurwetenskappe	5	9,26
Opvoedkunde	11	20,37
Sosiale Wetenskappe	6	11,11
Landbou	2	3,70
Geneeskunde	0	0,00
Lettere en Wysbegeerte	7	12,96
	54	100,00

Net soos in tabel 18, heers die grootste belangstelling vir 'n nagraadse kwalifikasie ook weer by die fakulteit van Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe (31,48 persent), terwyl daar ook 'n redelike belangstelling vir Opvoedkunde (20,37 persent), Lettere en Wysbegeerte (12,96 persent) asook Regte en Sosiale Wetenskappe (11,11 persent) bestaan.

Alhoewel die getalle relatief klein is, is dit nogtans 'n voedingsbron vir die universiteit wat ontgin en verder uitgebou kan word - die werwing van nagraadse studente behoort vir skakelbeampies van die universiteit 'n grootse uitdaging te wees!

2.19 Aanvangstyd van aandlesings

TABEL 20

VERDELING VAN RESPONDENTE VOLGENS MENING NA DIE
GESKIKSTE TYD VIR DIE AANVANG VAN AANDLESINGS

AANVANGSTYD VIR AANDLESINGS	N	%
16h00	13	10,24
16h30	6	4,72
17h00	25	19,69
17h30	28	22,05
18h00	55	43,31
	127	100,00

Alhoewel die ander groepe studente (kyk afdelings twee, drie en vier) oor die algemeen nie hul ontevredenheid oor die aanvangstyd van aandlesings uitgespreek het nie, is die voornemende respondente vir interessantheid gevra wat hulle mening in die verband is. Volgens tabel 20 het 65 persent 'n aanduiding gegee dat lesings om 17h30 of later moet begin, terwyl geringe persentasies van mening is dat lesings voor 17h00 moet begin.

Met die toename in verkeer gedurende spitstye en die moontlikheid van 'n gewysigde buitemuurse sisteem met minder lesings per week, kan die aanvangstyd egter sodanig gekies word dat dit vir die meeste buitemuurse studente gerieflik is om betyds vir hul lesings op te daag.

3. SAMEVATTING

Die resultate van die vraelys aan werknemers/potensiële buitemuurse studente toon aan dat:

- 3.1 mans en dames in die verhouding drie tot een aan die ondersoek deelgeneem het;
- 3.2 wat die manlike respondente betref is 75 persent getroud en 25 persent ongetroud, terwyl in die geval van dames slegs 42 persent getroud is teenoor die 58 persent ongetroudes;
- 3.3 ongeveer die helfte van die respondente (49,78 persent) het twee of meer kinders nog aan huis;
- 3.4 van die respondente wat aan die ondersoek deelgeneem het was 94,6 persent Afrikaanssprekend en 4,37 persent Engelssprekend;
- 3.5 wat ouderdomsverdeling betref is gevind dat die meeste respondente in die ouderdomsgroep 37 jaar 7 maande en ouer aangetref word - wat die verdeling tussen mans en dames betref is ook gevind dat 54,26 persent van die manlike respondente ouer as

28 jaar 7 maande is, terwyl 71,84 persent van die vroulike respondente jonger as 28 jaar 6 maande is;

- 3.6 47,30 persent van die respondente is in die Staatsdiens en Provinsiale Administrasie werksaam, terwyl net meer as 30 persent aan die private sektor verbonde is;
- 3.7 bykans 35 persent van die respondente beklee top-/middelbestuursposisies (huidige studente 13 persent) terwyl minder respondente met assistentsvlakstatus (40,87 persent) in vergelyking met huidige studente (61,28 persent) gereageer het;
- 3.8 23,64 persent van die respondente beskik oor st. 10 sonder universiteitsvrystelling, die 25,71 persent met universiteitsvrystelling bied 'n goeie potensiaal vir buitemuurse studie, terwyl die 35,33 persent wat oor 'n graad/diploma beskik groot werwingsmoontlikhede vir nagraadse studie bied;
- 3.9 66 persent van die respondente studeer tans nie, terwyl 29,31 persent met studie by een of ander inrigting besig is;
- 3.10 van die studerende respondente is 49,05 persent met studie aan "ander" universiteite besig en 26,42 persent is by UNISA ingeskryf;
- 3.11 die twee belangrikste redes wat aangevoer word waarom respondente verkies om elders as aan die UOVS te studeer, is die feit dat 31,82 persent korrespondensiestudie verkies en dat 22,73 persent as gevolg van beperkte tyd nie gereeld buitemuurse klasse kan bywoon nie;
- 3.12 die twee belangrikste redes waarom respondente tans nie studeer nie is omdat hulle werksomstandighede dit nie toelaat nie (28,35 persent) en omdat bestaande kwalifikasies as voldoende geag word (25,19 persent);

- 3.13 van die respondente wat tans nie studeer nie het ongeveer 70 persent aangedui dat hulle wel daarin belangstel om 'n universiteitskwalifikasie te verwerf,
- 3.14 van die laasgenoemde groep respondente het die grootste enkele groep, 30 persent, aangedui dat hulle nog nie begin studeer het nie as gevolg van hul finansiële posisie, terwyl 28 persent nog "huiwerig" voel en 24 persent as gevolg van beperkte tyd nog nie begin studeer het nie en
- 3.15 die grootste enkele groep respondente wat wel in studie, voor- sowel as nagraads belangstel het aangedui dat hulle in die ekonomiese, administratiewe en bestuursrigting wil studeer, terwyl daar ook redelike belangstelling vir regte, opvoedkunde en die geesteswetenskaplike rigting bestaan.



DIE UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

TELEFOON 70711 x 406

POSBUS 339

BLOEMFONTEIN

9300

Verwys: Dr J D Nortje, Dept Bedryfseconomie, UOVS

Geagte werknemer

Ons glo u is deeglik daarvan bewus dat die UOVS sedert sy ontstaan 'n doelbewuste poging aangewend het om aan die gemeenskap diensbaar te wees. Die beskikbaarstelling van buitemuurse fasiliteite aan deeltydse studente om hulle verder te bekwaam, vorm deel van hierdie doelstelling van ons universiteit.

Soos dit 'n akademiese inrigting betaam, glo ons ook dit is noodsaaklik en in belang van beide die universiteit en die student, om die funksionering van ons BUITEMUURSE AFDELING periodiek te ondersoek en om sodoende 'n bydrae te lewer tot die beter benutting van ons mannekrag asook 'n meer doeltreffende funksionering en algehele uitbouing van die buitemuurse afdeling aan hierdie universiteit.

Om hierdie ideaal te bereik, is dit egter van belang om die POTENSIELE BUITEMUURSE STUDENT van die UOVS, waarvan u moontlik een mag wees, te identifiseer en om sodoende belangrike inligting van hom/haar te bekom.

Die UOVS sal dit hoog op prys stel indien u die vrae wat op u van toepassing is in die meegaande vraelys sal beantwoord, die dokument om vertroulikheidsredes in die ingeslote koevert sal plaas en verseël en weer aan die UOVS binne 14 dae sal terugbesorg.

Wees verseker van die UOVS se opregte waardering vir u deelname in dié belangrike ondersoek.

W J Richards

PROF W RICHARDS

VISE-REKTOR

Augustus 1979

LEES ASSEBLIEF EERS HIERDIE AANWYSINGS

Beantwoord alle vrae wat op u van toepassing is

Merk slegs èen item vir elke vraag, behalwe waar u gevra word om meer items aan te dui en/of om eie redes of motiverings te verstrek.

Al die vrae word direk op die vorm self beantwoord deur die trek van 'n X in die toepaslike blokkie en/of die neerskryf van redes of motiverings in die ruimte onder die vraag.

VOORBEELD EEN

Vraag: Wat is u geslag?

Antwoord: Manlik

1	
2	X

Vroulik

VOORBEELD TWEE

Vraag: Indien u nie daarin belangstel om te studeer nie, merk uit die onderstaande redes, al dié wat op u van toepassing is en/of voeg verdere redes by indien dit nie gestel is nie.

Antwoord: Kan dit nie bekostig nie

1	
1	X
1	
1	X

Stel nie in verdere studie belang nie ...
Kwalifikasies is voldoende vir beroep ...
Kry voldoende in-diens-opleiding
Ander redes: _____

Aangesien hierdie vraelys anoniem is, behalwe waar u gevra word om u naam en adres te verstrek indien u van voorneme is om aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat te kom studeer, sal dit waardeer word indien u elke vraag na die beste van u wete korrek beantwoord.

1 Geslag

Manlik	1	
Vroulik	2	

2 Huwelikstatus

Getroud	1	
Ongetroud	2	

3 Hoeveel kinders het u nog aan huis?

Nie van toepassing nie	1	
Geen	2	
1	3	
2	4	
3	5	
4	6	
5 en meer	7	

4 Huistaal

Afrikaans	1	
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	

5 Taalbedrewenheid

5.1 lees van Afrikaans?

Goed	1	
Redelik	2	
Swak	3	

5.2 skryf van Afrikaans?

Goed	1	
Redelik	2	
Swak	3	

5.3 praat van Afrikaans?

Goed	1	
Redelik	2	
Swak	3	

6 In watter ouderdomskategorie val u?

19 jaar 6 maande of jonger	1	
19 jaar 7 maande - 22 jaar 6 maande	2	
22 jaar 7 maande - 25 jaar 6 maande	3	
25 jaar 7 maande - 28 jaar 6 maande	4	
28 jaar 7 maande - 31 jaar 6 maande	5	
31 jaar 7 maande - 34 jaar 6 maande	6	
34 jaar 7 maande - 37 jaar 6 maande	7	
37 jaar 7 maande en ouer	8	

7 Tipe onderneming waar u werksaam is:

Staatsdiens	01	
Provinsiale Administrasie	02	
Munisipaliteit	03	
Bankwese / ander finansiële instelling	04	
Assuransie	05	
Ouditeurs-/rekenmeestersfirma	06	
Handels- of eiendomstransaksies	07	
Vervaardiging / konstruksie	08	
Landbou	09	
Mynbou	10	
S.A.S. (en H.) / vervoer / opberging	11	
Ander:		

8.1 Watter pos beklee u in u onderneming?
(bv. finansiële klerk, assistent-bestuurder, ens.)

8.2 Op watter vlak van die hiërargie kan u pos in die onderneming geklassifiseer word?

Topbestuursvlak	1	
Middelbestuursvlak	2	
Toesighouersvlak	3	
Assistentsvlak	4	

9 Dui u hoogste akademiese kwalifikasie aan

St. 10 sonder universiteitsvrystelling	01	
St. 10 met universiteitsvrystelling	02	
Diploma aan 'n Onderwyskollege	03	
Diploma aan 'n Tegniese Kollege	04	
Diploma aan 'n Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys	05	
Diploma aan enige ander kollege	06	
Diploma aan 'n universiteit	07	
Baccalaureusgraad	08	
Baccalaureusgraad en Onderwysdiploma	09	
Honneursgraad	10	
Magistergraad	11	
Doktorsgraad	12	

10.1 Studeer u tans?

Ja 1

(Indien u hier geantwoord het, beantwoord dan asseblief vrae 10.2, 10.3 en 10.4)

Nee, studeer tans nie, maar beskik wel oor 'n universiteits- of ander naskoolse kwalifikasie... 2

(Indien u hier geantwoord het, beantwoord dan asseblief vraag 10.5)

Nee, beskik nie oor 'n universiteitskwalifikasie nie en studeer ook nie tans 3

(Indien u hier geantwoord het, beantwoord dan asseblief vraag 11)

10.2 Indien u tans wel studeer, waar studeer u?

Universiteit van Suid-Afrika (UNISA)	1	
'n Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys	2	
Enige ander kollege	3	
Ander universiteit (meld naam)	4	
.....		

10.3 Indien u tans studeer, beantwoord die een stelling wat op u van toepassing is.

Studeer voorgraads vir 'n graad aan 'n universiteit	1	
Studeer voorgraads vir 'n diploma aan 'n universiteit	2	
Studeer nagraads vir 'n graad aan 'n universiteit	3	
Studeer nagraads vir 'n diploma aan 'n universiteit	4	
Studeer vir 'n kwalifikasie aan 'n ander inrigting	5	

10.4 Indien u tans wel studeer, maar nie aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat nie, waarom verkies u om elders te studeer? Dui al die redes aan en voeg verdere redes by indien dit nie gestel is nie.

Die UOVS is te ver geleë	1	
As gevolg van tipe beroep kan klasse nie gereeld bygewoon word nie	1	
Verkies om per korrespondensie te studeer	1	
Het gedurende militêre opleiding begin om per korrespondensie te studeer en hou nou daarmee vol	1	
Is nie-Afrikaanssprekend en verwag moontlike taalprobleme in lesings en toetse	1	
Kwalifikasies is nie sodanig om aan 'n universiteit te studeer nie	1	
Die beroep wat beoefen word vereis geen universiteitskwalifikasie nie	1	
Gesinsverpligtinge maak dit moeilik om lesings gereeld by te woon	1	
Mis te veel van jongmenslewe deur saans lesings by te woon	1	
Enige ander redes		
.....		
.....		
.....		

10.5 U beskik wel oor 'n universiteits- of ander naskoolse kwalifikasie maar studeer nie tans nie. Dui uit die onderstaande moontlike redes, al die redes wat op u van toepassing is aan, en/of voeg verdere redes by indien dit nie gestel is nie.

Stel nie daarin belang om verder te studeer nie .

1	
---	--

 Huidige kwalifikasie is voldoende vir beroep

1	
---	--

 Werkgewer verskaf voldoende verdere in-diensop-
 leiding

1	
---	--

 Werksomstandighede laat dit nie toe nie

1	
---	--

 Te veel ander sosiale verpligtinge

1	
---	--

 Te veel gesinsverpligtinge

1	
---	--

 Kan dit nie bekostig nie

1	
---	--

 Enige ander redes _____

Indien u tans wel studeer of oor 'n universiteitskwalifi-
 kasie beskik, hoef u nie verdere vrae te beantwoord nie.

BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING

Sou u egter daarin belangstel om wel later aan die UOVS
 te studeer, beantwoord dan asseblief die volgende vrae.

11.1 Indien u nie oor 'n universiteitskwalifikasie beskik
 nie, stel u wel daarin belang om een te verwerf?

Ja

1	
---	--

 (Indien u hier geantwoord het, beantwoord dan
 asseblief vraag 12 en verder).

Nee

2	
---	--

 (Indien u hier geantwoord het, beantwoord dan
 asseblief vraag 11,2)

11.2 Indien u nie belangstel om 'n universiteitskwalifikasie
 te verwerf nie, dui asseblief redes daarvoor aan.

Stel nie daarin belang om verder te studeer nie .

1	
---	--

 Huidige kwalifikasie is voldoende vir beroep

1	
---	--

 Werkgewer verskaf voldoende in-diens-opleiding ..

1	
---	--

 Werksomstandighede laat dit nie toe nie

1	
---	--

 Te veel ander sosiale verpligtinge

1	
---	--

 Te veel gesinsverpligtinge

1	
---	--

 Kan dit nie bekostig nie

1	
---	--

 Stel eerder in 'n professionele kwalifikasie be-
 lang (beantwoord asseblief vraag 19)

1	
---	--

 Enige ander redes _____

(i) Indien u nie daarin belangstel om verder te studeer nie,
 hoef u nie vrae 12-15 te beantwoord nie. Blaai dan
 asseblief na vraag 19.

(ii) Indien u belangstel om verder te studeer, beantwoord
 vrae 12-18

- 12 Indien u wel daarin belangstel om 'n universiteitskwalifikasie te verwerf en nog nie oor een beskik nie, waarom het u nog nie met studie begin nie? Dui u redes aan.

Voel huiwerig om te begin studeer 1 ☐

Finansiële posisie laat dit nog nie toe nie 1 ☐

Weet nog nie in watter rigting om te studeer nie. 1 ☐

Weet nog nie by watter universiteit om in te skryf nie 1 ☐

As gevolg van beperkte tyd kan klasse nie gereeld bygewoon word nie 1 ☐

Enige ander redes _____

- 13 In watter rigting wil u graag 'n eerste graad of diploma behaal?

Regte (prokureur, regsadviseur, ens.) 1 ☐

Ekonomiese, Administratiewe en Bestuurswetenskappe (boekhouer, rekenmeester, ekonomiese adviseur, personeelbestuurder, staatsdiens, ens.).. 2 ☐

Geesteswetenskappe (tale, sosiologie, sielkunde, ens.) 3 ☐

Natuurwetenskappe (biologie, chemie, wiskunde, ens.) (Slegs voltyds.) 4 ☐

Onderwys 5 ☐

Verpleegkunde (Slegs voltyds) 6 ☐

Maatskaplike werk 7 ☐

'n Ander rigting _____

- 14 Indien u reeds oor 'n voorgraadse kwalifikasie beskik, in watter fakulteit sou u 'n nagraadse kwalifikasie wil behaal?

Fakulteit Regsgeleerdheid 1 ☐

Fakulteit Ekonomiese en Administratiewe Wetenskappe 2 ☐

Fakulteit Natuurwetenskappe 3 ☐

Fakulteit Opvoedkunde 4 ☐

Fakulteit Sosiale Wetenskappe 5 ☐

Fakulteit Landbou 6 ☐

Fakulteit Geneeskunde 7 ☐

Fakulteit Lettere en Wysbegeerte 8 ☐

- 15 Wat sou vir u die geskikste tyd vir die aanvang van die buitemuurse lesings wees?

Nie van toepassing nie 1 ☐

16h00 2 ☐

16h30 3 ☐

17h00 4 ☐

17h30 5 ☐

18h00 6 ☐

- 16 U van en voorletters.
(Drukskrif asseblief)

- 17 Wat is u posadres?

Poskode

--	--	--	--	--	--

- 18 Wat is u telefoonnommer?

Tuis _____ Werk _____

BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING

STUUR ASB. BINNE 14 DAE TERUG

- 19.1 Indien u nie in 'n universiteitskwalifikasie belangstel nie, stel u dalk in 'n professionele kwalifikasie ('n bepaalde vorm van voortgesette onderwys) belang?

Ja

1	
---	--

Nee

2	
---	--

- 19.2 Dui die rigting asook die gespesialiseerde gebied aan waarin u belangstel.

Algemene rigting	Gespesialiseerde gebied
<u>Voorbeeld</u>	
Bestuurskursus (sake- manne)	Bemarking
Landbou	Boerderybestuur

- 19.3 Duur van kursus (dui die termyn wat u verkies aan.)

minder as een maand	1	
maksimum van drie maande	2	
maksimum van ses maande	3	
maksimum van twaalf maande	4	

19.4 Hoe gereeld wil u sodanige buitemuurse lesings bywoon?

twee keer per week	1	
een keer per week	2	
een keer per 14 dae	3	

19.5 Is u gewillig om 'n afsonderlike vraelys in die verband te beantwoord?

Ja	1	
Nee	2	

Indien u ja geantwoord het, maak seker dat u naam en adres volledig aangedui is (kyk vrae 16, 17 en 18).

'N OPSOMMING VAN DIE VERHANDELING

Vanweë 'n snel-ontwikkelende wêreld, moet onderwysinstellings voortdurend besin oor die vraag of hulle, ten opsigte van die soorte onderwys wat hulle aanbied, aan die behoeftes van die tyd voldoen.

Buitemuurse onderwys, as een van die soorte onderwys aan die universiteit in die algemeen en die Universiteit van die Oranje-Vrystaat (UOVS) in die besonder, is in hierdie verhandeling deurskou. Die hipotese is gestel, nl. dat, voortvloeiend uit die unieke wese en funksie van die UOVS, buitemuurse onderwys 'n unieke, verantwoorde plek en taak het. Hierdie besondere plek en taak noodsaak onder meer die daarstelling van didaktiese riglyne, waarvolgens 'n onderwyssisteem (met sub-sisteme) vir die buitemuurse afdeling van die UOVS op alle vlakke van universiteitsonderwys verbesonder kan word.

Ten einde die gestelde hipotese te bewys, is daar ter aanvang na die verskillende ontwikkelingstydperke in die Westerse universiteitswese verwys, terwyl die moderne universiteit en die universiteit in die RSA ook bespreek is. Met hierdie historiese agtergrond in gedagte is daar gepoog om die plek, wese en funksies van die moderne universiteit te tipeer, waarna die kernfunksies van die universiteit, nl. dié van onderwys, navorsing en samelewingsdiens nader bellig is.

Die onderwyskomponent is voorts in besonderhede beskryf, en wel in terme van die plek en doel van voorgraadse, nagraadse, voortgesette en voortdurende onderwys aan die moderne universiteit in die algemeen en die UOVS in die besonder.

As 'n besondere soort onderwys, is buitemuurse onderwys vervolgens van nader bekyk deur eerstens na voorbeelde in drie Westerse lande te verwys en tweedens deur buitemuurse onder-

wys aan tien residensiële universiteite in die RSA te omskryf.

Enkele onderwysplanne en/of -sisteme, wat moontlikhede vir toepassing in buitemuurse onderwys bied, is ook nader toegelig, terwyl die nuwe na-uurse onderwyssisteem van die Randse Afrikaanse Universiteit (as 'n voorbeeld van 'n besondere toepassing in buitemuurse onderwys) in oënskou geneem is.

Om die situasie ten opsigte van buitemuurse onderwys aan die UOVS te ontleed, is van 'n ondersoek gebruik gemaak wat gedurende 1979/80 deur die Akademiese Beplanningskomitee van die UOVS geloods is. Hier is veral gelet op die didaktiese fasette wat ter sprake was (die volledige verslag van die ondersoek is egter ook as bylaes tot die verhandeling toegevoeg).

'n Didaktiese ontwerp, waarvolgens 'n onderwyssisteem vir voorgraadse, buitemuurse onderwys aan die UOVS verbesonder kan word, en waarin onder meer van die akademiese beleid van die UOVS en die Christelik-wysgerige, didaktiese beginselleer gebruik gemaak is, het die verhandeling afgesluit.